IZOBRAŽEVANJE TALENTOV

TALENT EDUCATION

ZBORNIK/Book of papers

V. mednarodna
(Slovenija, Francija, Nizozemska, Nemčija, Hrvaška ...)
znanstvena konferenca 2020/
V. international (Slovenia, France, The Netherland, Germany, Croatia ...) scientific conference 2020

Kazalo/Index

Scientific papers

7 Greek teachers' beliefs as correlated with students' self-efficacy during a nomination procedure – *Aikaterini Gari, Irina Mrvoljak-Theodoropoulou, Vassiliki Nikolopoulou*
14 Personality traits as a factor in self-regulation of learning of academically gifted students – *Stojanović Aleksandar, Gojkov Grozdanka*
27 Gifted and reception anxiety – *Aleksandra Gojkov Rajić, Jelisaveta Šafranj*
40 From personal constructs toward construction of tools for identifying potential giftedness and creativity – *Lada Marinković*
47 Japanese Super Science High Schools as sites for gifted education – exa mination of educational ca pital – *Erkki T. Lassila, Manabu Sumida*
52 Analogie s as a tool for creativity in history teaching – *Eleni Karagianni*
58 What can gifted education learn from Reggio Emilia approach? – *Martina Brazzolotto, Connie Phelps, Joyce Miller*
65 Summer enrichment experiences and the dual pandemic of the dual pandemic Covid-19 and system - atic racism – *Martina Brazzolotto, Connie Phelps, Joyce Miller*

Practical papers

69 Individual education for gifted students – *Petra Leinigen*
72 Story from Rijeka - an example of good practice of the net work of variou s experts and institutions in the development of gifted program – *Iva Marčelja*
76 Važnost prepoznavanja potencijalno darovite djece u vrtiću – *Sanja Pavić*
78 „Kad je sport više od igre“ – Pro micanje talenata u sportu – prednosti i nedostatci – *Mirela Svirać*
80 Sodobno poučevanje nadarjenih učencev/Modern educational approach to gifted students – *Cvitanič Jurij*
84 Nadarjeni učenci - izziv sodobne šole/*Gifted pupils - tha challenge of contemporary education - Močivnik Leonida*
87 Imamo raje "pridne" ali ozaveščene učence?/*Do we prefer "good" students or those who aware? – Perpar Janez*
91 Izzivi učitelja v razredu/*Teacher challenges in the classroom – Vozelj Janja*
94 Nadarjen otrok v spodbudnem okolju/*The talent child in an encouragin genvironment – Kambič Aleksandra*
98 Poskrbimo še za naše talentirane učence/*Lets take care of our talented students – Hočevar Marija*
101 Inovativnost v vzgoji in izobraževanju/*Innovation in education – Upelj Irena*
104 Stališča učiteljev do poučevanja angleščine mlajših učencev v heterogenih razredih v postmetodni dobi/*Teachers attitudes toward english language teaching in heterogeneous classes – Klemen Blatnik Nina*
110 Možgani - neizkoriščen potencial/*The brain - an untapped potential - Slemenik Mateja*
114 Razumevanje talenta kot otroka z možnostjo raziskovanja/*Understanding talent as a child who is given a chance to explore – Abram Tjaša*
119 Raznolikost nas bogati/*Diversity enrich us – Škerjanec Maja*
122 Vloga učitelja pri razvijanju otrokovih potencialov/*Role of teacher in developing childs potential – Gospodarič Andreja*
127 Otroci spreminjajo svet/*Children change the world – Robek Maja*
130 Analiza šolskih in obšolskih dejavnosti nadarjenih učencev/*Analysis of curricural and extra curricular activities of talented studenst – Drofenik Petra*

Dvojno izjemni učenci in dijaki

135 Avtizem in ustvarjalnost/*Autism and creativity – Frank Nataša*
138 Aspergerjevi talentirani otroci/*Talented children with asperger syndrome – Cankar Janja*
142 Učenje socialnih veščin otrok z avtistično motnjo/*Teaching social skills to children with autism – Božič Grgič Anja*
147 Dvojno izjemni učenci kot izziv pri slovenščini v osnovni šoli/*Double oustanding students as a challenge in Slovene in primary school – Rodinger Gordana*
151 Nadarjen, vendar težaven otrok z motnjo ADHD v šoli/*A gifted but difficult child with ADHD at school – Šegel Kristina*
155 Invalidnost kot ena izmed posebnih potreb/*Disanility as one of the special needs – Bizjak Martina*
157 Kako prilagoditi pouk naglušnemu/gluhemu učencu in vzpostaviti čim bolj spodbudno učno okolje zanj/*Creating a stimulating classroom enviroment and adapting lessons to suit the needs of hearing impaired child – Rusić Živana*
161 Delo z vedenjsko in učno izstopajočimi dijaki - kazen ali izziv?/*Working with behavioral and learning oustanding students - punishment or challenge? – Pečarič Helena*

-

Obogatitveni programi in dejavnosti

165 Od raziskovalne vneme nadarjenih učencev do preventivnih delavnic o spolni nedotakljivosti za vrstnike/*From gifted students exploratory zeal to preventive workhops on sexual inviolabilty for school peers – Vidmar Marina*
169 Delo z nadarjenimi učenci - ustvarjalnice/*Working with gifted children – Zalokar Barbara*
174 Nadarjeni učenci sooblikujejo dejavnosti na šoli/*Talented students as co-creators of activities at school – Andoljšek Žagar Petra*
178 Razvijanje bralne pismenosti v angleščini s pomočjo digitalne otroške knjižnice/*Developing reading literacy in english using the digital childrens library – Šabec Tina*
181 Načrtovanje in izvajanje aktivnosti po metodi CLIL na predmetni stopnji - prednosti in izzivi/*Planning and performing CLIL activities in lower secondary education – Šešet Barbara*
184 Inovativno učenje angleščine: vloganje/*Integrating vlog and innovative EFL class – Schell Bratina Nataša*
187 Poučevanje in doseganje standardov znanja s pomočjo živali/*Teaching and achieving standards of knowledge with the aid of animals – Zver Nina*
190 Nadarjen učenec v vlogi učitelja/*A talented pupil in the role of a teacher – Fritz Tomšič Polonca*
193 Strokovne ekskurzije - pomembna didaktična oblika in metoda v programu ekonomski tehnik/*Professional field trips - important didactic form and method of work in the economist program – Trope Irena*

-

Socialno čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih

197 Pozitivna klima za učenje in spodbudno učno okolje – *Petra Krmelj*
201 Značilnosti in potrebe dvojno izjemnih učencev/*Features and needs of twice-exceptional pupils – Cahunek Lea*
204 Prepoznavanje težav nadarjenih otrok/*Recognizing the problems of gifted children – Žibert Franci*
208 Krepitev samozavesti likovno talentirane učenke/*Self-confidence motivation of an art talented student – Kocman Jerneja*
212 Dobra motivacija je pot do uspešne učne ure/*Good motivation is the way to a successful lesson – Golež Simone*
215 Mi zmoremo/*We can do it – Štor Ana*
218 Čast, dostojanstvo in žrtveništvo med osnovnošolci/*Honour, dignity and wictimhood among pupils* – Rojc Gregor
222 Razredne ure - skozi igro do povezovanja in sprejemanja drugačnosti/*Class meetings - games and activities to promote connecting and accepting differences among pupils – Korenjak Lenna*

225 Sprostitvene tehnike/*Relaxation techniques – Koprivnik Nataša*
228 Uravnavanje vedenja dijakov v razredu/*Behavioral management in the classroom – Javoršek Janja*
231 Smo v šoli pozorni na odzivanje učencev pri obravnavi družinske tematike?/*Do we pay enough attention to the students responses while discussing family topics in class? – Pavlič Tanja*
235 S sodelovanjem do znanja novih veščin/*By collaborating to know new skills – Mlakar Mojca*
237 Ali sem te prav razumel?/*Did I understand you correctly? – Marenk Marija*

Projekti za nadarjene učence in dijake

241 Razvoj potenciala znotraj projektne naloge (izdelajmo bivalnik za čmrlje - čmrljak/*Potential development within the project task (lets make a living room for bumble bees - bumblebee nets) – Vitrih Igor*
244 Medijsko - izobraževalni projekt/*The media education project – Dekalan Simona*
247 Noč branja - motivacija, nagrada, spodbuda/*Reading night - motivation, prize, encouragement – Tomše Žibert Mojca*
250 Nemško govorim, nič se ne potim/*Speaking german easily and fluently – Vršič Manja*
253 Igriva matematika v 1. razredu/*Lets play maths in 1st grade – Podmenik Lidija*
257 Štetje in računanje v 1. triadi/*Counting and arithmetic in the first grade – Voršič Lidija*
260 My favourite animal - preprosto. Zmorem!/*My favourite animal - yes, I can! – Kmecl Maja*
264 Vsak otrok se lahko nauči pisati in brati/*Every child can learn to write and read – Štor Mateja*
267 Skozi pisano paleto ustvarjalnosti do starih grkov/*Through a colorful pallet of creativity to the ancient Greeks – Jazbec Mateja*
270 Biti pismen je nuja, ne le modna muha/*Being literate is a necessity, not just fad – Frelih Turnšek Iris*

Diferenciacija in individualizacija

273 Individualizacija, personalizacija in notranja diferenciacija za nadarjene učence pri pouku slovenščine od 7. do 9. razreda/*Individualization, personalization and internal differation for gifted students in Slovene lessons from 7th to 9th grade – Marinč Maja*
277 Z diferenciacijo si pomagamo pri raznolikosti učencev v razredu/*Diferentiation helps us teach better with mixed-abilty students – Markuta Andreja*
279 Evalvacija gimnazijskega gradiva za pouk slovenščine/*High school evaluation of slovenian learning materials – Kastelic Lea*
282 Izzivi kulturnih različnosti in multikulturni pristop pri poučevanju glasbene umetnosti/*Challenges of cultural diversity and a multicultural approach to teaching music art – Horvat Marko*
285 Individualni pristop k razvoju moči in vzdržljivosti pri srednješolkah/*An individual approach to strenght and endurance development with student*s *– Brezovnik Robert*
290 Delo z nadarjenimi učenci pri matematiki?/*Working with gifted students in math – Tanko Magdalena*
294 Kako razvijati talent na naravoslovnem področju/*How to develop a talent in natural sciences – Smrke Helena*
298 Delo z nadarjenimi učenci na naravoslovnem področju/*Working with talented students in natural scienes – Pelc Renata*
302 Delo z gibalno nadarjenimi v okviru interesne dejavnosti ples/*Working with physically gifted students in extracurricular dance activities – Pevec Živa*
306 Gibalne dejavnosti za razvoj vzdržljivosti/*Physical activities for the development of the endurance – Cvitanič Jasna*
310 Raznoliki učni stili kot izziv učitelju/*Diversity of learning styles as teachers challenge – Pezelj Berger Manca*
313 Tihi kotiček - prostor ustvarjalnega učenja v razredu/*Quiet corner - a place of creative learning in the classroom – Flajs Magda*
316 Strojček za risanje sinusoide/*Sine curve drawing machine – Cotman Uroš*
319 Povratna informacija s pomočjo informacijsko - komunikacijske tehnologije – *Jana Remic*

IZOBRAŽEVANJE TALENTOV

TALENT EDUCATION

IZOBRAŽEVANJE TALENTOV/TALENT EDUCATION

V. mednarodna (Slovenija, Francija, Nizozemska, Nemčija, Hrvaška ...) znanstvena konferenca 2020
V. international (Slovenia, France, The Netherland, Germany, Croatia...) scientific conference 2020

Zbornik/*Book of papers*

Glavna urednica/*Editor in chief:* dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič

Tehnična urednica/*Technical editor*: mag. Maruška Željeznov Seničar

Oblikovanje in postavitev/*Design*: MIB d.o.o.

Založba/*Publishing house*: MIB d.o.o., Reška ulica 11, 1000 Ljubljana, Slovenija

Za založbo/*Publishing house*: Borut Seničar

E-pošta/*E-mail:* info@mib.si

Spletni portal/*website*: www.talenteducation.si

Izid/*Date*: 19. 11. 2020, Ljubljana

Izdaja/*Publish*: on-line zbornik

Aikaterini Gari, Irina Mrvoljak-Theodoropoulou, Vassiliki Nikolopoulou
E-mails: agari@psych.uoa.gr; imrvoljak@hotmail.com; vndd@hotmail.com
Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens, Athens Greece.

GREEK TEACHERS' BELIEFS AS CORRELATED WITH STUDENTS' SELF-EFFICACY DURING A NOMINATION PROCEDURE

Abstract: This research is an effort to explore how students' self-efficacy is correlated with teachers' beliefs about their high potential and abilities, when a nomination procedure is conducted.

With an emphasis to students' high potential and the degree that teachers nominate it, self-efficacy of a group of nominated students was compared with a group of non-nominated students. Two tools were administered: a) a questionnaire on 21 general characteristics of students' high potential, on a 5 point Likert scale (5 "absolutely agree" to 1 "absolutely disagree") that was answered by 24 out of the 44 teachers who participated voluntarily, in 15 state schools of primary and secondary education in Athens and other urban and semi-urban areas of Greece, and b) another questionnaire of 16 questions on children's self-efficacy; 10 of them were created by Schwarzer & Jerusalem and 6 questions were created for the purpose of this study with five questions of negative content. 647 students of 10-14 years of age answered all the self-efficacy items. During the nomination procedure, 49 out of 647 students were nominated as students of high potential by 24 teachers. Cronbach's α for the 24 teachers and the total sample of students' answers (N=647) were .84 and .72, respectively; for the nominated students' self-efficacy items α= 77. ANOVA analyses of self-efficacy questions for the total sample of students and t-test analyses for the 48 nominated students presented statistically significant differences in terms of students' age (10-11 years and 12-14 years) showing higher self-efficacy scores for the younger students; no significant differences emerged in terms of gender. Medium positive correlations appeared between teachers' answers on the nominated students' high abilities and students' answers on self-efficacy, ranging from rho=.30 to .46. These results are discussed in terms of the moderate relation of teachers' beliefs about their students' abilities, despite the wide spread importance of teachers' role to students' understanding of abilities and the general effectiveness in school life.

Keywords: Students' potential, Teachers' nomination, Teachers beliefs for high abilities, Self-efficacy.

1. Introduction

Teacher role is of great importance to motivate students learning and achieving their goals. Teachers' perceptions about students' potential has a specific crucial impact on their expectations and also interact with their students' self-efficacy, self-esteem (Tschannen-Moran, WoolfolkHoy, & Hoy, 1998), high commitment to educational goals, social adjustment and academic effectiveness (Savolainen, Engelbrent, Nel & Malinen, 2012). Teachers' beliefs about giftedness have been proved to influence their attitudes towards gifted students and their relationships with classmates and teachers, along with their behavior in class (Brophy & Good, 1970). Therefore, teaching methods and strategies they select and the degree they manage to meet their students' needs seem to be dependent on their perceptions and beliefs about potential of all their students in class, and about the gifted students' abilities, capacities, skills and social behavior (Jones, Miron, & Kelaher-Young, 2012). The general set of teachers' beliefs and behavior interact dynamically with students' self-concept, beliefs of effectiveness in class and academic achievement (Misset, Brunner, Callahan, Moon, & Price Azano, 2014).

Accomplishment of students' academic potential has to do with their awareness of high abilities, high self-esteem and high self-efficacy (Schunk & Pajares, 2005). Self-efficacy regards the beliefs of success in aims and goals, along with the ways an individual evaluates abilities and actions, fulfillment of difficult tasks and stability of efforts to succeed (Bandura, 1997). It is correlated with high motivation to succeed and less fear for being ineffective in unknown situations (Chalshtari & Heidari, 1016; Mahmoudi, Isa Zadegan, Amani Saari Beglou, & Ketabi, 2013; Schunk & Pajares, 2005). The higher self-efficacy students present, the more effective adaptation and self-control they appear and the lower level of anxiety and stress they feel; such a frame of fruitful characteristics often facilitate learning procedures and high achievement (Conley, 2012). Students often tend to explain the results of their actions as ongoing attitudes or "beliefs under formation" about their capacities and their high or low abilities in one or more domains. Therefore, they tend to perceive their high academic achievement as a proof of high effectiveness, and vice versa (Bandura, 1997; Van Dinter, Dochy & Segers, 2011). When students are not able to evaluate their achievements, the significant others' feedback – parents, teachers and peers – becomes a criterion of great significance for them-

selves (Bong & Skaalvik, 2003).
Teachers' perceptions and beliefs about giftedness differ across-cultures; some cross-cultural studies resulted that teachers agree with the idea that ability grouping fosters the possibility of labeling (Lassig, 2003; Tirri, & Laine, 2017). When teachers are invited to identify the gifted students in class, they usually focus on students' characteristics that are not helpful for them to judge the gifted abilities such as their school performance, school grades, the ways of doing their homework and their behaviors in class (Gari, Kalantzi–Azizi, & Mylonas, 2000; Hany, 1997). They usually tend to identify more effectively the gifted students, when their judgments are mostly relied on scales of gifted student's characteristics, than on their own general impression, e.g., the SRBCSS-R, Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 2002). From a systemic point of view, identification of gifted abilities is thought to be an evolving process of enhancing both excellent abilities and excellent context parameters (Ziegler, & Phillipson, 2012). The predominant goal of the gifted identification in the Actiotope Model of giftedness (Ziegler, 2005), is not to identify the gifted students themselves, but to provide them the optimal conditions to flourish and create a "smart context" (Barab & Plucker, 2002) that is able to accomplish excellent potential for the excellent individuals (Ziegler, Chandler, Vialle, & Stoeger, 2017). The teacher– student interaction, within the dense network of interactions of school community is one of the core patterns of interaction that seems to determine high motivation and high achievement for students. This interaction influences directly two out of the five exogenous resources for students, the didactic capital and the social capital (Ziegler & Baker, 2013; Ziegler, Stoeger, & Balestrini, 2017). Teachers' support to students is a crucial prerequisite for their motivation, self-efficacy and positive social and academic adjustment (Savolainen, Engelbrent, Nel, &Malinen, 2012). However, prior training of teachers to gifted education has been proved to be a fundamental factor for the teacher – student effective interaction; specific knowledge and skills along with openness to use alternative didactic strategies and support techniques for students within class systems seems to be a demanding prerequisite for teachers (Weisel & Dror, 2006).
The present study is an initial effort to correlate teachers' beliefs about the characteristics of high able students in class, nominated by themselves during an identification procedure, with the nominated students' self-efficacy. The teachers who participated the project did not have any prior teaching experience, knowledge or expertise in the education of gifted students; this is a common characteristic for the great majority of teachers in the Greek mainstream educational system. Although there are inclusion classes, and also a parallel support network of procedures in the regular classroom to educate students with disabilities and deficiencies, there is not any provision for the gifted students.

2. Method

2.1. Sample and procedure

647 students of 10-14 years of age and 42 teachers participated to the project voluntarily, in 15 state schools of primary and secondary education, in Athens and some urban and semi-urban areas of Greece. Most of the teachers were women (63.6%), lived in Athens (68.1 %), worked in primary education (77.3%), did not have a postgraduate degree or diploma (74.4%) and have never participated in seminars or programs for the education of gifted/ talented children (90.7%).
During a nomination procedure by teachers, 24 out of the 42 teachers (57.1%) nominated one or more students as high potentials, while 18 teachers did not. The latter group answered an open-ended question about the reasons of not nominating any student; half of them answered (12, 66.7%) that none of the students in class appeared high abilities, some others mentioned that most of the students were close the average (6, 25.0%) and some others (8, 33.3%) underlined the argument that half of the students were close to the average and the rest confronted with serious learning difficulties or other disabilities. Each student was likely to be nominated by one or more teachers and each teacher could nominate more than one students; therefore, although 49 students out of 647 students were nominated as students of high potential by teachers, the group of 24 teachers (50% women) filled in 55 questionnaires regarding their characteristics.
28 out of the 49 nominated students were females (57.1%), while 36 students (73.5%) derived from schools of semi-urban or rural areas of 500-16,000 residents. The mean scores of their marks were almost excellent, on a ten-point scale (5 "pass" to 10 "excellent"), in Language (M=8.35 SD=5.07) and in Mathematics (*M*=8.56 *SD*=6.06).

An invitation to all teachers and the school director of each school was sent via e-mail, along with a short description of the study goals regarding the nomination of students with high potential and/or high abilities. Their voluntary participation has been verified within the next week. The questionnaires were administered in class for all students, with their teacher present.

2.2. Tools

Two tools were administered: a) a questionnaire for teachers that consists of 21 questions and that has been used with a Greek sample (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000). It contains 21 general characteristics regarding students' high potential, abilities and skills – cognitive, learning, social and behavioral in class. A 5 point Likert scale was employed (from 5 "absolutely agree" to 1 "absolutely disagree"); b) a questionnaire of 16 questions on student's self-efficacy. It consists the Generalized Self-Efficacy Scale of 10 questions created by Schwarzer & Jerusalem (2004, 2010), on a 4 point scale from 4 "exactly true" - 1 "not at all true". Additionally, six questions created for this study with a negative meaning for self-efficacy were employed, e.g. "I avoid setting ambitious goals because I'm afraid that I'll fail". A reverse scale was used (1 "exactly true" - 4 "not at all true"). Demographic questions for both teachers and students were also employed.
Cronbach indices were satisfactory. For the teachers' 21 questions α=.89 and for the students' self-efficacy questions α=.72 for the total of 647 students and α=.77 for the 49 nominated students.

3. Results

Mean scores for teachers' answers who nominated students in class (N=24) ranged from 3.2 (*SD*=1.17) to 4.92 (*SD*=.28), showing their general agreement (Table 1). Specifically, the majority of teachers agreed with most of the 21 characteristics of the nominated students', that is they "have good relationships with all teachers at school" (91.7%), they are "very clever" (83.3%), they "have a solid background of knowledge" (79.2%), they are "very effective in school courses" (75.8%), they "prepare effectively homework everyday" (75.0%), they are "concentrated to their tasks in class" (70,8%), they "have good relationships with their classmates" (70. 8%), they "are exploratory" (66.7%), they "are thirsty for acquiring new knowledge" (66.7%) and they have "high critical thinking" (62.5%). However, approximately half of them (54.2%) argued that these students understand faster the new knowledge in class, than the rest students, express their opinion without fear (54.2%), do not need help for doing their homework" (52.2%), react with coolness when their plans are aborted (45.8%), and they find successful solutions for many problems (50%). Finally, approximately one third of their answers totally agreed with the originality of the nominated students' ideas and solutions for difficulties in class (37.5%, respectively).
The mean scores for the characteristics attributed to the nominated students ranged from 3.92 to 4.92. The lower mean scores referred to their slight agreement with the nominated students' original ideas, original solutions to problems in class, cool reactions in cases of being frustrated, expressing opinions and ideas without fear and working independently for school courses. The higher mean scores, close to absolute agreement, had to do with students' high intelligence, high critical thinking and good relationships with school teachers.

Table 1 Mean scores and standard deviations for 21 items regarding general characteristics that teachers attributed to nominated students as high potentials

	M	*SD*
1. He/she is clever	4.79	.51
2. He/she has high critical thinking	4.63	.50
3. He/she finds solutions for many issues	4.46	.59
4. He/she understands easily new knowledge in class	4.54	.50
5. He/she is exploratory	4.46	.89
6.He/she has original ideas	4.25	.74
7. He/she is effective in school knowledge	4.71	.55
8. He/she has a stable background of knowledge	4.71	.69
9. He/she suggests original solutions to issues in class	3.92	1.18

10. He/she expresses his/her opinion without fear	4.29	1.00
11. He/she is thirsty for acquiring knowledge	4.50	.83
12. He/she has great interest in class courses	4.58	.72
13. He/she prepares effectively their homework everyday	4.67	.70
14. He/she is very effective in school courses	4.67	.57
15. He/she does not need help for doing homework	4.22	.96
16. He/she is interested in school achievements	4.54	.67
17. He/she is concentrated to his/her tasks in class	4.39	.71
18. He/she has a responsible behavior in various situations at school	4.58	.78
19. He/she reacts with coolness when his/her plans-expectations are aborted	3.96	1.19
20. He/she has good relationships with their classmates	4.50	.89
21. He/she has good relationships with all teachers at school.	4.92	.28

As regards the nominated students' answers (*N*=43) to the self-efficacy questionnaire of 10 items, mean scores were close to 3.0 "it is quite true". Ranging from 2.85 (*SD*=.89) to 3.21 (*SD*=.74), they present a slight positive view for their self-efficacy. This view was verified by the reverse items of negative meaning about self-efficacy; mean scores were close to 3 "hardly true" that ranged from 2.60 (*SD*=.96) to 3.33 (*SD*=.72) and presented the students' slight rejection of the negative self-efficacy aspect.

Table 2. Means and standard deviations for all 16 items of self-efficacy for the nominated students

	M	*SD*
1. I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough.	3.29	.62
2. If someone opposes me, I can find means and ways to get what I want.	2.85	.89
3. I feel that I "do not step on my feet" in front of a difficult situation	2.69	1.13
4. It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals.	3.21	1.01
5. I am confident that I could deal efficiently with unexpected events.	2.96	.71
6. In difficult situations it is difficult to trust my capacities.	2.88	1.12
7. Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen situations.	2.98	.63
8. I can solve most problems if I invest the necessary effort.	3.27	.89
9. I avoid setting ambitious goals because I'm afraid that I'll fail.	3.33	.72
10. I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities.	3.00	.87
11. When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions.	3.08	.74
12. I think I cannot confront of my own with challenges, without support (e.g. from family, school, etc).	2.60	.96
13. If I am in a bind, I can usually think of something to do.	3.21	.74
14. No matter what comes my way, I'm usually able to handle it.	2.85	.82
15. It is difficult for me to be cool in front of the negative effects of a problem.	2.88	.91
16. When I am anxious I feel that I will not be able to handle difficulties.	2.60	.98

Note. The six additional items, created for this study, are marked in italics.

Few Pearson r statistically significant inter-correlations were medium and positive, ranging from .31 to .46 (*p*=.05) between the 21 teachers answers and the 16 self-efficacy items of students; the majority of the correlations were low or very low, showing a weak association between these teachers' beliefs about students' high potential and what the nominated students themselves believe about their effectiveness. It is also important to underline the correlations emerged between the attributed by teachers originality of ideas (r=.41) and responsible behavior in class (r=.46), with the students'

self-awareness about the alternative solutions they are able to find in emerging problems; additionally, the correlations between students' certainty about managing to handle difficult problems (r=.45) and unexpected situations (r=.43) and the attributed by their teachers stable background of knowledge and mutual good relationships, respectively.

Levene's analyses of homogeneity that were conducted separately for the 10 items $F(1,633)= .23$, p=.63 and for the 6 items on self-efficacy $F(1,640)=2.19$, p=.14, appeared a normal distribution for both sets of items; therefore, they were further analyzed as a total set of self-efficacy items, for the total sample of students (N=647).

No significant differences in self-efficacy emerged in terms of students' gender $F(1, 629)=2.87$ p=.09 and age, for groups of 10-11 years (N= 244) and 12-14 years (N=387). Analyses with the t test were also conducted for the group of 43 nominated students in terms of gender (females n=27 and males n=21) and age (10-11 years, n= 23 and 12-14 years n=25); no significant differences emerged neither for gender $t(46)=.154$ p=.88 nor for age groups $t(46)=.52$ p=.60.

Statistically significant differences appeared between students in Athens (N=291) and in rural and semi-urban areas of Greece (N=349), $F(1, 639)=5.01$ p=.03. Slightly higher scores appeared for the students in provinces (M=3.00 SD=1.7), in comparison with students in the capital (M=2.86 SD=1.64); this significant result did not appear, when the nominated students in Athens (n=13) and other areas (n=35) were compared with the t criterion $t(46)=.69$ p=.49.

4. Discussion

The aim of this study was not to identify students with high abilities via the teachers' judgments, on the basis of a scale of students' characteristics. There was not also employed any external criterion for the identification of the selected students, because we could not use it somehow; no specific programs or any official educational procedures exist in Greek state schools. This study was an effort to approach the interaction and interdependence between teachers and students, in the frame of their mutual understanding, in terms of students' potential and teachers' relevant beliefs. Towards the systemic approach of the teacher – student subsystem within school, their interaction could be developed towards the direction of changing the "malfunctioning" beliefs, which may hinder students' potential fulfillment (Ziegler, & Phillipson, 2012). Results showed that the teachers of this sample attributed to the nominated students less the characteristics of original ideas and original solutions in problem solving, and also the characteristic of conduct control in unexpected or difficult situations in class. They mostly attributed other characteristics such as high intelligence and critical thinking, along with good relationships with teachers and peers, proper concentration to everyday homework and studying courses without supervision. However, these characteristics consists of a profile of smart students with good marks and high conformity to the mainstream attitudes and behavior. They also seem to be more consistent with the average of students, instead of students with high potential (Gari, Kalantzi–Azizi, & Mylonas, 2000; Hany, 1997). Let's underline also that their marks in language and mathematics were close to excellence.

Taking into consideration that these teachers had never received any training on giftedness but only a few information about students with high abilities just before their acceptance to participated this project, the above results were expected. Additionally, socially desired answers are likely to be given by teachers for the nominated by themselves students, in order to be consistent with their own initial selection. The weak relationship between the teachers' beliefs about high potential of these students and the beliefs of the students themselves about self-effectiveness is noteworthy; students did not report a clear self-effectiveness for themselves but a quite enough one, along with managing in quite good alternative ways the difficulties emerge. Even the teachers' view for originality, behavior responsibility and stability of knowledge of these students was moderately related to students' self-awareness about finding alternative solutions. This poor interaction of beliefs seems to form a kind of "gap" between students' self-knowledge and teachers' beliefs about their potential.

The small convenience sample of the teachers and the small group of the nominated students consist the limitations of this study. The results of the study are useful on an initial basis; they depict the difficulties the teachers confront with handling the abilities of those students who do not follow the mainstream of learning and behaving in class, especially when teachers do not have any prior adequate training on understanding student's abilities deeply.

5. References

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Barab, S. A. & Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. Educational Psychologist, 37, 165-182, DOI: 10.1207/S15326985EP3703_3

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? Educational Psychology Review, 15(1), 1-40.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Whitrock, (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.

Chalshtari, M., N. & Heidari, A. (2016). A comparative study between altruism and social self-efficacy in normal and gifted high school students in Ahwaz, Iran. International Journal of Humanities and Cultural Studies, 3(2), 423-428.

Conley, A. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and Expectancy – value perspectives. Journal of Educational Psychology, 104, 32-47.

Gari, A., Kalantzi–Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. High Ability Studies, 11(1), 55-68.

Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. High Abilities Studies, 8(2), 159-178.

Jones, J. N., Miron, G., Kelaher-Young, A. J. (2012). The Kalamazoo promise and perceived changes in teacher beliefs, expectations, and behaviors. Journal of Educational Research, 105, 36-51, DOI:10.1080/00220671.2010.517575

Lassig, C. J. (2003). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. Australasian Journal of Gifted Education 18(2), 32-42, DOI:10.21505/ajge.2015.0012

Mahmoudi, H., Isa Zadegan, A., Amani Saari Beglou, J., & Ketabi, A. (2013). The relationship between Achievement Goals and Academic Performance in Gifted and Normal Students: The Mediating Role of thinking styles. Journal of Cognitive and Behavioral Sciences, Spring and Summer 3(1), 49-68.

Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., Price Azano, A. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. Journal for the Education of the Gifted, 37, 245-268. DOI:10.1177/0162353214541326

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M. Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and Administration Manual. Revised edition. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

Savolainen, H, Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in- service teacher education. European Journal of Special Needs Education, 27(1), 51- 68, DOI: 10.1080/08856257.2011.613603

Schunk, D.H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Eliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of Competence and Motivation (pp.85-104). New York, NK: Guilford Press.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2004). General self-efficacy scale. In S. Salek (Ed.), Compendium of quality of life instruments (Vol. 6, section 2A:1) [CD-ROM]. Cardiff, Wales: Centre for Socioeconomic Research, Cardiff University. Haslemere, England: Euromed Communications (CD-ROM publication, without page numbers].

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2010). The general self-efficacy scale (GSE). Anxiety, Stress and Coping, 12, 329-345.

Tirri, K., & Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. In D. J. Clandinin & J. Huse (Eds.), The Sage Handbook of Research on Teacher Education (pp. 761-776). London: Sage Publishing, DOI: 10.4135/9781526402042

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68(2), 202–248.

Van Dinter, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. Educational Research Review, 6, 95-108.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. Education, Citizenship and Social Justice 1(2), 157–174, DOI:org/10.1177/1746197906064677

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed.) (pp. 411–436). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ziegler, A., & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness (pp. 18– 39). London: Routledge.

Ziegler, A., Chandler, K. L.,Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources

in the Actiotope Model of giftedness and its significance for gifted education. Journal for the Education of the Gifted, 1-24, DOI: 10.1177/0162353217734376.
Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. High Ability Studies, 23(1), 3-30, http:// doi.org/10.1080/13598139.2012.679085
Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D. (2017). Systemic gifted education. In J. R. Cross, C. O' Reilly & T. L.Cross (Eds.), Providing for the special needs of students with gifts and talents (pp. 15-55). Dublin, Ireland: CTY Press.

Aleksandar Stojanović, PhD Teacher Education Faculty, University of Belgrade
E-mail: aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs
Grozdanka Gojkov, PhD Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbija
E-mail: g_gojkov@mts.rs

PERSONALITY TRAITS AS A FACTOR IN SELF-REGULATION OF LEARNING OF ACADEMICALLY GIFTED STUDENTS

Abstract: The theoretical basis of the research is Bandura's cognitive social theory, and the aim of the research is to examine the importance of personality traits for self-regulatory learning in academically gifted students. Thus, the focus of the study is on the relationship between self-regulation elements and personality traits from the perspective of gifted students. This empirical quantitative research is exploratory and it is carried out using the method of systematic non-experimental observation. This paper presents only a part of the initial examination findings. Personality traits are recorded by the Big Five-BFIIV test, and a Likert-type scale battery (KSU-ten subscales) is used to record components of self-regulated learning, whose reliability coefficients are expressed by Cronbach's coefficient of 0.84. The factor structure of the scales as defined in the consulted literature is confirmed. The sample is convenient and it consists of 311 students of the Teacher Education Faculty (University of Belgrade), of which 92 are academically gifted and whose grade average is above 9.00. Predictive variables are: gender, year of study, personality traits, and criteria are: components of self-regulation (meta-cognitive strategies; attributional style ...) and students´ academic success (average grade in studies).

Basic findings:

- Tests show that the average grade in studies correlates with the results on the scale of self-regulation of learning (KSU-battery ten subscales) (r = 0.471) at the level of 0.01, which leads to the conclusion that self-regulation of learning is one of the important factors for academic achievement.

- Personality traits explain 21.1% of the variance in the discriminativeness of the proactive and defensive pattern of self-regulation and implied connections between the components of these patterns, their connection with learning outcomes and support the need for further research on the conceptualization of the depressive pattern of self-regulation.

- Gender and year of study failed to prove to be significant factors for the relationship between the observed variables.

Keywords: academic giftedness, self-regulation of learning, personality traits.

1. Uvod

Samoregulacija i samoregulisano učenje javlja se krajem prošloga veka i ide uporedo sa promenama kognitivne psihologije kojima se menjaju shvatanja konstrukta inteligencije, pomerajući se sa etabliranih biheviorističkih shvatanja, koje ponašanje individua posmatra kao zavisno od sredinskih uticaja, reaktivno, ka novim pogledima geštalt teorija i modela (Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti (McClelland, Atkinson, Clark i Lowell, 1953). Novi pristupi istraživanju značili su drugačije shvatanje kognitivnih procesa, kojima je stvoren prostor za instaliranje konstrukta samoregulacije i modeldima razvoja iste. Suština oovga je u tome što su se interesovanja istraživača usmerila u pravcu uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, tj. odnosu motivacije i kognicije (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2000, 2004). Teorijska potpora novoj perspektivi nađena je u Bandurinoj (Bandura, 1977) socijalno kognitivnoj teoriji, kojom se vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju. Tako se Bandurin koncept učenja odnosi na shvatanje da samoregulaciji učenja i ponašanja pojedinca doprinose potkrepljenja tako što podstiču očekivanja ishoda i vode ponašanja idividue putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1977).

Dalje razvijanje konstrukta samoregulacije uključuje u sebe samoefikasnost, pojam kojim Bandura (Bandura, 1986; 1997a,b) daje ovom pojmu funkciju regulatora, putem koga osobe teže da ostvare očekivane pozitivne ishode i izbegnu negativne. Bandura smatra da se ovim nastojanjem ka cilju upravljaju verovanja osoba o samoefikasnosti, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni. Značaju verovanja u samoefikasnost pridaju značaja i drugi autori (Locke i Latham, 2002; Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005) koji ističu verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što po njima čini osnovu pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja. Ova dopuna smatra se drugim korakom u razvoju samog koncepta samoregulacije.

1.2. Dalji koraci razvoja koncepta samoregulacije

Za konstituisanje koncepta samoregulacije značajna je i pojava pojma povratne veze ("feedback control"), koja se vezuje za kibernetsku teoriju kontrole ("cybernetic control theory") u kojoj je ovaj koncept u jednom vremenu bio sinonim za samoregulaciju (Carver, 2004), a samoregulacija shvatana kao proces samokotrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda. Značajno je da je u ovom teorijskom konceptu naglašena uloga ličnosti kao faktora kojim se u samoregiulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, što je za sada još uvek nedovoljno istraženo. Nalazi retkih istraživanja ukazuju na to da se crte ličnosti na neki način, ipak, uključuju i značajno utiču na procese samoregulacije (Gojkov-Rajić, 2020), ali i da među nalazima ima i nesaglasnosti.

U sledećim koracima teorijski se konceptualizuje samoregulacija kao unutrašnji sistem usmeravanja koji upravlja aktivnostima individue, tj. utiče na ponašanje (Scheier i Carver, 2003). Ovo usmeravanje ide putem ciljeva za koje se smatra da se mogu razlikovati po apstrakciji i hijerarhijskoj organizaciji. Značaj ciljeva proizilazi iz činjice da se isti postavlja od strane ličnosti i utiče na samopoimanje i posvećenost njegovom ostvarenju kroz koji se ostvaruje samoostvarenje ličnosti (Ibidem). U okviru ovoga koncepta je i hijerarhija petlji, povratne informacije, čija je suština u tendenciji smanjenja razika između trenutnog stanja i dosezanja standarda ka kome je cilj usmeren. Način na koji isti funkcioniše ogleda se u tome da pozitivni afekti podstiču na smanjenje truda, i obrnuto. A, ovo se smatra najosetljivijim, ili najkontroverznijim delom ovoga teorijskog koncepta samoregulacije, jer veza pozitivnog i negativnog afekta, koju navode Carver i Scheier, s'drugim konceptima samoregulacije nije adekvatno postavljena, a pre svega nije u skladu s' dominantnim dimenzionalnim modelom afekta (BIS; "behavioural inhibition system", Gray, 1990), koji je u osnovi negativnih afekata, kao posledicama kazne ili izostanka nagrade i suprotno tome, kao posledica i osnova nagrade i izbegavanja kazne, i u skadu sa tim osnova za pozitivne emocije. Iz prethodnog bi se moglo zaključiti da su pomenuti nalazi bili u osnovi shvatanja procesa samonadgledanja u procesu samoregulacije, čija se uloga odnosila na reakciju u trenutku osećaja odstupanja između trenutnog stanja i željenog cilja"(Lončarić, 2014), što je bilo korak dalje na putu teorijske perspektive koja se odnosila na delovanje kao posebnu fazu u okviru samoregulacije, te su isti na taj način utirali put novim pravcima samonadgledanja, poput Baumajsterove teorije snage samokontrole (Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs, 2003), u kojoj se snazi volje daje krucijalno mesto u samoregulaciji. Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Dakle, osnovne pretpostavke Teorije snage samokontrole odnose se na postojanje ograničenih kapaciteta za samoregulaciju, kojima se slabi samokontrola, što podrazumeva trud u procesu samoregulacije koji je neophodan u svim postupcima samokontrole, zavisi uspeh, a to znači da se isti može posmatrati kao resurs od čije dostupnosti zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan (Gojkov, 2020, Gojkov-Rajič, 2020). Smatra se da shvatanje ograničenja samokontrole najbolje objašnjava neuspeh samoregulacije u različitim aspektima života (Baumeister i Heatheron, 1996; Baumeister et.al., 1994; Muraven et.al., 1998), tako da je samokontrola je, može se reći, samo jedan aspekt samoregulacije, iako vrlo značajan, nedovoljna za odgovore na pitanja zašto i kako pojedinci postižu samoregulaciju. Tako su fokusiranjem na samokontrolu, kao suštinsku karakteristiku samoregulacije zanemareni drugi značajni aspekti samoregulacije, poput borbe s' distrakcijama ili frustracijama, suočavanje s' neuspehom, uspešno ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom. Moglo bi se prihvatiti zapažanje Lončarića (Lončarić, 2014) da su pomenuta kibernetska teorija kontrole i Baumajsterova teorija samokontrole komplementarne, ali da posmatraju različite aspekte samoregulacije, a za istraživače ovo nije bilo dovoljno za potpuno upoznavanje sa fenomenom samoregulacije, te su nicali novi modeli koji objašnjavaju voljne procese koji vode ka ostvarivanju postavljenih ciljeva i standarda. Više pažnje ovome posvetili su modeli "behavioural enaction models"(Abraham i Sheeran, 2000), koji istražuju voljne procese koji pokreću i održavaju delovanje do ostvarenja cilja. U osnovi ovih modela su faze koje se razlikuju po načinima pokretanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein, Rothman i Sutton, 1998). Modeli se, uglavnom, razlikuju po broju faza promene koje idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje. Kao poznate Lončarić (2014) navodi one koje su ponudili rešenja (Prochaska i DiClemente (1984 ili Wienstein, et. al.,1988). Tako su, dakle, tzv.fazni modeli posebnu pažnju posvećivali nastojanjima kojia vode ka ostvarenju cilja.

A, u poslednjim decenijama na scenu stupa i neuronauka i ide u istom smeru, istražujući neurološke i fiziološke aspekte samoregulacije. Među često pominjanim sreću se istraživanja Ochsnera i Grossa (2004) koji su iz ugla socijalno kognitivnog pristupa posmatrali regulaciju emocija, tumačeći recipročne veze između neuralnih aktivnosti, strategija regulacije emocija, situacijskih obeležja značajnih za regulaciju afekata i zajedničke psihološke i fiziološke posledice ovih različitih uticaja (Lončarić, 2014). A, utisak je da nije preterano konstaovati da je doprinos neuronauke na putu da empirijski validira psihološke teorije i modele shvatanja razvoja konstrukta samoregulacije.

Ovim je zaokružen okvir u kome su integrisani kognitivni, motivacijski, socijalni, bihevioralni, fiziološki i neurološki aspekti više teorija i istraživanja istakli značaj različitih aspekata procesa samoregulacije. Prethodno pomenuti modeli, takođe, naglašavaju značaj aspekata konstrukta u procesu samoregulacije, te bi se moglo zaključiti da su napori istraživača usmereni ka samoregulaciji i samoregulisanom učenju teorijski i pojmovno došli do najopštijih odrednica koje ovaj konstrukt vezuju za vežbu kontrole nad sobom (Baumeister i Vohs, 2004) i usklađivanje ponašanja sa željenim standardima. Ovim se proces nadgledanja vidi kao paralelan sa ciljevima, shvaćenim kao ličnim standardima, kao dva komplementarna procesa, kojima se stvara kopča povratnih informacija, što čini suštinu procesa samoregulacije i dozvoljava da se ista shvata kao sistemski proces koji uključuje postavljanje ličnih ciljeva i usmeravanje ponašanja prema njihovom ostvarenju. Tok kojim sistem samoregulacije teče uključuje procese kao što su postavljanje ciljeva, upravljanje, korištenje povratnih informacija i samoevaluacija, dakle, kognitivne, afektivne, motivacijske i konativne komponente koje pojedincu omogućuju prilagođavanje aktivnosti i ciljeva usmerenih na postizanje željenih rezultata u skladu s' promenjivim okolnostima. Uz pretgodno se kao značajno posmatra pitanje proaktivnog principa kao suštinske karakteristike ovoga konstrukta i ističe proaktivni pristup učenju kojim osobe transformišu vlastite mentalne sposobnosti u akademske veštine (Lončarić, 2014). Zimerman (Zimmerman, 1998, 2000, 2001) navodi da osobe učestvuju u sopstvenom procesu učenja tako što pokreću sopstvene metakognitivne procese, motivacione resurse i usmeavanjem misli i osećanja u pravcu osvarivanja postavljenih ciljeva. Značajno je navesti da se kao osnovni elementi proaktivnih aktivnosti smatraju: samostalno postavljanje ciljeva, lična inicijativa, istrajnost, praćenje napretka i veštine prilagođavanja (Ibidem).

2. Značaj proaktivnog odnosa u učenju za nivo osposobljenosti za samoregulaciju

Za proces samoregulisanog učenja značajno je da se u većini modela kojima se isto nastoji podsticati zahteva namerno preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, et.al., 2002). Takođe se smatra, kako je već pomenuto, da se samoregulacija zasniva na povratnoj informaciji tokom učenja, ili kako se ista često sreće pod imenom „petlje", a podrazumeva ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja, što je iz didaktičkog aspekta značajno za proces samonadgledanja, koji ima motivacijske dimenzije samoregulacije učenja i ulogu u objašnjavanju kako i zašto se pojedinci samoregulišu, odnosno zašto biraju određene strategije ili načine odgogova na putu samoregulacije.

Ovakvo shvatanje je u odnosu na shvatanja učenja i poučavanja zasnovana na prethodno pominjanim bihejvioralnim postavkama bilo radikalno, a posledice su promene koje su u zavisnosti od sistema u pojedinim zemljama evropskog kontinenta manje ili više stvarale prostor za jače naglašavanje fokusa od reaktivnog ka proaktivnom pristupu učenju i poučavanju, što je bilo u saglasju sa reformskim poduhvatima koji su više zavisili od uticaja i ciljeva koji nisu bili podstaknuti naučnim motivima, nego promenama u socijalnom kontekstu, te promene, često i s'dobrim namerama nisi davale očekivane efekte i nakon nekog vremena vraćale klatno u drugom smeru. No, kako se o ovome već dosta pisale, misli se na pokret Nova škola, koji je naglašavao proaktivni pristup u reformskom talasu iz prvih decenija 20.veka moglo bi se ovde samo seiti sda su ciljevi ovoga reformskog pokreta i pored razočaravajućih zaključaka evaluacionih studija o modelima nestalim u tom talasu (Pressley i McCormick, 1995) bili su usmereni ka promenama shvatanja učenja i pomeranja pažnje sa usklađivanja didaktike sa sposobnostima i interesima učenika, sa odgovornosti nastavnika za prilagođavanje poučavanja mentalnim strategijama učenika, koje su smatrane korisnim za proaktivni odnos u učenju, ka socijalnoj okolini i uticajima iste na intelektualni i drugi razvoj ličnosti. Njihov poseban značaj ogleda se u akcentovanju uloge motivacije u usvajanju znanja, što bi se moglo smatrati pretečom ideja ka samodeterminisanom učenju, ali činjenica da modeli razvoja koje je ovaj talas reformi iznedrio nisu dali očekivane efekte, ukazuje na potrebu za daljim traganjem za načinima kojima bi se ovo prenebreglo. Te bi se u tom smislu moglo složiti sa zaključkom Lončarića (2014)

da je sociokulturni pristup, kao osnova reformskih programa izostavio da učenika posmatra kao proaktivnog učesnika i kreatora sopstvenog procesa učenja. U ovoj didaktičkoj struji podrazumevalo se da oni koji organizuju procese učenja i poučavanja treba da obezbede intelektualno stimulišuću okolinu i da je usklade sa učeničkim sposobnostima i potrebama u šta se svrstavaju sociokluturno poreklo, kulturni identitet učenika i sl. U kritički osvrt na ovakvu didaktičku situaciju uključuje se i zapažanje da su učenici tako bili u stimulišućim sistuacijama koje su na izvestan način bile zaštitničke i nisu od učenika zahtevale proaktivan odnos i samoregulišuće veštine suočavanja s' teškim zadacima ili frustrirajućim preprekama pri ostvarivanju ciljeva (Ibidem), Tako je problem nalaza niskih obrazovnih postignuća u pomenitim praćenjima, smatran pitanjem smanjenja standarda krajem XX veka pokrenuo talas novih reformi na podizanju obrazovnih standarda čija je suština bila usmerena ka uvođenju većeg broja obaveznih predmeta u kurikulumima i češće kontrole postignuća kao uslov za napredovanje kroz obrazovne nivoe, odnosno kao sredstvo spoljašnje motivacije koje je bilo u funkcji obezbeđivanja znanja za postizanje očekivanih obrazovnih standarda. Ovaj talas je tako vratio obrazovanje osnovama obrazovanja, ograničio broj izbornih predmeta i u fokus učenja i poučavanja stavio kvalitet znanja i umenja, kao standarda učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001, Zimmerman, Kitsantas, Anastasia, 2002).

Posmatranje trenutog stanja u Srbiji stvara utisak da je vreme da se uradi nešto slično, jer se vrednovanje obrazovnih efekata vrši sporadično, ono što se dobija testiranjima širih razmera TIMS, PISA... ne interpretira se na pravi način i ne odražava se adekvatno na promene u kurikularnom pristupu, te nije realno da se očekuju visoka akademska postignuća, dosezanje visokih obrazovnih standarda, jer se ne vide sigurni znači podsticanja motivacije i proaktivnosti u ostvarivanju akademskih postignuća. Smatra se, dakle, da ni pristup usmeren ka standardima ne uzima u dovoljnoj meri proaktivnu poziciju učenika u procesu učenja i značaj njegovog osvešćivanja o značaju postavljanja sopstvenih ciljeva i predanost istima. I u ovom pristupu se ciljevi postavljaju spolja u standardima kojih nije učenik svestan, jer nije participirao u nihovom donošenu, a nisu mu ni ponuđeni za osvešćeno prihvatanje, što bi sa sobom nosilo i izvesnu odgovornost za njhovo ostvarenje, a time i za akademska postignuća (Gojkov, 2020). Uz neadekvatno praćenje postignća za očekivati je da ista ne budu u skladu sa očekivanjima, a učenici nisu u dovoljnoj meri svesni svoje odgovornosti u svemu ovome, te atribucija za neuspeh ima po pravilu adresu usmerenu ka spoljnim faktorima. Pintrič (2004) govori o didaktici usmerenoj ka učeniku, koja za razliku od tradiconalne treba više prostora da da mogućnostima da učenik bira ciljeve i reguliše sopstvene i aktivnosti okoline u kojoj se učenje odvija. Isti autor smatra da je davanje slobode učenicima da u projektnim aktivnositma dođu do izražaja njihove ideje o načinima rešavanja postavljenih zadataka i dosezanja ciljeva, u komunikaciji sa drugima u grupnim aktivnostima učestvovanju u formulisanju kriterijuma za vrednovanje njihovog rada, osnov za sticanje više uslova za razvoj autonomije koja uključuje, odgovornost i kompetencije samoregulisanog učenja (Ibidem). Za prethodno se vezuje pitanje u kojoj meri je davanje slobode vezano za nivo osposobljenosti za samoregulaciju, a vezano za ovo je i pitanje dokle dosežu efekti projektnog učenja, ili mogu li se svi ciljevi ostvarivati projekt metodom, tj. da li je ista u svim obrazovnim situacijama najdelotvornija, kako se u talasu koji je zapljusnuo Srbiju nameće kao adekvatno rešenje, unverzalna metoda, iza čega više nema mesta personalizaciji nastavnih metoda i instrukcija u odnosu na kognitivni stil učenika, crte ličnosti i sl., nego se isto podrazumeva na putu najboljeg postizanja željene akademske performanse. Zapostavlja se, pritom,da proces učenja pre jasno prisutnog značajnog nivoa samoregulacije treba da prati spoljna motivacija, kao potpora samoregulaciji, što uključuje i ozbiljije bavljenja upućivanjem učenika u samovrednovanje, samonadzor, borbu sa distrikcijama i frustracija i sl., što afektivnoj komponenti daje obiljno mesto, a personalizaciji u didaktičkom smislu daje perdnost u osmišljavanju puteva samoostvarenja i samoreagulacije, kao sigurnog puta ka akademskomim ostvarenjima. Tako da bi novi koraci u obrazovnoj politici, reformsli potezi trebali imati u vidu da se teorija samoregulisanog učenja, kako je u prethodnom sagledavanju shvatanja, posmatra kao nova perspektiva, jer stavlja akcenat na odgovornost učenika, radikalno menja njegov odnos i obaveze tako što se polazi od pretpostavke da učenici treba da budu svesni mogućnosti da utiču na svoje akademske performase, kao i da se mogu uputiti u načine kojima to mogu ostariti. Tako se ovim menjaju interesovanja istraživača i usmeravaju na ulogu nastavnika u smislu upućivanja učenika u načine samoregulacije metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja, proaktivan odnos prema odabiru ciljeva učenja, strukturisanju sadržaja i odlučivanju o načinima učenja i poučavanja (Zimmerman, 2001). A, da se učenik dovede do ovoga stepena saoregulacije neophodno je posvetiti

pažnju, kako je prethodno pomenuto, nivou razvoja metakognitivnih i drugih, posebno sposobnosti samomotivacije, koji su se kao koncepti razvijali uporedo sa pojmom samoregulacije, te nalazi istraživanja (Ghatala, Levin, Pressley i Lodico, 1985), potvrđuju da se slaba samoregulacija učenja odražava na akademski uspeh, kao i da je ista posledica nedovoljne upućenosti u samoregulišuće strategije. Suština ovih zapažanja opisuje se kao neupućenost u načine, veštine samorgulacije (sredstvo) kojim bi studenti došli do željnih ishoda (cilj), što ne znači da je upućenost u veštine samoregulacije dovoljan uslov za sigurno samoregulisanje aktivnosti učenja, jer nalazi istraživanja idu u prilog konsttaciji da postoje mogućnosti da studenti vladaju veštinama samoregulacije učenja, ali drugi faktori, poput motivacije, crta ličnosti, sredinskih okolnosti i sl., posreduju u tome da do samoregulisanja aktivnosti studenata ne dođe. Kognitivisti kao osnovni pokretači u korišćenju strategija vide percepcije studenata o korisnosti tih strategija (Ghatala, Levin, Pressley i Lodico, 1985) kao značajne faktore uspeha i obratno. Značajna je napomena o pozitivnoj proceni subjekta da sredstva kojima vlada može doći do očekivanih, ili željenih ishoda. Uz prethodno kognitivno socijalna teorijska orijentacija ističe da samoregulacija učenja često ne ide lako, a posebno ne sama od sebe, nego zahteva ulaganje vremena, kognitivnu kontrolu, opreznost, potiskivanje suprotstavljenih ciljeva i ulaganje različitih resursa za samoregulaciju (Zimmerman, 2000), a da bi ishodi ovakvih napora bili uspešni, neophodno je i da isti budu dovoljno privlačni studentima, da bi ih motivisali za samoregulisanje učenja.

3. Crte ličnosti kao faktor samodeterminacije razvoja i učenja iz ugla ciljnih orijentacija

Tako bi se na kraju pretohnodnog kratkog pregleda puteva nastanka i instaliranja konstrukta samoregulacije moglo zaključiti da naročitu pažnju treba usmeriti ka ciljevima učenja, ili ciljnim orijentacijama u učenju, kao važnom faktoru za samodeterminaciju, tj. sticanje veština i izvođenje zadataka, jer se posledice nedostatka ciljne orijentacije često manifestuju u stvaranju neakademskog identiteta i odbijanju akademskih postignuća, kao suprotnog ciljevima njihove referentne grupe i ličnim ciljevima (Sternberg, Dornbush i Brown, 1996). Bez obzira što pojedinci ne ulažu trud u proaktivnu samoregulaciju, možemo pretpostaviti da, ipak, ličnosti samoregulišu svoje ponašanje, ali usmereno prema neakademskim ciljevima. Oni ne teže akademskom postignuću, ali mogu imati alternativne ciljeve i vrednosti, kao što je zaštita samopoštovanja ličnosti, ili popularnost među ostalim studentima, te ih ovi ciljevi mogu usmeriti na korišćenje odbrambenog obrasca samoregulacije. Oni ne uspevaju (ili ne žele) samoregulisati strategije učenja, ali koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ličnosti, ili status među onima do čijih im je percepcija stalo. Pri tome koriste specifične obrasce atribucija kao što su: spoljna atribucija neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivna neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što je u nalazima istraživanja potvrđeno (Gojkov, et. al., 2010, 2014). Ovo je bilo suštinski pokretač za ovo istraživanje. Dakle, činjenica da neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan s' depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014), a u osnovi ovih oblika ponašanja stoji struktura ličnosti. Lončarić (ibidem), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati ličnosti koje imaju nizak osjećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne koriste obrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija, što je, takođe u istraživanjima potvrđeno (Gojkov, 2009, 2013, 2016). A, sve prethodno ide u prilog zapažanju da je kod ovih individua motivacija za postignućem i trudom vrlo niska, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima (Lončarić, 2014). Ovakav se obrazac u literaturi naziva depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja, iako i takvi pojedinci samoregulišu svoja ponašanja u skladu sa tim neprilagođenimm obrascem. Interesantno je posmatrati u kakvom odnosu ovo stoji sa crtama ličnosti. Nije redak slučaj da visoko inteligentni pojedinci smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija, ili ulaze u interakcije s' ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se da izbegnu situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije. Ctte ličnosti mogle bi da rasvetle neke od ovih obrazaca reaktivnog ponašanja.

3.1. Crte ličnosti kao faktor samodeterminacije razvoja i učenja

Od postojećih teorijskih klasifikacija neke karakteristike takvih pojedinacaa najbolje opisuje jedan od Bandurinih (1997) obrazaca samoefikasnosti i očekivanja ishoda. Tako bi pojedinci koji su skloni depresivnom obrascu samoregulacije spadali u grupu ličnosti sa niskim osjećajem samoefikasnosti, ali visokim očekivanjem ishoda ukoliko bi zadatak ispravno izvršili. Bandura (1997) zaključuje da ti pojedinci smatraju da ne mogu izvršiti zadatak (s'toga ne aktiviraju proaktivan obrazac samoregulacije), ali su svesni da bi ostvarili željene ciljeve i bili nagrađeni, te da bi okolina pozitivno reagiovala na njihova postignuća. Na taj način nemaju mogućnost reinterpretacija situacije, pripisivanja eventualnog neuspeha negativnim faktorima iz okoline i da ne mogu umanjiti vrednosti akademskih aktivnosti i postignuća. Zbog toga ne aktiviraju čak ni odbrambeni obrazac samoregulacije učenja usmeren na zaštitu ega, samopoštovanja i osjećaj vlastite vrednosti. A, sve ovo zvuči samo deksripcija teorijskih shvatanja sve dok s ene sretnu brojni daroviti zalutali u vreme adolescencije u obrasce neurotičnih i depresivnih obrazaca samoizolacije, na antidepresivima i u samoizolaciji. Savetovališta u kojima se čine pokušaji spašavanja ovih spoosobnih mladih nemaju dovoljno sredstava , a ni prilika, jer život s eodvija negde van njih u socijalnim kontekstima za koje ovi nisu spremni, ili iz kojih su adolecentnim krizama iskočili iz koloseka. Koliko bi se darovitiih spaslo ako bi se na vreme pokrenuli motivacionim strategijama ka korisnim obrascima samorgulacije učenja i ponašanja, jer uspeh najbolje uspeva..

Značajno je zapažanje istraživača da je malo empirijskih radova koji posmatraju distinktivnost i odnose među prethodno navedenim obrascima samoregulacije učenja. Empirijskim proverama dobijeni su rezultati koji podržavaju diskriminativnost proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije i neke, modelom implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost s' ishodima učenja (Lončarić, 2008, 2011). S' druge strane, kako navodi Lončarić (2014), tek predstoji dalji rad na detaljnijoj konceprualizaciji i merenju depresivnog obrasca samoregulacije učenja.

Jedan od pokušaja sagledavanja crta ličnosti kao faktora samoergulacije učenja akademski darovitih studenata daće se u kratkom prikazu nalaza iz jednog šireg nacrta istraživanja čiji je cilj bio da se sagleda značaj crta ličnosti za samoregulaciono učenje kod akademski darovitih studenta, dakle u fokusu su odnosi elemenata samoregulacije učenja i crte ličnosti iz ugla uspeha darovitih studenata. Pretpostavilo se da struktura ličnosti, crte ličnosti predstavljaju značajan faktor kojim se u samoregiulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca. A, radne hipoteze odnose se na sledeće:

- prosečna ocena na studijama korelira sa rezultatima na skali samoreglisanja učenja (KSU-baterija deset subskla), što upućuje na zaključak da samoregulacija učenja predstavlja jedan od značajnih faktora za akademska postibnuća.
- Crte ličnosti su značajan faktor u samoregulaciji učenja, jer objašnjavaju značajan deo varijanse diskriminativnosti proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost s' ishodima učenja i idu u prilog potrebi za daljim istraživanuma o konceprualizaciji depresivnog obrasca samoregulacije učenja.
- Pol i godina studija nisu značajni faktori za odnose posmatranih varijabli.

4. Metod

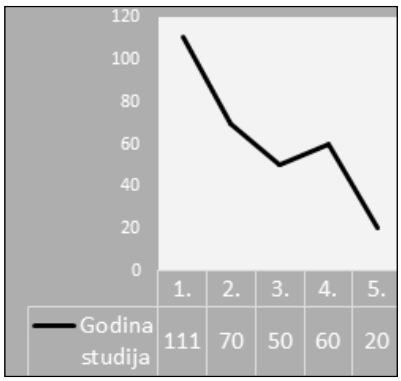
Istraživanje je empirijsko, kvantitativno, eksplorativnog karaktera, a vršeno je metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. U ovom radu prikazuje se samo deo nalaza inicijalnog ispitivanja. Crte ličnosti snimane su testom ličnosti „Velikih pet"-BFIIV , a iz podaaka se vidi da je relijabilnost subskala koje se odnose na crte ličnosti prihvatljiva, te se skala može smatrati pozdnaom (.Reliability Statistics - BFIIV : Cronbach's Alpha Based on Standardized Items Ekstraverzija, .565; Emocionalna stabilnost: , 623: Intelekt: , 550: Prijatnost: ,689; Savesnost: ,629)

Baterijom skala Likertovom tipa (KSU-deset subskala) snimane su komponente samoregulisanog učenja, čiji je koeficijent pouzdanosti, izražen Cronbahovim koefijentom 0,84; potvrđena je faktorska struktura skala onako kako je definisana u konsultovanoj literaturi..A pojedinačni Cronbahovim koefijenti takođe su adekvatni (Reliability Statistics - Komponete samoregulacije učenja: Skala motivacijskih strategija: Cronbach's Alpha ,595; Skala akademske efikasnosti: , 623; Skala atribucije neuspeha: ,542; Skala atribucije uspeha: ,680; Skala ciljnih orijentacija : ,619; Skala ispitne anksioznosti; 888; Skala suočavanja s' neuspehom: ,824; Skala samoregulisanog učenja: ,873; Skala uverenosti u kontrolu: ,743 : , 736).

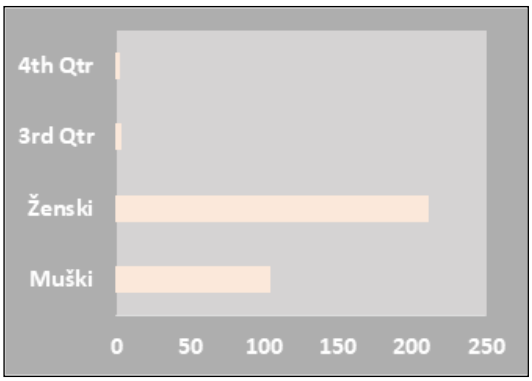
Uzorak je prigodni, a čini ga 311 studenata Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, od čega

je 92 akademski darovitih, čiji je prosečni upeh na studijama iznad 9,00. (Graf 1. broj stundeta po godinama studija) Prediktivne varijabe: pol, godina studija, crte ličnosti, a kriterijska: komponente samoregulacije (metakognitivne strategije; atribucijski stil...) i akademski uspeh studenata (prosečna ocena na studijama).

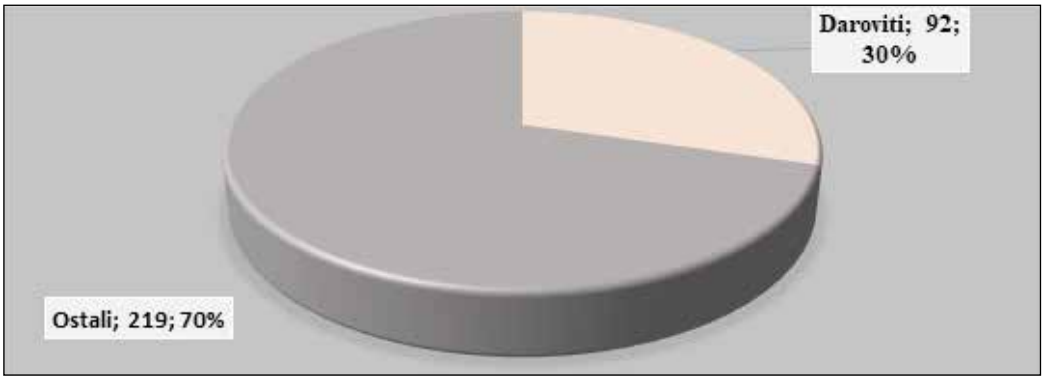
Graf 1. Struktura uzorka po godinama studija - f)



Graf 2: Struktura uzorka prema polu-f)



Graf. 3: Struktura uzorka prema akademskoj darovitosti



5. Nalazi i interpretacija

U prikazu nalaza daju se najpre podaci koji ukazuju na korelativne odnose komponenti samomeregulacije i uspeha studenata. Rezultati T-testova nezavisnh uzoraka u kojima su ispitanici podeljeni u dve grupe, jednoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu u toku studija 9 ili višu, to su akademski daroviti student (N= 92), dok drugoj grupi pripadaju oni koji ostvaruju prosečnu ocenu nižu od 9, to su akademski prosečno uspešni studenti (N= 219). Za svaku podskalu izračunate su prosečne vrednosti (aritmetička sredina za vrednosti svakog ajtema u ovoj subskali). Zatim su urađeni T-testovi nezavisnih uzoraka, gde je ispitivano da li se ove dve grupe ispitanika razlikuju prema srednjoj vrednosti u ovoj subskali. U tabeli 1. Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha uočava se singnifikantnost korelativnih odnosa uspeha sa: akademskom efikansošću (,290**,*), signifikantno na 0.01 level (2-tailed) motivacionim strategijama (,105*;0.05 level (2-tailed) i traženjem socijalne pomoći (,090* značajno na .0).

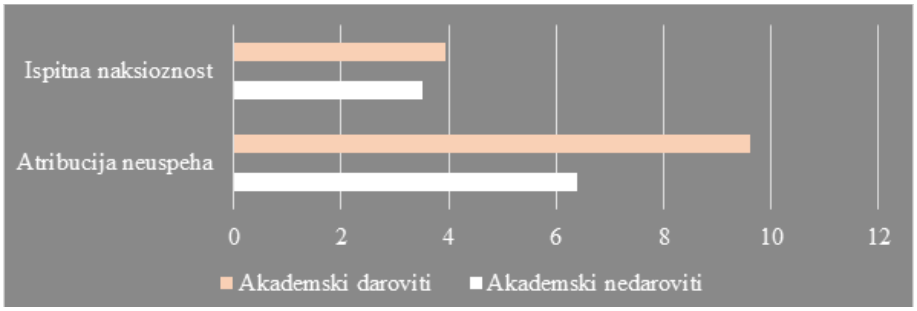
Ovaj nalaz je u kladu sa prvom hipotezom, dakle, znači povrdu da prosečna ocena na studijama korelira sa rezultatima na skali samoreglisanja učenja (KSU-baterija deset subskla), što upućuje na zaključak da samoregulacija učenja predstavlja jedan od značajnih faktora za akademska postibnuća. Alo, iza ove konstatcije stoji zapažaje da su ostale subskle se malim pozitivni, ili čak negativnim korelativnim odnosom, što bi moglo da vodi zaključku da su komponente u bateriji kojom je posmatrana veza samoregulacije i uspeha na studijama, a posebno one moje se odnose na atibuciju neuspeha, anksioznost i suočavanja sa neupehom, sa izraženim negativnim, ili niskim pozitivnim korelativnim odnosom, takođe značajne za samosovarenje studenata, tj. za samoregulaciju koja vodi ka ostvarenjima postavljenih ciljeva. Ovo se jače izrazilo kod studenata sa slabijim uspehom. Oni pokazuju slabija odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori); anksioznost, slabije ciljeve izbegavanja grešaka, kompeticije samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda; moti-

vacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam); strategije suočavanja s' neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema); površinsko kognitivno procesuranje (minimalni zahtevi i doslovno memorisanje), čime se gubi sigurnost i ostali korisni aspekti motivacionih strategija.

Tabela 3: Korelacija između komponenti samoregulacije i uspeha

Correlations	Srednja ocena
Skala motivacionih strategija	*,105**
Skala akademske efikasnosti	*,290***
Skala atribucije neuspeha	-,077
Skala atribucije uspeha	,009
Skala ciljanih atribucija u učenju	,056
Skala ispitne anksioznosti	-,019
Skala suočavanja sa neuspe hom	-,070
Skala samoregulisanog učenja	,084
Skala uverenosti u kontrolu	,002
Traženje socijalne podrške	*,090**
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-iled).	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-iled).	

Graf 4: Razlike u odnosu između komponeti samoregulacije i uspeha akadenski darovitih i ostalih



Ako se osvrneno na sadržaj subskale motivacionih strategija, uočava se da akademski daroviti studenti imaju jače izraženu komponetu samoodređenja ciljeva i organizacije kojom će iste ostvariti, tj. da dobro ozganizuju vreme, paliranje učenja, a prisutne su i sposobnosti da se lako koncentrišu na učenje i lako i brzo uče, oslanjaju se na složene strategije poput elaboracije i povezivanja sa drugim sadržajima, a jače im je izražen i osećaj kompetencije prilikom izvršavanja zadataka koje je usmereno postizanju željenih ciljeva, dakle, usmerenost ka cilju, verovanja o samoefikasnosti za postavljanje ciljeva, što je osnova pokretanja ličnosti darovitih u pravcu ostvarenja istih. Ovi nalazi su u skladu sa onima koje navode i drugi istraživači (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005), koji, takođe, ističu značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva. Funkcija volje je, takođe, komponeta koja se kod darovitih jače izrazila u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se inače skreće sa pravca koji vodi ka cilju, tako da je kod njih proces samokontrole izražen u većem trudu, istrajnosti u procesu samokontrole od koga u suštini zavisi samoregulacija, a ona je, za raliku od akademski darovitih, kod ostalih ispitanika manje dostuaan; unutrašnja zainteresovanost – nivo zadovoljstva koje potiče od učešća u aktivnostima učenja je kod darovitih, takođe, doprinela razlikama između ove dve grupe posmatranih studenata.. Takođe, se u okviru subskale motivacionih strategija kod darovitih jače izražavaju mekognitivne komponete učenja, poput: prepoznavanje problema; odlučivanje o tome šta je njegova suština; izb-

ora koraka neophodnih za rešavanje problema, izbor načina prezentovanja informacija; pronalaženje strategija za određivanje koraka, odnosno kombinovanje komponenti; izbor mentalne reprezentacije za predstavljanje informacija, raspoređivanje mentalnih resursa, izbor težišta pažnje i nadgledanje toka rešavanja problema i evaluacija rešenja, i osetljivost za spoljašnji fidbek, a izrazita razlika nađena je u strategijama suočavanja s' neuspehom, koja je kod darovitih usmerenam na rešavanje problema. A, ovo su značajne komponente samoregulacije koje i Sternberg (Sterberg, 1995, 1999) vezuje pojam metakognicije, opisujući je kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja, što je bila prekretnica koja na kognitivni sistem i na njegov razvoj gleda kao na samo-modifikujući sistem, a na učenje kao na „samoregulisano učenje", što je pomoglo da se upoznaju mehanizmi razvoja kognicije - kontekstualna inteligencija, značajna komponenta darovitosti. Time su ova shvatanja utirale put shvatanjima samodeterminacije u učenju. (Sternberg 2001,205a,b) je u trijarhičnoj teoriji inteligencije uvažio kontekst i time prihvatio „kontekstualni pristup", čime je pomerio fokus sa izučavanja sposobnosti učenja i rezultata na kapacitet učenika da reguliše svoje učenje i na sposobnost nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje, što se i nalazima koji se ovde prezentuju potvrđuje kao suštinski kapacitet za akademsku uspešnost.

U sadržajima posmatranih subskala kojima su se akademski daroviti jasno manifestovali superionije u odnosu na ostale studente jasno je istaknuta razlika u korist darovitih u pogledu unutrašnje motivacije, te oni slobodno sledi svoja interesovanja , a kontinuum u kom je eksterna regulacija internalizovana, a autonomija i internalizacija, nalaze se na druoj polovini kontinuuma te intrinzične motivacije, dakle, identifikaciona regulacija, manifestuje se kao veća autonomija, svesno vrednovanje cilja, lično značajnog koji sam bira i stvara osećaj samoodređenja kao nagradu za aktivnost, zadovoljstvo bavljenjem određenim aktivnostima tokom učenja, dok su kod ostalih ispitanika tipovi spoljašnje motivacije, odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori); anksioznost, ciljevi izbegavanja grešaka, kompeticije, samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda; motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam); strategije suočavanja s' neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje, maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema); površinsko kognitivno procesuranje, izraženi u jačem stepenu, što ih kako i drugi autori nalaze (Gagne & Deci, 2005).gura u stanje amotivacije i slabi samoregulaciju.

5.1. Odnos crta ličnosti i komponenti samoregulacije

Prethodni nalazi potvrdili su značaj komponenti samoregulacije za akademski uspeh darovitih studenata i time, kako je konstatovano potvrdili prvu hipotezu. Druga se hipoteza bavi testiranjem pretpostavke o crtama ličnosti studenata kao faktoru akademske uspešnosti. U tu svrhu posmatran je odnos između crts aličnosti i komponenti samoregulaicje. U tabeli ispod se vidi koje od crta ličnosti koreliraju sa komponnetama samoregulacije u učenju.

Tabela 4. Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama komponenata samoregulacije učenja

Skale	*Savesnost*	*Prijatnost*	*Intelekt*	*Em..stab.*	*Ekstraverzija*
Skala motiv. strategija	,146**	,121**	,189**	,133**	,137**
Skala akad. efikasnosti	,351**	,115**	,144**	,096*	,203**
Skala atrib. neuspeha	-,304**	-,226**	-,104*	,027	-,018
Skala atribucije uspeha	,054	-,116**	,092*	,055	,059
Skala cilj.u učenju	-,064	-,034	,138**	,060	,181**
Skala isp. anksioznosti	-,049	,160**	-,013	,028	-,105*
Skala suo..sa euspehom	,033	,125**	,181**	,102*	,175**
Skala samoreg.učenja	,327**	,295**	,331**	,109*	,274**
Skala uvere.u kontrolu	-,061	-,149**	,092*	,240**	,122**
Traženje soc. podrške	,113*	,253**	,209**	,126**	,191**

Dalje statisitčke analize, rj. rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazuju da se na osnovu korišćenih blokova prediktora (pol, godina studija, crte ličnosti) može objasniti 27% varijance školskog uspeha. Najbolji prediktor akademskog uspeha unutar postavljenog modela su crte ličnosti, koje objašnjvajau 21% varijanse akademskog uspeha, čime se potvrđuje i druga hipoteza, jer crte ličnosti objašnjavaju značajan deo varijanse diskriminativnosti proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost s' ishodima učenja, te se u tom smislu mogu smatrati načajnim faktorom samoregulacije i akademskog uspeha. Deo koji se odnosi na atribucija ide u prilog potrebi za daljim istraživanuma o konceprualizaciji depresivnog obrasca samoregulacije učenja. U Tabeli 4. Korelacija crta ličnosti sa rezultatima na subskalama kompetencija ličnosti uočava se da se za Intelekt kao crtu ličnosti vezuje najveći broj komponenti samoregulacije učenja (motivacionih strategija, akademske efikasnosti, ciljnih atribucija u učenju, suočavanje sa neuspehom, samoregulaciono učenje, uverenost u samokontrolu i taženje socijalne podrške). Negativne korelacije ili niski nivo pozitivnih u ovom slučaju samo su potvrda odnosa koji je u korelativnom odnosu, a isti govori i o prirodi darovitosti, odnosno manifestovanju akdemske darovitosti zahvaljujući jakoj intelektulanoj crti, koja se odnosi ne samo na opšte intelaktualne sposobnosit, nego podrazumeva aktivnu imaginaciju, estetsku senzitivnost, intraspektivnost, preferenciju različitosti, intelektualnu radoznalost i nezavisnost mišljenja. Otvorenost se u nekim definisanjima crta ličnositi vezuje za intelekt, a za osobe koje je ispoljavaju važi da su sklone eksperimentisanju, novim idejama i nekonvencionalnim vrednostima. Akademski daroviti su u ovom istraživanju u okviru crte intelekt manifestovali mnogo intenzivnije doživljavanje kako pozitivnih, tako i negativnih emocija u odnosu na osobe zatvorenog duha. Oni su nekonvencionalni, voljni da autoritet dovode u pitanje, spremni da prihvate nove etičke, socijalne i političke ideje, što naravno ne znači, kako nalaze i drugi istraživači da su neprincipijelni (Smederevac, et. al, ???). Osoba otvorenog duha može se pridržavati sistema vrednosti koji usvoji isto tako dosledno i ogovorno kao i tradicionalista. Ova otvorenost duha nije ekvivalent inteligencije, mada je u osrednjoj vezi sa indeksima obrazovnog statusa i merama inteligencije. Otvorenost duha je u najvišoj divergentnim mišljenjem, intuicijom, tolerancijom na kognitivni nesklad...,(Iidem), kao karakteristika kreativnog mišljenja, koji je druga komponeta u trijarhičnom modelu inteligencije prema Sterbergu (op. cit.) i koji u sadejstvu sa akademskom i praktičnom inteligencijom vodi uspešno ka samoostvarenju. A kako nalazi u prethodnoj tabeli govore sami po sebi, dovoljna je konstatacija da je i ovaj nalaz potvrda značaja crta ličnosti, kao faktora u formiranju adekvatnog samoregulacionog modela učenja, koji vodi ka ostvarenju visokih intelektualnih potencijala, između ostalog i skladnim odnosima sa komponentama samoregulacije učenja i razvoja. Kao značajna crta ispoljila se i prjatnost, koja se odnosi na emocionalnu toplinu i čovekoljublje, što jeste suština iste kao jedne od pet velikih osobina. Prijatnost podrazumeva i pridavanje važnosti harmoničnim međuljudskim odnosima, empatičnosti, što su česte osobine darovitih, a koje su se u ovom istraživanju ispoljile i kao dobri korelati sa komponentama samoregulacije učenja. Isto važi i za savesnost koja se odnosi na sposobnost kontrole impulsa, samokontrolu. Savesne ličnosti su snažne volje, usmerene ka određenom cilju, tačne i pouzdane, što je u osnovi veze sa akademskim postignućima, kako se u tabeli vidi motivacionim strategijama, samoregulacijom učenja i adekvatnim snalaženjem u rešavanju problema - traženjem pomoći da se isti adekvatno reši. Niska izraženost savesnosti kao crte ima dalekosežne posledice po razvoj (bezbrižnost, besciljnost, odustajanje kada je u pitanju rad koji vodi nekom cilju; u većoj meri izražen hedonizam...). Za savesnost se vezuju i osobine: istrajnost, cilju usmereno ponašanje, preduzimljivost, principijelnost, posvecenost onome što se radi, preduzimljivost, kao osobine koja se odnose na odnos prema obavezama i postignuću. Emocionalna stabilnost je, kako se u nalazima vidi, tesno vezana crta ličnosti za uspešno samoregulisanje učenja. Studenti sa jačom emocionalnom stabilnošću, staloženošću i relaksiranošću, u stanju su da se suoče sa stresnim situacijama bez ekscesne panične uznemirenosti, ne podležu iracionalnim idejama, dobro kontrolišu svoje impulse i imaju jače kapacitete za prevladavanje stresnih situacija, što je pomoglo u savladavanju motivacionih strategija, lakše nošenje sa neuspehom, pozitivnu atribuciju neuspeha i uspeha i prevladavanje stresa, a ovo je otvaralo put ka samoregulaciji i akadmeskom uspehu. Ekstraverzija je tako značajno uticala na samoregulaciju učenja studenata, a manifestovana je kao socijabilnost, saradljivost u grupnom radu, asertivnost, aktivnost i komunikativnost, vedrina duha, otvorenost, optimističnost i energičnost. Introverti su se slabije manifestovali, a osobine koje bi se njima mogle pripisati odnose na: rezervisanost (ali ne i nedruštvenost), nezavisniji su i umereniji (ali ne i letargični i lenji) (Smederevac, et. al., op.cit i Međedović, et. al. 2017.).

6. Zaključci

Namere ovoga israživanja bile su da se sagleda značaj crta ličnosti za samoregulaciono učenje kod akademski darovitih studenta, dakle u fokusu su bili odnosi elemenata samoregulacije učenja i crta ličnosti iz ugla uspeha darovitih studenata. Testovi su pokazali da prosečna ocena na studijama korelira sa rezultatima na skali samoreglisanja učenja (KSU-baterija deset subskla) (r=0,471) na nivou 0,01, što vodi ka zaključku da samoregulacija učenja predstavlja jedan od značajnih faktora za akademska postignuća, a nađeno je i da crte ličnosti objašnjavaju 21,1% varijanse diskriminativnosti proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije i implicirane veze među komponentama tih obrazaca, njihovu povezanost s' ishodima učenja. Ovim su dobije informacije za formiranje šireg nacrta za novo istraživanje ovoga odnosa, jer je značajan deo varijansi u sagledavanju diskriminativnosti proaktivnog i obrambenog obrasca samoregulacije pripao crtama ličnosti. Nalazi su, takođe, nagovestitli da bi posebnu pažnju trebalo posvetiti atribucijama neuspeha, suočavanju sa neuspehom i motivacionim straegijama učenja, kao prediktorima akademske uspešnosti koji su tesno vezani za cfte ličnsoti i za koje se vezuje neuroticizam kao crta ličnosti. Dakle, daroviti imaju akademska postignuća, između ostalog, zahvaljujući dobroj kombinaciji komponenti samoregulacije učenja, koja se uči, dakle za koju su značajne didaktičke strategije, ali i crtama ličnosit koje bi se morale uzeti u obzir pri personalzavciji učenja darovitih, jer se i na visokoškolskom noivou za podrškom u ovom smislu oseća potreba kod ne malog broja studenata.

Pol i godina studija nisu se pokazali kao značajni faktori za odnose posmatranih varijabli. Iz prethodnih pregleda nalaza i kraćih interpretacija istih u zaključnom razmatranju izdvojilo bi se još samo par zapažanja koja imaju usmeravajući karakter za nove hipoteze, odnosno provere nalaza do kojih se došlo ovom eksplorativnom istraživanju. Jedan od nalaza, koji ima karakter potreba za daljim rasvetljavanjem, odnosi se na neuroticizam, koji se kao crta nailazi kod nemalog broja sudenata (13%), a izražena je negativnim afektima u okviru atribucija neuspeha, ispitne anksioznosti i suočavanja sa neuspehom (strah, uznemirenost, osećaj krivice i povređenosti), a nailazi se i na pojedince sa slabijom kontrolom impulsa i slabijim kapacitetima za prevladavanje stresnih situacija, slabu koncentraciju i nedostatk istrajavanja u naporima. Ovaj je nalaz značajan, jer ovi studenti pribegavaju odbrambenim obrascima samoregulacije; koriste samoregulaciju kako bi zaštitili ego, samopoštovanje ličnosti, ili status među onima do čijih im je percepcija stalo; koriste spoljnu atribuciju neuspeha, izbegavanje zadatka, kognitivnu neuključenost, površinsko kognitivno procesuiranje i samohendikepiranje, što je u nalazima drugih istraživanja potvrđeno (Gojkov, et. al.,2010, 2014).

Može se na osnovu prethodnog zaključiti da neuspeh u samoregulaciji učenja može biti povezan s' depresivnim obrascem kognitivnih i motivacijskih uverenja i strategija kao što su stabilne, unutrašnje atribucije neuspeha i nestabilne, spoljne atribucije uspeha, bespomoćnost, odgađanje i apatija (Lončarić, 2014), a u osnovi ovih oblika ponašanja, kako se iz nalaza zaključuje, stoji struktura ličnosti. Lončarić (ibidem), takođe, navodi da se kroz iskustvo u praktičnom radu mogu prepoznati ličnosti ispitanih koji imaju nizak osjećaj samoefikasnosti u učenju, ali ne umanjuju vrednost akademskih postignuća i ne korist obrambene strategije za zaštitu vlastitog samopoštovanja poput eksternih atribucija i samohendikepirajućih strategija, što je, takođe i u ranijim istraživanjima potvrđeno (Gojkov, et. al.,2010, 2014...). A, sve prethodno ide u prilog zapažanju da je kod ovih ličnosti motivacija za postignućem i trudom vrlo niska, kao i da imaju negativnu sliku o vlastitom akademskom samopoimanju, jer su usled učestalih neuspeha zatvoreni u vlastiti doživljaj naučene bespomoćnosti koji ih vodi daljim neuspesima (Lončarić, 2014). Ovakav se obrazac u literaturi naziva depresivnim obrascem izostanka samoregulacije učenja, iako i takvi pojedinci samoregulišu svoja ponašanja u skladu sa tim neprilagođenim obrascem, što svakako ne vodi ka visokim akademskim postignućima (Gojkov, et. al.,2010, 2014). Za dalja istraživanja u fokus bi bilo interesantno staviti pitanje: u kakvom odnosu ovo stoji sa crtama ličnosti, jer su nalazi ovoga istraživanja pokazali da su studenti sa izraženim neuroticiznom skloniji da često smanjuju svoju aktivnost i povlače se iz zadataka i interakcija, ili ulaze u interakcije s' ciljem samopotvrđivanja usvojene sheme o vlastitoj nesposobnosti i ne trude se da izbegnu situacije koje im u tom smislu mogu doneti dodatne prilike za vlastito negativno samovrednovanje i negativne emocije. U najgorem slučaju, mogu aktivno i kreirati takve situacije. A, ovo bi posebno bilo korisno za didaktiku, tj. traganje za metodama kojima bi se davala podrška samopouzdanju, kao najboljem leku za motivaciona pokretanja sistema samoregulacije učenja, kao i za sve koji su u neposrednm radu sa darovitima.

Reference

Abraham, C. i Sheeran, P. (2000). Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), Understanding and Changing Health Behaviour: From health beliefs to self-regulation (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood.
Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. New York: General Learning Press
Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.l
Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human.
Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman
Bandura,1997a). Self-regulated learning and academic achievement: An overview.Educational Psychologist, 25(1), 3-17.
Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview.Psychological Inquiry, 7, 1–15.
Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. The Guilford Press.
Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. i Tice, D. M. (1994). Losing Control: How and why people fail at self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.
Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem Behaviour: From health beliefs to self-regulation (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood.
Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. Psychological Review, 111(1),183–204. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183
Gagne´, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation.
Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. i Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy monitoring in children. American Educational Research Journal, 22, 199-215.
Gojkov Rajić,A. (2020), factors of anxiety gifted in foreign language learning., Second international scientific conference gifted and talented creators of the progressst Kliment Ohridski University – Bitolafaculty of Education – Bitola; ORGANISERS: St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia, Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" from Vrsac, Serbia, The University of Novo Mesto, Slovenia, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, The Macedonian Association of Gifted and Talented (MANT), .p. 649-668; CIP: 159. 928.22:37.015(063) Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Okhridski".
Gojkov, G. (2013). Fragmenti visokoškolske didaktike. Vršac:VSSSV, „M. Palov".
Gojkov, G. (2016), Svrsishodnost kao vid intrapersonalne darovitosti
Gojkov, G. (2020), Self-regulation of learning in the didactics of the gifted, Second international scientific conference gifted and talented, creators of the progress St Kliment Ohridski University – Bitolafaculty of Education – Bitola; organisers: St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia, Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" from Vrsac, Serbia, The University of Novo Mesto, Slovenia, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia, The Macedonian Association of Gifted and Talented (MANT), .p. 649-668; CIP: 159. 928.22:37.015(063), Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment OkhridskiCIP: Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Okhridski. 159. 928.22:37.015(063); p. 9-56.
Gojkov, G., (2009), Didaktika i metakognicija, Vršac, VVŠ »M.Palov«
Gojkov, G., Gojkov Rajić, A., Stojanović, A. (2014). Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi. Vršac: VSSSV, „M. Palov".
Gojkov, G., Stojanović, A .(2010) Purpose in value structure of the gifted as critical ability and inner moral guide (Svrha u strukturi vrednosti darovitih u Srbiji kao kritička sposobnost i interni moralni vodič), Zbornik – II Međunarodna znanstvena konferenca: »Socijalne in čuvstvene potrebe nadarjenih in talentiranih«. Pag. 40-56.Ljubljana, MiB d.o.o. god. CIP Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana.159.924-053.5(082) ISBN 978-961-92823-1-1 253219328
Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. Cognition and emotion, 4, 269-288.Handbook of Psychology: Educational Psychology (Vol. 7, pp. 103-122). New York: John Willy i Sons. http://dk.doi.org/10.1037/a0038256
http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/
Journal of Organizational Behavior, 26, 331–362
Locke, E. A. i Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. American Psychologist, 57, 705–717.Cervone, D., Mor, N., Orom, H., Shadel, W. G. i Scott, W. D. (2004). Self-efficacy beliefs and the architecture of personality. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), Handbook of Self-regulation.
Lončarić, D. (2008). Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
Lončarić, D. (2011). To Flourish, Arm or Fade Away? Proactive, Defensive and Depressive Patterns of Self-Regulated Learning. In I. Brdar (Ur.), The Human Pursuit of Well-Being (str. 175-189). London: Springer.
Lončarić, D. et al. (2014), Motivacija i strategije samoregulacije učenja-Teorija, merenje i primena;

Luszczynska, A. i Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner i P. Norman (Ur.),McClelland, Atkinson, Clark i Lowell, 1953),
McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. i Lowell, E. L. (1953). The Achievement Motive. NewYork: Appleton-Century-Crofts.
Međedović, J., P. Čolović, B.M. Dinić &Snežana Smederevac (2017), Inventar ličnosti HEKSACO: Validacija i psihometrijska svojstva u srpskom jeziku, Strane 25-31; https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1370426.
Mischel,W., Cantor, N. i Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), Social Psychology. Handbook of Principles (pp.329–360). New York: Guilford Press
Muraven, M., Tice, D. M. i Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 774–789).
Ochsner, K. N. i Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (pp. 229-255). New York: Guilford Press
Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R.Pintrich i M. Zeidner (Ur.), Handbook of self-regulation (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, 16, 385-407.Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
Pressley, M. i McCormick, C. B. (1995). Advanced educational psychology for educators, research, and policymakers. New York: Harper-Collins.
Prochaska, J. O. i DiClemente, C. C. (1984). The Transtheoretical Approach: Crossing the traditional boundaries of change. Homewood, IL: Irwin.
Scheier, M. F. i Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behaviour. In L. D. Cameron i H. Leventhal (Ur.), The Self-regulation of Health and Illness Behaviour (pp. 17–41). London: Routledge. SLMR_BigSixInfoSkills_V6.pdf
Steinberg, L., Dornbush, R. i Brown, B. (1996). Beyond the classroom. New York: Simon i Shuster.
Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. Trends in Cognitive Sciences, 3, 436–442.
Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. High Ability Studies, 12(2), 159-179.
Sternberg, R. J. (2005a). The theory of successful intelligence. International Journal of Psychology, 39, 189–202.
Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: The Free Press.
Sternberg, R.J. (2005b). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 15-31). New York,NY: The Guilford Press.
Svrhakaodarovitosamoregulisanje, Vršac, VŠSSV "M.Palov",ISBN 978-86-7372-197-2
Weinstein, N. D., Rothman, A. J. i Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. Health Psychology, 17, 290–299
Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, (2nd ed., pp.1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum
Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, (2nd ed., pp.1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and development of personal skill: a self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33(2/3), 73-86.
Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (ur.), Handbook of Self-Regulation (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
Zimmerman, Barry J., Kitsantas, Anastasia (2002), Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. Journal of Educational Psychology, Vol 94(4), 660-668; https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660.

Aleksandra Gojkov Rajić, PhD., Associate Professor Teacher Education Faculty University of Belgrade
E-mail: rajis@mts.rs
Jelisaveta Šafranj, PhD. Full Professor Faculty of Tchnical Sciences, University of Novi Sad
E-mail: jsafranj@eunet.rs

GIFTED AND RECEPTION ANXIETY

Abstract: The issue of students' reception anxiety, as one of the anxieties in language skills has been extensively researched, but it is still open due to significant discrepancies in research findings. A number of questions remain open, such as: whether reception anxiety in foreign language is caused by problems in information processing (Rost, 2001); importance of the affective, cognitive and behavioural components for the level of linguistic anxiety when receiving a message; role of tolerance levels in receiving new and complex information in a foreign language for manifestation of reception anxiety in foreign language, which exhausts the room for processing the received information in foreign language, etc. Encouraged by these and other issues, i.e. inconsistency of researchers' findings in the field of anxiety in this language skill in learning and teaching foreign language, this research study is aimed at answering the following question: what are the sources of reception anxiety in academically gifted students? Based on the theoretical context and research findings on the phenomenon of reception language anxiety, we started from the assumption that the sources of reception anxiety in gifted students can be found in: personality traits, language skills (clarity of pronunciation, speed of speech, inappropriate use of language strategies and inconsistency in levels of communicative competences between the recipient and sender of the message), year of study and gender.

The research is exploratory and quantitative in nature. It was conducted by the method of systematic non-experimental observation on a convenience sample of 327 first-cycle students of universities of Belgrade and Novi Sad, of which 122 were academically gifted, i.e. with an average grade above 9.00. Reception anxiety was measured using a Likert-type scale (FLLAS – Foreign Language Listening Anxiety Scale; Rost & Ross, 1991) which examine the causes of listening anxiety: pronunciation clarity, speech rate, inappropriate use of language strategies, fear of failure and inconsistency in levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message. The reliability of the scale expressed by Cronbach's coefficients is 0.87. The structure of the student's personality was observed as one of the factors, and the BFIIV personality test was used as the instrument. Predictive variables: academic performance, personality traits, language skills (clarity of pronunciation, speech rate, inappropriate use of language strategies and inconsistency in levels of communicative competence between the recipient and sender of the message, year of study, gender of students).

Criterion variable: reception anxiety, success in foreign languagelearning.

Basic findings:

- As sources of reception anxiety, academically gifted students perceive language skills (clarity of pronunciation, speech rate, inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message);
- Reception anxiety in academically gifted students is caused by ways of attributing success and failure and coping with failure;
- Success in foreign language learning is dependent on reception anxiety.
- Personality traits correlate with reception anxiety.
- Gender and years of study are not correlated with language anxiety.

Keywords: Academically gifted students, reception anxiety.

1. Introduction

Foreign language learning is a necessity in the time of globalization of the world, and thus, also the search for the ways to make it easier and more effective. Previous research have shown that, regardless of their age, a large number of people who learn foreign language have problems with language anxiety (Petrović, 2011). Despite the fact that they learn for a long time, students also face the challenge of anxiety, i.e. difficulties in adequately expressing themselves in foreign language, which affects their attitude towards language learning and certainly the efficiency in mastering the language (Suzić, 2015). Studies also conclude that the causes of anxiety are already well known, i.e. examined and explained in journals, but there are still many open questions, especially regarding the holistic approach, in order to better understand the effects of individual factors as a whole. In addition, it is found that all aspects of anxiety were not equally thoroughly examined and there is room to explore them from several aspects.

The issue of students' reception anxiety as one of the anxieties in learning language skills has received a fair amount of research interest, but there are several open questions in this field of study as: whether reception anxiety in a foreign language is caused by problems in information processing

(Rost, 2001); importance of the affective, cognitive and behavioural components for the level of language anxiety when receiving a message; the role of tolerance levels in receiving new and complex information in foreign language in the manifestation of reception anxiety, which exhausts the capacity for processing the received information in foreign language, etc. One of the important issues, which is also in the focus of this research, refers to the problem of reception anxiety, as a factor in learning and teaching foreign language. This problem is manifested in a number of academically gifted students (Petrović, 2011, Gojkov Rajić, 2020), and there is a need to take a closer look to it in a group of gifted students.

2. Anxiety as a component of the affective domain in foreign language learning

As studies found anxiety, as an emotional personality component, a significant factor in foreign language learning (Brown, 2007), thus emotions can be a stimulus for learning if they are positive and vice versa, because they reduce the brain's capacity to understand and recognize the meaning and memorizing. This is confirmed by the findings of neurological studies that concluded that analytical thinking is influenced by emotions, so that, for example, depression, anger, anxiety, fear and other negative emotions cause frustration, interfere with concentration, etc., which reflects on the effects of learning (Petrovic, 2011). Also important are the conclusions of numerous studies in the field of learning and teaching foreign language (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002), namely that learning should not be seen only as a mental function, as emotions also have been found influential, and that brain gives priority to all emotionally guided information (Suzić, 2013). Thus, the affective domain, or emotional states are considered important for the perception and production of those who learn foreign language, and such emotions can create a so-called affective filter for foreign language learning.

The affective filter is conceptually defined as an obstacle that prevents the student from acquiring language from the available source (Lightbown & Spada, 1999). This is considered a theoretical postulate in the acquisition of a foreign language that seeks to explain the emotional variables important for success or failure in mastering the given language. Stronger affective filters are not always clearly manifested psychological filters, which, as previously stated, have a significant role, because they can facilitate or hinder the efforts of acquiring foreign language. Research findings (Krashen, 1985) report that strong affective filters such as stress, nervousness, anxiety and lack of self-confidence inhibit the learning processes, and that less pronounced affective filters help create a sense of safety and self-efficacy, as components of self-regulation of learning, which is an important motivation for self-confidence and leads to better learning efficacy in foreign language. This leads to the conclusion that creating a context in which foreign language learning takes place is important, because it can initiate interactions in the group in which an individual learns, as well as with the teacher with whom he/she learns, and helps follow his/her language skills (Gardner, et.al. 1997; Gardner, 1993), motivation and level of mastery, components of self-regulation of learning that an individual possesses and his/her personality traits. They are all important factors that should be taken into account as well as a sense of safety, which is created by the situation when learning foreign language (Gojkov Rajić, 2020). Thus, it is important to keep in mind the possibility of eliminating situations that create anxiety and unease in which students feel fear, or discomfort from engaging in dialogue, from negative reactions of the group, criticism of the teacher, in one word avoiding situations that favour the development of weak affective filters.

In his observation of the affective side of personality and its importance for foreign language learning, Krashen (1985) emphasizes the role of understandable input and a sufficiently weak affective filter that enables the reception of the input. According to him, affective factors are motivation, attitudes, self-confidence and anxiety. Stronger affective filters prevent the input from reaching the innate mechanism for language acquisition, while the weaker affective filters allow the reception of the input, i.e. manifesting the innate mechanism. Thus, the affective filter is found in the basis of individual differences in foreign language learning, which is unlikely the case in the acquisition of the mother tongue, because in that situation the affective filter is absent. The same author (Krashen, 1985) also believes that four basic affective factors are important for foreign language learning, which he considers responsible for individual differences and tendencies towards foreign language learning: motivation, attitudes, self-confidence and language anxiety.

2.1. Motivation as a basis for initiating language skills and reception anxiety

It is important to note that there is agreement on the conceptual concept of motivation, which is seen as the basis for initiating language skills and directing personality to achieve the set goals, and for learning a foreign language is defined as "the degree to which an individual seeks to learn a language as a result of desire to do it and the pleasure he receives by realizing that activity" (Gardner, 1985, 2007). And this is the basis of newer understandings of the concept of self-regulation of the learning process, and goals, motivation and affects are considered important factors in models of self-regulation of learning and behaviour (Mischel, Cantor and Feldman, 1996; Pintrich, 2003, 2004; Lončarić, 2014). Recent studies (Carver, 2004) are based on understanding self-regulation as a process of self-control, or self-monitoring of one's own progress in achieving the goal, in terms of achieving the set standards from the perspective of personality traits, which helps to choose ways in self-regulation that suit the situation, but also from the perspective of the individual's personality as a factor of personalization of didactic procedures. From the perspective of personality, when it comes to learning and teaching a foreign language, the attention is significantly focused on anxiety, which is considered an important factor for successful self-regulation, because it is related, along with the importance of beliefs about self-efficacy,to setting the level and type of goals, as well as their influence on the formation of standards and strategies for achieving them, which is the basis for triggering a person towards achieving goals in foreign language learning (Cervone, et al. 2004; Luszczynska and Schwarzer, 2005). Thus, a reciprocity is implied between personal factors in the form of cognitive, affective and biological characteristics, the individual's behaviour and the influence of social-contextual factors. One of the important points is the individual's reception of reality, which in foreign language learning includes issues of reception anxiety and is part of the level of motivation, emotions and behaviours that the student undertakes, and thus it affects more what he believes than the objective reality. Reception anxiety is, thus, part of the structure of self-determination of personality important for acquiring language competence, as part of the skill of solving problems, coping with the demands of the environment; beliefs and expectations; goals and standards of behaviour in relation to which we value our own behaviour. And, as such, reception anxiety in the field of foreign language is seen as an element of self-regulation important for the sense of self-efficacy, which is a social cognitive theory. Bandura (1986, 1991) considers it the central mechanism of human action, and in that sense from the perspective of the title of this paper, it represents an important item when conducting the behaviour aimed at achieving the desired goals in acquiring foreign language. He believes that motivation for acquiring foreign language develops gradually through the action of socialization factors, such as modelling, communication, expectations and direct teachers´ instruction (Brophy, 2004, according to: Bojović, op.cit.), and when it comes to a foreign language, it is important to note that as motivation fails to be an individual entity, but includes effort, self-efficacy, self-regulation, interest, control, goal orientation and disposition to learning, thus reception anxiety can be a disruptive factor not only for foreign language learning, but also for the overall sense of self-confidence, self-efficacy, development of the sense of stress and success in self-regulation in general (Bojović, op.cit.).

Based on the above, it can be concluded that Bandura's (1977) social cognitive theory, which attaches importance to the relationship between motivation and cognition, with special emphasis on the importance of didactic strategies and instructions, as factors of self-regulation of academic achievement, and within this also to self-confidence as a component of self-regulation of learning and behaviour, which in turn makes it a theoretical basis in the observation of affective factors in mastering foreign language, and thus reception anxiety. Self-confidence is also considered one of the most important affective factors that can play a crucial role in the language acquisition process. And this is, therefore, also an internal factor that significantly contributes to success in foreign language learning (Casado & Dereshiswsky, 2004). Self-confidence as an internal factor is said to be one of the personality factors that is present during any cognitive or affective activity related to the process of acquiring and learning a foreign language (Suzić, 2013). In addition to the above, for issues of language anxiety, as well as for the overall achievement in this area, in addition to internal, external factors are important, which can help in realizing the achievements, i.e. self-realization, which results in self-confidence; and contrary to this, people who fail to succeed in foreign language learning find it harder to acquire the new vocabulary and constructions, usually lose self-confidence, which makes the learning process more difficult (Heyde, 1977). This further leads to a vicious circle, i.e.

the consequences of this are failure in learning, failure in the group, and lead to the decrease in the level of self-perception. Findings (Reasoner, 1992) speak in favour of the above conclusions, so that individuals with positive self-perception, self-confidence, also have higher confidence in the group than students whose self-confidence level is low. They have a realistic image of themselves; they manage to recognize their strengths, but also their weaknesses. They assess their abilities based on the feedback they receive from peers, teachers, parents, and not based on what they would like to think about themselves. Such people usually have a wider circle of friends and acquaintances, easily make new friendships and get along with most of their peers in the group. They often impose themselves as leaders, because they are not shy to speak publicly and are always willing to help others (Suzić, 2013). In contrast to them, individuals with low self-confidence have only a few friends, and also have a strong defence mechanism that helps them hide the insecurity they feel from others. Such individuals are unwilling to cooperate, do not participate willingly in performing tasks, and tend to blame others if something does not go according to plan. They are trapped in a personal conception of themselves as a failed person, unable to meet the expectations of others, and are therefore considered unworthy and unloved (Bandura, 1977b). From the perspective of self-confidence, learning a foreign language is a specific subject, because it has been proven that in relation to other subjects taught in school, the level of anxiety in foreign language classes is extremely high (Arnold, 1999), which also has a great impact on self-confidence. Students with a lower level of self-confidence are insecure, socially distanced, which means that in foreign language classes they will avoid situations in which they are required to speak independently in a foreign language, which is necessary for acquiring communicative competence. Such situations further contribute to the development of insecurity in students, which greatly affects their self-confidence.

2.2. Anxiety in foreign language communication-a review of research

The previous paragraph highlighted the importance of security or self-confidence that individuals need to have in their ability to express themselves in a foreign language, and it is further noteworthy that attention should be further focused on significant contextual features that can reduce anxiety factors and thus facilitate learning in the classroom, because on that occasion communication unfolds in foreign language, and communicative experiences gained during classes are crucial in forming students' attitudes towards the foreign language and its use (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). The influence of foreign language learning on communication anxiety has been known for decades. Studies indicated excessive emphasis on grammar and grammatical structure, lack of authentic speaking exercises, frontal way of working and interaction of teachers and students in the form of asking questions and giving answers as the main reasons of communicative anxiety in a foreign language (Suzić, 2015). Therefore, it is believed that the emphasis in foreign language classes is learning grammatical rules and structures, instead of improving verbal skills, which makes students trying to speak without error (Suzić, 2015), and those who have not sufficiently mastered these requirements have this as a serious obstacle whichdevelops discomfort, i.e. anxiety (Yli-Renko, 1993: 55). Other researchers, such as Salo-Lee (1991: 45) conclude from their research that these are unrealistic requirements when it comes to oral interpretation of foreign language: they evaluate oral expression, but in accordance with norms for written expression in a foreign language, although these norms greatly differ (Harjanne & Tella, 2009: 139). Thus, feedback information, which is directed towards deviating from the grammatical form means that the student should speak grammatically completely correctly, which, is equal to perfect. For these researchers, this is enough to conclude that in foreign language classes a false model of spoken language is often created in students, which, along with personality traits, creates an aggravating context for foreign language learning and develops conditions for language anxiety. In addition to the previous one, there are many causes of the occurrence of language anxiety, and they can be looked at from several angles. One of them is reception anxiety, and according to many studies, it is one of the most common forms of language anxiety (Bojović, 1917). If we start from the research finding that language anxiety is one of the most important emotions that affect the process of foreign language learning, and that in a way it is a reaction to what many students perceive as a threat to their sense of security and self-confidence, then it can be easily concluded that foreign language learning is often a traumatic experience for many students, and the number of those who declare that they feel some kind of anxiety when expressing themselves is increasing on a daily basis. So that these are seen as reasons why language anxiety is considered one of the most interesting areas of interest of modern applied linguists and psychologists, who define

it as a subjective sense of tension, fear, nervousness and anxiety that manifests in foreign language learning, as a unique type of language learning and using foreign language, making language anxiety inherent to that experience (Horwitz & Young, 1991:28). Language anxiety is most often defined as an intense short-term state of uncomfortable feeling accompanied by great tension, as an unpleasant, often vague feeling of unease, associated with one or more bodily experiences (palpitations, rapid breathing, headache or nausea ...) (Popović-Babić, et al., 2007, according to: Suzić, 2013). Von Wörde (1998) found in her research that almost half of the respondents feel some kind of anxiety when learning a foreign language (fear of poor grades, or indirect threat, facing failure to master a foreign language, sense of inadequacy, loss of self-confidence (Mihaljević Đigunović, 2002: 8) The other authors noted the same conclusions(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). These authors consider language anxiety as a type of situation-specific anxiety, emphasizing that language anxiety largely depends on other types of anxiety, because students are in a situation, as Littlewood notes (1984: 27) that in a foreign language class they use a foreign language in which they are expected to adequately pronounce the still insufficiently mastered sounds in front of colleagues, which creates a sense of helplessness. If they are not successful in doing that, they are exposed to comments and corrections, sometimes for reasons that are not quite clear to them, because most students did not master pronunciation or lack linguistic means for expressing their own personality, style in which they otherwise communicate, etc. In addition, it is a significant fact that there is usually a lack of opportunities to master all this in foreign language classes, because the interactions are led by the teacher. In addition to the previously mentioned sources of anxiety, findings of meta-research on this topic can also be found. For example, Young (1991) classified the findings of research on the sources of anxiety into the following groups:

- personal and interpersonal anxiety;
- students' beliefs about foreign language learning;
- teachers' beliefs about the way of foreign language teaching;
- teacher-student relationship;
- classroom procedures and
- way of testing language skills.

Personal and interpersonal anxieties are closely related to self-confidence and competitive spirit, and are more often noticed in people with poor knowledge of foreign language. Leary (1982) notes that the terms "anxiety in public appearance", "anxiety in speech", and "anxiety in communication" is commonly used to describe social anxiety that occurs in people who speak in front of others. Students' beliefs about foreign language learning also play a significant role in the occurrence of language anxiety. Although they speak grammatically incorrectly, students sometimes believe that they speak correctly and fluently, which gives them a sense of self-confidence, while, on the other hand, there are students who are convinced that they lack language aptitude and that they will not be able to master it regardless of all the effort. This seems defensive and contributes to the development of anxiety when communicating in foreign language.

Teachers' beliefs about the way of foreign language teaching can also contribute to the development of a sense of language anxiety, especially if the teacher has an authoritative attitude aimed at correcting every student's error in order to improve general knowledge of foreign language (Ibidem). Thus, Young finds that constant correction of errors largely leads to language anxiety, but notes that correcting errors is still desirable to some extent. Speaking foreign language in front of peers also causes anxiety.

The way of testing language skills is one of the common causes of language anxiety. Young states that Madsen et al. (Madsen, Brown & Jones, 1991) came to the conclusion that many students are sensitive to foreign language testing, especially if the way of testing deviates from the content covered in the class or from the way the exercises were performed.

Interesting for the topic of this paper are the findings of von Wörde (2003), who singles out the following as examples of language anxiety:

- inability to understand,
- negative experiences in the classroom,
- pedagogical practice,
- correcting errors, and
- native speakers.

With anxiety caused by inability to understand, there is a sense of anxiety when students fail to understand what the teacher says or asks, when the teacher speaks too fast to be understood, or when the teacher does not use the mother tongue at all in foreign language class. Difficulties in understanding also occur in the video and audio material in foreign language. And negative experiences in the classroom cause anxiety during speaking exercises in the group. Fear of the opinions of peers, but also of teachers, is also present, even when students prepare to speak. For some, speaking in front of others is an unpleasant situation anyway, and when it is in foreign language, it certainly manifests more strongly. Another problem is the quick deliverance of content due to the volume of the curriculum, and there is a lack of time for practice, while correcting errors in public causes a decrease in concentration in some, increased concern, which is also the case with anxiety in learning with a native speaker (von Wörde, 2003: 4).

Also important for the subject of this paper are findings regarding language skills, such as listening, reading, writing and speaking, which many studies have examined, with the aim of explaining language anxiety, because in this way the elements of foreign language learning are more directly approached, making the examination of anxiety more complete. So, one of the important aspects in examining anxiety is the perspective of the recipient of the message, that is, the individual foreign language learning. In this sense, significant are the findings of research dealing with issues of language anxiety, which is a very specific phenomenon related to both foreign language learning and teaching, and is especially noticeable in skills: listening, reading, writing, speaking, and vocabulary learning.

2.3. Reception anxiety - ways of manifestation and approaches to examination

Anxiety in listening foreign language has been confirmed in research as the so-called reception anxiety, which Wheeless(1975) defines as "fear of misunderstanding, inadequate comprehension and / or inability to psychologically adapt to other people's needs". It most often occurs when expecting and receiving an oral message. Some authors find that the cause of listening anxiety is not clearly identified, and the question arises as to whether anxiety causes problems in information processing or it is a consequence of failure in information processing (Swain, 1995; Rost, 2001). Nevertheless, Vogely (1999: 107) reports the following as sources of listening anxiety:

- way of speaking (clarity of pronunciation, speech rate),
- inappropriate use of language strategies,
- fear of failure, and
- discrepancy in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message.

Wheeless (1975) warns of an interesting link between reception anxiety and recipient's education. He believes that there is a possibility that reception anxiety is associated with developmental processes, and anxiety therefore decreases as individuals become more adept at communicating in a foreign language, or decreases with the development of cognitive abilities that result from education. The same author (Wheeless, 1975: 302-308)believes that reception anxiety can manifest in different situations and therefore can have different approaches to observation:

- Situational anxiety when encountering new information;
- As an integral part of the response to information-processing anxiety. This is explained by the fact that the recipient of the message with a high level of reception anxiety often has an excess of accumulated unassimilated information;
- Reception anxiety occurs in people who lack necessary prior knowledge to process information, at the thought that they will inadequately understand or misinterpret the message.

This author considers important the affective, cognitive and behavioural component when receiving a message, and believes that people with a high level of language anxiety have a reduced level of tolerance when receiving a message, especially when it consists of new and complex information. People who receive a message, and at the same time feel anxious about the new information, can response emotionally, by withdrawing into themselves. After that, responses most often occur on the cognitive and behavioural level. Therefore, people with pronounced reception anxiety spend most of their cognitive capacity on anxiety, leaving little room to process the information received. This is a phenomenon that should also be viewed from the perspective of personality traits, because some of the characteristics coincide with those we recognize in neuroticism as traits.

After the above review of the research findings, it is clear that the issue of students' reception anxiety, as one of the anxieties in language skills, has been extensively researched, but it also always provides a

lot of challenges for researchers. A number of open questions have been raised by Rost (2001), some of which have previously been placed in the context of reception anxiety, such as: whether reception anxiety in foreign language is caused by problems in information processing; the importance of the affective, cognitive and behavioural components for the level of language anxiety when receiving a message; the role of tolerance levels in receiving new and complex information in foreign language; in the manifestation of reception anxiety in foreign language, which exhausts the room for processing the received information, etc. This can lead to negative experience in the field of language listening, after which reception anxiety occurs in future listening experiences.

The impelling nature of these and other issues, i.e. discrepancy between research findings in the field of anxiety in foreign language learning and teaching directed this study towards the search for an answer to the question: what are the sources of reception anxiety in academically gifted students? Based on the theoretical context and research findings on the phenomenon of reception language anxiety, we proceed from the assumption that sources of reception anxiety in gifted students can be found in: personality traits, language skills (pronunciation clarity, speech rate, inappropriate use of language strategies and inconsistency in competence between the recipient and the sender of the message, year of study and gender). Working hypotheses refer to the following:

- As sources of reception anxiety, academically gifted students perceive language skills (clarity of pronunciation, speech rate, inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message);
- Reception anxiety in academically gifted students is caused by ways of attributing success and failure and coping with failure;
- Success in foreign language learning is dependent on reception anxiety.
- Personality traits correlate with reception anxiety.
- Gender and years of study are not correlated with language anxiety.

3. Method

The research is exploratory and quantitative in nature. It was conducted by the method of systematic non-experimental observation on a convenience sample of 327 first-cycle students of universities of Belgrade and Novi Sad, of which 122 were academically gifted, i.e. with an average grade above 9.00. Reception anxiety was measured using a Likert-type scale (FLLAS – Foreign Language Listening Anxiety Scale; Rost & Ross, 1991). The translation was taken from Suzić (2013), examining the causes of listening anxiety strategy, clarity of pronunciation, speech rate, inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message. The reliability of the scale expressed by Cronbach's coefficients is 0.87. The structure of the student's personality was also observed as one of the factors, and the BFIIV personality test was used as an instrument. The table that follows (Table 1: Reliability Statistics – BFIIV) shows that the reliability of subscales related to personality traits is acceptable, and the scale can be considered reliable.

Table 1: Reliability Statistics - BFIIV

Extraversion	Cronbach's Alpha .595	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .565	N of Items 10
Emotional stability	Cronbach's Alpha .570	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .623	N of Items 10
Intellect	Cronbach's Alpha .542	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .550	N of Items 10
Agreeableness	Cronbach's Alpha .680	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .689	N of Items 10
Consciousness	Cronbach's Alpha .619	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .629	N of Items 10

Test anxiety and coping with failure was examined using a battery of Likert-type learning self-regulation components (KSU-ten subscales) as components of self-regulation, whose reliability coefficient, expressed by Cronbach's coefficient was 0.84. The factor structure of the scales was also confirmed as defined in the consulted literature. Individual Cronbach's coefficients were also adequate, and are presented in the following scale:

Table 2: Reliability Statistics– Components of learning self-regulation

Motivation strategy scale	Cronbach's Alpha .595	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .565	N of Items 10
Failure attribution scale	Cronbach's Alpha .542	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: .550	N of Items 10
Test anxiety scale	Cronbach's Alpha .888	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items .887	N of Items 8
Failure coping scale	Cronbach's Alpha .824	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items .819	N of Items 26

The convenience sample consisted of 327 students of the Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, and Faculty of Technical Sciences University of Novi Sad of which 122 were academically gifted, whose average success in studies is above 9.00. (Chart 1. – Number of students by years of study). Predictive variables: gender, year of study, personality traits; criterion variables: components of self-regulation (meta-cognitive strategies; attribution style ...) and academic success of students (average grade in studies).

Chart 1: Sample structure by years of study - f)

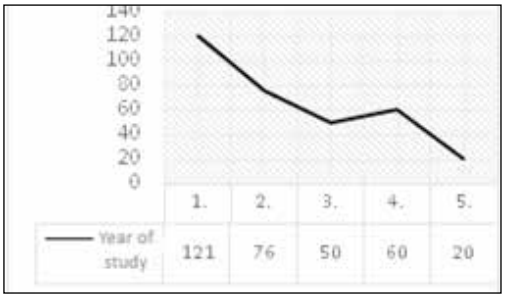


Chart 2: Sample structure by gender-f)

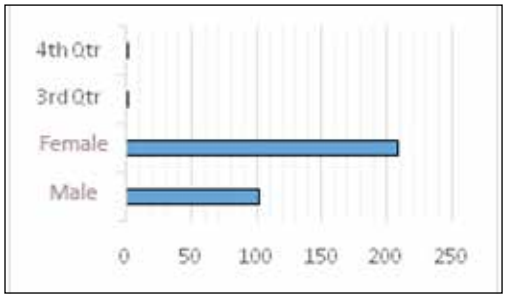
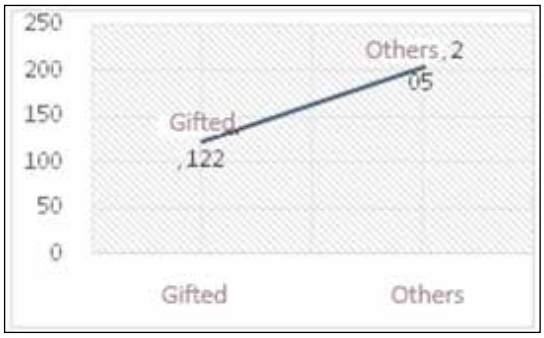


Chart 3: Sample structure by academic giftedness



Predictive variables: personality traits, clarity of pronunciation, speech rate, inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message, year of study, gender.
Criterion variables: reception anxiety, success in foreign language learning.

4. Findings and interpretation

The presentation of findings first provides data regarding the assumption that observes the relationship between the components of learning self-regulation and success in foreign language, and in that sense, the correlation between these two variables was examined. From Table 1. (Correlation be-

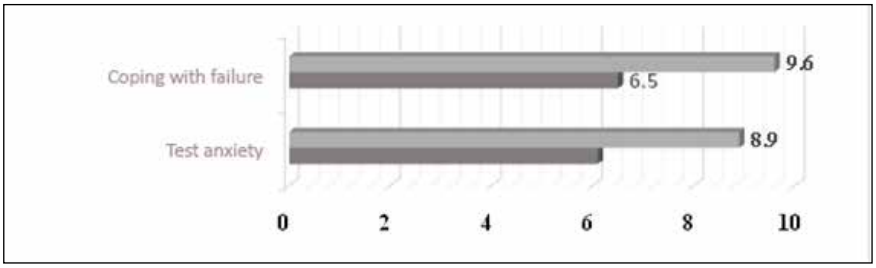
tween the components of learning self-regulation and the average grade of success of gifted students), it can be seen that the components of self-regulatory learning, which refer to the attribution of failure, significantly correlates with the attribution of success in foreign language. Thus, it could be said that this finding is in line with the findings of the other research (Haider, according to: Lozančić, 2014), which finds an additional theoretical framework in the theory of attribution, that searches for the causes that people use in certain situation of success or failure. Here, only the elements of self-regulation in the field of attribution that refer to the defence against failure are examined, because this theory itself (Ibidem) considers that persons explain achievements, i.e. behaviours aimed at achieving success in heading towards a specific goal, and in that they try to discover and interpret the causes of their own success or failure, while the attribution process itself takes place in stages (Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992; Kearsley, 2011): what is observed is behaviour, it is determined as intentional and attributed to internal or external causes. As the following table shows, only three aspects of attribution were selected: attribution of failure, test anxiety and coping with failure, because they have been shown as good predictors of success in the previous research (Gojkov, 2020), and this is in line with the findings of this research as well. Thus, it could be concluded that attributive motivational aspects in academically gifted students proved to be good self-regulating strategies, which confirms the first assumption about the correlation between learning self-regulation strategies and success in foreign language learning. Thus, it could be said that the better students perceived the causes of failure, the more stable locus of control and controllability they had. This resulted in the fact that choice, persistence, level of effort, expectation of success and self-efficacy were more in the function of choosing strategies of self-regulation of learning, persistence and achievement.

Table 3: Correlation of language anxiety, components of learning self-regulation and average grade of gifted students

Language skills	*Test anxiety*	*Failure attribution*	*Coping with failure*
Clarity of pronunciation	.530*	.461**	.512**
Speech rate	.278?	.301*	.403*
Inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message	.503**	.548*	.649**

The following findings, presented in the next graph (Chart 1: Differences between the components of self-regulation and success of academically gifted and other students) are in accordance with the previous finding as well. The data indicate that self-regulation is present as one of the factors of success in gifted students. This conforms the second hypothesis, which refers to the assumption that academically gifted students are better in coping with test anxiety, failure attribution, and coping with failure than other students.

Chart 4: Differences between the components of self-regulation and success of academically gifted and other students



Thus, it can be concluded that the success of academically gifted students is related to self-regulatory learning strategies, and in this case this directly refers to attribution mechanisms of regulation, which they obviously master better than other students, which, among the other things, leads to successes in academic achievements – an additional confirmation of the previous hypotheses.

The third assumption tests the relationship between language skills and the attributional components of learning self-regulation. According to Table 2. Correlative relations of language skills and components of self-regulation of gifted students' learning the analysis points to the conclusion that for academically gifted students, all three listed language skills achieved significant high correlation coefficients here as well. They are mentioned in the literature as the most common, and in this study they were manifested as significant disruptive factors and predictors of reception anxiety. The highest correlation coefficients are achieved between the Competences between the recipient and the sender of the message, on one hand, and facing failure, on the other, which speaks of deep awareness of respondents, but also the level of comparing didactic strategies to student needs. As we are talking about the academically gifted, i.e. those who have shown the ability of learning self-regulation in the previous progress, it can be only assumed that there is a need for personalizing the program and didactic approach in order to overcome these problems.

Table 4: Correlation relationships of language skills and components of language skills in learning of gifted students

Language skills	*Test anxiety*	*Failure attribution*	*Coping with failure*
Clarity of pronunciation	.530*	.461**	.512**
Speech rate	.278?	.301*	.403*
Inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message	.503**	.548*	.649**

As the results of the research on issues of self-regulated learning often state the need for more findings about the influence of personality traits on self-regulation of learning as a shortcoming and in general on self-determination and personality development, the fourth hypothesis includes this issue in observing language skills, thus, reception anxiety, as one of the speech skills found to affect the sense of self-competence in foreign language learning, as one of the factors in the chain of self-regulation of learning. In this study the hypothesis of correlation of personality traits with reception anxiety and components of self-regulation learning (attribution of success and failure, test anxiety and coping with failure) has been tested. The results in Table 3. Correlative relations of reception anxiety (language skills), components of learning self-regulation and personality traits confirm it.

Table 5: Correlative relationships of reception anxiety (language skills), components of learning self-regulation, and personality traits

Language skills – reception anxiety					
Failure attribution and language anxiety			***Personality traits***		
Consciousness		***Agreeableness***	***Intellect***	***Emot. stabil.***	***Extraver.***
Clarity of speech	*,346***	*,321***	*,389***	*,433***	*,137***
Speech rate	*,351***	*,115***	*,434***	*,366**	*,203***
Inappropriate use of language strategies and inconsistency in the levels of communicative competence between the recipient and the sender of the message	-304**	-,226**	,389*	,327**	-,018
Failure attribution	.206*	.234*	*.438***	.410**	*.181***
Test anxiety	.149*	.160**	-.013	.528**	-.105*
Coping with failure	.333**	***.125****	*.481***	*.502**	*.175***

Correlation in the table indicate significant interrelationship between the observed variables, which emphasizes, among the other things, the role of personality traits, which, according to some studies (Smederevac, et al.) explain 21.1% of variance in discriminance of proactive and defensive self-regulation pattern and the implied relation between the components of these patterns, their relation with learning outcomes and speak in favour of the need for further research on the conceptualization of the depressive pattern of learning self-regulation (Ibidem).

The data show that all personality traits are statistically significant at the 0.01, or 0.05 level related with the components of reception anxiety and attributions of failure, i.e. coping with failure.
Negative or low positive correlations indicate weaker defensive beliefs about control; attributions that encourage passivity, reception anxiety, error avoidance, self-protection competitions, avoidance of investing effort; motivational strategies for protecting self-esteem (self-handicapping and defensive pessimism) are correlated with inappropriate use of language strategies and inconsistency in the level of communicative competence between the recipient and the sender of the message.
This previously leads to reception anxiety and attributions aimed at protecting emotions by distancing (avoidance, distraction) and are aimed at protecting the ego by distancing (giving up and reinterpreting, ignoring problems and towards the disappearance of security and other useful aspects of motivational strategies for foreign language learning. Negative correlations, or low level of positive correlations in this case, only confirm the correlative relation, and it also address the nature of giftedness, i.e. the manifestation of academic giftedness due to a strong intellect, which refers not only to general intellectual abilities, but also implies active imagination, introspectivity, preference for diversity, intellectual curiosity and independence of opinion.
In some definitions of personality traits, openness is related to intellect, and these individuals are prone to experimenting, new ideas and unconventional values. Within the trait of intellect, academically gifted individuals in this research manifested a much more intense experience of both positive and negative emotions than close-minded individuals, which is consistent with findings in other studies (Smederevac, et. al, 2007). As findings in the above table speak for themselves, it is enough to state that this finding also confirms the importance of personality traits as a factor in forming an adequate self-regulatory model of learning, which leads to the realization of high intellectual potentials, including harmonious relationships with components of self-regulation of learning and development.
As a less significant trait in relation to the others, agreeableness was also manifested, which in this research manifested as a correlate in coping with failure in foreign language learning. The same applies to consciousness, which refers to the ability to control impulses, self-control. Low consciousness as a trait has far-reaching consequences for development (carelessness, aimlessness, giving up when it comes to work that leads to a specific goal; a more pronounced hedonism...).
As can be seen in findings, emotional stability is expressed by lower, but statistically significant coefficients. It could be said that it is an important factor for successful learning self-regulation, which is helpful in stressful linguistic situations. Thus, in receptive anxiety in foreign language, it facilitate students to face stressful situations without excessive panic anxiety rather than succumbing to irrational ideas, they control their impulses well and have stronger capacities to overcome stressful situations, which helped to cope with failure, positive attribution of failure as well as success and coping with stress. This paved the way for self-regulation and academic success.
Extraversion has also been proven important for self-regulation in foreign language learning and overcoming the receptive anxiety. It has been manifested as sociability, cooperativeness in the group, assertiveness, activeness and communicativeness, brightness of spirit, openness, optimism and energy. Introverts were noted less well (Smederevac, et al., op.cit and Međedović, et. al. 2017). Gender and years of study did not prove to be significant variables for reception anxiety.

5. Conclusions

In conclusion, the previous findings support the socio-cognitive theory, but the theory of self-determination also finds more room for application in all aspects of personality functioning due to the ability to support the needs for competence, autonomy and connectivity. This is supported by findings on the close relationship between the observed variables: personality traits, components of self-regulation, success. From the perspective of reception anxiety, they showed important regulators within the internal factors of self-determination. Some of the practical implications of the above theoretical frameworks, as well as the findings regarding the teaching process can be seen in the following:
- The need for support in meeting the need for student autonomy;
- Taking into account the students' individual characteristics, personality traits .... which in foreign language learning can be more serious obstacle than in other areas of learning, because reception anxiety can lead to frustration, which in students with traits that could be classified as depressive patterns of self-regulation can provoke low sense of self-efficacy if they conclude that they cannot complete the task (hence they do not activate a proactive pattern of self-regulation). Therefore, they

do not have the possibility of reinterpreting the situation, attributing possible failure to negative factors from the environment, they cannot diminish the values of academic activities and achievements. Thus, they do not activate the defensive pattern of learning self-regulation aimed at protecting the ego, self-esteem and a sense of the own value. In addition, all this sounds just a description of theoretical understandings until many gifted are met during late adolescence in the patterns of neurotic and depressive self-isolation, on antidepressants and in self-isolation. Counselling centres in which attempts are made to save these capable young people do not have enough funds or opportunities, because life takes place somewhere outside them in social contexts for which they are not ready, or from which they derailed with depressive crises. Many gifted people would be saved if timely animated with motivational strategies towards useful patterns of learning self-regulation in foreign language learning, which can change behaviour, because success works best.

- It is important to note the positive assessment of the subject that the skills mastered by student can reach the expected or desired outcomes. In addition to the above, cognitive social theoretical orientation highlights that learning self-regulation is often not easy, and especially not by itself, but requires investing time, cognitive control, caution, suppressing opposing goals and investing various resources for self-regulation (Zimmerman, 2000). For the outcomes of such efforts to be successful, they should be attractive to students to motivate them for learning self-regulation, as well as for foreign language teachers to have fewer classes and fewer students, so that they can get to know them better and personalize the mentoring work. This would improve foreign language learning, but also the sense of confidence, meeting the need for competence in communicating in foreign language with others and move the student towards learning self-regulation.

Reference

Arnold, J. (1999). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1977b). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.l

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human.

Bojović,I., (2017)- Enhancing student motivation to learn in teaching process, Doctoral dissertation, Belgrade, University of Belgrade Faculty of Philosophy

Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood 5th Cliffs, (edition) New Jersey: Prentice Hall.

Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.),Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications (pp. 13–39). New York: Guilford Press.

Casado, M. A. and Dereshiswsky, M. I. (2004). Effect of educational strategies on anxiety in the second language. College Student Journal, 38 (1), 23-35.

Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. Psychological Review, 111(1), 183–204. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183.

Creators of the progress gifted and talented progress, organisers: St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia

Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, R. (2007): Motivation and second language acquisition. Porta Linguarum, 8,

Gardner, R. and MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables

Gardner, R., Tremblay, P. F. and Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of

Gojkov Rajić, A., (2020), FAKTORI ANKSIOZNOSTI U UČENJU STRANOG JEZIKA,

Gojkov, G. (2020), Self-regulation of learning in the didactics of the gifted,

Harjanne, P. and Tella S. (2009). Investigating Methodological Reality in Finnish Foreign Language Classrooms: Revisiting the KIELO Project's Rationale and Research. In R. Kantelinen and P. Pollari (eds.), Language Education and LifelongLearning (135–154). University of Eastern Finland: Philosophical Faculty.

Heyde, A. (1977). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds.), Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice (226 - 240).Washington DC: TESOL.

Heyder, A. (1977). The relationship between self-esteem and the oral production of a second language. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds.), Teaching and learning English as a second language: Trends in research and Practice (226 - 240). Washington DC: TESOL

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70, 125-132.

Horwitz, E.K. and Young, D. J. (1991). Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey: Prentice H. in second language learning. Language Learning, 43 (2), 157-194.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.100.

Krashen, S. D. (1985). Language Acquisition and Language Education. Alemany Press.
Leary, M. R. (1982). Social Anxiety. In L. Wheeler, Review of Personality and Social Psychology (97-119). Beverly Hills: Sage.
Lightbown, P. and Spada, N. (1999). How Languages are Learned. New York:Oxford University Press. Second Edition.
Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning: Languageacquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China.Indonesian Journal of English Language Teaching, 3 (1), 119-137.
Lončarić, D. et al. (2014), Motivacija i strategije samoregulacije učenja-Teorija, merenje i primena;
Nova škola, VII. Skinuto sa sajta 12.09.2014.9-20. CIP 159.928.22.37.015 (063), s.649-668
Luszczynska, A. i Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner i P. Norman (Ur.),McClelland, Atkinson, Clark i Lowell, 1953),
MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. and Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. Language Learning, 52 (3), 537–564.
Madsen, H. S., Brown, B. B. and Jones, R. L. (1991). Evaluating student attitudes toward second language tests. In E. K. Horwitz and D. J. Young (eds.), Language anxiety: From theory and research to classroom implications (65-86). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Mischel, W., Cantor, N. I. Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature ofwillpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), Social Psychology. Handbook of Principles (pp.329–360). New York: Guilford Press
Nova škola, VII. Skinuto sa sajta 12.09.2014.9-20. CIP 159.928.22.37.015 (063), s.649-668
Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika.
Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. In W. M. Reynolds i G. E. Miller
Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, 16, 385-407.Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
Reasoner, R. (1992). Building Self- Esteem in the Elementary Schools. California:Consulting Psychologists Press, Inc.
Rost, M. (2001). Teaching and researching listening. London: Longman.
Rost, M. and Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. Language Learning, 2, 235-273.
Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. The Modern Language Journal, 83, 202-218.
Salo-Lee, L. (1991). Self-repairs in learner language: evidence form German at different proficiency levels. Frankfurt: Peter Lang Verlang.
Second international scientific conference gifted and talented
second language learning: an empirical investigation. The Modern Language Journal, St. Kliment Ohridski University, Faculty of Education - Bitola, North Macedonia, p. 9-56; CIP 159.928.22.37.015 (063).
Stankov. L., Kvashchev's experiment: Can we boost intelligence? ELSEVIER, Volume 10, Issue 3, July–September 1986, Pages 209-230https://doi.org/10.1016/0160-2896(86)90016-4 to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham i M. Conner (Ur.), Understanding and Changing Health
Suzić, Radmila (2013), Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola; Doktorska disertacija, Novi Sad, repozitorijum Filozofskog fakulteta.
Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G.Cook and B. Seidlhofer (Eds.), Principles and practice in the study of language.Oxford: Oxford University Press.
Vogley, A. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (ed.), Affect in foreign language and second language learning (105-123). New York: McGraw Hill.205.
Von Wörde, R. (1998). An investigation of student's perspectives on foreign language anxiety. Doctoral thesis. George Mason University, Virginia. 206.
Von Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. Inquiry, 8 (1), 21-40.
Wheeless, L. R. (1975). An Investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. Journal of Experimental Child Psychology, 22, 302-308
Young, D. J (ed.), Affect in foreign language and second language learning (64-88). New York: McGraw Hill.
Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, (2nd ed., pp.1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Šafranj, J. and Zivlak, J. (2019). Effects of Big Five Personality Traits and Fear of Negative Evaluation on Foreign Language Anxiety, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 21 (1): 275 306. https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2942
Šafranj, J. and Gojkov-Rajić, A. (2019). The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies, Društvena istraživanja, 28 (4): 691-709.

Lada Marinković, Preschool Teacher Training College in Novi Sad, Novi Sad, Serbia
E-mail: lada.marinkovic@gmail.com

FROM PERSONAL CONSTRUCTS TOWARD CONSTRUCTION OF TOLLS FOR IDENTIFYING POTENTIAL GIFTEDNESS AND CREATIVITY

Abstract: The paper will present the results of a project whose goal was to respond to the missing needs of practitioners in their efforts to recognize and identify the potentials of gifted children as well as the potential for creativity at an early preschool age. As a theoretical and methodological framework, we used Kelly's theory of personal constructs in which knowledge is viewed as research and experience plays a significant role in its determination. Starting from the assumption that educators' recognition of gifted and creative potentials in children depends on their beliefs about giftedness and creativity, we used the constructivist technique of repertoire network and elicitation using the minimal context technique (Fransella and Bannister, 1977), modified to examine group construct in the group of professionals. In a pre-selected group of experienced preschool teachers, we researched their constructs about the main subject of the research. By analyzing the obtained grids in the Idiogrid program, two constructs were obtained. One about a potentially gifted child and one about a potentially creative child. The process of analysis of the main components determined their key dimensions, and based on the elements of key dimensions, we created instruments for assessing potential giftedness (NS-D 1.0 / 2019) and potential creativity (NS-K 1.0 / 2019). Three dimensions were obtained for the construct of potential giftedness: Social, Intellectual and Creative, while two dimensions were obtained for the construct of potential creativity: Social and Personal characteristics. Compared to contemporary views on the phenomena of giftedness and creativity, the obtained constructs have many common elements. The scales provide insight into a child's strengths and potentials, as well as those less developed, that also remain visible to practitioners for incentive planning purposes. They also provide an opportunity for more educators or persons to assess the behavior of the same child and for the observed differences in assessments to be the subject of their further communication. Scales are created in such a way as to obtain a graphical profile of the expressed characteristics of a potentially gifted child on the dimensions of social behavior, cognitive abilities and preferences and creativity (for the giftedness scale) and for the potential creativity scale, characteristics of a potentially creative child, on the dimensions of social behavior and personal characteristics (the names of the constructs only approximately express the content of the items within the dimension). It is expected that further research and validation of the scales will enable the positioning of an individual child in relation to the characteristic profile of his age (peer) group.

Keywords: Personal constructs, Potentiall giftedness, Potentiall creativity, Psreshool children

Introduction

Although giftedness is most often recognized as a high achievement in a certain field, behavior, activity, about its existence and signs in early childhood testiy numerous biographies and experiences of gifted adults. Early indicators of interest in acquiring knowledge in specific areas, early development of speech, literacy, interest in reading, music, artistic or motor expression are found already in preschool age. They can be visible and recognized, although they often are not, because they are observed only in the light of the findings of advanced development, and programs for encouraging the observed advanced potentials usually do not exist. But there is no doubt that the first and most important step in education and work with potentially gifted children is recognizing them in order to provide further support. With parents who can provide important information about the child's behavior and interests, the first professionals who spend most of their time with the child are educators in preschool institutions. They are the ones who observe the child in his free play, but also in the company of his peers. In such a context, individual differences among children can be easily noticed. Some of these differences belong to the realm of potential giftedness and creativity.

Recognition of the potentials

The term potential giftedness refers to the understanding that in some children, at an early age, there is a poorly visible, hidden, latent, possible capacity to develop some of their ability to a level of high productivity at a later age, in terms of high achievements in a particular field. As the potential giftedness is present in the vast majority of children, educational incentives and environmental influences on various aspects of developmental capacities are seen as a significant factor in the development of productive giftedness itself. The general principle that applies in today's holistic, integrated curriculum of preschool education is that every child has the right to receive incentives that will enable the

development of his potentials. Theory and practice also indicate the existence of significant individual differences among children and especially confirm that in some children it is easier to recognize potentials that are indicators of future high performance. Preschool teachers and school teachers, in accordance with their knowledge and experience, have their own assumptions about gifted children, and these assumptions then affect the investment and creation of a stimulating environment in accordance with the needs and capacities of those children. In order to sensitize preschool teachers and equip them with tools for more efficient recognition of potentially gifted and creative children, we conducted research about their constructs of potentially gifted and creative children, and based on the obtained results constructed two instruments for practical application in kindergarten. The lack of any instruments that could make it easier for educators to identify, monitor, and plan activities for potentially gifted and creative children, was a key incentive. Also, the created instruments are seen as material for horizontal learning, exchange of information among teachers, professional associates, but also as material for cooperation with the parents of these children.

The research was a part of the project "Mapping the talent and creativity of preschool children", of Preschool Teacher Training College, Novi Sad,which was realized as a developmental-research project of higher schools in 2019.,thanks to the support of the Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research.

Implicit theories about the potentialyl giftedness and creativity of preschool children

Lay understandings, intuitive understandings, do not tell us about the giftedness itself, but about the understandings that people have about giftedness, a gifted individual or gifted behavior. If these persons are directly involved in the educational process and interaction with the child, we are talking about implicit theories of experts in the field of education that directly affect their professional practice and the recognition and planning of work with the gifted (Marinković, 2020).

Implicit theories belong to operational definitions that are based on practice and provide guidelines for recognition and identification (Moon, 2006, according to Željeznov-Seničar & Seničar, 2018).

The so called implicit theories of preschool teachers about the giftedness and creativity of children are less the subject of research in relation to the implicit theories of teachers of school-age children. In general, research on early development potentials for high achievement or productivity is rarely the subject of research on the preschool population. Many more opportunities for recognizing and identifying giftedness and creativity are attributed to older children, when in addition, special learning programs begin to be created for them. However, everyone knows that nurturing potential can give great results if the encouragement is started as early as possible. In addition, a holistic approach to the child, integrated learning and individual approach have already taken root in preschools as an approach and method of working with children in an inclusive educational environment, but programs that offer additional necessary support to children who show potential for giftedness and creativity are still lacking.

Another important fact is that although we can treat all children as potentially gifted, it certainly does not mean that every child has the potential to develop giftedness and creativity to the level of exceptional and high achievements. In that sense, sensitivity and tools that will help to identify those children who have that potential and to offer them appropriate incentives at the earliest possible age are additionally important. As a difference to explicit, scientific theories, which focus on basic research and theoretical questions about creativity and as such have not had a significant impact on education (Feldman & Benjamin, 2006), implicit theories tell us how people experience creativity in nature (Runco, 1999). What individuals think, what they believe, what attitude they have about creative people, processes and products can have a significant impact on how they will perceive their own creativity and the creativity of other people, as well as how they will treat them (Andiliou & Murphy, 2010; Dweck , Chiu, & Hong, 1995; Maksić, 2013; Pavlović, Maksić 2014).

Research on implicit theories about teacher creativity on how creativity manifests at school age (Pavlović, 2013, Pavlović, Maksić 2014) shows that they recognize it through the dimension of the creative process. It includes giving ideas, expressing one's own opinion and expressing one's opinion in one's own way, finding the best ways to solve problems, approaching a problem in an imaginative way. Other dimensions (personality, product and environmental pressure) encompassed by Model 4P (Rhodes, 1961) are not present. Just this dimension is more adequate and for understanding of creativity at early age, due to insufficient (not finished) personality development, fact that products do not meet the criterion of lasting and significant contribution to society, and this applies also to the dimension of environmental pressure.

Research methodology

Theoretical framework and goal

In the research, we examined the implicit theories of preschool teachers (working with children age from four to seven years old) about what potentially gifted, ie potentially creative children are. The starting point is Kelly's (1955) theory of personal constructs, which also offers a methodological approach suitable for studying implicit theories. We learn about the world around us by designing it, that is, creating constructions about it (Kelly, 1955; Stojnov, 2011). Thus, knowledge about something is a construction, which serves the one who constructs it as a "guide" for action (Džinović, 2019). This means that how we behave depends on the way we construct knowledge and meanings about phenomena. Therefore, teachers actions in everyday work depend on the beliefs about gifted and creative child, and thus to what extent the potentials of children will be recognized, encouraged and developed. The assumption from which we start in this paper is that giftedness and creativity are constructs by which educators design personal experiences of relationships with children.

Research technique and sample

To examine the constructs that educators have about a potentially gifted and potentially creative child, we used the constructivist technique Repertory grid (Fransella and Bannister, 1977). This technique represents a network of elements that are formed in columns and constructs in its rows. The Repertory grid belongs to research procedures in the psychology of personal constructs which is often applied in clinical practice and is suitable because personal constructs are quantified and analyzed using standard statistical procedures, while providing qualitative data for a deeper understanding of the meanings by which actors design potential constructs of giftedness and creativity.
The focus group, which included twelve educators with many years (5 to 18) of practice and experience working with gifted children, participated in the process of elicitation ("discovery") of elements and constructs on the subject of research. The technique has been modified in such a way that the group jointly creates its own unique network of repertoire (Repertory grid), taking into account all individual suggestions and proposals.

Results

A Repertory grid for a potentially gifted child and for a potentially creative child has been specially developed, since the group agreed that these are possibly separated constructs.
Participants were asked about what behaviors they associated with a potentially gifted child or a potentially creative child. Questions were: "How do you know that a child is potentially gifted / creative?", "How do you see that a child is potentially gifted / creative?". These specific forms of behavior and characteristics that preschool teachers associate with the giftedness or creativity of children were recorded in a way visible to everyone by brainstorming technique, and then the group consensually grouped the final presentation. These suggestions are then written on pre-prepared cards. In this way, sixteen elements related to a potentially gifted child were obtained, and ten elements related for a potentially creative child.
The construct poles (similars and differencies) were defined by adding the element “gifted / uncreative child”
The minimal context technique (Fransella and Bannister, 1977) was used to elicit constructs. It is given by the interviewer in the way of asking the participants to alternately select three elements, so that the two are similar to each other in something important and at the same time different from the third element. It is called the minimal context technique, because the three elements are the minimum context for the application of each construct, as dimensions for noticing similarities and differences. In this way, twenty constructs concerning a potentially gifted child were obtained, which were defined through their similarity and difference side.
The difference side is defined by adding the element “gifted / uncreative child”

Table 1. Elicited elements of the repertory grid for the construct of a potentially gifted child and a potentially creative child

Potentially gifted child	**Potentially creative child**
- looking for stimuli (sensory) and intellectual? - interest in some topics / subjects + nature and animals - highly sensitive (receives stimulation more and reacts more strongly) - smug - resourceful - leader and initiator - motivates and encourages others with his ideas - expressed need to express (through a specific behavior, activity, medium) - asks a lot of questions (curious about learning about phenomena and the world around them) - eloquence - connects cause and effect - he sees (experiences) differently what is in front of everyone - authentic expression (your own style) - in leisure activities he is dedicated to creativity - attention is focused and long-lasting - a twice exceptional child	- interested in everything - works in its own unique way - dedicated to work - he likes to be alone - has a vivid imagination - amazes peers - open to new experiences - has constantly new ideas - encourages new games - there are always more solutions

Table 2. Constructs for a potentially gifted child

Similarities	Differences
Ready to defend his position	No personal attitude
Free and self-conscious	Restrained and sensitive
Compatibility	Incompetence
Determined	Indecisive
The leader	Follower
Eloquence	Inequality
Social competence	Social incompetence
Realizes his ideas	Not interested
Persistent	Gives up easily
Self-realized	Uncertainty
Intellectually high potentials	Intellectually average
Concentration	Absence
Curiosity	Indifference
Creativity through specific interests	Unimaginativeness and disinterest
Sensitivity	Insensitivity
Self-centered	Directed at others
Flow	Superficiality
Loneliness in their ideas	Main stream
Authenticity	Imitation
Creativity	Stereotyping

Using the same procedure as in the case of potential giftedness, 12 constructs were defined for a potentially creative child:

Table 3. Constructs for a potentially creative child

Similarities	Differences
Curiosity	Disinterest
Openness to the new	Resistance to change
Innovation	Stereotyping
Novelty	Already seen
Motivation	Unmotivation
Originality	Ordinariness
Perseverance	Easy giving up
Impulse from personality	External impulse
Attracts attention	Adult model
Cmmunicativeness	Non-communicative
Social inclusion	Social exclusion

In the further procedure of analysis, a Repertory grid was formed. Participants used a scale from 1 to 7 to estimate how much each of the constructs was represented in relation to each of the elements. The names of the elements are entered in the columns of the table of the repertoire network, and the constructs are entered in the rows. The filling instruction states that each participant assesses the position of each of the elements on each of the dimensions thus obtained, by entering the appropriate number (between 1 and 7). Numbers 1 to 3 indicate the proximity of the construct and the elements on the positive pole, number 4 denotes the neutral position and numbers 5 to 7 indicate the proximity of the element on the negative pole of the construct. The network of repertoire is usually used for individual filling, so it was necessary to adjust its use at the group level. This was done by each of the focus group participants communicating their score, which was entered into a specially prepared form of a common network (table), and the group score was obtained by calculating the mean value for each of the cells in the table.

In the next step of the analysis, the data from these networks of repertoires (grids) were processed using the Idiogrid program. The analysis of the main components was applied, which enables to reduce all initial dimensions to a smaller number of common, "latent" dimensions.

In this way, results were obtained and indicate the presence of three groups of constructs about a potentially gifted child. The first dimension is saturated with the constructs "Willingness to defend one's attitude towards one's own attitude", "Free and self-conscious towards the restrained and sensitive", "Resourcefulness towards incompetence", "Determined towards indecisive", "Leadership towards followers", "Eloquence towards inequality" and "Social competence versus social incompetence". We called this dimension the Social Dimension, because it refers to the social aspects of the behavior of a potentially gifted child. Preschool teachers see the child as socially competent, because he has an attitude and knows how to defend it, he is socially resourceful and has skills that make him a leader in a group of peers.

The second dimension is saturated with the constructs "Realizes his interests towards the uninterested", "Perseverance towards easy giving up", "Self-realization towards insecurity", "Intellectual potential versus intellectual mediocrity" and "Concentration versus absence". We called this dimension Intellectual. Preschool teachers see a potentially gifted child as intellectually above average, with qualities that enable him to realize his intellectual potentials, and they concern perseverance, the tendency to realize themselves through interests and achievements and focus on certain contents.

The third dimension highlights the creative aspect of potential giftedness. It is saturated with the constructs: "Curiosity towards indifference", "Creativity through specific interests towards unimagination and disinterest", "Sensitivity towards insensitivity", "Self-directed towards other", "Flow towards superficiality", "Loneliness in one's ideas towards main streams ",“ Authenticity versus imitation ”and“ Creativity versus stereotyping ”.

As a final product of examining the implicit theories of preschool teachers through defining the constructs they have about a potentially gifted child, it is proposed that three subscales be created in the instrument for recognizing a potentially gifted child. They relate to social performance, cognitive capacity and creativity.

The analysis of the results of the Repertory grid formed for a potentially creative child singled out

two dimensions.
The first dimension is saturated with the constructs: "Curiosity towards disinterest", "Openness to the new towards resistance to change", "Innovation towards stereotypes", "Innovation towards what has already been seen", "Motivation towards unmotivation", "Originality towards ordinaryness", "Perseverance towards the easy" giving up "," Impulse from personality to external impulse and "Authentic behavior towards adult models". We called it Personal characteristics, because they describe a child's openness to new experiences, innovation, curiosity, perseverance in what they do, original ideas, and autonomously guided behaviors.
The second dimension is saturated with the constructs: "It attracts attention towards the self-sufficient", "Communicativeness towards non-communicativeness" and "Social inclusion towards social exclusion". We marked this dimension as Social, because it refers to the child's behavior in the context of the peer group and the social environment.
As a total product of examining the implicit theories of educators through defining the constructs they have about a potentially creative child, it is proposed that two subscales be created in the instrument for recognizing a potentially creative child. One that concerns personal characteristics and the other that concerns the sociality of a potentially creative child.

Creating the Scales to assess potential giftedness and creativity

The items in each of the two scales were formed guided by a combination of elicited elements and the content of the constructs that saturate the obtained dimensions in the previous step.
Particular care was taken to ensure that the Scales provide insight into the child's strengths, potentials and strengths as well as those less developed that also remain visible to practitioners for incentive planning purposes.
Each Scale consists of three sections, the first of which is General Information on the Child and Assessor, the second is General Information on the Child and Family, and the third is descriptions of the child's behavior (items) that correspond to the proposed dimensions and are assessed on a six-point scale, from “never show such behavior” until “always show such behavior”.
The comprehensibility and clarity of the defined items were checked with 70 educators, whose few suggestions for clarifying certain items were included in the final version of the instruments.

Conclusion

Potentially giftedness and creativity can be recognized at an early and preschool age. They can be recognized by sensitized preschool teachers who are additionally interested and educated to recognize those characteristic behaviors that are observed in the child's interests, way of approaching and solving problems, behavior in a peer group, signs that indicate advanced development in relation to typical children of the same age.
The constructs by which preschool teachers describe a potentially gifted child differ from the construct by which they describe a potentially creative child. They see potentially gifted child as socially competent, with has highly developed intellectual abilities and characteristics, and as prone to creative expression. Preschool teachers describe a potentially creative child through specific personal characteristics (openness to new experiences, innovation, curiosity, persistence in what they do, original ideas and autonomously guided behaviors) and specific behavior that is visible in the social context. A potentially creative child is seen in social relationships as behaving communicatively at some points, being involved and attracting attention, but in some other contexts he tends to exclude himself and feel self-sufficient.
It is intended to obtain a profile of the expressed characteristics of a potentially gifted / creative child in relation to the estimated dimensions in the completed instrument.
The instrument is set up as freely available electronically to all interested practitioners and researchers, with a request to evaluate and send data of the child and his family to the research team, in order to provide a sample on which further statistical improvements of instruments can be made.
By checking the applicability of these scales in the practice of teachers work, we hope that we will achieve greater interest and sensitivity of teachers to recognize potentially gifted and creative preschool children and continue to reexamine and find out what constructs about giftedness and creativity teachers have.

References

Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. Educational Research Review, 5(3), 201–219.

Dweck, C. S., Chiu, C., Hong, Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World From Two Perspectives. Psychological Inquiry. Vol. 6, NO. 4,267-285

Džinović, V. (2020). Konstrukti darovitosti i kreativnosti: od implicitnih teorija do psihološkog instrumenta. U: L. Marinković (Ur.), Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta.Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti (str. 123-164). Novi Sad:VSSOVNS

Fransella, F. and Bannister, D. (1977). A manual for repertory grid technique. London: Academic Press.

Kelly, G.A. (1955). The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton.

kreativnost", IX konferencija Dani primenjene psihologije 27–28/09/2013 (str. 33–34).

Maksić, S. (2013). Darovitost, talenti i kreativnost: od merenja do implicitnih teorija. U:

S. Stojiljković i G. Đigić (Ur.), Knjiga rezimea, Naučni skup „Darovitost, talenat i

kreativnost", IX konferencija Dani primenjene psihologije 27–28/09/2013 (str. 33–34).

Niš: Filozofski fakultet.

Marinković, L. (2020). Darovitost, kreativnost, potencijali i mogućnosti prepoznavanja. U: L. Marinković (Ur.), Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta.Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti (str.12-26). Novi Sad:VSSOVNS

Pavlović, J. (2013). Implicitne teorije nastavnika: individualistički koncept i procesne manifestacije kreativnosti u školi. U: S. Stojiljković i G. Đigić (Ur.), Knjiga rezimea, Naučni skup „Darovitost, talenat i kreativnost", IX konferencija Dani primenjene psihologije 27–28/09/2013 (str. 40). Niš: Filozofski fakultet.

Pavlović, J., Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreetivnosti nasttvnika osnovne škole: studija slučaja. Psihologija, Vol. 47(4), 465–483

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. The Phi Delta Kappan, 42(7), 305–310.

Runco, M. A. (1999). Implicit theories. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (pp. 2–30). San Diego, CA: Academic Press.

Stojnov, D. (2011). Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba. Novi Sad: Mediterran Publishing.

Željeznov Seničar, M., Seničar, B. (2018). How Kindergarten Teachers Perceive Giftedness and What They Require for Their Work with Gifted Preschool Children.In:Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era (Ed: Mojca Kukanja Gabrijelčič, Maruška Seničar Željeznov). Koper: University of Primorska Press. (133-145)

Erkki T. Lassila, University of Oulu, Oulu, Finland
E-mail: erkki.t.lassila@oulu.fi
Manabu Sumida, Ehime University, Matsuyama, Japan
E-mail: sumida.manabu.mm@ehime-u.ac.jp

JAPANESE SUPER SCIENCE HIGH SCHOOLS AS SITES FOR GIFTED EDUCATION – EXAMINATION OF EDUCATIONAL CAPITAL

Abstract: This research examines Super Science High School (SSH) program from the perspective of gifted and talented education in STE(A)M subjects. SSH is the only government program in Japanese formal education explicitly setting the goal for fostering the development of excellence. Program specific activities center around joint research activities, high school – university cooperation and both national and international (research) visits. The notion that gifted education policy's importance lies in how its enacted practices enable individual students to develop own individual learning pathways guides the way of appraising the SSH program. The data used for the examination consists of qualitative interviews with teachers and observational data from two SSH schools, progress reports published by the SSH schools and publications by the Japan Science and Technology Agency (JST). This data is read against the concepts of educational capital and normative action space found in the actiotope model developed by Ziegler (2005). In this model giftedness is understood as resulting from the interaction between the individual and their material, social and informational environments. Tentative results show the strengths of the program being in 1) the social educational capital in the form of strong network of institutions and key personnel and 2) cultural capital allowing for giving special attention to selected high-achieving students. However, didactic capital concerning teachers' competencies on guiding research activities are underdeveloped and views on giftedness are varied. The rigidity of the educational system and cultural ideas on 'proper education' too can hinder the creation individual learning pathways needed to achieve excellence. Teachers negotiate their ideas of meritocracy and equal outcomes with expectations to aim for excellence; this can result in government policies seen as 'elitist', taking a different shape with when enacted at the schools in the context of Japanese standardization.

Keywords: Actiotope model, educational capital, Japan, STEAM, super science high school,

1. Introduction

This research examines the Japanese Super Science High School (SSH) program from the perspective of gifted and talented education in STE(A)M subjects. The post-war Japanese education system has been strongly averse to gifted education with only limited discussion among research and policy makers until the Japanese government's 3rd 'Science and Technology Basic Plan' in 2001 became the first to set developing the individuality and abilities of the gifted children as an official goal. This developed into the SSH program, on-going since 2002, which aims at nurturing high talent in STEM. Following Tommis & Phillipson's (2013, p. 233) idea that the gifted education policy's purpose should be in providing a learning environment and enacted practices that enable individual students to continually develop own individual learning pathways, we assess how well the SSH program fares in providing opportunities for individual talent development. This examination can contribute the program's development and (national) discourse on gifted education.

2. The Super Science High school program (SSH)

SSH program can be seen as a response to declining interest in science subjects and an attempt to boost ailing economy through developing high-level human capital in STEM fields (Sumida, 2017). Schools wishing to be part of the program apply for five-year designation periods from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). In 2015, there were 166 public, 9 national and 28 private high schools designated in the program (see Sumida, 2017). Designated schools receive the funding from Japan Science and Technology Agency (JST), which constitutes an important governing body of the program. Characteristic activities of SSH's include 1) curriculum development, 2) assignment of research activities (kadai kenkyû) 3) school networking and 4) overseas cooperation 5) high-school – university cooperation. Every year, SSH schools must report achievements, results and self-evaluation of their activities to the ministry. Schools can choose to drop out or fail to get re-nominated. There is variance within the program as the curricula and specific activities are left for the schools to decide, although MEXT sets certain requirements for the schools applying.

3. Giftedness and the actiotope model

Recent research emphasizes the nature of giftedness as a dynamic, evolving, multidimensional, domain-specific and socially mediated process bound by the affordances and constraints of the present socio-cultural contexts (e.g. Barab and Plucker, 2002; Matthews & Dai, 2014). In the actiotope model, 'smartness' is not a person's property, but ascribed to the individual – environment system as a whole: it represents an effective repertoire acquired over long period of adaptation is functional only in the particular context of a domain (Ziegler & Baker, 2013). For a comprehensive evaluation of an environment, students learning capital, i.e. the personal capacities they possess, should be examined. While not possible here, we however argue that it is possible to gain sufficient understanding via examining what is present in the schools as external resources. These refer to educational capital, i.e. what is in the environment to be employed for improving education and learning. The following list introduces six different types of educational capital based on Ziegler and Baker's (2013) and Tommis and Phillipson's (2013) descriptions.

1) Economic educational capital = wealth, possession that can invested in initiation and maintenance of educational and learning processes.
2) Cultural educational capital = value systems, thinking patterns, models which facilitate or hinder the attainment of learning and educational goals.
3) Social educational capital = All persons and social institutions that can directly or indirectly contribute to the success of learning and educational processes.
4) Infrastructural educational capital = the materially implemented possibilities for action that permit learning and education to happen.
5) Didactic educational capital = the assembled know-how involved in the design and improvement of educational and learning processes.
6) Historical capital = the developmental process of gifted education and its policies.

The actiotope model also includes objective action space, which comprises of possibilities for action available in the environment and normative action space referring to the direct pressure exerted on individuals by their environments. The latter can be understood as expectations influenced by the what is valued in the wider culture, filtered to the students through parents, teachers, mentors and peers. Our focus here is in the normative action space which can be approached through the teacher interviews and research literature.

4. Conducting the research

The first author interviewed 10 teachers from two SSH schools located in same prefecture. From both schools the teachers interviewed were the leader of SSH activities (e.g. vice principal), experienced science teacher, inexperienced science teacher, Japanese language teacher, art teacher. The interviews, averaging 50 minutes of length, were conducted in Japanese and focused on the teachers' understanding of giftedness, their professional role and development, research studies and school as socio-material environment. School A is located in a major urban center and has been in the program from its initiation. School B is located in a more remote area and going through its second 5-year cycle. Along with the interview data, yearly progress reports of the schools and publications by the JST are employed. The data is read against the framework provided by the actiotope model and literature on gifted education and the Japanese educational culture.

5. Results

5.1 Economic educational capital

Economic educational capital can be split into public and private where the public refers to the capital available in the schools and private to the economic means of the student's families. The basic functions of the schools are funded by private, national or municipal sources. SSH activities of the schools are funded by the program and this money can be used only for specifically approved program activities. In general, the schools are relatively well-funded to provide the opportunities needed for nurturing excellence. However, there are also things not covered by the government funding applied for – such as transportation costs to affiliated universities. This means that schools in more remote areas have had to resort to online means even before the pandemic. The two schools examined here, have long histories and have been entry points to esteemed universities, possessing high passing rates. This reputation increases the competition for enrollment and may require attending

to expensive prep-schools. Thus, the students are often supported by parents with economic means and will to invest in their children's schooling, likely also translating also to increased opportunities beyond schooling.

5.2 Cultural educational capital

The government approval for allocating resources to just selected high-achieving student population can be seen as enabling a creation of a climate supportive of nurturing giftedness and talent. However, even though the word 'gifted' is mentioned in the government plans, it may not be recognized by the schools, students and teachers at the SSH schools as such. The teachers interviewed were conflicted with this mission 'for excellence' and the need to raise the level of students more broadly, reflecting the strong cultural ideal of equality. Japanese teachers do not typically assign importance to innate differences in abilities but rather see effort and perseverance as more important (Matsumura, 2016). Also, divergent thinking, creativity and standing out are not strongly endorsed as they rub against the aim for social harmony (see Davies & Ikeno, 2004). Knowledge in science subjects and committing oneself to pursuing hard to achieve goals is valued. Thus, he normative action space of the SSH schools can be seen as supportive for pursuing excellence. However, students are typically placed heavy expectations on academic, extra-curricular activities and prep-schools. It can be then questioned whether the students can find enough time and energy for meeting even their basic requirements. This concern was voiced by many teachers in the interviews.

5.3 Social educational capital

Along with the teachers themselves, the extended network of SSH collaborators perhaps the most significant element of the program. The breadth of the people who SSH students can meet through the program and be influenced by, typically includes a network of overseas partner high-schools, personnel at research centers, museums and universities visited as part of the regular activities, graduates from SSH schools working at STEM related fields and (local) people with whom the students interact when doing research in the field. Depending on the research theme these can involve for example professionals of local handicrafts, farmers and producers of agricultural goods and staff at local cultural and historical locations. At the prefecture examined here, there are several key personnel who are central the creating the culture of SSH schools, curriculum development, networking and applying for the funding. The activities at local center for professional development and the policies in public education, where teachers are relocated to new schools every 5-7 years, help spread the knowhow around.

5.4 Infrastructural educational capital

This is perhaps the one of least defining areas of the program as much of what makes it special comes through the aforementioned social capital. The teachers typically nominated the most important things for themselves and their work non-tangible things such as passion or having good collegial relationships or referenced non-special materials like ICT devices. Also, when talking about the schools as environments for learning and doing research, the emphasis was either on the social aspect, the school's location and connections with the local culture instead of facilities or equipment. Both schools are pretty standard (non-modern) in their architecture and equipment available, though both had wireless networks and were well-stocked with tablets. Most of high-level research equipment is "outsourced" to universities, where the students also get help from professors and graduate students. Due to cooperation taking place internationally and in the case of school A due to distance to the university, both schools were doing plenty of activities online even prior to the covid-19 outbreak. A sufficiently flexible curriculum policy is often seen as crucial for meeting the needs of diverse learners, including the gifted (e.g. VanTassel-Baska, 2003). Japanese schools do not typically excel at this. The SSH schools have a lot of activities, especially the research studies, where the students can in theory create their own learning paths. These are however constrained by time and different parameters set for the research process. Also, the visits and cooperation with external network seem to allow for students' self-discovery and pursuing of personal interests, but there is a lack of freedom which may limit personalization.

5.5 Didactic knowhow capital

The teachers for most part, have not received any special education for teaching at the SSH schools. However, the schools organize in-service activities aimed at improving the teachers' professional

skills, as is common in Japan. The teachers also share knowhow amongst themselves for example on guiding the research activities. Despite this many were unsure about their guidance skills, often regardless of their actual experience, and hoped for more official training than currently available. This lack has been identified as one key future development areas by the JST. However, personnel management and spreading the knowhow between schools seems to be done quite purposefully at the prefecture level, increasing overall teaching quality of the area. As teachers' understanding of giftedness and ways to respond to their needs influence how they teach, they are included in this capital. The teachers' understanding of giftedness was varied and drew from their own experiences and education philosophies instead of theory or literature. Many aspects covered in research literature did however appear. Typically, giftedness was seen as capacity for combining things, being able to focus intensely on one subject and possessing unique views on things. Many also mentioned creative aspect of giftedness, while lamenting how Japanese education does not really allow for nurturing creativity. There did not seem to be a consensus on what giftedness is and some teachers voiced the lack of discussions among teachers on key philosophical and theoretical issues of the SSH program. This can be seen also on how views on the role of art and humanistic subjects in the SSH lessons and research activities were also very varied. The teachers recognized the need for more 'round' approaches but were not sure how to implement them.

5.6 Historical capital

There are pre-war examples of gifted education in both general and science education in form of special schools, grade skipping and how higher education was aimed mostly for the social elite (Sumida, 2017). These were abolished in the educational reform in 1947 where the principle of equal opportunities for all was introduced, making gifted education a taboo. Since 1990's curriculum has developed to assign more importance to promoting individual learning and set the goal of education to produce more holistic learners (see Matsumura, 2014). However, as the system has long centered around the idea of standardized academic output and entrance examinations measuring this output, the individualization after elementary school is often limited. SSH and programs acknowledging giftedness are officially still relatively new and have to operate within the general educational system oriented around strong ideas of equality and meritocracy.

6. Conclusion

The tentative results suggest the schools are capable of producing high-level talent in STEM subjects but may not be flexible and ambitious enough to give enough space for exceptionally gifted and creative types to develop their talent to full extent. Despite recent discourse how gifted education could play a role within a system geared more strongly towards students' needs instead of going for 'one size fits all' style of education, suggestions for creating "individual learning programs" are likely to be met with strong opposition. The kind of tensions described by Dodillet (2017) between top-down policy calling for education for excellence and educators running their schools on an egalitarian ethos could be seen in this research too. Furthermore, despite some teachers holding progressive ideas and wish for change, there are limits to how they can do within the rather inflexible educational framework, with the university entrance examination system being a significant hindrance. Art studies and time for finding connections with oneself and others, which can contribute to better research and science learning, are often seen as secondary concerns as they do not directly contribute to preparation for the entrance examinations (see Takemura, 2020). To make the A (art) more prominent in STEAM and raise the level of research, these should given a more central role within the SSH activities.

7. References

Barab, S.A. & Plucker, J.A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. Educational Psychologist, 37 (3), 165-182.

Davies, R.J. & Ikeno, O. (2002). The Japanese mind: Understanding contemporary Japanese culture. London: Tuttle Publishing.

Dodillet, S. (2017). Inclusive elite education in Sweden: Insights from implementing excellence programs into an egalitarian school culture. Scandinavian Journal of Educational research, 63(2), 258–271.

Matthews, D.J. & Dai, Y. (2014). Gifted education: Changing conceptions, emphasis and practice. International Studies in Sociology of Education, 24(4), 335–353.

Matsumura, N. (2016). Virtual gifted education in Japan. In D.Y. Dai & C.C. Kuo (eds) Gifted education in Asia: Problems and Prospects (pp. 121-146). Charlotte: Information Age Publishing.

Sumida, M. (2017).Gifted science education in the context of Japanese standardization. In M. Sumida & K. Taber (eds) Policy and practice in science education for the gifted – Approaches from diverse national contexts (pp:133-146). New York: Routledge.
Takemura, E. (2020). Shin-eriito kyôiku: Konton wo ikinuku tame ni tukamitai chikara to ha? [New elite education: What kind of strength is needed to live through chaos?]. Tokyo: Nikkei BP.
Tommis, S.D., & Phillipson, S.N. (2013). Gifted education policy and the development of exceptionality: a Hong Kong perspective. In S.N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (eds) Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness (pp. 232-254). New York: Routledge.
VanTassel-Baska, J. (2003). Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners. Denver, CO: Love Publishing Co.
Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J Sternberg & J. E. Davidson: Conceptions of Giftedness - Second Edition (pp. 411-434). Cambridge: Cambridge University Press.
Ziegler, A. & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: the role of educational and learning capital. In S.N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (eds) Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness (pp. 18-39). New York: Routledge.

Eleni Karagianni, National and Kapodistrian University of Athens, Athens, Greece
E-mail: Elkarag8@gmail.com

ANALOGIES AS A TOOL FOR CREATIVITY IN HISTORY TEACHING

Abstract: This paper examines the role and contribution of analogies in the development of children's creativity in the context of teaching and learning history. Analogical reasoning allows us to use our limited experiences to solve everyday problems. In other words, it is a process of transferring mental schemes and relationships from a known space to new and currently unfamiliar situations, in which similarities in the structure and relationships are sought even if as a whole they differ significantly (Cavoura, 2003, p. 348).

Analogical thinking is used systematically in the sciences, where theories and concepts are transferred from one scientific space to another (Piaget used the biological concepts of "assimilation" and "modification" to describe a child's mental development). Psychologists such as Spearman and Piaget believe that analogical reasoning is a key function of human intelligence. Therefore, cognitive psychologists study the role and conditions of its activation in the field of education (Vosniadou & Ortony, 1989). W. Gordon (1961), who has been systematically involved in creative thinking, considers analogical thinking to be a key component of creativity.

Analogical reasoning can take a dominant position in the teaching process of the History lesson in at least two cases: a. when the student is asked to use his/her knowledge - concerning the characteristics and especially the structures - of a known system (base object) to understand an unknown system (target object) and b. when the teacher attempts to facilitate generalization and especially the transfer of knowledge (Cavoura, 2003, pp 346-353, Repousi, 2004, p. 344). According to Cooper (2018, p. 2), in the subject of History, creative thinking begins when one "takes his time" to think, to activate his curiosity in order to: i. Identify an area to be explored and define what the problematic situation is within that area, ii. Ask open-ended questions and accept probability, possibility, uncertainty and risk, iii. Use his / her creative imagination and iv. Make mental connections / correlations and to draw conclusions. To this end a gifted student could find him/herself engaged in a variety of creative activities, products and assessments, as mentioned in this paper. The paper also suggests paths to achieve ascending intellectual demand, and presents an example of teaching history using analogical connections in the field of social sciences.

Key words: Analogies, Creativity, History Teaching, Gifted Students

1. Introduction

Analogies are used in the development of children's creativity in the context of teaching and learning history. Analogical thinking is used systematically in the sciences, where theories and concepts are transferred from one scientific space to another (Piaget used the biological concepts of "assimilation" and "modification" to describe a child's mental development). Psychologists such as Spearman and Piaget believe that analogical reasoning is a key function of human intelligence. Therefore, modern cognitive psychologists study the role and conditions of its activation in the field of education (Vosniadou & Ortony, 1989). W. Gordon (1961), who has been systematically involved in creative thinking, considers analogical thinking to be a key component of creativity. Creativity is an elusive concept that has intrigued researchers for years. For educators, understanding and nurturing creativity in the classroom can be essential to the success of their students. According to Moniot (2000, pp. 190-194) there are three levels of comprehension in the field of history. The level of informal and analogical comprehension uses powerful images held by memory and values, on the one hand, and analogies on the other, which are taken from the present and more from the past that offers more stable analogies. In the context of modern approaches to the teaching of history that thrive mainly in France but also in America, analogy is treated as a cognitive strategy, which takes place, among other things, to facilitate the assimilation of historical knowledge and can be applied, as if chosen to formulate the cognitive content of a module in the Curriculum, a chapter of the textbook or an hourly teaching, according to the questions that are asked (Karagianni, 2019, p. 18).
The paper aligned to this theoretical framework suggests paths to achieve ascending intellectual demand, and presents an example of teaching history using analogical connections in the field of social sciences.

2. Theoretical Framework

2.1. Creativity and Analogical reasoning.

This concept of creativity appears in many different scientific or professional fields, such as painting, theater, psychology, education, natural sciences, philosophy and technology. The authors, beyond some general similarities, deviate dramatically from their definitions (Bloomberg, 1973; Busse &

Mansfield, 1980; Albert, 1983; Vernon, 1989; Craft, 2001; Starko, 2005; Sternberg, 1988; Meusburger , 2009). Most definitions and analyzes see creativity as an unobtrusive concept, which correlates impulse with response, and is therefore a human quality that varies in form, degree, and content. Therefore, they argue that the developmental degree of creativity can only be assessed in relation to specific thematic areas, related to artistic activities, sciences, expression, entrepreneurship and innovation (European Parliament, 2008).

Dr. James C. Kaufman and Dr. Ronald Beghetto (2009) have identified four developmental levels of creativity. The Mini-c (mini creativity) level refers to the creativity associated with and during the learning process. It concerns the creative ideas or thoughts and interpretations of students in their attempt to build concepts in various cognitive objects. This category could also be included in the Little-c level, but because of its importance, scientists decided to include it in a separate group and thus emphasize it, as it is often neglected.

In his research Wallas (1925) pointed out that creativity follows a cycle of conscious thinking, unconscious thinking, enlightenment and verification and goes through, among other things, when a problem is solved, the "incubation phase" (Sandler-Smith, 2015). This is a period that depends on the individual's mental abilities, the degree of familiarity with problematic situations similar to those given in the past, even from the intellectual climate of the time (Paraskevopoulos, 2004). The incubation phase has an inclination towards a kind of "network thinking", as Miller (2001) calls it, where concepts from seemingly unrelated cognitive fields are combined through the selection of the appropriate mental image or metaphor. At this point "enlightment" detects the retrieval of entire grids of combined information from long-term memory.

There are several methods through which creativity can be promoted. Gordon (1961) introduced the "synectics" method which uses analogical thinking, in order to produce creative and original ideas. Because of the little degree of complexity required, we are allowed to perform it almost everywhere in all intellectual and cultural strata within a society. According to this method four types of analogies are used: i. Direct analogy: It is the process that allows us to appropriate knowledge techniques and behaviors from different sectors. The most common case of direct analogy is the 'bionic method', in which we need to find similar ways to solve a problem with those in nature, in animals, birds, flowers, etc. ii. Personal analogy: According to this process we try to get into "someone else's shoes" and experience his problem as close as possible. In other words, personal analogy is a kind of "Role playing". iii. Symbolic analogy: With the symbolic analogy we seek to describe and to emotionally color a situation using symbolic images – allegories and iv.Fantastic analogy: Fantastic analogy is a process in which we use, without any limitation, ideal - imaginary situations, to give practical solutions to a problem in which other techniques have failed.

In other words analogical reasoning allows us to use our limited experiences to solve everyday problems. It is a process of transferring mental schemes and relationships from a known space to new and currently unfamiliar situations, in which similarities in the structure and relationships are sought even if as a whole they differ significantly (Cavoura, 2003: 348).

2.2. Creativity, analogical reasoning and history teaching

One of the central concerns regarding the discipline of history is to understand how people existed, acted and thought in the past and the societies and cultures in which they inhabited. The objective of the intellectual and emotional enterprise is to create imaginary worlds that never actually existed based on interpretations of factual evidence and intuition. Because the past has no objective material reality, any interaction with it can only be a creative and imaginative one. In encountering the past the creativity of the reader is directed to understanding unfamiliar structures, contexts, cultures and belief systems (Jackson, 2005, p. 8). Regarding education, Brown (1989) argues that students can transfer knowledge between similar fields (pp. 369-406) and Vosniadou (1989) states that children are able to use analogical reasoning in the construction of new knowledge and what they develop is not analogical reasoning "per se" but the content and organization of the knowledge base to which analogical reasoning is applied (pp. 413-422).

Analogical reasoning can take a dominant position in the teaching process of the History lesson in at least two cases: a. when the students are asked to use their knowledge - concerning the characteristics and especially the structures - of a known system (base object) to understand an unknown system (target object) and b. when the teacher attempts to facilitate generalization and especially the transfer of knowledge (Cavoura, 2003, pp. 346-353, Repousi, 2004, p. 344).

Creative thinking according to Cooper (2018, p. 2), in the area of History teaching and learning, begins when one "takes his/her time" to think, to activate his curiosity in order to: i. Identify an area to be explored and define what the problematic situation is within that area, ii. Ask open-ended questions and accept probability, possibility, uncertainty and risk, iii. Use his / her creative imagination and iv. Make mental connections / correlations and to draw conclusions.
Nickerson (1999, p. 54) provides an outline of the array of creativity techniques that have been suggested. These include techniques that have been created by both industry and academia and could be used in teaching and learning history:
- Establishing purpose and intention;
- Building basic skills;
- Encouraging acquisitions of domain-specific knowledge;
- Stimulating and rewarding curiosity and exploration;
- Building motivation, especially internal motivation;
- Encouraging confidence and a willingness to take risks;
- Focusing on mastery and self-competition;
- Promoting supportable beliefs about creativity;
- Providing opportunities for choice and discovery;
- Developing self-management (metacognitive skills);

To this end, a gifted person could find him/herself in a variety of creative activities such as:
- Developing a research plan by searching for authentic sources, interpreting them on a topic of historical content and creating a final composition, depending on the cognitive development of the children
- Demonstration of photos/images and their interpretation, noting that their original decoding may differ from the official historical version
- Dealing with more innovative and challenging forms of philosophical and cultural stories such as gender history, oral history, local history, the study of heritage and material culture, historical films, post-colonial history, history and the Media etc.
- Criticizing people, situations and events in history and expressing conjectures about their possible different evolution
- Debates with original arguments
- Engaging in involvement in the creation of mental maps, works of art, writing plays and role-playing.
- Making various comparisons between:
    - Systems (Army-Parliament)
    - Concepts (chief/manager-leader)
    - Properties (fascism-dictatorship)
    - Procedures (democratic procedures-integral procedures)
    - Problem situations (between a problem of the present and the past)
    - Stories (persons, objects, situations)

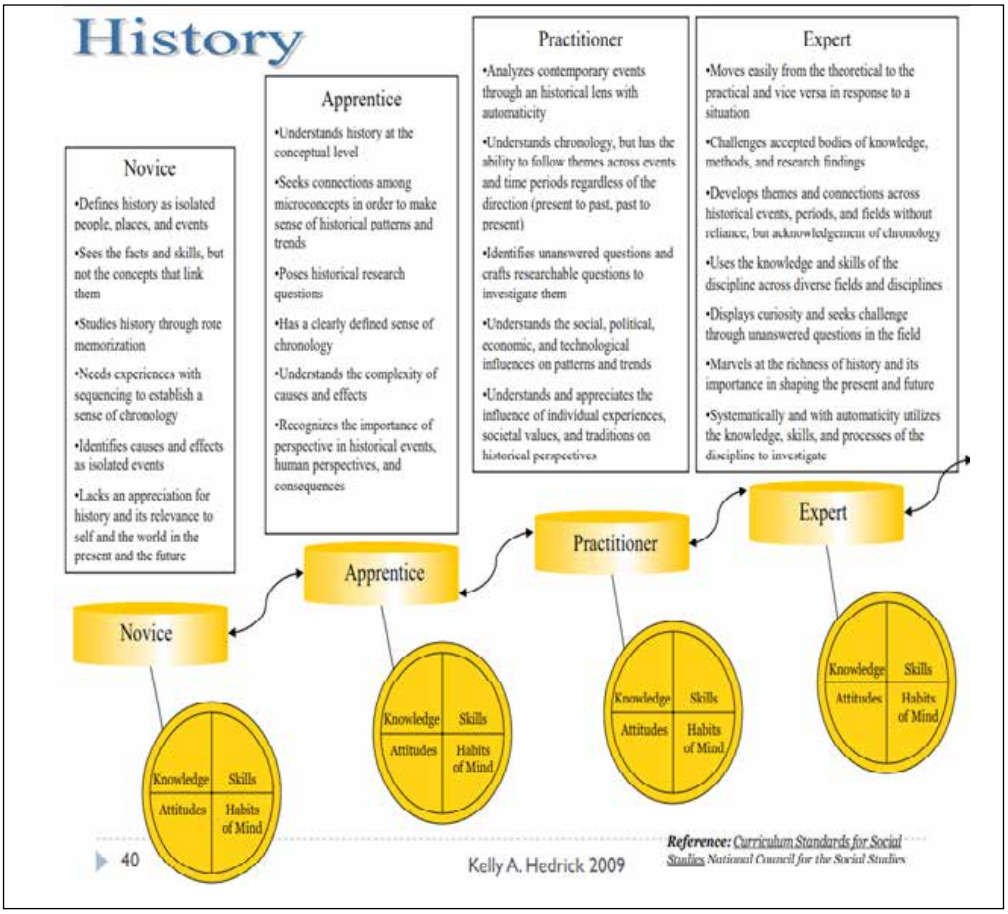
3. And what about creative practices?

3.1 Achieving ascending intellectual demand

Under this prism, the paper suggests paths to achieve ascending intellectual demand, and presents an example of organizing teaching history using analogical connections in the field of social sciences. Attempting to graph the level of intellectual development across a unit of study in order to address the ascending needs beyond the core curriculum and lead the students to expertise, it would (Hedrick, 2009):
- Require incremental increases in sophistication of thought
- Modify the organization of concepts and application of skills through gradual adjustments in challenge
- Follow a logical sequence of challenges that make sense to the learner
- Facilitate student progression toward expertise in the discipline

With the correlation to the discipline of history, the image of Hendrick's (2009) ascending intellectual demand continuum, looks like this:

Image 1: Hendrick's (2009) ascending intellectual demand continuum in History



3.2 "Greek Revolution": A paradigm of teaching history with analogical connections

On the other hand using analogical connections in history teaching entails amongst other things the making of the student keen to process of recalling plenty of analogies in order in order his/her thought to move to higher order levels. This kind of process can trigger some limited generalizations, which can undoubtedly lead students to learn types of problems from different areas (Holyoak and Thagard, 1989, pp. 242-261). Rand Spiro (1989, 1995) and his colleagues, when studying some analogies, which had been explicitly taught between areas that were ill structured, have provided us with many examples of people's tendency to generalize analogies. They also saw that analogies at first help the "amateurs" learning to overcome their conceptual difficulties taking into account that an "ill structured" domain is preferable for applying the new understandings or skills. According to the definition of Spiro et al. an "ill structured" domain is a field in which the following two properties apply: (1) each case or example of knowledge application typically involves the simultaneous interactive engagement of multiple, broad application of conceptual structures (e.g. multiple schemes, perspectives, organizational principles, etc.) and (2) its conceptual model varies substantially from the cases that fall under the umbrella of the same concept (i.e., the sector includes conceptual variety under the same name). (Spiro et al. 1989, p. 92).

Additionally, keeping the above mentioned in mind, the organization of a unit from the Primary Education curriculum of the 6th's grade history referring to the "Greek Revolution" which leaded Greeks to national independence, to be taught with the method of analogical connections, is presented below:

The method is adapted from Tomlinson & al. "The Parallel Curricculum" (2002, pp.152-153).

Table 1: Analogical Connections between History and Social Studies in the context of the Curriculum's unit the "Greek Revolution".

Key Concepts related to the Greek Revolution	*Topics, Events and People related to the Greek Revolution*	*Related Concepts from other Topics, Subjects or Disciplines*	*Related Topics, Events, People from other time Periods*
Modern Greek Enlightenment	Time Period	Senate	Elections
Nationalism	Education	National Assembly	Regime
Senate	Europe	Civil Rights	Personal Freedoms
National Assembly	Greek Diaspora	Dependence	Economic Exploitation of the Colonies
Philhellenism	Scholars	Property	The Civil Rights Movement
Dependence	Byron	Change	The Suffrage Movement
Emancipation	Shelley	Emancipation	Women's Rights Movement
Social Groups	Greek Politicians	Freedom	Green Revolution
Revolutionary Movements	Battles in Odessa, Moldavia, Peloponnesus etc.	Social Groups	Industrial Revolution
Conflict	Greek heroes	Revolutionary Movements	Bill of Rights
Leadership	Civil War	Nationalism	Martin Luther King
Resolution	Sighing of Treaties and Protocols	Conflict	Mahatma Ghandi
		Leadership	Nelson Mandela
		Colonies	

The connections in the table above implique concepts and Topics, Events and People related to the "Greek Revolution" from the field of History to the disciplines of geography, economics and civil education. In the first column are listed the major concepts included in the Curriculum of History. In the second column are listed Topics, Events and People related to the certain unit so that the stu-

dents address and understand the concepts in the first column. In the third column it is attempted to be identified interdisciplinary and intradisciplinary concepts or macroconcepts aligned with the concepts of the first column. In the fourth column it is attempted to be identified and listed topics, events and people from a variety of time periods, cultures and disciplines that could be used to illustrate the multitude of connections between these topics and their related concepts and macroconcepts. Teachers, under this prism, can choose the preferable connections to be taught, in different cases, to match the interests and needs of their students.

4. Conclusion

It is imperative that History teachers accept the challenge to find ways to utilize the various teaching methods in order to nurture creativity more effectively. Although developing creativity and innovation in education is challenging, it is important and necessary to facilitate learners to obtain these abilities which also grant them success. In this paper is presented a way of making analogical connections in order, a gifted or all students, to achieve ascending intellectual demand and to taste creativity in history classroom. We also propose creative learning spaces to be founded on a participatory culture and the sharing of authentic experiences and ideas as a valued, highly social process. Analogy is a tool which can build students' ability to think creatively and to apply content knowledge in creative and novel ways. Successful analogical reasoning is based on the selection, judgment, and transformation of related analogs. Analogical logic is a skill that can be improved and perhaps even taught explicitly. In our view, this could lead students to a more productive use of analogy towards the evolution of conceptual change and also to obtain skills of higher order thinking.

References

Bunt, B. (2009). The nurturing of creativity in the History classroom through teaching methods – the views of teachers and learners. Yesterday & Today, No.4, October.

Cavoura T. (2003), Pensée analogique et conceptualization en histoire, Pistes didactiques et chemins d'historiens, coor. Moniot H.

Cooper, H. (201 8) What is Creativity in History? Educat ion 3- 1 3 4 6 (6). p p. 636-647 . Downloaded from: http://insight. cumbria. ac. uk/id/ eprint/ 4023 (Retrieved 23-4-2020).

Hendrick, K. (2009) Leading All Students to Expertise: Ascending Intellectual Demand in Theory and Practice. https://studylib.net/doc/5357518/leading-all-students-to-expertise--ascending-intellectual

Holyoak,K &Thagard, P. (1989) A Computational model of analogical problem solving. Similarity and Analogical reasoning, (In Vosniadou S. & Ortony A. coor) Cambridge University Press (pp. 242-261).

Jackson, N. (2005). Creativity in history teaching and learning; Andress, Subject perspectives on creativity in higher education working paper. Portsmouth, University of Portsmouth.

Karagianni, E. (2019) H ajiopoiisi ton analogion opos anafainontai stis koinonikes anaparastaseis kai i ejeliji tous gia ti domisi tis istorikis skepsis ton mathiton tis telefteas tajis tis protovathmias ekpaideusis. Doctoral thesis. National and Kapodistrian University of Athens.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. Review of General Psychology, 13(1), 1-12.

Miller, A. (2001), Einstein, Picasso: Space, Time, and the Beauty That Causes Havoc . Basic Books (Perseus), New York.

Moniot, H. (2000), H Didaktiki tis Istorias (Met. Efi Kanner). Athina: Kastaniotis

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity (pp. 392-410). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Paraskevopoulos, I (2004) I Dimiougiki Skepsi sto Scholeio kai tin Oikogeneia. Athina.

Repousi, M. (2004), Mathimata Istorias, Kastaniotis.

Sadler-Smith, E. (2015) Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye?, Creativity Research Journal, 27:4, 342-352, DOI: 10.1080/10400419.2015.1087277

Spiro, R et al. (1989) Multiple analogies for complex concepts: antidotes for analogy induced misconception in advanced knowledge acquisition. Similarity and Analogical reasoning, Cambridge University Press (In Vosniadou S. & Ortony A. coor.) (pp. 498-528).

The European Parliament and the Council of Europe (2008). Decision No 1350/2008/EC. Official Journal of the European Union

Tomlinson & al. (2002) The Parallel Curricculum . Corwin Press

Vosniadou S. & Ortony A. (1989) Similarity and Analogical reasoning. Cambridge University Press

Martina Brazzolotto, I.C. of Campodarsego, Padova, Italy
E-mail: martinabrazzolotto@gmail.com
Connie Phelps, Emporia State University, Emporia, Kansas
E-mail: cphelps@emporia.edu
Joyce MillerTexas A&M, Commerce, Texas USA
E-mail: Joyce.Miller@tamuc.edu

WHAT CAN GIFTED EDUCATION LEARN FROM THE REGGIO EMILIA APPROACH?

Abstract: Gifted Education provides child-centered individualized learning experiences designed to advance abilities and talents of children and adolescents identified with advanced abilities. Specialized services often begin in the primary grades and extend through secondary schools. Adapted instruction often focuses on cognitive abilities based on individual goals and objectives with emphases on flexibility, complexity and independence. Children qualify for services based on high scores on intelligence tests, standardized achievement measures, and other evidence of advanced potential. Teachers with specialized training plan instruction that extends the general education curriculum, and they measure student progress at regular intervals. Loris Malaguzzi conceived the Reggio Emilia Approach for young children whom he considered active citizens and builders of knowledge. Instruction takes place based on their interests and curiosities from birth onward. Given essential commonalities, our study asked how curriculum based on the Reggio Emilia Approach compared with Gifted Education practices. We conducted our study with 12 hours of onsite visits in three locations: Midwest United States, Southwest United States, and North Italy. Our investigation compared eight dynamics considered essential in Gifted Education: differentiated content, process, and product; roles of the teacher, student, and parent, and strategic collaboration and assessment practices. Examples of curricula from the three locations illustrate Reggio Emilia Approach principles and practices. For example, young learners in in the Midwest school explored the digestive system by doing chemical experiments with different liquids, then drawing a human figure and studying parts of the human body. To satisfy the curiosities of the children, they discussed medical case study pathologies that could affect different body organs, and they proposed treatments for those conditions. Finally, they learned body parts in Spanish. In the Southwestern location, children observed a hawk on the school grounds that led to a study of bird nests, observation of wing bone structures, and principles of aviation. In North Italy, when four-year olds learned the age of their school building, they reflected on the birth and development of living things as well as inanimate things. Children explored life by drawing hearts and using balls of wool in the atelier. Children learned "life is like a thread that crosses and unites all things." In this way, children explored scientific, poetic and philosophical concepts throughout their study. These examples typify the immediacy of learning in the Reggio Emilia Approach with its emphasis on process and child as a competent constructor of knowledge. Children collaboratively share their interests, and they cultivate talents in specific sections of human activities. Teachers serve as co-researchers and support the 100 Languages of learning through various materials in ateliers with conceptual stimuli so each child freely expresses their preferred language in order to develop their talents. These "provocations" emerge democratically based on interests of children, and teachers stimulate reflection throughout the learning process. The environment functions as a "third teacher" in the classroom, and children possess rights, respect, and dignity. Talent of children blossoms early in in rich learning environments empowered by discovery. Implementing practices from the Reggio Emilia Approach could benefit Gifted Education.

Keywords: Reggio Emilia Approach, Gifted & Talented Education

Introduction

Loris Malaguzzi founded The Reggio Emilia Approach (REA) in Reggio Emilia, Italy, at the end of the Second World War. His approach considers the Child a citizen with rights and a builder of knowledge. Learning takes place based on interests and curiosities of the Child from an early age (Robson & Mastrangelo, 2017). According to the REA, each child has potential, and it is the teacher's responsibility to develop that potential at school (Rinaldi, 2013). Gifted and Talented Education (GTE) also recognizes potential in children and adolescents, and specialized programs support their gifts and talents. According to the National Association for Gifted Children (NAGC; 2018), "students with gifts and talents perform—or have the capability to perform—at higher levels compared to others of the same age, experience, and environment in one or more domains" (para. 1). This study investigated eight pedagogical themes in three REA locations to see what GTC programs could learn from them. These themes included differentiated content, process, and product; the roles of the teacher, child, and parent; and collaboration and assessment.

In REA pedagogy, the teacher organizes the physical space. Teachers view the REA school environ-

ment as a place where children develop cultural understanding and relationships with the world around them. The teacher plays an important role in choosing a wide variety of materials as a "100 languages" to nurture all types of children's interests and talents (Robson & Mastrangelo, 2017). As teachers closely observe children throughout the teaching and learning process, they document progress to understand children's learning styles and preferences (Kang, 2007). In GTC schools, however, the teacher uses assessment to recognize giftedness and talent. Teachers plan differentiated instruction to support children's potential (Olszewski-Kubilius et al., 2018). The teacher focuses on student strengths and offers challenging activities to engage student interests (Treffinger et al., 2008). In addition, the teacher adapts the instructional pace according to student ability and applies specialized strategies to accelerate and enrich the curriculum (Little, 2018).

Purpose of Study

Malaguzzi viewed all children possessing the gift of competence and potential (as cited in Lai, 2009). Given their child-focused and growth-based compatibilities between REA and GTE, Barbour and Shaklee (1998) proposed a bridge comprised of the best of both pedagogies. Our study similarly viewed synergistic benefits for GTE. Accordingly, we targeted 8 themes from the NAGC Professional Standards (2019) and used our 65 collective years in GTE as the means to compare REA and GTC curricula. We approached REA schools in geographically different regions of the USA as well as the Malaguzzi Centre in North Italy to conduct onsite visits. We asked how REA planned and implemented activities in order to consider methodologies appropriate for diverse gifted learners. Specifically, we hoped to formulate best practices related to the eight themes within the REA that might inform effective teaching and learning in GTE.

Methodology

After developing our protocol with eight themes, we secured Institutional Research Board approval for the study. We then scheduled onsite visits in two REA schools in the USA and two visits to the Malaguzzi Centre. Prior to our visits, we shared our protocol with school administrators conducting virtual tours of their respective schools. We implemented the same protocol during the two visits at the Malaguzzi Centre where our team viewed archival curricula. Our study implemented a qualitative illustrative case study design (Mertler & Charles, 2008) as the conceptual framework. We conducted both school visits via Zoom technology that we recorded. We then transcribed text for analysis of the eight themes using Nvivo software. Due to video restrictions at the Malaguzzi Centre, our team used handwritten transcription of archival curricula that we analyzed with Nvivo software for the eight themes. Our visits collectively consisted of 12 hours of onsite visits in three locations.
School A in the Midwest USA represented a "full on" REA school, while School B in the Southwest USA typified a franchised REA-inspired school. Both School A and School B functioned in the private sector with students paying tuition and fees. Considered a manifestation of REA content, process, and product, the Malaguzzi Centre encourages research and innovation in educational pedagogies for all ages. Administrators from School A and School B conducted recorded virtual tours of approximately three hours in each school with attention given to the protocol with eight themes. Our Italian team member produced six hours of onsite reading, notation, and documentation related to our protocol at the Malaguzzi Centre. We viewed transcription from all three sources for themes that we coded using NVivo software. We merged transcriptions from all three locations to yield themes, categories, and patterns. We triangulated data using recorded school visits and documentation of curricular artifacts, analysis of websites, and written responses to pre-visit questions.

Data Collection and Protocol

Guided by our research theme protocol and triangulated data, we conducted a comprehensive exploration of the three REA locations by contextually addressing the population served, school settings, curricular programming, teacher qualifications, family and community involvement, fidelity of services, and professional learning. Thus, our expanded protocol included the eight themes (differentiated content, process, and product; roles of the teacher, student, and parent; and assessment and collaboration) and contextualized information about the REA. Our research team visually observed classrooms, common spaces, and outdoor facilities in Schools A and B. We also interacted with school administrators with questions and answers during both virtual tours. Our recorded Zoom sessions and handwritten transcriptions from the three locations all addressed the expanded protocol of curricular themes and contextual areas.

Results and Data Analysis

We used dated combined from six hours of Zoom transcriptions from Schools A and B and six hours of handwritten transcription from the Malaguzzi Centre to analyze the eight themes from our research protocol with Nvivo software (QSR International, 2003). Although 15 categories emerged from the combined data analysis, we found the additional seven categories related to our broader contextualized protocol. Consequently, we addressed the eight protocol themes and the seven contextualized areas separately. Table 1 summarizes Nvivo references for our eight protocol themes that ranged from 10 for parent to 93 for process:

Table 1 Curricula Themes From Three REA Locations

Curriculum Theme	Nvivo Files	Nvivo References
Process	7	93
Product	6	44
Learner	7	31
Content	4	28
Teacher	5	25
Collaboration	6	23
Assessment	3	14
Parent	4	10

Of the eight themes, process received more than twice the number of references than other themes. This finding seemed consistent with triangulated data from site observations, interview questions and answers, and web page analyses. For example, our data sources all emphasized pedagogical methods aligned with critical, analytical, creative, and evaluative thinking processes found in GTE schools (Maker & Shiever, 2005). The seven contextualized categories included physical space, daily routine, Hundred Languages, Gifted Education, the history of Reggio Schools, annual community meetings, and elearning. Collectively, the eight themes and seven contextualized areas confirmed our perception that while GTE and REA schools shared common themes, the three REA locations offered distinctly different activities and practices worthy of a closer look.

Malaguzzi Centre, North Italy

Our onsite visits at Malaguzzi International Centre in Reggio Emilia, Italy, indicated teaching took place through discussion between children. Teachers supported children as they reflected on true and false values of things from different perspectives. Teachers occasionally proposed "creative stops" to encourage new discoveries in children. When children learned by closely observing nature and colors, they developed analytical ways of thinking. Children connected personal experiences and the world immediately them. Instruction occurred both as planned activities and as interest-based investigations emerging from the physical context with the learning environment as the “third teacher.”

For example, four-year-old children reflected on the birth and growth of living organisms, as well as inanimate things such as buildings. They discovered the age of their school building as 50 years old. They explored life by drawing hearts, and they used balls of wool in the art atelier: “Life,” said the children, “is like a thread that crosses and unites all things” (Viappiani et al., p. 5). They further investigated life characterized by the passing of time. During daily routines with the calendar, they discovered letters and numbers. The teacher provoked imagery with a cabbage representing the reflections of children on the world around them. In this way, the teachers and children co-created activities that brought together scientific, poetic and philosophical concepts as “one hundred languages” in their learning environment.

Our site visits to the Malaguzzi Centre found REA teachers planned child-centered activities based on children’s interests. Designated spaces such as the atelier equipped with many different types of materials encouraged children to develop potential through their “one hundred languages.” Activities powerfully connected with real world physical spaces with the environmental learning context as the “third teacher” (see Figure 1).

School A Midwest USA

From the moment children entered School A through a "child-sized" door, they experienced a qualitatively different learning environment thoughtfully designed to provoke curiosity as competent learners and citizens with rights. Considered a "full-on" REA preschool, School A recently secured recognition as an "International Baccalaureate Candidate School." Children enroll in age-determined classrooms for preschool, Pre-Kindergarten, transitional-Kindergarten levels and elementary grades for older children. The school ingress featured 100 jars of materials and the 100 Languages Poem as reminders of the REA emphasis on the environment as the third teacher and focus on child-centered learning processes. Teachers, staff, and child greeted one another as "amici" as they cultivated friendships and recognized children as citizens of the world with rights and a natural capacity for peace.

Before planning activities, the teacher investigates the wishes and curiosities of children, offers opportunities to explore, experiment, and observe natural phenomena and objects. Teachers plan one curriculum theme each week to develop creativity and cultivate friendships. For example, during a Digestive System Exploration for five and six-year-olds, children learned how the human digestive functioned using liquids, materials, and a blender experimentally in the kitchen as they made learning visible. Children drew human figures in the art atelier and learned body parts in Spanish. Older children collaborated with a medical professional who made case studies available to children to investigate pathologies, diagnose illness, and suggest prescriptive treatments.

Teachers used technology to document student progress through weekly themed curricula with daily notes, photographs, and communications to parents. Children helped teachers design curriculum maps and determined pedagogical documentation with classroom wall-to-wall displays that served as reflections of their explorations and experimentation. Teachers served as researchers to create provocations to ignite student interest and stimulate discussion. Colorful and comfortable spaces created inside and outside the school building—themed ateliers, piazza meeting space, playscapes, edible garden, and children's amphitheater—served as microcosms of engaged learning and reflected the REA philosophy and school values. Age-appropriate themed curricula studies and annual events created a sense of continuity and community as shared experiences focused on student learning (see Figure 2).

School B Southwest USA

High level cognitive processing emerged organically as the children at School B engaged in observation, discovery, and discussion during learning activities. When children participated together during group activities, they gained a sense of community where everyone felt welcomed and valued as competent learners with potential. School B accommodated all children, including those with disabilities. Their curriculum established continuity with developmentally appropriate learning flowing from the present year into the next year. Each child formed the center of the teaching and learning environment as teachers responded to discussions emerging from the children. Documentation of student progress on a daily based favored the discovery of new learning content. As children engaged in collaboration, exploration, and researching processes grounded in their physical world, these processes became visible within their learning community. Through observation, teachers gained understanding of the whole child. They noted each child's interests and individual learning process. Through questioning, the teacher encouraged children to engage in thinking as they created products. Children's ability to engage in processing seemed important, and perhaps more important, than the product itself at School B.

Located in the Southwest USA, an extraordinary event of snowfall prompted a discussion of weather phenomenon. As teachers responded these curious three-year-old children, they co-planned activities to explore the continent of Antarctica, the types of penguins they might see, and study other animals living at the South Pole. When children discussed the changing seasons, they talked about the availability of fruit and vegetables in different climates. The snowfall helped them connect their own hot and humid weather with snow and ice in Antarctica. Following the children's lead, the teacher sowed seeds in the school garden. Children seemed aware of the many and varied ways the environment "spoke." They became become orchestrators and protagonists of their learning as they led the way, sharing the teacher-learner role with a researcher-teacher. School B curriculum functioned as a noun and a verb, organic, and constantly changing as the child interacted with the world around them. As a form of assessment, documentation occurred with teachers observing the children, "taking notes, recording the children's conversation … listening, taking photographs" (Pedagogical Coordinator). Photographs of learning activities facilitated reflection and recall over the passage of time as a form of documentation after students moved onto other learning experiences (see Figure 3).

Conclusion

"Qualitatively different" characterizes the curriculum for the gifted learner. When the content, process, product and learning environment aligns with the characteristics of the gifted learner, the result form an adaptive curriculum designed to address the learning needs of diverse gifted learners. According to Maker and Shiever (2005), "The process aspect of the curriculum involves the way new material is presented, the activities in which the students engage, and the questions that are asked" (p. 5). In REA schools, children experience opportunities to share their interests and cultivate their talents in some sector of human activity. As co-constructor of learning, the Child becomes the protagonist in the classroom and expresses task commitment with longer times on interest-based areas of study without urgency to move on according to a predetermined curriculum. Teachers serve a primary role as researchers to provide various materials and conceptual stimuli so that each child discovers and uses their preferred language. In this way, children develop their talents. The teacher asks questions, listens, and documents the children's learning as they draw conclusions, think creatively, make connections and produce products. The teacher follows the learner to meet significant goals and objectives. The classroom design and use of space in the REA schools create a welcoming, transparent educational environment for children. The REA learning environment may include a child caring for garden, an atelier art studio, a kid's kitchen, dedicated space for science, classroom light table, piazza gathering place, and well-equipped library—all designed to encourage the child's desire to engage in discovery.

Recommended Practices for Gifted and Talented Education

- Observe learners to understand their needs and preferences.
- Build the curricula around what emerges from the learner.
- Ask divergent questions and allow learners to provide answers.
- se observation to provoke discussion in the physical world surrounding the child.
- Allow learning to flow organically based child-centered interests and activities.

The three REA locations emphasized the use of natural and open-ended materials in the creation of intended and unintended products with processing viewed as more important than the product. The child experiences thinking about tools and skills used while engaged in the creative process. Parents collaborated in REA schools and served as role models for children. Our study found the eight pedagogical themes "qualitatively appropriate" for children. In the three REA locations, differentiated content, process, and product; the role of the teacher, student, and parent; and strategized assessment and collaboration aligned compatibly with the nature and needs of the Child.

References

Barbour, N. E, & Shaklee, B. D. (1998). Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. Gifted Child Quarterly, 42(4), 228-237.

Kang, J. (2007). How many languages can Reggio Emilia children speak? Many More than a hundred. Gifted Child Today, 30(3), 45-65.

Lai, Y. (2009). Reconsidering the education of gifted young children. Exceptionality Education International, 19(3), 96-110. https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol19/iss3/4

Little, C. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.) APA handbooks of giftedness and talent (pp.371-385). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-024

Maker, C. J., & Shiever, S. W. (2005). Teaching models in education of the gifted. Pro-Ed.

Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2008). Introduction to educational research. Pearson.

Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi's "Hundred Languages of Children" in early childhood education. South African Journal of Childhood Education 9(1), 1-10. https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.757

National Association for Gifted Children. (2019). Key considerations in identifying and supporting gifted and talented learners. A Report from the 2018 NAGC Definition Task Force. https://bit.ly/3f4Been

National Association for Gifted Children. (2019). Pre-K to grade 12 gifted education programming standards. https://bit.ly/2UC3Phw

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Worrell, F. C. (2018). Talent Development as a Framework for Gifted Education. Prufrock.

Rinaldi, C. (2013). Re-imagining Childhood: The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia. Government of South Australia.

Robson, K., & Mastrangelo, S. (2017). Children's views of the learning environment: A study exploring the Reggio Emilia principle of the environment as the third teacher. Journal of Childhood studies, 42(4), 1-17.

Treffinger, D. J., Young G. C., Nassab C. A., Selby E. C., Wittig C. V. (2008). The Talent Development Plan-

ning Handbook, Corwin.
Viappiani, A., Iannantuoni, G., Calci, I., Casali, D., & Nicolosi, M. (2015). The thread of life. Cabbage Municipal Kindergarten Anna Franz (4-year-olds) (p. 5) (Italy, Loris Malaguzzi International Centre, The Centre for Documentation and Educational Research). Reggio Emilia RE, Italy: Loris Malaguzzi International Centre.

Figure 1 Malaguzzi Centre Curriculum Themes

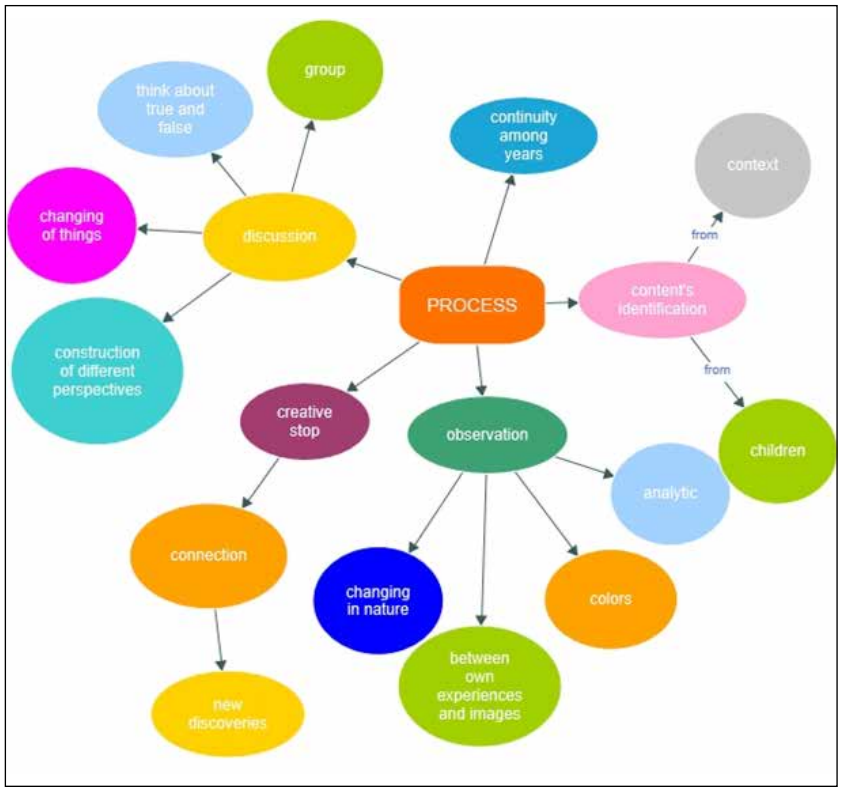


Figure 2 School A Curriculum Themes

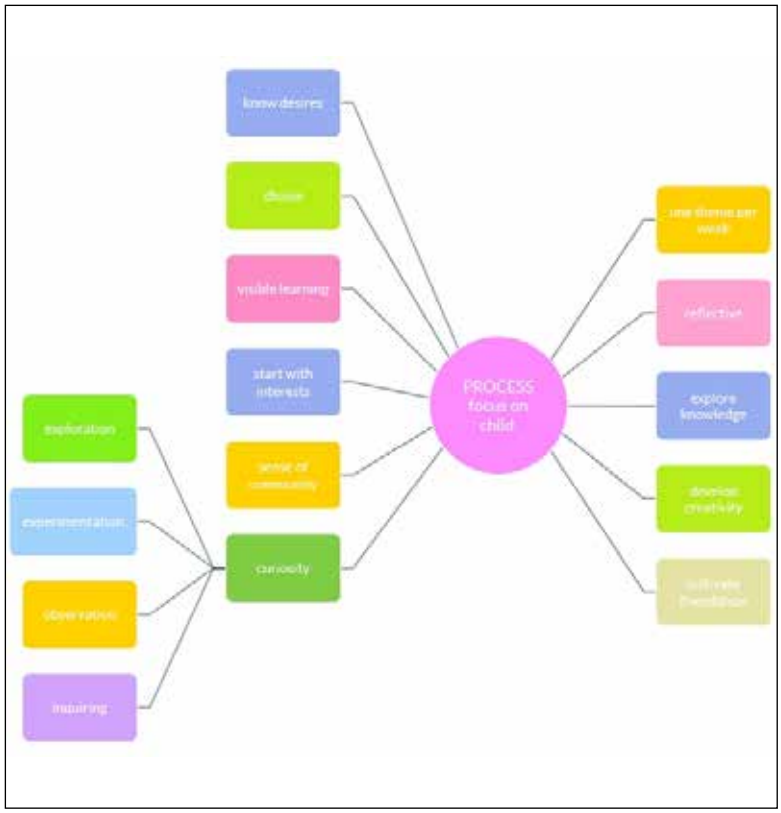
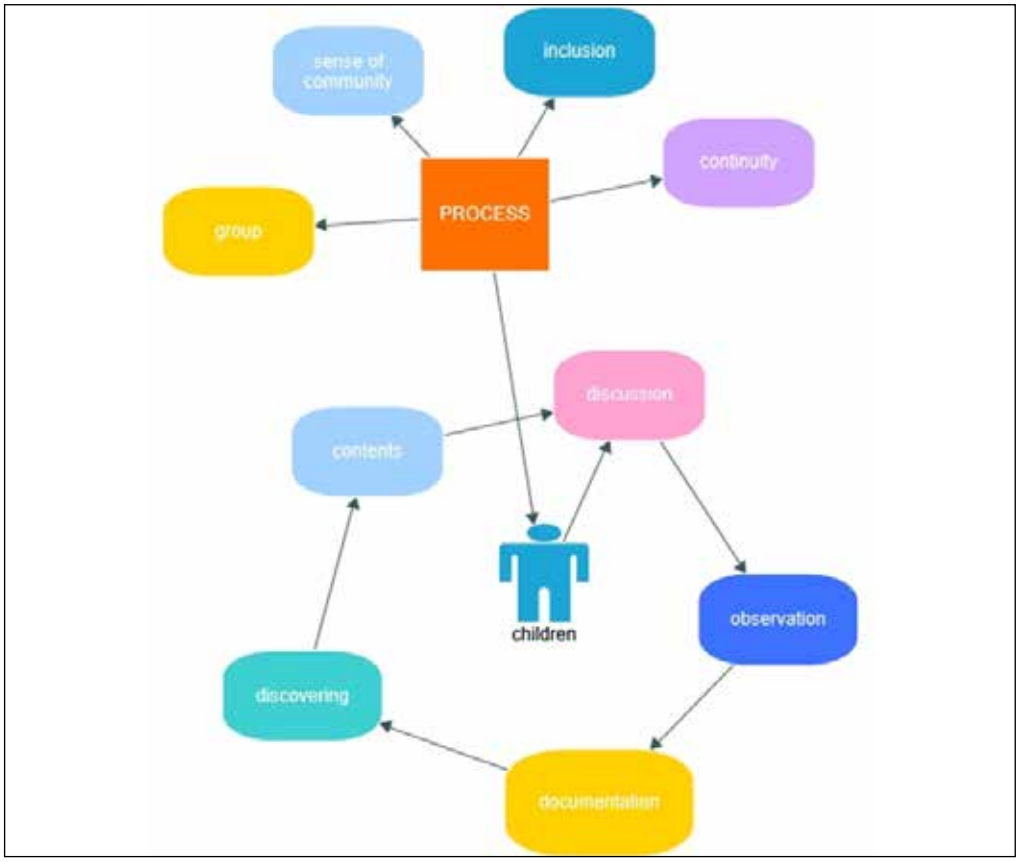


Figure 3 School B Nvivo Process Results



Martina Brazzolotto,I.C. of Campodarsego, Padova, Italy
E-mail: martinabrazzolotto@gmail.com
Connie Phelps, Emporia State University, Emporia, Kansas
E-mail: cphelps@emporia.edu
Joyce Miller, Texas A&M, Commerce, Texas USA
E-mail: Joyce.Miller@tamuc.edu

SUMMER ENRICHMENT CAMP EXPERIENCES AND THE DUAL PANDEMIC OF THE DUAL PANDEMICS OF COVID-19 AND SYSTEMATIC RACISM

Abstract: In addition to the coronavirus pandemic in 2020, educators worldwide viewed a series of horrific events of systemic racism marked with the murder of George Floyd in the United States. This session describes two virtual summer enrichment camps conducted during Summer 2020, and implications for those camps derived from a study conducted on the perceptions of college students before and after a Civil Rights tour conducted in the south of the United States. A three-week virtual enrichment camp conducted in North Italy included three levels of scientific explorations, creative writing, and philosophy camps for children ages 5-11 years. Campers met virtually with teachers to understand their potential and interest in their chosen camp content area. The enrichment camps intertwined knowledge and relationships with independent work assigned throughout the week. Concurrent meetings promoted reflection, conscious exploration, and critical thinking to promote future "thinking" citizens. Another virtual summer enrichment camp in the Midwest United States implemented the Renzulli Learning System (RLS) for three weeks with gifted children ages 5- 12. Campers met weekly with trained gifted facilitators to develop individualized mini-camps based on Schoolwide Enrichment Model (SEM) Types I, II, III activities. Campers began individualized experiences by completing The Profiler to determine their individual interest and subject areas and preferred expression and learning styles. Teachers met weekly with one or two students to identify and complete enrichment activities based on their Profiler results. Type I activities began with virtual field trips in their interest area, advanced to activities requiring specific critical thinking or creative problem solving, and culminated with an in-depth passion project. The virtual enrichment camps in the North Italy and Midwest USA addressed a need for advanced and individualized learning created by lockdown orders imposed in those countries. However, while persons around the world coped with COVID-19 stay at home restrictions, they also viewed the brutality of systemic racism with the George Floyd murder. Although teachers adapted to the online COVID-19 teaching/learning environment, they found themselves ill prepared to address student perceptions of racism. Implications from a five-day Civil Rights tour conducted with an interracial group of Black/African American, White, and Latinix college students in United States assist enrichment teachers as they facilitate discussions of systemic racism. The intersection of dual pandemics extends virtual summer enrichment camps experiences by providing a safe environment for gifted children to express their feelings about systematic racism as they become future "thinking" global citizens.

Keywords: Summer Enrichment Camp, Racism, Dual Pandemics

Virtual Enrichment Camps in North and Central Italy (Primary Gifted Children)

We conducted three virtual enrichment camps in North Italy for identified gifted learners that began on August 24, 2020, and ended on September 12, 2020. Since we conducted virtual camps in Italian, we invited gifted throughout Italy to attend. This invitation accommodated regions in Italian that lacked opportunities for children to participate in enrichment activities to develop their gifts and talents. Participants came from northern and central Italy and represented the Veneto, Marche, and Lazio regions. We emphasized 21st Century Skills to support their cognitive needs and encouraged responsible citizen to support development in the social and emotional domain.

Participants

Eight children ranging from 5 to 11 years old attended the enrichment camps with an average age of 9 years. Seven boys and one girl participated, and they all possessed a written assessment from a psychologist attesting their giftedness. Campers selected one or more virtual camps in science, creative writing and philosophy. Seven campers selected Science, two chose Creative Writing, and one camper enrolled in the Philosophy virtual enrichment camp..

Didactic methodology

Given the wide age range, we offered two sections of the science camp to accommodate 10 year-old in Scientific Camp A and 11 year-olds in Scientific Camp B as peer groups, and we presented a third

Scientific Kid Camp for the five-year-old. We conducted virtual camp sessions for a duration of one hour once a week. All camp sessions permitted opportunities for gifted children to develop their academic potential and talents; choose a specific theme to explore; and make new friends. Topics for Scientific Camp A included the brain while sleeping, genetics, discovering the heart, pulsars, 3D puzzle construction, flowers and math, sound propagation, giant shrew, Dodo extinction, and Ario Titano (the largest and most smelly flower). Campers in Scientific Camp B discovered the heart, the Bermuda Triangle, extinction of animals, Minecraft, submarines, and trip to the Mariana trench. The Scientific Kid camp offered Egyptian astronomy and three experiments: how to make current flow, buoyancy, and magnetism as experiments. The Creative Writing camp experienced cryptography games, different points of view, calligram, creating a story ending, and description and discussion of an abstract image. In the Philosophy Camp, gifted learners studied politics according to Plato, George Berkeley (existence & interpretation of objects), and Giordano Bruno (nature & science).

Sample Activities

August, 26
First activity
Hi Everyone!
What would you like to learn more about? Physics? Astrophysics? Biology? Bioacoustics? Engineering? How does a PC? Or telephone? Or botany? Or genetics? Anatomy?
I ask everyone to indicate a scientific discipline of interest, a topic, and your motivation. For example, "I would like to deepen astronomy, in particular black holes, to understand what would happen if it entered a star." You have until Wednesday at 12:00 to finish, then I will see you at 14:30. The goal of our meeting will be to agree on one or more topics. We will then build a project together during the next week.
Enjoy!

August, 26
Second activity
Hi Everyone!
As discussed during the first meeting, you all like to read. Three of you really like the 3D puzzle. Giovanni also showed us his precious 3D globe. Thanks!
After reading the insights and answering the question, "which discovery" (see previous activity), I propose a practical activity:
- Build a 3D puzzle or model that represents your new discovery.
Tip: To create a 3D puzzle you could first model the shape that you want to represent, and then create the pieces that you are going to glue on top. For those wishing to make a model, you can use recycled materials: old newspapers, rolls of toilet paper, or white or colored cardboard. You can choose whether to make a 3D puzzle or a model.
Please take a picture of your work and attach it here. On 3 September, we will talk about it together.

Enjoy!

Results

The virtual summer camps allowed all participants to fulfill a desire to further knowledge, interact with intellectual peers interested in similar topics, and establish new friends. The children showed they knew how to share their knowledge through mutual respect and dialogue. They accepted and exchanged intellectual knowledge as well as social values. Implementing the scientific method in all the camps allowed participants to learn from past discoveries and knowledge as they advanced knowledge and reflected on current events. Parents expressed satisfaction and asked to send campers again next year.

Virtual Summer Enrichment Mini-Camp in the Midwest USA (Gifted Facilitators)

Innovative practices became necessary during COVID-19 lockdown to avoid interruption in the practica training experiences for graduate students in a Gifted, Talented, and Creative endorsement program at a university in the Midwest United States. Typically, graduate students completed training experiences during onsite enrichment camps for high ability learners. However, two of these camps completely cancelled their programs, and two offered camp sessions only on a limited basis. Drawing upon available no-cost resources, the university professor applied as a university partnership for the Renzulli Learning System (RLS) and worked collaboratively with the RLS director to develop a four-week virtual summer enrichment camp. This mini-enrichment camp provided opportunities for 17 teachers to work with PK-12 gifted learners within the RLS platform.

Week 0 Teacher Preparation and Training

Each teacher secured consent from an identified gifted learner in grades PK-12 to create high quality learning experiences using the Renzulli Learning System. All teachers were required to complete the "Enrichment for All Students" professional certification course available on the RLS website as a free course. Instructors Joe Renzulli and Sally Reis taught a sequence of foundational methods based on the Schoolwide Enrichment Model (SEM), and RLS Professional Development Director Jeanne Pascon covered practical strategies and skills used in the RLS software. When practica teachers completed the approximately nine-hour training program, they received a certificate documenting professional development from the University of Connecticut as "Renzulli Learning Certified Educator." This professional development training supported content, skills, and disposition development of practica teachers in the absence of an onsite school supervisor and occurred during Week 0 just prior to the four-week summer enrichment camp.

Weeks 1-3 Schoolwide Enrichment Types I, II, and III

After gaining essential understanding about the SEM and technology skills for the RLS, practica teachers scheduled two virtual sessions with one or two identified gifted children in grades K-12. In the first week during Session 1, teachers introduced students to the RLS, and students completed the Profiler to determined their interest areas, answered ability questions, determined expression style, and indicated their preferred learning style. Student Profiler results appeared immediately in RLS, and the RLS suggested hundreds of online enrichment activities based on Profiler results. Teachers also planned a Type I enrichment activity based on students' primary interest area, above average content area, primary instructional style, and first product choice from the Profiler results. In Session 2, teachers and students completed the SEM Type I enrichment activity based on their Profiler results. They selected Type I. Their Type I activity served an introduction to more complex and independent learning in Type II and Type III activities during weeks two and three.

During week two, teachers planned a SEM Type II skill-based lesson incorporating creativity training or critical thinking virtual enrichment activities in Session 3. During Session 4, virtual campers discussed completed Type II lessons and uploaded a lesson video into the online learning platform. In Week 3, teachers and students met to plan Type III In-Depth Projects with three enrichment lessons in Session 5. Teachers either used the embedded RLS Project Wizard or created their own Type III projects. Finally, during Session 6, students and teachers uploaded videos of their Type III teaching and learning experiences into an online learning platform. The Week 4 virtual mini-camp session served as additional time for campers to complete projects. Practicum teachers met together during a Zoom session to share experiences, debrief, and evaluate their experiences. Their feedback indicated continued gifted students enjoyed their SEM Types II, III enrichment activities. Teachers expressed appreciation for additional skill and practice using online learning technologies.

Civil Rights Tour in Southern USA (College Students; Replicable as Virtual Camp)

The value of study abroad and travel education for college students can positively influence their knowledge Black/African American history, understanding of self and others, cultural awareness, maturity and other selected variables. Much of the research addresses international travel; there is a need for research that documents the benefit of travel within the continental United States. The purpose of the mixed-method study was to survey the perceptions of a group of college students regarding the impact of a civil rights tour of Mississippi and Tennessee on knowledge of civil rights and knowledge of self.

An inter-racial group of Black/African American, White, and Latinix college students enrolled in a three-hour counseling course at a university located in Northeast Texas travelled over a five-day period from Texas to Mississippi and Tennessee. Prior to the onset of the tour, the college students completed an pre-test to determine the level of their civil rights knowledge, anticipations regarding the tour, and what they hoped to do with the new learnings acquired during the tour. Students completed the same survey at the conclusion of the tour.

The tour consisted of a tour of the Mississippi Civil Rights Museum, a tour of the Council of Federated Organizations (COFO), the Civil Rights Education Center, Toogaloo College, a visit to the gravesites of James Chaney, the store where the false accusation of Emmitt Till began, and the gravesite of Fannie Lou Hamer. In addition, men and women who were Foot Soldiers and civil rights leaders of the Freedom Schools of the 1960s led group sessions. At the end of the tour, the participants read Michael Dyson's book, What Truth Sounds Like and attended a debriefing. Analysis of posttest data revealed that the participants were armed with not only increased data regarding the civil rights era but more in depth information which allowed them to make connections with previous learnings. In addition, students reported experiencing impactful feelings and emotions causing a change in their perceptions of themselves and others in making our world a better place.

Anti-Racism Virtual Enrichment Camp (Multi-Ages)

This proposal suggests a virtual enrichment camp experience for gifted learners in grades 6-12. Entitled "Jim Crow: More than Signs and Separation," the camp experience assists students in developing historical perspective for anti-racist thought and behavior. The experience begins by reading "Goin' Someplace Special" by Patricia C. McKissack. The book tells the story of Tricia Ann who lived during the Jim Crow era of the 1950s. The story parallels the real life of the author who grew up in the 1950s in segregated Nashville, Tennessee, and whose grandmother took her to "someplace special every week." Students who read this book learn about the meaning of Jim Crow laws that mandated separate seating on the city bus for Black and White citizens, park benches for Whites only, segregated hotels where the colored people could only enter from the back door and theater seating, and even separate water fountains for Colored and Whites Only. Tricia Ann experienced these Jim Crow examples while on her way to "someplace special," as a doorway to freedom. Designed for multi-ages, the virtual enrichment camp encourages older students to read the essay, "Jim Crow Is Watching" from Us and Them: A History of Intolerance in America in 2006, and view media accounts of the extent of and impact of Jim Crow laws. They also read, Captain Perseverance: How I Became a Superhero (Bagert, 2016). The overall message throughout the camp is, "Perseverance: How to Get Someplace Special in Life." Students create real-world products including posters, diary and journal entries; they write children's books, make collages and collect photos representative of the Jim Crow Era in contrast to life today for the Black American. Students may access optional reading and parallel instructional activities from To Kill a Mockingbird (Lee, 1960).

Conclusion

Our virtual enrichment camp experiences for gifted children and their teachers in the US and Italy exemplify the versatility, availability, and affordability of online learning experiences during the COVID-19 pandemic. Participants in virtual enrichment camp experiences learned cognitively through advanced content, technology skills, methodologies, and processes. They developed social and emotional learning through respect and tolerance toward diverse populations. Although conducted prior to COVID-19 restrictions, we proposed the Civil Rights Tour as a replicable virtual tour to combat systemic racism. Combined with the proposed Anti-Racism Virtual Enrichment Camp for multiple ages, a Civil Rights Virtual Tour offers a powerful experience to change attitudes and behaviors toward minority status individuals. Online and virtual formats provides learners of all ages unlimited opportunities to learn new knowledge and to have life impacting experiences as they cope with issues and challenges during the 2020 dual pandemic.

"

'Petra Leinigen, Germany
E-mail: petra@leinigen.cc

INDIVIDUAL EDUCATION FOR GIFTED STUDENTS

When the corona virus struck this spring, it was a hard blow for the country and the families with their social development, which suddenly tended towards zero.
Many parents went into home office - into an environment that was not at all prepared or even equipped for such a task and which was far from being as quiet and comfortable as the office in the city centre. The mothers in home office could do the laundry on the side, but they also had their children with all their needs and far too much free time around.
Having a child or even a partner in the house for two days unexpectedly is one thing, a lockdown of three months is quite another. The challenges in the families were immense and could not have been greater. Teachers became online teachers overnight. It turned out that by far not all teachers were properly equipped for online teaching in terms of hardware, software or user skills.
No university course prepared them for this situation and the reactions to this task were very different. Some teachers disappeared into oblivion, not caring about closed schools or online lessons, some worked their way into the challenge and others went far beyond the goal in their online-teaching demands.
For the children, the problems at the beginning of the lockdown were complex. If social contacts had previously existed, they were suddenly no longer welcome, but forbidden. The schools, as an alternative space to the parental home, were closed. Very surprising for me was that not all student households were connected to the Internet, not all students had their own computers or tablets - and if there was a computer in the house, it was occupied by one or even both parents in home office during the day. Smartphones were available almost everywhere, but smartphones are suboptimal for online teaching.
Prior to the pandemic, teachers' views of a highly gifted child tended to focus on social aspects and peer placement, while the perception of individual needs was more secondary. In lockdown, social interaction was not expected and this relaxed many of our gifted and talented children. Finally, they were as normal as other children in their class.
A big problem was the learning material offered by many teachers. While there were many questions and explaining as normal procedure at school, the students were sent the worksheets online along with a deadline. An intrinsically motivated and independent working attitude was expected when working on the material offered. In reality, however, the students were not prepared at all to work in this way and by far not all of them were able to adapt to this new way.
So, the cut was huge. For many gifted and talented children, however, a window suddenly opened up that had been firmly closed in previous school life. Customized learning that met the individual needs of each child suddenly seemed more possible than ever before.
Gifted and talented children seem to have a racing car in their minds, doing their laps there. If this racing car is not fuelled by suitable learning material and a sometimes required high learning pace with fewer repetitions, the probability is high that it will drive poorly or that the oh-so-gifted child will not perform. In classes with a "one size fits all" system, many gifted and talented children therefore remain underchallenged or even underachieving. Even if they are bitten by the bug of curiosity, they should not ask questions, wait quietly and patiently for their classmates to keep up, but still remain highly motivated for years. However, their requirements for education and learning are fundamentally different from the needs of other students in their class. Their desire for fewer repetitions together with their desire for a deeper understanding of the material often confronts teachers with the challenge of appropriately cater for such learners. And by far not all teachers meet this challenge.
Prior to the pandemic, teachers' views of a highly gifted child were more oriented towards social aspects and age-grouping, while the perception of individual learning needs was secondary.
In lockdown social interaction is undesired and this fact relaxed many gifted children because now they were as normal as other children in their class.
Suddenly they were allowed to set their own pace of learning and what was previously frowned upon overnight became a virtue.

This was the other side of the pandemic medal. I have been counselling parents of gifted and talented children on a voluntary basis for almost twenty years. Many parents take advantage of the opportunity to receive advice over the phone and this turned out to be an invaluable benefit during a pandemic.

At the beginning of the pandemic I noticed very quickly how the topics of conversation changed during the counselling. While the focus was usually on legal requirements or the question of testing, it shifted increasingly to questions about learning material, online learning platforms and offers for children outside of school. Dealing with the children's boredom, frustration and emerging aggressions also increased. Maintaining the motivation of gifted students is a constant challenge for which hardly any school system or parent in the world is prepared. Tailor-made education, supported by our digital world, can more easily serve this purpose than a uniformed system, which is more likely to aim to provide the same learning content to a large number of students at the same time. 'One sitz fits all' doesn't fit for nothing and nobody, not with shoes nor brain.

To underchallenge a gifted or talented child for years in many cases inhibits any intrinsic motivation in the long term and with far-reaching effects even into adult life. Adapting learning techniques, to fill the word alone with the individually appropriate and so different mechanisms can only happen on challenging tasks. However, not every method suits every student equally. But these different, very important skills are needed for life and must be developed, best done in childhood.

A long lasting underchallenge has a counterproductive effect.

Corona changed the situation at our schools in a sustainable way.

Home-schooling has been forbidden in Germany for decades. But in the pandemic every student, from kindergarten child to university student, went to home-schooling overnight. Parents became assistant teachers, even without any preparation or training for it.

The teachers expected the children to stop learning when teacher stopped teaching.

But this rarely happened. The children continued to read and learn or searched the Internet for interesting material. The parents wanted to give the children what they needed - not only for the sake of the children, but also for the sake of peace for the parents, who had to divide between home office, housework, cooking and the well-being of everyone living in the household.

While many gifted children normally made frustratingly slow progress at school the lockdown in the spring opened long buried floodgates for many gifted but underchallenged learners. Little or no learning material came out of the school and because of teachers' limited experience with online teaching some of it was even lower dimensioned than usual. Many gifted and talented children were not satisfied with this. They demanded more. More in quantity, more in quality and more in individual orientation. Since schools and teachers did not offer it, the children looked for it at home, sometimes even without the consent or instant notice of their parents.

The number of calls requesting counselling increased as the lockdown went on. Parents saw the worksheets and despaired of what little their children should be doing for school and asked for tips on how to keep their 'hungry for learning' children busy.

While parents usually only heard their children complaining about boring school days they suddenly saw and understood the problem first hand. Filling in a single worksheet, painting a picture or repeating the same math task for the tenth time did not cater the clever minds.

In their desperation to fill the many hours of the day in the family in a meaningful way, the parents became bolder and more creative. They changed worksheets, gave alternative and more appropriate tasks, challenged and encouraged children with new topics and, depending on the child's age, allowed online lectures at the university - and no teacher was there to criticize this action or object upon. Where there is no plaintiff there is no judge. General domestic peace went clearly above obedience to teachers. Writing with pencil and in block letters became writing with fountain pens in cursive writing. That way, the children immersed themselves deeply in the material offered, acquired new knowledge and skills, and were again occupied with it for some time.

Kindergarten children were not at all provided with offers by their teachers. But the kindergarten was closed and the children demanded employment. Paper and pencil were at hand faster than fine handicraft material. Parents of our association passed on proven tips among themselves and helped each other. Three or more puzzles with the same backside were then mixed for the kindergarten child, puzzle books aged two years in advance were bought and old-fashioned card games from shelves and drawers were revived and suddenly became very popular.

Identifying the stage of development of their gifted or talented child is not always easy for parents. Children do not always show what they are capable of.
Individual younger siblings were caught pinching the spurned worksheets of their older siblings and filling them out enthusiastically. Then these children made a deal and the older child suddenly read to the younger child or played with him or her. Parents noticed the symbiosis partly only by chance and were surprised about the way too unusual alliance within the families and between the siblings, which had not existed before. The parents were not even aware that these kindergarten children could read and write. In Germany, reading is taught in the first grade of school, not in kindergarten. School normally starts at the age of six. Now parents realized that they could not wait another year to start school. So early school enrolment was also a topic that came up more often in counselling. Parents had gained a new perspective on their children and reacted more to individual needs than to the uniformity schools were striving for.
During home-schooling some underachievers also desperately sought help from parents. Mothers are traditionally closer to their children and in my counselling sessions I see many fathers who do not understand how urgently children need challenges for their willingness to perform and even for healthy development. In home-office, on the other hand, the fathers suddenly saw for themselves the problems that the mothers had to struggle with every day.
By taking into account the individual level of knowledge of their children, the experience of home schooling opened up several possible scenarios for the further schooling of their children.
Early entry into school, skipping a full term, individualized teaching even after Corona, "early university studies for secondary school students" or academic online studies, all of which challenge and encourage a gifted student while maintaining motivation and responding to individual needs, changed their status from 'wishful thinking' to 'possibility'.
After the lockdown, the comparison among the children in a class was sometimes fatal. The spectrum ranged from 'learned nothing at all' to 'confident in the subject'. On closer inspection, this is exactly what individuality in learning has always been about. The uniformity of a school class represents a forced state that doesn't really do justice to any of the children, but makes teaching easier. Teachers will have to learn how to deal with it, because the question is whether the children who have gained pleasure in their abilities during Corona will return to underchallenging lessons. Parents, on the other hand, will have to fight for their children even more than before the pandemic, so that their abilities, their potential and above all their needs are seen and recognized in learning.
Skipping classes is allowed in Germany and is more or less complicated depending on the federal state. During the first lockdown it quickly became apparent that parents were no longer anxiously critical of skipping, but wanted to maintain the benefits of faster learning for their children. Online lessons make skipping easier. Instead of a child with a potential risk of infection having to change learning group, the lockdown can provide the child with the material for the next class. Compared to the usual procedures this is rather easy to do and in my counselling sessions I have parents who have gone down exactly this path. Their experience with it has been consistently positive.
As nice as the new teacher-unsupported learning turned out to be, the children still started to miss their school and their class. Even though school was not the most productive place on earth to be, it was a fixed instance in the daily routine that suddenly went missing. It became apparent that the social integration of some children had been much better than the teachers had previously perceived. Parents were glad that after the summer vacations school started again and an almost normal daily routine could be established.
Corona will be with us for a long time to come. Even schools have learned more and more to deal creatively with the overall circumstances. Some teachers may only teach online;
Risk groups are firmly defined. These include children who are not allowed to attend classroom instruction due to some previous illness. Music schools teach online because wind instruments can be dangerous in times of corona. Home-schooling has become somewhat better regulated and interested teachers also exchange information with each other.
In consulting practice, it has been shown that for many of underchallenged, underachieving and frustrated children Corona was not a blessing in itself, but the associated change in dealing with learning material led to a change in perception in the home environment.

Iva Marčelja, Dom mladih (Youth Center), Rijeka- Croatia
E-mail: iva@dom-mladih.hr

STORY FROM RIJEKA - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE OF THE NETWORK OF VARIOUS EXPERTS AND INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF GIFTED PROGRAM

Abstract: The City of Rijeka is showing interest in solving on local level education topics which have not, for now, been resolved at the national level. The City of Rijeka have been a pioneer in the implementing educational programs such as early IT education for 1st to 4th grade elementary school students (2003/2004) as well as the extracurricular program of civic education (2016/2017). For many years, the City has been supporting its gifted students through the financing of various programs intended for the gifted (E-classroom in mathematics, LIADO-art research atelier of gifted primary school students, etc.). These programs are very successful, but they do not represent the development of all areas of children's interest at the local level. Therefore, in 2019, the City of Rijeka, through the Youth Center as a project coordinator, launched a pilot project "I play, I explore, I learn". The Youth Centre, a city institution for the organization of free time children and youth, gathered a working group of various experts and enthusiasts. The entire project is implemented in cooperation with the Center for Gifted Child Development Rijeka, with eminent experts from the Faculty of Teacher Education and Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka and with 13 elementary schools from Rijeka. The pilot project is being implemented in several phases. So far, a model of stakeholder cooperation has been developed, an identification procedure has been carried out, and programs have been designed in four large areas - ARTISTIC, NATURAL SCIENCE, TECHNICAL and SOCIAL-HUMANISTIC. Currently, the project is in the most beautiful phase, which is the implementation of the program and work with gifted students. The evaluation process is carried out in parallel. The value of the pilot project lies in reviewing the available resources at the local level and networking them together so that after the successful implementation of the pilot project remains a platform for upgrading quality systematic care for gifted elementary school students in Rijeka.

Keywords: gifted students, networking, development of collaboration models, local resources

Local resources and networking of institutions, establishments, experts

The Croatian educational system is currently in the process of implementing school reform. Within the framework of the national curriculum, the document “Framework for Encouraging Learning Experiences and Evaluating the Achievements of Gifted Children and Students” was adopted.

Despite the adopted framework, national-level changes are occurring slow and there is no actual progress work with gifted students.

Nevertheless, there are positive developments at the local level. The City of Rijeka is showing interest in solving on local level education topics which have not, for now, been resolved at the national level. The City of Rijeka have been a pioneer in the implementing educational programs such as early IT education for 1st to 4th grade elementary school students (2003/2004) as well as the extracurricular program of civic education (2016/2017). For many years, the City has been supporting its gifted students by financing various programs intended for them (Mathematical E-classroom, "LIADO" art research studio for gifted elementary school students, etc.), and by granting scholarships for gifted high school and university students. In 2019 two new projects have been launched. In cooperation with the "International Centre for Innovation in Education" from Ulm, training for coordinators of gifted programs in educational institutions of the City of Rijeka was launched, with the participation of about thirty pedagogical staff from 20 Rijeka elementary schools. The second project is the pilot project "I play, I explore, I learn" - a program to encourage the talents of elementary school students in the City of Rijeka" which includes students of 5th grade from 13 elementary schools in Rijeka. For the City of Rijeka, the project coordinator of the pilot project is the youth center "Dom mladih". "Dom mladih" is a city institution that has been operating in the area of the city of Rijeka since 1977. Although the institution changed its location and its name, its primary activity remained the same - the organization of free time for children and youth. Since 2009 "Dom mladih" works intensively on establishing cooperation with other relevant organizations, centers, associations dealing with the upbringing and education of gifted children from Croatia and beyond. For the purpose of thoughtful introduction of programs and projects, the Youth Centre, as part of its Development Strategy for the period 2020-2025, has dedicated a whole strategic guideline exclusively to work with potentially gifted children, it reads - highly motivated and gifted children and youth have the appropriate support for the development of knowledge, skills and creativity.

Currently, "Dom mladih" is implementing several projects related to the upbringing and education of gifted children. One of the most significant is the pilot project "I play, I explore, I learn". For the successful elaboration, preparation and implementation of the pilot project most important were members of the workgroup consisting of individuals - experts in a particular field of education of gifted and enthusiasts who made available their expertise and experience. The members of the workgroup are representatives of various institutions which in addition to working in the home institutions, work on other projects, associations, etc.
Members of the working group of the pilot project "I play, I explore, I learn":
- Goran Gračanin, principal of „Dom mladih“
- PhD. Jasna Arrigoni, Faculty of Teacher Education in Rijeka, founder of the Center for Gifted Child Development Rijeka
- PhD Danijela Blanuša Trošelj, Faculty of Teacher Education in Rijeka, acting President of the Center for Gifted Child Development Rijeka
- Tanja Tuhtan Maras, the psychologist at the elementary school Gornja Vežica
- PhD Barbara Rončević Zubković, Faculty of Humanities and Social Sciences- Department of Psychology in Rijeka
- Laura Herceg Varljen, School of Applied Arts Rijeka, LIADO project manager
- Zvonimir Peranić, Polytechnic of Rijeka, member of the City Council

The author of the pilot project is PhD Jasna Arrigoni, professor at the Faculty of Teacher Education, founder of the Center for Gifted Child Development Rijeka. "Dom mladih" established cooperation with the Centre through the project "Strengthening the capacity of "Dom mladih" in providing support to potentially gifted children in technical culture programs KANDELA" in 2018. therefore, work on the pilot project was a logical continuation of the collaboration.
"Dom mladih" and members of the working group laid the foundation for networking 4 stakeholder groups. The first group consists of elementary schools in the city of Rijeka that have expressed interest in participating in the pilot project, 13 of them (out of 24 total). The second group consists of psychologists from 13 schools in Rijeka - collaborators on the project for the implementation of the identification process. The third group consists of mentors members of various educational institutions - elementary and high schools, as well as from university-level education institutions. The fourth group are experts for the implementation of the evaluation process of the work program from the Faculty of Humanities and Social Sciences- Department of Psychology and the Faculty of Teacher Education.

Realization/implementation of the pilot project "I play, I explore, I learn"

The pilot project "I play, I explore, I learn" has the basic goal of establishing the foundation of systematic care for potentially gifted students from 5th to 8th-grade elementary schools in the city of Rijeka. Work on the pilot project began in early 2019 and was to be completed by June 2020, but due to the situation with the Covid-19 pandemic and the suspension of implementation in the period March-June 2020, completion is planned for February 2021.
The pilot project is being implemented in three phases and is currently in the final third phase of implementation.
In the first phase, the foundation of extracurricular enrichment program for encouragement of giftedness was designed that theoretically draws on the approach of renowned educational psychologist Joseph Renzulli and his School Wide Enrichment Model (SEM). The program is divided into 4 major areas - *art, natural science, technical* and *social-humanities*. Each area includes 2 sub-areas, that is two types of workshops. The art area includes workshops *art / creative writing* and *music*, science workshops *chemistry-biology* and *physics-mathematics*, technical area includes workshops *robotics* and IT *technologies* while social-humanities field includes workshops *languages* and *history-geography*. The programs of individual workshops were designed by selected mentors for a specific area. Each workshop within one area has at least 2 mentors. The programs of individual workshops were created for the target group, - 5th-grade students from Rijeka's elementary schools - collaborators on the project. The selection of mentors was done by analyzing the network of associates of "Dom mladih" and the Center for Gifted Child Development Rijeka and by interviewing interested candidates. The training was organized for selected mentors in cooperation with the Center for Gifted Child Development Rijeka and it was conducted by Tanja Tuhtan Maras, PhD Danijela Blanuša Trošelj, PhD Jasna Arrigoni, PhD Barbara Roncevic Zubkovic. Through education, mentors gained basic

knowledge about recognizing and understanding different characteristics of gifted students and how to adapt approaches, methods and strategies in working with potentially gifted children based on their interests, needs and opportunities, how to critically judge and include interdisciplinary and cross-curricular resources in planning enriched content and how to plan and encourage problem-research and creative activities.

The second phase of the project was the establishment and implementation of an identification process. The coordinator of this phase was Tanja Tuhtan Maras, a psychologist at the Gornja Vežica Elementary School in Rijeka and a member of the workgroup. Within the workgroup, an identification team was formed consisting of Tanja Tuhtan Maras, PhD Barbara Rončević- Zubković and phD Jasna Arrigoni. After defining the identification process, "Dom mladih" started procuring psychodiagnostic tests. The identification process was carried out in 13 elementary schools - collaborators on the project, where all students of the 5th grade were included, a total of 650 children. The survey was conducted by a total of 9 psychologists employees of 13 elementary schools collaborators on the project. The survey of children was conducted in accordance with the Code of Ethics for Research with Children (2003). School psychologists forwarded the test results to the members of the identification team who pooled the data and based on them made a selection of participants in the enriched program. 127 students of the 5th grader was referred to an extracurricular enrichment program for encouragement of giftedness as part of a pilot project.

The pilot project is currently in its final, third phase, which includes the organization and implementation of an extracurricular enriched program for encouragement of giftedness and the implementation of the evaluation process of the program. For the needs of organizing workshops of the enriched program, "Dom mladih" has established cooperation with 4 elementary schools in Rijeka. Each school hosts one area of the program. Kantrida elementary School hosts workshops in the social sciences and humanities, Gornja Vežica Elementary School in the field of natural sciences, Nikola Tesla Elementary School in the field of arts and Turnić Elementary School, together with the "Dom mladih", in the technical field. In December 2019 a total of 115 students of the 5th grade started attending extracurricular enriched program workshops. Workshops were held every other Saturday until March 2020, in the morning from 9.00 to 12.30 (a total of 4 school hours). Due to the measures to control and prevent the spread of coronavirus the Program was interrupted. Until March interruption, a total of 5 workshops had been held. The workshops were restarted in October 2020. The organization of the workshops had to adapt to current epidemiological measures. Due to the measure of a ban of organization of extracurricular programs in the school premises, the workshops of the enriched program of the pilot project are currently being conducted on the premises of "Dom mladih". Pilot project workshops will be held every second Saturday until the end of the first semester of the school year 2020/2021, a total of 6 (a total of 11 within the pilot project).

In parallel with the enriched program workshops, an evaluation study of the project was launched with the aim of quality analysis of the determinants of professional development of mentors in the design and implementation of enriched programs to encourage talent in the arts, social sciences, science and technology. The research intends to examine the differences in the work of mentors during project workshops in relation to working with students in regular classes in terms of teaching orientations and approaches to encouraging creativity and other learning outcomes. The research will also examine the effect of implemented enriched programs on learning outcomes in the domain of cognitive, motivational-affective and social well-being of potentially gifted students of the elementary school 5th grade. The presentation of evaluation results is planned for February 2021. PhD Rosanda Pahljina- Reinić and Martina Bažon from the Faculty of Humanities and Social Sciences- Department of Psychology in Rijeka and PhD Petra Pejić Papak from the Faculty of Teacher Education in Rijeka are conducting the evaluation.

Conclusion

The pilot project "I play, I explore, I learn" is the result of reviewing the available human, spatial and material resources at the local level and using them to launch a quality extracurricular program to encourage the talents of 5th-grade elementary school students. It also served to gather a team of experts and enthusiasts who have experience and knowledge in the upbringing and education of potentially gifted children who jointly think and act to create a foundation for quality systematic care for gifted elementary school students in Rijeka.

On the other hand, "Dom mladih" is recognized by the City of Rijeka as an institution that has

the potential to grow into a center that will coordinate programs and projects for gifted children in the city of Rijeka and which can make available its human and spatial resources to provide support to educational institutions and/or associations that implement or wish to implement various gifted youth programs. The pilot project "I play, I explore, I learn" serves as a test for "Dom mladih" to see if it can cope with the challenges that the coordination of these types of programs brings.

What after the pilot project? At "Dom mladih" the task is to continue to connect institutions and experts at the local level so that the results of the pilot project serve to expand and upgrade the extracurricular program to encourage the talents of Rijeka's elementary school students. Networking practices at the level of Croatia and Europe should also be continued, and partnerships should be established for the purpose of developing new programs and projects and continuous education of teachers, mentors and external associates.

The focus must remain on the basic idea, and that is to create a platform where gifted individuals have the conditions to develop their full potential.

Literature

National document within the Comprehensive Curriculum Reform, "Framework for Encouraging Learning Experiences and Evaluating the Achievements of Gifted Children and Students", Ministry of Science and Education, 2016.

Joseph S. Renzulli, Sally M. Reis, “The School wide Enrichment Model: A How-To Guide for Talent Development”, 2014.

https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/02/Eticki-kodeks-istrazivanja-s-djecom.pdf

Sanja Pavić, Dv Jordanovac podružnica Zadar
E-mail: sanja.pavic.zd@gmail.com

VAŽNOST PREPOZNAVANJA POTENCIJALNO DAROVITE DJECE U VRTIĆU

„Želiš li s nekim graditi brod
ne skupljaj s njim drvo,nego probudi u njemu čežnju za širokim modrim morem"
Antonie de Saint Exupery

Autori različito pristupaju pojmu darovitosti. Većina se usmjerava na osobine darovitih koji se lako uočavaju njihovim ponašanjem te procjenom njihove uspješnosti u aktivnostima kojima se bave,u odnosu prema uspješnosti njihovih vršnjaka.
Za rad s potencijalno darovitom djecom u vrtiću uz stručnost i kompetencije odgojitelja najvažniju ulogu ima psiholog koji identificira potencijalno darovitu djecu uz suglasnost roditelja. Važno je rano uočiti potencijalnu darovitost djeteta te mu omogućiti bogatstvo doživljaja i iskustva iz kojih će dijete razviti svoj potencijal. Djetetu je potreban individualiziran pristup koji će omogućiti cjeloviti razvoj djeteta,stalno pratiti dijete i razvijati samopouzdanje. Darovita djeca uče brže i lakše od ostale djece. Rana identifikacija darovitosti važna je sukladno suvremenim spoznajama o značaju prve tri godine za razvoj mozga te razvoja kreativnosti i intrizične motivacije kod djece.
Kad se provodi identifikacija od ranog razdoblja,darovitim pojedincima koji su tako prepoznati može se odmah pružiti odgovarajuća podrška. Primjena psihologijskih testova omogućava nam da na temelju normi utvrdimo relativni položaj svakog ispitanika u populaciji. Danas se koriste testovi za utvrđivanje opće mentalne razvijenosti,testovi za utvrđivanje posebnih intelektualnih sposobnosti,testovi za ispitivanje kreativnih sposobnosti,testovi postignuća,interesa. Zajednička karakteristika tih testova je standardiziranost i činjenica da ih mogu primjenjivati samo za to osposobljeni stručnjaci.
Prema Lacković-Grgin (1994) , valja razlikovati postupke otkrivanja prepoznavanja) i od postupka identifikacije (utvrđivanje stupnja i vrste) darovitosti. U odgojno obrazovnoj praksi najčešće se koriste metode procjenjivanja (procjena osobina i sposobnosti, ličnosti i motivacije te procjena ostvarenja ili postignuća) i metoda testiranja (testovi općih i specifičnih sposobnost).
Valpied (2005) upozorava na mogući nedostatak socijalnih vještina darovite djece u interakciji s vršnjacima te uspješnu interakciju s onom djecom koja su im intelektualno dorasla. U Republici Hrvatskoj zakonski je reguliran odgoj i obrazovanje darovite djece (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 1997),sukladno definicijama usmjerenih na postignuća i osobine darovitih (George, 2005, Sindik i Elez, 2011). Darovito dijete je „dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja uključeno u jasličke i vrtićke programe predškolskog odgoja i naobrazbe" (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008, čl. 2 , str. 4). Propisano je:
- rano otkrivanje i utvrđivanje darovitosti koje provodi psiholog u suradnji s drugim stručnim suradnicima dječjeg vrtića
- provedba posebnih programa predškolskog odgoja i naobrazbe za darovitu djecu koju donosi nadležno Ministarstvo,a provode odgojitelji i stručni suradnici. Izostaju eksplicitno definirani kriteriji za identifikaciju darovitih pojedinaca na svim obrazovnim razinama, kao identifikacije procedure i programi.
U hrvatskom ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu provode se kraći specijalizirani programi za poticanje darovitosti (Milanović, Maleš, Sekulić-Majurec i Stričević, 2001. Kriterij sudjelovanja u programima za darovito najčešće su procjene intelektualnih sposobnosti psihologijskim testiranjem (Schroth i Helfer, 2008),čemu prethodi odgojiteljevo prepoznavanje potencijalno darovite djece u redovnim odgojno obrazovnim skupinama. Identifikacijskim procedurama utvrđene visoke intelektualne sposobnosti,govori se o potencijalno darovitoj djeci sukladno konceptu potencijalne i produktivne darovitosti (Renzulli, 2005, Treffinger i Renzulli,1986).
Djeca uče različitom brzinom i na različite načine. Pažljivo promatranje načina na koji ona ulaze u interakciju sa svojom okolinom i načina na koji uče pomaže odgojitelju prepoznati interese i

strategije koje dijete koristi u procesu razvoja i navodi ga na dublje promišljanje kvalitetne pripreme cjelokupnog okruženja kako bi ono doprinijelo zadovoljavanju njegovih prava i specifičnih potreba. Hertzog (2008:11) je mišljenja da u poticanju darovitosti nije važno pitanje Tko su darovita djeca?, nego Kako identificiramo,potičemo i razvijamo darovitost. Autorica smatra da je promatranje jedno od temeljnih sredstava procjenjivanja snaga djeteta. Brojni autori ističu kako je pedagogija slušanja najbolji putokaz u pozornom promatranju izražavanja i ponašanja djece kako bi se uočila pojavnost darovitosti.

Zaključak

Rad s potencijalno darovitom djecom treba se temeljiti na individualnom pristupu za oji odgojitelj učitelj treba stvoriti sve preduvjete kako za svu djecu tako i za potencijalno darovitu djecu u odgojno-obrazovnom sustavu. Rana identifikacija potencijalno darovite djece važna je od rane predškolske dobi. U otkrivanju potencijalno darovite djece važno je da se osoba pridržava stručnih i etičkih principa u primjeni i identifikacijskih procedura. Metode identifikacijskih testiranja koriste isključivo psiholozi koji imaju standardizirane instrumente i što se mjeri koliko je instrument pouzdan i koliko objektivni podaci u njima se prikupljaju.

Usmjerenost na dijete i na njegove potrebe i interese nepogrešiv je put u organiziranju sociopedagoških i materijalno-prostornih uvjeta rada,kako bi potencijali darovitog djeteta mogli razvijati.

Literatura

Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, A. (1998). Darovito je što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi Zagreb, Alineja

Vlahović-Štetić, V (ur.) (2008). Daroviti učenici :teorijski pristup i primjena u školi,drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Valpied, J. (2005). The flip side og giftedness: Interactions between gifted charactericteristics and school responses, Austral-Asian Joural of Gifted Education,14 (2),2-26.

Mirela Svirać, Dječji vrtić Osijek, Hrvatska
E-mail: mirela.svirac@gmail.com

„KAD JE SPORT VIŠE OD IGRE“ – PROMICANJE TALENATA U SPORTU – PREDNOSTI I NEDOSTATCI

Sažetak: Talentirana djeca većinom pokazuju iznadprosječne sposobnosti na više različitih područja, a sport je samo jedno od njihovih mogućih izbora. Vrhunski sportaš se ne postaje preko noći i do statusa vrhunskog sportaša mogu stići samo izuzetni pojedinci koji zato imaju i genetski urođene morfološke karakteristike i psiho-motoričke i funkcionalne sposobnosti, kognitivne i socijalne karakteristike, razvijene radne navike i izuzetno jaku motivaciju. Kako sve to uskladiti? Osim talenta, izuzetni pojedinci moraju posjedovati i vještine, a one se ostvaruju napornim radom i treningom. Unatoč tome postoje sportaši prosječnih vještina i prosječnog talenta koji ostvaruju vrhunske rezultate. Kako im to uspijeva? Puno je primjera i negativne prakse u kojima izuzetno talentirani mladi sportaši prerano dosegnu svoj „vrh“ ili prerano odustanu. Zašto se to događa i kako pomoći mladim talentiranim sportašima da dostignu svoj puni potencijal? Velika odgovornost je na roditeljima, trenerima i sustručnjacima koji rade sa mladim talentiranim sportašima jer njihov odnos može odrediti uspjeh odnosno prerani kraj talentiranog mladog sportaša.

Ključne riječi: talent, sport, vrhunski sportaš, roditelji, treneri

Talent

„“Talent je pojam koji unutar pojma nadarenosti ima neodređenu upotrebu. Jedno značenje pojma „talent“ odnosilo se na ono što danas nazivamo „manifestirana nadarenost“, za razliku od potencijalne nadarenosti, koja je označena samo s pojmom „nadarenost.“. U drugom značenju „talent“ se odnosi na niži stupanj, a „nadarenost“ na viši stupanj intelektualne nadarenosti (Koren, 1987). Novije shvaćanje pojma talent u vezi je i s višestrukom definicijom nadarenosti dok visoke intelektualne sposobnosti predstavljaju osnovu opće nadarenosti, dotle su sposobnosti koje osiguravaju visoko postignuće u specifičnim područjima (umjetničkom, sportskom, socijalnom) – osnova specifične nadarenosti ili talenta. „ (Čudina – Obradović,1991., str. 19

Većina talentiranih sportaša imali su priliku već od malih nogu uživati na sportskim terenima jer su njihovi roditelji bili sportaši i većina te djece i počinju rano trenirati, ali ima i vrhunskih sportaša koji ne žele da se njihova djeca bave vrhunskim sportom jer su imali loša iskustva (stavljanje pobjede kao imperativa, ozljede zbog preforsiranosti i želje za brzim napretkom, nedostatan napredak, psihička preopterećenost i naglasak na osobnoj odgovornosti zbog neuspjeha i sl.).

„Kada su nekadašnje vrhunske sportaše upitali bi li oni svoju djecu poticali na bavljenje sportom, 40% njih odgovorilo je : „Ne, barem ne na vrhunskom stupnju.““ (Kalish. S.,2000., str.56).

Put do vrhunskih rezultata u sportu izuzetno je dug i naporan. Rad sa mladim talentiranim sportašima zahtijeva individualan pristup. Samo neki od mnoštva talentiranih mladih sportaša dostignu „vrh“. Imati talent nije od presudne važnosti jer uz talent mora se predano raditi i trenirati što nosi puno odricanja.

„Suočeni sa sportskim idolima i idealima, mladi sportaši nerijetko zaboravljaju omjer između onih sportaša koji su ostvarili zavidnu sportsku karijeru s popratnim pogodnostima (novcem, putovanjima, društvom „slavnih“, itd.), i onih koji su se negdje „spotakli“, pa su ostvarili puno manje. Ovi potonji postali su žrtva okolnosti: sportskih ozljeda, neočekivanih bolesti, nesreća, nemilosti trenera, vlastitog kolebanja… a koje su ih udaljile od sportskih vrhunaca. „ (Sindik, 2008., str.5)

Većina mladih i talentiranih sportaša ,prepoznatih od trenera ili poticanjem roditelja da se uključe , većinom u sport koji u i oni trenirali, treniraju zato što im je to lako i zabavno. Često nakon početnog ushićenja dolazi do zasićenje i većina mladih sportaša odustaju i zbog nedostatka motivacije. Poticanje motivacije kod mladih sportaša je izazov. Mladi talenti krenu u sport jer su znatiželjni i zbog njihovih predispozicija im na početku „ide sve lako“ ali kad dođu do razine kada je potrebno uložiti više napora vrlo brzo odustaju. Jedan od razloga odustajanja mladog sportaša su i dugotrajna nemogućnost napredovanja uz sav trud i zalaganje.

Danas je više nego prije vidljivo sve ranija specijalizacija i sudjelovanje u natjecanjima u sve ranijoj dobi iako se većina stručnjaka slažu da prerano forsiranje nije donijelo željene vrhunske rezultate. Prevelika želja roditelja i trenera za brzim sportskim uspjehom dovodi do forsiranja mladih sportaša koji rano „izgore“ zbog pritiska društva. Jedna od negativnih posljedica u radu s mladim talentima i njihovo iskorištavanje bez dugoročnog i individualiziranog plana za svakog mladog pojedinca je i

ovisnost klubova i trenera o financijskim potporama od strane sportskih saveza i samim tim prerano forsiranje talentirane djece u natjecanja i u višim kategorijama nego što su psihički zreli da izdrže pritisak koji nosi sportski uspjeh. Uz sve to mladi organizam ne može izdržat i dolazi do ozljeda koje zauvijek prekidaju pespektivnu budućnost mladog sportaša i prije nego što je počeo.
„Kvalitetna selekcija sportaša kroz razvojne faze njihove sportske karijere treba se u početku u djetinjstvu temeljiti na objektivnim pokazateljima motoričkih znanja i sposobnosti sportaša općenito za sport, a onda u kasnijim fazama specifičnim znanjima i sličnosti antropološkog profila onome kakav imaju vrhunski sportaši." (Jukić, 2016., str.6)
Kako osim sportskih rezultata sport pruža i brojna druga zadovoljstva, zdravlje, prijateljstvo, stjecanje radnih navika, jačanje samopouzdanja. Putem sporta mladi razvijaju i moralne vrijednosti kroz fer odnos prema suigračima i protivnicima. Djeca sportaši imaju manji rizik obolijevanja od kroničnih bolesti (pretilosti, šećerne bolesti, visokog krvnog tlaka …) uzrokovanih nekretanjem i neprimjerenom ishranom. „Mnogo je znanstvenih dokaza koji podupiru tezu da sport pozitivno utječe na zdravlje i socijalni razvoj, zbog čega veliki broj roditelja i upisuje djecu u sportske aktivnosti. Sportsko druženje nudi priliku za učenje vještina i stavova važnih u odrasloj dobi (Smith i Smoll, 2002), omogućuje razvoj samopoštovanja i razvojne karakteristike djece i mladih doprinosi i psihosocijalnom razvoju i usvajanju adaptivnih obrazaca ponašanja i doživljavanja (Petitpas i sur., 2005) „ (Glibo , Burić, 2016., str. 2)
Djetetu treba omogućiti u sportu svu potrebnu ispravnu podršku i omogućiti mu da u sportu sudjeluje kao dijete a ne kao odrasli, odnosno na razini ne samo kronološkog nego i biološkog razvoja.
„Roditelji a potom i treneri bi trebali poticati višestrani razvoj djece iz razloga što će jedino na taj način postići puni potencijal svog rasta i razvoja, sportskog uspjeha te svog rasta i razvoja, sportskog uspjeha te stvaranjem navika za dugotrajnim bavljenjem tjelesnom aktivnošću. Identifikacija motoričkih znanja i sposobnosti kod djece u vrijeme njihovog intezivnog perioda razvoja je od ključne važnosti. Taj period je presudan za njihov osobni razvoj i razvoj njihove sportske karijere. „ (Jukić, 2016, str. 2)

Zaključak

Velika odgovornost je na roditeljima, trenerima i sustručnjacima koji rade sa mladim talentiranim sportašima. Oni moraju sami procijeniti što je za mladog sportaša najbolje i pokušati se othrvati svim pritiscima društva, sponzora i medija koji očekuju „ brze „ rezultate. Zbog velikih opterećenja moderni vrhunski sport često ugrožava zdravlje iako naizgled to se tako ne čini. Iznimno je važno da roditelji imaju realan uvid u pozitivne i negativne strane vrhunskog sporta i s obzirom na ta saznanja pravilno usmjere dijete prema njihovom sportskom uspjehu bez pritisaka.Djetetu treba omogućiti u sportu svu potrebnu ispravnu podršku i omogućiti mu da u sportu sudjeluje kao dijete a ne kao odrasli, odnosno na razini ne samo kronološkog nego i biološkog razvoja.

Literatura

Bosnar. K., Balent. B. (2009), Uvod u psihologiju sporta, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske
Čoh. M., Babić. V., Grgić. D., Milanović, D., (2018) „kako prepoznati djecu talentiranu za sport", U: Zbornik radova 27. Ljetne škole kineziologa republike Hrvatske, Poreč (ur. Babić. V., i suradnici), str. 618 – 625, Zelina
Čudina – Obradović. M., (1991.) Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Zagreb: Školska knjiga
Kalish, S. (2000), Fitness za djecu, Zagreb:Gopal
Sindik, J. (2008), sport za svako dijete, Buševac: Ostvarenje
https://hrcak.srce.hr Roditeljski pritisak i kvaliteta života mladih sportaša, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2017,Glibo., Barić Vol 53, br1. 1-12
www.kif.unizig.hr Razlike u motoričkim znanjima i sposobnostima između selekcionirane i neselekcionirane skupine djece u nogometu, 2016., Jukić, Sveučilište u Zagrebu, kineziološki fakultet

Jurij Cvitanič, OŠ Markovci
E-mail: jurij.cvitanic@os-markovci.net

SODOBNO POUČEVANJE NADARJENIH UČENCEV

Povzetek: Formativno spremljanje v zadnjih letih vzpodbuja veliko zanimanje pri nas učiteljih. Z njim smo se seznanjali na študijskih srečanjih ter na različnih izobraževanjih Zavoda RS za šolstvo. Tudi mene je pritegnilo preskušanje elementov formativnega spremljanja z nadarjenimi učenci pri pouku, saj že peto leto tesno sodelujem z Zavodom za šolstvo OE Maribor, z gospo mag. Nado Nedeljko. Predstavil bom pristope, ki tudi nadarjenim učencem omogočijo soudeležbo pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh, predstavil bom dejavnosti, s katerimi sem pridobival dokaze o učenju in pokazal kakšen učinek ima kakovostna povratna informacija na učence. Kot povezovalni element vseh učnih dejavnosti vključujem vprašanja, ki so učencem v podporo pri učenju. S pogosto uporabo odprtih vprašanj pri pouku učitelj premišljeno in načrtno vzpodbuja učenčevo razmišljanje in njegov učni proces.

Ključne besede: nadarjeni, nameni učenja, kriteriji uspešnosti, povratna informacija, samovrednotenje

MODERN EDUCATIONAL APPROACH TO GIFTED STUDENTS

Abstract: Formative assessment is providing a great interest among teachers in recent years. We started to familiarise ourselves with formative assessments during study groups, and on other different educations organised by National Educational Institute Slovenia. I also started to include elements of formative assessments for gifted pupils to my lessons, because for the last five years I have a close co-operation with the National Educational Institute Slovenia OE Maribor, especially with mag. Nada Nedeljko. I want to present different approaches, which allow gifted pupils to cooperate at establishing and understanding of particular teaching aims and effectiveness criteria. I will present activities which gave me proves of learning and I will also show what effect has a quality feedback on pupils. I see questions as important element connecting all learning activities, which are a great support for pupils at learning. I often use well-thought-out and planned open questions to increase pupils thinking during their learning process.

Key words: gifted pupils, learning aims, effectiveness criteria, feedback, self-evaluation.

1 Uvod

Formativno spremljanje razumemo kot spremenjeno obliko poučevanja in učenja. Načela formativnega spremljanja se ne razlikujejo od predmeta do predmeta, ampak dokazano delujejo na vseh področjih poučevanja in učenja. Menim, da se formativno spremljanje lahko uvaja na vseh predmetnih področjih, začenši v vrtcu. Komljanc (2008), ki se v Sloveniji že deset let ukvarja s formativnim spremljanjem, ga opredeljuje kot pedagoški dialog za soglasno skupno učiteljevo in učenčevo spremljanje, kontroliranje in usmerjanje razvoja učenja posameznika, da bi izboljšal učni učinek v procesu učenja in da bi sodba o vrednosti naučenega ob koncu učenja bila čim bolj korektna.

Formativno spremljanje je besedna zveza, ki v bistvu poimenuje vse sodobne didaktične pristope in prispeva k odpravljanju zakoreninjenih, v modernem času neučinkovitih, praks na področju dela z mladimi. Za začetnika formativnega spremljanja veljata Britanca Paul Black in Dylan William. V ospredje postavljata aktivno vlogo učenca, učitelj pa je tisti, ki ga podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje in potek pouka prilagaja povratnim informacijam, ki jih dobi od učenca (Holcar Brunauer idr. 2017).

2 Elementi formativnega spremljanja

2.1. Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

Dosedanja praksa je bila, da učitelj učni proces načrtuje v skladu z učnimi cilji, ki so zapisani v učnih načrtih. Pogosto so ti cilji zapisani v strokovnem jeziku, ki učencem ni razumljiv. Če želimo, da učenci razumejo, kaj naj bi se učili, je zelo pomembno, da razumejo učne cilje, kar pomeni da jih mora učitelj prevesti v jezik učenca. Takim ciljem rečemo nameni učenja. Nameni učenja morajo biti jasni, dosegljivi, zapisani na vidnem mestu in povezani z dolgoročnimi cilji. Prikazan bo primer iz lastne prakse in sicer ura likovne umetnosti. Učno področje je bilo slikanje, tehnika tempera, likovni motiv tihožitje – geometrijska telesa. Kot likovni problem smo si zastavili temnenje in svetlenje, namen učenja pa izdelati tihožitje geometrijskega orodja. Postavil sem kriterije uspešnosti, ki izhajajo iz strokovnega poimenovanja. Učenci so po uvodnem delu ure in predstavitvi likovnega problema zapisali še svoje kriterije uspešnosti.

Kriteriji uspešnosti nadarjenemu učencu pomenijo odlično izhodišče za razmislek. Kdaj bo znal dovolj dobro? Kako bo vedel, da se je nekaj naučil, dosegel, naredil dobro? Kaj še potrebuje za pomoč? Kako bo spremljal svoj napredek, vrednotil napredek vrstnika, načrtoval naslednje korake? Učenec, ki dobro pozna kriterije uspešnosti, pridobi nadzor nad svojo učno uspešnostjo, kar mu omogoča, da namene učenja doživlja kot izziv in ne kot vir škodljivega stresa.

2.2. Samovrednotenje

Samovrednotenje je zmožnost realne presoje lastnih dosežkov, ko učenci pregledajo dokaze o doseganju namenov učenja, jih anlizirajo in primerjajo s kriteriji uspešnosti. Učenci lahko svoje dosežke kvalitetno vrednotijo le, če dobro razumejo učne namene in kriterije uspešnosti. Bistveno je, da ve, katere kritrije že dosega, katerih ne in kaj mora storiti, da bo dosegel zastavljene namene učenja. Največje spretnosti, ki jih učenci dobijo pri izvajanju samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja, so zmožnost realne presoje svojega znanja, se zavedati slabih navad učenja in jih spotoma odpraviti.

Kot primer opišem zgled samovrednotenja pri pouku družbe. Učenci so si po koncu učnega sklopa narisali tarčo, postavili kriterije uspešnosti in se s samolepilnimi lističi razvrstili v tarčo. Bližje sredini so se umestili, bolj podrobno je njihovo znanje. Učenci se lahko vsakodnevno sami premikajo v skladu s svojim znanjem.

Slika 4 prav tako prikazuje samovrednotenje pri predmetu družba. Po prvem sklopu so učenci s pomočjo hiške vprašanj zapisali trditve, s pomočjo katerih so dokazali svoje znanje. Le to so prikazali tako, da so se s samolepilnim lističem ovrednotili na pozicijo na igrišču. Če je listek z imenom na prostem metu, znanje ni zadovoljivo. Učenci so se lahko prilepili tudi na mesto za dve točki; ko pa je znanje že dovolj dobro pa na met za tri točke. Na pobudo učencev smo dodali še sedenje na klopi za rezerve za tiste učence, katerih znanje je v trenutku samovrednotenja na najnižji ravni.

Kolo ravnovesja uporabljamo za samo presojo in samoregulacijo učenja. Pomembno je, da kolo nima 5 kolobarjev, saj bi učenci to hitro povezali s številčnimi ocenami, kar pa ni namen te aktivnosti. S kolesom ravnovesja učence aktiviram za samoobvladovanje učenja, aktiviram jih, da so drug drugemu vir poučevanja, da uporabljamo povratne informacije, ki učence »potiskajo« naprej.

2.3. Povratna informacija

Grant Wiggins (2012) povratno informacijo opredeljuje kot informacijo o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj. Še zlasti za nadarjene učence je zelo pomembno, da je povratna informacija pravočasna, primerno pogosta, razumljiva, jasna, povezana z nameni učenja in kriteriji uspešnosti, konkretna in uporabna. Na koncu pa naj vsebuje predlog, kako izboljšati dosežek ali izdelek (Holcar Brunauer idr., 2016).

Pojem osebnih rekordov in izziva, predanosti, povratnih informacijah o napredku ter učenčeve zmožnosti ocenjevanja so bistveni za učinke povratne informacije (Absolum et al., 2009). Eden najpomembnejših rezultatov učnih ur bi moralo biti zagotavljanje učencem, da razvijejo občutek zavedanja v povezavi s povratno informacijo.

Kocke, povratna informacija učitelju, 5.r Jurij Cvitanič OŠ Markovci

Možganska akcija, samovrednotenje in povratna informacija učitelju, 5.r Jurij Cvitanič OŠ Markovci

Učenci so si sami izdelali kocke. Ploskve kock so oblepili z različnimi barvami in se sami odločili, kakšen pomen bo nosila katera barva. Uporabljamo jih med poukom pri vseh predmetih, saj z njimi učenci učitelju sproti sporočajo, kako jim gre delo ali znajo, razumejo, imajo morda težave in potrebujejo pomoč učitelja. Zanimivo se mi je zdelo predvsem to, da so se odločili za legendo znam, pripravljen sem pomagati sošolcu/sošolki. To kaže na visoko raven medsebojnega razumevanja in zavedanja, da nekateri učenci rabijo dodatno pomoč, ki jim jo zagotavljajo nadarjeni učenci.
Pri uri likovne umetnosti so učenci izdelali pripomoček, ki prikazuje njihovo aktivnost pri pouku. Uporabljamo ga pri vseh predmetih. Sami so ga poimenovali možganska akcija. Prikazuje njihovo aktivnost pri pouku. Na koncu učne ure ali dneva učenec oceni oz. samo vrednoti svoj trud in angažiranje pri posamezni uri. Rdeča barva pomeni majhno aktivnost, rumena srednjo in zelena največjo aktivnost. Na vrvici vsak učenec zase s pripenjanjem kljukice določi, kako aktiven je bil. S tem naredi samoanalizo svojega učnega procesa in poda povratno informacijo učitelju o svojem trudu. Učenci so to zelo dobro sprejeli in jim je dodatna motivacija pri delu.

2.4. Dokazi

Dokazi so vir podatkov in ugotovitev, ki se nanašajo na proces učenja in dosežke učencev. Zbiranje dokazov omogoča učitelju vpogled v razumevanje in učenje učencev. Na podlagi dokazov učitelj prilagaja proces poučevanja in sicer tako, da izbira raznolike dejavnosti za učence. Ker učenje poteka na različnih področjih, so tudi dokazi različnih vrst. Ključno vprašanje ob vsakem dokazu je, katera znanja, spretnosti in veščine izkazuje učenec glede na načrtovane namene učenja oz. cilje pouka (Holcar Brunauer idr. 2016). Namen zbiranja dokazov o učenju je ugotavljanje razmerja med sedanjim znanjem in želenim znanjem. Zbrani dokazi pomagajo učitelju, da z njihovo pomočjo nastavi nadaljnje učne korake poučevanja in usmerja učenčeve procese učenja. Namen raznolikih dejavnosti ter zbiranja dokazov je spreminjanje razumevanja in napredovanja učencev. Razprave in naloge v razredu naj omogočajo pridobitev raznolikih dokazov o učenju (Dochy 1996).
Pri predmetu družba obravnavamo naravno geografske enote Slovenije. Spoznamo Alpski svet, Predalpski svet, Dinarsko-kraški svet, Obpanonski svet in Obsredozemski svet. Učencem ponudim možnost, da postanejo turistični vodiči po Sloveniji. Kdor želi, lahko sam izdela navodila za vodenje turistov iz tujih dežel ali drugih delov Slovenije. Sledi nastop turističnih vodičev, ko sošolce (popotnike) popeljejo po izbrani naravni enoti in jim predstavijo glavne značilnosti in lepote, ki so se jim najbolj vtisnile v spomin.

2.5. Vprašanja v podporo učenju

Dobra vprašanja so tista, ki premišljeno in načrtno vzpodbujajo učenčevo razmišljanje in njegov učni proces. So pogoj za učinkovit učni proces oz. za učenje in ugotavljanje, kako poteka učni proces, kako učenci dosegajo namene učenja. Dobra vprašanja so povezana z nameni učenja in učence usmerjajo k sklepanju, kritičnemu mišljenju in opazovanju. Vprašanja so zelo pomembna, saj z njimi ugotavljamo kaj učenci že vedo, kako razmišljajo in kaj jih zanima. Dobra vprašanja morajo biti odprta in ne zaprta. Za zaprta vprašanja je značilno, da do neke mere že vodimo učenca k pravilnemu odgovoru. Kot primer zaprtega vprašanja bi lahko navedli vprašanje »ali imaš še kakšno drugo možnost?« Na

to vprašanje bodo učenci odgovorili z da ali ne. Dobro vprašanje bi se recimo lahko glasilo »Katere možnosti se ti še ponujajo? Kje vidiš rešitev? Kaj bi lahko naredili?«Ipd.
Učenci so se po končanem učnem sklopu pri predmetu družba preizkušali v postavljanju vprašanj. Vsa vprašanja smo prebrali in se o njih pogovorili. Ugotovili smo, da je večina vprašanj višjega nivoja in da so vprašanja naštej, opiši, kje, kdaj, zakaj v manjšini. Z načrtnim delom in posvečanju veliko pozornosti pomenu vprašanj smo prišli do točke, kjer se učenci zavedajo, da postaviti dobro vprašanje ni enostavno. Prav zato smo porabili veliko časa, da so njihova vprašanja dvignili na raven, ko sprašujejo z besedami presodi, oceni, utemelji, povej s svojimi besedami, zavrni, dokaži, izpelji, napovej … Nadarjeni učenci hitro naredijo preskok na višjo raven vprašanj.

Zaključek

Osebno vidim v formativnem spremljanju ogromno pozitivnih stvari, izkušnje uvajanja novih projektov pa kažejo, da je za učinkovito uvajanje načel formativnega spremljanja potrebnih več let. Potrebna so redna srečanja učiteljev, izmenjevanje mnenj, praks, učenja eden od drugega in to, da napake vidimo kot možnost učenja eden od drugega. Poleg tega se šola mora zavzemati, da bo uvajala formativno spremljanje, dokler to v razredih ne bo res zaživelo v polni meri (Black, 2007). Menim, da elementi formativnega spremljanja tudi nadarjenim učencem zagotavljajo večjo možnost napredka in doseganje višjih ravni znanja.

Literatura

Absolum, M.,Flockton, L.,Hattie, J.A.C., Hipkins, R.,Reid,I.(2009). Directions for assessment in New Zealand: Developing students assessment capabilities. Wellington: Ministry of Education.
Black, P. (2007). Formative assessment: Promises or problems? The Journal of Drama in Education, l.23, št.2, str.37–42.
Ada Holcar Brunauer, Cvetka Bizjak, Marjeta Borstner, Janja Cotič Pajntar, Vineta Eržen, Mihaela Kerin, Natalija Komljanc, Saša Kregar, Urška Margan, Leonida Novak, Zora Rutar Ilc, Sonja Zajc, Nives Zore, (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana, ZRSŠ.
Dochy, F.J.R.C. (1996). Assessment of Domain-Specific and Domain-Transcending Prior Knowledge: Entry Assessment and theuse of Profile Analysis.
Holcar Brunauer A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana, ZRSŠ.
Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V:M.T. Škraba (ur.), Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
Wiggins, G. (2012). Seven Keys to EffectiveFeedback. Educational Leadership, l. 70, št. 1, str. 10–60.

Leonida Močivnik, Osnovna šola Štore
E-mail: leonida.mocivnik@os-store.si

NADARJENI UČENCI – IZZIV SODOBNE ŠOLE

Povzetek: Delo z nadarjenimi učenci zahteva strokoven in celovit pristop. Je nadarjen učenec pripravljen pokazati več? Kaj ga motivira, da se ne izgubi v povprečju? Ali lahko šola zadosti vsem potrebam po interesih, ki jih imajo nadarjeni učenci? Kako pripraviti vsebinsko pester in zanimiv program, da bo pri učencih vzbudil zanimanje in lastno aktivnost? V predstavitvi bo prikazano, kako poteka ponudba in končni izbor vsebin za nadarjene učence ter dva primera dobre prakse: tabori za nadarjene učence in vsebinska priprava projekta Evropska vas. Pred leti smo začeli izvajati tabore za nadarjene učence, cilji, ki smo si jih zastavili, so bili spoznavanje naše države, druženje nadarjenih učencev in izmenjava mnenj ter izkušenj. Pot nas je vodila na Primorsko, v osrčje Rogle, v podzemni svet Krasa, v tem šolskem letu bomo spoznali Notranjsko. Ker je medsebojno povezovanje in druženje učencev zelo pomembno, smo en tabor izvedli v povezovanju z eno izmed šol v sosednji občini, kar je bila še posebna izkušnja za vse učence. V lanskem letu pa smo aktivnosti nadarjenih učencev usmerili tudi v pripravo projekta Evropska vas. S pomočjo mentorjev učiteljev so prevzeli bogat vsebinski del različnih aktivnosti in učence celotne šole kar nekaj mesecev vodili po poteh spoznavanja države, ki nam je bila dodeljena.

Ključne besede: notranja motivacija, izbor vsebin, tabori za nadarjene, Evropska vas, medsebojno povezovanje.

GIFTED PUPILS – THE CHALLENGE OF CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract: Working with gifted pupils requires both a professional and a holistic approach. Are the gifted pupils ready to go the extra mile? What motivates the student to not get lost in the average? Can the school meet all the gifted pupils' needs? How to prepare a large range of interesting activities that would pique the pupils' interest and get them to actively participate? The presentation will describe the selection of activities offered to the pupils and chosen by them, as well as two examples of good practice: the camp for gifted students and the content preparation of the European Village project. A couple of years ago we started organizing camps for gifted pupils. We had three goals: getting the pupils to know their country, socializing among gifted pupils, exchange of good practice and experience. Our path took us to the Costal region, to the heart of Rogla, into the underground world of Karst, and this year we will get to know the Inner Carniola. Because the interconnection and socializing play a great role, one of the camps was carried out with the help of a school from the neighbouring municipality, an extraordinary experience for all the pupils involved. Last year we oriented the gifted pupils' activities towards the European Vilage project. With the help of their mentors the pupils prepared various different activities, taking the pupils of the entire school on a long journey around the country we were to represent.

Keywords: intrinsic motivation, content selection, gifted pupils' camps, European Village, interconnection.

1 Uvod

Zakon o osnovni šoli v 11. členu opredeljuje nadarjene učence kot »učence, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.« (ZOsn, 2016; 11. člen).

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno izjemno zahtevno. Poteka v treh fazah:

- evidentiranje, ki vključuje učni uspeh, dosežke, učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobije ter mnenje šolske svetovalne službe;
- identifikacija, ki vključuje naslednja merila:
- oceno učiteljev (poteka s pomočjo ocenjevalne lestvice, ki zajema več področij: splošno intelektualno, učno, ustvarjalno, voditeljsko, literarno, dramsko, filmsko, likovno, glasbeno, gibalno in tehnično področje);
- test intelektualnih sposobnosti in
- test ustvarjalnosti, ki ju izvede in ovrednoti psiholog.
- seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja je zadnja stopnja, ko šolska svetovalna služba na šoli seznani starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in pridobi njihovo mnenje o otrokovi nadarjenosti.

Na podlagi celotnega postopka prepoznamo nadarjene učence, ki pa imajo pester nabor močnih področij in sposobnosti. Osnovna šola je tisto središče dogajanja, kjer je potrebno zagotoviti spod-

budno učno okolje, da lahko nadarjeni učenci in seveda tudi ostali razvijajo svoje potenciale, interese in različne zmožnosti. Oblike in metode dela se morajo ustrezno prilagajati, druge oblike dela morajo biti dovolj zanimive, da vzbudijo zanimanje pri nadarjenih učencih. Izjemno pomembno vlogo v tem procesu ima notranja motivacija. Le motivirani učenci namreč z učenjem pričnejo, se učijo (sprašujejo, poslušajo, preizkušajo, berejo, razmišljajo…) in pri učenju vztrajajo vse dokler ne zaključijo s svojimi učnimi nalogami, poiščejo rešitev ali dosežejo zastavljene učne cilje, še posebno v primeru, ko je struktura te motivacije ne le zunanje, temveč tudi notranje naravnana (Juriševič, 2012). Za delo z nadarjenimi učenci je potrebna tudi visoka stopnja notranje motivacije pri pedagoških delavcih in umetnost usmerjanja teh učencev, da bodo le-ti z dejavnostjo, ki jo izberejo, dosegli čim več zastavljenih ciljev.

2 Postopek izbire vsebin za nadarjene učence

Na naši šoli smo skozi leta dela z nadarjenimi učenci vpeljali določen koncept, ki se kaže kot primer dobre pedagoške prakse. K sodelovanju so povabljeni vsi učitelji, nadarjeni učenci in njihovi starši. Najboljši programi nastanejo takrat, ko lahko nadarjeni učenci, njihovi starši in zainteresirani učitelji dajejo svoje predloge, pobude, ideje. Iz nabora vseh oddanih predlogov se naredi ožji izbor tistih, ki bi se lahko realizirali v tekočem šolskem letu. Pri izboru sodelujejo nadarjeni učenci in učitelji mentorji oz. koordinatorji dejavnosti. Ko so vsebine izbrane, se naredi časovni plan dejavnosti, finančna konstrukcija in povpraševanje po posamezni dejavnosti. Učenci se v septembru odločijo, pri kateri dejavnosti želijo sodelovati. V pisni obliki se pripravi zgibanka s celotno ponudbo, ki jo učenec skupaj s starši pregleda in se odloči. Ko dobimo povratne informacije, nastane končen izbor dejavnosti za nadarjene učence v tekočem šolskem letu. Dejavnost, ki se jo namerava učenec udeležiti, se zapiše tudi v učenčev individualni načrt dela za nadarjene učence. Učenci se praviloma najraje odločajo za delo na terenu, torej izven šole. Kadar se dejavnost odvija na šoli, mora predstavljati izziv, novost, raziskovanje nečesa novega, predvsem pa mora dati končni rezultat. Kakšna zanimiva dejavnost se lahko doda tudi med šolskim letom in se realizira, v kolikor je izražen zadosten interes.
V preteklem šolskem letu letu so bile na podlagi prijav izbrane naslednje dejavnosti: Tabor za nadarjene učence, Muzej premogovništva Velenje, Plavanje v Termah Laško, Trampolin park Woop, Projekt Evropska vas, Zoo muzej neandertalcev v Zagrebu, Čokoladnica Zotter Gradec, Foto dan.

3 Tabor za nadarjene učence

Pred leti smo izvajali zanimive enodnevne ekskurzije in se seznanjali z zanimivostmi, ki nam jih ponuja domače okolje. Učenci so spoznali kraško jamo Pekel in gozdno učno pot, Rimsko nekropolo v Šempetru, Muzej motociklov na Vranskem, Muzej premogovništva v Velenju, Hmeljarski muzej v Žalcu. Interesi, zanimanje in nove ideje pa so spontano oblikovale željo po novih oblikah aktivnosti na terenu. Začeli smo izvajati tabore za nadarjene učence. Cilji, ki smo si jih zastavili, so bili spoznati našo državo, se medsebojno družiti v skupini nadarjenih učencev cele šole, izmenjavati mnenja ter izkušnje. Pot nas je vodila na Primorsko, v osrčje Rogle, v podzemni svet Krasa, v tem šolskem se bodo udeležili pustolovskega vikenda v kampu Menina.
Ker je medsebojno povezovanje in druženje učencev zelo pomembno, smo enega od taborov izvedli v povezovanju z eno izmed šol v sosednji občini, kar je bila še posebna izkušnja za vse učence in tudi mentorje. Naša šola že nekaj let sodeluje z eno izmed šol v sosednji občini v programu plavalne šole za učence 5. razredov. Porodila se je ideja, da bi to sodelovanje razširili tudi na področju povezovanja med nadarjenimi učenci. Predstavili smo naš predlog in odziv je bil pozitiven.
Najprej smo določili kraj in vsebine. Odločili smo se za Roglo, in sicer za Center obšolskih dejavnosti, izbrali pa smo naravoslovno športne vsebine. Nekaj dejavnosti so nam ponudili izvajalci Centra, nekatere pa smo želeli izvesti z lastno dejavnostjo, ker smo sodelujoči učitelji s svojim strokovnim znanjem lahko vsebinsko tudi prispevali k bogatejšim vsebinam. Učenci posamezne šole so skupaj z mentorji oblikovali svoj nabor vsebin, nato smo ta nabor pregledali in izbrali končne vsebine. Vsi ti koraki so zahtevali veliko povezovanja, izmenjave mnenj, sodelovanja ter upoštevanja interesov posameznikov. Prvo srečanje nadarjenih učencev je bilo na avtobusu, ko smo se skupaj vozili na izbrano lokacijo. Po nastanitvi smo takoj izvedli orientacijski pohod. Oblikovali smo mešane skupine, na poti so morali opraviti nekaj nalog, zato je spoznavanje potekalo zelo spontano. Za uspeh skupine so se morali potruditi, sodelovati, upoštevati mnenja vseh, se skupno odločati, tekmovalno vzdušje pa je potekala na ravni skupine in ne med šolama. V mešanih skupinah smo naslednjega dne spoznavali življenje v gozdu in potoku, ki ga je izvedla biologinja Centra. Razvijali so medsebojno

komunikacijo v skupini in med skupinami, poglabljali znanje in se spoznavali tudi na osebni ravni. V popoldanskem času drugega dne smo pripravili zabavne športne dejavnosti. Tokrat so tekmovali med šolama. Ker so bile naloge zabavnega značaja, je tekmovanje ostalo na nivoju pozitivne konkurence. Naloge so zahtevale veliko sodelovanja in dobro obvladovanje prostora. V večernem času so predstavili svoje šole in zanimive dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo. Naši učenci so se prvič srečali z opisom tekmovanja v robotiki – First Lego League, ki so jim ga predstavili učenci sosednje šole, ki so na tem področju že dosegali izjemne uspehe, tudi v svetovnem merilu. Presenečenje za njihove in posledično tudi naše učence je bil večerni obisk njihovega mentorja, kar smo učitelji predhodno načrtovali. Zadnji dan so si v zeliščarski delavnici skuhali bombone z dodatki različnih zelišč, ki so jih spoznali na terenu. Bistvo povezovanja med dvema šolama je v tem, da učenci širijo poznanstva, izmenjujejo svoje izkušnje in znanje, poglabljajo sodelovanje in spoznavajo nova področja, za katera se bodo morebiti v prihodnje navdušili in bodo postala pomemben del njihovega življenja, nadaljnjega študija in morda tudi poklicne odločitve.

4 Vsebinska priprava projekta Evropska vas

V šolskem letu 2018/2019 smo aktivnosti nadarjenih učencev usmerili tudi v vsebinsko pripravo projekta Evropska vas. Pod mentorstvom učiteljev so nadarjeni učenci pripravili bogat vsebinski del različnih aktivnosti in učence celotne šole kar nekaj mesecev vodili po poteh spoznavanja države, ki nam je bila dodeljena.

Nadarjeni učenci so oblikovali nabor vsebin, da bi državo celovito spoznali. Postavili so osrednji cilj: k spoznavanju države je potrebno pritegniti učence in učitelje cele šole in državo dobro spoznati. Oblikovali so vsebinski in izvedbeni načrt:

- naloge so razdelili v dve skupini; za učence od 1. do 5. razreda in za učence od 6. do 9. razreda,
- zanimanje za posamezna področja so vzbudili z različnimi vsebinskimi plakati, ki so se tedensko pojavljali na šoli in posredovali nove informacije o Portugalski,
- na 14 dni smo preko elektronske pošte prejemali naloge, ki smo jih vestno opravljali (branje portugalske pravljice, likovno in literarno poustvarjanje na temo izbrane pravljice, priprava jedi, dramatizacije…),
- nastali izdelki so bili na ogled po hodnikih šole,
- na šolski televiziji so se predvajale različne vsebine o Portugalski in obiskovalce šole seznanjale s projektom Evropska vas,
- nadarjeni učenci so oblikovali predstavitev, ki smo jo dobili v elektronski obliki in jo potem obravnavali v posameznih oddelkih,
- vir informacij je bila otroška oddaja TV Slovenije Ribič Pepe – Radoživa Portugalska, ki smo si jo ogledali v vseh razredih,
- sklepno dejanje se je po petih mesecih izvedlo na zaključni prireditvi, kjer so učenci poznavanje države pokazali preko tekmovanja v kvizu.

Skupine so se oblikovale na poseben način. Člani skupine so bili trije, in sicer po en učenec od 3. do 5. razreda, in to po a oziroma b paralelki. Predstavniki razredov so bili izbrani na podlagi izkazanega znanja v razredu. Izbrani trije predstavniki so si razdelili področja, da so se lahko čim bolje pripravili na kviz. Celotno tekmovanje so vodili nadarjeni učenci, njihovi pomočniki na zaključni prireditvi pa so bili učitelji. Učenci so pokazali odlično znanje, tekmovanje pa je potekalo v navijaškem vzdušju.

Zaključek

Razvoj nadarjenih učencev je povezan z razvojem celotne družbe, zato mora država biti prva, ki skrbi za kakovosten strokovni razvoj učiteljev in omogoča optimalne pogoje za delo z nadarjenimi. Izobražen učitelj lahko ogromno naredi za spodbudno učno okolje, zato sta notranja motivacija učitelja in pridobljena strokovnost predpogoja za dobro delo z nadarjenimi učenci, ki že v osnovni šoli dosegajo izjemne rezultate, posamezniki tudi v svetovnem merilu. Na financiranje teh izjemnih dosežkov v osnovni šoli pa je pri pripravi Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja naša država, žal pozabila. Sodelovanja nadarjenih osnovnošolskih učencev v projektih, ki potekajo na evropskem ali celo svetovnem nivoju, zahteva ogromna finančna sredstva. Zbiranje finančnih sredstev ne more biti prepuščeno zgolj iznajdljivosti vodstva posamezne šole, dobri volji staršev in pomoči sponzorjev. To je v bodoče nujno potrebno urediti na nivoju države.

Literatura

Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v osnovni šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
Zakon o osnovni šoli (ZOsn). Uradni list RS, štev. 46/16

Janez Perpar, VIZ Višnja Gora
E-mail: janez.perpar@gmail.com

IMAMO RAJE »PRIDNE« ALI OZAVEŠČENE UČENCE?

Povzetek: Učiteljski poklic je zagotovo lep. Vsi, ki smo se zanj odločili, čutimo neko odgovornost in poslanstvo, da mladim pomagamo na njihovi poti v odraslost. A vse prevečkrat se zdi, da smo okalupljeni in omejeni s kurikuli in pričakovanji tako vlade kot staršev. Kakšen naj bo torej 'dober' učitelj? Sam sem prepričan, da mora biti pogumen. Pogumen v smislu, da prevzame odgovornost in izstopi iz nekih okvirov pričakovanj (seveda ne popolnoma). Ne smemo podleči floskuli, da smo v razredu predvsem zato, da učencem podajamo učno snov. Tudi učenje za življenje, grajenje spoštljivih medosebnih odnosov in vzgoja kritičnih, a odgovornih posameznikov naj bodo vodilo našega delovanja. Učitelj naj bo v razredu avtentičen, njegovo delovanje pa naj prevevajo sprejemanje, spoštovanje in humor. Družba za svoj napredek ne potrebuje pridnih, temveč ozaveščene in odgovorne posameznike.

Ključne besede: odgovornost, spoštovanje, sprejemanje, sporazumevanje, medosebni odnosi

DO WE PREFER "GOOD" STUDENTS OR THOSE WHO ARE AWARE?

Abstract: Teaching is a beautiful profession. Everyone who has chosen to teach has a sense of responsibility and is on a mission to help young people on their path to adulthood. But all too often, we seem to be moulded and constrained by the curricula and expectations of both our government and parents. So what should a »good« teacher be like? I believe they must be brave. In the sense of taking responsibility and stepping out of the framework of expectations (not completely, of course). We should not succumb to the platitude of us being in the classroom primarily to pass the subject matter to our students. Learning for life, building respectful interpersonal relationships and educating critical but responsible individuals – all of these aspects should also guide us. The teacher should retain classroom authenticity, and their actions should be dominated by acceptance, respect and humour. Society does not need hard-working individuals to progress, but rather those who are aware and responsible.

Keywords: responsibility, respect, acceptance, communication, interpersonal relationships

1 Uvod

V pričujočem prispevku izhajam predvsem iz svojih dolgoletnih izkušenj pri delu z mladostniki s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami. V današnjih časih, ko smo nenehno bombardirani s floskulami o družbeni in osebni 'odgovornosti', je kar malce težko prisluhniti željam in potrebam posameznika. Vse za skupno dobro? Želimo res vzgajati poslušne in 'pridne' državljane ali pač razmišljujoče in kritične mlade, ki bodo željni prispevati k spremembam v ne preveč demokratičnih združbah? Vse se začne s tem, da jim prisluhnemo in jim verjamemo – da drugače doživljajo svet okoli sebe, da so njihove želje in doživljanja legitimni. Drugače rek, da svet stoji na mladih, enostavno pade v vodo.

2 Biti učitelj, ne mučitelj

Eden od dijakov je nekoč na vratih zbornice napisu Zbornica učiteljev pred u hudomušno dopisal črko m. Verjetno je šlo le za nedolžno šalo in tega seveda nismo raziskovali – še več, popravljen napis smo ohranili, da nas večkrat opomni, kako nas dijaki (lahko) doživljajo. Poučujem dijake s čustvenimi/vedenjskimi motnjami, ki sem jim resnično hvaležen za številne neposredne povratne informacije. Globoko verjamem, da so njihove včasih res neprimerne reakcije le odziv na naša ravnanja. Za kakovost odnosa je namreč odgovoren tisti, ki ima moč – in v razredu je to zagotovo učitelj, ki je kreator razredne klime in spoštljivih medosebnih odnosov.

Seveda je biti učitelj danes precej drugače (po mojem mnenju niti ne težje) kot v preteklosti. Upoštevanje sodelovalnega učenja, iniciativ učencev in prilagajanje pouka učencem z različnimi zmožnostmi in/ali težavami je, vsaj na papirju, tako rekoč stalnica sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa. A še vedno je v praksi drugače. Učenci v resnici ne (so)odločajo skoraj pri ničemer – predpisani so načini in roki ocenjevanja znanja, kurikuli, šolski pravilniki …

Na predavanjih učitelji pogosto tožijo o zavezanosti učnim načrtom, o težavah pri prilagajanju posameznim učencem, pomanjkanju časa za graditev kvalitetnih odnosov z njimi. Sam sem v svoji enaindvajsetletni praksi prišel do bistvenega zaključka za kvalitetno delo v razredu – ozavestil sem, da me imenujejo strokovni delavec. Kot tak se zavedam svoje odgovornosti pri opravljanju svojega poklica,

a tudi lepe svobode pri ustvarjanju pogojev za sodelovalno učenje. Upiram se rigidnosti sistema in potrebe učencev postavljam pred potrebe sistema. Seveda se držim kurikula, a ne kot pijanec plota. Učne priprave, kot so nas jih učili pisati pri didaktiki, so v praksi skorajda neizvedljive – lepo vas prosim, do minute točno in do besede natančno? Kaj pa upoštevanje odzivov učencev, njihovih potreb po diskusiji …? Mar nismo v razredu zato, da jim prisluhnemo? Ne, ni mi žal sleherne minute, porabljene za pogovor, ki prispeva k njihovemu boljšemu počutju v razredu in šoli. Številni učenci imajo bolj ali manj izrazite odpore do šole, učenja. Teh seveda ne bodo premagali z našim moraliziranjem, postavljanjem tako rekoč nemogočih zahtev in NAŠIMI pričakovanji. Iz svojih izkušenj vem, da se da velikokrat v dvajsetih minutah pouka, ko so učenci zadovoljni in pripravljeni za delo, narediti veliko več kot v celi uri ob neprimerni razredni klimi. Bodimo torej prepričani, da imamo pravico sami organizirati učni proces.

3 Ali želimo pridne ali odgovorne učence?

Živo se spomnim pogovora z neko Francozinjo, ki sicer že vrsto let živi in dela na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Vprašala me je, zakaj večina Slovencev tako rada uporablja izraz 'priden' za otroka, ki mu gre v šoli dobro. Povedala mi je, da pri njih takšen izraz uporabljajo za pse, ki se slepo in brezpogojno odzivajo na gospodarjeva navodila in ukaze. Z njo se popolnoma strinjam.

Izraz priden je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika razložen takole: 1. ki rad, dosti dela; 2. ki izpolnjuje dolžnosti, zahteve // ki ne povzroča neprijetnosti, nevšečnosti. V redu, prvi pomen mogoče ni tako problematičen, a ga z lahkoto nadomestimo z 'marljiv' ali 'delaven'. Za področje vzgoje pa je po mojem mnenju precej vprašljiv drugi pomen. Sam izraza priden sicer ne uporabljam, a je tako pri starših kot vzgojiteljih in učiteljih precej močno zakoreninjen. Za 'pridnega' velja tisti otrok, ki dosledno upošteva in izpolnjuje navodila, zahteve staršev in učiteljev. Pridni učenci ne klepetajo, ne odgovarjajo, delajo naloge – skratka, izpolnjujejo naša pričakovanja. In prav v pričakovanjih se skriva velik problem. Iz svojega sistema vrednot razvijamo neka pričakovanja do drugih in če teh pričakovanj ne uresničijo, smo razočarani, jezni … Pogosto so starši in učitelji prepričani, da bolje vedo, kaj je za otroka prav in kaj ne, kot on sam. Prepričan sem, da res skoraj vsi starši in učitelji svojim otrokom/učencem želijo dobro. Ampak ali ne bi bilo prav, da bi tudi tistega, od kogar nekaj pričakujemo, povprašali, kaj želi on? Ali mu vsaj dovolili, da izrazi svoja doživljanja glede naših pričakovanj?

Veliko učiteljev se pritožuje, da mladi nimajo nobenih ciljev, da niso motivirani, da jih ne morejo pripraviti do učenja, saj le-tega ne prepoznavajo kot pomembno vrednoto. Še posebej naj bi bil to problem v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju. In ob tem se strašno čudijo, kakšna je današnja mladina. Mladina, dragi moji stanovski kolegi, je takšna, kot smo jo vzgojili sami.

Torej, ali želimo, da nas učenci oz. dijaki le ubogajo, ali jim bomo vendarle priznali pravico, da odločajo o svojih življenjih. Seveda je naša dolžnost, da jim pri njihovih odločitvah pomagamo, svetujemo, a le, če to želijo sami. Vsi vemo, da je vsakršna naša odločitev resnično vredna le, če je naša – če nam ni bila vsiljena.

4 Sprejemanje, spoštovanje, humor

Ko sta Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, v katerem sem zaposlen kot učitelj slovenščine, nedolgo nazaj obiskali varuhinja otrokovih pravic in gospa, ki je na ministrstvu za šolstvo zadolžena za otroke s posebnimi potrebami, sem imel priložnost z njima spregovoriti nekaj besed. Na njuno vprašanje, kaj je moja skrivnost, da to kar zahtevno delo še vedno opravljam z veseljem, sem brez zadržka odgovoril – sprejemanje, spoštovanje in humor. Mogoče se sliši enostavno, a je v praksi potrebno precej dela, stalne samopresoje in ozaveščanja lastne odgovornosti pri vzpostavljanju in vzdrževanju kakovostnih medosebnih odnosov.

Sprejemanje

Res je, da poučujem mladostnike, ki so precej ranljivi (iz socialno deprivilegiranih okolij) in so bili večkrat nesprejemani. Toda kdo si ne želi biti sprejet? Družina, vrstniki, ožje in širše socialno okolje nam nudijo občutek varnosti, a le če smo sprejeti. Potreba po sprejetosti je ena izmed osnovnih človekovih potreb. Pri mladih je vse pogostejši občutek nizkega samovrednotenja – sebe ne doživljajo kot pomembne, uspešne, zaželene. Kritično nizko samovrednotenje lahko vodi v težje oblike samoizolacije, samopoškodbenega vedenja in težnje k suicidalnosti. Priznavanje in cenjenje različnosti pri mladih je zato bistvenega pomena za razvoj samospoštovanja. Učitelji igramo pri tem eno od

ključnih vlog. Sprejeti posameznika pomeni, da mu priznavamo zmožnost odločanja in upravljanja s svojim življenjem. Verjamem, da vsakdo v vsakem trenutku ravna tako, kot v določeni situaciji ocenjuje, da je zanj najbolje. Zadovoljuje eno od osnovnih potreb – po varnosti, ljubezni (sprejetosti), moči ali svobodi. Malo je ljudi, ki teh svojih potreb oz. pravice do zadovoljevanja le-teh ne bi doživljali kot legitimne. Zakaj torej težave pri priznavanju te iste legitimnosti drugim? Samo zato, ker smo starejši (starši, učitelji)?
Namesto jezika nesprejemanja (kritika, ocenjevanje, etiketiranje, ukazovanje, moraliziranje itd.) uporabljajmo jezik sprejemanja (povratne informacije in doživljanje le-teh, aktivno poslušanje, jazsporočila …). Pomembno vlogo imajo tudi pohvale, tako vedenja kot osebe, medtem ko naj bo kritika vedno usmerjena le na vedenje, nikoli na osebo, saj to negativno vpliva na posameznikovo samovrednotenje. Poudarjam pa, da vsekakor ni smiselno sprejemati vseh vedenj – izbrati je potrebno način, da bo otrok/učenec ozavestil svoja napačna ravnanja, obenem pa bo vedel, da ga kljub napačnim odločitvam sprejemamo kot osebo.

Spoštovanje

Pogosto je slišati, kako današnji otroci niso dovolj spoštljivi. Sam sem prepričan, da si nihče ne zasluži spoštovanja že samo zato, ker je starejši ali npr. starš/učitelj. Odrasli smo mlajšim zgled. Učitelj ima pomembno vlogo pri oblikovanju učenčeve osebnosti. S svojim nastopom, vrednotami in prepričanji je pogosto eden vplivnejših odraslih likov. Pred kratkim je kopica učencev iskreno pohvalila mojo frizuro (veliko bolj kot npr. sodelavke). Zakaj? Opazili so spremembo v videzu, kot opazijo spremembe v mojem razpoloženju – ker sem jim pomemben. Seveda pa moram za to, da sem spoštovan, najprej spoštovati učence, resnično in iskreno, ne samo z besedami. Na enem izmed predavanj je učiteljica z dolgoletnimi izkušnjami izjavila: »Kako naj spoštujem petnajstletnega mulca, če pa ni še nič naredil v svojem življenju?« No, s takšnim izhodiščem si zagotovo ne zaslužimo spoštovanja in ga upravičeno ne bomo deležni.

Humor

Seveda nimamo vsi enako razvitega smisla za humor. Pa vendarle je dobro v učni proces vnesti nekaj šaljivosti, igrivosti. S tem pouk postane zabavnejši, vzdušje je bolj sproščeno. Pri mojih urah je res veliko smeha, če bi snemal svoje ure in jih pokazal drugim, bi se verjetno marsikomu zdelo, da je pouk premalo 'resen'. Ampak nič ne de – vzdušje je prijetno in s tem pogoji za učenje boljši.
Učiteljem na začetku predavanja povem, da jim nisem prišel predavat v smislu resnobnega pridiganja, temveč se želim z njimi pogovarjati – gre torej za sodelovalno učenje in niti dve predavanji si nista močno podobni. Ob mojem vprašanju, ali želijo znanstveno, strokovno ali poljudnoznanstveno predavanje oz. diskusijo, se praviloma odločijo za slednjo. In spet je tu precej smeha, sproščenosti – a ne na račun strokovnosti. Tudi precej zapletene stvari se da povedati preprosto, jih aktualizirati in podkrepiti s primeri iz prakse. Tako postanejo bolj žive, uporabne. Če je to všeč nam, odraslim, zakaj ne bi bilo učencem, ki so povrh vsega še vedno igrivi in, če imamo srečo, hudomušni. Učenje naj bo zabava in otroci bodo raje oz. z manj odpori prihajali v razred.

5 Pomen odgovornega sporazumevanja za vzpostavitev in vzdrževanje spoštljivih medosebnih odnosov v razredu

Člani neke skupnosti, npr. šolske, smo lahko kljub svoji nad- ali podrejeni vlogi enakovredni. Enakovrednost pa vzdržujemo s sporazumevanjem, ki vključuje aktivno poslušanje. Pri tem je potrebno upoštevati spodnja pravila.
1. Najprej morate želeti slišati, kaj vam učenec hoče povedati. Vzemite si čas in ga poslušajte brez nestrpnosti in vnaprejšnjih mnenj. Če nimate časa, mu to povejte. Ko je zaključil s pripovedjo, ga vprašajte, če je končal in če mu lahko posredujete odgovor.
2. Ko šolar pričakuje vašo pomoč, ga prosite, naj pove svoje namere in stališča, vi pa mu jasno povejte vaše odločitve in doživljanje njegovih namer. Ni namreč nujno, da mu boste ustregli takoj in za vsako ceno, tudi če ga imate radi oz. ga cenite in spoštujete.
3. Prisluhnite mu z empatijo, čeprav je njegov način doživljanja drugačen od vašega. Pojasnite mu lahko lastne pomisleke, vendar mu omogočite, da pojasni lastna stališča. Svojo zrelost dokazujete s strpnostjo do njegovih vrednot in življenjskega sloga.
4. Če ocenjujete, da bo znal učenec sam rešiti zastavljeno nalogo, mu prepustite način rešitve.
Ne kritizirajte njegovih delovnih postopkov, če vas izrecno ne prosi za mnenje. Dovolj bo že, da ste prisotni, ga spodbujate in mu pomagate, če vas za to prosi.

5. Pri vzpostavljanju stika (pogovora) z njim računajte na morebitne čustvene odzive z obeh strani (npr. jezo, strah, užaljenost, nestrpnost). O njih se pogovorite odkrito in takoj, saj jih boste le na ta način zmogli v najkrajšem možnem času miselno predelati.
6. Jasno postavite mejo med seboj in njim, da bo uvidel, kaj je njegov in kaj vaš problem. S tem se izognete možnim obojestranskim posegom v področje drugega, iskanju opore zunaj sebe, izgovorom, izmikanjem ali nepotrebnim prevzemanjem odgovornosti itd.

Zaključek

Učiteljski poklic je lep, opravljamo plemenito in pomembno delo – sploh v času številnih negotovosti. Učencem smo pomembne odrasle osebe in prav je, da predstavljamo dober zgled, sploh tistim, ki takšnih likov nimajo v domačem in ožjem socialnem okolju. Zato je prav, da smo odgovorni, sprejemajoči in spoštljivi. Spoštovanje si moramo najprej 'prislužiti', to pa dosežemo s sprejemanjem in spoštovanjem drugih. Bodimo pogumni in avtentični, tako nam bodo mladi bolj verjeli. Dovolimo jim, da nas spoznajo, vključno z našimi napakami. Posebno pozornost pa je potrebno nameniti sporazumevanju z njimi – namesto jezika nesprejemanja uporabljajmo jezik sprejemanja.

Janja Vozelj, OŠ Ivana Skvarče, Zagorje ob Savi, Slovenija
E-mail: janja.vozelj@gmail.com

IZZIVI UČITELJA V RAZREDU

Povzetek: Učenci so med seboj zelo različni, tako na vedenjskem kot na učnem področju. Zraven se pojavijo še tujci, ki jih moraš obravnavati na poseben način. Vse to prinaša za učitelja nove izzive. Vsak posameznik je drugačen, zato potrebuje individualen pristop. V sodobnem času je motivacija izrednega pomena. Učitelj mora posegati po drugačnih metodah in oblikah dela kot nekoč. V dani situaciji mora učitelj odreagirati na različne načine, uporabiti ustrezne oblike in metode dela, če želi spodbuditi zanimanje pri otrocih in jih s tem motivirati za delo. Tako učenci z večjim zanimanjem spremljajo pouk in rezultat znanja je po navadi boljši. Ker so v današnjem času otroci večkrat pod pritiskom zaradi učenja in raznih drugih zahtev, velikokrat doživljajo stres, pojavljajo se različne čustvene težave. Zato jim mora učitelj med delom omogočiti nekaj trenutkov sprostitve, da bodo zmožni delati naprej. Pri tem se lahko poslužuje poljubnih socialnih iger in vaj za sproščanje.

Ključne besede: raznolikost otrok, sodobni izzivi pri pouku, motivacija, učenec tujec

TEACHER CHALLENGES IN THE CLASSROOM

Abstract: Students differ from each other in behavioral and learning areas. There are also strangers who must be treated in a special way. This brings new challenges in teaching. Every individual is different, so they need an individual approach. Nowadays, motivation is very important. The teacher must resort to different working methods and forms. In a given situation, the teacher must react in different ways, using the appropriate working forms and methods if they want to stimulate interest in children and thus motivate them to work. Thus, students follow the lessons with greater interest and the result of knowledge is usually better. As children are often under pressure due to learning and various other requirements, they often experience stress, various emotional problems arise. Therefore, the teacher must allow them some relaxation during the work by using social games and relaxation exercises that they will be able to work on.

Key words: diversity of children, modern challenges in teaching, motivation, foreign student

Uvod

Sodobni čas zahteva od učitelja neprestano izpopolnjevanje. Učenci prihajajo v šolo z različnim predznanjem in tudi karakterno so zelo različni. Nekateri potrebujejo posebno obravnavo. Učenci z učnimi težavami so za dobrega in učinkovitega učitelja velik izziv. Pri svojem delu v razredu mora biti fleksibilen pri izbiri strategij in pristopov ter prilagajanju metod. Pri tem pa je zelo pomembno timsko sodelovanje, kjer na podlagi izmenjave izkušenj vsak učitelj pridobi še kakšna dodatna znanja. Razredni učitelji smo »multipraktiki« tako na učnem kot tudi na vzgojnem področju. V razredu nas obkrožajo različni otroci z različnimi potrebami. Dobro razumevanje in videnje posameznikov nam pomaga, da smo lahko dober učitelj za učence, ki na drugačen in bolj zahteven način dojemajo snov. V našem šolstvu je zadnje čase aktualno vprašanje, kako se čim bolje približati otroku posamezniku, kako izboljšati motivacijo učencev za pouk oziroma kako jih učinkovito pritegniti k pouku in doseči njihovo večjo učno zavzetost. V procesu samoevalvacije, ki jo na naši šoli izvajamo že nekaj let, smo ugotovili, da so učenci vedno manj motivirani za dodatno delo oziroma dodatne dejavnosti. Povečala pa se je odgovornost vseh učencev za svoje delo, sami so spremljali svoj napredek in se ocenjevali. Tako se je dobro samoevalviral tudi moj novi učenec, tujec.

Izzivi v razredu

V šoli se srečujejo učenci, ki izhajajo iz zelo različnih družin, pa tudi iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. Posebna skupina učencev so tudi priseljenci. To niso otroci, ki bi imeli kakršnokoli motnjo, pa vendar so »drugačni«. Slovenščina ni njihov materni jezik, zato vsaj na začetku v šoli ne morejo izraziti svojih mnenj, občutkov in čustev, saj je jezikovna ovira prevelika. Vsak vzgojno-izobraževalni zavod, ki vključuje otroke priseljence, v letnem delovnem načrtu strategijam dela z njimi nameni posebno pozornost. V letnem delovnem načrtu vzgojno-izobraževalni zavodi načrtujejo konkretne ukrepe za to, da bi učenci priseljenci dosegali standarde znanja, hkrati s tem pa jim bo zagotovljena pravica do ohranjanja lastne kulturne identitete. Na našo šolo se v povprečju vpiše vsako leto tri do pet učencev, ki se v Slovenijo preselijo iz drugih držav, pretežno iz republik bivše Jugoslavije. Njihovo vključevanje je bolj ali manj uspešno. Nekateri se vključijo zelo hitro, spet drugi potrebujejo za to več časa.

Pri takih otrocih veliko pomeni prvi vtis, ki ga otrok dobi, ko prvič vstopi skozi šolska vrata. Če se počuti sprejetega, bo zanj nadaljnje vključevanje v skupino prav gotovo manj stresno in bo tako tudi pozitivno vplivalo na njegovo samozavest. Učitelj pri tem nosi izredno veliko nalogo – kako pristopiti k učencu, kako mu pomagati, kako diferencirati in individualizirati naloge. S takim pozitivnim pristopom lahko vpliva tudi na ostale otroke in jih spodbuja, da so prijazni, spoštljivi do novega sošolca in da mu pomagajo pri delu, ko ta potrebuje pomoč. Velikega pomena je tudi motivacija, ki je sestavni del kakovostnega dela učiteljev v šoli. A pogosto je okrnjena, ker so učitelji preveč obremenjeni - predvsem z delom, ki ni neposredno povezano z delom z učenci v razredu (»birokratsko« delo). Pomembno je tudi, da sošolci sprejmejo otroka v igro, v pogovor pred in po pouku, med odmori, da ga vključijo, pa tudi če ga povsem ne razumejo. Z njim se seveda čim več pogovarjajo v učnem jeziku, slovenščini. Otroke priseljence je treba namreč spodbujati k rabi slovenskega jezika v različnih funkcijah in pri različnih dejavnostih. Še vedno pa so pri besednem sporazumevanju pomembni tudi elementi, ki pomagajo k hitrejšemu razumevanju - kretnje in mimika .

Drugi spodbujevalec pri otrokovem hitrejšem razumevanju tujega jezika so seveda tudi starši. V takem primeru mora biti čim več sodelovanja med starši in učitelji, da se zadeve sproti urejajo in rešujejo. Včasih se zaradi jezikovnih ovir izogibajo stiku s šolo oziroma z učiteljem, kar pa lahko deluje negativno za samega otroka. Pomembno je, da se redno udeležujejo mesečnih, še bolje tudi tedenskih govorilnih ur ter roditeljskih sestankov.

Takim otrokom po navadi namenim dosti časa – tako med poukom, kot tudi pred in po pouku in seveda pri dopolnilnem pouku ter na govorilnih urah za učence.

Moj učenec tujec je učenec četrtega razreda. Veliko mu pomeni oseben stik ter pogovor z menoj. Ob začetku šolskega leta, ko je prvič prestopil vrata našega razreda, je deloval prestrašeno in zaskrbljeno. Ker se tudi z ostalimi učenci še nismo poznali, je bilo to zanj sigurno lažje, ker se ni počutil tako posebnega. Po začetnem pogovoru in spoznavanju se mu je na obraz že prikradel nasmeh, še zlasti, ko sem se malo pošalila z otroki. Ker ni razumel, sem mu prevedla v hrvaščino. Ko je bilo pouka konec, je ostal v razredu še kakih 10 minut. Malo sva se pogovarjala. Tako je bilo skoraj vsak dan po pouku. Rad je ostajal in bil vesel, da sva imela čas za najine klepete. Vprašala sem ga po vzroku selitve, kako se je počutil ob prihodu v Slovenijo, če kaj pogreša svoje prijatelje in sošolce iz Bosne … Povedal je, da je njegova mami kot otrok živela v Zagorju in obiskovala prav to šolo, v katero sedaj hodita z bratom. Nato se je poročila in se preselila v Bosno. Ker je njegov oče prišel delat v Slovenijo in tu dela že 6 let, so se zato preselili k njemu, da je družina skupaj. Lepo mu je bilo, ko je izvedel, da bodo sedaj živeli spet skupaj z očetom. Strah pa ga je bilo, kako bo v novi šoli, ali ga bodo sošolci sprejeli, ali se bo dobro počutil, ali bo razumel kaj govorijo ostali, ali bo naredil razred … Povedal je, da ni imel posebne stiske in da ne pogreša svojih prijateljev, ker si je tukaj našel druge in ker gredo večkrat v Bosno.

Nato sva se pogovarjala, kateri jezik uporabljajo doma. Rekel je, da v večini hrvaško, malo pa starša govorita z otroki tudi slovensko. Z otrokom in mamo smo se dogovorili, da naj se doma čim več pogovarjajo slovensko, tudi če ne razume, pa mu naj prevedejo in naj večkrat izgovori besedo po slovensko, da se mu utrdi v spomin. V šoli je dobil tudi dodatno strokovno pomoč za tujce dvakrat tedensko. Redno je hodil k dopolnilnemu pouku in govorilnim uram za učence. Tako se je napredek kazal iz meseca v mesec. Po novem letu je že skoraj vse razumel, kaj razlagam, sprašujem, lepo je odgovarjal. Trudil se je govoriti slovensko, vendar so bile vmes seveda tudi še hrvaške besede. Zdi se mi, da je njegov napredek izredno velik. Otroci tujci imajo prvo leto možnost, da napredujejo v višji razred popolnoma neocenjeni, ker ne potrebujejo ocen. V naslednjem letu pa dobi ocene tako, kot vsak drug učenec. Učenec uspešno napreduje v višji razred, seveda pa je neocenjen pri predmetu slovenščina ter pri predmetih, ki sta povezana z razumevanjem slovenščine (družba ter naravoslovje in tehnika). Pravi, da mu ni žal, da so se preselili v Slovenijo. Zdi se mi, da največjo dodano vrednost dobimo, če se učenec z nami pogovarja, izpostavi svoje težave in jih potem skupaj sproti rešujemo. Učenca razumemo, hkrati pa mu pojasnimo, kaj od njega pričakujemo ter sprejmemo dogovore, ki se jih mora držati.

Drugače pa je bilo z njegovim bratom, ki je prišel v višji razred, na predmetno stopnjo. On se ni tako hitro prilagodil na naš šolski sistem in ima izredno velike težave pri slovenskem jeziku. Ni sprejel slovenščine kot učni jezik in učni predmet. Skoraj nič ne razume in zaradi tega bo tudi ponavljal razred. Nepoznavanje jezika za učenca tujca je v višjih razredih po navadi še bolj stresno kot v nižjih, saj morajo ti učenci usvojiti slovenščino kot jezik sporazumevanja, kot učni predmet in kot učni jezik

(strokovne besede pri ostalih predmetih). Ker tega veliko otrok ne zmore, se nam zdijo taki otroci nezainteresirani za delo in leni, ker tudi ne opravljajo domačih nalog. A nalog pogosto sploh ne znajo in ne zmorejo narediti. Posledica je slabo počutje v šoli in seveda v drugem letu učenja na slovenski šoli tudi slabe ocene. Take učence je potrebno spodbujati, zanj pripraviti prilagojene diferencirane in individualizirane naloge ter tudi takšno razlago. Tako mu bodo stvari bolj jasne in z večjim veseljem bo pristopil k delu ter se bo še bolj trudil naprej.

Zaključek

Učenci priseljenci in njihova čustvena ter socialna naprilagojenost si prav gotovo zaslužijo pozornost ljudi učiteljev, njihovo pomoč in dodatno delo z njimi. Učenci, ki imajo trdo podporo staršev, imajo v šoli veliko manjšo stisko kot tisti, ki so prepuščeni sami sebi. Na tej točki mora šola veliko sodelovati s starši. Težave se tako veliko bolje rešujejo. Starše je tako potrebno večkrat povabiti v šolo, če sami ne pridejo. Hitrejše premagovanje ovir in boljše razumevanje pa je vsekakor odvisno tudi od kakovosti učiteljevega izvajanja procesa poučevanja. Ogromno različnih pristopov, diferenciacije in individualizacije je potrebno, če želimo, da bo otrok čim bolj razumel učno snov, lažje in hitreje dosegal rezultate. Pri vsem tem pa je zelo pomembno tudi formativno spremljanje, kjer otroka neprestano spremljamo in preučujemo njegov napredek. Učinkovito in spretno poučevanje pomeni, da imajo učitelji pozitivna stališča za odgovorno sprejemanje vseh učencev. To pa navsezadnje daje dobre rezultate. Naloga vseh, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje ter družbeno skupnost, je, da vsakemu otroku zagotovijo ustrezne izobraževalne izkušnje, ki ga vodijo tako, da doživlja sprejetost, uspeh in zadovoljstvo.

Literatura

Barica Marentič Požarnik: Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana 2000.
Kesič Dimic, K.: Vsi učenci so lahko uspešni, Založba Rokus Klett d.o.o., Ljubljana 2015.
Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Aleksandra Kambič, OŠ Vič
E-mail: aleksandra.kambic@gmail.com

NADARJEN OTROK V SPODBUDNEM OKOLJU

Povzetek: V prispevku je kratko opisana študija primera potencialno nadarjenega otroka v prvih razredih ene izmed Slovenskih osnovnih šol (Kambič, 2018). V preteklih štirih letih smo izvedli študijo primera (še vedno poteka) potencialno nadarjenega otroka, ki je trenutno v 4. razredu OŠ. Po pozitivnem in spodbudnem delu z njim v vrtcu, se je stanje v šoli močno poslabšalo in ogroženo je bilo tako čustveno, kot psihično stanje otroka. Po dveh psihično izredno napornih letih v šoli, je otrok v preteklem šolskem letu zacvetel ob novi učiteljici. Poraja se vprašanje o usposobljenosti vzgojno-izobraževalnih delavcev za delo z nadarjenimi učenci. Povsem razumno bi bilo, da bi bili vzgojitelji in učitelji oboroženi z znanji o značilnostih nadarjenih otrok, prav tako pa o načinih dela z njimi. Pričakuje se, da bodo o tem poučili tudi starše (Kambič, 2018).

Ključne besede: potencialno nadarjen otrok, odkrivanje nadarjenosti, učiteljica, spodbudno okolje.

THE TALENTED CHILD IN AN ENCOURAGING ENVIRONMENT

Abstract: The article shortly describes the case study of a potentially talented child in the first grades of one of Slovenian elementary schools (Kambič, 2018). In the past four years, a case study (which is still ongoing) of a potentially talented child who currently attends 4th grade of the elementary school has been carried out. After the positive and encouraging work with him in the kindergarten, the situation got significantly worse in school, jeopardising the emotional as well as the mental well-being of the child. After two mentally extremely demanding years in school, the child blossomed in the past year with a new teacher. The question on the qualification of education workers for working with talented children arises. It would be completely reasonable, if the kindergarten teachers and teachers in the primary education possessed the knowledge on the characteristics of talented children and means of working with them. It is also expected that they advise the parents on the topic as well (Kambič, 2018).

Key words: potentially talented child, detecting talent, teacher, encouraging environment.

1 Teoretične in zakonske podlage za delo s potencialno nadarjenim otrokom

Na področju nadarjenosti v predšolskem obdobju nimamo zakonskih smernic, na podlagi katerih bi o takšnih otrocih sploh lahko govorili. Pa vendarle tam so. Vzgojitelji in vzgojiteljice opažajo, da potencialno nadarjeni otroci v vrtcu obstajajo in da ima vrtec veliko možnosti, da spodbuja potenciale teh otrok (Željeznov Seničar, 2016). Kukanja Gabrijelčič (2015) pa opozarja, da je razvoj potencialov predšolskih otrok v Sloveniji skromen.

V postopkih odkrivanja in dela z nadarjenimi otroki ne zasledimo odkrivanja nadarjenih predšolskih otrok. Koncept (1999) sicer predpostavlja, da se delo z nadarjenimi otroki v obliki notranje diferenciacije pouka začne že v prvem razredu, a opažamo, da imamo nadarjene otroke že v predšolskem obdobju. Z zagotavljanjem ustreznega učnega okolja za nadarjene učence obstajajo jasna vprašanja, ki jih moramo reševati celostno. Vsak otrok v razredu je individuum, zato jim je učni načrt potrebno prilagajati, prav tako tudi didaktične pristope (Bezić, 1998). Maker (v Gallagher, 1985) našteje pomembne lastnosti, ki naj bi jih imeli učitelji kot dobri strokovnjaki za poučevanje:

- razumevanje otrokovega razvoja,
- samozavest,
- spretnost pripravljanja zanimivih in fleksibilnih gradiv,
- visoko razvita spretnost spraševanja in razlaganja,
- pripravljenost za vodenje (ne ukazovanje),
- dobre izkušnje s poučevanjem povprečno sposobnih otrok,
- sposobnost delanja in priznavanja napak.

2 Delo z otrokom

2.1 Delo z otrokom v vrtcu

Opazovani otrok, Matej, je takoj, že ob vstopu v vrtec, kazal znake potencialne nadarjenosti, saj je kljub temu, da je bil v skupini najmlajši, od večine izstopal v več osvojenih kompetencah oz. veščinah. Vzgojiteljica se je trudila, da bi njegove potrebe čim bolj zadovoljevala: nudila mu je čas za pogovor, dodatne naloge, ko je zanje pokazal interes. Drugače pa je bilo v šoli. Tudi tam je s svojim začetnim odklonskim vedenjem kazal stisko, potrebe, ki niso bile zadovoljene, so v njem izzvale neprimerne in

včasih agresivne reakcije (konflikti med sošolci, povzdigovanje glasu doma in v šoli), ki jih ni mogel obvladati. Skozi šolsko leto se je zdelo, da je šoli mar le za to, da je zakonu zadoščeno, kar vidimo iz globalne ocene otrokovega delovanja s strani učiteljic (doseganje standardov znanja za 1. razred, nepoznavanje otrokovih ostalih sposobnosti in lastnosti) pa tudi z opisom dela z otrokom v šoli, saj so se tako šolska svetovalna služba, kot učiteljice sklicevale na pravilnike in zakone, ki bi omejevale oz. celo prepovedale delo z nadarjenimi otroki v 1. razredu, kakor tudi medpredmetno akceleracijo, ki je bila dogovorjena med učiteljicama in starši. Učiteljicam in šoli na splošno je pomembno, da je otrok poslušen in prilagodljiv učenec, s katerim ni dodatnega dela. Učiteljica se je sicer trudila, da sta našla skupni jezik in dobro izpeljala šolsko leto, vendar se, v pogovoru z otrokom opazi, da je tisto »nekaj več« v njem stagniralo. Pričakovanje, da bo šola potešila njegovo radovednost, je zamrlo. Zaradi slednjega je v domačem okolju postal mnogo bolj zahteven. Zahteval je, da starši zadovoljijo njegove potrebe po novem znanju in po novih izkušnjah, saj je bil doma nemiren, iz šole je prihajal nejevoljen, stalno je zahteval pozornost, odklanjal je šolsko delo in zahteval zadolžitve. Šola je zanj postala samo ena od obveznosti, ki jo mora izpolniti, da bodo odrasli v njegovi okolici srečni.
Vsi njegovi potenciali pa so se znova začeli prebujati v 3. razredu ob čuječi in čuteči učiteljici.

2.2 Delo z otrokom v šoli

1. šolski dan; Matej za lokalno televizijsko postajo samoiniciativno poda izjavo o pričakovanjih v šoli – veseli se, da bodo v šoli ustvarjali in delali naloge. Drugi dan pouka je deček prišel domov razočaran, saj je menil, da se ni naučil ničesar novega, stisko je izražal z jokom in željo, da ne bi šel več v šolo. Po pogovoru s starši in učiteljico je imel s seboj zvezek za opismenjevanje, v katerem bi, na lastno pobudo, lahko vadil zapis pisanih črk. Zvezek naj bi uporabljal, ko bi se dolgočasil med poukom, vendar je bilo v praksi drugače. Moral je natančno slediti navodilom učiteljice in delati to, kar so počeli sošolci. Ko je opravil svoje zadolžitve, je čakal, da jih opravijo še ostali. Ko je po zvezku segel med odmorom, zopet ni bilo prav, saj je bil odmor namenjen igri s sošolci. Tretji dan se je vtis šole malo popravil, saj je Matej dobil prvo domačo nalogo. Naslednji dan je šel prvič sam na avtobus, pri čemer se je počutil samozavestnega in vreden zaupanja. Proti koncu septembra je bila stiska v šoli zaradi dolgočasja vse večja, Matej jo je kazal preko odklonskega vedenja tako v šoli, kot doma, vsako jutro je jokal, da ne želi v šolo. Vmes je odkril bralno značko, kar ga je motiviralo za obiskovanje pouka, vendar je bralno značko do konca septembra že končal. Knjige je prebral sam, obnove suvereno povedal pred celotnim razredom, pri čemer so ga spodbujale tudi učiteljice.
Dinamika v skupini razreda je bila zelo težka in skoraj neobvladljiva. Veliko je bilo negativnih interakcij in s tem negativne energije, kar prizna tudi razredničarka.
Učiteljici sta opazili, da Matej izstopa na področju vodenja skupine, pri igri vlog in dramatizaciji. Izstopa pri deklamacijah pesmi, dobrem spominu in samozavestnem nastopu. V šoli se je vključil v interesno dejavnost – pevski zbor, ki jo je z navdušenjem obiskoval.
Oktobra so se pri dečku začele težave z očmi, tiki, kar so opazili tudi v šoli. Opazili so tudi nezaupanje v odrasle. Matej je večkrat povedal, da ne govori o svojih težavah, ker nikogar ne zanimajo njegovi problemi. Konec oktobra so starši sklicali izredno govorilno uro zaradi težav, ki jih opažajo pri otroku. Razredničarka je opažala, da se deček dolgočasi, vendar je vztrajala, da sodeluje v skupinskih dejavnostih, dodatnih oz. drugačnih zadolžitev, iz razloga enakopravnosti, ni izvajala. Na predlog staršev, ki so ob pogovoru z otrokom in razredničarko opazili, da je deček pri pouku slovenskega jezika še najbolj moteč in nemiren, se je učiteljica s starši dogovorila, da bo deček obiskoval pouk slovenščine v 2. razredu enkrat ali dvakrat na teden, po dogovoru z razredničarko 2. razreda. Učiteljica je bila za predlog staršev odprta, povedala je, da sprejema različne načine poučevanja otrok. Staršem je tudi predlagala, da otroku kupijo zbirko nalog za nadarjene otroke. Pove tudi, da ne ve, na kakšni intelektualni stopnji je Matej in, da pri takšni starosti, ki jo dosegajo otroci v prvem razredu, ne rada govori o nadarjenosti, saj je otrokovo intelektualno znanje in zanimanje do 4. razreda popolnoma drugačno oz. zbledi. Nad predlogom o obiskovanju slovenščine v 2. razredu je bil deček navdušen. Učiteljica ga je sicer opozorila, da se bo za to, da bo šel v drugi razred, moral »lepše« obnašati.
Novembra je učiteljica razredničarka obvestila starše, da se je z učiteljico drugega razreda dogovorila za med razredno akceleracijo, vendar je s strani svetovalne delavke prejela navodila, da se akceleracija ne sme izvajati brez odobritve Ministrstva za šolstvo (MIZŠ). Starši naj bi za slednje dali zahtevek na MIZŠ, za kar se naj pozanimajo sami. V naslednjih dneh je bil deček zaradi neprimernega, odklonskega vedenja kaznovan z odhodom v 3. razred, tam naj bi spoznaval, kako se mora obnašati v razredu. Zanj je bil tisti dan trenuten smisel življenja – priti v 3. razred.

V drugem ocenjevalnem obdobju je deček dobil dovoljenje učiteljice, da dela naloge vnaprej, ni mu bilo več treba čakati, da naloge dokončajo sošolci. Zanj je bil to ogromen preskok pri delu v šoli. V tem mesecu je bilo sicer opaziti izboljšanje Matejevega vedenja, prejemal je pohvale za sodelovanje, kar pa je izhajalo iz določenega razloga – čakal je namreč na pouk slovenščine v drugem razredu, ki ga do konca šolskega leta ni dočakal.

Na predlog sekundarne učiteljice se je Matej pridružil dodatnemu pouku, zaradi povabila k sodelovanju na matematičnem tekmovanju Kenguru in tekmovanju iz slovenščine, Mehurčki. Pri urah dodatnega pouka, je bil, po pripovedovanju druge učiteljice v razredu popolnoma miren, zainteresiran in motiviran otrok. V šoli se je vse bolj navduševal nad poukom angleškega jezika, ki ga je obiskoval kot neobvezni izbirni predmet. Je edini predmet, za katerega je otrok menil, da se vsakič nauči nekaj novega. Po navedbah učiteljice angleškega jezika je deček pri pouku angleščine pripravljen na delo in nemoteč, veliko pa sprašuje. Tudi doma so opazili navdušenje nad angleškim jezikom. Konec meseca februarja starši po dogovoru s svetovalno delavko šole niso dosegli dogovora o med-razredni akceleraciji, saj naj bi bilo po mnenju šolske svetovalne službe to nepotrebno in za otroka celo demotivacijsko. V naslednjem šolskem letu je Matej dobil novo razredničarko, ki se jo je zelo veselil, vendar se je šolanje zanj kmalu spremenilo v neizmerno stisko. Z učiteljico nikakor ni našel ustrezne energije, odnosa. Vsaj 3x tedensko je v beležko dobil obvestilo o neprimernem vedenju, večkrat o »prestopku« sploh ni bil seznanjen. Z otrokom v šoli nihče ni govoril o njegovem vedenju, o njegovih potrebah in pričakovanjih. V šolo je prihajal brez narejenih domačih nalog, med poukom je povzročal nemir. Zaradi neprimernih besed, predčasnih odgovorov in podobnih prekrškov, je moral večkrat iz razreda, bil je deležen povzdigovanja glasu in kreganja pred celim razredom in predvsem oštevanja za stvari, na katere sam ni imel vpliva. Sošolci mu večkrat povedo, da je »psiho.« Poglobili so se fizični znaki stiske: tiki, bolečine v trebuhu in glavi, agresivno in odklonsko vedenje tudi doma, konstantna slaba volja in predvsem odklanjanje šolskega dela. Šolsko leto je minevalo v stalnem konfliktu v trikotniku učenec-starši-šola. Starši so s strani šole izsilili pogovore s šolsko svetovalno službo in delo šolske pedagoginje z otrokom. Tam se je otrok počutil dobro, na srečanjih dela za šolo ni odklanjal. Štiri srečanja so potekala od marca do maja.

Prepričani, da bodo otroka ob neustrezni razredničarki v naslednjem šolskem letu prepisali na drugo šolo, so starši vseeno dali priložnost novi učiteljici. Prvi šolski dan je učiteljica starše ob prihodu po otroka obvestila, da je opazila, da je učenec prijeten, vedoželjen, da misli, da se bosta odlično razumela. Skozi celotno šolsko leto je imel Matej v zvezku ogromno spodbudnih besed učiteljice: »Bravo, potrudil si se! Danes ti je uspelo, da se ves dan nisi jezil! Danes je bil tvoj najboljši dan,« in podobno. Otrok je praktično zacvetel. Vrnil se je njegov elan za delo, vedoželjnost in radovednost, ki sta že pred časom zamrla, sta zopet prišla na dan. Otrok je raziskoval, sam skrbel za svoje zadolžitve v šoli, vestno delal domače naloge. Učiteljica ga je vključevala v pomembne razredne naloge, mu namenila kakšno posebno nalogo. Ni mu bilo potrebno čakati, da so vsi v razredu končali z nalogami, ko je končal je učiteljici pomagal pri raznih opravkih ali pa je pomagal sošolcem pri razlagi nalog. Pri grafomotoriki, ki je Matejevo manj dobro področje, ga je s pozitivnimi opazkami spodbujala k izboljšavi in učenec je res napredoval. Kar je bilo pri Matejevem počutju v šoli najpomembnejše – ob njegovem odklonskem vedenju ga učiteljica ni izpostavljala pred celotnim razredom ali skupino otrok. Z njim se je vedno pogovorila individualno, imel je možnost sodelovati pri pogovoru o svojem počutju in pričakovanjih, česar v prvih dveh letih načeloma ni poznal. Med poukom na daljavo je s strani učiteljice vsakodnevno prejemal motivacijska sporočila. Sam je med tem časom pisal pesmi, ustvarjal in snov, ki jo je moral predelati in mu je bila še posebej zanimiva, raziskal v globine, ali pa jo je nadgradil.

Na študiji primera (Kambič, 2018) smo spoznali, da nadarjeni otroci obstajajo tako v predšolskem kot v zgodnjem šolskem obdobju. Glede na značilnosti, ki jih imajo, teh otrok nikakor ne smemo prezreti, saj neustrezno okolje ali neustrezna obravnava lahko privedeta do izgube motivacije ali celo do vedenjskih in psihosomatskih težav. Tako kot večinska populacija otrok tudi nadarjeni otroci za uspeh in razvoj svojih potencialov potrebujejo spodbudno okolje in predvsem zadovoljitev intelektualnih potreb. Zaradi slednjega je nujno sodelovanje med šolo in starši. Pomembno je torej, da vzgojiteljice, učiteljice in ne nazadnje tudi starši zgodaj prepoznajo potencialno nadarjenost pri otroku, da se ta kasneje ne izgubi v povprečju. Ugotavljamo, da je učenčev napredek in počutje v šoli odvisno od učitelja ali učiteljice, ki ustvarja klimo v razredu, kar daje učitelju samemu pomembno in izredno občutljivo nalogo, zaradi katere lahko učenec zraste ali stagnira in nikoli ne razvije svoje nadarjenosti.

Literatura

Bezić, T., Strmčnik, F., Ferbežer, I., Jaušovec, N., Dobnik, B., Artač, J., Bragato, S., Nanut Brovč, N., Pahor, N., Skrt Leban, N. (1998). Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gallagher, J. J. (1985). Teaching the Giftet Child (Third Edition). Allyn and Bacon, Inc. Newton, USA.

Kambič, A. (2018). Prehod potencialno nadarjenega otroka iz vrtca v šolo. Magistrska naloga. Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta.

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. (1999). Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Pridobljeno dne 15. 12. 2016 s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Željeznov Seničar, M. (ur). (2016). Nadarjeni in talentirani predšolski otrok: zbornik: IX. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2016, 27. In 28. 1. 2016. Ljubljana: MiB.

Marija Hočevar, JVIZ OŠ Dobrepolje
E-mail: marija.hocevar@siol.net

POSKRBIMO ŠE ZA NAŠE TALENTIRANE UČENCE

Povzetek: V prispevku želim predstaviti, kdo so nadarjeni učenci in postopek njihovega odkrivanja. Nadaljevala bom s predstavitvijo načinov in aktivnosti dela z njimi. Kot učiteljica angleškega jezika se vsako leto srečam s kar nekaj nadarjenimi učenci prav na področju angleškega jezika. Zavedam se odgovornosti pri poučevanju nadarjenih in talentiranih učencev, poznavanju njihovih sposobnosti in lastnosti ter različnih potreb. Na naši šoli učiteljice angleščine vseskozi iščemo načine, prilagajamo vsebine, metode in oblike dela, talentirane učence vključujemo v dodatni pouk in druge oblike dela. Prav za te učence vsako leto organiziramo angleške tečaje z native speakerji, gledališke ure v angleškem jeziku, nastope na proslavah z angleškimi točkami, tekmovanja na regijskem in državnem nivoju, angleško bralno značko in ure konverzacije, kjer lahko prav nadarjeni učenci pokažejo svoj talent. Menim, da imajo tudi nadarjeni učenci pravico do ustreznih izobraževalnih možnosti, ki optimalno razvijajo njihove potenciale.

Ključne besede: nadarjeni učenci, angleški tečaj, tekmovanja, bralna značka

LET'S TAKE CARE OF OUR TALENTED STUDENTS

Abstract: The purpose of this article is to illustrate who talented students are and the process of discovering such students. I will also present the ways and activities of working with them. As an English teacher, I meet quite a few talented students in my field of expertise every year. I am aware of my responsibilities in teaching talented students, knowing their abilities, qualities and different needs. The English teachers at our school constantly look for ways of adapting the contents, methods and forms of work, and to include talented students in additional classes and other forms of work. Every year we organize English courses with native speakers, theatre lessons in English, performances in English at celebrations, competitions at the regional and national level as well as English reading badge and conversational classes, where talented students can show their abilities. I believe that these students also have the right to appropriate educational opportunities that optimally develop their potential.

Keywords: talented students, English course, competitions, reading badge

Uvod

Nadarjeni učenci so po Zakonu o osnovni šoli učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje, tako da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. Po definiciji,ki je zapisana tudi v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978 in iz leta 1988, so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Aktivnosti, povezane z odkrivanjem in delom z nadarjenimi učenci, vodi svetovalna služba v sodelovanju z učenci, starši, razredniki in ostalimi učitelji mentorji.
Postopek odkrivanja nadarjenih učencev poteka v treh stopnjah:

1. Evidentiranje učencev
Prva stopnja je evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Ta poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranj: učni uspeh, dosežki, učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji in mnenje šolske svetovalne službe.V skupino evidentiranih učencev so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev.

2. Identifikacija učencev
Druga stopnja je poglobljena obravnava predlaganih učencev. Vključuje sledeča merila: ocena učiteljev, test umskih sposobnosti in test ustvarjalnosti. Kot nadarjeni so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli rezultat, ki sodi med 10 odstotkov najboljših v Sloveniji.

3. Seznanitev in mnenje staršev
Svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani učenca in starše o rezultatih. Za učence, ki so bili zaradi različnih vzrokov pri postopku odkrivanja spregledani, se postopek izvede v celoti v drugi ali

tretji triadi. Za odkrite nadarjene učence šola pripravi tudi letne individualizirane programe dela.
Učitelj angleščine prav tako sodeluje pri odkrivanju nadarjenih učencev, in sicer pri prvih dveh stopnjah odkrivanja nadarjenih učencev, torej evidentiranju in identifikaciji. Učitelj učence najprej opazuje v času pouka angleščine in nato oblikuje svoje mnenje glede nadarjenosti posameznega učenca. Na stopnji identifikacije učitelj angleščine izpolni ocenjevalne lestvice.
Raziskave so pokazale nekatere osebnostne lastnosti, ki jih imajo nadarjeni učenci in se nanašajo na različna področja:
– miselno-spoznavno področje: razvito divergentno (veliko idej, nenavadne in raznolike ideje) in logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor …;
– učno-storilnostno področje: široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.), motorična spretnost in vzdržljivost …;
– motivacija: visoka pričakovanja in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih …;
– socialno-čustveno področje: nepodrejanje, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, sočutje …

Oblike dela z nadarjenimi učenci

Pri pouku nadarjenim učencem ponudim diferencirane naloge, ki jim predstavljajo izziv. Poleg pouka pa se delo z nadarjenim učencem na naši šoli nadaljuje tudi izven razreda. Predstavila bom nekaj aktivnosti in oblik dela na področju angleškega jezika, ki se ga lahko udeležujejo nadarjeni učenci.

Angleški tečaj z native speakerji

Vsako leto zadnji teden v avgustu organiziram tečaj angleškega jezika, ki ga izvede organizacija English in Action, s sedežem v mestu Canterbury. English in Action je edina priznana ponudnica tečajev angleškega jezika v šolah. Priznanje ji je podelilo združenje EAQUALS (Evropsko združenje kvalitetnega jezikovnega izobraževanja), ki v Evropi postavlja merila dobrih ponudnikov jezikovnega izobraževanja. Tečaj je predvsem namenjen nadarjenim učencem na angleškem področju in učencem, ki si tega zares želijo, saj se na tečaju od učencev pričakuje aktivno in zavzeto delo. Vključeni so učenci od 4. do 9 razreda centralne šole in obeh podružničnih šol, ki pa so razdeljeni v skupine glede na predznanje angleščine. Otroci so tako pet dni po 6 šolskih ur obkroženi z angleškim jezikom in britansko kulturo, saj jih poučujejo kvalificirani učitelji ¬– domači govorci, ki priletijo naravnost iz Anglije. Pouk vsebuje zabavne poučne aktivnosti, kvize, projektno delo in gledališko igro, s katero se učenci predstavijo ob koncu tečaja. Učitelji poskrbijo, da učenci nadgradijo znanje o angleški kulturi in okrepijo svoj besedni zaklad. Izpopolnjujejo se predvsem v slušnem in govornem sporočanju. Učenci v enem tednu doživijo drugačno izkušnjo, s katero premagujejo jezikovne ovire in krepijo svojo samozavest. Tečaj delno sofinancira občina in šolski sklad.

Nastopi na šolskih proslavah z angleškimi točkami

Prirejanje šolskih prireditev učiteljem večkrat predstavlja izziv, saj od njih zahteva veliko iznajdljivosti pri iskanju mladih talentiranih učencev, kar pa ni tako preprosto. Na naši šoli vsako leto priredimo prireditve (sprejem prvošolcev, proslava ob slovenskem kulturnem prazniku in materinskem dnevu idr.), v katere so poleg ostalih točk vključene tudi angleške točke z recitacijo besedila, dramatizacijo, igre vlog, petje pesmi in drugo. Prav tu pa imajo nadarjeni učenci priložnost, da pokažejo svoje spretnosti, sposobnosti in talente še drugim. Cilj je navdušiti nadarjene učence, da uporabijo svoje znanje in razvijajo ter še poglabljajo svoje talente. Poleg kreativnosti se od nadarjenih učencev zahteva veliko dodatno vloženega dela in časa.

Ure konverzacije z nadarjenimi učenci

V okviru interesne dejavnosti na šoli nadarjenim učencem nudimo ure konverzacije. Učenje tujega jezika s konverzacijo je primerno, saj učenci obogatijo svoj besedni zaklad in se v sproščenem vzdušju znebijo treme pri uporabi tujega jezika. Na urah konverzacije obravnavajo različne teme iz vsakdanjega življenja, s pomočjo katerih razširijo angleško besedišče. Ogledajo si film ali nadaljevanko in se o tem pogovarjajo, tako o junakih kot o zgodbi. Konverzacijo popestrijo z igrami, dialogi, risanjem slik po angleškem opisu, opisovanjem slik in fotografij ipd.

Tekmovanja iz angleškega jezika

Na šoli redno organiziramo šolska in območna tekmovanja iz angleščine za učence sedmega, osmega in devetega razreda. Učenci osvajajo zlata in bronasto priznanja ter se uvrščajo na državna tekmovanja. Na tekmovanjih radi sodelujejo tudi učenci sedmega razreda. Sedmošolke so v prejšnjem šolskem letu pripravile zanimiv prispevek na temo »The Magic of Friendship« v mobilni aplikaciji Videoshop ter se uvrstile na državno tekmovanje. Sodelovanje na različnih tekmovanjih nadarjenim učencem pomeni izziv in dvig motivacije za nadaljno učenje angleščine. Učiteljice ugotavljamo, da učenci radi sodelujejo na tekmovanjih. Menim, da imajo nadarjeni učenci tako možnost, da pokažejo svoje talente in znanje na področju angleškega jezika.

Bralna značka iz angleškega jezika

Učenci znanje angleškega jezika pridobivajo na različne načine. Eden izmed načinov je tudi branje angleških knjig. Branje je bistvenega pomena, ko se učenec uči tujega jezika. Z izboljšanjem branja se izboljšajo tudi slušne, govorne in pisne spretnosti. Vloga učitelja angleškega jezika je pri bralnem pouku ključnega pomena. Naloga učitelja je, da otroke seznani z angleškimi knjigami in jih zanje navduši. Zato sem pri pouku angleščine uvedla obvezno bralno značko za vse učence, medtem ko nadarjenim učencem ponudim priporočilni seznam zahtevnejših knjig. Učence spodbudim, da knjigo ali odlomek iz knjige nato še preberejo pred razredom ali predstavijo prebrano knjigo, tako da knjigo obnovijo. Na tak način si učenci bogatijo besedni zaklad, izboljšajo komunikacijske in socialne veščine. Branje v angleškem jeziku pa ima še dodatne prednosti, saj se učenci hitreje in bolje naučijo angleškega jezika.

Dramske igre v angleškem jeziku

Z učenci vsako leto pripravimo gledališko predstavo v angleškem jeziku. Učenci se učijo angleščine in pri tem neizmerno uživajo, ko so del ustvarjalnega procesa prave gledališke predstave. Uprizarjamo klasične pravljice s pomočjo kostumov, glasbe in z veliko humorja. Učenci so se že predstavili z naslednjimi predstavami: Snow white and seven elves,The shoemaker and the elves,The cat who steals slippers, Little red riding hood in druge.Vsaka zgodba uvaja veliko novih besed, hkrati pa je čudovit način za osvajanje govorjene angleščine. Na koncu uprizorimo razredno predstavo, na katero povabimo učence drugih razredov. Predstave uprizorimo tudi otrokom v vrtcu in staršem.

Zaključek

Naloga učitelja je, da nadarjenega učenca spodbuja, krepi njegovo nadarjenost, da je v šoli in izven nje aktiven, motiviran in ustvarjalen. Nadarjenim učencem poleg diferenciranih nalog pri pouku, ki jim pomenijo izziv, ponujam še dodatne zahtevnejše dejavnosti izven pouka. Poleg vseh naštetih dejavnosti so ena izmed možnosti, ki bi lahko pritegnila nadarjene učence, tudi različni jezikovni mednarodni projekti, ki jim želim v prihodnosti nameniti več pozornosti. Pomembno je, da nadarjeni učenec izbere tiste dejavnosti, ki mu najbolj ustrezajo in bodo še naprej krepile in poglabljale njegova močna področja.

Literatura

Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf

George, D. (1997) Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Ferbežer, I., Korez, I. in Težak, S. (2008). Nadarjeni otroci. Radovljica: Didakta.

Irena Upelj, Vrtec Otona Župančiča, Ljubljana
E-mail: irena.upelj@guest.arnes.si

Prihodnost pripada inovativnim in domiselnim,
ki bodo znali v svetu nenehnih sprememb
poiskati možnosti za napredek. (neznani avtor)
The future belongs to innovative and imaginative,
who will know in a world of constant change
to look for opportunities for progress. (unknown author)

INOVATIVNOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Povzetek: Delo v vzgoji in izobraževanju je kompleksen proces, še posebej pomemben v predšolskem obdobju. Za dobro delo vzgojitelja v vrtcu so poleg strokovnosti in človečnosti zelo pomembni odprtost, pripravljenost na spremembe in prilagajanje. Ključni pa sta tudi ustvarjalnost in inovativnost vzgojitelja. Opisala bom projektno delo na temo inovativnosti in spreminjanja lastne prakse v našem vrtcu. Za inovativnost je pomembna zunanja spodbuda, v največji meri pa vzgojiteljeva motivacija za sprejemanje sprememb. Za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti otrok je nujno, da so strokovni delavci inovativni in da pri načrtovanju svojega dela upoštevajo individualne značilnosti, potrebe, želje in interese otrok. Živimo v času sprememb, kar zahteva stalno učenje vseh pedagoških delavcev, ki morajo sproti spreminjati tudi svojo prakso. Vzgajamo najmlajšo populacijo in poskrbeti moramo, da jih vzgojimo v vedoželjne in zainteresirane ljudi, ki bodo imeli ideje, ki si bodo upali …

Ključne besede: vzgojitelj, inovativnost, spremembe, ustvarjalnost.

INNOVATION IN EDUCATION

Abstract: Educating and schooling is a complex process, especially important in a preschool period. A good educator is not only competent and humane; one must show openness, readiness for change and adaptation. Creativity and innovation are as important for a good educator. The research project focuses on innovation and development of practice in our kindergarten. External stimulus is important to enhance innovation, however not as important as educator's own motivation for changes. In order to encourage and develop children's creativity, it is essential that professional educators are innovative and that they take into account the individual characteristics, needs, wishes and interests of children when planning their work. Due to constant changes, continuing professional development of pedagogical employees and development of their practice is required. As we are educating the youngest population, we have to ensure we raise them into curious and attentive people who are daring and have ideas.

Key words: educator, innovation, changes, creativity.

Uvod

Sem ravnateljica vrtca in ena od mojih mnogih nalog je tudi skrb za njegov razvoj in napredek. Pred leti smo v vrtcu začeli projektno nalogo »Inovativnost v vzgoji in izobraževanju«. Zaposlenim je bila predstavljena osnovna ideja, kaj inovativnost sploh je in predvsem zakaj je tudi pri delu v vrtcu nujno potrebna. V projektno nalogo smo bili vključeni vsi zaposleni. Vzgojitelji so v sklopu projekta, ki smo si ga zastavili, iskali možnosti spreminjanja lastne prakse. Kot vedno pri novih pobudah se sodelavci razdelijo med tiste navdušene, ki so veseli novosti, druge, ki sprejmejo in čakajo na navodila, pa tudi na posameznike, ki si sprememb ne želijo, saj menijo, da že dolgo dobro delajo, in ne vidijo potrebe po spremembi.

Inovativnost

Inovacija pomeni prenovitev, obnovo, novost (SSKJ). Beseda se v veliki meri povezuje z gospodarstvom, kot nekaj, kar se prizna nadpovprečnim posameznikom, spet drugim pa lahko povzroča pritisk ali neuspeh (Konečnik Kotnik 2020). Zelo se povezuje z izrazom ustvarjalnost, ki naj bi pomenila, da na svojem področju dosežemo nekaj več, naj bo to na miselnem, tehničnem ali umetniškem področju (prav tam). Inovativnost se lahko napaja samo iz svežih zamisli, bujne domišljije, za mnoge nenavadnih načinov mišljenja, prepoznavanja novih povezav med elementi – iz ustvarjalnih zmožnosti vsakega posameznika. Inovacije niso nujne le v tehničnem svetu, vnašati jih je treba tudi v vzgojno-izobraževalno delo, kot prenos človeškega ustvarjalnega potenciala, uporabo novih znanj in uvajanje novih metod poučevanja (Trunk Širca 2004, str. 128). Inovativnost in ustvarjalnost morata postati

temeljni element procesa vzgoje in izobraževanja. Vrtec je prostor, kjer so otrokom omogočeni aktivnost, ustvarjalnost, reševanje različnih situacij, učenje, izražanje ustvarjalnosti in idej – to pa je tisto, kar tudi vzgojitelju daje neskončno možnosti za inovativnost (Valenčič Zuljan1996).

Vloga ravnatelja pri razvijanju inovativnosti

Inovacije so ustvarjalen proces, ki ga težko načrtujemo, lahko pa načrtujemo okoliščine in pogoje, ki jih podpirajo in omogočajo (Tavčar 2006).

Ravnateljeva naloga je aktivno spodbujati in motivirati vzgojitelje pri razvoju inovativnosti in ustvarjalnosti ter jih usposobiti za inovativnost. Inovativnost in ustvarjalnost sta namreč ključni za uspešno delovanje in razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove. Postati morata vrednota vseh zaposlenih. Inovativnost mora biti spodbujevalec dogajanja.

Ravnatelj mora biti koordinator, motivator, spodbujevalec inovacij. Najučinkovitejše spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti je vodenje z dobrim zgledom. Vodja mora biti pogumen vizionar, izviren, neodvisen, demokratičen, ki pa zna prisluhniti. Ravnatelj mora včasih odobriti in podpreti tudi inovativno dejanje zaposlenega, ki za organizacijo sicer ni bistveno. Zaposlenemu pa lahko pomeni motivacijo in je dobro za njegovo profesionalno rast (Zuljan 1997).

Inovativno učno okolje potrebuje inovativnega učitelja

Valenčič Zuljan (1996) opozarja, da je pomembna lastnost inovativnega učitelja to, da je odprt za spremembe in da je sposoben v lastnem delu zaznavati problemske situacije in mogoče poti njihovega reševanja. Za inovativno in ustvarjalno delovanje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah potrebujemo dobre kadre in dobre medsebojne odnose. Bistvo posameznikove inovativnosti in ustvarjalnosti je njegova edinstvenost. Vzgojno-izobraževalna ustanova mora omogočiti posamezniku možnost raziskovanja, ga podpirati in spodbujati. Inovativnost in ustvarjalnost se nato zgodita sami po sebi. Bistvena lastnost inovacijskega procesa je notranja potreba vzgojitelja po spreminjanju in izboljšanju lastne prakse (Valenčič Zuljan 1996).

Inovativen vzgojitelj je vedoželjen, samoiniciativen in pripravljen na izzive. In v takšni meri vzgaja tudi otroke. Inovativno učno okolje otroku omogoča osebnostno, vzgojitelju pa profesionalno rast.

Zaposleni, ki veljajo za zelo pridne in natančne sodelavce, čakajo pa natančna navodila vodje, ki jih tudi zelo vestno in natančno izpolnijo, običajno niso inovativni. Težava so tudi tisti, ki niso naklonjeni spremembam in inovacijam, so nemotivirani in se oklepajo tradicionalnih metod dela. Slaba klima med zaposlenimi prav tako zavira inovativnost. Inovacije ali ustvarjalnosti zaposlenim ne moreš naročiti. Od dobrega strokovnega delavca je odvisno, ali je motiviran, nekateri motivacije nikoli ne sprejmejo. Inovativen kader ne dela zaradi denarja, temveč notranje motivacije, lastnega zadovoljstva pri vidnih uspehih po nastalih spremembah.

Inovativnost kot zastavljeni projekt

S projektom smo začeli v šolskem letu 2017–2018. Idejna zasnova je bila predstavljena zaposlenim na vzgojiteljskem zboru in načrtovana v Letnem delovnem načrtu vrtca.

Prvi del uvajanja inovativnosti v naš vrtec je bila oprema zaposlenih s prenosnim računalnikom, namenjenim pripravi na delo in seveda tudi vsebinam vzgojnega dela ter kot vzgojni pripomoček. Organizirali smo izobraževanje za spoznavanje načinov dela in uporabe IKT. Posamezniki so mnenja, da delajo dobro že več let, nekateri desetletja, zato ne vidijo vzroka, da bi nekaj, kar ocenjujejo kot dobro, spreminjali. Premiki so mogoči le, če zaposleni dobi notranjo motivacijo za potrebne spremembe. Oblikovali smo aktive strokovnih delavk iz vseh enot, glede na starostno skupino oddelka, ki ga vodijo. Na srečanjih so si izmenjale dobre prakse in ideje za delo. Na teme, ki smo jih podali, so pripravile tudi hospitacijske nastope, po katerih je bilo vedno tudi srečanje, namenjeno evalvaciji in refleksiji. Svoje delo so ob zaključku leta vedno tudi na inovativen način predstavile vsem ostalim sodelavkam.

Iz poročil je bilo zaznati veliko novega, inovativnega in ustvarjalnega. Teme, ki so jih v skupinah obravnavale, so bile aktualne, zanimive in pestre. Razvidni so inovativni pristopi k delu in metode dela. Na hospitacijah in v poročilih aktivov za izmenjavo dobre prakse je bilo zaznati velike spremembe pri obravnavanih temah (teme so postale aktualne, ki so se dogajale okrog nas in v svetu, mnogo je bilo naravoslovnih tem tudi s področja fizike, kemije in matematike za najmlajše, vesolja). Inovativnost se je videla v pripravi domiselnih in izvirnih didaktičnih sredstev, ki so nastala na podlagi idej strokovnih delavk in otrok. Pri vseh dejavnostih je bila opazna tudi aktivnost otrok, saj so

bile metode dela oblikovane za spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega razmišljanja. Vidno je bilo spodbudno učno okolje. V svoje delo so uvajale elemente formativnega spremljanja, kar se je kazalo v učenju otrok od otrok, podajanju primerne in kakovostne povratne informacije. Veliko novih ustvarjalnih razsežnosti pa je bilo na področju likovnega ustvarjanja, predvsem z novimi materiali, novimi tehnikami. Nastalo je tudi veliko avtorskih zgodbic in dramatizacij. Pestra je bila tudi uporaba odpadnega materiala. Nastali so tudi prvi avdiovizualni filmi, ki so jih posneli otroci.
Izmenjava dobre prakse se je pokazala kot dober pristop na področju inovativnosti in spreminjanja lastne prakse, zato verjamem, da bomo s počasnimi koraki prepričali tudi dvomljivce. Za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti otrok je nujno, da so tudi strokovni delavci inovativni in ustvarjalni.

Literatura

Konečnik Kotnik, E. (2020). Izobraževanje učiteljev kot osnova inovativnosti in ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju. Pridobljeno s http://www.spip.si/izobrazevanje-bodocih-uciteljev-kot-osnova-inovativnosti-in-ustvarjalnosti-v-vzgoji-in-izobrazevanju/.
Tavčar, Mitja, I. (2006). Sinteza konceptov organizacij kot instrumenta skupnih interesov. V Management in organizacija. Koper. Fakulteta za management.
Trunk Širca, N. (2004). Kakovost – proces nenehnega učenja in izboljševanja za posameznika, šolo, družbo. V Inovativnost v šoli: od ustvarjalnega poučevanja do inovativnosti in podjetnosti. Ur. Likar, B. 127–137. Ljubljana. Inštitut za inovativnost in tehnologijo. Korona plus.
Valenčič Zuljan, M. (1996). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. Pedagoška obzorja. 11; 5-6, 216–225.
Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne prakse. Pedagoška obzorja. 5-6, 228–240.

Nina Klemen Blatnik, OŠ Mengeš
E-mail: nina.klemenblatnik@gmail.com

STALIŠČA UČITELJEV DO POUČEVANJA ANGLEŠČINE MLAJŠIH UČENCEV V HETEROGENIH RAZREDIH V POST-METODNI DOBI

Povzetek: Učitelji se pri poučevanju angleščine na razredni stopnji srečujejo s številnimi izzivi poučevanja, ki so jih prinesli vse bolj heterogeni razredi ter post-metodno obdobje. Zanimalo nas je, če učitelji zaznavajo heterogenost v razredu, kako vpliva na njihovo poučevanje, kako dobro poznajo učni načrt, katere strategije uporabljajo pri svojem delu in kakšno je njihovo stališče do njihove strokovne usposobljenosti. Uporabili smo kvalitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. S šestimi učitelji smo opravili standardizirani telefonski intervju. Rezultati kažejo, da učitelji zaznavajo raznolikosti v razredu in da le ta vpliva na njihovo delo z učenci. Kot učinkovite strategije poučevanja navajajo skupinsko delo, sodelovalno učenje, diferenciacijo, dodatne naloge za boljše učencev in vlogo učencev kot učiteljevih pomočnikov. Poučevanje v heterogenih razredih ocenjujejo kot zelo zahtevno, a menijo, da so zanj dobro usposobljeni. Kljub temu si glede na kompleksnost tematike in velike delovne obremenitve želijo dodatnih izobraževanj s tega področja.

Ključne besede: stališča učiteljev, angleščina kot tuji jezik, heterogeni razredi, diferenciacija, post-metodna doba

TEACHERS` ATTITUDES TOWARD ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HETEROGENEOUS CLASSES

Abstract: Mixed-ability classes are a fact of not only language classes but of all courses and have been recognized to be one of the greatest challenges for teachers. The article deals with challenges that Slovenian English leanguage teachers face in primary school when teaching English to young learners in mixed-ability classes and their attitudes towards the topic. It discusses teachers role, problems, benefits and peculiarities of teaching English in heterogeneous classes. The study was conducted on a sample of six English teachers from six different primary schools in Slovenia. Telephone interview has been the method of collecting data. Results of the qualitative analysis have revealed that teachers identify the differences between students and that the differences influence on their teaching. The variety of effective strategies and methods have been defined (group work, participation, cooperation, extra work for talented strudents, and the role of students as teacher`s assistants). Teachers evaluate teaching in heterogeneous classes as difficult and are often overloaded, but they think they have enough knowledge to deal with it successfully. Also some recommendations for further studies and teachers` training have been provided.

Key words: teachers` attitudes, English as a foreign language, heterogeneous classes, differentiation, post-method era

Uvod

V prispevku smo se osredotočili na tematiko vloge učitelja pri poučevanju angleščine v heterogenih razredih na razredni stopnji osnovne šole v post-metodni dobi. Učitelji se pri poučevanju angleščina na razredni stopnji že od uvedbe angleščine v prvo triado dalje srečujejo s številnimi izzivi poučevanja, ki so jih prinesli vse bolj heterogeni razredi ter post-metodno obdobje. Učenci se glede na številne dejavnike med seboj močno razlikujejo, kar učitelje postavlja pred velik izziv, kako odkriti čim bolj učinkovite strategije poučevanja, ki bodo ustrezale njihovemu stilu poučevanja ter hkrati njihovim učencem omogočale maksimalen napredek, glede na njihovo začetno stanje in učne potenciale.
V slovenskem šolskem sistemu pri poučevanju tujega jezika angleščina prepoznamo tri ključne stebre, na katerih gradimo poučevanje tujega jezika v post-metodni dobi: učence, učitelje in učni načrt.

Trije ključni stebri pri poučevanju tujega jezika angleščina

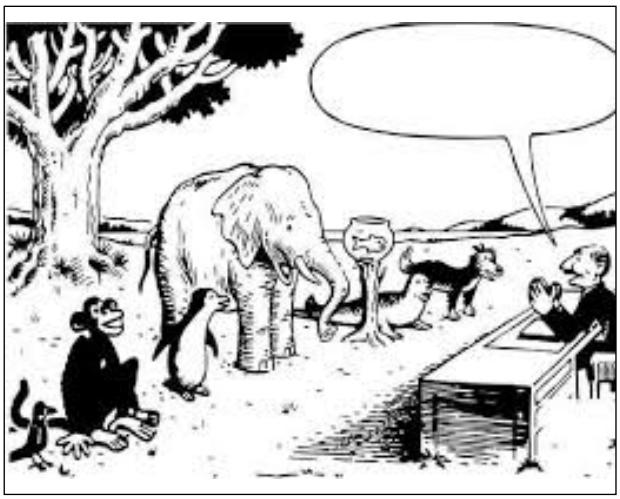
Vsak od njih ima pomembno vlogo pri poučevanju tujega jezika v heterogenih razredih. Menimo, da so učitelji pri tem postavljeni pred največji izziv oziroma kot pravi star pregovor, da so učitelji tisti na katerih šola stoji oziroma pade, zato se bomo v nadaljevanju posvetili njegovi vlogi.

Vloga učitelja

Učitelj je kot vezni člen med učenci in učnim načrtom postavljen pred zahtevno nalogo. Vzpostaviti mora ravnotežje med zahtevami, ki so predpisane v standardih znanja in predstavljajo cilj samega poučevanja ter učenci, ki se med seboj neizogibno razlikujejo (Tomlinson, 2014) glede na številne dejavnike (spol, motivacija, sposobnosti, spretnosti, interesi, učni stil in tempo, prepričanja, jezikovno, kulturno in socilano ozadje …). Različni avtorji (Adlem, 2019; Cowley, 2018) kot učinkovite strategije za delo v heterogeni razredih naštevajo: razvijanje spodbudnega in varnega učnega okolja, podajanje jasnih navodil, sodelovalno učenje, skupinsko delo, participacijo učencev, uporabo zgodb, formativno spremljanje, diferenciacijo, projektno delo, na dejavnostih temelječe učenje in komunikacijski pristop. Žal pa ne obstaja formula, učna strategija, učna metoda, navodilo ali učna priprava, ki bi bila neposredna uporabna vedno in v vsakem razredu, saj se razredi med seboj razlikujejo (Dudley & Osváth, 2016; Tomlinson, 2014). Zato je pomembno, da učitelji poznajo različne učne strategije, metode in oblike ter jih preizkusijo v vsakem razredu posebej in poskušajo najti tiste, ki so za določen razred najbolj optimalne. Obsežnost učiteljeve vloge pri konstruiranju efektivnega poučevanja v heterogenih razredih nam nazorno prikazuje Tomlinsonov (2017) princip efektivnega poučevanja v heterogenih razredih.

Princip efektivnega poučevanja (Tomlinson, 2017)

Zahtevnost učiteljevega dela se kaže tudi v na novo definirani vlogi učitelja, ki jo je prineslo postmetodno obdobje. Le to učiteljev ne smatra več le kot praktikov, temveč tudi kot teoretike, ki z analiziranjem svojega dela v razredu in ugotavljanjem, kaj deluje in kaj ne, gradijo svojo teorijo prakse. Njihova naloga ni več le prenos predpisanega gradiva na učence (Tasnimi, 2014), temveč morajo opravljati vlogo raziskovalca, povezovalca, motivatorja, usmerjevalca, inovatorja ter kreatorja, ki igra ključno vlogo pri organizaciji in izvedbi dela ter reagiranju na situacije, ki nastanejo v razredu. Tomlinson (2014) učitelje poimenuje kot umetnike, ki se nikoli zgolj slepo držijo že pripravljenih učnih priprav, ampak vedo, da so učenci individuumi, ki zahtevajo osebno obravnavo. Učitelji morajo zagotoviti napredek vsakega učenca, ne glede na njegovo predznanje, sposobnosti, motivacijo, interes … Spodnja slika prikazuje stanje, s katerim se soočajo učitelji.



Naš šolski sistem (Rutar, 2017, str. 2)

Takšna situacija predstavlja velik izziv za učitelje, ki poučujejo angleščino kot tuji jezik (Luspa, 2018), lahko pa je, sploh za tiste, ki imajo malo izkušenj ali, ki svojo poklicno pot šele začenjajo, lahko tudi zastrašujoča (Dudley & Osváth, 2016). Zato je potrebno, da se učitelji stalno strokovno izobražujejo in poskušajo iz sebe narediti najboljšo verzijo samega sebe, saj se v praksi še vedno dogaja, da je v veliko razredih pristop k učenju in poučevanju še vedno univerzalen in nediferenciran (Tomlinson, 2014). Učitelji so postavljeni pred težko nalogo, zato je pomembno, da si priznajo, da obstajajo omejitve do katerih lahko s spremembami sežejo in da si za spremembe pustijo čas, ter da zaradi preobremenjenosti ali prvih neuspehov ne obupajo.

Izzivi in problemi poučevanja v heterogenih razredih

Pouk v heterogenih razredih od učiteljev zahteva veliko časa in napora (Heacox, 2009), zato je pomembno, da se učitelji na začetku soočajo z izzivi poučevanja v heterogenih razredih postopoma. Da uporabijo, kar že imajo pripravljeno, ter da redno sodelujejo z drugimi učitelji in strokovnimi delavci šole (Heacox, 2009). Tomlinson (2017) opozarja, da se morajo zavedati, da diferenciacija ne pomeni, da diferenciramo vse stvari in vedno za vse posameznike. Izzivi vodenja razreda se za učitelje povečujejo sorazmerno z velikostjo in heterogenostjo razreda. (Heacox, 2009). Paziti morajo, da ne pride do negativnega učnega okolja (Lupsa, 2018), v katerem se šibkejši učenci bojijo spregovoriti, saj se želijo s tem izogniti posmehu svojih sošolcev ter da pri izbiri vsebin in organizaciji aktivnosti upoštevajo različne interese učencev. Učitelji se soočajo tudi z nezadostnimi učnimi materiali, ki so jim na voljo (Lupsa, 2018), saj so učbeniki togi in ustrezajo le določeni vrsti učencev ter ne vsebujejo in ne dopuščajo fleksibilnosti glede adaptiranja materialov za različno sposobne učence. Učenci znotraj heterogenega razreda delajo različne naloge. Posledično se starši bojijo, da bodo nekateri učenci usvojili nižji nivo znanja, zato moramo staršem povedati, da poštenost pri poučevanju ni pod vprašajem, ter da je najbolj odgovorno do otrok, da jim zagotovimo tisto, kar potrebujejo (Heacox, 2009). Kljub številnim izzivom in težavam s katerimi se soočajo v heterogenih razredih, obstajajo tudi številne prednosti. Vsak učenec je individuum zase in prispeva pomemben del k oblikovanju razreda kot celote. Vsak učenec s svojimi pogledi, idejami, vrednotami, kulturnim ozadjem in izkušnjami bogati svoje sošolce in pomembno vpliva na oblikovanje razredne skupnosti. Heterogeni razred odseva socialno strukturo, tako se učenci v avtentični situaciji učijo spoštovanja, strpnosti, pomoči, podpiranja, razumevanja, tolerance in drugih socialnih kompetenc. Učenci so drug drugemu ter učitelju lahko pomočniki, partnerji, mentorji in vzorniki. Tako učitelj ni več edini, ki poučuje, temveč prenos znanj, sposobnosti in veščin poteka tudi med učenci ter od učencev k učitelju. Takšna skupina nudi odličen prostor za razvijanje sodelovalnega učenja, komunikacijske metode poučevanja tujega jezika, problemskega pouka, projektnega dela ter ostalih aktivnih metod poučevanja. Učenci prevzemajo pomembno vlogo pri načrtovanju in izvedbi pouka, zato morajo med seboj sodelovati, si pomagati in se podpirati. Pomembno je, da jih učitelj pri tem podpira in spodbuja razvoj sodelovalnega in ne tekmovalnega okolja. V heterogenih razredih učitelju tako ni nikoli dolgčas, saj se sooča s številnimi težavami in izzivi. Velikokrat se zgodi, da se med soočanjem s težavami razvijejo nove ideje in postanejo bolj kreativni, kar pozitivno pripomore k njihovemu profesionalnemu razvoju (Adhikari, 2012).

Kvalitativna raziskava

V raziskavi nas je zanimalo, če učitelji zaznavajo heterogenost znotraj razreda, kako le ta vpliva na njihovo poučevanje, kako dobro poznajo učni načrt in katere strategije uporabljajo pri poučevanju ter kako usposobljene se počutijo za poučevanje v takšnih razredih. V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja. Odločili smo se za kvalitativni raziskovalni pristop in uporabili standardizirani telefonski intervju. V vzorec so bili zajeti učitelji angleškega jezika in razrednega pouka, ki poučujejo angleščino na razredni stopnji iz šestih naključno izbranih osnovnih šol v Sloveniji. V sodelovanje je privolilo šest učiteljev. Intervju smo izvedli preko mobilne aplikacije Viber od 6. do 12. decembra 2019. Pogovore smo posneli na diktafon in nato opravili transkiripcijo ter kodirali odgovore.

Rezultati

Vsi učitelji zaznavajo heterogenost v razredu. Pet jih meni, da ta raznolikost vpliva na njihovo delo z učenci, en učitelj se s tem ne strinja. Trije delo v takih razredih ocenjujejo kot izziv, trije pa kot problem. Učitelji, ki poučevanje smatrajo kot izziv, so se bolj osredotočili na svojo vlogo v razredu, učitelji, ki poučevanje smatrajo kot problem, pa so se bolj osredotočili na razlike med učenci.
Preverjali smo tudi poznavanje učnega načrta za angleščino v 1. in 2. triadi. Štirje učitelji so mnenja, da dobro poznajo učni načrt za obdobje v katerem poučujejo. Opaziti je pomembno razliko med stopnjo poznavanja učnega načrta za prvo in drugo triado, čeprav je število učiteljev, ki poučujejo v prvi ali drugi triadi enako. Izkazalo se je, da bolje poznajo načrt za prvo triado. Najboljše poznavanje obeh učnih načrtov sta izkazala učitelja, ki poučujeta v obeh triadah. Le en učitelj meni, da zelo dobro pozna oba učna načrta, kar dva učitelja pa sta svoje poznavanje učnega načrta ocenila kot zelo slabo. Učitelji kot najbolj učinkovite strategije prepoznajo skupinsko delo, sodelovanje, diferenciacijo, sledenje uporabnosti jezika glede na otrokove interese in sposobnosti, različne količine domače naloge, dodatne naloge za boljše učence in strategijo pri kateri imajo boljši učenci vlogo učiteljevega pomočnika. V nadaljevanju smo preverjali stališče učiteljev do točno določenih učnih strategi. Učitelji so lahko izbrali poljubno število strategij. Dobili smo sledeče odgovore:

- spodbudno učno okolje	5
- diferenciacija dela	6
- ohranjanje učenčeve motivacije in interesa	6
- disciplina	1
- uporaba različnih materialov	6
- sodelovalno učenje	6
- dobro poznavanje svojih učencev	3

Stališče učiteljev do določenih učnih strategij

Učitelji smo tudi vprašali, kako pogosto pri svojem delu uporabljajo diferenciacijo. Vsi učitelji so potrdili, da jo uporabljajo pri svojem delu. En od učiteljev jo uporablja le v tretjem razredu. Razlikujejo pa se po pogostosti uporabe. Trije jo uporabljajo pri vsaki učni uri, dva jo uporabljata občasno, en učitelj ni odgovoril na naše vprašanje. Pri načinih diferenciacije se osredotočajo bolj na kvantitativni vidik diferenciacije, kot na kvalitativnega. Na vprašanje o njihovi strokovni usposobljenosti, štirje učitelji odgovarjajo, da so dovolj usposobljeni za delo v heterogenih razredih. Dva učitelja se za poučevanje v takih razredih ne čutita kompetentne. Pri tem gre za učitelja, ki sta poučevanje v takšnih razredih označila kot problem, slabo poznata učni načrt ter oba evropska dokumenta (SEJO in Evropski jezikovni listovnik). Oba si želita dodatnih izobraževanj s področja diferenciacije in organizacije dela. Pri preverjanju stališč učiteljev o učinkovitem prenosu teorije v prakso so trije učitelji mnenja, da so učinkoviti, dva menita, da sta občasno učinkovita, en pa meni, da še ni učinkovit. Učitelji so si enotni, da je poučevanje v takih oddelkih s stališča delovne obremenitve zahtevno. Za tri učitelje je delo zelo zahtevno, za tri pa zahtevno. Vsi trije učitelji, ki delo ocenjujejo kot zelo zahtevno so profesorji angleščine, dva izmed njih brez opravljene dokvalifikacije za poučevanje mlajših učencev. Učitelji pri svojem delu čutijo največjo podporo pri svojih družinskih članih, malo manj podpore čutijo pri starših učencev, občutno manj pri sodelavcih in vodstvu šole.

Interpretacija

Učitelji zaznavajo heterogenost med razredi in jo večinoma upoštevajo pri svojem delu. V poučevanje vključujejo strategije, ki jih priporočajo strokovnjaki in so neposredno vezane na delo z učenci (skupinsko delo, dodatne naloge, vloga učiteljevega pomočnika), ne prepoznavajo pa pomembnosti strategij, ki na poučevanje vplivajo bolj posredno (oblikovanje spodbudega učnega okolja, dobro poznavanje učencev, disciplina, vodenje razreda, refleksija učiteljeve prakse). Literatura navaja še veliko drugih strategij, katerih uporabnosti učitelji niso navedli (formativno spremljanje, participacija učencev, sodelovalno učenje, podajanje jasnih navodil).

S stališča kontinuitete in nadgrajevanja znanja ter pomena dokumeta, kot je učni načrt za učitelje bi bilo pričakovati njihovo boljše poznavanje skozi celotno vrtikalo. Zdi se, da gre v praksi vse prevečkrat za dokument, ki ga učitelji ne smatrajo kot temelj svojega poučevanja. Glede na dejstvo, da dve izmed učiteljic, ne poznata dobro učnega načrta, se nam postavlja vprašanje na podlagi česa gradita svoje poučevanje. Menimo, da to izhaja iz tega, ker se učitelji vse prevečkrat zanašajo na obstoječe učbenike in ne na učni načrt, kar izhaja še iz obdobja, ko se je poučevalo zgolj na podlagi učbenikov. Gotovo gre za posledico dejstva, da se nekateri učitelji zanašajo na to, da je bolje poučevati na podlagi že pripravljenih gradiv, ker za njimi stojijo strokovnjaki. V praksi velikokrat slišimo, da so učenci preobremenjeni in da je snovi preveč in v globjih pogovorih potem ugotovimo, da gre za to, da so prenatrpani učbeniki in ne učni načrt. Tu se nam odpira vprašanje strokovnosti, avtonomije in kompetentnosti takih učiteljev. V luči post-metodnega obdobja bi bilo v tej smeri vsekakor dobro razmisliti, kaj bi bilo potrebno storiti, da učitelje opremimo z ustreznimi znanji, da jih iz izvajalcev poučevanja pripeljemo na polje strokovnjakov na področju poučevanja.

Kljub zgornjim pomislekom ugotavljamo, da se večina učiteljev čuti dovolj usposobljene za poučevanje v heterogenih razredih in menijo, da teoretično znanje uspešno prenašajo v prakso. Največ težav jim povzroča diferenciacija, kar potrjuje tudi dejstvo, da trije učitelji niso podali odgovora o načinih diferenciacije pri različnih aktivnostih, kljub temu, da trdijo, da jo redno uporabljajo. Učitelji so izrazili željo, da si želijo dodatnih izobraževanj s področja diferenciacije.

Ne glede na to ali jim je poučevanje v izziv ali jim predstavlja problem se zavedajo, da je s stališča njihove delovne obremenitve delo zelo zahtevno. Pri tem morda ni zanemarljivo dejstvo, da sta dva izmed učiteljev, ki poučevanje smatrata kot problem, učitelja angleščine, brez opravljene dokvalifikacije za poučevanje na razredni stopnji, kar kaže na to, da je specifika poučevanja mlajših učencev promemben faktor, ki ga ne smemo zanemariti. Glede na zahtevnost dela v heterogenih razredih bi veljalo razmisiti o dodatnih izobraževanjih na temo izzivov poučevanja mlajših učenev v heterogenih razredih pri angleščini.

Zaključek

V teoriji se vse napisano zdi zelo smiselno, enostavno in samoumevno. Vsekakor se strinjamo, da bi bil pouk, ki bi temeljil na vseh teoretičnih spoznanjih idealen, a se nam hkrati postavlja vprašanje, kakšno je realno stanje v praksi in ali so vsi učitelji res tako navdušeni nad diferenciacijo, pripravljeni na izzive ter ali so lahko kos takšnim delovnim obremenitvam. Glede na ugotovitve raziskave, da je delo v takšnih razredih zelo zahtevno, da polovici vprašanih predstavlja problem in so zgolj izjemoma navedli konkretne načine diferenciacije dela pri različnih učnih strategijah ter ob upoštevanju dejstva, da ugotovitve temeljijo na mnenjih učiteljev, ki so se odločili za sodelovanje, se nam poraja pomislek, da v praksi vse vendar ni tako idealno in da obstaja velik razkorak med teorijo in prakso, čeprav so učitelji mnenja, da pri svojem delu teorijo učinkovito prenašajo v prakso.

Glede na omejen vzorec rezultatov in ugotovitev ne moremo posploševati, lahko pa so spodbuda in usmeritev pri našem nadalnjem raziskovanju na področju zaupanja znotraj šole, ugotavljalnja strategij, ki učinkovito zmanjšujejo razlike med učenci, strategij, ki zmanjšujejo izziv poučevanja s stališča učiteljev in percepcije učencev o težavah s katerimi se soočajo v heterogenih razredih pri urah angleščine. Področje heterogenosti pri poučevanju tujega jezika mlajših učencev je v slovenskem šolskem sistemu še dokaj neraziskano, zato bi bilo, z določenimi popravki potrebno opraviti ponovno raziskavo med učitelji ter jo razširiti na njihove učence, starše in ravnatelje. Tako bi obravnavano tematiko osvetlili z različnimi pogledi, ki nam bi nam dali bolj jasno sliko poučevanja angleščine na razredni stopnji s stališča heterogenosti v slovenskem šolskem prostoru, kar bi dolgoročno prispevalo k bolj kvalitetnemu poučevanju.

Literatura

Adhikari, M. (2012). Mixed ability of the learners: Ghallenge for ELT teachers.
Pridobljeno 3. 1. 2020 http://eltchoutari.com/2012/01/mixed-ability-of-the-learners-challenge-for-elt-teachers/
Adlem, J. (2019). 10 tips for teaching mixed ability EASOL classes.
Cowley, S. (2018). The Ultimate Guide to Differentiation: Achieving Excellence for All Bloomsbury Publishing.
Dudley, E., & Osváth, E. (2016). Mixed Ability Teaching-Into the Classroom. Oxford University Press.
Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. Ljubljana: Rokus Klett.
Luspa, D. (2018). Mixed ability classes in efl learning: problems and Solutions. Esteem: Journal of English Study Programme, 1(1).
Rutar, D. (2017). Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje. Kamnik: CIRUIS. Pridobljeno 25. 11. 2019
http://www.ciriuskamnik.si/uploads/cms/file/Knjige%20in%20clanki/Kognitivna%20znanost.pdf
Tasnimi, M. (2014). The role of teacher in the postmethod era. International Journal of Multi Disciplinary Research, 1(3), 1-8.
Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Ascd.
Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. Ascd.

Mateja Slemenik, OŠ Primoža Trubarja Laško
E-mail: mateja.slemenik@gmail.com

MOŽGANI – NEIZKORIŠČEN POTENCIAL /

Povzetek: Možgani so naš računalnik, a ga premalo izkoriščamo. V sodobnem svetu je ogromno informacij, podatkov, ki si jih moramo zapomniti in jih uporabljati. Ker pa vsak nima fotografskega spomina, bom predstavila metodo pomnjenja besed, pomnjenje s pomočjo asociacij, pomnjenje števil, pomnjenje črk (abecede), palačo spomina in pomnjenje tujih besed oz. tujega jezika. Seveda pa je neskončna možnost kombiniranja in vključevanja tudi preostalih tehnik med seboj. Zelo hvaležno je na primer povezovanje tehnike pomnjenja besed s tehniko asociacij ali pa tehnika pomnjenja števil s tehniko pomnjenja preko asociacij. Z leti in kilometrino izpopolnjevanja uporabo naših veščin, se tudi uporabe tehnik pomnjenja posameznika izpopolnjujejo in nadgrajujejo. Velikokrat nam postanejo samoumevne in del našega razmišljanja, tako da se jih pri uporabi sploh več ne zavedamo in jih avtomatiziramo. Nadarjeni učenci namreč nenehno iščejo poti, kje bi našli način, da bi jim po opravljenem delu ostalo kar največ »prostega« časa. Že po nekaj srečanjih tako začnejo sami iskati povezave in bližnjice pomnjenja, ki so njim blizu. To pa je moj osnovni cilj. S pozornostjo, urjenjem spomina, pa smo na dobri poti, da se izognemo demenci ali pa jo vsaj za nekaj let ali celo desetletje pomaknemo v našo starost. S tem si bomo močno popravili socialni in čustveni način ter s tem dvignili kvaliteto našega življenja. To pa je najboljša naložba za naše življenje.

Ključne besede: možgani, pomnjenje besed, pomnjenje števil, asociacije, palača spomina, trajen spomin, demenca

THE BRAIN – AN UNTAPPED POTENTIAL

Abstract: The brain is our computer, but we make too little use of it. In the modern world there is a huge amount of information, data that we need to remember and use. However, since not everyone has a photographic memory, I will present a method of memorizing words, memorizing with the help of associations, memorizing numbers, memorizing letters (alphabets), the palace of memory and memorizing foreign words respectively a foreign language. Of course, there is an endless possibility of combining and incorporating the remaining techniques with each other as well. For example it is very gratifying to combine the technique of remembering words with the technique of associations, or the technique of remembering numbers with the technique of remembering through associations. With years and many opportunities of perfecting the use of our skills, the use of individual memory techniques is also perfected and developed. Many times they become self-evident to us and part of our thinking, so when we use them we are no longer even aware of them and automate them. Talented students are constantly looking for methods to find a way to have as much "free" time as possible after the work is done. So they start already after a few meetings to look for connections and memory shortcuts that are close to them. This is my basic goal. With attention and memory training we are well on our way to avoid dementia, or at least we can postpone it for a few years or even a decade until old age. This will greatly improve our social and emotional behaviour and thus we can raise the quality of our lives. This is the best investment into our lives.

Key words: brain, word memorizing, number memorizing, associations, palace of memory, permanent memory, dementia

Uvod

Možgani so še vedno organ, ki ima še veliko potenciala za koriščenje. Po nekaterih podatkih, jih uporabljamo zgolj 2%. Današnji tempo življenja pa nas vedno bolj sili v hitrost, dinamiko in nenehno razpoložljivost. V vsakem trenutku moramo biti na razpolago in stresati podatke kot iz rokava.
Ko opazujem moje učence pri učenju opažam, da se vedno bolj učijo kampanjsko in na pamet. Ob poplavi podatkov in tempu, si ne vzamejo toliko časa, da bi ločili zrnje od plevela. Bolj enostavno jim je, da se snov naučijo na pamet za kratek čas in gredo naprej. Zato sem se kot učiteljica odločila, da jim pri urah z nadarjenimi učenci (vrata pa so odprta za popolnoma vse učence) predstavim metode lažjega pomnjenja, ki jih lahko uporabljajo skozi celo življenje.
Nekaj izmed teh metod bom predstavila tudi danes.

1 Metoda pomnjenja besed

Dokazano je, da si največ zapomnimo s pomočjo slik. Zato je zelo priporočljivo, da si besede oz. pojme, ki si jih želimo zapomniti pretvorimo v slike s pomočjo zgodbice.
Primer: Kako si sestavimo zgodbica za pomnjenje planetov našega osončja
Nekega dne je bilo zelo vroče, zato se je SONCE odločilo, da bo šlo v trgovino MERKUR. Tam je nakupilo kar je potrebovalo.. Ko je stopilo do blagajne, je zagledalo najlepšo VENERO pod Soncem.

Ta lepota ga je tako očarala, da je padel na ZEMLJO. Hrup je slišal sam bog vojn MARS. Napotil se je k svojemu najboljšemu prijatelju JUPITRU. Ko je potrkal na vrata, mu je Jupiter odprl in opazil je, da ima prijatelj na majici napis SUN. Razložil mu je, da napis pomeni kratice njegovih sorodnikov: SATURN, URAN in NEPTUN.
Če si zgodbo preslikamo in jo ponavljamo kot bi gledali film, je uspeh pomnjenja zagotovljen za vedno. Na podoben način si lahko sami sestavimo zgodbo za karkoli.

2 Pomnjenje s pomočjo asociacij

Ta metoda je zelo primerna za pomnjenje tujk.
Primer: Pomnjenje barv pri tujem jeziku angleščina
RED je rdeča, ker ima redar rdeč trak okrog roke.
BLACK je črna, ker včasih bleknemo črno neumnost.
GREEN je zelena, ker je grič zelen.
YELLOW je rumena, ker Jelovica izdeluje rumeno pohištvo.
BROWN je rjava, ker z brano rahljamo rjavo zemljo.
BLUE je modra, ker imajo mornarji modre bluze.
WHITE je bela, ker je v ajdovem polju vse belo.
GRAY je siva, ker sivega, deževnega dne z grenkobo pomislimo na sončne dni. (Žakelj 2016, str. 166)
Na začetku ne smemo pretiravati z asociacijami, da jih ne pomešamo. Dobro je, da naredimo samo eno na dan. Kasneje, ko smo že vešči, poskusimo z dvema. Zgodi se nam lahko, da se verige asociacij začnejo prepletati med seboj. Tega pa ne želimo.

3 Pomnjenje števil

Tudi števila si najlažje zapomnimo tako, da jih pretvorimo v besede, slike. Se zdi neverjetno? Kot primer bom desetiška števila bom predstavila v podobi, ki je meni blizu. Vsak pa si lahko sam predstavlja in si ustvari svoj nabor podob. Vedno je to samo izhodišče in pot ni enosmerna. Vsakemu uporabniku daje neskončno možnosti.
Število 0 ima podobo jajca.
Število 1 ima podobo žirafe. (glava in dolg vrat).
Število 2 ima podobo laboda.
Število 3 me spominja na trizoba (asociacija na število zob).
Število 4 ima podobo stola (oblika in število nog).
Število 5 me spominja na dlan s prsti (5 prstov).
Število 6 me spominja na kocko (6 ploskev).
Število 7 me spominja na palčka (Sneguljčica in 7 palčkov).
Število 8 ima podobo snežaka.
Število 9 ima podobo balona (balon na vrvici, ki se dviga v zrak).
S podobnimi primerjavami opismenjujemo učence prvega razreda pri spoznavanju in zapisovanju števil. Ob ustvarjanju sličic iz števila, ki jo podkrepimo z zgodbico, si vsak učenec veliko hitreje in lažje zapomni obravnavano številko. Tako jo najprej zapisujemo barvno čez celo stran, potem pa vedno manjše. Otrokom je ta način veliko bližji in zanimivejši. Velikokrat se sploh ne zavedajo, kako pomembne stvari se učijo, pri tem pa neizmerno uživajo.

4 Pomnjenje črk (abecede)

Otrokom lahko abecedo pretvorimo v živalsko abecedo. Vsaka črka je podoba za žival.
Npr.: A = ara
B = bober
C = cekinček
Č = čebela
D = delfin
E = emu
F = fazan
G = galeb
H = hobotnica
I = igla (vrsta ribe)
J = jelen

K = kit
L = labod
M = medved
N = nosorog
O = opica
P = pingvin
R = riba
S = slon
Š = štorklja
T = tjulen
U = uš
V = veverica
Z = zmaj
Ž = želva

Vsaka črka abecede predstavlja prvo črko izbrane živali. Živali izberemo glede na priljubljenost, da so otroku blizu, da jo poznajo. Lahko pa si vsak otrok izoblikuje svojo abecedo (v razredu je to malo težje za spremljanje, saj ima tako vsak svojo žival, ni pa napačno, saj lahko tako zelo popestrimo uro in je tudi ostalim zanimivo, predvsem tistim, ki določene stvari že znajo).
S pomočjo te abecede, lahko otroka naučimo pravilen zapis težjih besed.
Npr.: Zapis vprašalnice kdo. Za večino otrok predstavlja ta zapis težavo, saj v veliki večini na prvo mesto zapišejo črko g (gdo).
Pomagamo jim z zgodbico:
Kit je priplaval do delfina in skupaj sta pomahala opici.
Ta besedna zveza v povedi se zdi otrokom zanimiva, lahko si jo predstavljajo in nimajo težav s pomnjenjem. To metodo lahko zelo lepo nadgrajujemo in jo uporabljamo v času celotnega šolanja. Zelo uporabna je pri kemiji (pomnjenje simbolov, formul,…), pa pri matematiki in fiziki (pomnjenje formul), ... Pri pomnjenju formul naletimo velikokrat na številke in črke, zato lahko zelo lepo združimo podobe abecede s podobami številk in si tako ustvarimo dobro osnovo, na katero lahko potem nemoteno nalagamo strukture in tako »gradimo« naše znanje in ga utrjujemo s spominom. Tak način pridobivanja znanja postane trajen in ga ne pozabimo. (Kolb in Miltnar, 2005, str. 103)

5 Tehnika pomnjenja - Palača spomina

To je grška mnemotehnika, ki so jo izumili antični Grki. Pri nas v Sloveniji pa je ta besedna zveza postala zelo priljubljena, ker se je velikokrat predvsem v zadnjem času pojavlja v medijih zaradi voditelja Malih sivih celic – Nika Škrleca. Nik je namreč nekaj časa bil rekorder v recitiranju decimalk števila pi. Danes jih zna našteti 3 141 decimalk (https://www.youtube.com/watch?v=FeulRSr4-Ug), trenira pa, da bi se jih naučil še veliko več.
Kako deluje palača spomina?
Palačo spomina sestavljajo različne sobane. V vsaki sobani si izberemo stalne točke, ki si ne spreminjajo, premikajo in zelo pomembno se več ne ponovijo. Zelo pomembno je tudi, da nam je sobana oz. prostor poznan. Da si ogled soban pravilno zgradiš, moraš vedno hoditi po vsaki sobani po isti poti in shemi. Začni vedno pri vratih, potem nadaljuješ v smeri urinega kazalca, nato od spodaj navzgor, z leve na desno in od spredaj nazaj. Pri tem vedno upoštevaj da ne podvajaš stvari (npr. vrata v prvi sobani in vrata v drugi sobani), si izbereš iste predmete (npr. miza), ohranjaš vedno izbrano smer in izbrani premeti naj bodo čim bolj nepremični. Točke služijo za povezovanje in nadaljevanje pomnjenja vsebine podatkov. Nik Škrlec uporablja za pomnjenje števil pot od doma do službe. Na vsako izbrano točko si je zapomnil eno trimestno število. Tako v mislih prehodi pot in na glas recitira števila. S tem načinom je zmagal kat trikrat zaporedoma na državnem tekmovanju, ki se odvija vsako leto 14. marca (14.3.- asociacija na število pi).

6 Pomnjenje tujih besed oz. tujega jezika

Pri tem je najbolje uporabiti tehniko sistema zamenjave besed. Vse besede, ki si jih želimo zapomniti zamenjamo z mislijo/besedo, ki jo že poznamo.
Npr.:
Slime (beseda) – slina (podobnost) – sluz, polževa slina (pomen) – Polž slinar drsi po sluzasti poti (povezava). (Kolb in Miltner 2005, str. 112)

Ključ za učenje jezika je tako ustvarjanje slike, tako da najdemo skupno povezavo med zvokom tuje besede in njenim pomenom v maternem jeziku.
Nove besede pa bomo ohranili v trajnem spominu le, če jih bomo tudi osmislili in jih tudi ponavljali. Ponavljanje pa naj si sledi v ritmu:
Novo naučena beseda – prvi dan – ultra kratkotrajni spomin
Prvo ponavljanje – zvečer prvega dne – kratkotrajni spomin
Drugo ponavljanje – naslednji dan – kratkotrajni spomin
Tretje ponavljanje – ob koncu tedna – na poti v dolgotrajni spomin
Četrto ponavljanje – po 1. mesecu - na poti v dolgotrajni spomin
Peto ponavljanje – po 6. mesecih - na poti v dolgotrajni spomin
Nadaljnje ponavljanje – po več kot 6. mesecih – dolgotrajni spomin
Zavedati pa se moramo, da imajo naši možgani oziroma naš spomin tudi omejitve. Tako nima smisla, da se poskušamo naučiti veliko besed naenkrat. Zelo priporočljivo je, da si nove besede razdelimo v skupine od 5 in ne več kot 7 besed naenkrat. Zelo dobrodošli so tudi vmesni odmori, ki jih zapolnimo z drugimi dejavnostmi. Po tem ponovimo sklop besed.
Ena izmed pomoči pri učenju besed je tudi uporaba domišljije. Tuji besedi poiščemo podobnost v slovenščini in potem poiščemo asociacijo. Bolj nemogoča in pretirana je, bolj si jo bomo zapomnili. Tu lahko kombiniramo tudi metodo JOPIČa.

Jasnost besede, slike;
Organiziranost;
Pretiravanje;
Izjemnost;
Čustva.

Možgani vse vidijo v slikah. Bolj bomo mi čustveno vpeti, bolj in hitreje si bomo stvar zapomnili.

Zaključek

Možgani so zares neverjeten računalnik, ki pa je še premalo izkoriščamo. Tehnike pomnjenja nam pomagajo izboljšati koriščenje potenciala. S tem si izboljšujemo spomin, dolgoročno pa se poskušamo izogniti demenci. S takšnimi vajami jo bomo zagotovo potisnili globoko v starost ali ji celo ubežali.
Za konec še ena zelo praktična vaja za preprečevanje demence:
Z levo roko se primemo za desni uhelj, z levo roko pa za desnega. Delamo počepe. Ko gremo s telesom navzdol, globoko vdihnemo skozi nos, ko pa se dvigamo pa izdihnemo skozi usta.
Vaja je zelo enostavna, a zelo učinkovita. S to vajo povzročimo, da je leva hemisfera in desna hemisfera povežeta, možganom pa dajemo napotke, ki jim morajo slediti. Avtomatsko naravno dihanje se spremeni. Vajo ponovimo vsak dan vsaj 10 –krat. Priporočljivo je na svežem zraku. Rezultati ne bodo izostali. Pa veliko uspeha!

Literatura

Kolb K. in Miltner F.(2005).Otroci se zlahka učijo. Mladinska knjiga.
Žakelj I. in S. (2016). Kako si lažje zapomnimo. Založnik: Samo Žakelj.
Joonglaa: Nik Škrlec: To je nekaj najbolj norega, kar sem se kdaj naučil (2. februar 2020). Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=FeulRSr4-Ug

Tjaša Abram, Vrtci Brezovica
E.mail: tjasa.abram@vrtci-brezovica.si

RAZUMEVANJE TALENTA KOT OTROKA Z MOŽNOSTJO RAZISKOVANJA

Povzetek: Večina si nas, ko slišimo besedo talent, predstavlja pametno osebo. Ima pač znanje. Redkeje pa se vprašamo, kako je oseba prišla do tega znanja. Je to potem od nas leno, ko rečemo: »Ti si pa res talentiran!«? Vemo, da je otroški talent močno pogojen z okoljem in odraslimi. Slednji so tisti, ki imajo možnost talent opaziti in otrokom ponuditi možnost za njegov razvoj. Verjamem, da je pedagoških načinov, s katerimi bi to dosegli, več, sama pa sem našla stopničke na poti k dobri praksi v pedagogiki Marie Montessori in v enem izmed njenih ključnih odkritij, do katerih je Maria prišla pri svojih opazovanjih otrok, to je v občutljivem obdobju. V prispevku razmišljam in raziskujem povezavo med otroškim talentom, samoiniciativo, motivacijo in osebami, ki otroka, kasneje mladega odraslega, obdajajo.

Ključne besede: okolje, talent, možnost, otroci, Montessori.

UNDERSTANDING TALENT AS A CHILD WHO IS GIVEN A CHANCE TO EXPLORE

Abstract: When we hear the word talent, most of as think of a smart person. That person simply has the knowledge. But what we don't ask, is how that pesron got the knowledge. Is it just lazy when we say: »You are really talented!« What we know is that children talent depends on invarionment and other people. Other people are able to see the talent and give children oportunity to reach and devolop it. I know that there is many different ways of how to reach talent, however I found a step to a better practical work in a pedagogy of Maria Montessori. She observed children and dicovered something called sensitive perioud. In the artical I'm debating and researching a connection between childrens talent, selfiniative, motiviation and people that saround children and young adoults.

Key words: environment, talent, opportunity, children, Montessori.

1 Uvod

Pred kratkim sem se udeležila nastopa svoje mlade prijateljice, ki igra violino. Ob koncu sem ji rekla: »Čestitke, res si talentirana!« Prijateljica pa je dodala: »Pravzaprav nič bolj kot večina drugih, le zelo veliko sem delala na tem področju.« Verjetno prijateljica res ni nekega jutra vstala iz postelje in postala vrhunska violinistka.

Kaj bi torej morala pohvaliti? Njen trud in trdno delo. S trdnim delom in visoko motivacijo si je pridobila veščino, z znanjem je gradila novo znanje in predvsem je ključno to, da ji je nekdo dal možnost. Seveda naravni talent in telesne predispozicije igrajo veliko vlogo – a kje torej tiči razlog, da ne postanemo vsi olimpijski zmagovalci, matematični geniji ali znani kemijski biologi?

Kot družba lahko rečemo, da verjamemo v talent. A če kot družba verjamemo, da za vrhunsko igranje instrumenta ali višjo stopnjo matematike ali olimpijskega zmagovalca potrebujemo talent, a se takoj zatem odločimo, da ga nimamo, se v določeni stvari sploh ne bomo preizkusili. Enostavno si bomo rekli: »Tega talenta pa jaz nimam. Morda imam predispozicijo, da bi lahko glede na svojo konstrukcijo telesa lažje pretekel maraton, ampak … Tega ne bi nikoli zmogel.« S. Lucas, svetovalka in raziskovalka na področju zaposlovanja, trdi, da bi lahko v resnici zmogli več, kot si upamo priznati. Lucasova pravi, da smo besedo talent zamenjali z besedo veščine. V čem je razlika med njima? Talent imamo, ampak je skrit in še daleč ni nujno, da ga bomo izkoristili. Veščine pa si pridobimo z možnostjo poskusa, s trdim delom in visoko motivacijo.

Kot vzgojiteljica predšolskih otrok lahko rečem, da trdo delo pride v ospredje malce kasneje. Pa v predšolskem obdobju? Kaj je v ospredju takrat? Opazovanje, predispozicija, motivacija in možnost.

2 Opazovanje in občutljivo obdobje

Strokovni delavci smo v vrtcu z otroki več ur dnevno. Poleg tega imamo še eno prednost. Vmes nam ni treba kuhati, prati perila in čistiti. Torej smo lahko resnično prisotni. In na ure, preživete z otroki, moramo gledati kot na ure, kjer imamo dovolj časa dobro opazovati in strokovno načrtovati.

Sama sem pri tem našla oporo v pedagogiki Marie Montessori. Način pripravljenega okolja mi je kot vzgojiteljici dal priložnost otroke:

- opazovati,
- jih prek okolja aktivno spoznavati z novimi veščinami na različne načine,
- jim dati možnost priti do novih spoznanj,
- spodbuditi njihovo zanimanje in s tem motivacijo.

Občutljivo obdobje je eno izmed ključnih odkritij, do katerih je prišla Maria Montessori pri svojih opazovanjih otrok. To je strnjen čas v življenju otroka, ko je otrok posebej dojemljiv za določene dražljaje do te mere, da ostali stopijo v ozadje. Sama to vidim kot iztočnico, ko se pri otroku pojavi močan interes za določeno stvar. Otrok bi neko stvar ponavljal v nedogled – iz nam neočitnih razlogov. Demšarjeva opisuje, da otrok občuti veselje in polnost življenja, ki je posledica močne želje, da bi bil čim bolj povezan s svetom. Sila, ki ga žene k dejavnostim, je ljubezen do okolja. Ta ljubezen ni čustveno, temveč intelektualno in duhovno hrepenenje. Če otroka ovira pri tem, da sledi svojim naravnim interesom določenega občutljivega obdobja, za zmeraj izgine priložnost za naravno osvajanje določene spretnosti. Razumevanje občutljivih obdobij nam razkrije sistem, ki mu sledi otrok pri pridobivanju znanja o svojem okolju in pri razvijanju svojih spretnosti. (Demšar, 2013)

Značilnosti občutljivih obdobij so:
- pojavi se v določenem obdobju življenja in se ne pojavi več nikoli kasneje;
- traja omejen čas, ne moremo z gotovostjo predvidevati, kdaj bo nastopil (zato ne moremo reči otroku, ki želi hoditi na dolge sprehode, da bova šla naslednje poletje, ko zaključimo s tem projektom v službi);
- značilna so za vse otroke po svetu (navajanje na čistočo 18–24 mesecev itd.);
- določene sposobnosti otroka so zelo občutljive: otroci si jih bodo z večjo gotovostjo pridobili v tem obdobju (čut za red itd.);
- otroci bodo v tem obdobju zelo zavzeto delali (učenje je popolno veselje, to je tisto, kar si najbolj želijo, motivacija je zelo visoka).

Naloga odraslih, ki opazijo otroka v občutljivem obdobju:
- dopustiti otroku, da sledi določenim interesom;
- ga ne prekinjati;
- pripraviti okolje (pripravimo, da ima material dostopen: ko pride čas za to, ga bo gotovo opazil in sam začel z uporabo),
- dajati samo potrebno pomoč, vsaka nepotrebna pomoč je ovira otrokovemu razvoju.

Zavedanje, da obstajajo občutljiva obdobja, nam pomaga bolje razumeti notranje moči življenja, ki so kot notranja ura, ki vodi rast in razvoj živih bitij. Te zakone narave moramo prepoznati, spoštovati in jim pomagati: gre za temeljno potrebo. Naša naloga je pripraviti okolje, znotraj katerega lahko otrok spontano dela v skladu z občutljivim obdobjem. Ko vidiš zanimanje pri otroku, ga pri tem podpri. Ponudi mu to področje. Opazuj. Nadgrajuj. Po besedah M. Capuder (2006: 107) bi moralo biti okolje, v katerem naj bi otrok živel, skrbno pripravljeno, da bi lahko v njem dobil možnost, da se spoznava z različnimi stvarmi.

3 Predispozicija in možnost

To, da damo otroku možnost, da svojo predispozicijo razvije v veščino, ki jo bo kasneje kot odrasel s trdim delom izostril, bi moralo biti naše poslanstvo. A to, da kot strokovni delavci damo otroku možnost, ne bi smela biti večja težava. Sodeč po svoji praksi mislim, da je najtežje držati na visoki ravni otroško motivacijo. Kako torej predšolske otroke s tem, ko jim damo možnost, še motivirati, da bodo svoj naravni talent – predispozicijo – sposobni razviti v veščino in da bodo slednjo nadgrajevali še v odrasli dobi? Tudi tu je izredno pomembna vloga odraslega.

4 Motivacija

Otroci se že zelo zgodaj naučijo, da imajo njihova dejanja posledice: z igračo lahko ropotajo, lahko pritisnejo na stikalo in ugasnejo luč. Že od malega se veselijo, če jim kaj uspe. Kasneje, približno pri petih letih, se začnejo zavedati vrednosti lastnega prizadevanja. Med desetim in dvanajstim letom se zavedajo svojih sposobnosti, in sicer predvsem s primerjavo z vrstniki v šoli. Od tega leta naprej je motivacija razmeroma trdna osebnostna lastnost in se tudi v odraslih letih ne spreminja bistveno. Kaj torej žene človeka? Poznamo intrizično (notranje pogojeno) in ekstrinzično (zunanje pogojeno) motivacijo. Notranja motivacija je zelo pomembna, a je zunanja tista, ki jo občutimo pogosteje. Nagrajevanje je tisto najbolj očitno, vendar prav to lahko velikokrat izžene notranjo motivacijo. Ta pa je najmočnejša. (Von Krafft, 2008: str. 3–39)

Raziskave o otroški motivaciji kažejo, da so ključni trije pojmi: avtonomija, smiselna povezava z vrstnikom in pravim svetom ter otrokovo zanimanje. To bo otroka pripeljalo do mojstrstva. A če želimo, da si bo otrok nova znanja zapomnil dolgoročno, moramo najti ravnovesje – ravnovesje med izzivom in sposobnostjo otroka. Če je izziv na nizki stopnji in zmožnost otroka visoka, se možgani začnejo dolgočasiti. Če je izziv na visoki stopnji in sposobnost nizka, so otroški možgani pod stresom. Ko otroški možgani najdejo izziv, ki je v dobrem ravnovesju s sposobnostjo, pa informacije stečejo in je otrokova motivacija na najvišji ravni. Dobro ravnovesje naj bo obdano še z aktivnim učenjem, samorefleksijo in okoljem, ki bo otrokom dopuščalo raznolikost v postavljenih izzivih. (How we learn, 2016)

5 Okolje in delo strokovnih delavcev

Strokovni delavci skrbimo za dobro pripravljeno vrtčevsko okolje in otrokom nudimo možnost raziskovanja na čim bolj širokem splošnem spektru in različnih področjih. Verjamem, da je načinov, kako otrokom ponuditi čim več raznolikih možnosti na različnih področjih, več, a sama sem v svojo prakso s tem namenom vnesla pedagogiko Marije Montessori. Montessorijeva je s pomočjo opazovanj otrok in raziskovanj prišla do zanimivih uvidov, ki so osnova njenega pristopa do šolanja. Ti uvidi so danes v veliki meri utemeljeni z raziskavami v psihologiji in pedagogiki. (Lillard 2005) V sistemu Montessori so ti principi medsebojno prepleteni in sobivajo v praksi dela.

5.1 Gibanje in kognicija

Gibanje in kognicija sta močno prepletena ter gibanje lahko spodbuja mišljenje in učenje. Naši možgani se razvijajo v svetu, kjer se gibljemo in delamo, ne v svetu, kjer sedimo za mizo in abstraktno tuhtamo. Montessorijeva je opazila, da je mišljenje najprej izraženo v rokah, šele nato v besedah. Na temeljih teh uvidov je razvila sistem vzgoje in izobraževanja, kjer je v veliki meri prisotna manipulacija s predmeti. V zadnjih letih je prišlo do eksplozije fascinantnih raziskav o povezavi gibanja in kognicije. Rezultati kažejo, da naj bi vzgoja in izobraževanje vključevala gibanje in s tem spodbujala željo po učenju in raziskovanju. (Lillard 2005)

5.2 Izbira

Drugi princip je svobodna izbira. Montessorijeva je opazila, da otroci vzcvetijo, če imajo izbiro in nadzor nad svojim okoljem. Čeprav imajo dobri programi Montessori postavljene jasne meje tej svobodi, lahko ti otroci sprejemajo mnogo več odločitev kot v tradicionalnih šolah: kaj bodo delali, kako dolgo bodo delali, s kom bodo delali in tako naprej. »Otrok, ki svobodno izbira, sledi svoji notranji potrebi po učenju, rasti in preizkušanju svojih sposobnosti. So notranje motivirani.« (Kobal 2006, str. 4) Raziskave na psihološkem področju kažejo, da sta svoboda in izbira (znotraj skrbno pripravljene, urejene strukture) povezani z boljšimi psihološkimi in učnimi rezultati. (Lillard 2005)

5.3 Interesi

Najboljše učenje se pojavi v kontekstu interesov. Marija Montessori je spoznala, da je samo motivacija otroka edini verodostojen impulz za učenje. Otroci so sami v sebi nagnjeni k učenju. Vzgojiteljica pripravi okolje, usmerja dejavnost, spodbuja otroke, vendar pa je otrok tisti, ki se uči, ki je s pomočjo dejavnosti same motiviran, da vztraja. Interes je lahko bolj oseben, ko recimo nekoga zanimajo pikapolonice ali psi in to prihaja iz notranjosti, ali pa je situacijski, ko se zanimanje sproži v mnogih ljudeh hkrati, ki so izpostavljeni določeni dejavnosti ali dogodku. Montessorijeva je ustvarjala situacijski interes, ko je oblikovala materiale, s katerimi so si otroci želeli delati.
Prav tako je učila učitelje, kako naj izvajajo predstavitve, učne ure, ki bodo otroke navdihovale. Recimo, da posredujejo ravno dovolj informacij, ki vzbudijo radovednost, in z uporabo drame (posebej s predšolskimi otroki). Pedagogika Montessori unovči tudi interese, ki se redno pojavijo v določenih razvojnih obdobjih, tako kot je to interes za učenje jezika v predšolskem obdobju. (Lillard 2005)

5.4 Izogibanje zunanjim nagradam

Intenzivna obdobja koncentracije so osrednjega pomena v pedagogiki Montessori. V predšolskem obdobju se lahko otroci intenzivno koncentrirajo 30 minut naenkrat. Velik del raziskav svetuje, da interes za dejavnost, ki jo imamo radi (kakor je učenje za večino otrok), najbolje ohranjamo in razvijamo, če zunanje nagrade niso del tega konteksta. Montessorijeva je na nagrade, kot so zvezdice in ocene, gledala kot na moteče dejavnike učenja, saj so motile proces koncentracije otroka. Takšna rešitev k motivaciji je zunanja in kratkotrajna. (Lillard 2005)

5.5 Učenje z in od vrstnikov

V predšolskih oddelkih sistema Montessori bodo otroci pogosto izbrali, da bodo delali sami. To se velikokrat pojavi, ker želi otrok svoje delo opraviti in dokončati ter čuti, da za to potrebuje mir. Mlajši vrstniki pa velikokrat posegajo v delo prijatelja. A kasneje otroke v osnovnošolskih oddelkih redko vidimo delati same. Znanje pridobivajo v samooblikovanih skupinah, ustvarjajo izdelke, poročila, tabele, časovne trakove, skladbe, razred zapuščajo v majhnih skupinah za delo na terenu (intervjuji, obiski muzejev, podjetij itd.), ki je pomembno za tekoči projekt, ki izhaja iz njihovih interesov. Vse to pa je potrebno za odraslega, ki bo znal svoj talent prepoznati, ga ohranjati ter s trudom in visoko motivacijo nagrajevati. (Lillard 2005)

5.6 Učenje znotraj konteksta

V tradicionalnih šolah se otroci včasih učijo, ne da bi razumeli, kako je to znanje uporabno še za kaj drugega razen za pisanje testov v šoli. Marija Montessori je to oblikovala tako, da je ustvarila niz materialov znotraj sistema učenja, v katerem naj bi vsak otrok dojel uporabnost in pomen tega, kar se je učil prej. Zato ker se otroci učijo z delom, ne pa predvsem s poslušanjem in pisanjem, je njihovo učenje umeščeno med dejavnosti in predmete. Kakor je opisano zgoraj, osnovnošolci znotraj svojih projektov, ki so del šolske rutine, delajo zunaj šole. Recimo: če proučujejo mostove v svojem okolišu, obiščejo lokalnega gradbenika, ki jim bo razložil, kako gradimo mostove. Tudi v predšolskem obdobju sta raziskovanje in igranje s smislom nujnega pomena. (Lillard 2005)

5.7 Red v okolju in umu

Igralnice in razredi sistema Montessori so zelo urejeni, organizirani, tako fizično (v smislu postavitve) kot konceptualno (v smislu progresivnosti uporabe materialov). Ta organiziranost včasih koga odvrne, zdi se preveč natančna, včasih celo obsesivno-kompulzivna. Vendar psihološke raziskave kažejo, da red zelo pomaga pri učenju in razvoju in da je Montessorijeva bila na pravi poti, ko je v šolah uvajala urejena okolja. (Lillard 2005) Če se je otrok v okolju sistema Montessori pripravljen učiti in vzgajati, je to zato, ker je pridobil »notranjo disciplino« – tako s pomočjo zunanjega kot notranjega reda. To je jedro vzgojne filozofije Montessori. Vzorci koncentracije, vztrajnosti, vestnosti, temeljitosti, ki jih utemeljimo v zgodnjem otroštvu, pripomorejo k temu, da bo otrok samozavesten, sposoben učenec v kasnejših letih. Učenec, ki bo zgolj zaradi dane možnosti imel možnost opaziti svoj talent in bo s svojim lastnim trudom lahko izkoristil vse svoje predispozicije. Marija Montessori je uvedla otroke v veselje do učenja v zgodnjih letih in zagotovila okvir, v katerem gresta intelektualna in socialna disciplina z roko v roki.

Zaključek

M. Gladwell je v svoji knjigi Outliers (2008) zapisal: »Vsi ljudje, ki so na svetu naredili večjo spremembo, izum, nihče od njih tega ni naredil na osnovi talenta. Prav vsi so imeli možnost in ob močni notranji motivaciji so nato trdo delali, raziskovali, se učili.« Kako so že govorile naše babice? »Kar se Janezek nauči, to Janez zna.« Vsak otrok bo nekega dne odšel v šolo. Tam mu bo precej lažje, če bo imel postavljene dobre temelje. In glede na to, da si bo vsak otrok, ki bo zapustil šolo, nekoč v svetu iskal zaposlitev, je ta rek še kako pomemben. Bi torej morali spremeniti dejstvo, da ob novi zaposlitvi delodajalci iščejo ljudi s talentom?

Razmišljam, da bi bilo bolje zaposlovati mlade, za katere delodajalec meni, da nekaj vedo o temi, si lahko o njej pridobijo več znanja, so se kdaj ukvarjali s podobno tematiko, imajo zgodovino neuspehov in uspehov, znajo timsko sodelovati in imajo motivacijo za opravljanje tega dela.

Ne glede na to, kako pomembne so ocene v šoli, ima večina delodajalcev v ospredju druge zaposlitvene kriterije: poslušanje, kritično mišljenje in reševanje problemov. Vemo tudi, da bodo prihodnje generacije otrok opravljale poklice, ki jih danes sploh ne poznamo. Primerno bi torej bilo, da bi nove generacije naših otrok ob iskanju službe naletele na delodajalce, ki ne bodo iskali talenta na določenem področju, temveč bodo želeli investirati v treninge in izobraževanja.

Morda potemtakem res ni talent tisti, ki je v ospredju. Pri takšnih delodajalcih talent sploh ne bi obstajal. V ospredju bi bila želja po znanju, trdem delu in možnosti, da se bo mladi novozaposleni izkazal. Lahko iz zapisanega izluščim, kaj je po mojem talent? Če povežem prakso in teorijo resnično mislim, da so to: možnost, dobra motivacija in trdno delo.

Literatura

Capuder, M. (2006). Vzgojni pristop Marie Montessori. Tretji dan: krščanska revija za duhovnost in kulturo, letnik 35, št. 7/8, str. 104–110. Ljubljana: društvo SKAM: Medškofijski odbor za mladino.
Sabič J. (2016). Pogledi specialnih in rehabilitacijskih pedagogov do alternativnega vzgojnega koncepta Marie Montessori. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
How we learn. (2016). Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=wlaG99aw CD8
Seldin, T. (2018). Vzgoja po metodi Montessori. United Kingdom: Dorling Kindersley.
Bregant, T. (2012) Razvoj, rast in zorenje možganov. Psihološka obzorja 21, 2: 51–60.
Standing, E. M. (2011). Maria Montessori: Her Life and Work Study Guide. BookRags, Inc.
Gladwell, M. (2008). Outliers. United states of America: Little Brown and company.

Maja Škerjanec, Osnovna šola Brinje Grosuplje
E-mail: maja.skerjanec@os-brinje.si

RAZNOLIKOST NAS BOGATI

Povzetek: Svet v črno beli barvi bi bil nam, ki ga poznamo v mnogih barvah in odtenkih, precej pust in enoličen. Barve ga popestrijo, poživijo, naredijo še zanimivejšega. Podobno je z nami, ljudmi. Na nek način smo si enaki, pa vseeno tako zelo različni. Kako izvesti pouk v razredu šole s prilagojenim programom, kjer to pestrost sestavljajo še posebnosti učencev, kot so avtizem, invalidnost in nepoznavanje jezika? V prispevku sem predstavila nekaj načinov in dejavnosti, s katerimi lahko v različnih delih ure vključujemo učence v aktivnosti, pri katerih kljub svojim posebnostim ne le sodelujejo, pač pa tudi napredujejo, se medsebojno učijo in osebno rastejo. Predstavila sem tudi del zimske šole v naravi, kjer smo učence šole s prilagojenim programom uspešno integrirali v skupine učencev redne šole.

Ključne besede: posebne potrebe, sodelovanje, sprejemanje, šport

DIVERSITY ENRICHES US

Summary: The world in black and white would seem quite dreary and monotonous to us, who know it in many colors and shades. The colors make it diverse, enliven it, make it more interesting. It is similar with people. In a way, we are the same, yet so very different. How to teach in a classroom with a customized program, where this diversity consists of special features of pupils, such as autism, disability or lack of language knowledge? In this article, I have presented some ways and possibilities we can use to involve pupils in active participation in different parts of a lesson; in these ways they can - despite their special needs - not only participate, but also progress, learn from each other and grow on a personal level. I have also presented a part of the winter school in nature, where we successfully integrated pupils with special needs with those from the regular school programme.

Key words: special needs, cooperation, acceptance, sport

Uvod

Otroci s posebnimi potrebami so otroci, ki imajo učne, vedenjske, čustvene in gibalno-motorične težave. To so vsi otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja (Pšunder in Bračič, 2010).

V šolskem prostoru se srečujemo z najrazličnejšimi učenci, kar pomeni, da so interesi, želje, izkušnje, socialni položaj in še mnogo drugega pri vsakem izmed njih edinstveni. V šoli s prilagojenim programom je ta edinstvenost zaradi specifičnih primanjkljajev, ki jih ti otroci imajo, še izrazitejša. Pogosto je povezana tudi s slabšo samopodobo in slabo samozavestjo. Sprejemanje drugačnosti je del vsakdana, sodelovanje pa nujno potrebno za napredek vseh.

Sestava skupine

Skupino učencev, s katero sem delala, so sestavljali učenci s primanjkljaji na področju učenja. To je bil oddelek šole s prilagojenim programom. V oddelku so bili učenci, ki so poleg težav na učnem področju imeli tudi druge specifike, kot so avtizem, invalidnost, nepoznavanje jezika (učenec tujec) in izhajanje iz posebnega družbeno-socialnega področja (učenec Rom).

Kljub veliki raznolikosti so bili po zaslugi dela razredničarke kar dobro povezani, saj so se v svoji skupini počutili varno in so med seboj ter z učitelji lepo komunicirali.

Delo pri urah športa

Tudi na gibalnem področju so bili učenci zelo raznoliki. Od invalida z zelo omejenimi zmožnostmi gibanja pa vse do gibalno zelo spretnega učenca. Navadno je delo s tako nehomogeno skupino precej oteženo. Učenci z dobrimi gibalnimi sposobnostmi pogosto ne želijo sodelovati s tistimi, ki niso tako dobri kot oni sami. Zdi se jim, da se pri uri nič ne dogaja, da morajo kar naprej nekaj čakati, hitro jim postane dolgčas in podobno. Moje mnenje je, da lahko boljši s svojim znanjem in sposobnostmi pomagajo k napredku slabšim, hkrati pa izboljšujejo svoje spretnosti; nekomu, ki se šele uči odbijati žogo, moramo podati podajo čim bolj natančno, da jo bo lahko odbil, kar za podajalca ni enostavna naloga. Poleg tega lahko podajalec sošolcu pomaga z navodili za pravilno izvedbo, s čimer zopet izboljšuje svoje znanje, saj mora razmišljati o podrobnostih. Seveda je potrebno dati učencem, ki so

spretnejši oz. imajo bolje razvite gibalne sposobnosti, tudi druge izzive, dodatne ali drugačne naloge, je pa sodelovanje za vse zelo pomembno.
Pri vsaki uri želim, da so vsi učenci, ne glede na njihove posebnosti, v vsako aktivnost čim bolj vključeni, zato izbiram vaje in naloge, pri katerih se lahko dopolnjujejo, sodelujejo, si pomagajo in se spodbujajo.

Ogrevanje

Pri ogrevanju je lovljenje ena od aktivnosti, v kateri učenci zelo uživajo. Kot omenjeno, imamo učenca na invalidskem vozičku, učenca z zelo dobrimi ter učenca z zelo slabimi gibalnimi sposobnostmi, nekaj učencev pa je gibalno povprečnih, zato aktivnosti prilagajamo.
Učenec na vozičku včasih uporablja električni voziček, včasih pa navadnega – v tem primeru ga mora nekdo potiskati (navadno učitelj, saj se učenci preveč vživijo v igro in potiskanje lahko postane nevarno). Učencu dam v roke plavalnega črva, s katerim lovi. S tem ima boljši doseg, poleg tega pa ni potrebno, da se drugim učencem preveč približa, kar bi lahko vodilo do nesreče.
Prav tako prilagajamo gibanje. Ko lovi učenec, ki ima zelo slabe motorične sposobnosti in je zelo počasen, morajo drugi učenci npr. teči vzvratno, skakati po eni nogi, se premikati po vseh štirih …
Pri izvajanju razteznih gimnastičnih vaj prav tako sodelujejo vsi učenci. Tu se težave najpogosteje pojavljajo pri poimenovanju vaj ali pa pri izbiri vaj.
Učenec na vozičku večine vaj ne more izvesti, lahko pa vodi aktivnost. To pomeni, da pove, katera vaja je na vrsti. Če vajo lahko tudi sam izvede, jo izvede, lahko jo izvede prilagojeno, sicer pa počaka, da ostali z vajo končajo, preden napove novo. Kadar vaje vodi učenec, ki še ne obvlada poimenovanja (to se pogosto dogaja učencu tujcu), mu drugi učenec pri tem pomaga. Pomembno je, da tisti, ki še ne obvlada, poimenovanje ponovi, saj se le na ta način lahko uči in si besedo zapomni. Dogaja se tudi, da učenec izpusti vajo za posamezen del telesa in tega ne ogreje. Tudi v tem primeru pozovem ostale učence, da mu namignejo, kaj je še potrebno narediti. Na ta način so vsi učenci ves čas skoncentrirani in zavestno spremljajo dogajanje. Atletska abeceda je vsebina, ki je učenec na vozičku ne more izvajati, lahko pa sodeluje tako, da daje ostalim navodila, katero vajo morajo izvesti, potem pa njihovo izvedbo opazuje in pove, ali so naredili dobro ali pa jim pove, kaj je potrebno izboljšati.

Glavni del ure

V glavnem delu ure so aktivnosti zelo različne - od gimnastike, atletike pa do različnih iger z žogo. Učenec na vozičku pogosto dela s spremljevalko, če je mogoče, pa se priključi skupini.
Kadar delamo v parih, se dogaja, da učenca avtista delata skupaj. Pare sicer po določenem času menjamo, saj menim, da se morajo učenci naučiti sodelovati z vsemi. Delo v paru je ena tistih aktivnosti, kjer se resnično lahko učijo sprejemati drugačnost. Skušam jih spodbujati k temu, da se prilagodijo slabšemu od sebe in mu pomagajo k napredku, ga spodbujajo. Lepo je videti veselje v njihovih očeh, ko opazijo napredek pri partnerju in si za to pripišejo vsaj del zaslug.
Pri delu v skupini sem pozorna na to, da so vključeni vsi učenci. Pravila pri igri z žogo lahko postavimo tako, da npr. pri nogometu zadetek gola ne velja, če se žoge pred zadetkom niso dotaknili vsi igralci ekipe. Pri tem se je na začetku dogajalo, da so bili boljši učenci nestrpni do tistega, ki igre ni obvladal tako kot oni in bilo je potrebnih precej pogovorov, preden so razumeli, da je tudi njihova vloga pri tem zelo pomembna. Spodbujala sem jih, da so si med seboj pomagali z navodili in se spodbujali. Sčasoma so tudi sami opazili, da tak način prinese boljši rezultat kot nerganje in prepiranje.
Zanimivo je tudi njihovo sodelovanje, ko se odpravimo na fartlek v bližnji gozd. Ker vedo, da bodo imeli nekaj prostih minut, če se predčasno vrnemo na šolsko igrišče, učence s slabšo kondicijsko pripravljenostjo ali slabšo motivacijo za tek ostali učenci spodbujajo in opominjajo na to, kaj jih čaka na cilju (prosta igra).
Pri plesu na začetku, ko ponazarjamo ritem, lahko sodelujejo vsi učenci, ko pa izvajamo plesne korake, učenec na vozičku dobi svoje naloge (navadno so to naloge za razvoj moči ali gibljivosti). Učenec tujec ostalim učencem pokaže ples, ki izvira iz njegove domovine in del se ga naučijo tudi ostali učenci. S tem si širimo obzorja in spoznavamo druge kulture, kar pripomore k sprejemanju drugačnosti. Na sprehodih po bližnji okolici učenci zelo radi prevzamejo potiskanje sošolca v vozičku. Pozorni so na to, katera pot je primerna za voziček in katera je manj primerna ali celo neprimerna.
Učenec avtist ima na gibalnem področju velike primanjkljaje in je zelo počasen, zato nekatere aktivnosti tečejo počasneje, kot bi lahko. V takšnih primerih učence spodbujam, da mu pomagajo, ga spodbujajo, opogumljajo, mu demonstrirajo in ga vključujejo. To nanj zelo dobro vpliva. V aktivnos-

ti se veliko bolje vključuje kot na začetku. Pri igri hokeja je na začetku npr. le stal s palico v roki, igra pa je tekla mimo njega. Ker so bila pravila takšna, da se mora vsak igralec ekipe žoge dotakniti vsaj enkrat, preden se doseže zadetek, so se ostali člani ekipe potrudili, da so ga vključili v igro. Sčasoma je dobil veselje do igre in je tudi sam postal bolj aktiven igralec.
Učenci so zelo pozorni tudi do učenca tujca. Kadar opazijo, da navodil ne razume dobro, mu jih ponovno razložijo. Njega spodbujam, da besede na glas ponavlja, saj se jih tako lažje in hitreje nauči. Pri tem je pomembno, da se učenci ne norčujejo, kadar katero besedo narobe izgovori ali uporabi, saj v tem primeru ne bi želel več govoriti in bi se učenje slovenščine upočasnilo.

Zaključni del ure

V zaključku ure se pogosto igramo. Ker so gibalne sposobnosti učencev zelo raznolike, je tudi njihova izbira iger zelo različna. Dogovorjeni smo, da izmenično izbirajo igre, s katerimi se ob koncu ure zabavamo. Vsako uro pride na vrsto za izbiro igre drug učenec. Na ta način vsak učenec pride do igre, ki mu je najbolj všeč, kadar pa ni na vrsti njegova izbira, se prilagodi in skuša v igri čim bolje sodelovati.

Šola v naravi

V zimski šoli v naravi učence šole s prilagojenim programom združimo z učenci rednega programa osnovne šole. Zanimivo je, da je en učenec (tudi avtist) izrazil željo, da bi si sobo delil z učenci redne šole in to smo mu tudi omogočili. Sprejet je bil zelo lepo in se je dobro vključil, ter se dobro počutil. Pri različnih dejavnostih (smučanje, pohodi, drsanje, ples …) so učenci prilagojenega programa sodelovali v mešanih skupinah z učenci rednega programa. Bili so lepo sprejeti, sodelovali so med seboj, si pomagali, se družili. Učenci rednega programa šole so spoznavali drugačnost, se o njej poučili in se brez težav družili in sodelovali z vsemi. Učenci prilagojenega programa pa so spoznavali, da so enakovredni (pogosto imajo slabo samopodobo in se čutijo manjvredne v družbi učencev rednega programa), da ni potrebe, da bi jih bilo zaradi česar koli sram. Žal vsega tega v šolo ne prenesejo, kljub temu je njihova samozavest po prihodu nazaj v šolo nekoliko boljša.

Zaključek

Spodbujanje medsebojnega sodelovanja pri učenju je velik del učiteljevega dela v telovadnici. Medsebojno sodelovanje učencev pri razvijanju gibalnih sposobnosti je pomembno z različnih vidikov. Ob sodelovanju se učenci, poleg razvijanja motoričnih spretnosti, učijo tudi prilagajanja, potrpežljivosti, strpnosti, sprejemanja drugačnosti, prijaznosti, sprejemanja odgovornosti … Drug od drugega se učijo, drug drugega učijo, drug drugemu pomagajo. In z gotovostjo lahko trdim, da drži slovenski pregovor, ki pravi: »V slogi je moč.«

Literatura

Pšunder, M. in Bračič, S. (2010). Didaktični pripomočki in oprema za vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami. Revija za elementarno izobraževanje, 3(1), str. 5–18.

Andreja Gospodarič, Osnovna šola Stična
E-mail: andreja.gospodaric@os-sticna.si

VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU OTROKOVIH POTENCIALOV

Povzetek: V svoji vsakodnevni pripravi na pouk se večkrat vprašam, kaj lahko naredim kot učiteljica, da bodo učne ure otrokom zanimive, da bodo učenci pri urah na izkustveni način pridobili čim bolj trajno znanje in razvijali svojo ustvarjalnost. A pri tem se moram zavedati, da je oddelek heterogena skupina otrok, v kateri je prav, da imajo vsi sodelujoči možnost po svojih zmožnostih in sposobnostih razvijati svoje potenciale ter nadgraditi svoje predznanje. Naloga mene kot učiteljice je, da pri učencu prepoznam njegova močna in šibka področja ter stopnjo njegovega predznanja. Z njemu primernimi nalogami ter ustrezno motivacijo in spodbudo lahko pripomorem, da bo učenec pri učenju doživljal uspeh. Na tak način si bo krepil svojo samopodobo, kar pa je v današnji družbi še kako pomembno. Pri pripravi svojih ur pri pouku matematike in slovenščine veliko dejavnosti in nalog diferenciram, kar zahteva veliko mero ustvarjalnosti in znanja. Velik pomen dajem tudi učenju preko igre in gibalnim dejavnostim, ob katerih se učenci sprostijo, krepijo socialne veščine in posredno usvajajo ali utrjujejo svoje znanje. Pri spoznavanju okolja z učenci izvajam najrazličnejše poskuse, ki jim preko izkušnje in lastnega preizkušanja odkrivajo nova znanja. Učenci, ki se učijo na tak način, so bolj srečni in bolj motivirani za nove izzive, ki jih čakajo na njihovi življenjski poti.

Ključne besede: predznanje, diferenciacija, spodbuda, uspeh, didaktična igra, izkustveno učenje, ustvarjalnost, trajno znanje

ROLE OF TEACHER IN DEVELOPING CHILD'S POTENTIAL

Abstract: When preparing my everyday lesson plans, I often ask myself what I can do as a teacher to make the lessons interesting for children, so that they can acquire experience-based, lasting knowledge and develop their creativity. However, I must be aware that my class is a heterogeneous group of children, where all participants should have the opportunity to develop their potentials and upgrade their existing knowledge according to their abilities and capabilities. It is my task, as a teacher, to recognise the pupil's strong and weak areas and the degree of their existing knowledge. Through tasks tailored to individuals as well as appropriate motivation and encouragement, I can help pupils to experience success in learning. This is how they will strengthen their self-image, which is of great importance in today's society. In preparing my Maths and Slovene classes, I differentiate many activities and tasks, which requires a great deal of creativity and knowledge. I also attach great importance to learning through games and physical activities where pupils relax, strengthen social skills and indirectly develop or consolidate their knowledge. In Environmental Science, I conduct a wide variety of experiments together with pupils, so that they gain new knowledge based on their own experience and experimenting. Pupils learning in this way are happier and more motivated for the challenges they may face in the future.

Keywords: didactic game, experience, learning differentiation, lencouragement, creative, existing knowledge success

Uvod

Spomnim se, kako sem v petem razredu osnovne šole napisala spis Kaj si želim postati, ko bom velik/a… Takrat in še nekaj let pozneje sem si želela postati vzgojiteljica predšolskih otrok ali pa učiteljica mlajših otrok. Že kot deklica sem se rada igrala šolo; sestavljala naloge, popravljala račune in pisala ocene. Po zaključeni srednji šoli sem se odločila za študij razrednega pouka. Danes poklic razredne učiteljice opravljam že 13. leto in svoje poklicno delo ne vidim le kot službo, ampak v veliki meri tudi kot poslanstvo. Meni pisano na kožo že vsa leta delam v 1. triadi, od tega sem največ let poučevala prav v 1. razredu. Poučevanje v 1. in 2. razredu mi ponuja paleto možnosti kreativnega poučevanja, poučevanja preko igre, učencem pa skozi igro in gibalne dejavnosti utira pot do novih spoznanj in kvalitetnejšega znanja. Poučevanje mi zaradi individulanih razlik med učenci in različne stopnje njihove zainteresiranosti za sprejemanje novega znanja predstavlja nenehen izziv, včasih pa tudi ovire, ki jih je treba z iskanjem novih rešitev premostiti v želji čim boljšega razvoja otrokovih potencialov.

1 Raznolikost

Vsaka generacija učencev, ki mi je zaupana, je kot paleta barv. Vsak učenec je svoj individum s svojimi sposobnostmi. Ob vstopu v šolo je pri učencih zaznati veliko motivacije za šolsko delo, ki pa sčasoma upada. Za nadaljnje učenje in uspešnost pri delu je zelo pomembna motivacija in izbira ustreznih metod pri poučevanju. Najučinkovitejše so zabavne in preproste metode, ki učence vodijo

so novih spoznanj. Poskrbeti je potrebno za razvijanje talentov, ki izhajo iz individulanih razlik med učenci. Moja naloga je torej prilagoditi učne metode in oblike dela individualnim značilnostim učenca, s čimer poskrbim, da bo otrok učenje doživljal kot nekaj prijetnega, njegovo znanje pa bo kakovostnejše in uporabno.

1 Kako motivirati

Koraki motiviranja učencev:

- Aktivnosti so oblikovane tako, da so učenci zaposleni na ravni sposobnosti.
- Vsakemu učencu je omogočeno doživljanje uspešnosti.
- Učenec je deležen pozitivne povratne informacije od učitelja.
- Učenec doživlja občutek lastne kompetentnosti in občutek, da lahko vpliva na svoj uspeh
- Oblikuje se pozitivna učna samopodoba, ki deluje kot "varovalni dejavnik" v primeru neuspehov.

(Razdevšek Pučko, C., 2013) Pri mlajših učencih je dobra učna moticavija ena od glavnih dejavnikov, ki prespevajo k temu, da bodo učenci z veseljem pristopili k nalogi in jo tudi do konca opravili, kljub temu, da bodo morda med nalogo naleteli na težavo. Pri svojem poučevanju posegam po različnih motivacijskih prijemih. Veliko uporabljam slikovno gradivo, učenčeve izkušnje o določeni temi, uganke, škatle presenečenja, lastne izkušnje iz mojega življenja, didaktične in socialne igre … Vsekakor pa na učenčevo uspešno spoprijemaje z izzivi, ki mu jih ponuja učno delo, vpliva tudi pohvala in spodbudna povratna informacija učitelja.

2 Pohvala in povratna informacija

Številne študije so pokazale učinkovitost učiteljeve pohvale. Nič ne vpliva bolj na otrokovo poslušnost kakor pohvala. Pohvala blagodejno vpliva na telo, um in duha. (Twentier, J. D., 1999) Pri poučevanju se trudim, da pri učencu opazim njegov napredek in ga ob tem tudi pohvalim. Pohvala je ustna ali pisna potrditev, obsegajoča opis želenega oziroma pozitivnega vedenjskega vzorca, ki ga je nekdo izkazal. Lahko je hkrati način poučevanja in krepitve socialnih in učnih oblik vedenja. Pohvala je učinkovita, če jo učenec doživlja kot nekaj prijetnega in ima rad pozornost, ki mu jo izkažemo s pohvalo. Vsebino in obliko pohvale prilagodimo individualnim potrebam otroka. (Jurišić, B. 2016). Pohvalo velikokrat izrečem ali pa jo ob pisnih izdelkih tudi zapišem v zvezek. V prvem razredu učencem veliko pomeni tudi štampiljka ali pa nalepka, ki jo dobijo za uspešno rešeno nalogo ali pa kot pozitivno spodbudo za nadaljnje učenje. Ob štampiljki velikokrat narišem oblaček in vanj zapišem sporočilo. Tisti učenci, ki so pri delu vedno uspešni, so pohvale deležni zelo pogosto. Običajno je tudi njihova učna samopodoba visoka, pri učencih, ki jim določene veščine ali vsebine ne gredo najbolje, pa se mi zdi še toliko pomembnješe, da ob uspešno opravljeni nalogi opazim njihov napredek in jih ob tem tudi pohvalim. Pohvala na učenca deluje motivacijsko, zato se raje loti novih nalog.

3 Gibalne naloge

Motivacijske spodbude je potrebno vključiti v vse dejavnosti, ki potekajo v šoli. Pri prvošolcih je še posebej pomembno, da se skozi igro spodbujajo spomin, koncentracija in razum, na tak način je učenje lažje in pomnenje dolgoročno Pri uporabi različnih motivacijskih spodbud je ključna učiteljeva fleksibilnost oziroma premišljeno ravnanje na osnovi poznavanja učencev in njihove motiviranosti (Juriševič, M. 2006). Prav zato je pomembno, da kar se da zgodaj pri učencu prepoznam njegova šibka in močna področja ter tako učencem z različnimi pristopi omogočim pridobiti čim več znanja, pri čemer se mi zdi še posebej pomembno učenje vsebin preko različnih gibalnih nalog. Gibanje mora biti vseskozi prisotno, ne le skozi elemente gimnastike, akrobatike, štafetnih, elemantarnih iger in iger z žogo, pač pa tudi pri vsakdanjem delu v razredu. Učenci se lahko igrajo različne didaktične igre, pri katerih je vključeno gibanje. Skozi igro se učenci v prvem razredu vseskozi učijo in pridobivajo novo znanje. (Porenta, A. 1996) Pri načrtovanju svojih ur vedno strmim k temu, da znotraj vsake ure poskušam izvesti gibalne naloge, ob katerih učenci sprostijo in se hkrati tudi učijo. Požitivni občutki, ki jih doživjajo ob igri vplivajo na boljšo motivacijo za njihovo učno delo. Gibalne naloge so velikokrat tudi del didaktičnih iger, ki se jih pri pouku igramo z učenci.

4 Didaktična igra

Didaktična igra je igra z določenim ciljem in nalogo, v katerih so pravila in vsebine tako izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci se ciljev večkrat niti ne zavedajo. Je učinkovit način izobraževanja,

zbuja učenćevo pozornost, motivira k dejavnosti, ima visok izobraževalni učinek, odslikava se v trajnosti znanja. (Pečjak, S. 2009) Didaktična igra mora biti smiselno zastavljana, estetsko oblikovna, trpežna, uporabna in praktična. Pri njej je najpomebnješe, da se učenci igrajo in ob tem pozabijo na učenje oziroma se ob igri učijo z veseljem in brez prisile. (Petauer Vizjak., K. 2020)

5 Iz moje prakse

5. 1 Slovenščina

V prvem razredu je pri pouku slovenščine poudarek na opismenjevanju z velikimi tiskanimi črkami. Učenci najprej spoznajo najrazličnejše predopismenjevalne vaje, ki zajemajo orientacijo v prostoru, na svojem telesu in na listu. Ure orientacije na telesu vedno popestrimo z gibalnimi nalogami. Z učenci mečemo dve igralni kocki. Na prvi so zapisani ukazi levo – desno, na drugi pa deli telesa. Učenci pomigajo s tistim delom telesa, ki "pade" na kockah. Orientaciji sledijo različne grafomotorične vaje. Pri tem dajem predvsem poudarek na senzomotiričnih vajah, ki jih z učenci naredimo predno začnejo delati vaje v zvezek. Z učenci črte rišemo po zraku z roko, z nogo, zanje imam pripravljen velike škatke s sipkim materialom (gres, mivka, polenta, moka), v katere po navodilih s prstom vrisujejo različne črte. Različne oblike črt naredim na kartonske ali lesene poslane iz materialov, ki otroku omogočajo tipno zaznavo. Učencem, ki izkažejo interes po ustvarjalnosti, omogočim, da se sami preizkusijo v izdelavi senzornih podlog. Ker imamo pred razredom tudi teraso, le-to izkoristim tudi pri spoznavanju črt. Na beton z različnimi kredami narišem različne oblike črt, ki jih potem učenci z razlničnimi vrstami gibanja (oponašajo gibanje živali) "prehodijo". Za razvijanje koordinacije okoroka učencem ponudim podlage z različnimi črtami (ravne, krive, cikcak), ki jih poskušajo najpej čim bolj natančno prevleči, nato pa po njih čim bolj natančno striči. Težavnostno stopnjo prilagodim učenčevim predhodnim sposobnostim rokovanja s škarjami.

Predopismenjevalnim vajam vzporedno sledijo tudi vaje slušnega razčlenjevanja in razločevanja, za tem pa še vaje vidnega razčlenjevanja in razločevanja. Pri slušnem razčlenjevanju z učenci besede razčlenjujemo na zloge. Učenci najbolj uživajo pri dejavnosti, ko besede delimo na zloge in zraven izvajajmo gibalno nalogo s poskoki; npr. Poskoči tolikokrat, kot je zlogov v besedi. Zraven vključim še štetje zlogov s prosti, saj vzporedno pri matematiki ravno obravnavamo števila do 5, ki jih prikažemo s številom prstov na roki. Visoko motivirani so učenci tudi pri didaktični igri Robotki, kjer vsako besedo zlogujemo kot roboti in se tudi po razredu premikamo kot roboti. Pri slušnem razločevanju oz. spoznavanju glasov v besedi dajem velik poudarek fonomimičnemu prikazu posameznega glasu. Učencem je fonomimika blizu, hitro si zapomnijo gibe za posamezen glas, hkrati pa jim je takšen način spoznavanja glasov v veliko pomoč v fazi, ko začnemo z branjem prvih zlogov ali besed. Pri izgovorjavi je poudarek predvsem na izgovorjavi glasov brez polglasnika. Pri učenju začetnega glasu v besedi učenci izrezujejo iz reklam sličice, ki se začnejo na določen glas, tistim, ki besede že znanjo zapisati, pa ponudim tudi možnost, da sami zapisujejo besede na določen glas. Pri spoznavanju začetnega in končnega glasu v besedi, se učenci med poukom, ko že končajo naloge v zvezku ali pa med odmorom igrajo didaktično igro spomin Poišči par – začetni glas/Končni glas. Z iskanjem parov utrjujejo slušno zaznavo in urijo svoj spomin.

Ker imam v oddelku vsako leto tudi učence, ki že berejo ali pa vsaj poznajo črke in jih vežejo v krajše besede, tem učencem ponudim hkrati naloge, ki zajemajo slušno in vidno zaznavo. Učenci dobijo na kartončkih napisane zloge, ki jih nato vežejo v besede, besede, ki jih sestavijo pa prirejajo sličicam, ki jih dobijo poleg zlogov. Sličice so njihova povratna informacija o pravilnosti reševanja nalog. Učencem, ki izkažejo večjo stopnjo ustvarjalnosti, ponudim možnost, da iz zlogov sestavijo svoje besede, ki jim z risanjem priredijo ustrezne sličice. Otroku, ki že bere, ponudim različne slikopise. Z učenci, ki se soočajo s težavami pri slušni zaznavi, veliko vaj naredimo s slikovnim gradivom. S pomočjo sličic iščejo iste zloge ali glasove v besedah. Pri delu jih spodbujam in jih po potrebi usmerim na zahtevneše naloge. Dejavnosti organiziram po kotičkih, saj tako učence lahko lažje usmerjam in jim po potrebi nudim pomoč. Ob obravnavi nove črke črke vedno prikažemo z lastnimi telesi. Učenci v skupini na tleh sestavijo črko. Pri omenjeni dejavnosti je potrebnega veliko usklajevanja in sodelovanja med učenci. Prav tako, kot različne oblike črt, imam tudi za črke pripravljene senzomotorične črke, ki jih učenci s tipno zaznavo prirejajo. Črke oblikujejo tudi iz plastelina ali slanega testa. Z veliko vnemo učenci sodelujejo pri didaktični igri Detektiv, pri katerih po razredu nalepim sličice z besedami celotne abecede. Otroci dobijo učni list, na katerem je zapisanih le 6 besed, poleg njih pa so prazna okenca, v katera morajo učenci narisati sličice, ki predstavljajo

zapisane besede. Učenci pri tej igri utrjujejo vidno zaznavo. Učencem, ki že berejo, ponudim poleg zapisanih besed samo sličice, ki jih morajo nato pimenovati in zapisati, potem pa v razredu na ustrezni sličici preverijo pravilnost zapisa besede.
Ko spoznamo vse črke slovenske abecede, se z učenci najprej igramo didaktično igro Abeceda. Na tla pripravim predmete, ki se začnejo na vse črke slovenske abecede. Učence razdelim v trojke. Na znak se mora trojica dotakniti 20 predmetov, ki se nahajo v njihovi bližini. Predmetov se dotikajo izmenično. To morajo storiti po abecednem vrtnem redu. Med dotikanjem predmetov lahko preskočijo črko, za katero niso našli ustreznega predmeta, ki se začne na omenjeno črko oz. glas. Zmaga trojica, ki prva konča z abecedo ali tista, ki po pretečenem času zbere največ točk. Učenci so pri igri zelo motivirani, saj tekmujejo z ostalimi skupinami, hkrati pa pri njih med igro izzovemo veliko stopnjo zbranosti in sodelovanja. Pred šolo imamo na tleh narisano tudi gosenico s črkami abecede. Učenci pri skakanju po posameznih poljih poimenujejo besede, ki se začnejo na omenjeno črko (glas).

5.2 Matematika

Pri matematiki je v prvem razredu poudarek na spoznavanju števil do 20 in seštevanju in odštevanju do 20, spoznavanju osnovnih geometrijskih oblik ter različnih grafičnih prikazih. Pri grafičnih prikazih z učenci vedno prikažemo drevesni diagram in Carollov diagram tako, da se učenci sami po različnih kriterij razvrščajo na ustrezno mesto v prikazu. Zaradi lastne izkušnje jim je potem tudi reševanje nalog v zvezku veliko lažje. Ko pri matematiki spoznamo še števila do 5, dodamo gibalni dejavnosti, ki jo učenci poznajo že od orinatcije na telesu še eno igralno kocko. Zdaj otrok naredi določeno vajo tolikokrat, kot pokaže igralna kocka. Pri spoznavanju števil do 10 dajem velik poudarek zapisu števil. Učenci so visoko motivirani za delo po postajah, kjer na različne načine zapisujemo obravnavano število. Obravnavano število učenci zapisujejo na prvi postaji s kredo v omejen prostor na zeleni table, na drugi postaji s flomastri brez omejenega prostora na belo tablo, na tretji postaji s kazalcem "pišejo" števila v sipke snovi, na četrti postaji s kazalcem roke prevlečejo iz volne narejeno številko, nato pa na narisane številke polagajo gumbe, s čimer si urijo pincetni prijem. Zadnja postaja je gibalna postaja. Učenci z različnimi gibalnimi nalogami, ki si jih sproti določijo, "prehodijo" številko, narisano na tleh. Za urjevanje številskih predstav pri številih večjih od 10, ponudim dejavnosti preštevanje pik na igralnih dominah. Ko otrok prešteje pike, dobi na drugi strani takoj povratno informacijo o tem, ali je pike pravilno preštel. Poleg zapisa števila s simbolom, je zraven tudi zapis z besedo za tiste učence, ki že berejo. Dejavnost za popestritev in utrjevanje štetja do 10 je tudi polnjenje luknjic lego kock z vodo s pomočjo kapalke. Učenci urijo preštevanje in pincetni prijem. Ko spoznamo vsa števila do 10, zunaj na beton napišem števila do 10, razporejena na večji razdalji. Učenci morajo z različnimi gibalnimi nalogami, ki jih čakajo pri posameznem številu "premagati" pot od enega do drugega števila. Premagovanje poti izvedemo od najmanjšega do največjega števila in nato še od največjega do najmanjšega. Pri spoznavanju števil do 20 na tla položim plastificirane sličice istovrstnih predmetov. Učenci nato korakajo po njih in hkrati štejejo do 20. Številu, ki so ga prešteli s korakanjem, priredijo številko zapisano na krogcu. Posebej z volno "obkrožijo" 10 sličic, kar predstavlja polno desetico. Pri seštevanju in odštevanju do 20 si uro popestrimo z dejavnostjo, katere cilje je pravilno in čim hitreje rešiti posamezni račun. Ko učenec reši račun in rezultat zapiše v zvezek, stopi na stol. Po pretečenm času eden od učencev pove rešitev in vsi, ki so račun pravilno rešili, lahko skočijo s stola in vzkliknejo "hura".

5.3 Spoznavanje okolja

Pri spoznavanju okolja, ki zajema tako naravoslovne kot družboslovno tematiko stremim k čimbolj praktični naravnanosti pouka. Na ta način so učenci postavljeni v vlogo raziskovalcev, ki v didaktični situaciji raziskujejo in iščejo odgovore na problemska vprašanja, ki so sestavni del njihovega življenja. (Petek, D. 2002) Pri izvajanju poskusov ali drugih izkustvenih dejavnostih učence sprašujem po njihovem mnenju, razlagah, ki temeljijo na preteklih pridobljenih izkušnjah. Učence nato z vprašanji vodim preko dejavnosti. S pomočjo raziskovanja ohranjamo radovednost otrok in trajen interes za znanje ter oblikujemo sposobnost, ki je potrebna za samostojno reševanje problemov. Učenci se učijo predvidevati in postavljati hipoteze, samostojno opazovati, primerjati, razvrščati, analizirati, obdelovati podatke in kasneje tudi sklepati. (Petek, D. 2002). Tovrstno učenje je osredotočeno na razvijanje učenčevih potencialov, v razvoj sposobnosti učenja, ustvarjalnosti in socialnih spretnosti.
Zaradi raznolikosti in pestrosti vsebin imamo pri spoznavanju okolja možnost različnih didaktičnih metod, preko katerih učenci razvijajo svoje vedenje o obravnavanih vsebinah.

Pri temi o prometu dajemo velik poudarek varnosti v prometu. Z učenci v temnem prostoru preizkušamo, kako moramo biti opremeljeni kot pešci v prometu, da bodo dobro vidni. Praktično preizkusimo, kaj se zgodi z možičkom, ki se pelje na avtu, v primeru, če je privezan na avto ali pa v primeru, ko na vato ni privezan. Otroci pred praktično izvedbo postavijo hipotezo, ki jih potem ob praktičnem preizkusu tudi preverijo.
Pri tematiki o snoveh razvrščamo predmete glede na to, iz katerih snovi so narejeni. Z učenci izvedemo poskus, pri katerem ugotavljamo, kateri predmeti potonejo. Učenci pred izvedbo poskusa postavljajo hipoteze, ki jih s poskusom tudi preverimo. Kot nadgradnja te dejavnosti vsak učenec v razredu poišče en predmet, za katerega predvideva, da bo na vodi plaval in enega, za katerega predvideva, da bo potonil. V skupianah nato preverijo plovnost predmetov. S prelivanjem vode iz ene posode v drugo ugotavljamo, kako se gladina vode spreminja glede na obliko posode.
Pri tematiki o zdravem načinu življenja z učenci spoznavamo čutila. Učencem preko dejavnosti na 5 postajah predstavim čutila: jezik – čutilo za okus (Učenci z zavezanimi očmi okušajo sokove različnega sadja.), nos – čutilo za vonj (V majhnih lončkih z zavezanimi očmi vonjajo različne snovi tipičnih vonjev.), oko – čutilo za vid (V škatlo poskusijo zadeti 10 kock, enkrat s prevezo čez oči, drugič tako, da gledajo.), uho – čutilo za zvok (Poskusijo ugotoviti, zvok katerega predmeta so slišali.) in koža – čustilo za tip, bolečino (V vrečki otipajo različne predmete). Na vsaki postaji rešijo nalogo na učnem listu. Pravilnost reševanju preverimo po zaključenih dejavnostih. Dejanosti izvajajo v parih, kar od njih zahteva veliko usklajanjevanja, pomoči in dogovarjanja.
Pri tematiki o gibanju s poskusom prikažemo, s katerimi pripomočki (vrv, kovinska palica, lesena rogovila, plastična cev, veriga) lahko voziček vlečemo ali potiskamo. Učenci na osnovi svojih preteklih izkušenj postavljajo hipoteze, ki jih nato s poskusom preverimo,
Pri tovrstenih dejavnostih opažam visoko motiviranost predvsem pri fantih. Pri spoznavanju okolja imamo pri različnih tematikah tudi možnost igre vlog. Te teme so npr. Družina, Pri zdravniku. Učenci se preko igre uživijo v posamezne vloge. Pri dejavnostih radi sodelujejo, saj od doma prinesejo različne pripomočke za igro, v razredu pa si z mojo pomočjo uredijo kotiček za igro. Kot nadgradnja znanja, ki so ga učenci pridobili pri tematiki o prometu, smo s prvošolci pripravili tudi skeč o prometu, pri katerm so se učenci vživeli v udeležence v prometu in še bolj osmislili pomen varnega obnašanja v prometu.

Zaključek

Znanje je naš privilegij in vrednota, učenje pa dolžnost. Naloga učitelja pa je, da bo ta dolžnost občutena kot nekaj pozitivnega in ne kot prisila k nečemu, do česar učenec čuti odpor. Vsakemu otroku je potrebno omogočiti, da bo dosegel največ, kar zmore. V današnjem času, ko vse tako hiti, se mi zdi še toliko bolj pomembno, da damo učencem konstruktivno povratno informacijo in da tudi pri nalogi, kjer učenecv ni bil najbolj uspešen, poišemo vsaj nekaj, kar je vredno pohvale. Ker če pogledam s svojega zornega kota, je kljub temu, da si ga pri nečem polomil prijetno in vzpodbudno slišati, da je nekdo opazil delček nečesa, kar si opravil dobro, saj že tako sam pri sebi občutiš nelagodje ob neuspehu.

Literatura

Jurišić, B. (2016). Pohvale. Ljubljana: Izobraževalni center Pika. https://icpika.si/gradiva-za-starse/e-gradivo-pohvale/ 28. 10. 2020
Juriševič, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Petauer Vizjak, K. (2011). Didaktične igre pri pouku spoznavanja okolja v drugem razredu osnovne šole, Diplomsko delo. https://dk.um.si/Dokument.php?id=26421 4. 11. 2020
Petek, D. (2012). Zgodnje učenje in poučevanje naravoslovja z raziskovalnim pristopom. Maribor: Revija za elementarno izobraževanje. https://dk.um.si/Dokument.php?id=119688 4. 11. 2020
Porenta, A. (1996), Ustvarjajmo, raziskujmo, igrajmo se pri pouku. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
Razdevšeč Pučko, C. (2013). Vloga motivacije v učenju in poučevanju. Šola za ravnatelje. Ljubljana: PeF.
Twentier , J. D. (1999). Pozitivna moč pohvale; Kako s pohvalo spodbudimo ljudi k uspehu. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Maja Robek, Vrtec Vrohvci, enota Tehnološki park
E-mail: majarobek03@gmail.com

OTROCI SPREMINJAJO SVET

Povzetek: Rada bi vam predstavila primer dobre prakse, kako sva s sodelavko bili le orodje v rokah petletnikov, ki so opazovali svet okoli sebe, ga kritično presojali, razmišljali, kaj lahko storijo in to z najino pomočjo storili ter dosegli spremembe v okolju, v katerem živijo. Dejavnosti so potekale v sklopu večjega projekta Planetu Zemlja prijazen vrtec in sicer znotraj projekta Eko beri. Začeli smo preden smo bili primorani zaradi razmer v državi zapreti vrtce. Kljub dvomesečni odsotnosti smo trmasto vztrajali in poskušali vse peljati naprej. A tokrat so bili otroci tisti, ki so diktirali, kdaj, kaj in kako. Lahko sva se le prepustili, jih spodbujali in jim nudili pomoč tam, kjer je bila potrebna, da so svoje ideje in zamisli lahko izpeljali. V celotno akcijo smo na koncu vključili tudi župana mesta Ljubljane in dosegli, da smo dobili prepotreben koš na lokaciji, ki služi kot začetna točka za marsikaterega rekreativca ali tudi obiskovalca Tehnološkega parka. Tako smo poskrbeli, da smo lokalne obiskovalce ozaveščali o skrbi za naše okolje, obenem pa smo ljudi na položajih poprosili za pomoč, da lahko s skupnimi močmi poskrbimo za čisto okolje. Dejavnosti so po večini potekale zunaj. Same dejavnosti pa so bile proaktivno naravnane, otrokom so omogočale, da so se vključevali v tiste dele, ki so jim ustrezali. Vsak je lahko prispeval na nekam področju, kjer je bil močan in tako uporabljal svoje sposobnosti. Otroci niso imeli občutka »vodene dejavnosti«, vse je potekalo s pomočjo notranje motivacije in zato tudi brez pretiranega truda.

Kljub zelo dobrim idejam pa sem bila vseeno malo skeptična, da bomo na koncu dosegli to, kar smo. Tako so tudi meni povrnili upanje v prihodnost in možnost, da lahko prav vsak izmed nas nekaj prispeva k temu, da se na tem svetu kaj spremeni na bolje.

Ključne besede: mentorstvo, proaktivno, spreminjanje, ekologija

CHILDREN CHANGE THE WORLD

Abstract: I would like to introduce you to the case of good practice. In this case me and my coworker were the tool in the hands of five-year-olds. They criticly observed the world around themself, they were thinking what they can do to make a difference in how to do it with our help, to achive changes in enviroment where they live. Activities were made whitin the contects of bigger project Kindergarten frendly to planet Earth. Whitin this project there was project called Eco beri (we are reading books with ecological thematic and then we make some activities on that theme). We started just before we had to close down the kindergarten due to COVID -19 epidemic. Despite the two month absence we tried to continue the work, that we left of before we stayed home. But this time the children were the one, that dictated the pace and the ideas, they said what, were and when are we are doing. All we coud do, was to let go and support them, help them on what they needed to see the ideas come true. In this whole project we include the mayor of Ljuljana as well and achive, that we got the much needed bin for the vaste. It was on the location that is starting point for visitors of Technolochical park and recreationals. We taugth local people how to keep our greeen recreational areas clean, at the same time we asked people in high places to help us with the tast that we set ourself to. Activities were done outdoors mostly and were proactive. They enabled children to be involved in parts, that suited them, interested them. Each child could contributed in his own way with his/hers own talent. Kids had no feeling of »guided activity«, the main motor of activities were internal and so everything was very effortless. Inspite of really good ideas a was skeptical of how much we can actually achive. With all that we did and achive the hole group of five-year-olds gave me back hope in future and possibilities. They remined me that each one of us can make a difference in better life. We have to keep hoping and be bold enogh to make ideas happend.

Key words: teaching assistence, proactive, making changes, ecology

Uvod

Pravimo, da so otroci naša prihodnost. Morda je le fraza, a tokrat se je izkazalo, da je dejansko nekaj na tem. V naši enoti smo ključeni v projekt Planetu Zemlja prijazen vrtec in v sklopu tega sodelujemo pri projektu Eko beri. Naša naloga je bila, da prebiramo knjigo z eko vsebino, izvedemo neke dejavnosti na to temo, na koncu pa kot namesto poročila izdelamo knjigo. Izbrala sem knjigo z naslovom O miški, ki je iskala sir. Na prvo žogo morda ne bi mislili da je knjiga z eko vsebino. Morda se mi je pa zato še toliko bolj dopadla.

Spodbudno učno okolje

Rada vključim otroke v načrtovanje dejavnosti ne glede na njihovo starost. Tako je motivacija večja, vsak ima možnost izraziti svoje mnenje, padajo zanimive ideje, ki jih nato z otroki skupaj preučimo in ugotovimo, ali njihove trditve, predvidevanja držijo ali ne. V tem procesu se tudi sama pogosto znajdem pred uganko, katere rešitve ne poznam. Pa nič zato. Vsi se učimo celo življenje. In vsega tega

bi rada naučila tudi otroke. Nisem vsevedni bog, ne vem in ne znam vsega. Lahko jih naučim, kje poiskati informacije, lahko z njimi raziskujem in odkrivam. Stremim k temu, da bi otroci razmišljali s svojo glavo, spoštovali mnenje drugih (tudi če ni tako kot njihovo). Razmišljanje izven okvirjev je nekaj neprecenljivega, kar jim lahko ponudim. Torej poskušam ustvariti pogoje dela, ki bodo otrokom omogočili kar najbolj optimalen razvoj, krepili radovednost, porajali nova vprašanja in si upali postavljati vprašanja in iskati odgovore nanje. To niso samo nadarjeni otroci, to so vsi otroci in v vsakem se lahko skriva potencial, ki samo čaka na pogoje, kjer bo lahko vzcvetel. Že Margaret Sutherland v svoji knjigi Nadarjeni v zgodnjem otroštvu: dejavniki za otroke od 3 do 6 let govori o tem, da smo vzgojitelji tisti, ki ustvarjamo spodbudno učno okolje. In to je moja naloga. Da ustvarim spodbudno učno okolje, kjer se otroci počutijo varne, sprejete. Kot mentor jim nudim pomoč, jih vodim preko ovir in težav, jih spodbujam. A sem še vedno toliko odprtega duha, da sprejemam drugače misleče, da sprejemam, da je poti do cilja več in ne zgolj ena sama.

Ko otroci vzamejo dejavnost v roke

Namen je bil, da se lotimo na pomlad, da si vzamemo čas, v miru prebiramo knjigo in se z otroki odločimo, v katero smer jo bomo mahnili. Potem pa je prišla epidemija Covida in ravno, ko smo začeli s prebiranjem knjige, smo morali vrtce zapreti. In tako smo ostali doma dva dolga meseca. Ko smo se ponovno zbrali, smo si imeli toliko za povedat, toliko veliko bolj aktualnih stvari, da je naša knjiga in z njo dejavnosti pač obstalo. Knjigo smo pred zaprtjem vrtcev prebrali le morda dvakrat ali trikrat. In res nisem pričakovala, da se bo kdo spomnil naslova, o čem knjiga govori,… pač začeli bi znova… pa so me otroci presenetili in pobudo za delo vzeli v svoje roke. Na sproščenem sprehodu so opazili, da je okolica priljubljene sprehajalne poti zelo nastlana s smetmi. Sami so me prosili, če sem za to, da organiziramo čistilno akcijo. Pa smo jo. Ko smo vse pobrali (bilo je res veliko smeti), stopi do mene deček in pravi, da bi bilo pa dobro, če bi mi nekako napisali oziroma obvestili javnost, da smo mi to čistili in tako poskrbeli, da bi tako čisto ostalo tudi v prihodnje. In tako smo napisali, otroci so narisali risbice, kam sodijo smeti in kam ne, risbice smo plastificirali in naslednjič, ko smo šli na sprehod, so povedali, kam naj obesimo napise in risbe. In potem se je začelo. Lokalni prebivalci, ki so se dnevno sprehajali po tej sprehajalni poti so hodili mimo vrtca in nam govorili, kako lepo da smo vse to naredili. Iskreno, lepo je bilo vse to slišati. Ponosna sem bila na vse otroke, ki so se tako samoiniciativno lotili naloge. Z prav vsakim predlogom so me prehiteli. Potem je bilo potrebno oddati poročilo o projektu, izdelali smo knjižico in jo oddali. Čez kak mesec ali dva smo dobili povratno informacijo, kako se jim je celotna naša ideja zdela super in naj s to idejo gremo vse do župana mesta Ljubljane. In sem šla,… poslala sem mu vse, kaj smo počeli, dodala kakšno fotografijo in prosila, če bi se lahko našel kak dodaten koš na bližnjem parkirišču, ki služi kot izhodiščna točka za vse rekreativce in sprehajalce, saj je bilo tam smeti res veliko. Da bomo vsi lahko prispevali v čistejšem okolju. Parkirišče je zgrajeno že nekako dobre štiri leta. In dva dni kasneje…. Ko smo se dva dni kasneje sprehajali tam mimo, smo obstali in obnemeli. Velik in prostoren koš je krasil vstop na parkirišče. In to samo po zaslugi nadebudnih pet letnikov. Kaj so dosegli!

Zaključek

S pomočnico sva jim služili je kot orodje, da so lahko izpeljali svoje ideje. Morda se sami še niti niso zavedali, kaj so dosegli. Sva se pa zato midve. In priznam, dalo nama je zagona. Takoj sva videli, kaj vse bi še lahko naredili in kaj vse bi še lahko dosegli. Otroke sva preko vseh let, ki sva jih z njimi preživeli, navadili, da smelo razmišljajo, da se ne bojijo uresničiti svojih misli in idej in da imajo naju, ki jim bova te ideje pomagali uresničiti. In to je po moje zmagovalna kombinacija. Pa naj bo to delo z nadarjenimi otroki, otroki s posebnimi potrebami,.. prav vsak izmed njih je po svojih zmožnostih prispeval, vsak je lahko izkoriščal svoj potencial. Naj zaključim z besedami M. Blažič, ki pravi, da ob zagotovitvi ustreznih pogojev (bogato učno okolje, sproščeni medsebojni odnosi, prostorske in časovne lastnosti ter seveda osebnostne lastnosti) lahko otroci postanejo ustvarjalci izpeljanega programa v vrtcu in ne le izvajalci (Blažič 2003, str. 272).

Literatura

Blažič, M. (1994). Vzgojitelj-pobudnik otrokove kreativnosti. V: Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Blažič,M. (2003). Razvijanje ustvarjalne nadarjenosti predšolskih otrok znotraj rednih programov. V: Nadarjeni med teorijo in prakso: mednarodni znanstveni simpozij. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, Visokošolsko središče.

Kompara, S. (2016). Razvijanje nadarjenosti v predšolskem obdobju. Zbornik IX. Mednarodne strokovne konference vzgojiteljev v vrtcih 2016: zbornik prispevkov. Ljubljana: MIB d. o. o.
Sutherland, M. (2015). Nadarjeni v zgodnjem otroštvu: dejavnosti za otroke stare od 3 do 6 let. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Petra Drofenik, Osnovna šola Slave Klavore Maribor
E-mail: petrad@solaklavora.si

ANALIZA ŠOLSKIH IN OBŠOLSKIH DEJAVNOSTI NADARJENIH UČENCEV

Povzetek: Zavoljo vse večjih obremenitev nadarjenih učencev z vključevanjem v različna tekmovanja se večajo tudi pričakovanja tako učiteljev kot tudi staršev. V ta namen nas je zanimalo stanje vključevanja učencev v šolske in obšolske dejavnosti, udeleževanje na tekmovanjih, natečajih, kvizih idr. ter kako je izbrana dejavnosti pri učencih povezana z njihovo vrsto prepoznane nadarjenosti skladno s testiranji po Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli. V prispevku predstavljamo rezultate analize, kjer smo preverjali stanje šolskih in obšolskih dejavnosti nadarjenih učencev v povezani z njihovimi področji nadarjenosti za obdobje zadnjih pet let (2014–2019) na izbrani osnovni šoli. Rezultati kažejo, da so nadarjeni učenci vključeni v številne šolske interesne dejavnosti na eni strani, in na drugi strani je večina učencev vključena v obšolske dejavnosti, ki potekajo večkrat tedensko po uro ali več. Vključevanje v številne dejavnosti je pokazatelj, da učenci lahko po lastni izbiri, uveljavljajo svojo nadarjenost. Vendar se ob tem poraja vprašanje, kaj se zgodi, kadar so učenci preobremenjeni s številnimi dejavnostmi, kako se spopadajo s pričakovanji okolice, z izgubo motivacije za šolsko delo ali z odporom, ki ga ob tem razvijejo.

Ključne besede: nadarjenost, področje nadarjenosti, interesna področja nadarjenih

ANALYSIS OF CURRICULAR AND EXTRA CURRICULAR ACTIVITIES OF TALENTED STUDENTS

Abstract: Due to the increasing workload of talented students by participating in various competitions, the expectations of both, teachers and parents are increasing. Thus we were interested in the relation between the talented students' participation in competitions, curricular activities, extra curricular activities and quizzes to their talent that has been recognized after a series of aptitude tests performed according to »Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli«. This analysis encompasses a period of five years (from 2014 to 2019) and it shows the relation between the talented students' participation in curricular and extra curricular activities to the area of their talent at the selected primary school. The results show that talented students not only participate in numerous curricular activities and competitions, but also attend extra curricular activities that take part several times a week and last longer than an hour. This shows that talented students participate in activities that enable them to express their talent. Many questions arise at this point: What happens when talented students become overwhelmed with their activities?, How do talented students deal with expectations of their parents and teachers?, How do talented students deal with the loss of motivation for their school work?, How do talented students deal with the reluctance to do their school work?

Keywords: talent, field of talent, areas of interest of the talented

Uvod

Pri odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci v osnovni šoli se svetovalni delavci in vodstva osnovnih šol držijo koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, ki ga je sprejel strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje leta 1999. Da bi v času šolanja prepoznali vse, ki so nadarjeni, in jim ponudili možnosti za razvoj njihovih sposobnosti, je potrebno čim zgodnejše sistematično odkrivanje in delo z njimi. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi opredeljuje nadarjenost in značilnosti nadarjenih učencev. Prav tako pa vsebuje tudi zelo jasna in natančna izhodišča za delo z nadarjenimi učenci. Koncept narekuje, da je pri odkrivanju nadarjenih učencev potreben kompleten team strokovnjakov, sodelovati morajo vsi pedagoški delavci in šolska svetovalna služba, po potrebi lahko šola k sodelovanju povabi tudi zunanje strokovne delavce. Hkrati koncept nagovarja, da je pomembno tudi redno spremljanje njihovega razvoja in napredka. Skrb za učence navaja za pomemben del šolskega programa, načrta in vizije šole ter za pomembno nalogo vodstva šole.

Zakonodaja iz leta 1996 zahteva, da se v skladu z zakonom, skrbno in načrtovano izvaja delo z nadarjenimi učenci. V 2. členu Zakona o osnovni šoli (v nadaljevanju: ZOsn, 1996), kjer so cilji osnovnošolskega izobraževanja, med njimi izstopata dva, ki se močno navezujeta na razvoj nadarjenih učencev: »Omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja.« in »Razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje«. Zakon določa, da je potrebno prilagoditi metode in oblike dela ter omogočiti učencem vključevanje v dodatni pouk ali druge oblike individualne in skupinske pomoči. Dodatni

pouk, ki spada med razširjen program osnovne šole (20. člen), se mora po 23. členu organizirati za učence, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja. Po 79. členu ZOsn mora šola učencem, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju, na podlagi mnenja staršev, učiteljev in šolske svetovalne službe, omogočiti hitrejše napredovanje, kar pomeni, da lahko nadarjen učenec zaključi osnovnošolsko izobraževanje prej kot v devetih letih. Poleg zakonodajnih izhodišč pa imamo v Sloveniji tudi programska izhodišča, ki določajo delo z nadarjenimi. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) opredeljuje nadarjenost in značilnosti nadarjenih učencev, v nadaljevanju pa natančno navaja izhodišča za delo z nadarjenimi učenci. Navaja, da mora koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci izhajati iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti in da se mora delo z nadarjenimi učenci začeti čim bolj zgodaj, pri njihovem odkrivanju pa morajo sodelovati vsi pedagoški delavci in šolska svetovalna služba, po potrebi lahko šola k sodelovanju povabi tudi zunanje strokovne delavce. V tem delu je tudi izpostavljena potreba po rednem spremljanju njihovega razvoja in napredka.

Pravočasna identifikacija nadarjenih učencev je nujno potrebna predvsem zaradi uresničitve sposobnosti učenčevih potencialov, v ožjem psihološkem smislu pa je pomembna zaradi razvoja samozaupanja, razvoja emocionalnih osnov kreativnosti in pravočasne umeritve motivacije in interesov. Mišljenje učiteljev, ki se je razvilo skupaj s tem stereotipom, da so prilagojene oblike dela privilegij za nadarjene in da je najbolj pravičen pristop poučevanje vseh učencev enako, pa je še vedno prisotno marsikje po svetu (Cooper, 2009). Bolj pogosto pa se v šolstvu uveljavlja integracijski pristop, ki se zavzema za skupno šolanje nadarjenih in ostalih učencev pri rednem pouku in ustreznimi dodatnimi oblikami obšolskih dejavnosti, kjer imajo nadarjeni več svobode in možnosti za uveljavljanje in poglabljanje lastnih interesov. Na podlagi tega pristopa se oblikujejo homogeni razredi, kjer se izvaja tako imenovana diferencirana oblika izobraževanja (Žagar, 1999). Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene pa je potrebno upoštevati naslednje pogoje (George, 1997; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999): izbrana metoda mora dovolj poudarjati razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov, metoda mora biti dovolj fleksibilna in odprta, da učencu omogoča lasten tempo razvoja, metoda zagotavlja učno okolje, ki daje učencu hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive, izbrana metoda učenca ne sme odtujiti od vrstnikov ali škodljivo vplivati na nadaljnje učenje, ki bi zaradi ponavljajočih vzorcev lahko pripeljalo do dolgočasja, izbrana metoda mora dajati prednost procesu po meri otroka. Končarjeva (2003) INDEP opredeljuje kot fleksibilen, delovni dokument oz. načrt aktivnosti, ki se določi glede na potrebe posameznika in predvideva prilagoditve vzgojno-izobraževalnega programa ter vključitve učenca v dodatne aktivnosti. Ta dokument pomaga učiteljem in strokovnim delavcem pri vodenju in delu z otrokom s posebnimi potrebami. Za oblikovanje individualiziranega programa je odgovorna posebna skupina strokovnih delavcev šole, pri nastanku pa imajo pravico sodelovati tudi starši nadarjenega učenca. Individualiziran program dela za nadarjene učence vključuje (Bezić, 2006, str. 75): podatke o učencu, podatke o času izvedbe identifikacije in sodelujočih v pripravi programa, izhodišča za načrtovanje individualiziranega programa – značilnosti, potrebe, interesi in želje učenca, načrt prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku in drugih dejavnostih na šoli ter zunaj nje, načrt sprotnega spreminjanja in končne evalvacije načrta ter njegove morebitne revizije.

Metode

Namen in cilj raziskovanja

Namen raziskave je bil preučiti količino šolskih in obšolskih dejavnosti, v katere so nadarjeni učenci vključeni, in katera odkrita področja nadarjenosti prevladujejo. Cilj raziskovanja je bil ugotoviti, na katerih področjih nadarjeni učenci uveljavljajo svojo nadarjenost in kako pogosto ter opozoriti na pomembnost obremenjenosti osnovnošolskih nadarjenih učencev.

Raziskovalne hipoteze

Raziskovalne hipoteze so izražene v obliki raziskovalnih vprašanj:
RV1: Ali je vsak nadarjen učenec vključen v vsaj eno šolsko dejavnost?
RV2: Ali je vsak nadarjen učenec vključen v vsaj eno obšolsko dejavnost?
RV3: Ali so prevladujoči tisti učenci, ki so prepoznani kot nadarjeni na učnem področju?
RV4: Katere so prevladujoče šolske dejavnosti?
RV5: Katere so prevladujoče obšolske dejavnosti?
RV6: Katera področja nadarjenosti na šoli prevladujejo?

Raziskovalna metoda

Uporabili smo kvantitativno metodologijo znanstvenega pedagoškega raziskovanja. Pridobljene podatke o vrstah dejavnosti in vrstah nadarjenosti smo obdelali s pomočjo kategorij in ranžirnih vrst.

Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec predstavljajo nadarjeni učenci izbrane osnovne šole v Podravski regiji v obdobju zadnjih pet let (2014–2019). Skupaj je bilo v raziskovalni vzorec zajetih 76 nadarjenih učencev.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali s pomočjo pisnih virov (INDEP – Individualiziranih programov za delo z nadarjenimi), analizo podatkov in njihovo interpretacijo.

Postopek obdelave podatkov

Odgovore na odprta vprašanja smo obdelali na kvantitativnem nivoju. Odprte odgovore smo analizirali z ranžirno vrsto kategorij.

Rezultati in razprava

Analiza podatkov vezanih na interesne šolske dejavnosti

Predstavili bomo rezultate, ki smo jih dobili s pomočjo analize INDEP – Individualiziranih programov za delo z nadarjenimi, v delu, ki se nanaša na interesne šolske dejavnosti. Podatke predstavljamo v Tabeli 1 in predstavljamo le tiste aktivnosti, ki so bile najbolj zastopane v izboru učencev.

Tabela 1: Ranžirna vrsta kategorij interesnih šolskih dejavnosti.

Rang	*Kategorije*	*f*
1	Logika	50
2	Mladinski pevski zbor	41
3	Računalništvo	39

V obdobju zadnjih 5 let rezultati kažejo, da nadarjeni učenci najpogosteje izbirajo interesno šolsko dejavnost logiko. Sledi mladinski pevski zbor in na slednjem mestu najbolj pogosto izbranih interesnih šolskih dejavnosti računalništvo. Šolske interesne dejavnosti trajajo praviloma celo šolsko leto in potekajo 1-krat do 2-krat tedensko oziroma po dogovoru. Nadarjen učenec, ki se za posamezno vrsto interesne dejavnosti odloči, jo obiskuje celo šolsko leto. Z dobljenim rezultatom lahko odgovorimo na raziskovalni vprašanji RV4, kjer nas je zanimalo, katere so prevladujoče šolske dejavnosti in RV1, kjer nas je zanimalo, ali je vsak nadarjeni učenec vključen v vsaj eno šolsko dejavnost.

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere so prevladujoče interesne obšolske dejavnosti pri nadarjenih učencih in kakšna je tedenska obremenjenost obiskovanja le-teh. Rezultate predstavljamo v Tabeli 2.

Tabela 2: Ranžirna vrsta kategorij interesnih obšolskih dejavnosti.

Rang	**Kategorije 1-krat tedensko**	**f**	**Kategorije 2-krat tedensko**	**f**	**Kategorije 3-krat tedensko**	**f**	**Kategorije 4-krat tedensko**	**f**	**Kategorije 5-krat tedensko**	**f**	**Kategorije 6 ali več-krat tedensko**
1	Kitara	6	Ples	8	Ples, Nogomet	6	Nogomet	9	Odbojka, Nogomet, Judo, Hokej, Plavanje, Atletika	1	Nogomet
2	Taborniki, Jahanje	4	Karate, Plavanje	3	Kitara, Klavir	5	Odbojka	4			Tenis, Plavanje, Atletika
3	Plezanje, Ples	3	Tenis, Odbojka, Judo	2	Violina, Plavanje	3	Ples, Karate, Judo, Gimnastika, Rokomet, Triatlon	1			

Iz tabele (Tabela 2) lahko razberemo, da so v ospredju športne obšolske dejavnosti v večkratni tedenski obremenjenosti, kar je glede na vrsto dejavnosti tudi pričakovati. Treningi namreč zahtevajo večjo frekvenco aktivnosti pri učencih, medtem ko umetniško/glasbeno področje prevladuje v enkratni do dvakratni tedenski obremenjenosti. Z dobljenimi rezultati lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanje RV5, kjer nas je zanimalo, katere so prevladujoče obšolske dejavnosti.
Nadalje nas je zanimalo, katera tekmovanja prevladujejo glede na vrsto tekmovanja (šolska tekmovanja, občinska tekmovanja, področna tekmovanja, regijska tekmovanja, državna tekmovanja in mednarodna) in disciplino tekmovanja (matematika, atletika …).

Tabela 3: Ranžirna vrsta kategorij udeležbe tekmovanj, kvizov, natečajev.

Kategorije šolska	f	Kategorije občinska	f	Kategorije področna	f	Kategorije regijska	f	Kategorije državna	f	Kategorije mednarodna
Matematika	109	Mali nogomet	23	Atletika ekipno	25	Angleščina	6	Atletika ekipno kros	20	Španščina
Logika	105	Namizni tenis	12	Atletika posamično	24	Slovenščina	4	Atletika posamično	13	
Fizika	51	Kolarka, Atletika posamično	9	Plavanje, Namizni tenis	12	Fizika, Zgodovina	3	Logika, Kemija	11	
Kemija	43	Odbojka	8	Fizika	10	Geografija	2	Matematika	8	
Slovenščina	36	Rokomet	6	Matematika	6	Matematika	1	Astronomija, Znanje o sladkorni bolezni	3	
Vesela šola	31	Badminton	5	Rokomet	3			Fizika, Zveza za tehnično kulturo Slovenije, Računalniševo	2	
Angleščina, Astronomija, Znanje o sladkorni bolezni	29	Odbojka na mivki	4	Kros	2			Namizni tenis. Angleščina, Vesela šola	1	
Bober	25	Gimnastika	2	Mali nogomet	1					
Zgodovina	14									
Biologija	12									

V naši raziskavi smo dodatno pozornost namenili vključevanju in udeležbi na dodatnih, neobveznih dejavnostih. Iz tabele (Tabela 3) je razvidno, da se nadarjeni učenci udeležujejo predvsem tekmovanj iz znanja, športa in raziskovalno-inovacijskih projektov. V precejšnji meri se udeležijo šolskih tekmovanj, na katerih morajo izkazati odlične rezultate, da se uvrstijo naprej na naslednjo raven tekmovanj. Takšnih je seveda, skladno s predpostavkami, tudi manj. Z dobljenimi rezultati lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanja RV2, kjer nas je zanimalo, ali je vsak nadarjen učenec vključen v vsaj eno obšolsko dejavnost?

Tabela 4: Frekvenčna distribucija področij nadarjenosti.

	Področje nadarjenosti	f
1	Učno	59
2	Vodstveno	49
3	Splošno-intelektualno	42
4	Tehnično	35
5	Ustvarjalno	32
6	Gibalno	31
7	Literarno	29
8	Glasbeno	14
9	Umetniško	3
10	Filmsko	1

Zanimalo nas je, katera področja nadarjenosti se pojavljajo največkrat. Iz tabele (Tabela 4) lahko razberemo, da je v ospredju nadarjenost na učnem področju. Na drugem mestu je vodstveno področje in na tretjem splošno-intelektualno področje. Sledijo tehnično, ustvarjalno, gibalno in literarno področje. V najmanjši meri so zastopana glasbeno, umetniško in filmsko področje. Nadarjeni učenci imajo kombinacijo različnih področjih, kar jim daje še večjo mero specifičnosti vsakega posameznega nadarjenega učenca. Potrebna je posebna previdnost šole pri razvijanju specifičnih nadarjenosti in tudi staršev ter nenazadnje učenca samega, da razvija svoja področja nadarjenosti na obšolskih

dejavnostih. Z dobljenimi podatki lahko odgovorimo na raziskovalni vprašanji RV6, kjer nas je zanimalo, katera področja nadarjenosti na šoli prevladujejo, in RV3, kjer nas je zanimalo, ali so prevladujoči tisti učenci, ki so prepoznani kot nadarjeni na učnem področju.

Zaključek

V prispevku smo obravnavali en vidik na področju nadarjenih učencev, in sicer interesne dejavnosti in področja nadarjenosti. Namen raziskovanja je bil ugotoviti stanje interesnih dejavnosti nadarjenih učencev na naši šoli v zadnjih petih letih. Na podlagi pridobljenih podatkov bomo lahko pripomogli k izboljšavam in nadaljnjemu razvoju prilagojenih programov na področju dejavnosti, npr. dodatne dejavnosti, ki bi jih šola še lahko vključila v svoj program, da bi lahko nadarjeni učenci pripomogli k razvoju svojih močnih področij.

Literatura

Bezić, T. in drugi (2001). Odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli in delo z njimi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana. Pridobljeno s
http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf (12. 01. 2020)

Bezić, T. (2011). Dejavnosti Zavoda RS za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, od leta 1996 do 2011. Pridobljeno s
http://www.zrss.si/pdf/180113130909_bezic,_t._porocilo_o_dejavnostih_zrs%C5%A1_nadarjeni_od_leta_1996_do_2011.pdf (12. 01. 2020)

Čačinovič Vogrinčič, G. in drugi (2018). Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana. Pridobljeno s
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf (12. 01. 2020)

Ferbežer, I. in drugi (2008). Nadarjeni otroci. Didakta. Radovljica.

Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana.

Magajna, L. in drugi (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63 in 46/16 – ZOFVI-L.

Frank Nataša, Slovenia
E-mail: franknatasa5@gmail.com

AVTIZEM IN USTVARJALNOST

Povzetek: Avtizem je nevrološko-biološka razvojna motnja, ki posamezniku povzroči veliko težav pri prilagajanju, socialnih interakcijah in jih spremlja vse življenje. Nekateri avtisti so pa še posebej ustvarjalni. Avtizem naj bi imeli tudi Beethoven, Mozart, Einstein in drugi. S pomočjo domišljije, risanja, izumljanja so nekateri z motnjo avtističnega spektra močno predani ustvarjalnosti. Na naši šoli smo v preteklem šolskem letu dobili učenca z avtističnim spektrom, ki ima težje primanjkljaje na področju govora, socialne interakcije, vedenja in interesov. Spoznali smo, da je zelo ustvarjalen v risanju. Njegovi izdelki so narisani z vsemi podrobnostmi. Pri ustvarjanju preide v svoj svet, kjer se ne pusti motiti. Najraje riše s peresom ali flomastri. Deček ima tudi zelo dobro predstavo števil, zato je v matematiki zelo uspešen. Najbolje mu gre seštevanje in to počne zelo hitro. Po ugotovitvah njegovih močnih področij poteka delo pri pouku veliko lažje, saj v težkih trenutkih najde sprostitev v risanju pravljičnih junakov. Pomembno se nam zdi, da iščemo pri vse otrocih, še posebej pa pri otrocih s posebnimi potrebami, njihova močna področja, ustvarjalnost, nadarjenost, saj tako pridobijo na samozavesti, sprejetosti in socialnih izkušnjah. Ugotavljamo, da sta pri tem otroku avtizem, nadarjenost in ustvarjalnost medsebojno povezana.

Ključne besede: ustvarjalnost, avtizem, nadarjenost, geni.

AUTISM AND CREATIVITY

Abstract: Autism is a neurological-biological developmental disorder that causes many difficulties in adapting, social interactions and accompanies the individual throughout his or her life. However, some autistic people are especially creative. Beethoven, Mozart, Einstein and others are also said to have had autism. With the help of imagination, drawing, invention, some people with autism spectrum disorder are strongly committed to creativity. In the last school year, a student with an autism spectrum enroled at our school. He has severe deficits in speech, social interaction, behaviour, and interests. We have found out that he is very creative when drawing. His pictures are drawn with all the details. When creating, he switches into his own world, where he does not let himself be disturbed. He prefers to draw with a pen or felt-tip pens. The boy also has a very good perception of numbers, so he is very successful in mathematics. He is best at addition and does it very quickly. After we discovered his strengths, class work is much easier, as he finds relaxation in drawing his characters in difficult moments. We think it is important to look for strong areas of all children, especially children with special needs. By taking into account their strong areas, creativity and talent, they gain self-confidence, acceptance and social experience. We find that in the particular case of this child, autism and creativity are interrelated.

Key words: creativity, autism, talent, genes.

Uvod

Ustvarjalnost je nedoločen pojem. Predstavlja povezavo nezavednega in iracionalnega človekovega mišljenja, zato za ustvarjalnost ni splošne definicije (Srića,, 1999; v Leskovšek, 2013). Ustvarjalnost torej za človeštvo predstavlja neizčrpen predmet preučevanja, kajti tako, kot se spreminja razvoj človeštva, se spreminja tudi človekova ustvarjalnost (Jurman, 2004, str.84;v Leskovšek, 2013). Nicholas Humphrey navaja primer duševno zaostale avtistične deklice Nadie. Čeprav do svojega šestega leta ni spregovorila, je pri treh letih kazala veliko nadarjenost za slikanje. Tako Nadia kot ostali jamski slikarji so risali eno sliko čez drugo ali nadaljevali novo sliko iz detajla stare. Po mnenju psihologov je bil vzrok pri deklici t. i. šibka središčna koherentnost, ki je bila povezana z njeno duševno zaostalostjo. Iz tega primera lahko sklepamo, da slikarska veščina ne implicira nujno visoke kognitivne razvitosti. Zavest je lahko torej v ozadju iz različnih razlogov, v našem primeru zaradi avtizma in odsotnosti jezika na področju naravoslovnega izražanja (Humphrey v Tomc 2005, str. 118–119; v Leskovšek, 2013).

Avtizem se pri vsakem posamezniku kaže drugače, vendar pa imajo vsi ljudje z avtizmom težave na treh glavnih področjih. Ljudje z avtizmom imajo težave na področju verbalne kot tudi neverbalne komunikacije. Nekateri avtisti morda ne govorijo ali pa imajo omejen govor. Največkrat razumejo kaj se jim govori, vendar raje uporabljajo druga komunikativna sredstva (znakovni jezik, vizualni simboli). Spet drugi pa imajo dobro razvite jezikovne veščine, vendar imajo lahko težave z razumevanjem veščine sodelovanja v pogovoru. Največkrat ponavljajo kar je nekdo rekel ali pa neprestano govorijo le o tistem, kar jim je všeč. Avtisti imajo pogosto težave s prepoznavanjem in razumevanjem čustev in občutij drugih ljudi ter izražanjem njihovih lastnih. Posledično se zato težje vključijo v družbo (Stopnik in Kodrič, 2012; v Križnar, 2016).

Ko razmišljamo o osebah z avtizmom, ugotovimo, da stvari niso tako preproste, kot si predstavljamo. Presenetljivo je to, da je veliko oseb z motnjo avtističnega spektra močno nadarjenih prav na področjih, ki zahtevajo domišljijo in ustvarjalnost. Čeprav je ustvarjalnost vsakdanja beseda in se zdi njen pomen samoumeven, vsebuje ogromno različnih pomenov. S pomočjo domišljije, igranja, risanja, poezije, izumljanja itd., so

nekateri posamezniki z motnjo avtističnega spektra močno povezani z ustvarjalnostjo (Leskovšek, 2013).
Za osebe z motnjo avtističnega spektra je značilna visoko razvita motorika in vizualna predstava Te sposobnosti jim pomagajo pri matematiki, na področju glasbe ter pri prostorski sposobnostih. Avtizem naj bi imeli številni umetniki in znanstveniki: Mozart, Tesla, Picasso, Einstein itd. (Lyons in Fitzgerald, 2013; v Leskovšek, 2013). Če ustvarjalen otrok vidi okrog sebe drugače kot drugi, je razumljivo, da mu socialno vključevanje predstavlja težave in je že po naravi v konfliktu z okoljem. Iz tega lahko sklepamo, da je med nadarjenimi veliko neprilagojenih ljudi, saj so drugačni od drugih (Jurman, 2004; v Leskovšek, 2013). Ali obstaja povezava med ustvarjalnostjo in avtizmom? Michael Fitzgerald, profesor za mladinsko in otroško psihiatrijo na univerzi v Dublinu, meni, da je imelo veliko ustvarjalnih ljudi avtizem. Ustvarjalnost in avtizem je proizvod istega gena oziroma skupine genov pravi profesor Michael. Ustvarjalnost naj bi se pri teh ljudeh izražala v sistematičnosti. Na področju matematike in znanosti (Leskovšek, 2013).

Deček z avtizmom v prvem razredu

V prvi razred smo sprejeli otroka, ki je že v vrtcu dobil strokovno mnenje, da je otrok z avtističnimi motnjami, s težjim govorno – jezikovnimi motnjami, s težjim primanjkljajem na področju vedenja in interesov in s težjim primanjkljajem v socialni komunikaciji. Deček je bil kot prvošolec dokaj aktiven: rad je risal, zelo lepo in natančno je izrezoval slikice raznih predmetov, rad se je sprehajal po razredu in motil sošolce. Iz njegovega IP-ja je bilo razvidno, da je bister fant, zelo dobri so bili rezultati na področju matrike (matematike). Imel pa je, velik zaostanek v govornem razvoju, težjo motnjo pri vključevanju v svoje ožje in širše socialno okolje, njegov očesni stik je bil izredno šibak, imel je motnjo na področju osebnega vedenja, kakor tudi na področju svojih interesov in aktivnosti. Zelo težko se je vključeval v skupinske dejavnosti, največji problem mu je predstavljala komunikacija v krogu s celo skupino sošolcev, večkrat je bil tudi precej glasen, kar je seveda motilo ostale učence. Če mu kaj ni uspelo opraviti kot si je, verjetno, sam predstavljal oziroma zamislil, je metal stvari na tla, kričal, cepetal in jokal, saj je v takšnih situacijah, najverjetneje doživljal osebni stres. Dejstvo je bilo tudi, da so ga že malenkosti, s katerimi ni bil predhodno seznanjen, lahko vrgle tako rekoč "iz tira", zato smo morali vsakodnevno delo načrtovati vnaprej. Odločili smo se ,da mu vsako jutro povemo ,kaj se bo dogajalo pri pouku za vsako uro posebej. Kot prvo pa smo poskusili najti njemu najprimernejši prostor v razredu in ugotovili, da se najbolje počuti in posledično tudi najlepše dela, v svojem umirjenem kotu, zato smo njegovo mizo postavili tja. Po opazovanju otroka smo kar hitro ugotovili, da zelo rad in tudi zelo lepo riše. Pri tem je bilo v očeh videti nekakšno odmaknjenost in nezanimanje za okolico. Zaznali smo tudi sproščenost, veselje in izjemno natančnost. Otrok je po jutranjem prihodu v šolo najprej pričel z risanjem, kar ga je posledično umirilo, saj se je soočal z novo rutino, z novim sistemom. Po ugotovitvi kaj ga najbolj sprošča, smo mu ustvarjanje ponudili tudi po zaključku predelane snovi, ob težjih dnevih pa tudi med samim učnim procesom, saj ni zmogel slediti pouku celih pet šolskih ur. Na začetku leta je otrok za dobro opravljeno delo dobil natiskale najljubše like iz risank. Izrezoval jih je zelo natančno in sošolci so ga pri tem opazovali in pohvalili njegovo natančnost. Iz vseh teh likov je deček na koncu uprizoril igro. Ker so ti liki blizu tudi sošolkam, je s tem pri njih dobil veliko naklonjenost. Občudovali so ga tako pri izrezovanju, kot lepljenju. Spodbujali smo ga, da je takšne priljubljene like začel risati sam. Sprva jih je risal s flomastri, saj ima zelo rad pisane barve. Vsako deklico - lutko, je najprej narisal, zatem pa je posebej narisal še obleko, čevlje, torbico in razne dodatke. Vse je na koncu izrezal in prilepil na deklico. Vse se je natanko prilegalo, čeprav je risal brez modela deklice. Naj omenim, da je risal zelo majhne deklice, veliko manjše, kot rišejo njegovi sošolci. Kasneje se je njegovo risanje tako izpopolnilo, da je narisal čisto vse podrobnosti, ki jih velikokrat mi na modelu nismo opazili, kot so lepotne pike ali črte na obrazu. Ko je v drugem razredu spoznal nalivno pero, je veliko časa ustvarjal s peresom. Pri njegovem ustvarjanju začutimo, da ima že na začetku jasno sliko končnega izdelka in se zelo zatopi v delo. Nič ga ne zmoti. Vstopi v svoj svet ustvarjanja in v tem zelo uživa. Izraža svoje ideje na izviren in domišljijski način, kjer raziskuje likovne tehnike in ustvarja produkte. Ne mara vodenja in metode demonstracije, saj izdelek vidi po svoje. Preko svojih umetnin pridobiva tudi na socialnih interakcijah in na samopodobi, saj ga tako učitelji kot učenci pohvalijo za njegovo delo, ki večkrat najde svoj prostor na razstavnem panoju.
Prav ta otrok je tudi zelo uspešen v matematiki. V prvem razredu pri spoznavanju števil in računanju ni imel težav. Števila si je narisal kot nekakšne robotske možice, sestavljene iz kock njegove vrednosti. Število ena je imelo eno kocko in obraz, število dve, dve kocki z obrazom in tako naprej. Pri seštevanju je že kar videl, kaj se zgodi, ko se ti števili združita in koliko je rezultat, ko večje število zmanjšamo za določeno vrednost. Matematične naloge je reševal zelo hitro. Pri opravljanju matematičnega tekmovanja Kengurujček je imel najboljši rezultat v razredu. Ugotovili smo, da mu je lažje razumeti snov, če jo povežemo s števili, tako sedaj prav vsako snov, ki mu je težje razumljiva poskušamo razložiti preko števil. Učenje abecede je potekalo preko števil, prav tako smo oštevilčili zgodbo, udeležence v prometu, itd..S pomočjo števil si učenec bolje predstavlja snov in to poskušamo izkoristiti povsod, kjer lahko. Kam bo otroka popeljala njegova ustvarjalnost ne vemo. Lahko, da bo modni oblikovalec, arhitekt, računalničar, izumitelj, itd. Veselimo se lahko, da smo del te zanimive poti. Pred seboj imamo otroka, verjamemo vanj in ga spodbujamo, kljub vsem omejitvah, ki jih je bil in jih bo še deležen v življenju. Truditi se moramo, da mu bomo omogočili priplezati čim višje.

Zaključek

Zakaj se pri avtistih kaže takšna ustvarjalnost in nadarjenost? Temple Gardin je izjavila, da je to povezano z drugačnostjo možganov avtistov in njihovimi edinstvenimi nevronskimi povezavami. Da sta avtizem in ustvarjalnost močno povezana, pravi tudi Michael Fitzgerald, profesor za psihiatrijo na univerzi v Dublinu (Lyons in Fritzegerald, 2013; v Leskovšek, 2013) Zavedati se moramo, da večina ljudi z avtizmom nima izjemnih sposobnosti, temveč imajo pomanjkanje ustvarjalnosti in domišljije, zato ne moremo govoriti o vsesplošni resnici, da je avtizem povezan z ustvarjalnostjo. Lahko pa imajo nekateri avtisti to prednost in na nas je, da smo pozorni na njihovo ustvarjalnost in jo brusimo tako, da iz grafita postane diamant. Kljub težavam, ki so se pojavljale na tej poti, lahko brez pomisleka trdimo, da je delo z otroki z avtizmom izziv. Soustvarjalni proces je potrebno od začetka do cilja skrbno načrtovati in delati preudarne korake. Vsekakor morata poleg strokovnjakov svoj delež dodati tudi družina, ki se na tej poti pogosto znajde v stiski in seveda otrok sam, ki mora ob pomoči premagati mnoge življenjske prepreke. Zagotovo pa nas čaka še veliko novih izzivov, prilagajanj, obojestranskega učenja in uživanja v družbi takšnih odkritosrčnih in ustvarjalnih otrok. Prisluhnimo jim.

Literatura

Center za avtizem. Pridobljeno s http://www.instavtizem.org/
Grujičić, B. (2006). Avtizem – Svetloba je presvetla in tišina preglasna. Delo, Sobotna priloga, 191.
Jurman, B. (2004). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
Križnar. S. (2019). Poučevanje učencev z avtističnimi motnjami. Vzgoja in izobraževanje, 2019(1), 25-31.
Leskovšek, D., 2013. Ustvarjalnost in avtizem. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, fakulteta za družbene vede. Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_leskovsek-dasa.pdf
Musek, Janek. 1993. Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy, d. o. o.
Tomc, G. (2005). Mentalna mašina: možgani kot organski motor na duševni pogon. Ljubljana: Sophia.

Janja Cankar, vrtec Mladi rod, Ljubljana
E-mail: janja.cankar@gmail.com

ASPERGERJEVI TALENTIRANI OTROCI

Povzetek: Skoraj polovica otrok s spektroavtistično motnjo je vsaj povprečno do nadpovprečno inteligentnih. Obstaja mit, da osebe s spektroavtistično niso ljubeče, kar pa ni res. Morda so lahko preobčutlivi na dotik, vendar znajo in pokažejo naklonjenost. Ljudje z motnjo avtističnega spektra imajo na splošno slabo razvite govorne sposobnosti, težave v komunikaciji, vendar obenem lahko visoko razvite vizualne in matematične sposobnosti.

Ključne besede: avtizem, aspergerjev sindrom, inteligentnost, znane osebe z avtistično motnjo

TALENTED CHILDREN WITH ASPERGER SYNDROME

Abstract: Almost half of children whith spectrum autistic disorder reach at least average to above average in inteligence level tests. There is a mith,that people with spectrum autiscit disorder can`t develope loving feelings .This is just not the case. They may be more sensitive to touching, but can show effections to other people. On one hand, they may have less developed verbal communication skills , but on the other hand their visualization and mathemtical skills can reach high levels.

Key words: autism, asperger syndrome, inteligence, known people with autistic disorder

Uvod

Vse skupaj se je pričelo kmalu po rojstvu mojega sina pred 14 leti. Spomnim se prvih dni v porodnišnici, ko mi je bilo kmalu jasno, da so moje mirne noči za nekaj časa pozabljene. Stik, ki ga ima mama z otrokom je bil med nama nekoliko drugačen. Že kot dojenček, ki sem ga nosila v naročju je bil vedno obrnjen stran od mene. Kljub temu, da sem ga obrnila proti sebi in želela vzpostaviti stik z njim, ga je motilo. Pomiril se je, ko sem ga obrnila v stran. Tako so dnevi minevali in kot malček je začel kazati neobičajne znake. Na igrišče sva se odpravila le, če ni bilo nikogar. Takoj ko se je nekdo pojavil, je izrazil željo, da odideva. Če sem ga poskušala pregovorit, je nastala drama; kričanje, metanje po tleh itd. Ljudje so mi pričeli govoriti da imam razvajenega otroka. Še bolj sem se zavedala, da nekaj ni uredu, ko je pričel hoditi v vrtec. V večini je bil sam, izredno ga je motil hrup; jokal je, kar me je kot mamo zelo prizadelo. V času odvajanja od plenic ni prenesel stika s spodnjim perilom. Tako smo se pregovarjali dneve in dneve pred odhodom v vrtec. Na koncu nisem zmogla več in popustila. Vzgojiteljici sem razložila, da ne želi nositi spodnjih hlač in ima zato le vrhnji del trenirke. Ko je Jakob dopolnil 3 leta sem se odločila, da obiščem Center za avtizem. Tam so ugotovili, da gre za aspergerjev sindrom. Svetovali so mi, da se z njim dogovarjam vnaprej za vse situacije, ki se bodo dogajale v prihodnjosti. To mi je bilo veliko lažje. Še danes pa je vidno, da ima težave pri vzpostavljanju socialnih stikov. Tako je moj sin, izredno prijeten fant, danes kot najstnik žal brez prijateljev. Njega to v večini ne moti. Občasno pa le vidi mladino, ki se druži in pravi:« Ko bi imel vsaj enega prijatelja vendar ga ne morem najti.«

Kako daleč sega beseda avtizem?

Izraz avtizem je izposojen iz opisov shizofrenije-za opis posebnega vedenja pri otrocih, ga je prvi uporabil otroški psihiater Leo Kanner, leta 1943. Sindrom se imenuje po avstrijskem pediatru Hansu Aspergerju, ki je leta 1944 v svoji praksi preučeval in opisal otroke z omejenimi sposobnostmi nebesednega sporazumevanja, omejeno empatijo do vrstnikov in telesno nerodnostjo. Sodobni koncept aspergerjevega sindroma se je pojavil leta 1981, postal vse bolj popularen in se standardiziral kot medicinska diagnoza v zgodnjih 90. Letih. Pri tej motnji ostajajo odprta številna vprašanja. Razlika med to motnjo in visokofunkcionalnim avtizmom (HFA) ni jasna, zato njegova prevalenca ni povsem zanesljiva. V načrtovani zbirki duševnih motenj DSM-5 se diagnoza aspergerjevega sindroma ne bo pojavila, temveč jo bo zamenjala diagnoza motnje avtističnega spektra na jakostni lestvici. Vzrok aspergerjevega sindroma ni znan. Raziskave kažejo na genetsko osnovo (genetska etiologija ni znana, nevrološke slikovne tehnike pa prav tako niso pokazale jasne skupne patologije)
in okoljske dejavnike, ki lahko povzročijo spremembe v razvoju možganov. Aspergerjev sindrom ne more povzročiti vzgoja, socialne okoliščine in vsekakor ni avtizem krivda osebe, ki avtizem ima. Zdravljenje motnje je heterogeno, učinkovitost posameznih metod zdravljenja pa je slabo podprta. Ukrepi so omejeni na ublažitev simptomov in izboljšanje zmožnosti. Osnova zdravljenja je veden-

jska terapija, ki se usmerja na posamezne pomanjkljivosti. Večina otrok z odraščanjem napreduje, socialne in komunikacijske težave pa lahko ostanejo. Nekateri raziskovalci in ljudje z aspergerjevim sindromom menijo, da bi stanje morali obravnavati ne kot pomanjkljivost, ki jo je treba zdraviti, temveč zgolj kot še eno od razlik med ljudmi.

Kaj je avtizem?

Avtizem je kompleksni razvojni sindrom z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v otroštvu.
Kaže se predvsem kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, verbalne in neverbalne komunikacije. Obsega širok spekter motenj od lažjih do težjih oblik. Avtističen pomeni »umikajoč« se iz odnosov.
Med motnje avtističnega spektra danes spadajo:
- Klasični avtizem (Kannerjev avtizem)
- Aspergerjev sindrom
- Nespecifična razvojna motnja
- Rettov sindrom
- Otroška dezintegrativna motnja

Kaj vpliva na avtizem?
Avtizem vpliva na delovanje dela možganov, ki skrbijo za dobro delovanje kognitivnih funkcij, komunikacije in socialnosti.
Katere težave se kažejo pri diagnozi avtizem?
Pri diagnozi avtizem se otroci na pogled nič ne razlikujejo od svojih vrstnikov, težave pa imajo pri komunikaciji, pri stiku z ljudmi, težavno se prilagajajo spremembam, izražanju čustev, nekateri se ne pustijo objeti.
Kdo največkrat zboli za diagnozo avtizem?
Dečki kar 4-krat več kot deklice.
Kdaj se pokažejo znaki za diagnozo avtizem?
Znaki se opazijo že v prvem letu otrokovega življenja, največkrat pa se diagnoza avtizem postavi okoli drugega leta.
Kako pomembna je folna kislina za avtizem?
Dokazano je, da pomanjkanje folne kisline pri nosečnicah poviša tveganje za diagnozo avtizem.

Kaj je aspergerjev sindrom?

Aspergerjev sindrom je motnja avtističnega spektra, za katero so značilne hude težave v socialnih interakcijah ter omejeno in ponavljajoče se vedenje in zanimanje. Od drugih motenj avtističnega spektra se razlikuje po razmeroma ohranjenem jezikovnem in spoznavnem razvoju. Čeprav za diagnozo nista nujna, sta pogosto prisotna tudi telesna nerodnost in nenavadna uporaba jezika.
Kaj je vzrok aspergerjevega sindroma?
Vzrok Aspergerjevega sindroma ni znan, pod dejavnike tveganja pa lahko vključimo genetiko, prehrano, imunologijo in zastrupljenost s težkimi kovinami.
Zdravljenje aspergerjevega sindroma?
Osnova zdravljenja je vedenjska terapija, ki se usmerja na posamezne pomanjkljivosti. Večina otrok z odraščanjem napreduje, socialne in komunikacijske težave pa lahko ostanejo. Nekateri raziskovalci in ljudje z Aspergerjevim sindromom menijo, da bi stanje morali obravnavati ne kot pomanjkljivost, ki jo je treba zdraviti, temveč zgolj kot še eno od razlik med ljudmi.
Težave pri sporazumevanju
Osebe z Aspergerjevim sindromom imajo težave z razumevanjem gest, mimike, intonacije glasu, težko razumejo, kdaj se začne in konča pogovor. Uporabljajo zapletene besede in besedne zveze, ne da bi vedeli, kaj pomenijo. Izgovorjeno razumejo dobesedno, zato ne razumejo šal, sarkazmov in metafor. V veliko pomoč jim je, če uporabljamo v komunikaciji z njimi kratke stavke-jasne in jedrnate.
Težko si najdejo prijatelje
Veliko ljudi z Aspergerjevim sindromom si želi biti družabni , vendar pa imajo težave pri vzpostavljanju in vzdrževanju prijateljskih vezi. Ne razumejo nenapisanih socialnih pravil, ki so večini samoumevna.
Rutina je zelo pomembna
Da je svet manj zmeden, si ljudje z Aspergerjevim sindromom naredijo pravila in ustvarijo rutine

ter pogostokrat vztrajajo v tem. To pomeni, da mora vse potekati tako kot vedno , saj ne marajo sprememb.

Preveč ali premalo občutljivi na spremembe

Ta občutljivost se lahko nanaša na eno ali več čutil- vid, zvok, vonj, okus in dotik. Posameznik je lahko preobčutljiv (hiper senzibilen) ali pa premalo (hipo senzibilen) občutljiv na dražljaje. Tako lahko nekatere vonjave, hrup, svetloba ali tekstura blaga pri teh osebah povzroči nelagodje ali celo fizične bolečine. Težave imajo tudi z zavedanjem telesa v prostoru, zato se vrtijo, zibajo , mahajo z rokami, da vzpodbudijo določene občutke, vzpostavijo ravnotežje ali pa s tem nadzorujejo stres.

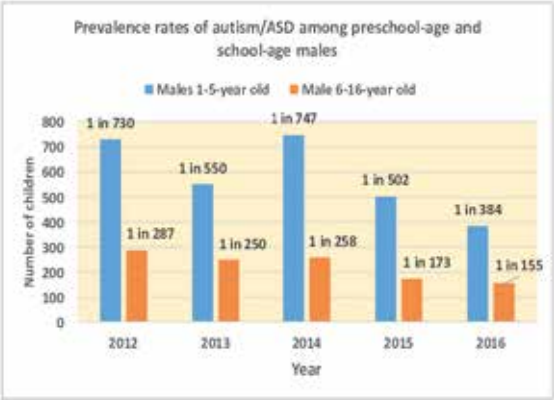
Pojavnost spektroavtistične motnje

Pojavnost spektroavtistične motnje v svetu strmo narašča. Po podatkih iz ZDA ima v generaciji, rojeni leta 2002 spektroavtistično motnjo eden od 68 otrok. V letu 2015 je bil v spektroavtistični motnji že eden od 10 dečkov in ena od 50 deklic. Tako pričakujejo, da bo leta 2025 že vsak drugi deček in vsaka deseta deklica v spektru avtističnih motenj.

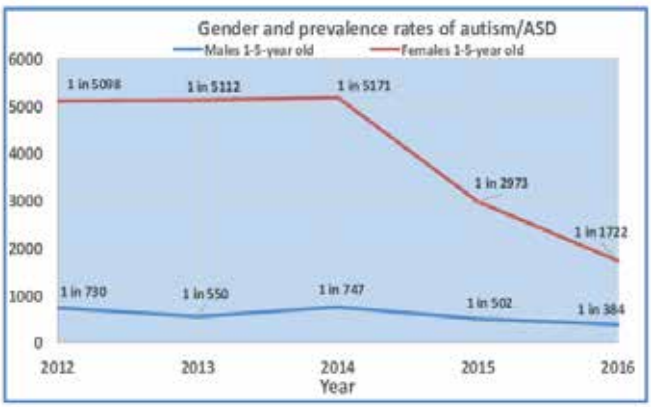
Generalna skupščina ZN je leta 2008 razglasila

2. April za Svetovni dan zavedanja o avtizmu z namenom, da bi spodbudili k boljšemu razumevanju te motnje.

Graf 1 The rise of autism /ASD prevalence rates among males from preschool-age to school-age



Graf št.2 Prevalence rates of Autism/ADS among 1-5-yearold males and females in Oslo in 2012 only in 5098 females was diagnosed with autism/ASD among the preschool-age group of 1-5-year-old. Subsequently, this rate increased to 1 in 1722 in 2016, hence the increase is 196%.



Aspergerjev sindrom in znani umetniki

Michael Fitzgerald , profesor za otroško in mladostniško psihologijo na univerzi Trinity College v Dublinu izhaja iz izkušenj, saj avtizem preučuje že od leta 1973 in je do sedaj diagnosticiral okoli 2000 ljudi z motnjo avtističnega spektra. Meni, da je imela vrsta najbolj ustvarjalnih ljudi v zgodovini človeštva aspergeerjev sindrom, to je visoko funkcionalno obliko avtizma.

Albert Einstein
Eden izmed znanih ljudi v zgodovini, ki so se prav tako soočali z Aspergerjevim sindromom je bil Einstein. Zanj je bilo značilno , da je govoril počasi, bil je samotar, ni se ukvarjal s športom, njegove socialne spretnosti so bile slabe, da mu niso dodelili službe na univerzi, imel je otroka s shizofrenijo, a se mu je preprosto odpovedal in ga ni nikoli več videl, rad je imel rutino, imel je zelo ozke interese- le matematiko, še nekaj ur pred smrtjo je na postelji reševal enačbe.
Michelangelo
Eden največjih umetnikov vseh časov je imel Aspergerjev sindrom. Bil je samotar, paranoičen, ni skrbel za osebno higieno, ni se preoblačil in celo hodil spat z obutimi čevlji.

Adolf Hilter
Imel je zelo skromna razmerja, čuden glas, bil je samotar, pri jedeh je bil zelo izbirčen, ko je šel v posteljo, je imel vrsto ritualov, vsak dan je pripovedoval iste zgodbe, držal je dolge monologe, ukvarjal se je z umetnostjo. Medtem, ko je bil zelo nespreten v pogovoru na štiri oči, pa je bil v nagovoru množic izjemno uspešen.
Nikola tesla
Največji um Vzhodne Evrope je bil klasični avtist. Bil je samotar, naivnež, imel je fotografski spomin. Svoje izume in iznajdbe je v sebi izdeloval do konca in do zadnjih podrobnosti, večinoma brez tehniških risb.

Izbira poklica za osebe z MAS (motnjo avtističnega spektra)

Razdelimo jih v dve skupini:
Vizualni tip:
- oblikovalec opreme,
- serviser računalnikov in druge elektronike,
- oblikovalec spletnih strani,
- oblikovanje računalniške grafike.

Nevizualni tip:
- računalniško programiranje,
- inženirstvo,
- laboratorijski tehnik,
- statistik,
- fizik ali matematik,
- analitik.

Zaključek

Z avtizmom se srečujemo že vrsto let in se bomo tudi v prihodnje. Otroci s to motnjo žal niso povprečni otroci ampak so drugačni. Če pri avtizmu ne razmišljamo samo o problemih in primanjklajih, zgolj o tem, česa ti otroci ne zmorejo, ampak tudi o tem, kako jih mi lahko dojemamo, kako razumemo njihovo razmišljanje in občutke, se lahko bolje povežemo z njimi, bolje razumemo njihov svet, oni pa našega. Oba svetova je treba uskladiti. Zato je potrebno veliko posebnih učnih specifik in načina razmišljanja. Če to razumemo, jim lahko pomagamo, da bodo bolje razumeli stvari in bolj uspešno živeli med nami.

Literatura

https://www.dnevnik.si/1042389207 »Avtizem je cena za genialnost«
Leskovec, D.(2013): Ustvarjalnost in avtizem
Zbornik prispevkov konference (2018) »Avtizem v Sloveniji«
https://otroski.rtvslo.si>prispevek »14-letni Aljaž ima Aspergerjev sindrom«
Mladi z avtizmom, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS(2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
bibaleze.si/malcek/otroci-ljubezni.htlm »Tudi avtisti so otroci ljubezni«
Zorman, A.(2014):Aspergerjev sindrom-izzivi osnovne šole. Diplomsko delo.

Anja Božič Grgič, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
E-mail: anja.bozic@zgnl.si

UČENJE SOCIALNIH VEŠČIN OTROK Z AVTISTIČNO MOTNJO

Povzetek: Osebe z avtistično motnjo imajo težave na področju socialne interakcije. Učenje umivanja rok, vzpostavljanje očesnega stika, zanimanje za igro z drugimi otroki, prepoznavanje in razumevanje čustev pri sebi in drugih, izražanje želja in potreb na sprejemljiv način je le nekaj področij, kjer ima lahko oseba z avtistično motnjo težave. Učenje socialnih veščin je lahko za njih stresno in večkrat reagirajo z odporom. Učitelji so primorani uporabljati metode in tehnike, ob katerih otroci usvajajo socialna znanja in so motivirani, da znanje uporabljajo tudi izven šolskega okolja. V članku navajam nekaj strategij s pozitivnim učinkom: vizualna podpora, struktura, igra vlog, delovni listi, nagrajevanje ob želenem vedenju in negativne posledice ob neprimernem vedenju. Vizualna podpora pomaga otrokom, da lažje sledijo vrstnemu redu opravljanja določene dejavnosti. Koraki skozi sliko omogočajo otroku predvidljivost, lažje razumevanje poteka in trajanja dejavnosti ter zmanjšujejo stiske, ki jih otrok doživlja. Izkustveno učenje je za otroke z avtistično motnjo bistvenega pomena. Preigravanje različnih situacij z lutko in igra vlog so načini, ko otroci dobijo dejansko izkušnjo, kaj lahko naredijo v konkretni situaciji. Za obvladovanje določenega čustva je prvotno potrebno, da otrok prepozna občutje, ki ga doživlja, in ve, kaj ga je sprožilo. Otroka z avtistično motnjo lahko naučimo socialnih veščin, vendar mu moramo biti dober vzor, še posebej takrat, ko ima vedenjske težave.

Ključne besede: avtistična motnja, vizualna podpora, igra vlog, lutka, socialne veščine, izkustveno učenje

TEACHING SOCIAL SKILLS TO CHILDREN WITH AUTISM

Abstract: Persons with autism encounter difficulties in social interactions. Learning about handwashing, making eye contact, being interested in playing with other children, recognizing and understanding your own emotions and the emotions of others, and expressing desires and needs in an acceptable way are just some of the areas where a person with autism could face problems. Learning social skills can be stressful for these persons, so they often resist. Teachers must, therefore, use methods and techniques that prompt children to acquire social knowledges and become motivated to use the knowledge outside the school environment. In the article, I list some strategies with positive effects: visual support, structure, role play, worksheets, rewarding desired behavior, and negative consequences for inappropriate behavior. Visual support enables children to follow with ease the order of performing a particular activity. Steps shown in pictures enable children to predict what follows and to understand with ease the course and the duration of activities, and they reduce the anxiety children experience. Experiential learning plays an essential role with autistic children. Replaying different scenarios with a puppet and role play allow children to experience how they can act in specific situations. In order to master a certain emotion, a child must initially recognize the feeling she is experiencing and understand what triggered it. A child with autism can be taught social skills; however, we must serve as a good role model, especially when behavioral problems surface.

Keywords: autism, visual support, role play, puppet, social skills, experiential learning

1 Uvod

Avtistična motnja oziroma avtizem izhaja iz grške besede »autos«, kar pomeni »sam, lasten, vase usmerjen, neodvisen, samosvoj. Otroci z avtistično motnjo se pogosto najraje igrajo sami, zadržujejo se v prostorih, kjer ni socialne interakcije, imajo težave pri razumevanju lastnih občutkov in občutkov drugih, ne vzpostavljajo očesnega stika ipd. Za primerno funkcioniranje v družbi jih je potrebno naučiti socialnih veščin. Pri delu se največkrat poslužujem vizualne podpore, strukture, iger vlog, delovnih listov, nagrajevanju ob želenem vedenju in negativnih posledic ob neprimernem vedenju. Vnaprej si zastavim cilj, ki ga želim pri otroku doseči, ter mu dosledno in vztrajno sledim. V prispevku opisujem zgoraj naštete tehnike, s katerimi dosegam odlične rezultate.

1.1 Avtistična motnja

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) določa, da so otroci s posebnimi potrebami tudi otroci z avtistično motnjo. V veljavo je naveden zakon stopil leta 2013 (Jurišić, 2016). Prej pa so imeli otroci različne diagnoze: dolgotrajno bolni, učenci z učnimi težavami, z motnjami govora ali motnjo v duševnem razvoju (Schmidt, Schmidt in Schmidt, 2017). Avtistična motnja je definirana kot motnja komunikacije, socialne interakcije in imaginacije (American Psychiatric Association, 2013). Osebe imajo lahko senzorne težave: lahko so pretirano občutljive na zvoke, navdušene nad posebno svetlobo, dotik ali vonj, neobčutljive na mraz, vročino ali bolečino (Schmidt, Schmidt in Schmidt, 2017). Lahko se pojavijo močna zanimanja za specifično teksturo ali okus (Whitaker,

2011). Osebe z avtistično motnjo imajo lahko težave z »branjem« uma drugih in ne zmorejo sklepati, kaj bo kdo naredil oziroma zakaj nekdo nečesa ni naredil. Ne gre za čustveno hladnost, pomanjkanje empatije ali čustveno motnjo, temveč za neke vrste »slepoto«. Osredotočenost na podrobnosti in ne na celoto se kaže pri odporu do sprememb, socialni nespretnosti in majhni spremembi rutine. Gre za teorijo o šibki osrednji usklajenosti (Jurišić, 2016). Večkrat imajo potrebo po »istosti« – lahko si ustvarijo rituale in rutine ter se oprimejo načina, kako je bila stvar opravljena, in potem vztrajajo samo pri tem načinu tudi v prihodnosti. Na primer vztrajajo, da so stvari pospravljene, narejene ali celo izrečene na določen način (Whitaker, 2011). Avtistična motnja je kompleksna razvojna motnja (Macedoni-Lukšič, 2006). Osebe imajo mnogo skupnih značilnosti, vendar so med njimi velike razlike med pojavnostjo in intenziteto (Jurišić, 2016). Zgodnja diagnoza je zelo pomemben varovalni dejavnik, saj otroka lahko naučimo socialnih veščin (Stone in DiGeronimo, 2006). Otrok se jih mora (na)učiti, saj bo v nasprotnem primeru imel težave v novi in tuji situaciji (Wall, 2011).

1. 2 Kako jih (na)učiti socialnih veščin?

Otroke z avtistično motnjo je potrebno naučiti prepoznavanja čustev in občutij, obraznih izrazov, telesnih sprememb, razlogov in sprožilcev čustev, razlikovanja jakosti čustev, obvladovanja čustev in uporabe znanja v praksi. Med socialne veščine spadajo tudi učenje skrbi zase, veščin v šolskem in ožjem okolju, vsakodnevnih veščin, socialne interakcije in, veščin socialno sprejemljivega vedenja in odpravljanje motečega vedenja ter spolna vzgoja (Burja, Papež, Tetičkovič, Vasić, Skalmič, Filipčič Mrak, Strmčnik, Labor Omerzo, Valentin, Janhar Černivec, Pivec, Rogič Ožek in Trtnik Herlec, 2014). Navedene zgornje veščine lahko učimo preko delovnih listov, izkustvenega učenja (preko iger vlog ali s pomočjo lutke), vizualne podpore, strukture, dajanja nagrad ob primernem vedenju ter negativnih posledic ob neprimernem vedenju, našega dobrega zgleda in doslednosti. V nadaljevanju bom opisala različne materiale, tehnike in metode, preko katerih lahko otrok napreduje v socialnih veščinah.

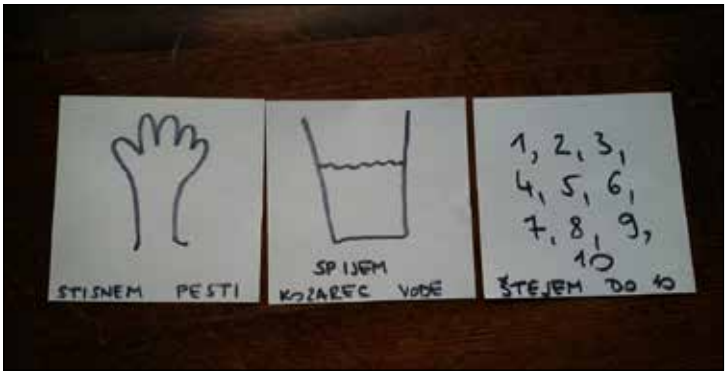
1. 2. 1 Vizualna podpora

Večina otrok z avtistično motnjo se bolje odziva na vizualne dražljaje kot na ustne. Zelo dobro je, da med načrtovanjem dela in v strukturi poučevanja uporabljamo vizualne pripomočke oziroma okrepitelje. Otroku z vizualno podporo pomagamo razumeti začetek, trajanje in konec dejavnosti. S predvidljivostjo mu omogočimo lažje razumevanje okolja in zmanjšujemo bojazen (Jurišić, 2011). Pri posameznih šolskih predmetih si lahko učitelj pomaga s plastificiranimi sličicami, ki jih vpričo otrok prilepi na ježke. Ustno pove, kaj od njih pričakuje, in na tablo prilepi sličice.
Primer: Učiteljica pove: »Pripravite delovni zvezek za slovenščino in peresnico« in na tablo prilepi sličico delovnega zvezka in peresnice. Počaka, da vsi otroci pripravijo šolski potrebščini. Pohvali jih za uspešno opravljen korak. Nato ustno pove, katerega dogovora se morajo učenci držati in na tablo prilepi pravilo. Nato pove, kaj bodo otroci delali, in prilepi na tablo naslednjo sličico. Ko vsi učenci odprejo delovni zvezek na zahtevani strani, poda naslednje navodilo in sličico.

Primer podajanja navodil

Pomembno je, da vemo, kaj želimo pri otroku doseči. Če imamo do otroka previsoka pričakovanja in od njega zahtevamo več usvojenih ciljev naenkrat, bo to najverjetneje vodilo v vedenjski izbruh otroka. Ključno je, da gremo od najlažjega k težjemu. Če želimo, da si otrok zna samostojno umiti

roke, na vidno mesto (npr. nad umivalnik) prilepimo sličice zaporedja umivanja rok. Otrok se najbolje znajde iz realnih fotografij. Otroka lahko slikamo s postopki umivanja rok: otrok si zaviha rokave, odpre pipo, vzame milo, umije roke, zapre pipo, se obriše v brisačko. Otroku sličice povedo zaporedje aktivnosti. Sličice mu lahko pomagajo pri organizaciji. V primeru, da ima otrok težave s tem, da ne ve, kam naj postavi torbo, ko pride v razred, fotografiramo njegovo torbo in sličico prilepimo na pričakovano mesto.
Če ima otrok težave na primer z zaporedjem odhoda na sprehod, vsak njegov korak fotografiramo (vzamem bundo, oblečem si jo, vzamem čevlje, usedem se na klopco, obujem čevlje, zapnem ježke, copate pospravim in počakam v koloni). Velikokrat se zgodi, da učitelj izpusti zaključek dejavnosti, ker se mu zdi logičen. Pri otroku z avtistično motnjo pa lahko to sproži anksioznost. Na primer: če hočemo otroka naučiti uporabe straniščne školjke, moramo na konec dejavnosti podati sličico »splaknem vodo«. Če otroku opisujemo s sličicami, kaj bomo počeli v oddelku podaljšanega bivanja, moramo na koncu dati sličico, da gre otrok domov.
Otrok si lahko tudi nariše sličico, kaj bo naredil, ko bo jezen. Sliko damo na vidno mesto, kjer ima otrok največkrat težave z vedenjem.



Učenec nariše največ tri izhode v sili, kaj bo naredil, ko bo jezen in jih prilepi na vidno mesto.

V primeru, da imamo v razredu otroka, ki udarja z rokami ob mizo, je dobro, da ga ne opozarjamo »Ne udarjaj ob mizo,« ampak ga spomnimo na želeno vedenje: »Roke so na mizi«. Otroku lahko pri doseganju dogovora pomagamo tako, da nariše odtis dlani na papir in ga poljubno pobarva. Odtis dlani plastificiramo in prilepimo na njegovo delovno površino. Podobno naredimo pri otroku, ki med poukom spušča glasove, govori ali ponavlja določene izraze. Povemo mu pravilo, da so med poukom usta zaprta. Učenca fotografiramo, ko ima pred usti prst ali zaprta usta ter sliko plastificiramo. Z ježkom jo prilepimo na mizo. Za primerno vedenje je lahko otrok nagrajen. Tako lahko okrepimo pričakovano vedenje. Lahko pripravimo okrašen plastificiran papir (papir lahko okrasimo z nalepkami, risbicami, slikami tistih predmetov, živali in ljudi, ki so otroku všeč) in ga prilepimo na učenčevo mizo. Povemo mu, da zbira zelene pike ob vsakem primernem vedenju. Ob določenem številu zelenih pik ga čaka posebna nagrada. Paziti moramo na to, da otroku na začetku ne damo previsoke številke zbranih zelenih pik, saj lahko potem hitro doživi neuspeh, obup in opusti vajo. Določeni učitelji uporabljajo »čarobno škatlo«, v kateri so zbrane različne nagrade za učence. Lahko pa se z učenci pogovorimo, za kaj so se pripravljeni truditi. Navajam primere, kaj si učenci najraje izberejo učenci v Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana: podaljšan odmor, ogled risanke, igranje računalniške poučne igre, glasbeno željo, DJ za glasbene želje, pisanje po tabli, igranje s specifično igro ali materialom (otroci z avtistično motnjo imajo radi predmete, ki se vrtijo: vrtavke, konstrukcijske igre, kjer lahko frnikulo spustijo iz določene točke na drugo točko, plastelin ipd.), vikend brez domače naloge ipd.

1. 2. 2 Učim se z izkušnjo

Najboljše rezultate sem pri otrocih z avtistično motnjo dosegla z izkustvenim učenjem. Gre za obliko učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto. Tukaj ne uporabljamo teorije, razlage, ampak osebe spodbudimo, da simulirajo vedenje ob določenem konfliktu in potem analizirajo svoje ravnanje in doživljanje ter ga povežejo s teorijo (Marentič Požarnik, 2000). Pri pouku socialnih veščin delam v prvi triadi z lutko, v drugi in tretji triadi pa uporabljam igre vlog in timske igre.

1. 2. 2. 1 Uporaba lutke

Ko so otroci nižjih razredov (po navadi prva triada: 1., 2. in 3. razred) utrujeni, zdolgočaseni, niso motivirani za sledenje pouku frontalne narave ali reševanju delovnih listov, nam lahko pri učenju socialnih veščin pomaga lutka. Otrok lažje vzpostavi kontakt z lutko kot učiteljem. Lutka je namreč posrednik med otrokom in učiteljem (Majaron, 2000). V otrokovih očeh je učitelj, ki pri vzgojno-izobraževalnem delu uporablja lutko, ustvarjalec nečesa magičnega. Otroci takega učitelja lahko doživljajo kot osebo, ki v razred prinaša veselje, smeh, sproščenost, igrivost in z njim lahko delijo misli in občutja (Korošec in Majaron, 2006). Renfro in Hunt (v Korošec in Majaron, 2006) navajata, da lahko v razredu izvajamo naslednje dejavnosti: spontano igro z lutko, pripravo prizorov z lutko, pripovedovanje z lutko, pogovarjanje preko lutke, učenje in poučevanje z lutko in izdelovanje lutke. Učenje socialnih veščin je lahko za otroka z avtistično motnjo izredno stresno. Zmagoslavna kombinacija nastopi, ko se lahko otroci učijo in ob tem še zabavajo. Otroci z avtistično motnjo potrebujejo veliko vaje, da usvojijo želeno vedenje. Vaditi ga moramo takrat, ko je otrok miren. Najbolje je, da učitelj z otroki preigrava konfliktne situacije z vnaprej pripravljenim ciljem želene reakcije (uporaba besedne zveze »ni mi všeč«, globoko dihanje, štetje do deset, dvigovanje rok, primerno sedenje ob mizi, ignoriranje, umik v kotiček ipd.). Na primer: učenec ne zmore verbalizirati počutja, ko je jezen. Zato izdela poseben znak, ki ga ima na svoji mizi. Z učiteljem je dogovorjen, da ga v primeru jeze dvigne, tako da ga učitelj vidi. Nato otrok odide v sosednji kotiček. Učitelj lahko otroku na vidno mesto prilepi sličice zaporedja dogodkov, ko je otrok jezen: dvignem simbol, odidem v kotiček (10 minut), vrnem se v razred. Z učenci lahko učitelj preigrava situacijo tako, da se lutka med pisanjem zmoti, dvigne simbol in odide v kotiček. Nato otroci ponovijo za lutko. Pomembno je, da učitelj oziroma lutka odigra neprimerno vedenje, učenci pa primerno vedenje. Če pustimo, da otroci odigrajo neprimerno vedenje, lahko dosežemo nasproten učinek. Učenci se spomnijo še ostalih načinov neprimernega vedenja, se pačijo, lahko pride do vedenjskega izbruha ipd.

1. 2. 2. 2 Igra vlog

Igra vlog je primernejša za učence, ki so bolj zreli in lutko doživljajo kot otročji pristop. Podobno kot pri lutki je pomembno, da učitelj ve, kateri cilj želi uresničiti pri otrocih. Otroci preigravajo situacije primernega vedenja oziroma želenega cilja in ne obratno.

Primer: V Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana veliko učiteljev uporablja pri pouku dogovor: Daj mi petko! Učencem pokažemo sličico petih prstov. Na vsakem je sličica želenega vedenja pri pouku: noge so na tleh, roke so na mizi, ušesa poslušajo, oči gledajo učitelja in usta so zaprta. Učitelj otrokom pokaže želeno vedenje: usede se za mizo in upošteva pet dogovorov. Na glavo si lahko nadene knjigo in z njo lovi ravnotežje. Nato se za posebno mizo (za dosego cilja je dobro otrokom opisovati predmete kot posebne, čarobne) usede posamezen učenec. Pogledamo, če upošteva pet dogovorov, in mu damo petko. Nato je na vrsti naslednji učenec.

V sodelovanju s starši prilagajam pouk socialnih veščin. Pred kratkim je do mene pristopila mamica, ki mi je povedala, da je otroka strah odvzema krvi. Z učenci smo se pri pouku pogovarjali o strahu ter si pogledali filmček odvzema krvi. Nato sem postavila v ospredje učilnice poseben stol. Najprej se je nanj usedla spremljevalka otrok s posebnimi potrebami. Demonstrirala sem odvzem krvi in ji dala štampiljko za pogum. Nato so otroci ponovili vedenje. Mami otroka sem poročala, kako sem pouk izvedla, v času pouka pa pustila injekcijo, da so se lahko otroci med odmorom igrali zdravnike.

Zaključek

Pri delu uporabljam kombinacijo različnih tehnik in metod. Vizualna podpora je nujna v svetu avtistične motnje, saj se otrok v okolju lažje znajde, sledi navodilom, je bolj organiziran, krepita se njegova samostojnost in odgovornost. Otroci z avtistično motnjo potrebujejo veliko vaje, da usvojijo dano veščino. Potrebujejo izkustvo. Igra vlog in uporaba lutke sta medija, ki otrokom pokažeta, da niso sami v doživetem svetu in da lahko konflikte, spore, senzorne in druge težave rešujemo na ustrezen način. Pri delu uporabljam še druge medije, kot so: plastelin, delovni listi, socialne igre, glina ipd. Otrok hitreje usvoji določeno socialno veščino, če smo učitelji pri delu usklajeni in dosledni, tesno sodelujemo s starši in če prejema različne obravnave za hitrejši razvoj. Brez naštetih (varovalnih) dejavnikov bi lahko svoje delo poimenovala »sifizovo delo«.

Literatura

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statisical Manual. 5th ed. Washington, DC: APA.
Burja, T., Papež, J., Tetičkovič, B., Vasić, S., Skalmič, N., Filipčič Mrak, T., Strmčnik, A., Labor Omerzo, B.,

Valentin, T., Janhar Černivec, V., Pivec, N., Rogič Ožek S. in Trtnik Herlec, A. (2014). Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
Jurišić, D. B. (2011). Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. V: Kržišnik, C. in Battelino T. (Ur.), Izbrana poglavja iz pediatrije: Pediatrična hematologija in onkologija. Pediatrična endokrinologija. Neonatologija. Pediatrična nevrologija. Pediatrična intenzivna terapija. Otroška psihiatrija. (23) (str. 340-356). Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
Jurišić, B. D. (2016). Otroci z avtizmom. Priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca Ljubljana.
Korošec, H. in Majaron, E. (2006). Otrokovo ustvarjanje z lutkami. V: Borota B., Geršak V., Korošec H. in Majaron E., Otrokov v svetu glasbe, plesa in lutk (str. 95 - 140). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
Macedoni-Lukšić, M. (2006). Spekter avtistične motnje. V: Kržišnik C. in Battelino T. (Ur.), Izbrana poglavja iz pediatrije (18) (str. 115–126). Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
Majaron, E. (2000). Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov (str. 33-35). V: Lutka: revija za lutkovno kulturo (56). Ljubljana: Lutkovno gledališče Ljubljana v sodelovanju z UNIMA Slovenija in Ustanovo lutkovnih ustvarjalcev Slovenije.
Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). Drama je biti starš vesoljca: Drugačnost ni dolgočasna, je univerzalna. Maribor: Pivec.
Stone, L. W. in DiGeronimo, F. T. (2006). Does my child have autism? A Parent's Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders. San Francisco: Jossey-Bass.
Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Ljubljana: Uradni list RS, št. 58/2011. Pridobljeno 27. 12. 2019, s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714.
Wall, K. (2011). Special needs and early years. A practitioner's guide. London: Sage.
Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem. Razumevanje je edina pot do napredka. Ljubljana: Center za avtizem.

Gordana Rodinger, OŠ Pesnica, OŠ Pesnica
E-mail: gordanarodinger@gmail.com

DVOJNO IZJEMNI UČENCI KOT IZZIV PRI SLOVENŠČINI V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Pri pouku slovenščine se učitelji slovenščine v zadnji triadi srečujemo z dvojno izjemnimi učenci, pri čemer je veliko takih, ki niso prepoznani na obeh področjih, včasih tudi na nobenem. Še posebej za te učence moramo imeti posluh in jim moramo načine dela prilagoditi tako, da bodo na omenjenem področju lahko čim bolj napredovali. Pri tem se moramo zavedati, da se pri pouku slovenščine srečujemo z dvojno izjemnimi učenci, ki jih je slovenščina, obravnava umetnostnih ali neumetnostnih besedil, močno področje, pa tudi z učenci, ki jim je ravno slovenščina področje, kjer imajo največ težav.

Ključne besede: nadarjenost, jezik, pouk slovenščine

DOUBLE OUTSTANDING STUDENTS AS A CHALLENGE IN SLOVENE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: When teaching Slovene in the last triad, teachers also meet doubly exceptional students. At the same time, we often meet students who are recognized by teachers as doubly exceptional, but due to parental prejudices are not recognized as students with deficits in individual areas of learning or due to various deficits in the vast majority of teachers are not recognized as gifted students. When teaching Slovene, teachers meet a diverse group of doubly exceptional children. Among them, individuals for whom the teaching of Slovene, whether reading or artistic or non-artistic texts, is the strongest area. It is necessary to enable such students in individual segments to develop their potential, with the help of different approaches and ways of working, and for the teacher to guide, encourage and monitor their progress. He also meets a group of students who are outstanding in some other field, e.g. mathematics and a foreign language, and in Slovene they need additional help and explanation from the teacher. This group of students also needs different ways of teaching and learning, and above all they need an individual approach. The third group are students who are recognized as gifted students with individual deficits, but are extremely unsuccessful in the school environment due to the influence of various factors. They are most often disciplinary disruptive, so it is necessary for the teacher to choose an individual approach when working with them.

Key word: lessons individualization of lessons work methods doubly exceptional students

1 Uvod

Pri pouku slovenščine v zadnji triadi se učitelji srečujemo tudi z dvojno izjemnimi učenci. Ob tem pa se večkrat srečujemo tudi z učenci, ki jih učitelji prepoznajo kot dvojno izjemne, vendar zaradi predsodkov staršev niso prepoznani kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali pa zaradi različnih primanjkljajev pri veliki večini učiteljih niso prepoznani kot nadarjenimi učenci. Pri pouku slovenščine se učitelji srečujejo z raznoliko skupino dvojno izjemnih otrok. Med njimi so posamezniki, ki jim je pouk slovenščine, bodisi obravnava ali umetnostnih ali neumetnostnih besedil, najmočnejše področje. Takšnim učencem je na posameznih segmentih potrebno omogočiti, da svoj potencial, s pomočjo drugačnih pristopov in načinov dela, razvijajo in da jih učitelj ob tem vodi, spodbuja, spremlja napredek. Srečuje se tudi s skupino učencev, ki so izjemni na katerem drugem področju, npr. matematiki in tujem jeziku, pri slovenščini pa potrebujejo dodatno pomoč in razlago učitelja. Tudi ta skupina učencev potrebuje drugačne načine poučevanja in učenja, predvsem pa potrebujejo individualni pristop. Tretja skupina so učenci, ki so sicer prepoznani kot nadarjeni učenci s posameznimi primanjkljaji, vendar so v šolskem prostoru zaradi vpliva različnih dejavnikov izrazito neuspešni. Največkrat so disciplinsko moteči, zato je potrebno, da učitelj pri delu z njimi izbere individualni pristop.

2 Dvojno izjemni učenci

Dvojno izjemni učenci so v literaturi opredeljeni kot nadarjeni učenci s posebnimi potrebami Gre za dva morda na prvi pogled nerazdružljiva termina, vendar je v našem šolskem prostoru kljub temu majhen odstotek učencev, ki izkazujejo nadarjenost na enem področju in primamljaj na drugem področju (Lep, 2012). Gre za zelo heterogeno populacijo, saj zajema učence, ki so prepoznani kot nadarjeni, in tudi otroke, ki imajo posebne potrebe. Ta dvojnost se po mnenju Ferbežer in Kukanje (2008) kaže v različnih oblikah, in sicer kot avtizem, razne govorne napake, s slabo koordinacijo gibov oziroma s težavami v motoriki, slabo koncentracijo ipd. Nadarjeni otroci s posebnimi potre-

bami predstavljajo 3 %–5 % vseh otrok s posebnimi potrebami, kamor uvrščamo učence z jezikovnimi težavami, s čustvenimi in vedenjskimi težavami, hiperaktivne otroke, otroke z znaki Aspergerjeva sindroma ipd. Na drugi strani pa je po mnenju Magajna (2007) med otroci s specifičnimi učnimi težavami nadarjenost prisotna v okoli 36 %. »Dvojno izjemni otroci so nadarjeni učenci s specifičnimi motnjami učenja ali težjo obliko teh motenj, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ti otroci imajo po eni strani visoke splošne intelektualne sposobnosti in talente na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti ali na področju vodenja, po drugi strani pa se pri njih opaža specifične kognitivne težave, ki so nevrofiziološke narave. Te težave ovirajo osvajanje in avtomatizacijo veščin in znanja na določenih področjih šolskega učenja.« (Magajna, 2007, 168)

Učitelji dvojno izjemnost prepoznavajo kot »bistrost«, pri čemer pa se pri učencih pojavljajo nekatere učne težave. Beckley (1998) tako opredeli, da so največkrat za omenjene učence učne naloge enostavne, težave pa se pojavljajo na področjih, ki so pri njih prepoznana kot šibka področja.

Ker nadarjeni učenci spretno prikrivajo svoje primanjkljaje, so ti težje prepoznani, po drugi strani pa se ravno zaradi tega skrije tudi njihova nadarjenost. Whitmore in Maker (1985 v Foley Nicpon, Allmon, & Sieck, 2011) sta nadarjene učence s posebnimi potrebami razdelila v štiri skupine, in sicer v nadarjene učence z zaznavnimi motnjami, gibalno ovirani nadarjene, nadarjene učence s socialno-čustvenimi motnjami ter nadarjene učence z učnimi težavami. Raziskave so potrdile, da imajo nadarjeni učenci s posebnimi potrebami podobne značilnosti, kot sicer nadarjeni učenci, med katerimi bi bilo potrebno omeniti, da mnogi med njimi posedujejo bogato razumevanje, dobro uporabljajo jezik, pri čemer se kaže nadarjenost tudi lahko kot dobra uporaba oziroma raba tujega jezika, dober spomin, pri nekaterih se pojavlja motivacija za učenje, večkrat na posameznih področjih, posedujejo smisel za humor ipd. (Foley Nicpon, Allmon, & Sieck, 2011).

3 Kako je pri pouku slovenščine

Pri pouku slovenščine se srečujem z dvojno izjemnimi učenci, ki so prepoznani, se pravi imamo zanje pripravljene individualizirane programe za dvojno izjemne učence, in pa z učenci, ki so morda prepoznani le kot nadarjeni učenci oziroma se večkrat zgodi, da tudi na tem področju niso prepoznane, saj pri »normalnih« testih, s katero se odkriva nadarjenost, zaradi svojih primanjkljajev niso uspešni, večkrat pa so zelo uspešni na posameznih področjih, se pravi pri posameznih predmetih, kar pa tudi večkrat ni dovolj, da bi jih kot nadarjene prepoznali tudi drugi učitelji. Večina namreč takšne otroke prepozna kot učence, ki »imajo težave«.

Kaj in kako jim lahko torej pouk nadgradimo oziroma jim pomagamo pri slovenščini v tretji triadi osnovne šole? Primere bom opisala na osnovi dela z učenci, ki so v šolskem letu 2020/21 prestopili prag srednjih šol, sem pa bila njihova učiteljica slovenščine in razredničarka, zato sem jih pri delu spremljala dalj časa. Zaradi varovanja osebnih podatkov bodo Učenec 1, pri katerem so močna področja angleščina, računalništvo, geografija in zgodovina, šibko pa slovenščina; Učenec 2, ki spada med učno manj uspešne učence, kot nadarjen je bil prepoznan na umetniškem področju, izjemen je tudi pri angleščini; Učenka 3, ki je uspešna na vseh področjih, razen pri športni vzgoji, težave ima tudi z navezovanjem stikov, uveljavljanju svoje volje ipd., njeno najmočnejše področje pa je slovenščina; Učenka 4, ki je zelo močna na naravoslovnem področju in pri angleščini, ne mara pa slovenščine ter Učenka 5, ki je na testu pokazala splošno znanje, vendar se je zaradi zavedanja, da ima težave na področju branja, zapisovanja in javnega nastopanja večkrat skrila. .

7. razred učni sklop Bajka in pripovedka

Učni sklop v 7. razredu je namenjen spoznavanju bajk in pripovedk, pri čemer so cilji, ki jih želimo doseči, spoznavanje književnih besedil, prepisanih v UN, opazovanje razvijanja teme, kronološko določanje dogajanja, prepoznavanje snovi, ideje, motivov za ravnanje književnih oseb in poustvarjanje. Ker sicer pri urah diferenciram in individualiziram, kjer menim, da je to potrebno, sem se to odločila tudi pri tem sklopu, in sicer pri zadnjih treh urah, kjer je šlo za ponavljanje in poustvarjanje. Med drugim sem določila za par Učenko 1 in Učenca 2. Na voljo sem jima dala, da izbereta in predstavita eno od grških bajk ali da dramatizirata Kralja Matjaža. Učenca sta se odločila, da bosta predstavila grško bajko Dedal in Ikar. Delala sta na šolskem hodniku in k njima nisem pristopila niti eno šolsko uro. Poustvarjala sta 4 ure. Delo sta si razdelila, in sicer tako, da sta upoštevala svoja močna področja. Pripravila sta plakat. Učenka je namesto fotografij večino stvari narisala, učenec pa je poiskal o bajke podatke na spletu. Nato je učenka v slovenščini pod plakat zapisala krajše povzetke, učenec pa jih je prevedel v angleščino in tako sta ustvarila dvojezičen plakat (pod sliko kipa Nekdaj v

Atenah in v vsej Grčiji ni bilo večjega umetnika, kot je bil Dedal. Bil je stavbenik in kipar in čudovito je znal obdelovati kovino in les. Kdorkoli je videl njegove stvaritve, se je spraševal, ali jih je ustvarila človeška ali božja roka – Long ago, in all of Athens and all of Greece was there no greater artist then Daedalus. He was a builder, a sculptor and knew how to carefully work with both wood and metal. Whosoever saw his creations with his own naked eyes, wondered whether they were crafted by human or divine hands.).

8. razred raziskovalna naloga Začelo se je s skodelico kave. V sklopu Cankarjevega leta je naša šola skupaj s FF fakulteto v Mariborom, Oddelkom za slovanske jezike in književnosti ter Prvo gimnazijo sodelovala pri pripravljanju razstave »Romal sem po prašni cesti«. Razstava je bila izhodišče za našo raziskovalno nalogo, v kateri sta sodelovali tudi Učenka 1 in Učenka 5. Potrebno je bilo poiskati gradivo, pripraviti šolske ure za nižje in višja razreda ter ure izvesti. Za obe učenki je bilo to zelo stresno, saj ne nastopata radi in nista radi izpostavljeni, še posebej za Učenko 5, ki je do tedaj imela velike težave že nastopiti pred svojim razredom. V skupini je bila še ena učenka, ki pa je v javnem nastopanju odlična in v tem tudi uživa. Rezultat tega je, da je Učenka 5 premagala strah, vsaka izvedena ura je bila zanjo nova izkušnja, »krst« pa je bil zagovor naloge na fakulteti v Mariboru. Vsaki njen nastop je bil boljši, pridobivala je na samozavesti, začela je zaupati vase, kar se je kazalo tudi pri tem, da je pri pouku začela sodelovati. Tudi pri jezikih, kjer je imela velike težave in res nekoliko slabše ocene. V 9. razredu je postala predsednica šolske skupnosti in razreda. Danes je uspešna dijakinja ene od gimnazij. Ni bila prepoznana kot dvojno izjemna učenka, saj so starši menili, da bo »pač toliko kot zmore«, je pa pomembno, da smo jo prepoznali strokovni delavci in ugotovili, kje so njena močna področja in kje potrebuje vzpodbudo. V evalvacijo programa za nadarjene je ob koncu šolanja med drugim zapisala »… res sem bila jezna na učiteljico, da sem najprej morala sodelovati pri pesniški zbirki v 7. razredu in potem tudi pri tem, ko se je predstavila in da me poslala v 9. razred, da izvedem uro./…/ Raziskovalna naloga pa mi je pokazala, da sem lahko enako dobra kot moje uspešne sošolke in me vzpodbudila, da sem začela uresničevati neke svoje cilje.«

Učenec 2 izhaja iz manj spodbudnega domačega okolja, kjer se hitro zadovoljijo s tem, da je ocena, ki ni negativna, uspešna. Do 7. razreda je v razredu veljal za povprečnega učenca, v bistvu smo starše opozarjali na težave in zanj celo pripravili IDPP. V 7. razredu pa je učiteljica angleščine pričela opažati, da ima v angleščini neverjeten besedni zaklad, da so njegove povedi bogate, razmišljanje »na mestu«. V tem času se je družil z Učenko 4 in sporazumevala sta se le v angleškem jeziku. Na pobudo učiteljice smo ga predlagali za nadarjenega učenca in kasneje je bil na področju umetnosti tudi prepoznan. Učiteljica angleščine ga je tudi vključila v skupino, s katero je angleščino delala na višji ravni. Učenec 2 je postal uspešnejši tudi na drugih področjih, čeprav sta mu slovenščina in matematika še vedno povzročali težave. Ugotovila sem, da ne obiskuje dopolnilnega pouka, če so bili prisotni tudi drugi učenci, zato sem ga v 8. razredu ob obravnavanju podredno zložene povedi povabila na občasne individualne ure. Izkazalo se je, da potrebuje individualni pristop, saj slovnične sheme razume po svoje, drugače, težava pa je bila tudi v tem, da doma ni učil. Nekako sva skupaj zmogla, da je bilo ocenjevanje tega sklopa dobro, kar je zanj pomenilo korak navzgor na ocenjevalni lestvici. Sistem učenja mu je pomagal tudi kasneje, pri nekaterih drugih urah obravnave jezika.

Učenka 4 je posebna deklica na vseh področjih. Na področju naravoslovja in angleščine je na raznih tekmovanjih dosegala zlata priznanja. Ni se trudila zliti z ostalimi, imela je svoje mnenje, zato ni imela veliko prijateljev in je bila bolj osamljena. Družila se je z učencem 2 in sosošolcem in pogovor med njimi je tekel v angleščini. Težko je navezovala stike in težko je ohranjala očesni stik. Pred razredom je rada nastopala le pri angleščini, pa še to »če je imela dober dan«. Starše smo na to opozorili, vendar so dejali, »da pač je taka«. Slovenščine ni marala, še posebej ne obravnave umetnostnih besedil, čeprav ni imela težav z jezikom, strukturo, besednim zakladom. »Bedno« ji je bilo že branje knjig v slovenskem jeziku. Predstavljala mi je velik izziv, kako jo v osmem razredu pridobiti za Cankarjevo tekmovanje. Prebrati je bilo treba mladinski roman Kit na plaži Vinka Möderndorferja. Zdela se mi je priložnost, ki je ne smem zamuditi. Povabila sem jo na individualni razgovor in zanjo sem imela pripravljeno knjigo. Sprva je bilo veliko ne-jev, kasneje pa je knjigo vzela in mi dejala, da bo razmislila. Učenka 4 je knjigo prebrala, bila zelo uspešna na šolskem tekmovanju in se udeležila regijskega, kjer je dosegla srebrno priznanje. Še vedno kasneje ni rada brala v slovenščini in naslednje leto se tekmovanja ni udeležila, v tistem trenutku pa sem to vzela »kot malo zmago«

Zaključek

Učenci se z nadarjenostjo na eni strani in učnimi težavami na drugi strani težko spopadajo, saj se jim prevečkrat dogaja, da so v času izobraževanja na določenih področjih izjemno uspešni in presegajo višje standarde znanja, na drugih pa s težavo usvajajo temeljne. Velikokrat so med vrstniki nerazumljeni in nesprejeti, kar se pri mnogih odraža kot čustvena stiska. S težavo se na drugi strani težko spopadajo tudi učitelji in navsezadnje tudi starši. Tudi zaradi tega imamo v osnovnih šolah malo prepoznanih dvojno izjemnih učencev, za katere je izdelan program.

Pomembno je, da strokovni delavci poznajo posamezne skupine nadarjenih učencev z učnimi težavami ter da prepoznajo njihove značilnosti, saj je to pogoj, da so učenci prepoznani in da se zanje pripravijo individualizirani načrti dela. Pomembno je, da se jih na področjih, kjer so zelo uspešni in presegajo svoje vrstnike, omogoči, da napredujejo in se razvijajo, po drugi strani pa je pomembno, da se prepoznajo področja, kjer se pojavljajo primanjkljaji, in se jim nudi ustrezna podpora. Pomembno jih je tudi naučiti živeti s primanjkljaji.

Literatura

Beckley, D. (1998). Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students. Pridobljeno 23. 10. 2020 iz https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424711.pdf

Ferbežer, I., & Kukanja, M. (2008). Svetovanje nadarjenim učencem. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Foley Nicpon, M., Allmon, A., & Sieck, B. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? Gifted Child Quarterly 55(1), 3–17. doi:10.1177/0016986210382575

Lep, B. (2012). Dvojno izjemni učenci – nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V T. (. Bezič, Vzgojno izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole (str. 67–80). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. (2007). Prepoznavanje in razumevanje nadarjenih učemcev s specifičnimi motnjami učenja. V G. Reid, M. Kavkler, S. G. Viola, M. Košak Babuder, & L. Magajna, Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primakjaji - skriti zakladi (str. 168–180). Ljubljana: Društvo Bravo.

Kristina Šegel, Osnovna šola Mengeš
E-mail: kristihaha@gmail.com

NADARJEN, VENDAR TEŽAVEN OTROK Z MOTNJO ADHD V ŠOLI

Povzetek: V članku je prikazan otrok, ki kaže znake nadarjenosti, vendar jih zaradi ADHD sindroma ter drugih dejavnikov ne zmore razviti. Neustrezne razmere šolskega ter posledično družbenega okolja, predsodki učiteljev, njihovo nepoznavanje in nerazumevanje posebnosti motenj hiperaktivnosti ter slabo delovanje celotne šolske skupnosti so vplivali in zavirali njegov razvoj. Nasilje vrstnikov ter nestrokovna ravnanja učiteljev so skupaj z njegovim nemirnim vedenjem vplivali na njegov učni uspeh in nevzdržno počutje v šoli ter okolju. Zaradi zaznamovanosti so bile spregledane njegove pozitivne lastnosti. V zaključku šolanja opazimo premik v pogledu na otroka zaradi večje podpore učiteljev. Višji toleranci in vključevanju učenca v posamezne dejavnosti šole sledi opazno izboljšanje njegovega vedenja ter učnega uspeha. S pomočjo kompetentnih odraslih, skrbne šolske specialne pedagoginje ter z velikim vložkom lastne volje in samoregulacije se je uspel razviti v ustvarjalno, motivirano, odgovorno in znanja željno osebnost.

Ključne besede: nadarjen otrok z ADHD, nasilje, nemoč, nepoznavanje motenj, spoštovanje, samopodoba

A GIFTED BUT DIFFICULT CHILD WITH ADHD AT SCHOOL

Abstract: The article portrais, through various case studies, the child's inability to develop owing to ADHD syndrome related issues, also some other factors play a significant role. Inadequate conditions of the school environment and consequently the social environment, prejudices of teachers, their ignorance and misunderstanding of the specifics of hyperactivity disorders and poor organization, in addition functioning of the entire school community have strongly influenced and hampered his early learning and personal development. Negative and violent peer influences, furthermore unprofessional behavior of the teachers, together with his restless behavior, affected his learning ability and had a great influence on comfort at both school and at home. Due to the labeling, his positive qualities and sources of will to be active had gone unnoticed. At the end of the primary schooling, a shift in how he is seen by others could be observed, which is reflected in a greater support of the teachers with, giving him more active involvement in individual school activities and higher tolerance of his disorders. This is followed by a noticeable improvement in his behavior and learning success. With the help of competent adults, an extremely capable school special pedagogue and with a great investment of his own will and self-regulation, he managed to develop into a healthy, responsible and knowledge-seeking personality during his youth. Already in high school, he began to achieve individual good results in several areas, and even more during his studies and in now his adulthood.

Key words: gifted child with ADHD, violence, helplessness, ignorance of disorders, respect, self-esteem

Uvod

Včasih okolje za šolskimi zidovi pušča neusmiljena doživetja, spomine, celo travme ali pa otroku ponuja možnosti za polet naprej. Učitelji in učenci se slabo opremljeni znajdejo v številnih neprijetnih situacijah in jih v sobivanju skušajo reševati. Zaradi svojih težav pogosto le redki otroci z ADHD zmorejo razviti svoje morebitne talente in nadarjenost. Osredotočila sem se predvsem na enega izmed njih, s svojim nemirnim in motečim vedenjem najtežavnejšega doslej. Njegov razvoj sem lahko opazovala dlje časa. Preživel je neizprosne znotraj- in izvenšolske stiske. V odrasli dobi uspeva na mnogih področjih, skoraj vseh, ki se jih loti.

Motnja ADHD

Pri ADHD motnji, ki je po dosedanjih ugotovitvah dedno in okoljsko pogojena, prihaja do drugačnih in pomanjkljivih prenašanj živčnih informacij in delovanj v nekaterih predelih možganov. Posledice so nepozornost, slaba organizacija dela, nemir, impulzivnost in manjša čustvena stabilnost (Bear, 2016). Izraz hiperaktivnost pa preradi uporabljamo za vse moteče otroke. Njihove vedenjske težave so lahko posledica določenih razmer šolskega in družinskega okolja, pomanjkanja omejitev ali razvajenosti (M. Žlender, 2009). Otrok z ADHD je pri delu preuranjen in površen. Okolico moti z nenadzorovanim vedenjem. V prilagojenih učnih situacijah je lahko uspešen (Mojca Starešinič, 2009).

Praktično delo, raziskava

V študiji me je zanimalo, katere ovire in izkušnje so osebo z motnjami ADHD v otroštvu najbolj zaznamovale, kako jih je doživljala, kako reševala svoje probleme, kaj jo je najbolj zaznamovalo na poti odraščanja. Zanimalo me je, kako ji je uspelo.

Pri raziskavi so sodelovali: učenec z motnjo ADHD, mati učenca, specialna pedagoginja, posa-

mezni učitelji. Pri preučevanju sem oblikovala naslednja cilja: kako bi lahko otrokom z motnjo ADHD pomagali k boljšemu počutju in sprejetju ter kakšne okoliščine omogočiti, da bi pripomogle k boljšim razvojnim možnostim v šoli. Opazovanje in zbiranje podatkov sta potekala v celotnem obdobju odraščanja s poudarkom na osnovnošolskem in odraslem obdobju z zbiranjem dnevniških zapisov, povzetkov dogodkov in videoposnetkov. Podatke sem pridobila z razgovorom z učencem in njegovo materjo. Glede na zastavljena cilja in podatke sem definirala dve kategoriji.

1 Motnje že pred vpisom v šolo, kasneje vedno hujše, in bitka s samim seboj

Po zapisih mamine pripovedi je bil sin vedno izjemno veder, nasmejan, pozitiven in pogumen otrok, po drugi strani pa neizmerno nemiren, vznemirjen in vedno nespeč. Vzgojiteljice so bile kljub njegovemu motečemu nemiru potrpežljive in ljubeče. Na prvih pogovornih urah v šoli je mati, na robu obupa, 45 minut poslušala učiteljičine pritožbe in le negativna sporočila. Večletni trud in vsa skrb do otroka sta bila zaman, vzgojo je še poostrila, kar pa je posledično povzročilo hudo stisko in hujše tike. Vedno večji tiki, zatikanje besed, trzanje vratu, ramen, neartikulirani glasovi so se stopnjevali in se pojavljali celotno šolanje. Dečel je imel po rokah zaradi živčnega udarjanja ob mizo močne podpludbe, pogrizene nohte, svinčnike, radirke, preluknjane in počečkane zvezke. Kljub dobrim motoričnim spretnostim in spoznavnim zmožnostim je imel veliko učnih težav. Zmotil ga je vsak šum, gib. Babica, specialna pedagoginja, je pomagala pri učenju. Pri ostalih izvenšolskih in domačih dejavnostih je bil prizadeven in samostojen. V vrtcu in v prvi šoli je imel s sošolci zelo dobre odnose, kljub nemirnosti, saj so se dobro poznali in se imeli radi. Ob preselitvi v manjše mesto so ga sošolci že takoj odklanjali in se mu sčasoma začeli posmehovati ter ga fizično napadali, tudi z večjimi predmeti. Ko je otrok začel noreti, ga je jezni učitelj fizično izvlekel iz razreda. Po dveh letih je nova razredničarka nemudoma uredila težave. Otrokovo vedenje in učni uspeh sta se nenadno začela izboljševati. Ker je bil moteč učenec, je šola vse od četrtega razreda dalje pogosto spregledala nasilje nad njim.

2 Strokovne napake pedagoških delavcev so vplivale na odnose v celotnem kraju

Pri pogovoru o najhujših izkušnjah je otrok izpostavil, da ni imel prijateljev. Pogosto je moral več ur sedeti pred razredom, posamezni vrstniki pa so se mu posmehovali. Zaradi maščevalne učiteljice se ni nikomur zaupal. Želel je prešolanje na bivšo šolo, vendar je bila ta predaleč. Pri enajstih letih ga je učitelj pred vsemi otroki primerjal z norcem ter se zasmejal, da bi se najbolje počutil, če bi šel v norišnico. Na predmetni stopnji ga je učitelj ob skupinskem nemiru zagrabil in potisnil na tla. Zatem je odšel, vrstniki so nadaljevali suvanje vanj. Učiteljica na razredni stopnji ga je vsakodnevno kaznovala, se mu posmehovala, ga obrekovala. V šoli na hodniku ga je pred 60 otroki vprašala, če je vzel Ritalin, ker je tako »žleht«. Kamor koli se je želel vključiti, so se vrstniki (gasilsko društvo, plezalno društvo, plesna šola, glasbena šola) iz njega norčevali, da je »psiho«, ki jemlje zdravila. Gimnazijo je zato obiskoval v drugem kraju. Še kot odrasel se ne želi vključiti v družbo domačega kraja. Na vprašanje, kaj si misli o učiteljih, je odgovoril, da je po njegovih izkušnjah večina nesposobnih in nestrokovnih za opravljanje poklica. Mati je povedala, da je bil v sedmem razredu nesamozavesten, negotov vase. Pogosteje je oboleval, dobil alergije ter nevzdržne gibalne in glasovne tike, ocene pa vedno bolj povprečne. Pri posameznih učiteljih, na videz mirnih, potrpežljivih, spodbudnih, samozavestnejših, organiziranih ni imel težav. Varnega in sprejetega se je počutil pri specialni delavki, ki ji je lahko zaupal. Naučila ga je organizacije dela in učnih strategij. Svetovala je mami. Tam se je umiril in pridobil veselje do šole. Na začetku osmega razreda je mati v šoli sklicala sestanek z določenimi učitelji, pri katerih je imel težave. Predstavila jim je konkretne težave, s katerimi se vsakodnevno sooča družina, pozitivne lastnosti otroka, pridobljena spoznanja po obisku terapevta ter negativne vplive njihovega nerazumevanja na otroka. Za tem so učitelji postali strpnejši in bolj razumevajoči. Njegovo aktivno nemirnost in zgovornost so tokrat pozitivno izkoristili s sodelovanjem na predstavah in prireditvah. Na največji zaključni prireditvi je dobil priznanje za izjemen napredek v vedenju in sodelovanju v šoli. Družbo, varno in spodbudno okolje ter veliko pomoči je dobil le v veliki povezani družini, družinskih prijateljih, kasneje športnikih in pri specialni pedagoginji. Mama se je vsa leta izjemno trudila, mu omogočila mnoga izobraževanja, vendar je bila pogosto obupana, na robu z živci. Hudo mu je bilo, saj zaradi zgodnje smrti očeta ni imel vzornika. Brez stalne dodatne učne pomoči, pomoči sorodnikov in družinskih prijateljev ne bi dokončal gimnazije. Kljub težavam jo je končal z nadpovprečnim uspehom. Končal je šolo violončela in je samouk na drugih glasbilih. Treniral je plese, tekmoval v ribištvu, v dresuri psa je bil državni prvak. Izkazal se je tudi na fakulteti. Danes je aktiven na področju znanosti in družbi nasploh. Turno smuča in je član državne

ekipe mladih perspektivnih alpinistov ter najmlajši uspešni gorski ultramaratonec. Vse načrtuje in izpeljuje sam, z dodelanimi cilji, s strategijami za dosego le-teh in z izjemno voljo.

Razprava

1 Motnje že pred vpisom v šolo, kasneje vedno hujše, in bitka s samim seboj

Iz materine razlage razberemo, kako se simptomi in težave otroka od rojstva dalje stopnjujejo in ga spravljajo v vedno večji stres. Nemoč otroka, staršev in nerazumevajoči okoljski dejavniki privedejo do izjemne stiske, celo močnih tikov in nehotenih samopoškodb. V stiski je tudi mati, ker ne ve, kako bi pomagala otroku pri učni, vedenjski uspešnosti in stiski, ki jo doživlja. Otrok in starši se srečujejo z vsakodnevnimi neprijetnostmi, občutkom lastne nezmožnosti vzgoje in krivde, otrok pa z bojaznimi pred nerazumevanjem okolice, drugih staršev, vrstnikov, s strahom pred učitelji (Kesič Dimic, 2009). Močnejši simptomi in učne težave se pokažejo zlasti ob vstopu v šolo, ko mora sprejeti več šolskih pravil in se prilagoditi zahtevnejšemu učnemu delu. Ne zmore obvladovati tolikšne pozornosti, sledenja in poslušanja. Sčasoma se pojavijo še učne, emocionalne, vedenjske in socialne težave (Nemanič, 2009). Otrok je ranljiv, ne zmore več uresničevati zahtev šolskega prostora. Izpostavljen je situacijam, v katerih dobi izkušnje, da nikoli ni dovolj dober. Razberemo tudi, da ima otrok specifične težave predvsem pri šolskih obveznosti, izvenšolske pa dobro in z zanimanjem opravlja. Ti otroci lažje delujejo v manjših skupnostih, kjer je motečih dejavnikov manj (Žlender, 2009). Zelo težko funkcionirajo v velikih šolskih in razrednih skupinah, v pogostih pasivnih oblikah poučevanja z manj gibanja in stika z okoljem (Kocija – Hercigonja idr., 2004). Ne zmorejo se prilagoditi poučevanju in skupini ali zaradi nekontroliranega vedenja izzovejo okolico. Poleg tega ne prepoznavajo govorice telesa ostalih, ne zmorejo se obvladovati, zato jih otroci ne razumejo (Mojca Starešinič, 2009). Pričnejo ga še bolj izločati in napadati. Pogosto postanejo dežurni krivci in so vsakodnevno kaznovani. Učitelji pogosto njihovo vedenje pripisujejo neprimerni domači vzgoji. Otroci so ranljivi na področju socialnih stikov. Tak otrok si jih izjemno želi. Zaradi pomanjkanja socialnih veščin doživlja osamljenost (Remic, 2012). Ob stalnih neuspehih na učnem, socialnem in vzgojnem področju imajo vedno nižjo samopodobo in samospoštovanje. Lahko postanejo napadalni. Vpletenost v ta krog je zanje lahko usodna (Kesič Dimic, 2009).

2 Strokovne napake pedagoških delavcev so vplivale na odnose v celotnem kraju

Pripovedi učenca o svojih slabih izkušnjah z učitelji in vrstniki so izjemno pretresljive in težko predstavljive. Za počutje in delovanje otroka v razredu je najbolj odgovoren učitelj. Nehumano ravnanje učiteljev lahko razložim z izsledki naslednjih raziskav. Nerazumevanje in neprimeren odnos učiteljev, ki bi morali učenca zaščititi in se držati etike, se je usodno razširil na celotno okolje. Ko učitelji in sošolci označijo določenega učenca, se poslabšata odnos in spoštovanje do njega. Otrok te poglede in spoznanja ponotranji, podobno se začne vesti v ostalem okolju (Kesič Dimic, 2009). Iz materine in učenčeve zgodbe izvemo, da je imel v enajstem letu izkušnjo nehumanega in neetičnega ravnanja učiteljice. Zaradi njene nepodpore in nasilja nad njim (pogosto izločanje iz razreda, posmehovanje) se je posledično povečalo nasilje posameznih vrstnikov nad njim. Doma si tega ni upal povedati. Otroci so več let stopnjevali nasilje, ker otrok ni imel zaščite učiteljev. Učencu so se začele pojavljati hude zdravstvene in učne težave. Nekatere šole so slabo organizirane in nudijo premalo podpore učitelju in učencem. Omenjeno je mogoče premostiti z dodatnim učiteljem, s timskim poučevanjem ali z dodatno pomočjo ob pojavu težav, s hitro pomočjo ali z manjšim številom učencev v razredu (M. Žlender, 2009). Strokovni pedagoški delavec in učenec v procesu učenja soustvarjata. Otroka poslušamo, slišimo in odnos povežemo v skupni dialog. Učenec potrebuje pomoč, da najde svoje potenciale in primanjkljaje. Učitelj ni več edini imetnik resnice in znanja, temveč predlaga in pomaga učencu. Slabo počutje in nesprejetost v razredu močno vplivata na razvoj in učni uspeh učenca (Čačinovič Vogrinčič, 2014). Glede na raziskavo (Žunko Vogrinc 2009) se učitelji ne čutijo dovolj strokovno izobražene. Včasih tudi ne vedo ali ne želijo videti težav otroka in uporabe drugačnih pristopov. Nekatere šole imajo dobro razvit sistem pomoči in podpore za učitelje, učence in starše (M. Žlender, 2009). Zaradi odnosov okolja in družbe se ti otroci bojujejo z drugačnostjo, s preprekami in z različnimi zahtevami družbe (Nemanič, 2009). Mnogo učiteljev ima ob stiku z drugačnim otrokom predsodke in odklonilen. Zaradi tega se poslabša spoštovanje do njega, imajo ga za slabega. Te poglede otrok nazadnje ponotranji. Vse to močno vpliva na vedenjske značilnosti otroka, že tako označenega kot neprilagojenega. Otroku naše šolstvo pomaga s tem, da mu dodeli specialnega

pedagoga. Njegova vloga je lahko izjemna.V razvoju in vedenju otroka se zrcalijo odnosi, vzorci in ravnanja odraslih. V spodbudnem okolju bo lažje razumel in obvladoval svoje hiperaktivno vedenje (M. Žlender, 2009). Otrok oblikuje svoj vrednostni sistem, sprejetje sebe z dobrimi in negativnimi lastnostmi. Dobra samopodoba omogoča zdravo rast in razvoj. Učenci obdani s kritiko, z neuspehi in odklanjanji, postajajo ranljivejši. Vedno bolj slaba samopodoba vodi v agresivno vedenje ali depresijo (Kesič Dimic, 2009).

Zaključek

Iz študije primera lahko razberemo, da v okolju, v katerem je otrok odraščal, ni bilo zadovoljivega poznavanja posebnosti otrok z motnjo ADHD. V prepričanjih strokovnih delavcev je bilo veliko predsodkov in stigmatizacij, ki so jih ovirali pri razumevanju in spoštovanju otroka. Otrok je ob neprestanih grožnjah, sankcijah v šoli, nesprejemanju in fizičnem nasilju doživljal psihično, čustveno in telesno stisko, kar se je odražalo v njegovem nadaljnjem vedenju, poslabšanju zdravja ter pojavljanju hudih tikov. Brez podpore prizadevne specialne pedagoginje, posameznih učiteljev, mentorjev, družine in družinskih prijateljev bi težko premagal razvojne, učne in emocialne težave ter socialno stisko. S svojo voljo, z izjemnimi zmožnostmi na posameznih področjih ter izjemno samodisciplino in samoregulacijo je postal uspešna in nadarjena odrasla oseba.

Literatura

Bear, M. F., Connors, B. W. in Paradiso, M. A. (2016). Neuroscience: exploring the brain. Philadelphia: Wolters Kluwer.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2014). Otroci s specifičnimi učnimi težavami – podpora uresničevanju njihovih potencialov. Zbornik prispevkov. Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji – Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Hercigonja, K., Buljan Flander, G. in Vučković, D. (2004). Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji. Jastrebarsko: Slap.

Kesič Dimic, K. (2009). Adrenalinske deklice, hitri dečki: Svet otroka z ADHD. Nova Gorica. Educa.

Nemanič, M. (2009). Didakta: Hiperaktivni aktivni otroci v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta str. 8–10.

Remic, E. (2019). Socialna vključenost učencev z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti v šoli. (Diplomsko delo) Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Starešinič, M. (2009). Didakta: Hiperaktivni otrok v razredu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–13.

Žlender, M. (2009). Didakta: Intervju Suzana Pulec Lah. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 4–7.

Žunko – Vogrinc, S. (2009). Povezanost inkluzivne prakse z učiteljevo vlogo pri delu z učenci z motnjo pozornosti in s hiperaktivnostjo (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Martina Bizjak, Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola Ljubljana
E-mail: martina.bizjak@sggos.si

INVALIDNOST KOT ENA IZMED POSEBNIH POTREB

Povzetek: V šolah je vedno več dijakov z različnimi posebnimi potrebami, ki pa se razlikujejo tudi po zahtevnosti. Invalidnost je ena izmed oblik posebnih potreb. Invalidne osebe so v osnovnih in srednjih šolah različno obravnavane s strani države. Z invalidno dijakinjo so se soočili tudi na šoli, kar je povzročilo kar nekaj prilagajanja. Šola je zelo uspešno prilagodila infrastrukturo in pouk. Učitelji so bili aktivno vključeni. Imeli so pomembno vlogo pri uspešnem delu dijakinje. Z veliko prilagajanja so bili uspešni tudi pri organizaciji pouka. Sošolci v oddelku so se srečali in spoznali z ovirami, ki ob invalidnosti nastajajo. Naučili so se potrpljenja in nudenja pomoči kot nekaj samoumevnega. Uspešen zaključek šolanja dijakinje je pokazal, da so bili vsi udeleženci z doseženim zelo zadovoljni.

Ključne besede: invalidnost, posebne potrebe, dijaki, socializacija

DISABILTY AS ONE OF THE SPECIAL NEEDS

Abstract: The number of students with different special needs ranging in various degrees of difficulty is increasing in schools. Disability represents one of the special needs. The state treats disabled people in primary and secondary schools differently. We were faced with a disabled student causing quite a lot of adjustment at school. The school successfully adapted the infrastructure and classes. The teachers were actively included and had a significant role in helping the student with her work. Furthermore, teachers were also successful in adjusting the organisation of classes. Her schoolmates realised what obstacles come with disability learning that patience and help are part and parcel of this process. The successful end of the student's schooling serves as a marker of everyone's satisfaction with what was achieved.

Key words: disability, special needs, students, socialisation

Uvod

Šole se soočajo z različnimi oblikami posebnih potreb: specifične učne težave, dolgotrajna bolezenska stanja, telesna (gibalna) oviranost, govorne motnje in druge. Učitelji v šolah niso ustrezno usposobljeni za delo s takimi dijaki. Največkrat so prepuščeni svoji iznajdljivosti, kje in kako poiskati pomoč, da takim dijakom vsaj malo omilijo težave, ki jih imajo v šolah. Vendar to še zdaleč ni vse, kar bi ti dijaki dejansko potrebovali. Potrebovali bi strokovno pomoč, ki pa je v srednjih šolah minimalna.

Razlika med osnovno in srednjo šolo

Učenci s posebnimi potrebami, ki so gibalno ovirani, so v osnovni šoli upravičeni do stalnega spremstva. Spremljevalec je z otrokom ob vstopu v šolo, med gibanjem po šoli, med poukom in odmorom, ko mora v sanitarije ali na kosilo, med športno vzgojo …V srednjih šolah pa gibalno ovirani dijaki tovrstnega spremstva nimajo in tako ob vstopu v srednjo šolo praktično čez noč izgubijo vso pomoč in podporo, ki so jo imeli do konca osnovne šole s strani države in občine. Naenkrat so prepuščeni samim sebi in staršem ter njihovi iznajdljivosti. Znajdejo se pred izzivi, kako priti v šolo, ker običajno srednje šole niso v istem šolskem okolišu, kjer dijak stanuje, kako vstopiti v šolo, kadar ta nima ustrezno urejene infrastrukture, kako se gibati po šoli, kjer je polno stopnic in ni dvigala …

Izobraževalne ustanove

Izobraževalne ustanove načeloma niso grajene tako, da bi bile prijazne do gibalno oviranih. Novejše gradnje so sicer bolj ali manj prilagojene invalidom, vendar pa je večina šol še vedno v starih stavbah in brez ustrezne infrastrukture za invalidne osebe. Kaj naredi šola, ko se vpiše dijak, ki je gibalno oviran? Ima dve možnosti: ali dijaka zavrne in ga ne vpiše (kar se pogosto zgodi, ker nimajo pogojev) ali pa spremeni infrastrukturo. Sprememba je seveda strošek šole same. V osnovni šoli učencev ne smejo zavračati in je s strani države oziroma lokalne skupnosti poskrbljeno, da učencem omogočijo šolanje. Učenci, ki so gibalno ovirani, imajo tudi ves čas spremljevalca, ki poskrbi za učenca in njegove potrebe. V srednji šoli je strošek prilagoditve infrastrukture invalidnemu dijaku izključno stvar šole. Kaj vse je potrebno spremeniti?

1. Vstop v šolo. Če so na vhodu stopnice, je potrebno narediti klančine. Kadar to ne gre, je potrebno vstop urediti drugače, na primer z različnimi dvigali na stopnicah samih.
2. Prilagoditi je potrebno sanitarije.
3. Gibanje po šoli. Šole navadno nimajo dvigal, torej je potrebno omogočiti gibanje invalidni osebi

po šoli, oziroma najti drugo primerno rešitev, da bo tak dijak lahko normalno sodeloval pri pouku. Dokler šola ne poskuša gibalno ovirani osebi omogočiti šolanja in se ne loti sprememb, sploh ne ve, kaj vse je potrebno spremeniti in kakšne malenkosti so lahko pomembne.

Šolske rešitve

Šola je sprejela dijakinjo, ki je bila gibalno ovirana in je bila že od rojstva na invalidskem vozičku. Ob njenem vpisu so postavili klančino na zadnjem, zasilnem izhodu. Dekle bi samo sicer lahko vstopalo v šolo, vendar je bila težava ključ, ki ga dijakinja ni smela imeti, saj so bila vrata zasilnega izhoda običajno zaklenjena in so se odpirala v primeru nesreč, ko je bilo potrebno šolo zapustiti z evakuacijskim načrtom.

S strani šole je bil dijakinji dodeljen učitelj, ki je vsak dan poskrbel, da je dekle z mobilnim dvigalom - gosenico pripeljal v prvo nadstropje ob začetku pouka in iz šole ob koncu pouka. Seveda je imel ta delavec šole tudi svoje druge zadolžitve, saj je bil učitelj v šoli. Učitelj je s strani šole dobil nekaj finančnega nadomestila, ki pa ga je šola sama priskrbela, saj dijaki niso upravičeni do nobene pomoči s strani države. Šola je morala poskrbeti, da je dekle lahko sledilo pouku. Matično učilnico je imela v 1. nadstropju, računalniška učilnica pa je bila v 3. nadstropju. Problem so rešili tako, da so računalniško učilnico uredili tudi v 1. nadstropju in ji tako omogočili obisk pouka. V 1. nadstropju so uredili tudi sanitarije, saj jih je moralo dekle uporabiti vsaki dve uri. Pouk za razred je bil prilagojen tako, da se je njen oddelek gibal samo med učilnicami v 1. nadstropju. Pouka športne vzgoje je bila oproščena. V tem času je bil navadno z njo nekdo, ki ji je pomagal pri učni snovi. Včasih je tudi ona pomagala drugim. Šola in učitelji so bili naklonjeni spremembam in so zelo dobro sodelovali. Na začetku pa se je pojavila težava, saj je moral vsaki dve uri nekdo od učiteljev hoditi z njo na stranišče in je bil prisoten, ko se je urejala, če bi slučajno potrebovala pomoč. Temu so se učitelji kmalu uprli, saj je bilo vsem zelo neprijetno, predvsem pa niso bili usposobljeni, da bi ji lahko pomagali. Zadrego so rešili tako, da ji je bil učitelj, ki ji je pomagal v zgradbo in iz nje, na voljo tudi v primeru, če bi ga kakorkoli in kadarkoli potrebovala. Poklicala bi ga po telefonu.

Odnos sošolcev in drugih dijakov

Odnosi in reakcije dijakov so bile različni. Nekateri so bili zadržani, za večino je bilo spremljanje sošolke, ki je gibalno ovirana, še posebno na vozičku, nekaj novega. Zelo malo jih je bilo, ki so imeli podobno izkušnjo že od prej. Na začetku je bilo znotraj oddelčne skupnosti veliko pogovorov o različnih oblikah posebnih potreb. Sčasoma so se dijaki odprli in začeli spraševati in govoriti o svojih izkušnjah. Najprej so bili previdni, kmalu pa so se navadili, da je to tudi njihov vsakdan. V razredu se je čutila posebna povezanost med sošolci. Sošolko, ki je bila gibalno ovirana, so sprejeli medse in bili do nje zelo zaščitniški. Če je bilo na začetku potrebno pregovarjanje, kdo jo bo peljal v drugo učilnico, je bilo to kasneje nekaj samoumevnega. Niso se umikali, temveč so se zbirali ob njej in večina aktivnosti se je dogajala okoli nje. Ugotovili so, da je lažje njim oditi k njej kot obratno.

Glede na njeno stanje je morala vsak dan tudi v šoli menjati položaj in so jo morali iz vozička prestaviti v poseben stol, kjer je bila povezana v pokončnem položaju, kot bi stala. Nikoli ni bil problem, kdo bo pomagal. Sošolci so bili vedno pri roki in pripravljeni priskočiti na pomoč. Na hodniku in v avli, ko so se srečevali z drugimi dijaki, so ponosno povedali, da je njihova sošolka. Nikoli niso dovolili, da bi se kdo nočeval iz nje. Kmalu so se tudi drugi dijaki navadili na njeno prisotnost in so jo sprejeli. Za vse, za dijake in učitelje, je bila to zelo pozitivna izkušnja, iz katere so se veliko naučili o ljudeh z različnimi posebnimi potrebami. Kako se lahko vse reši, če se hoče in kako različno se ljudje odzivajo na določeno situacijo. Veliko so se naučili o sprejemanju in o neupravičenih predsodkih, pa tudi o tem, kako nesmiseln je strah pred neznanim.

Zaključek

Vsi dijaki in učitelji, ki so bili v tem času na šoli, so se srečali z novimi izkušnjami in izzivi. Vsi so dobili veliko pozitivnih spoznanj. Opozoriti pa velja, da učitelji za veliko večino posebnih potreb učencev/dijakov niso usposobljeni. Vsak sicer poskuša delati po svojih najboljših močeh, vendar nikoli ne veš, ali delaš prav ali narobe, ali morda ne narediš več škode kot koristi. Pojavlja se veliko vprašanj, a malo odgovorov. Prav tako s strani države ni poskrbljeno za take otroke, ki kar naenkrat postanejo skrb staršev (na primer: prevoz v šolo) in šole. Od vseh akterjev je potem odvisno, kako se bodo stvari za otroka razpletle, čeprav vsak želi le najboljše. Šole, ki otroke s posebnimi potrebami zavrnejo, ne vejo, kaj zamujajo.

Živana Rusić, Center za sluh in govor Maribor
E-mail: zivana.rusic@gmail.com

KAKO PRILAGODITI POUK NAGLUŠNEMU/GLUHEMU UČENCU IN VZPOSTAVITI ČIM BOLJ SPODBUDNO UČNO OKOLJE ZANJ

CREATING A STIMULATING CLASSROOM ENVIRONMENT AND ADAPTING LESSONS TO SUIT THE NEEDS OF A HEARING IMPAIRED CHILD

Abstract: Hearing-impaired children, who must invest lots of effort into their schooling, have been integrated into primary and secondary schools. They mostly have difficulties coping with the fact that their needs are forgotten. They must constantly remind their teachers that they need speech reading, notes. The hearing-impaired children often do not perceive important information. The important information is usually delivered verbally, the teachers rarely use the internet, which would help solving the problem of perceiving crucial information. Coping with the given situation demands lots of energy and hearing-impaired children feel uneasy. The described situation makes teachers feel anxious as they do not know how to work with hearing-impaired children, how to adapt teaching and learning methods to their needs. My teaching career began in a regular primary school and I had to deal with my own insecurities and dilemmas when I started working with special needs children. For that reason, I would like to explain to my colleagues that anxieties and panic are not necessary. I am going to present how to adapt teaching and learning methods, knowledge testing, learning content, within-class pupil grouping and working with parents when there is a hearing-impaired pupil in the classroom. I am also going to point out the importance of movement/ physical activities. In I am going to introduce a videotaped case study showing my teaching style and different within-class pupil grouping while working with hearing-impaired children. I would like to help my colleagues, who are entering the world of deafness, by diminishing their fears and anxieties. I am going to point out the importance of the teacher's personal standpoint towards the hearing-impaired pupil. It is crucial to properly introduce the hearing-impaired child to the class. I am going to discuss how to adapt knowledge testing, evaluation, and assessment, teaching methods, within-class pupil grouping and still achieve the knowledge standards the curriculum demands.

Keywords: hearing imparied child, learning methods, stimulating classroom

Uvod

Vse več je integracije naglušnih otrok v redne osnovne šole in kasneje v srednje šole. Gluhi in naglušni vložijo v šolanje veliko več truda. Njihove socialne izkušnje so omejene na ožji krog. Potrebujejo sproten razgovor in osvetlitev z več vidikov. Dileme vsakega učitelja, ki dobi takšnega otroka v razred so: koliko bo ta učenec podoben drugim v razredu, kako in v čem bo drugačen in ali bo lahko zadovoljil njegove potrebe, kako bo potekala komunikacija med njima ter kako ga bodo sprejeli sošolci. Učitelj naj pred vstopom gluhega otroka v razred predstavi učencem osnovne informacije o gluhoti. Opozori jih naj, da ima gluh otrok z njimi veliko skupnega (interese, šolsko snov, rad se druži z vrstniki, rad se zabava ...) in pa tudi, da med njimi obstajajo razlike. Gluh otrok drugače govori, ima drugačno barvo jezika in pa tudi gradnjo jezika. Gluh otrok ima tudi skromnejši besedni zaklad, saj se uči jezika na drugačen način kot slišeč otrok. Gluh otrok se najprej nauči besedo za besedo, nato pa tudi pomen besed. Šele kasneje se nauči besede vezati v stavke in jih uporabljati.

Učiteljevo osebno stališče do gluhega otroka zelo vpliva na stališče njegovih sošolcev. Učitelj mora gluhega otroka sprejeti kot samostojno osebnost in ga ne sme preveč razvajati, biti preveč popustljiv, čeprav bo moral nekatere učne metode prilagoditi novemu učencu. Kadar želi pritegniti njegovo pozornost, se ga naj nežno dotakne ali prižge luč. Pazi pa naj, da ne bo zaradi gluhega učenca govoril preglasno ali prepočasi ter zapostavljal drugih učencev. Med razlago naj ne kaže hrbta učencem ali ne spreminja teme pogovora prehitro in ne da bi novo temo napovedal, oziroma opozoril gluhega otroka na menjavo teme.

Gluhi in naglušni otroci imajo v povprečju več težav v gibalnem razvoju kot slišeči vrstniki. Pogostejši so problemi z ravnotežjem, med gluhimi je več levičarjev kot med slišečimi vrstniki, več je grafomotoričnih težav itd. Vzroki za te težave so verjetno večinoma isti, kot so vzroki za izgubo sluha. Mnogokrat smo v svoji skrbi za otroka preveč osredotočeni samo na govorni in jezikovni razvoj in pozabljamo na otrokov celovit razvoj. Naš otrok potrebuje mnogo spodbud: za gi¬banje in šport, za risanje in barvanje, za ročne spretnosti, za spodbujanje vseh čutil itd. Pri poučevanju gluhih je

potrebno vključevati k vsem dejavnostim tudi gibanje. Zakaj? Velikokrat vidimo, da je gluh otrok tudi manj motorično spreten. Za zamujanje motorike je lahko več razlogov. Lahko je poškodovan centralni živčni sistem, lahko gre za duševno prizadetost ali pa senzorne okvare. Gluhi in naglušni naj bi imeli več težav na motoričnem področju, saj je sluh je pomemben pri kontroli in regulaciji, sinhronizaciji in ritmizaciji gibanja. Več težav z ravnotežjem (statičnim in dinamičnim), bi lahko pripisali temu, kajti obstaja tesna povezava sluha s čutilom za ravnotežje in ravnotežnostnimi jedri v možganskem deblu. Slabše razvite motorične sposobnosti lahko pripišemo tudi pomanjkljivim motoričnim izkušnjam. Prav zaradi tega otroci z motnjami sluha in govora potrebujejo temeljno gibalno vzgojo že v zgodnjem razvojnem obdobju. Hitrejši gibalni razvoj nudi otroku večje možnosti za komunikacijo z okoljem, osnovo za uspešen čustveni in socialni razvoj in intelektualni razvoj, saj otrok pridobi večino informacij z zaznavanjem in gibanjem. Pri delu z otroki z motnjami sluha nam gibanje služi kot terapevtsko in učno sredstvo, saj lahko otroku, ki ima slabši slušni stik z okoljem skozi gibanje pričaramo različne situacije in odnose v okolju .Gibanje in motorika sta ob sluhu pomembna pogoja za pridobivanje vrednosti normalnega govora, zaradi tega je gibanju pri našem delu posvečena velika pozornost. Zelo pomembne pa so prilagoditve pri pouku. Pri posredovanju novih vsebin/dejavnosti gluhi ali naglušni otrok potrebuje več časa za razumevanje, sprejem in predvsem predelavo informacij. Potrebuje ponovitev novih in manj znanih informacij/vsebin/dejavnosti na različne načine (z govorom, kretnjo, pisanjem, risanjem, slikovnimi aplikacijami, prstno abecedo, igranjem vlog – dramatizacijo) in sprotno preverjanje razumevanja. To zahteva veliko dodatnega časa in iznajdljivosti odraslih v komunikaciji. Prav tako ne smemo pozabiti prilagoditi tudi prostora. Gluh ali naglušen otrok posluša s pomočjo tehničnih pomagal (individualni slušni aparat, polžev vsadek…). To pomeni, da ne sliši le slabše, ampak sliši predvsem drugače. Poslušanja se mora naučiti. Ta proces se nikoli ne neha. Za dobro poslušanje s slušnim aparatom so pomembne akustične razmere v prostoru v katerem se otrok nahaja. Koristen zvok mora presegati hrup okolja za 15 do 20 dB in biti frekfenčno optimalen, ker sicer govor posameznika ne izstopa več iz akustičnega ozadja. Igralnica v vrtcu ali učilnica v razredu in velikost skupine, morata ustrezati temu pogoju. Za individualno strokovno obravnavo otroka pa je pogosto potreben tudi ustrezen poseben prostor. Gluh ali naglušen otrok vedno »posluša« tudi z očmi. Zato naj po možnosti sedi blizu odraslega in obraz odraslega naj bo med komunikacijo vedno obrnjen h gluhemu ali naglušnemu otroku. Odrasli naj govori z normalnim ritmom, tempom in normalno glasnostjo. Ust si ne sme zakrivati. Njegov obraz naj bo primerno osvetljen. Pri tem mora paziti, da ne stoji pred izvirom svetlobe (npr. pred oknom), ker to zmanjša vidljivost in razločnost obraza. Uporablja naj veliko vizualnih in drugih didaktičnih pripomočkov. Seznanjen mora biti tudi z osnovami delovanja otrokovega slušnega aparata (individualni slušni aparat, polžev vsadek,…), ki mora delovati brezhibno. Otroku naj se z igro spodbuja razvoj fino motorike, še posebej razvoj motorike govoril (igre dihanja in pihanja, igre za razgibavanje ustnic in jezika - vsrkavanja, oblizovanje …) in koordinacije gibanja rok in oči. Zavedati se je potrebno, da mora otrok sprejeti besedo zelo velikokrat, da jo lahko razume in uporablja glede na svoje komunikacijske sposobnosti in zmožnosti (otroci, ki slišijo, pravilno uporabijo besedo, ko jo v povprečju slišijo najmanj 10 000 krat). Gluhi ali naglušni otrok bo besede lahko razumel in pravilno uporabljal le, če jih bo pogosto srečeval v optimalnih situacijah in pogojih. Zato moremo pedagoški delavci pri svojem delu uporabljati ustrezne pristope in metode dela: pri posredovanju informacij in navodil moremo imeti z otrokom očesni kontakt, obliko komunikacije prilagoditi otrokovim sposobnostim in zmožnostim, otrokovo razumevanje sproti preverjati in pri tem upoštevati njegova nebesedna in besedna sporočila. Uporabljati je potrebno veliko vizualnih pripomočkov (naravni material, lutke, slike, fotografije, slikanice, avdiovizualne medije, računalnik …). Ko je potrebno delujemo kot komunikacijski »most« med slišečimi vrstniki in gluhim ali naglušnim otrokom. Tako kot prilagajamo učne metode, oblike pri pouku, je zelo pomembno tudi prilagoditi preverjanja in ocenjevanja znanja. Bodimo pozorni , da uporabljajmo znane, vedno enake besede pri vprašanjih in navodilih. Navodila naj vsebujejo tudi vizualni prikaz, kaj je treba narediti (podčrtaj, prečrtaj) . Če od gluhega učenca pričakujemo, da bo našteval, mu ponudimo tolikšno število črt, kvadratkov, kot je pričakovanih odgovorov. Pisni preizkusi znanja in ustno ocenjevanje naj bosta v takšni obliki, kot je potekalo preverjanje oz. vaja. Pisni preizkus znanja naj bo tematsko enovit. Če ocenjujemo več tem, naj bodo jasno ločene, npr. vsaka na svoji strani. Pazimo, da se v nalogo ne prikrade tiskarski škrat. Zaradi jezikovne šibkosti gluhi oz. naglušni učenci ne ugotovijo, da gre za tiskarsko napako in zato ne razumejo. Pisno preverjanje znanja pri matematiki je nekoliko lažje prilagoditi. Je najmanj

problematična, saj je možno je dati zgled. Pomembni matematični izrazi, kot so vsota, razlika, zmnožek, količnik, števec … naj imajo stalno mesto na plakatu na steni. Problem znajo biti besedilne naloge: Odgovori pri takšnih nalogah so navadno agramatični, včasih celo popolnoma nerazumljivi. A zaradi tega naj učenec ne izgublja točk. Prav pa je, da zraven napišemo slovnično pravilen odgovor. Če učenci morajo izpolnjevati tabelo v nalogi, naj ne bo navodilo drugačno kot so bila pri utrjevanju snovi. Kajti učenec bo avtomatsko začel reševati na način, ki mu je poznan. Največ prilagoditev pa je potrebnih pri preverjanju slovenskega jezika. Cilji in zahteve se morajo prilagajati učenčevi jezikovni sposobnosti. Pri slovničnih nalogah je zelo priporočljivo dati zgled, v nasprotnem primeru se bo gluh učenec zelo težko znašel v besedilu. Lažje se bodo znašli, če bomo nedoločnike spremenili v drugo osebo ednine. Proces prepoznavanja (moški, srednji spol, dvojina, množina …) je pri gluhih in naglušnih učencih veliko počasnejši, ker si ob vsaki besedi prikličejo v spomin pravila, ne morejo delati po posluhu. Tudi pri pisnem ocenjevanju znanja pri predmetih kot so družba, naravoslovje, spoznavanje okolje, je potrebnih kar nekaj prilagoditev. V nalogah lahko uporabimo veliko slikovnega materiala, risb. Učencu lahko tudi dovolimo risbo namesto opisa (Namesto: Kaj sodi k vrtnemu orodju? Bolje: Nariši orodje za vrt.). Še posebej je pomembno, da v nalogah ne spreminjamo besednjaka, ki ga sicer uporabljamo. (Primer: Zakaj ne smemo jesti veliko sladkarij? Čemu ne smemo uživati veliko sladkarij?). Četudi učenec pozna odgovor na vprašanje, ga drugačen tip vprašanja zmede in ne bo znal odgovoriti. Ne uporabljajmo skrajšav, če jih tudi sicer nismo velikokrat uporabili (Primer: Ob nevihti izklopim el. naprave.). Izogibajmo se dvojnega zanikanja (Če je trditev pravilna, obkroži DA, če je nepravilna, pa NE). Izogibajmo se nalog, ki so težke zato, ker zahtevajo razumevanje navodila oz. teksta (Pobarvaj krogce: pred pravilnimi trditvami zeleno, pred nepravilnimi rdeče.). Prav tako je prav, da se izogibamo premalo strukturiranim vprašanjem. Gluh, naglušen učenec namreč ne bo natančno vedel, kako naj odgovori. (Primer: Kako imenujemo okončine pri žabi? S čim diha žaba?) Bolje bi bilo, da ponudimo sliko žabe z narisanimi deli telesa in učencu zastavimo nalogo: Poimenuj dele telesa žabe. Pri ocenjevanju je pomembno, da smo pozorni na individualiziran program vsakega posameznega otroka. Tam so zapisane vse smernice glede ocenjevanja posameznega učenca. Pred ocenjevanjem poskrbimo za preverjanje znanja. Ocenjevanje znanja naj ne bi smelo imeti drugačnih/novih situacij kot so med poukom. V kolikor sporočamo med ocenjevanjem kakšna dodatna pojasnila, poskrbimo, da to sporočilo zagotovo prejme in razume gluh/naglušni učenec. Zaradi vseh zgoraj naštetih dejstev in primanjkljajev, ki jih otrokom prinese njihova gluhota, je zelo pomembno sodelovanje z njihovimi starši. Tudi le-to je potrebno prilagoditi. Pogosto učenec staršem ne zna prenesti popolnih informacij o svojih obveznostih. Učitelj in starši se naj dogovorijo za možnost sprotnega preverjanja informacij – na primer po telefonu, elektronski pošti. Učitelj lahko staršem napove teme, ki bodo v prihodnje obravnavane. Starši nato z otrokom osvežijo do sedaj osvojeni besednjak z napovedano tematiko. Učitelj lahko staršem predlaga katere filme, dokumentarne oddaje ipd. si naj z otrokom pogledajo, da bo otrok lažje sledil novi snovi. Obstaja veliko posnetega didaktičnega materiala, ki ga učitelj skupaj z razredom ne more vsega uporabiti. Učencu z okvaro sluha so lahko ti materiali izredno informativni, zato naj učitelj te materiale po možnosti tudi posodi staršem. Slušnim posnetkom, ki so vezani na obravnavano snov gluh oz. naglušen učenec ne more slediti enakovredno svojim vrstnikom. Da lahko sodeluje pri aktivnostih, vezanih na poslušanje posnetka, naj učitelj staršem posreduje posnetke. Otrok posnetek doma v mirnem okolju večkrat posluša, starši mu po svojih zmožnostih pojasnijo besede in besedne zveze, ki jih ne razume. Starši učitelja seznanijo z besednjakom, ki ga gluh oz. naglušen učenec obvlada. Učitelj tako lažje nudi individualno razlago. Pri mojem delu se je izkazal kot izredno dober abecedni slovar, ki ga ima vsak učenec. Slovar začnemo delati in izpolnjevati že v 1.razredu in ga dopolnjujejo učenci vse do konca šolanja. V slovarju je zapisana beseda in zraven slika. Na tak način imajo starši tudi vpogled, katero besedišče ima njihov otrok že osvojeno in se lahko tudi sami poslužujejo enakih izrazov. Pri mlajših gluhih in naglušnih učencih starši in učitelj skupaj načrtujejo prilagoditve pri domačem branju, govornih nastopih, se dogovorijo o terminih in načinih preverjanja in ocenjevanja znanja, ipd.

Integracija je dobra za tiste gluhe in naglušne otroke, ki so dokaj enakovredni sliščečim na vseh področjih, tudi na socialnem. Za vse otroke pa integracija ni rešitev. Dobri socializaciji gluhih in naglušnih s povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi pa lahko pomaga tudi dobro izpeljana integracija v redne oddelke osnovnih šol. Načinov vključevanja je precej (tudi glede na stopnjo primanjkljaja), vendar se ponavadi za najučinkovitejšo izkaže zgodnja oz predšolska obravnava v zavodu za

gluhe in naglušne, kjer se otrok sooči z težavo in se nauči neverbalnega izražanja in kretenj, ki so mu potem v veliko pomoč med slišečimi vrstniki v rednih osnovnih šolah, kamor se vključi kasneje. Čeprav je gluhota težek problem, pa ni nujno, da pomeni nesrečo. V gluhega otroka je potrebno vložiti več truda in dela, hkrati pa se učitelj ob poučevanju gluhega ali naglušnega otroka tudi sam nauči mnogo stvari, ki mu lahko popestrijo življenje. Gluhota ne sme biti ovira za normalno in koristno življenje otroka. Otrok se lahko nauči govora in ga tudi razume, čeprav je gluh. Ob pravilni vzgoji se lahko razvije in napreduje enako uspešno kot slišeči otrok in se v celoti usposobi za samostojno življenje.

Literatura

Clark, E. V. (2003). First Language Aqusition. Cambridge: Standford University, University Press.
Gavrilović, Z. in Jukić, B. (2006). Verbotonalni model: Program za predškolsku djecu s umjetnom pužnicom.
Globačnik, B. (2010). Besednjak gluhih učencev in učencev z vsadki.
Hernja, N. (2002). Cilj rehabilitacije otrok s polževim vsadkom. Hernja, N. in Brumec, M. (2002). Razvijanje poslušanja s pomočjo polževega vsadka. Ljubljana: Resor naglušnih oseb Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije.
Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010). Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otroki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Hernja, N. (2012). Rehabilitacija gluhih in naglušnih včeraj, danes in jutri.
Košir, S. (1999). Sluh: naglušnost in gluhost. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
Marušić Hren, T. in Kondić, L. (2003). Iz tišine u zvok: priročnik za roditelje djece oštećena sluha. Zagreb: Hrvatska verbotonalna udruga.
Pšunder, M. in Bračič, S. (2011). Didaktični pripomočki in oprema za vzgojnoizobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami. Revija za elementarno izobraževanje, 3(1), str. 5–18.

Helena Pečarič, Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
E.mail: helena.pecaric@sc-nm.si

DELO Z VEDENJSKO IN UČNO IZSTOPAJOČIMI DIJAKI – KAZEN ALI IZZIV?

Povzetek: Delo z dijaki v nižjem poklicnem izobraževanju je zelo specifično. V oddelku je nekaj dijakov z učnimi težavami, nekaj z vedenjskimi težavami, vedno pa je v skupini tudi kakšen dijak tujec. Učitelj pogosto doživlja delo v takšnem razredu kot kazen, veliko lažje pa je vse skupaj, če tovrstno nalogo sprejmemo kot izziv. V prispevku bom nakazala položaj mladih v sodobni družbi. Predstavila bom pojem izstopajoče vedenje, ki je značilno za to populacijo, ter njihove najpogostejše učne težave. V nadaljevanju bom prikazala izziv, ki sem si ga zastavila, in sicer, da vsak dijak prebere in predstavi svojo knjigo iz mladinske književnosti. Na koncu sledijo ugotovitve in evalvacija. Skozi celoten prispevek se pojavljajo vprašanja in ugotovitve o učiteljevem načinu dela v programu nižjega poklicnega izobraževanja.
Ključne besede: nižje poklicno izobraževanje, izstopajoče vedenje, učne težave, domače branje

WORKING WITH BEHAVIORAL AND LEARNING OUTSTANDING STUDENTS - PUNISHMENT OR CHALLENGE?

Abstract: Working with students in short upper secondary vocational education has many specifics. In a class there are several students with learning difficulties, some with behavioural problems, and there's always one or two from a foreign country. Their teacher often considers working in such a group, as a form of punishment but it's much easier for us to consider such a task a challenge. In this article I will touch upon the situation of young people in the modern society. I will present the concept of unruly behaviour typical for this population and their most common learning difficulties. Later on I will present the challenge I have taken on, namely, getting each student to read and make a presentation of a youth literature book. Finally, there are conclusions and evaluation. Throughout the article there are questions and findings regarding the teacher's methods in the short upper secondary vocational education programme.
Key words: short upper secondary vocational education, unruly behaviour, learning difficulties, learning syllabus

1 Uvod

Mladi so danes del komercialne kulture, saj pripadnost skupini priljubljenih najstnikov zahteva od njih modne znamke, določen življenjski stil, zmogljivo sodobno tehnologijo, neredko pa tudi različna odstopna vedenja, kriminalna dejanja in moteče vedenje. Mediji gradijo sistem vrednot, starši pa so ob tem negotovi in se pogosto ne znajdejo v množici nasprotujočih se teorij o vzgajanju mladostnikov. Pogosto breme svoje nemoči in neuspešne vzgoje prelagajo na pedagoške delavce. Nemalokrat imajo starši tudi zelo visoka, celo nerealna pričakovanja, ki jih otrok nikakor ne more izpolniti. Pogosto je družinsko življenje zaradi številnih obveznosti, šolskih in obšolskih dejavnosti, skoncentrirano na večerne ure oz. le še na konce tedna. Mladi so tudi zaradi prezaposlenosti staršev vse bolj prepuščeni samim sebi. Predvsem v trenutnem stanju epidemije je velika težava mladostnikov omejevanje medvrstniškega druženja, ki ga je že nasploh premalo. Vse več mladih ima tako vse več virtualnih prijateljev, ki so daleč od realnih odnosov, ki jih marsikateri mladostnik nima niti s sorojenci, saj je čedalje več družin enostarševskih. Sodobni trendi številnih migracij pa tudi v slovensko okolje privabljajo tujce, ki se na začetku spopadajo z veliko jezikovno oviro. Za program nižjega poklicnega izobraževanja je značilno prav to, da se vanj vključujejo dijaki, ki prihajajo iz neurejenih družin, ali na drugi strani dijaki, ki imajo izjemne učne težave in zato nedokončano osnovno šolo. V zadnjem času je v vsakem oddelku tudi nekaj dijakov tujcev. Različna pričakovanja in nespodbudno okolje, v katerem mladostniki odraščajo, so pogosto povod za izstopajoče vedenje.

2 Kaj je izstopajoče vedenje?

A. Kobolt (2010) opredeli izstopajoče vedenje kot posledico nezmožnosti posameznikovega samoobvladovanja oz. kontrole nad lastnim vedenjem in kot nasledek notranje konfliktnosti. V prispevku Moteče vedenje v naših šolah in odzivi pedagoških delavcev Alenka Kobolt razmišlja o tem, kaj je za pedagoške delavce izstopajoče vedenje: »Rečemo lahko, vsakodnevne kršitve pričakovanega in željenega, ki se konstituira skozi izkušnje, skupinska (šolska) pravila v vsakokratni vzgojno-izobraževalni ustanovi skozi čas, tradicijo, skozi pričakovanja in vzajemno igro moči in sporazumevanja (zapisanih ali nezapisanih dogovorov) med udeleženci. Splošno pa velja, da takšna vedenja (z)motijo odrasle, učitelje, starše in vrstnike.«

»Pedagoški delavci v šolskem prostoru se najpogosteje srečujejo z neosredotočenostjo na učno snov med poukom, z nesamostojnostjo pri učnem delu. Sledijo vedenja, kot so verbalno nasilje do vrstnikov, ugovarjanje odraslim, odvračanje drugih od dela, sprehajanje in tekanje po razredu, fizično izzivanje. Dokaj pogosto pedagoški delavci opazijo pri učencih tudi umaknjenost vase, prepisovanje. Najmanj pogosto pa uničevanje opreme. Na osnovi teh ocen bi lahko rekli, da je mogoče z bolj individualnimi pristopi zmanjšati tudi ta izstopajoča vedenja ter da ti rezultati ne potrjujejo „krize", ki bi jo v naših pedagoških ustanovah imeli zaradi neobvladljivega vedenja učencev.«
»Kar nekaj vedenj je, ki imajo za pedagoške delavce skoraj enako stopnjo motečnosti. Gre za naslednja vedenja: uničevanje opreme, verbalno nasilje in fizično izzivanje vrstnikov, ugovarjanje odraslim ter odvračanje drugih od dela. Nato se zvrstijo še druga vedenja. Skladno z drugimi izsledki pa je, da so za pedagoške delavce najmanj moteča vedenja, ki pomenijo internalizacijo (ponotranjanje) učenčevih problemov, ki se navzven ne vidi. Gre za umaknjenost, neosredotočenost na snov. Ponovno se izkaže, da učitelje bolj motijo vedenja, ki so eksternalizirana (povnanjena, navzven obrnjena) in za okolico moteča, medtem ko ni dovolj subtilnosti v opazovanju in dovolj tesnih odnosov, da bi razumeli, kako velike stiske lahko doživlja vase umaknjeni učenec/učenka. Od tod tudi zaključek, da okolica odreagira na vedenjske motnje, medtem ko ostajajo čustvene težave, če jih ne spremlja vedenjska motečnost, praviloma spregledane.« Pedagoški delavci smo prepogosto obsedeni s kurikulumom, s količino in naborom predpisanih učnih vsebin. Navadno je matura, zaključni izpit ali zgolj misel na nadaljnje izobraževanje dijakov breme, ki učitelja zavezuje, da mora »vse predelati«. Ko se avtonomni učitelj razbremeni teže tega pritiska in prisluhne zmožnostim dijakov in specifičnim značilnostim oddelka, v katerem se znajde, lahko zazna in pomaga reševati tudi čustvene težave dijakov.

3 Učne težave dijakov v programu nižjega poklicnega izobraževanja

Flere in sod. (2009) ugotavljajo, da so ocene zaključnega razreda osnovne šole iz slovenskega jezika, matematike in tujega jezika dober prediktor šolske uspešnosti v srednji šoli. Najvišjo napovedno vrednost za šolsko uspešnost v srednji šoli ima matematika. Ugotavljajo pa tudi, da s spodbujanjem kulturnih dejavnosti slovenskih dijakov, zlasti pri branju, lahko vplivamo na uspešnost dijakov. Branje se je potrdilo kot dejavnost, ki krepi splošne analitične sposobnosti, ki predstavljajo intelektualno podlago za šolsko uspešnost. Branje je skoraj edino, ki ga lahko v času šolanja spodbujamo, čeprav vplivajo na izobraževalno uspešnost tudi druge kulturne dejavnosti, vključno s tistimi, ki jih organizira šola. Veliko dijakov s težavami pri učenju odklanja branje, ker imajo pogosto še v srednji šoli slabše razvito tehniko branja in zato slabše razumejo prebrano besedilo, kar je pogosto povezano s specifičnimi primanjkljaji in se odraža v zmanjšanem interesu do branja.
Večina učiteljev v osnovni šoli za učence s posebnimi potrebami, med katerimi je največ učencev z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oz. s primanjkljaji na posameznih področjih učenja z vidika storilnosti, navaja, da ti učenci:
- niso zmožni koncentracije,
- so površni, ne vztrajajo, so počasni in počasi dojemljivi pri delu,
- niso aktivni in iniciativni,
- imajo slabe delavne navade,
- med zaposlitvami se igrajo in klepetajo,
- niso razgledani,
- imajo nizke izobrazbene aspiracije (Čuk Peček in Lesar, 2010).

4 Kdo se torej vpiše v program nižjega poklicnega izobraževanja?

Na Srednji strojni šoli Šolskega centra Novo mesto izobražujemo tudi za poklic pomočnika/pomočnice v tehnoloških procesih. Program nižjega poklicnega izobraževanja je namenjen učencem, ki imajo uspešno končanih najmanj sedem razredov osnovne šole oz. končano osnovno šolo s prilagojenim programom in želijo priti do poklica predvsem s praktičnim usposabljanjem. Izobraževanje traja dve leti. Navadno dijaki, ki dvoletno izobraževanje uspešno zaključijo, nadaljujejo z izobraževanjem v srednjem poklicnem izobraževanju.
V oddelku je nekaj dijakov z učnimi težavami, nekaj z vedenjskimi težavami, vedno pa je v skupini tudi kakšen dijak tujec. Dinamika pouka mora biti prilagojena vsem, da ne pride do zgoraj omenjenih vedenj: uničevanja opreme, verbalnega nasilja in fizičnega izzivanja vrstnikov, ugovarjanja učiteljem ter odvračanja drugih od dela. Vsekakor pa je karkoli v razredu veliko lažje doseči pri motiviranih dijakih.

5 Izziv

Dijakom sem predstavila izziv, ki sem si ga zamislila zanje. Za domače branje bodo prebrali knjigo iz mladinske književnosti, naredili plakat in knjigo v obliki govornega nastopa predstavili sošolcem. Povedala sem jim, da so govorni nastopi navadno zelo lepo ocenjeni, torej jim je v trenutku postala motivacija oz. cilj lepa ocena. Pri uri slovenščine sem dijake spodbudila k pogovoru o tem, kaj radi delajo v prostem času, kaj jih zanima, kaj jim je trenutno v življenju zelo pomembno. V oddelku je le šest dijakov. Med pogovorom sem dobivala ideje, kakšna knjiga bi morda katerega od njih pritegnila. Povedala sem jim, da sem za vsakega izmed njih, glede na njegove interese, izbrala knjigo. Sprva so komentirali, da oni pa že ne bodo brali, da še nikoli niso prebrali nobene knjige, da jim je vsaka knjiga predebela ipd. Rekla sem jim, da jim popolnoma verjamem, da še nimajo pozitivne izkušnje s knjigo, da pa to lahko spremenimo, če mi zaupajo, da jim bom izbrala zanje primerno knjigo. Zapustili smo učilnico in vsi skupaj odšli v knjižnico.

Knjižničarki sem predstavila svojo idejo. Vsak dijak je dobil svojo knjigo iz mladinske književnosti v zvezi s tematiko, ki mu je blizu:

- dijak, ki rad igra košarko: Primož Suhodolčan, Košarkar naj bo,
- dijak, ki rad igra nogomet: Žiga X. Gombač, NK Svoboda,
- dijak, ki rad sodeluje pri igrah na srečo: Corien Botman, Prinčevsko življenje,
- dijak, ki rad pomaga ljudem: David Hill, Se vid'va, Simon,
- dijak, ki rad brezglavo nori z motorjem po cesti: David Hill, Vračanje,
- dijak, čigar stric preboleva težko bolezen: Geoff Havel, Divji spust.

Dijaki so morali naslednjič, ko smo imeli pouk slovenščine, prinesti s seboj knjige, da so samostojno tiho brali pri pouku. Tako jih je vsebina knjige pritegnila. Tudi za naslednjo uro smo se še dogovorili, da s sabo prinese vsak svojo knjigo. Zgodba jih je pritegnila.

V zvezek so si napisali navodila:

- Ob branju izpiši imena glavnih oseb in zanimivosti, ki jih izveš o njih.
- Napiši kratko vsebine knjige (200-300 besed).
- Iz knjige izpiši vsaj tri povedi/misli, ki so se ti zdele zanimive.
- Izpostavi in predstavi osebo, ki se ti zdi v knjigi najbolj pozitiven lik, in eno osebo, ki se ti zdi najbolj negativna. Utemelji za vsakega posebej in ju označi s po vsaj tremi lastnostmi.
- Ilustriraj en prizor iz knjige ali v obliki stripa (z vsaj šestimi sličicami) prikaži vsebino knjige.
- Zgoraj pripravljeno gradivo nalepi na plakat, ki ga boš v obliki govornega nastopa pri uri slovenščine predstavil sošolcem. Iz govornega nastopa boš ocenjen.

Zaključek

Vsi dijaki, razen enega, so prebrali vsak svojo knjigo, naredili plakat in opravili govorni nastop.

Vsi so bili začudeni, da so prebrali knjigo, saj so bili prepričani, da to ni zanje. Menim, da je to zanje izjemna bralna izkušnja. Uspeh pa je presenetil tako mene kot tudi njih. Čudili so se, da je lahko knjiga tako zanimiva in da jih je uspela pritegniti k branju. V času dela na daljavo bomo s pomočjo skrbno izbranih besedil, ki so dostopna tudi na Wikiviru, izziv ponovili.

A. Kobolt (Kobolt, 2010) v enem od zaključnih odstavkov uvoda v knjigo pravi: »Zavedanje kompleksnosti nastajanja in ohranjanja izstopajočega vedenja nas kot pedagoške delavce na različnih ravneh izobraževanja zavezuje k občutljivemu pristopu:

- k vsakemu posameznemu otroku/mladostniku,
- k poskusu razumeti njegova občutja/čustva ter iz njegovega vedenja izluščiti in razumeti dinamiko in razloge, ki to vedenje generirajo/spodbujajo,
- k samorefleksiji in prepoznavanju mehanizmov delovanja pedagoškega prostora/ustanove,
- k spreminjanju in razvoju klime pedagoških ustanov v smeri vključevanja/inkluzije in zavedanja procesov izključevanja, stigmatiziranja,
- k razumevanju dinamizmov in vzorcev izvornega okolja – družine, vrstnikov, soseske,
- in zadnje, a ne najbolj nepomembno, h kritični presoji prevladujočih družbenih mehanizmov in potekov ter odnosov in antagonizmov, ki potekajo v evropskih in tudi našem šolskem sistemu.«

Nepošteno, neodgovorno in nesprejemljivo je torej reči, da se ne da. Vse se da, če v ospredje vzgoje in izobraževanja postavimo odnose. Učiteljeva odprtost in dostopnost lahko v učnem procesu prestavljata meje.

Literatura

Kobolt, A. (ur.). (2010). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
Kobolt, A. Moteče vedenje v naših šolah in odzivi pedagoških delavcev. Pridobljeno s https://www.zrss.si/gradiva/socialno-ucenje/starejse-gradivo-15-16/03-vedenjsko-izstopajoc-ucenec-v-razredu.doc
Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. (2009). Kdo je uspešen v slovenski šoli? Znanstveno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
Čuk Peček, M., Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redno osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.) Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (str. 165-208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marina Vidmar, OŠ Majde Vrhovnik Ljubljana
E-mail: marina.vidmar1@guest.arnes.si

OD RAZISKOVALNE VNEME NADARJENIH UČENCEV DO PREVENTIVNIH DELAVNIC O SPOLNI NEDOTAKLJIVOSTI ZA VRSTNIKE

Povzetek: Dve nadarjenimi učenki naše šole (Jazbec in Virant, 2019) sta se na podlagi odmevnih spolnih škandalov v Hollywoodu odločili, da pripravita raziskovalno nalogo o spolnem nadlegovanju žensk v delovnem okolju, nato pa izvedeta psihoedukacijske delavnice za osveščanje vrstnikov o tej občutljivi temi. Z raziskavo sta želeli osvetliti problematiko spolnega nadlegovanja žensk v delovnem okolju – kako ženske zaznavajo različne oblike spolnega nadlegovanja, kako pogoste so različne oblike spolnega nadlegovanja, katere oblike spolnega nadlegovanja bi bile pripravljene prijaviti, kakšne posledice so občutile kot žrtve spolnega nadlegovanja … Raziskali sto tudi vlogo opazovalke spolnega nadlegovanja ter stališča oz. mnenja o obravnavi žensk (kot spolnih objektov) v delovnem okolju. Evalvacija psihoedukacijskih delavnic o spolnem nadledovanju je pokazala, kaj so se učenci novega naučili, in sicer jih je največ navajalo, da je spolno nadlegovanje žensk v delovnem okolju tudi v Sloveniji pogost pojav, da so spoznali različne oblike spolnega nadlegovanja, da so o spolnem nadlegovanju že prej veliko vedeli, da se o spolnem nadlegovanju premalo govori in da so se naučili, kako lahko ukrepamo v primeru spolnega nadlegovanja.
Ključne besede: nadarjeni učenci, raziskovalno delo, spolno nadlegovanje žensk, delovno okolje, psihoedukacijske delavnice

FROM GIFTED STUDENTS' EXPLORATORY ZEAL TO PREVENTIVE WORKSHOPS ON SEXUAL INVIOLABILITY FOR SCHOOL PEERS

Abstract: Inspired by the notorious Hollywood sexual harassment scandal two gifted students from our school (Jazbec and Virant, 2019) decided to make a research project on sexual harassment of women at workplace and subsequently organize psychoeducational workshops for their school peers to raise awareness of this sensitive issue. With their research project they wanted to explore the phenomenon of sexual harassment – how women perceive different types of sexual harassment, how common are different types of sexual harassment, which types of sexual harassment women would likely report to authorities, what cosequences they faced as sexual harassment victims ... They also explored the role of the witness of sexual harassment and attitudes towards sexual objectification of women in the workplace. The evaluation survey of their psychoeducational workshops on sexual harassment showed that their school peers learned a lot of new information about sexual harassment, more specifically most of them noted that sexual harassment of women is common also at worplaces in Slovenia, that they learned about different types of sexual harassment, that they already knew a lot about sexual harassment, that we should talk more about sexual harassment and that they learned about actions you can take against sexual harassment.
Key words: gifted students, research projects, sexual harassment of women at workplace, psychoeducational workshops

1 Uvod

Raziskovalno delo in psihoedukacijske delavnice z nadarjenimi učenci

Odkrivanje nadarjenosti in priporočene oblike dela z nadarjenimi učenci opredeljuje Koncept odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Koncept, 1999). V poglavju Delo z nadarjenimi učenci strokovnjaki podajajo temeljna načela za delo z nadarjenimi učenci ter priporočene oblike dela. Med priporočenimi oblikami dela v tretji triadi navajajo tudi raziskovalne naloge in programe za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice).

Pri večletnem delu z nadarjenimi učenci kot šolska psihologinja, kordinatorka za delo z nadarjenimi in mentorica sem ugotovila, da je možno povezati raziskovalno delo o pomembnih, družbeno občutljivih temah ter psihoedukacijske delavnice, s katerimi nadarjeni učenci vrstnike osveščajo o teh temah.

S tem pristopom je mogoče združiti skoraj vsa temeljna načela za delo z nadarjenimi učenci, ki jih navajajo strokovnjaki v Konceptu (Koncept, 1999), zlasti pa:

- širitev in poglabljanje temeljnega znanja, saj učenci zelo temeljito predelajo določeno temo,
- razvijanje ustvarjalnosti, saj učenci sami predlagajo temo, ki mora biti čim bolj izvirna, sami pripravijo načrt raziskave ter idejno zasnovo psihoedukacijskih delavnic, da so te čim bolj pestre in zanimive ...

- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, saj učenci izberejo temo s svojega interesnega področja in pri tem uporabljajo svoje specifične sposobnosti in veščine,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, saj raziskovalna naloga terja veliko samostojnega dela, upoštevanje rokov, spoštovanje dogovorov z mentorjem in v ekipi raziskovalcev, če se naloge lotijo tandemsko ali v trojici ...
- skrb za celostni osebnostni razvoj, saj se pri tovrstnem delu učenci ne razvijajo le na kognitivnem, ampak tudi čustveno-socialnem področju,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem, saj učenci sami izberejo področje, temo raziskave in načrt raziskave,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa, saj mentor učence spremlja in usmerja skozi celoten proces izdelave raziskovalne naloge.

V šolskem letu 2018/19 sta se dve nadarjeni devetošolki odločili izdelati raziskovalno nalogo na temo spolnega nadlegovanja žensk v delovnem okolju in z njo tekmovati na srečanju mladih raziskovalcev Slovenije. Glede na področje oz. temo sta se za mentorstvo obrnili name, šolsko psihologinjo. Idejo za raziskovalno nalogo sta dobili, ko sta v medijih zasledili članek o ameriškem filmskem producentu Harveyu Weinsteinu, enem najvplivnejših moških v filmski industriji. Weinsteina je leta 2017 več kot 80 žensk obtožilo spolne zlorabe. Kot odziv na ta hollywoodski škandal pa se je na družbenih omrežjih pričela širiti akcija, v kateri ženske po celem svetu objavljajo oznako #MeToo (#JazTudi), ter tako potrjujejo, da so tudi same doživele spolno nadlegovanje. V ZDA se na temo spolnega nadlegovanja veliko govori in piše, temu primerno se izvaja tudi veliko raziskav. Ker je v Sloveniji ta pojav še relativno malo raziskan sta učenki bili še bolj motivirani, da pripravita svoj prispevek na to temo.

Spolno nadlegovanje v delovnem okolju

Preprečevanje spolnega nadlegovanja na delovnem mestu je eden od glavnih ciljev v strategiji razvoja Evropske unije (Jogan, 2001, v Gerlec, 2011). V ta namen je Evropska komisija leta 1993 sprejela pravila ravnanja za ukrepanje proti spolnemu nadlegovanju (Kozmik, 1999, v Gerlec, 2011), v okviru katerih je podana tudi splošna definicija spolnega nadlegovanja na delovnem mestu vseh članic Evropske unije. Definicija se glasi: »Spolno nadlegovanje pomeni nezaželeno ravnanje spolne narave ali drugo ravnanje, temelječe na spolu, ki ogroža dostojanstvo žensk in moških na delovnem mestu, vključuje nezaželeno fizično, verbalno ali neverbalno ravnanje« (Evropski svet, 1990, v Gerlec, 2011). Spolno nadlegovanje je lahko verbalno, neverbalno ali fizično:
- fizično ravnanje: dejanja v razponu od nepotrebnega dotikanja ali trepljanja, ščipanja, drgnjenja ob telo sodelavke ali sodelavca, dotikanje sodelavkinih oblačil, las, telesa, masaže vratu, ramen, objemanja, poljubljanja, ponavljajočih se telesnih stikov po koncu razmerja do spolnega napada ali vsiljenega spolnega odnosa;
- verbalno ravnanje: nedobrodošlo osvajanje, predlogi v zvezi s spolnostjo ali siljenje k spolni dejavnosti, ponavljajoči se predlogi za druženje in zmenke, sugestivne pripombe in opazke, namigovanje, opolzki komentarji ...
- neverbalno ravnanje: pošiljanje elektronskih sporočil, pisem, telefaksov in drugega materiala s spolno vsebino, kazanje pornografskih ali spolno sugestivnih slik ali besedil, pohotni pogledi ali žaljivo spogledovanje, spolno sugestivne geste ali strmenje v dele telesa sodelavke oziroma sodelavca, tesno približevanje sodelavki ali sodelavcu, kadar govorimo ...
- drugo na spolu temelječe ravnanje: vsa tista dejanja, ki temeljijo na moči, na primer posmehovanje ali poniževanje, zastraševanje, fizična napadalnost, sramotilno obrekovanje ali črnjenje, žaljenje zaradi njenega ali njegovega spola, pripovedovanje laži ali razširjanje govoric o spolnem življenju sodelavke ali sodelavca (Robnik, 2004, v Gerlec, 2011).

V splošno definicijo spolnega nadlegovanja pa sta vključena še dva tipa spolnega nadlegovanja: nadlegovanje quid pro quo (latinski izraz, ki bi ga lahko prevedli »to za to« oz. daj-dam) ter sovražno delovno okolje (Broderick in Sallen, 2013, v Rubič, 2016). Pri nadlegovanju quid pro quo gre za zahteve za spolne usluge ali druga verbalna ali fizična vedenja spolne narave s strani delodajalca ali nadrejenega v zameno za zaposlitev, napredovanje, povišico, bonitete ipd. Tovrstna spolna nadlegovanja so v večini primerov v manjšem obsegu, saj jih lahko izvaja manjša skupina povzročiteljev, torej vodstveni delavci (Jogan, 2001, v Rubič, 2016). Sovražno delovno okolje predstavljajo zahtevki za spolne usluge in druge oblike neverbalnega ali fizičnega vedenja spolne narave. V večini primerov gre za ravnanje z namenom ali učinkom neupravičenega poseganja v delovno okolje zaposlenega ali ustvariti sovražno, zastraševalno ali žaljivo okolje (Miller, 2014, v Rubič, 2016).

Poklici, ki so najbolj izpostavljeni spolnemu nadlegovanju

Število spolno nadlegovanih uslužbenk je visoko v tradicionalno moških poklicih. Posebej so izpostavljeni poklici v zdravstvu, vojski, rudarstvu, policiji. Dokazano je, da je v teh poklicih na delovnem mestu občasno ali redno nadlegovanih okoli dve tretjini uslužbenk, ki so bile vključene v raziskavo (Lobnikar, 2000, v Gerlec, 2011).

Spolno nadlegovanje je prisotno tudi v šolskem okolju. In to na dveh ravneh: s strani sošolcev in s strani učiteljev/profesorjev (Dobnikar, 1998, v Gerlec, 2011).

Posledice spolnega nadlegovanja v delovnem okolju

William Petrocelli in Barbara Kate Repa (1999, v Robnik, 2007) povzemata ugotovitve Ameriškega psihološkega združenja, ki posledice spolnega nadlegovanja deli na:

psihološke reakcije	telesne reakcije	učinki, povezani s kariero
depresija, zaskrbljenost, šok,	glavoboli,	zmanjšano zadovoljstvo z delom,
jeza, strah, razočaranje,	zaspanost,	neugodne ocene dela,
negotovost, zadrega, občutki	prebavne motnje,	izguba službe ali onemogočeno
zmedenost, občutki nemoči;	dermatološke	upad delovne storilnosti,
sram, zadrega, nizko	nihanje telesne teže,	odsotnost z dela,
krivda, samoobtoževanje,	motnje spanja, nočne fobije, napadi panike, spolne težave,	opustitev dela ali šolanja, spremenjeni karierni cilji

Posledice spolnega nadlegovanja v delovnem okolju

Ukrepi ob spolnem nadlegovanju v delovnem okolju

Prvi korak za rešitev problema je ta, da o njem spregovorimo, saj če storilca ne opozorimo, da so taka dejanja neprimerna, mogoče tega ne bo niti opazil (večina spolnega nadlegovanja se ustavi že na tej stopnji). Če se ravnanja ne prenehajo, je potrebno dogodek prijaviti nadrejenemu oz. vodstvu organizacije, za katero žrtev dela. Če tudi ta stopnja problema ne razreši, je potrebno posredovanje ustrezne vladne agencije (npr. policija), zadnji možni korak pa je civilna tožba (Findlaw, 2016, v Rubič, 2016).

Preprečevanje spolnega nadlegovanja v delovnem okolju

Spolno nadlegovanje lahko preprečujemo na dveh ravneh. Primarna raven obsega informiranje zaposlenih o pojavu spolnega nadlegovanja v delovnem okolju in določitev predpisov v primeru nadlegovanja. Pri sekundarni ravni gre za sankcije, s pomočjo katerih se spolno nadlegovanje prepreči in ustavi (Arnšek, n. d.).

3 Metoda

Učenki sta na podlagi opredelitve raziskovalnega problema in študija literature sestavili vprašanja za spletno anketo. Na koncu sta dodali odprto vprašanje, s katerim sta skušali pridobiti osebno mnenje anketirank o spolnem nadlegovanju žensk v delovnem okolju v slovenskem prostoru. Ankete s prošnjo za sodelovanje sta poslali na mailing liste različnih fakultet Univerze v Ljubljani, študentkam in zaposlenim ženskam iz svoje socialne mreže, staršem učencev naše šole. Anketo je izpolnilo 158 žensk, med temi je bilo 49 % študentk in 51 % zaposlenih. Večina udeleženk (59 %) je bila v starostni skupini 21-30 let, 22 % v starostni skupini 31 do 40 let, 10 % v starostni skupini 41 do 50 let in 8 % v starostni skupini do 20 let. Podatke smo obdelali s pomočjo aplikacije 1ka in programa Excel. Ko je bila raziskava zaključena, sta med devetošolci (48 učencev) izvedli psihodukacijske delavnice, na katerih sta predstavili problematiko spolnega nadlegovanja in izsledke svoje raziskave. Delavnice so bile zasnovane interaktivno, tako da so se učenci ves čas aktivno vključevali. Po izvedbi delavnic so učenci izpolnili evalvacijsko anketo, v kateri so prosto napisali, kaj so se na delavnici novega naučili.

4 Rezultati

Navajamo le glavne ugotovitve raziskave (Jazbec in Virant, 2019):

Anketiranke (78 študentk in 80 zaposlenih žensk) so zaposlene na zelo raznolikih delovnih mestih, največ pa jih je zaposlenih na področju izobraževanja, zdravstva in nege, gostinstva in turizma ali kot prodajalka v trgovini. Ugotovili sta, da skoraj vse udeleženke kot spolno nadlegovanje zaznavajo siljenje v spolni odnos, posilstvo, neželeno dotikanje, objemanje in poljubljanje ter neželeno nagovarjanje k spolnemu odosu. Glede spolno obarvanih vzdevkov, šal ter poželjivega gledanja zaznave niso tako enotne. Največ žensk (50 %) je v delovnem okolju že doživelo poželjivo gledanje ali pripovedovanje šal s spolno vsebino. Skoraj vse ženske bi prijavile siljenje v spolni odnos in posilstvo,

verbalnih oblik spolnega nadlegovanja (spolno obarvani komentarji, vzdevki in šale) ter poželjivega gledanja pa večina ne bi prijavila. Okrog četrtina anketiranih žensk je že doživela spolno nadlegovanje v delovnem okolju, največ v gostinstvu (40 %). Najpogosteje so bili nadlegovalci stranke (37 %) in nadrejeni (34 %). Samo 2 % žrtev je spolno nadlegovanje prijavilo policiji. Ostale nadlegovanja niso prijavile, ker se jim le-to ni zdelo tako hudo, ker so same ustavile nadlegovanje ali ker menijo, da jih policija ne bi jemala resno. Večina žrtev je kot posledico spolnega nadlegovanja v osebnem življenju občutila nelagodje (okrog 30 %) in strah, občutek ogroženosti ali sramu (17 %). Na delovnem področju jih je okrog 20 % kot posledico doživljalo nelagodje, 17 % pa padec interesa in storilnosti. Okrog četrtina jih je izkušnjo spolnega nadlegovanja prenesla brez posledic. Največ žrtev ob izkušnji spolnega nadlegovanja ni poiskalo pomoči (56 %), ostale pa so večinoma zaupale prijateljem/icam (37 %) ali sodelavcem/kam (32 %). 16 % anketirank je že bilo priča spolnemu nadlegovanju ženske v delovnem okolju. Večina (58 %) se je odzvala tako, da se je z žrtvijo pogovorila na samem ali neposredno poskušala ustaviti nadlegovanje (31 %). Polovica anketirank spolnega nadlegovanja žensk v delovnem okolju nikoli ne opazi. Prosti komentarji anketirank so pokazali, da največ (slaba petina udeleženk) meni, da se mora ženska v primeru spolnega nadlegovanja sama postaviti zase (ukrepati). Okrog 15 % jih je napisalo, da spolnemu nadlegovanju še niso bile priča, dobrih 10 % pa, da se o spolnem nadlegovanju premalo govori, da je premalo osveščanja o tem (Jazbec in Virant, 2019).
Evalvacija psihoedukacijskih delavnic o spolnem nadlegovanju je pokazala, kaj so se učenci novega naučili. V evalvalvacijskih anketah so učenci najpogosteje navajali naslednje ugotovitve:
- da je spolno nadlegovanje žensk v delovnem okolju tudi v Sloveniji pogost pojav,
- da so spoznali različne oblike spolnega nadlegovanja,
- da so o spolnem nadlegovanju že prej veliko vedeli,
- da se o spolnem nadlegovanju premalo govori,
- kako lahko ukrepamo v primeru spolnega nadlegovanja.

Zaključek

Znanje in podatki, ki sta jih dekleti pridobili z raziskavo predstavljajo doprinos k razumevanju pojava spolnega nadlegovanja žensk v delovnem okolju v Sloveniji, ki predvsem na ravni splošne populacije še ni dobro raziskan. S psihoedukacijskimi delavnicam sta dosegli svoj namen – doprinesli sta k večji osveščenosti svojih vrstnikov o spolnem nadlegovanju v delovnem okolju. Dekleti sta prišli do spoznanja, da bi se o tako občutljivi temi morali pogovarjati tako z dekleti kot fanti, da bi vsi razumeli, kaj pomeni spoštovati dostojanstvo in spolno nedotakljivost sočloveka, da so pojavne oblike spolnega nadlegovanja zelo različne, da ima spolno nadlegovanje lahko hude posledice za žrtve, odražajo pa se tudi širše v delovnem kolektivu in družbi. Pomembno je razumeti tudi stališča do spolnega nadlegovanja, vlogo domače vzgoje, vzgoje v šoli in vpliva medijev nanje in kako lahko stališča posredno vodijo do večje ali manjše pojavnosti spolnega nadlegovanja. Z dobro ozaveščenostjo lahko mlade okrepimo, da bodo znali prepoznati spolno nadlegovanje v delovnem okolju ter širše v družbi, se mu upreti ter pravilno ukrepati (Jazbec in Virant, 2019). Kombinacija raziskovalne naloge in psihoedukacijskih delavnic se je izkazala kot uspešna oblika dela z nadarjenimi učenci, saj vključuje kompleksnejše oblike učenja in obenem krepi njihov celostni razvoj.

Literatura

Arnšek, T. (n.d). Nadlegovanje in trpinčenje na delovnem mestu. Inšpektorat RS za delo. Pridobljeno: http://www.id.gov.si/fileadmin/id.gov.si/pageuploads/Varnost_in_zdravje_pri_delu/Projekt _zmanjsevanja_stevila/Mobbing_na_delovnem_mestu.pdf

Jazbec, A. in Virant, N. (2019). Spolno nadlegovanje žensk v delovnem okolju – samo hollywoodski škandal ali realnost tudi v Sloveniji? Raziskovalna naloga. Ljubljana: Osnovna šola Majde Vrhonik.

Koncept za Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Dostopno: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf

Gerlec, D. (2011). Spolno nadlegovanje na delovnem mestu. Magistrsko delo. Kranj: Fakulteta za državne in evropske študije. Pridobljeno: http://revis.openscience.si/Dokument.php?id=2123&lang=slv

Robnik, S. (2007). Spolno nadlegovanje na delovnem mestu: (so)odgovornost delodalajcev. Delo in varnost, 52(1), 14-18. Pridobljeno: http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-4IO3OQUF/a64e0f7b-b8ff-491a-b157-0f6389d2de5d/PDF

Rubič, G. (2016). Spolno nadlegovanje na delovnem mestu. Diplomsko delo. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede. Pridobljeno: https://dk.um.si/Dokument.php?id=91915

Barbara Zalokar, OŠ Gorje
E-mail: barbara.zalokar@guest.arnes.si

DELO Z NADARJENIMI UČENCI – USTVARJALNICE

Povzetek: V interesno dejavnost Ustvarjalnice so vključeni učenci, ki so v okviru koncepta odkrivanje in prepoznavanje nadarjenih učencev identificirani kot nadarjeni učenci. Z učenci se srečujemo enkrat mesečno. Ob mesečnih srečanjih obiskujemo kraje in ljudi, ki učencem dajejo možnost celovitega razvoja, predvsem razvoja ravnovesja med razumom in domišljijo ter razmišljanja z obema možganskima polovicama. Interesno dejavnost vodiva dve mentorici. Pri delu uporabljava sodelovalne oblike učenja ob upoštevanju sposobnosti posameznih učencev in njihovih interesov. Vsako leto se držimo starega slovenskega pregovora »Kdor doma tiči, se malo nauči«. Želiva, da bi učenci spoznali tudi zanimive in ustvarjalne, notranje bogate posameznike, ki v življenju počnejo različne stvari.

Ključne besede: učenci, nadarjenost, ustvarjalnost, delavnice, učenje

WORKING WITH GIFTED CHILDREN

Abstract: There is a special procedure within Slovenian school system through which gifted children are identified. They form a group which meets once a month. Led by two teachers, they visit various places and meet various people who are believed to have an impact on their future life. The students also perform various activities which are supposed to align the activities of their left and right brain hemispheres, burst their creativity, enable their comprehensive development and maximize their full potential.

Both teachers use various methods of collaborative learning, bearing in mind abilities and talents as well as fields of interest of each individual student.

Key words: pupils, talent, creativity, crafts, learning

1 Uvod

Kako jih poimenujemo?

Nadarjenost in talentiranost srečujemo v najrazličnejših oblikah in obsegih, zato nadarjeni in talentirani otroci povsem očitno niso homogena skupina. (Harry Passow)

nadárjenost -i ž - sposobnost hitro, brez večjega napora pridobiti si potrebno znanje, spretnost za dobro opravljanje kake dejavnosti: kazati nadarjenost; glasbena, tehnična nadarjenost; nadpovprečna nadarjenost; nadarjenost za šah

O čem pravzaprav govorimo? Definicija izrazov, kot sta »nadarjen« in »talentiran« je izredno pomembna in presenetljivo zapletena. Mnogi o nadarjenosti in talentiranosti še vedno govorijo, kot bi šlo za nekakšen sindrom ali zbirko prepoznavnih značilnosti. V resnici gre ta pojem uporabljati zelo široko, saj se nanaša na posameznike z najrazličnejšimi posebnimi sposobnostmi. Nadarjeni niso homogena skupina, zato iskanje splošnih značilnosti nadarjenosti navadno ne prinaša posebnih rezultatov.

Vzgojitelji in učitelji pa se nagibajo k mnenju, da so nadarjeni tisti, ki dajejo dragocen prispevek družbi. Renzulli (1986) pa pravi, da je nadarjeno vedenje odraz interakcije med tremi osnovnimi sestavinami človekove sposobnosti: nadpovprečnost v splošnih ali specifičnih sposobnosti, visoka stopnja zanimanja za naloge (motiviranost) in visoka stopnja kreativnosti.

Iz navedenih definicij lahko izluščimo naslednje poteze nadarjenega posameznika:

- nadpovprečne sposobnosti,
- nadpovprečne umske sposobnosti,
- naravne (prirojene) sposobnosti,
- nadpovprečne potencialne sposobnosti,
- doseganje nadpovprečnih rezultatov.

Čeprav obstaja toliko različnih izjav o nadpovprečnih učencih, so vse bolj ali manj subjektivne. Lahko bi rekli, da imajo skoraj vsi otroci talent za to ali ono, treba ga je odkriti. Taylor (1978) trdi, da ima takorekoč vsakdo svoje posebne sposobnosti, zato bi lahko teoretično vsak veljal za nadarjenega ali talentiranega.

1. 2 Nadarjeni učenci in zakonodaja

V Zakonu o osnovni šoli v 2. členu kot cilje osnovnošolskega izobraževanja navaja tudi razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih.

Zakon o osnovni šoli (2011,11. člen) piše, da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpov¬prečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posame¬znih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupin¬ske pomoči ter druge oblike dela. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) je med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja poudarjen pomen zagotavljanja pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih: splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem, umetniškem in telesno-gibalnem.
O nadarjenih posameznikih namreč govorimo takrat, ko ti dosežejo kriterije, s katerimi je v določenem strokovnem kontekstu nadarjenost opredeljena. Biti prepoznan kot nadarjen ne pomeni postati več ali boljši, temveč predstavlja priložnost in pravico do ustreznega izobraževanja za uresničevanje izjemnih potencialov.

2 Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

V Sloveniji delo z nadarjenimi poteka v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci devetletne osnovne šole, sprejetim leta 1999 na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.
Koncept OŠ predstavlja novo obdobje obravnave nadarjenih učencev v slovenskem šolskem prostoru, za katerega je značilna nacionalno poenotena in stabilnejša konceptualna osnova in sistematično načrtovana operacionalizacija; poudarek je na psihometrični in procesni diagnostiki, kompleksnosti instrumentarija in integriranem pedagoškem pristopu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi z elementi inkluzivnosti.

2. 1 Osebnostne lastnosti in značilnosti nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci imajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Nanašajo se na različna področja:
- miselno-spoznavno področje (razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor), učno-storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost pri umetniških dejavnostih, motorična spretnost in vzdržljivost);
- učno storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost,bogato besedišče, zmožnost hitrega branja, spretnost v eni izmed umetniških dejavnosti, motorične spretnosti in vzdržljivosti;
- motivacija (visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih) in
- socialno-čustveno področje (nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost).

2. 2 Evidentiranje

Prva stopnja je evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Ta poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Predlagani kriteriji:
- Učni uspeh - učenec dosledno izkazuje odličen učni uspeh (v 1. triadi se upošteva opisna ocena).
- Dosežki (performance) - izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni in drugih dejavnostih.
- Učiteljevo mnenje - ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom. Posebno pozornost pri presojanju mora posvetiti tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviranega okolja, drugačnega kulturnega okolja, ali imajo specifične učne ali vedenjske težave.
- Tekmovanja - udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih.
- Hobiji - trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate.

2. 3 Identifikacija

Identifikacija nadarjenih učencev zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila:
- Ocena učiteljev - učitelji podajo oceno o že evidentiranih učencih s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja: razumevanje in pomnjenje snovi, sposobnost sklepanja, ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija), motiviranost in interesi, vodstvene sposobnosti, telesno-gibalne sposobnosti, izjemni dosežki (performance) na različnih

področjih (umetniških, praktičnotehničnem in drugih področjih). Za ocenjevanje se lahko izberejo različni metodološko neoporečni instrumenti, ki zajemajo zgoraj navedena področja.
- Test sposobnosti - individualni ali skupinski test (npr. WISC, Ravenove progresivne matrice ..., priporočljivi so individualni testi).
- Test ustvarjalnosti - (npr. Jellen-Urbanov TCT-DP, Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja, ...).
Testa sposobnosti in ustvarjalnosti izvede in ovrednoti šolski psiholog.

2. 4 Seznanitev in mnenje staršev

Seznanitev in mnenje staršev je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

2. 5 Delo po triadah

V prvi triadi poteka delo z nadarjenimi učenci predvsem v okviru matičnega razreda v oblikah notranje diferenciacije pouka, priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev iz razreda (samostojno učenje, dodatni pouk, interesne dejavnosti).
V drugi in tretji triadi naj bi se delo z nadarjenimi učenci razširilo tudi na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje diferenciacije.

3 Ustvarjalnice – primer dobre prakse

Na Osnovni šoli Gorje smo se odločili, da v okviru individualne skupinske pomoči učencem omogočimo obiskovanje Ustvarjalnic. S knjižničarko sva pred leti na podlagi potreb učencev in z možnostjo vključitve večjega števila učencev pričeli z uvajanjem Ustvarjalnic. Vključeni so učenci, ki so bili v okviru Koncepta odkrivanje in prepoznavanje nadarjenih učencev identificirani kot nadarjeni učenci. Način dela z učenci sva predstavili učiteljskemu zboru in vodstvu šole. Na začetku šolskega leta pripraviva program dela in na podlagi prijav učencev začnemo z delom za posamezno šolsko leto. Ob mesečnih srečanjih obiskujemo kraje in ljudi, ki učencem dajejo možnost celovitega razvoja, predvsem razvoja ravnovesja med razumom in domišljijo, ter mišljenja z obema možganskima polovicama. Pri delu uporabljava sodelovalne oblike učenja ob upoštevanju sposobnosti posameznih učencev in njihovih interesov.
Trudiva se, da bi učenci spoznali zanimive in ustvarjalne, notranje bogate posameznike, ki v življenju počnejo različne stvari. Za učenje je torej pomembno spoznanje, da je znanje v veliki meri odvisno prav od izkušenj. Očitno je, da je učenčev odnos do sveta veliko bolj celosten: veliko bolj je odvisen od zgodb, ki se jim jih pripoveduje in jih tudi doživljajo. Tudi razumevanje učnih vsebin bi moralo biti podobno. Učenje pri Ustvarjalnicah omogoča pridobitev razumevanja, znanj, veščin in sposobnosti. Te so nujne za razvoj miselnih, čustvenih, socialnih in telesnih sposobnosti, ki omogočajo dobrobit v danem trenutku kot tudi v prihodnosti. Učenje je del življenja – je vrojena veščina in biološka danost neokrnjenih možganov. Učimo se vse življenje za življenje. Učenci se največ naučijo skupaj z drugimi ljudmi, ne pa sami.

3. 1 Načrt izvajanja Ustvarjalnic

V prispevku izhajam iz teze, da delo z nadarjenimi učenci zahteva poseben pristop, da učenci lahko razvijejo svojo ustvarjalnost. V Sloveniji obstajajo različne prakse za delo z nadarjenimi učenci. Na šoli pa se srečujemo z različnimi težavami, ki so posledica različnih dejavnikov (pomanjkanje znanja, kadrovska zasedba, finance…) Na samem začetku izvajanja Ustvarjalnic sva se odločili, da morava pridobiti dodatna sredstva, če želiva učencem zagotoviti različne dejavnosti (ogledi, delavnice, zaključne ekskurzije…). Na občini sva vsako leto zaprosili za finančna sredstva v okviru razpisa. Na začetku šolskega leta pripraviva program dela na podlagi lanskoletnega obiska učencev posameznih dejavnosti. Na Ustvarjalnice povabiva učence od 5. do 9. razreda, ki so bili na podlagi Koncepta identificirani kot nadarjeni učenci. V skupino je vsako leto vključeni 20 do 25 učencev.

3. 2 Program dela

Program dela z učenci je bogat in raznolik, tako kot so učenci, ki obiskujejo Ustvarjalnice, nehomogena skupina. Program razdeliva na dejavnosti, ki so stalnica in na dejavnosti, ki jih prilagajava interesom učencev in zanimivosti ponudb, ki jih dobimo na šolo.
Tradicionalno obiskujemo knjižni sejem v Cankarjevemu domu v Ljubljani. Z obiskom knjižnega sejma spodbujamo nadarjene učence k bralni pismenosti. Kdor bere, ima bolje razvit spomin, bogatejši

besedni zaklad in ima razvite miselne veščine sklepanja in razumevanja dogodkov. Znanje in napredovanje v šolskem sistemu je neločljivo povezano z branjem. Tradicionalno več let zapored obiskujemo Festival naše prihodnosti, ki ga vsako leto organizira OŠ Orehek. Vsak učenec po svojih interesih izbira med petindvajsetimi inovativnimi delavnicami, ki jih pripravijo mentorji. V nadaljevanju je v tabeli razvidna raznolikost in pestrost programa, ki omogoča učencem razvijati njihove nadarjenosti.

Dogodek	*Aktivnosti*	*Znanja in spretnosti, ki jih razvijamo/Področje nadarjenosti*
Festivali, delavnice	Festival znanosti in umetnosti v Ljubljani Šolski muzej v Ljubljani Ogled RTV Slovenija	Naravoslovno področje Jezikovno področje Učno področje
Razstave v Sloveniji	Ksevt - kulturno središče evropskih vesoljskih tehnologij Možgani – zgodba od znotraj, Ljubljana CD Razstava slik francoskega slikarja Augusta Rodina Razstava »Pod bikovo glavo«, CD Razstava Da Vinci – genij	Naravoslovno področje Umetnostno področje Likovno področje Učno področje
Potovanja	Arheološki muzej Razstava Ötzi Bolzano, Italija Celovec Planetarium	Družboslovno in učno področje Naravoslovno področje
Obiski organizacij	Predstavništvo Evropske komisije, Avstrijski inštitut, Francoski inštitut, nemški Goethe-Institut Španski Instituto Cervantes in Italijanski inštitut za kulturo Hiša Evropske unije v Ljubljani	Jezikovno področje Jezikovno področje Učno področje
Delavnice na šoli	Slikanje s slikarjem Vinkom Bogatajem Računajmo hitro, razmišljajmo logično Iz zvoka v tišino. Modno oblikovanje oblačil	Likovno področje Logično in geometrijsko področje Glasbeno področje Umetnostno in likovno področje

3. 3 Evalvacija aktivnosti

Ustvarjalnice na šoli vodiva zadnjih 15 let. Začetki segajo v šolsko leto 2005/2006 ko smo začeli z dejavnostjo, ki je širila in poglabljala temeljna znanja, razvijala ustvarjalnost, uporabljala sodelovalne oblike učenja…, Dejavnost smo imenovali »Berem in se pogovarjam – berem in ustvarjam«. Delavnice so potekale na podlagi bibliosvetovanja. Učenci so brali izbrana književna besedila, primerna njihovi razvojni stopnji. Na delavnicah smo razvijali optimizem in pozitivno naravnanost, svobodno in odprto komuniciranje, kreativno iskanje rešitev,… In tako sva idejo v šolskem letu 2009/2010 razširili na Ustvarjalnice, ki potekajo še danes. Učenci zelo radi in redno obiskujejo dejavnosti. Sami tudi že predlagajo ali poiščejo zanimivosti, ki bi jih lahko spoznali ali obiskali. V tabeli sem predstavila del programa, ki se izvaja. Ob koncu šolskega leta napiševa poročilo, ki ga predstavimo učiteljskemu zboru in svetu staršev. Pozitivne povratne informacije vseh deležnikov naju spodbujajo k vsakoletnemu nadaljevanju dela. Učenci krepijo svoja učna področja in odkrivajo svet. Spoznavajo sebe in stvari, o katerih niso vedeli, da jih zanimajo. Učijo se sodelovalnega odnosa, medsebojnega sodelovanja in ustvarjanja. Pri večletnem delu sva opazili, da se učenci med seboj zelo povezujejo in sodelujejo. Nikoli ne prihaja do kakršnekoli izključenosti ali neupoštevanja navodil. Opažava, da skrbijo drug za drugega.

Zaključek

Res je, nadarjeni učenci so nehomogena skupina. Delo z njimi je ustvarjalno, zanimivo…
Še naprej bova vodili Ustvarjalnice in nadaljevali z delom, ki učencem odpira oči in polni srce. Na podlagi zapisanega lahko povzamem in sklenem: učitelj bi moral tudi v učilnici biti »pripovedovalec zgodb«, učence bi moral podpirati pri ustvarjanju »velike slike«.
»Ne pozabite, da so čudovite stvari, ki se jih učite v šolah, delo mnogih generacij. Vse to znanje, ki vam je položeno v roke, je dediščina, ki jo spoštujte, jo bogatite in nekega dne zvesto prenesite na svoje otroke.« (Albert Einstein)

Literatura

Jurišević, Mojca: Nadarjeni učenci v slovenski šoli / Mojca Jurišević. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2012
George, David Nadarjeni otrok kot izziv/David George; (prevedla Špela Vintar). 1. natis – Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997
Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca, izpopolnjena oblika 2007: Navodila za svetovalno službo. (2008). Ljubljana: Ekspertna skupna za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo
Bezić, T., etal (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod RS šolstvo.
Rutar, Dušan: Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane.

Petra Andoljšek Žagar, JVIZ OŠ Dobrepolje
E-mail: petra.andoljsek@gmail.com

NADARJENI UČENCI SOOBLIKUJEJO DEJAVNOSTI NA ŠOLI

Povzetek: Vsem učencem je potrebno zagotoviti možnosti za optimalen razvoj njihovih potencialov; hkrati je potrebno upoštevati njihove individualne razlike v načinu razvoja in učenja. Nadarjeni učenci bolj uspešno rešujejo probleme, učinkoviteje povezujejo znanje z različnih področij, so dobri bralci z bogatim besediščem. Razvijanje talentov je pri rednem pouku zelo zahtevno, saj je potrebno predelati in utrditi učno snov ter usmerjati in motivirati učence tako z nižjimi kot z višjimi sposobnostmi. Lahko si pomagamo z različnimi oblikami dodatnih dejavnosti. Eno izmed teh je tudi sodelovanje na prireditvah in pri projektih, kjer se predstavijo s svojimi dosežki. Učenci so se izkazali na področjih, ki jih pri rednem pouku ne morejo pokazati. Pomembno je, da je učitelj vsestransko dejaven, saj tako pridobiva dodatna znanja in izkušnje, ki jih prenaša na učence. Učence mora dobro poznati, da lahko v pravem trenutku pristopi na pomoč, preusmeri aktivnost, ko pade motivacija za delo. Nadarjeni učenci se nočejo izpostavljati in zato posledično lahko svoje nadarjenosti ne izkoristijo v nadaljevanju šolanja. Mnogi se skrijejo v povprečje, zato je napredek družbe lahko bolj počasen. Učenčeva močna področja je potrebno nadgrajevati tudi pri rednem pouku.

Ključne besede: nadarjenost, samozavest, kreativnost, vrednote, prizadevnost, drugačen pristop.

TALENTED STUDENTS AS CO-CREATORS OF ACTIVITIES AT SCHOOL

Abstract: All students should be given the opportunity for the optimal development of their potential; furthermore, it is necessary to take into account their individuality and different ways of development and learning. Talented students are more successful at solving problems and more efficient at combining knowledge from different fields; moreover, they have a rich vocabulary due to being good readers. Developing talents during regular classes can be quite demanding, as it is necessary to go over and consolidate the materials and to guide and motivate both weaker and stronger students. Various forms of additional activities can be used to achieve this goal. One example is participation in events and projects where they can showcase their achievements. Students have excelled in areas that cannot be demonstrated during regular lessons. For this reason, teachers should be proactive, gaining additional knowledge and experience which is then passed on to students. They should know their students well, allowing them to help when needed and to redirect activities when work motivation dwindles. Talented students do not enjoy being exposed which may lead to them not using their talents during their future education. As a result, many appear to only be average, resulting in the slower progress of society. Such students' strong points should be worked on during regular lessons.

Key words: talent, self-confidence, creativity, values, diligence, different approach.

Uvod

Nadarjeni učenci so evidentirani kot tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih področjih, v umetnosti ali v športu. Ta izjemen učni potencial bo učenec pozneje najverjetneje uresničil, če bo v svojem učnem okolju zaznal in izkusil dovolj učnih sposobnosti ali spodbud. Za kvalitetno delo z nadarjenimi je ključnega pomena usposobljenost učitelja. Učitelj namreč prepoznava in upošteva različne potrebe svojih učencev in usmerja pouk tako, da bodo razvijali svoje potenciale.

Pri vsebinski diferenciaciji se prilagaja učna tema posameznim učencem glede na obseg. Učencu torej pripravimo naloge, ki so na različnih nivojih zahtevnosti ter dodajamo vsebine, ki so jim blizu. Pri didaktično metodični diferenciaciji in individualizaciji se prilagodi tako didaktične strategije in učna gradiva kot tudi učne metode. Notranja diferenciacija in individualizacija jim omogočata doseganje učnih ciljev in vsebin v okviru različnih socialnih učnih oblik (individualna, skupinska, delo v paru), metod in učnih tehnologij. V primeru, da učitelj uporablja zgolj ozek izbor metod in se omeji zgolj na razlago in razgovor, je vseeno, s kom učenec sedi. Razvrščanje v skupine ima v tem primeru premajhen učinek na dosežek, dokler se metoda poučevanja ne spremeni. V primeru, da bi nadarjene učence razvrstili v homogene skupine, bi še vedno obstajale razlike v znanju, interesih in predznanju, zato je pomembno, da učitelj posameznemu učencu prilagodi pouk. Nadarjenim učencem je potrebno zagotoviti problemske naloge, ki so prilagojene njihovim individualnim sposobnostim, ki morajo vključevati višje taksonomske nivoje. Ponuditi jim je potrebno oblike dela, kjer bodo njihove zmožnosti prišle do izraza, npr. projektne naloge, raziskovalno delo.

Da lahko učenci svoje potenciale izkažejo, potrebujejo spodbudno učno okolje, ki jim ga lahko po-

nudi šola v okviru rednega in razširjenega programa. Nadarjenost nujno še ne pomeni uspeha. Za doseganje ciljev je potrebno tako trdo delo učenca kot mentorja ob podpori staršev. Lahko se zgodi, da učitelji naravnajo svoje poučevanje na povprečne učence, tako da večina sposobnih otrok dela brez truda, manj sposobni pa ne morejo slediti.

Sooblikovanje dejavnosti na šoli

Običajno se nadarjeni učenci vključujejo v različne dejavnosti na šoli. Najpogosteje so to tekmovanja, interesne dejavnosti, prireditve, projekti in natečaji.

Šolski ekovrt

Učenci so predlagali, da bi v ekovrt dodali kaj novega. Tako smo prejšnje šolsko leto izdelali skalnjak in posadili zelišča, ki smo jih s pridom uporabljali v šolski kuhinji. Zasadili smo tudi medonosne rastline. Nadarjeni učenci so dobili idejo, da bi oblikovali knjižico z recepti, pri katerih bi bil med poglavitna sestavina. Starši so bili učencem v veliko pomoč, saj smo dobili veliko receptov, po katerih so jedi in peciva pripravljale še njihove babice in prababice. Ob zaključku dejavnosti smo povabili starše in stare starše v šolo na druženje. Učenci so za pogostitev spekli medenjake in pripravili metin čaj z medom. Povabili smo tudi čebelarja, ki nam je predstavil zdravilne učinkovine medu.

Delavnice

V decembru vsako leto na podružnični šoli pripravimo ustvarjalne delavnice. Povabimo vse učence naše šole; tudi bodoče prvošolce. Pri vseh aktivnostih so nam nadarjeni učenci v veliko pomoč, saj se pri pripravah na delavnice zelo izkažejo. Dejavnosti so razdeljene na športne, na ustvarjalne in na plesne aktivnosti. Učenci iz ene dejavnosti prehajajo v drugo. Pri pripravah sodelujejo nadarjeni učenci, ki imajo na izbiro določen material za ustvarjanje, ki ga uporabijo za izdelavo svojih izdelkov. Pri delu so tako zelo kreativni, saj imajo možnost izdelati raznolike izdelke. Učenci so imeli na voljo stiroporne kocke, lepilo, filc različnih barv furnir, šeleshamer … Iz teh materialov so izdelali maketo hiše, kipe, voščilnice, reliefne slike ipd. Pri delu so zelo uživali tudi zato, ker njihov proces ni bil usmerjen na enak izdelek, ampak si je vsak glede na izbiro materiala zasnoval svoj motiv. Svojo nalogo so sprejeli odgovorno, izdelke so predelovali in jih popravljali, da bi dosegli svoj cilj. Zanimalo jih je tudi delo ostalih. Nato smo se dogovorili, kaj bi lahko ostali učenci, ki se bodo delavnice udeležili, lahko ustvarili. Odločili smo se za bolj preproste izdelke, ki bi jih v času delavnic lahko dokončali. Izdelke, ki so jih ustvarili oni, so bili razstavljeni na hodniku. Nadarjeni učenci so med izvedbo delavnic usmerjali delo ostalih učencev in jim pomagali pri tehničnih rešitvah, npr. kako konstrukcijsko lahko dovršimo maketo igluja, hiše, kolibe, da bo končni rezultat ustrezen. Učenci so izdelali veliko izdelkov, ki so jih z zadovoljstvom odnesli domov (npr. voščilnice, snežaki …).
Pri športnih dejavnostih so učenci poleg učiteljice spremljali mlajše učence pri elementarnih igrah, pri gimnastiki so svoje izvedbe vaj predstavili učenci, ki trenirajo gimnastiko. Udeleženci so izvedli le enostavnejše prvine teh vaj, sledile so jim socialne igre.
Za plesno aktivnost so učenke, ki trenirajo hip hop, sestavile in posnele plesno koreografijo na glasbeno podlago. Na interaktivni tabli smo predvajali posnetek, nato je sledilo učenje plesne koreografije. Vsi udeleženci so aktivno sodelovali tudi pri tej dejavnosti.

Prireditve

Z učenci pripravimo vsaj eno prireditev vsako leto, s katero se z različnimi točkami predstavijo vsi učenci. Na podružnični šoli je letos 29 učencev. Ključno in aktivno vlogo imajo nadarjeni učenci, ki se tako predstavijo staršem in krajanom s svojimi močnimi področji. Vsi učenci so vključeni v pevski zbor in z učiteljico se pripravljajo tudi na nastop na prireditvi ter z njeno pomočjo uglasbijo glasbene spremljave pri dramski igri. Učenci pri dramskem krožku se pripravljajo na uprizoritev dramske igre. Učenci znajo dobro improvizirati in se vživeti v določeno vlogo, zanimajo se za dejavnost in radi sodelujejo pri igri. Pri govoru uporabljajo kretnje in obrazno mimiko, so izvirni, pri poslušalcih jim uspe izzvati čustven odziv ter tako pritegniti pozornost razreda. Nadarjeni učenci so skicirali in izdelali sceno za igro. Najprej smo se pogovorili, kaj bi potrebovali, nato so začeli z izdelavo. Vsi učenci, ki so nadarjeni, obiskujejo tudi glasbeno šolo. Z glasbeno točko so se predstavili tudi na prireditvi. Za to priložnost so se povezali med seboj, da bi pripravili skupno glasbeno točko. To so predlagali tudi učiteljem v glasbeni šoli, ki so idejo podprli in ponudili pomoč. Učenci so se predstavili tudi s folkloro. Pri dramsko plesnem krožku so učenci že od prvega razreda vključeni k folklori, kjer svoje plesno znanje iz leta v leto nadgrajujejo. Nadarjeni učenci so odigrali tudi dramsko

igro v angleškem jeziku, suvereno povezovali program, saj imajo izjemne voditeljske sposobnosti. Pri različnih dejavnostih tako prevzamejo vlogo vodje, kjer se odzivajo na nastalo situacijo, spodbujajo manj sposobne, manj motivirane, dovzetni so za vse v skupini, radi imajo spremembe, novosti, so odločni in vztrajni, z dejavnostmi želijo doseči svoj cilj in so zahtevni tudi do sebe, dobro načrtujejo in usmerjajo ideje, prevzemajo odgovornost za opravljeno delo. Z nastopanjem v javnosti imajo kar nekaj izkušenj in pravzaprav se vsako leto se zgodi, da učenci, ki nadaljujejo s šolanjem v 6. razredu na centralni šoli, tudi nadaljujejo z nastopanjem in vodenjem na prireditvah, ki jih organizirajo na centralni šoli.

Dnevi dejavnosti v času pouka na daljavo

Kljub prepoznavanju nadarjenih učencev na šoli, se zgodi, da so nekateri učenci spregledani. V razredu imam namreč učence, ki niso visoko talentirani, imajo pa veliko sposobnosti, ki jih pri rednem pouku ne morejo pokazati oz. za to ni primerne priložnosti. V času pouka na daljavo so mi učenci zaradi dni dejavnosti, kjer so imeli več možnosti izbire za različne športne dejavnosti ali različne tehnične izdelke, posredovali veliko posnetkov ali fotografij izdelkov, ki so jih izdelali samostojno. Učenci so veliko ustvarjali iz lesa, se izpopolnjevali v tehniki rolanja, plesu … Teh dejavnosti pri rednem pouku glede na vsebino ne bi izvedli, tako pa so lahko pokazali svoje močno področje in ob spodbudi vztrajali pri izvedbi dejavnosti tudi doma, saj so se želeli prestaviti tudi sošolcem. Tako smo imeli vsebine na temo Koliščarji. Nastalo je več imenitnih in dovršenih izdelkov, kot so kolišča, orodje, vozovi ... Tako so prešli na izkustveno učenje. Ko učenec dosega cilje, ki nakazujejo na osebno področje, si krepi samopodobo, samozaupanje, doživlja uspehe, motivira jih tudi pohvala bližnjih in sošolcev. Učenec tako razvija svojo kreativnost, z iznajdljivostjo vpliva na konkreten izdelek oz. potek dogodka, prevzame odgovornost, drugače preživlja prosti čas, si gradi svojo identiteto, razvija zmožnost improviziranja. Na motoričnem področju krepi grobo in fino motoriko oz. razvija ročne spretnosti.

Izziv

Učence najbolj motivirajo izzivi, ki si jih postavimo pri projektnem delu. Če bi izziv definirali kot opravilo ali nalogo, takšnega odziva ne bi bilo. V okviru krožka smo se pogovarjali o ponovni uporabi odpadne embalaže. Govorili smo, katero vrsto embalaže bi uporabili in odločili smo se za vse vrste tetrapakov. Učenci so tetrapake zbirali in prinašali v šolo. Ko so zbrali dovolj embalaže, smo se pogovarjali, kaj vse bi lahko iz nje izdelali. Učencem sem postavila izziv, da izdelajo izdelek iz tetrapaka, ki bo ponovno uporaben, trden in ličen. Učenci so začeli postavljati embalažo v različne forme, jo rezati na ozke in širše trakove, ki so jih kasneje spletali v različnih vezavah. Nekateri so pozneje ugotovili, da lahko različno embalažo prilepijo med seboj, da dobijo večji format, nato pa začnejo izdelovati detajle, kot so npr. predalčki, ročke. Nastali so predalniki, v katerih je možno shraniti manjše predmete, razne figure v obliki robotov, nekateri so imeli idejo, da bi v nastalo figuro lahko prilepili "led trak" in bi lahko v taki obliki razsvetljevali prostor. Učenec je naslednjič prinesel "led trak" in ga vpletel v svoj izdelek. Drugi so ugotovili, da bi bil lahko njihov izdelek primeren za uporabo v sobi, zato bi izdelek lahko pobarvali v več različnih barvah in ga tako uskladili z barvno usklajenostjo prostora. Ker je bila naloga zasnovana kot izziv, sem v prihodnjih dneh ugotovila, da so se učenci o tem pogovarjali tudi doma s svojimi starši, jih spraševali za nasvete, ker so želeli s svojim izdelkov nadgraditi svoj izdelek.

Zbirka starih predmetov

Ker smo govorili o preteklosti naše šole, smo pozornost usmerili tudi na predmete, ki so jih pri pouku uporabljali nekoč in jih imamo shranjene v kabinetu. Pripravila sem omenjene predmete in jih spraševala, ali vedo, kako so jih nekoč uporabljali. Učenci so imeli veliko idej, saj so za večino predmetov vedeli odgovor, a ne za vse. Nekaj predmetov smo prinesli v učilnico in nekaj dni premišljevali o namenu njihove uporabe. Spoznali so, da danes kaj podobnega ne uporabljamo. Doma so predmet opisovali staršem, starim staršem in v šolo prihajali z novimi idejami. V šolo so začeli prinašati še druge predmete, ki so jih imeli doma, a niso bili prepričani, čemu služijo. Odločili smo se, da pripravimo zbirko starih predmetov, ki jo bomo tudi raziskovali. Ko je bila razstava pripravljena, smo povabili babice in dedke, da so se nam pridružili in razjasnili, kako predmetom rečemo pogovorno in narečno. Opazila sem, da se narečje počasi izgublja, saj učenci pri folklori, ko je potrebno kakšno besedo izreči v domačem narečju, ne naglasijo pravilno. Stari starši so bili našega srečanja veseli in radi so nam razložili, kako se predmeti imenujejo in uporabljajo. Nekateri so vedeli tudi za "ciklostil", ki so ga v šoli uporabljali za tiskanje kontrolnih nalog ali učnih listov in so imeli tudi

poseben vonj. V razgovoru so nam dedki in babice povedali, kako je bilo pri pouku, ko so obiskovali našo šolo. Našteli in opisali so prostore, povedali, da je v zgornjih prostorih imela svoje stanovanje učiteljica, koliko je bilo učencev v razredu, kakšne so bile kazni, da so imeli vsi vaščani en del polja namenjen za oskrbo s semeni za celo vas, v narečju so poimenovali orodja za različna opravila na polju. Ugotovili so, da se izgled in uporaba predmetov spreminja glede na tehnološki razvoj.
Za učitelja je velik strokoven izziv spodbujanje razvoja nadarjenih otrok. Zavedati se moramo, da splošen napredek družbe v veliki meri usmerjajo tisti, ki so za svoje delo nadarjeni, saj s svojo inovativnostjo spreminjajo smernice celotne družbe. Tudi v šolskem sistemu bi morale obstajati večje priložnosti za nadarjene učence. Učitelji si želimo, da bi učencem lahko ponudili bolj spodbudno in specifično učno okolje. Veliko je nadarjenih, ki po končani šoli poiščejo svojo priložnost v tujini, ki jih prepozna kot strokovnjake, kar bi morali čimprej udejanjati tudi doma.

Literatura

Žagar; D., idr., 1999. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana, Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
Žagar,D.(2001). Kdo so nadarjeni učenci? V:Vzgoja in izobraževanje. Let.32, 2, 4-7. Ljubljana: Zavod za šolstvo

Tina Šabec, Osnovna šola Elvire Vatovec Prade, Koper, Slovenija
E-mail: tina.sabec@guest.arnes.si

RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI V ANGLEŠČINI S POMOČJO DIGITALNE OTROŠKE KNJIŽNICE

Povzetek: Kako svojim učencem približati in jih motivirati za branje, je vprašanje, ki si ga učitelji velikokrat zastavimo. Predstavljeni bodo cilji, potek in evalvacija učne ure, pri kateri so učenci razvijali bralne strategije v digitalni knjižnici. Uporabljena je bila učna strategija VŽN. Mednarodna digitalna otroška knjižnica je sodoben učni vir, ki popestri in naredi ure branja učencem bolj zanimive. Namen te unikatne knjižnice je, da podpira otroke sveta pri tem, da postanejo učinkoviti člani globalne skupnosti, ki imajo toleranco in spoštujejo različne kulture, jezike in ideje. To ji uspeva tako, da ponuja najboljši izbor otroške literature na spletu brezplačno. Učna ura je bila zastavljena kot del medvrstniškega učenja: dve učenki osmega razreda sta najprej učencem petega razreda predstavili spletno knjižnico in prebrskali zanimivo knjižno gradivo. Potem sta učencem v angleščini prebrali zgodbo o kitu, ki je žalosten, ker je prevelik, da bi se igral skrivalnice. Projekt medvrstniškega učenja se je izkazal kot zelo uspešen. Učenci so pri uri aktivno sodelovali in bili navdušeni nad prvim sprehodom po digitalni knjižnici, prav tako sta bili zadovoljni z izvedbo svoje prve ure učenki učiteljici. Medpredmetno smo povezali angleščino, slovenščino in likovno umetnost. Menimo, da je tak način učenja učencem bližje, ker dojemajo svet celostno in ne razdeljeno na predmetna področja.

Potek ure in digitalni knjižni vir je bil predstavljen tudi šolam v Litvi in Grčiji, s katerimi naša šola sodeluje v dvoletnem mednarodnem projektu Erasmus + Out of subject box. Namen projekta je, da v šoli stopimo izven točno začrtanih predmetnih okvirjev in se medpredmetno in mednarodno povežemo ter si izmenjujemo primere dobrih praks.

Ključne besede: digitalna knjižnica, bralna pismenost, tuji jeziki, angleščina

DEVELOPING READING LITERACY IN ENGLISH USING THE DIGITAL CHILDREN'S LIBRARY

Abstract: How to encourage children's reading habits is a question that teachers often ask themselves. The objectives, course and evaluation of the reading lesson will be presented, with students developing reading strategies in the digital library and using KWN reading strategy.

The International Digital Children's Library is a modern learning resource that enriches and makes reading lessons more interesting for students. The purpose of this unique library is to support the children of the world in becoming effective members of the global community who have tolerance and respect for different cultures, languages and ideas. It offers the best selection of children's literature for free. The lesson was set up as a part of cross-curricular learning: two eighth-graders first introduced an online library to fifth-graders and browsed through interesting book material. They then read to students in English the story about a whale that is sad because it is too big to play hide and seek. The peer learning project proved to be very successful. The students actively participated in the lesson and were enthusiastic about the first walk through the digital library, and the students teachers were also satisfied with the implementation of their first lesson. We connected English, Slovene and Art interdisciplinary. We believe that this way of learning is closer to students because they perceive the world as a whole and not divided into different subject areas. The lesson course and the digital source were also presented to schools in Lithuania and Greece, which participate in the two-year international project Erasmus + Out of subject box. The purpose of the project is to step outside the precisely defined subject framework and to connect interdisciplinary and internationally in order to exchange examples of good practice.

Key words: digital library, reading literacy, foreign languages, English, peer-assisted learning

1 Zakaj brati?

Ker je motivacija za branje ključni faktor do uspešnega branja in razumevanja, se učitelji večkrat sprašujemo, kako svojim učencem približati in jih motivirati za branje. Knjižničarji, učitelji slovenščine in tujih jezikov uporabljamo raznovrstne načine, ki bi mlade bralce pritegnili k branju. Tako so v preteklih letih projekti Beremo skupaj, Rastem s knjigo, bralna noč in podobni poželi precej pozornosti. V času, ko postaja vedno pomembnejša tudi digitalna pismenost, pa so zelo dobrodošli tudi digitalni viri, ki pritegnejo mlade bralce. Primer takega vira, mednarodne otroške digitalne knjižnice, je bil uporabljen pri načrtovanju učne ure, v kateri sta dve osmošolki postali učiteljici v petem razredu.

2 Bralna motivacija in bralne učne strategije

Wigfield in Guthrie sta kot ena izmed najpomembnejših avtorjev s področja bralne motivacije koncept večdimenzionalnosti motivacije za branje natančneje opredelila v svojem delu Motivation for

Reading Questionnaire (MRQ). Njuno ugotovitev, da motivacija za branje vključuje enajst dimenzij ali prvin, ki se razvrščajo v tri širše skupine, sta kasneje potrdila tudi Baker in Wigfield.
V prvo skupino, ki združuje prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti branja, sta vključila naslednje dimenzije: lastno učinkovitost/kompetentnost (prepričanje, da si lahko uspešen pri branju), izziv (pripravljenost spopasti se s težkimi, zahtevnimi besedili) in izogibanje dejavnosti (želja izogniti se bralni dejavnosti). Druga skupina vključuje cilje in razloge za branje, notranje in zunanje. Dimenzije, ki se nanašajo na notranjo motivacijo, so: radovednost (želja brati o posebni temi, ki posameznika zanima), zatopljenost (užitek pri branju določene vrste literarnega ali informativnega besedila) in pomembnost (prepričanje, da je branje pomembno in vredno).
Dimenzije, ki se nanašajo na zunanjo motivacijo in ciljno naravnanost, so priznanje (užitek v prejemanju materialnih priznanj za uspeh pri branju), branje za ocene (želja, da te učitelj dobro oceni) in tekmovalnost (želja prekositi druge v branju). Tretja skupina se nanaša na socialni vidik in vključuje dve dimenziji: socialnost (branje zaradi socialnih razlogov in ustrežljivost) branje zato, da se ustreže pričakovanjem drugih). (Kavčič, 2012, str. 4)
Torej lahko sklepamo, da je motivacija za branje res večdimenzionalna in raznolika, zato ne moremo poenostaviti, da so učenci samo motivirani ali nemotivirani, temveč so motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine. Prav učiteljevo poznavanje različnih dimenzij motivacije za branje ga vodi pri odločitvi o tem, kakšno spodbudo bo izbral za svoje učence.
Učne strategije so po Pressleyu kognitivni načrt, usmerjen k doseganju učnega cilja oz. zaporedje miselnih korakov pri predelavi učne snovi. Obstajajo številne in raznolike poti, ki posameznega učenca vodijo k učnemu cilju, zato lahko množico teh strategij razvrščamo po številnih kriterijih, ki se razlikujejo po namenu, predmetnem področju, vsebini informacij in starostni skupini bralcev. (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 105)
Pri učni uri smo poskušali zasledovati več dimenzij iz vseh treh skupin; izziv, radovednost, pomembnost, priznanje in socialnost z uporabo bralne strategije VŽN. Osnovni strategiji avtorice donne. M. Ogle daje okvir tabela s tremi kolonami, ki nakazujejo potek dela in vsebujejo ta vprašanja: Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili? Posebno pozornost daje ta strategija predznanju, ker je učenje precej manj učinkovito, če tega dejstva ne upoštevamo. Težava, ki sem jo opazila tudi sama je, da učenci pogosto učbeniških bralnih vsebin ne povezujejo s svojim znanjem o svetu. Zato smo velik pomen pri uri dali skupinskim oblikam dela, ki spodbujajo učenčeve kognitivne sposobnosti. Prednosti strategije VŽN, ki so bile opažene tekom več ur so: primernost za različne starosti učencev, uporabnost za delo s celim razredom ali večjo skupino, aktivnost vseh udeležencev, kompleksnost in zajem vseh faz bralnega procesa: pred branjem, med in po njem.

2.1 Mednarodna otroška digitalna knjižnica

Zbirka sodobnih in klasičnih zgodb čaka na bralce na International Children's Digital Library (ICDL), online knjižnici, ki zagotavlja dostop do najboljšega na področju mladinske literature z vsega sveta. Akcija, pustolovščine, pravljice, igre, poezija, pesmi, znanstvena fantastika, fantazija in mladinski romani so med deli na ICDL, www.icdlbooks.org (Pogačar, 2006, str. 64).
ICDL je neprofitna organizacija. Njeno poslanstvo je podpirati otroke sveta, da postanejo uspešni in polnopravni člani mednarodne skupnosti, ki izkazujejo toleranco in spoštovanje do različnih kultur, jezikov in idej, tako da tem otrokom ponuja najboljšo otroško literature na spletu brezplačno.
Knjižnico lahko uporabljajo otroci, starši, učitelji, knjižničarji in ostali na različne načine. Učenci lahko iz prebranih zgodb ustvarjajo igre, staršem pomagajo pri razlagi pomembnih življenjskih lekcij, učitelji lahko uporabijo večkulturno naravo zbirke za učenje tujih jezikov, knjižničarjem služi za obogatitev lokalne skupnosti z zgodbami iz vsega sveta in nenazadnje vsakdo klikne na knjigo in jo prebere zaradi bralnih užitkov.
Knjige si izberemo s pomočjo iskalnikov Simple search, Advanced search ali Location search. Uporabnik si lahko ustvari tudi svoj račun in osebno knjižno polico. Knjige je možno brati povečane na projektorju, ta tehnična možnost je privlačna predvsem mlajšim otrokom.
V iskalniku je možnost iskanja po ključnih besedah, zanimivih informacijah iz zgodbe, učenci imajo možnost ugotoviti, koliko zgodb prihaja npr. iz Afrike, možnosti iskanja so še glede na dolžino knjige (kratke, srednje dolge, dolge), barvo naslovnice, knjižne junake (živali, domišljijska bitja, otroci), nagrajene in pred kratkim dodane knjige ter glede na starost bralca (3-5, 6-9 ali 10-13 let).
Dodatno vrednost knjižnice predstavlja priročnik za učitelje, kjer je ponujenih veliko različnih didaktičnih nasvetov. Ena od možnosti je branje dela zgodbe, potem učenci zgodbo sami dokončajo

in ilustrirajo. Če želimo zares razvijati bralčevo domišljijo, prelistamo zgodbo v jeziku, ki ga ne govorimo, potem pa sami napišemo zgodbo, ki se ujema z ilustracijami. Veliko knjig je dostopnih v več jezikovnih različicah, kar daje možnost učenja tujih jezikov.

2. 2 Medvrstniško učenje

Cilj ure medvrstniškega učenja je bil učencem ponuditi nekaj drugačnega, eno zanimivo bralno izkušnjo. Projekt Učitelj za eno uro poteka na šoli že več let in vsako šolsko leto se zanj odloči kar nekaj učencev. Starejšim učencem nudi ta izkušnja priložnost, da osvežijo svoje že usvojeno znanje in razvijajo spretnosti, kot so vodenje, organizacija šolske ure, komunikacija in javno nastopanje.
Priprave na učno uro z učenci učitelji osmošolci so zajemale: dogovor o primerni izbiri knjige ter poteku dela, uskladitev urnika učencev obeh oddelkov, pregled in zapis učnih ciljev ter poteka učne ure, pregled učenčevih priprav in podpora pri tehničnih in didaktičnih ovirah.
Petošolci so bili seznanjeni, da jih pri pouku čaka nekaj posebnega in so to nestrpno pričakovali. Učenki učiteljici sta jima povedali, da bodo danes skupaj prebrali zgodbo o kitu Finbu. Po metodi VŽN so učenci najprej povedali, kaj o kitih že vedo in kaj bi radi še izvedeli. Ugibali in napovedovali so, kaj se bo zgodilo v zgodbi, ki jih čaka. Potem sta osmošolki učencem predstavili digitalno otroško knjižnico. Učenci niso še nikoli prej brali digitalnih slikanic. Ker je bila slikanica projicirana na veliko platno, je še bolj kot običajno prišla do izraza vizualna podoba slikanice z unikatnimi ilustracijami, ki so učence pritegnile k poslušanju zgodbe. Med branjem sta se večkrat ustavili, povprašali učence o njihovih idejah za nadaljevanje zgodbe in s tem stopnjevali bralno pričakovanje. Na koncu je sledil pogovor o zgodbi in sporočilu, ki ga prinaša. Naslednjo šolsko uro so učenci v skupinah napisali nadaljevanje zgodbe in ga tudi likovno opremili s svojimi ilustracijami. Pri uri naravoslovja pa so nadaljevali z raziskovanjem o prebrani temi, kitih, in nato izpolnili še zadnji VŽN stolpec. Pri naslednji uri so poročali, kaj so se novega o kitih naučili. Na ta način je bil pouk tujega jezika medpredmetno povezan s slovenščino, naravoslovjem in likovno umetnostjo. Menimo, da je tak način učenja učencem bližje, ker dojemajo svet celostno in ne razdeljeno na predmetna področja.
Posebno motivacijo je učencem predstavljalo dejstvo, da smo potek ure in digitalni knjižni vir predstavili šolam v Litvi in Grčiji, s katerimi naša šola sodeluje v dvoletnem mednarodnem projektu Erasmus + z naslovom Out of subject box. Učenci so vrstnike iz Grčije in Litve že pred to uro večkrat spoznali preko Skypa, ko smo izvedli učno uro skupaj v treh državah. Namen projekta Out of subject box je, da v šoli stopimo izven točno začrtanih predmetnih okvirjev in se medpredmetno in mednarodno povežemo ter si izmenjujemo primere dobrih praks. Rezultat sodelovanja je Toolbox, spletni priročnik dobrih praks iz vseh treh držav, ki je dosegljiv na spletni strani projekta https://themenosubject.jimdofree.com/toolboxes/. V spletnem priročniku so predstavljene dejavnosti in potek učnih ur štirih tematskih področij: človeško telo, voda vesolje in Evropa.

Zaključek

Po koncu šolske ure smo medvrstniško obarvano bralno uro učenci, učiteljici učenki in njihova učiteljica tudi evalvirali. Učenci petošolci so novi učiteljici zelo pohvalili, povedali so, da je šolska ura hitro minila, da je bila zgodba zanimiva in poučna in da si bodo v digitalni knjižnici še sami doma izbrali kakšno knjigo. Vprašali so, če lahko tako uro pripravimo še kdaj.
Učenki učiteljici sta bili z opravljenim delom zadovoljni, med poučevanjem se je videlo, da uživata, mogoče pa jima bo ta izkušnja pomagala tudi pri poklicni orientaciji. Kot učiteljica vseh omenjenih sem opazovala potek in učinke medvrstniškega učenja. Izkušnja je bila nedvomno pozitivna za vse deležnike in je vsekakor vredna ponovitve v tem ali prihodnjih šolskih letih.

Literatura

Pogačar, T. (2005). Mednarodna otroška digitalna knjižnica. Otrok in knjiga, 32(64), str. 64-65. http://www.dlib.si.
Kavčič, S. (2012). Bralna motivacija pri pouku v šoli. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Barbara Šešet, OŠ Raka
E-mail: barbara.seset@gmail.com

NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE AKTIVNOSTI PO METODI CLIL NA PREDMETNI STOPNJI – PREDNOSTI IN IZZIVI

Povzetek: Metoda CLIL ponuja številne prednosti, njeno načrtovanje in izvajanje pa v praksi pomeni precejšen izziv. Med učitelji pogosto prevladuje prepričanje, da je za tovrstno izvajanje pouka potrebnega veliko vloženega časa in energije, poleg tega pa si je včasih težko predstavljati, kako bi neko vsebino s pomočjo te metode medpredmetno povezali. V članku navedem korake, ki se jih kot tujejezikovna učiteljica poslužujem pri načrtovanju poučevanja po metodi CLIL. S pomočjo dobrega načrtovanja lahko s to metodo dosegamo dobre učne rezultate in prispevamo k demokratizaciji odnosov med učenci in učitelji.

Ključne besede: CLIL, medpredmetno povezovanje, motivacija, načrtovanje, jezikovni in nejezikovni cilji

PLANNING AND PERFORMING CLIL ACTIVITIES IN LOWER SECONDARY EDUCATION – ADVANTAGES AND CHALLENGES

Abstract: The CLIL method offers many advantages, while planning and employing it in practice presents quite a challenge. Many teachers are of the opinion that a lot of time and energy have to be invested in this kind of teaching and that it's sometimes hard to imagine how a certain teaching content might be learned across subjects using this method. The article lists steps I use as a teacher of a foreign language in planning CLIL teaching. With the help of good planning this method we can achieve good learning outcomes in foreign language learning as well as other school subjects learning, and it helps make relationships between students and teachers more democratic.

Key words: CLIL, cross-curricular teaching, planning, language and non-language goals

Uvod

Kaj je CLIL?

CLIL – Content and Language Integrated Learning ali slovensko vsebinsko in jezikovno integrirano učenje je didaktični koncept, pri katerem vsebine različnih šolskih predmetov poučujemo v angleščini, pri čemer so cilji posameznih predmetov jasno prepoznavni. Takšen pristop k poučevanju tujega jezika ni nov. Premostitev jezikovnih ovir je že tisočletja izziv za govorce na narodno mešanih področjih in na na obmejnih področjih. Publikacija Pot k večjezičnosti (Balek in sod., 2010) navaja, da zametki CLIL-a segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja, ko so na pobudo staršev začeli poučevati otroke po vzoru jezikovne kopeli oz. angleško »immersion«. Gre torej za to, da se vsebin, ki bi se jih učenci tako ali tako morali naučiti, učijo preko tujega jezika. Tako se znanja z različnih predmetnih področij med seboj povezujejo. Tudi Učni načrt za angleščino (2016) spodbuja medpredmetno povezovanje: "Medpredmetne povezave so smiselne takrat, ko se različni predmeti povezujejo v celoto glede na skupne cilje in vsebino. Pri tem so cilji posameznih predmetov jasno prepoznavni. Ker je znanje v šolah postalo tako razdrobljeno, da ga učenci s težavo povezujejo v smiselno celoto, daje celostna, tematska in problemska obravnava učnih vsebin priložnost za izgrajevanje trajnejšega in kakovostnejšega znanja. Tak pristop k poučevanju tujih jezikov je značilen za različne modele CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning)."

Kako se lotimo poučevanja po metodi CLIL?

- Izhajamo iz učnih načrtov za posamezni predmet in za tuji jezik;
- določimo cilje predmeta in nejezikovne cilje;
- določimo besedišče in/ali strukture, ki jih bodo učenci usvojili;
- določimo standarde znanja, ki jih bodo učenci dosegli;
- dogovorimo se za časovni okvir izvajanja dejavnosti;
- dogovorimo se za načrt izvajanja učne enote;
- pripravimo ustrezna gradiva, ki jih bomo uporabili pri poučevanju;
- izvedba dejavnosti (od poučevanja do ocenjevanja);
- načrtujemo, kako bomo obravnavane vsebine vključili v proces preverjanja in ocenjevanja znanja ter učence seznanimo s kriteriji uspešnosti;
- evalvacija dejavnosti in načrtovanje sprememb za prihodnje sodelovanje.

Tovrstno poučevanje od nejezikovnega in jezikovnega učitelja zahteva pripravljenost za sodelovanje, prilagajanje in učenje. Proces se začne s predlogom enega od učiteljev za sodelovanje. Učitelja se nato dogovorita o tem, katere učne vsebine bosta v določenem razredu poučevala po metodi CLIL. Pri usklajevanju je pomembno, da jezikovni učitelj dobro pozna jezikovne zmožnosti svojih učencev, da se lahko odloči, do katere mere se bo poglobil v vsebino. Na primer, z učiteljico naravoslovja sva v lanskem šolskem letu izvajali poučevanje po metodi CLIL pri naravoslovju v 7. razredu. Ob pregledu ciljev, ki si jih je zastavila učiteljica naravoslovja, sem ugotovila, da pri angleščini vsebinsko ne bomo mogli zasledovati vseh ciljev, saj bi za to učenci morali poznati zahtevno besedišče in strukture. Odločila sem se, da bomo pri angleščini zasledovali samo nekaj teh ciljev. Po pregledu ciljev sledi določanje besedišča in struktur, ki se jih bodo učenci v tej enoti naučili. Pri tem je treba upoštevati predznanje učencev in jezikovne vsebine diferencirati, da bodo vsi učenci lahko napredovali. Nato sledi določanje standardov znanja ter kriterijev uspešnosti. Ker pri metodi CLIL učenci pridobivajo nejezikovna in jezikovna znanja, vsak učitelj za svoj predmet določi standarde in kriterije.
Učitelja se nato dogovorita za časovni okvir, kdaj in koliko časa bosta namenila določeni vsebini ter kako bosta to izvedla. Učitelja se morata odločiti, ali bo neko vsebino učitelj naravoslovja najprej predelal z učencem pri svojem predmetu, nato pa jo predelajo še pri tujem jeziku z učiteljem tujega jezika ali obratno. Za uspešno izvedbo CLIL-a je potrebno izdelati tudi kvalitetne materiale, ki jih bomo uporabili za delo z učenci. Glede na zastavljene cilje pripravimo ustrezno slikovno gradivo, ki ga bomo uporabili za predstavitev besedišča. Poiščemo tudi ustrezne video posnetke, kjer bo določena vsebina predstavljena, in pripravimo npr. vprašanja, s katerimi preverimo razumevanje. Z ustreznimi gradivi v okviru angleščine zagotovimo zadosten jezikovni vnos in učencem pripravimo komunikacijske naloge, v katerih lahko pridobljeno znanje utrjujejo. Natančnemu načrtovanju sledi izvedba dejavnosti. Pri izvedbi dejavnosti je pomembno, da se učitelja natančno dogovorita glede tega, kako bo potekalo poučevanje ter kdo bo prevzel katere učence v določenem časovnem okvirju. Že ob pripravi gradiv imamo v mislih preverjanje in ocenjevanje. Pripravimo ustrezne naloge za ustno in pisno preverjanje in ocenjevanje. Pri tem pazimo na upoštevanje minimalnih standardov in standardov znanja ter razmerje med njimi. Ob koncu dejavnosti je pomembno, da izvedemo še evalvacijo. Pogledamo na primer, kako uspešni so bili učenci pri doseganju standardov znanja, kaj jih je oziroma ni motiviralo pri delu, kako smo sami zadovoljni z izvedbo in razmislimo, če so potrebne kakšne izboljšave. Včasih smo si morda gradivo pripravili na preveč zahtevnem nivoju in učenci niso zmogli slediti, ali pa ugotovimo, da morda časovna razporeditev ni bila najboljša. Pri tem igra ključno vlogo dobro sodelovanje in zaupanje med izvajalcema.

CLIL – izzivi in prednosti

Poučevanje po metodi CLIL tako za učence kot tudi za učitelje prinaša prednosti, za učitelje pa tudi nekatere izzive. Celoten postopek načrtovanja, izvedbe in evalvacije od obeh učiteljev zahteva veliko dodatnega časa in energije. Velikokrat se je potrebno sestati, se dogovarjati in usklajevati, kar lahko posameznika odvrne od tega, da bi se te metode lotil.
Učenci so za tovrstno učenje zelo motivirani. Delo poteka nekoliko drugače od običajnega, pomembno jim je pa tudi to, da se z istimi vsebinami srečajo pri dveh predmetih, kar posledično za njih pomeni manj učenja oziroma hitreje usvojeno znanje. Kot učiteljica tujega jezika sem pri tovrstnem poučevanju prisiljena stopiti izven svoje cone udobja. Poučujem vsebine predmeta, na področju katerega nisem strokovnjak. Pri tem se mi zdi pomembno, da učencem to tudi poudarim in jim dam priložnost, da me tudi oni kaj naučijo s tega predmetnega področja. Takšen pristop po mojih izkušnjah doprinese k boljšim medsebojnim odnosom med učenci in učiteljem.
Poučevanje po metodi CLIL tudi učiteljem prinaša koristi. Nejezikovni učitelj je motiviran za takšno delo, ker se posledično njegovim vsebinam posveti več učenčevega časa, ko je v učnem procesu aktiven. Jezikovni učitelj se na ta način še bolj približa učencu in njegovemu okolju. Poleg tega tovrstno poučevanje nudi učiteljem številne priložnosti za strokovno in nenazadnje tudi osebnostno rast.

Zaključek

Poučevanje po metodi CLIL je učiteljem pogosto uganka, saj si morda težko predstavljajo, kako bi se ga lotili, ali pa se bojijo, da jim bo vzelo preveč časa. Časovni vidik je res pomemben, ob tem pa moramo vedeti, da ko enkrat za neko učno vsebino pripravimo načrt in gradiva, lahko to uporabimo večkrat. Menim, da so prednosti takšnega poučevanja tolikšne, da pretehtajo dodatne vložke.

Literatura

Balek, Slavica [et al.] (2010). POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne sole. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KCWEVZ3P

Učni načrt. Program osnovna šola Angleščina, 2016 dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/

Nataša Schell Bratina, OŠ Hruševec Šentjur
E-mail: Natasa.Schell@guest.arnes.si

INOVATIVNO UČENJE ANGLEŠČINE: VLOGANJE

Povzetek: Inovativno poučevanje angleščine vsebuje več kot le klasično poučevanje v razredu. Vlog (video blog) je video beleženje spletnega dnevnika, posameznikovih pogledov, mnenj in interesov, ki je v zadnjih letih preplavilo družbena omrežja. Vlogerji so namreč idoli današnje mladine in imajo po njihovem mnenju sanjsko »službo«. Medtem ko najstniki z zanimanjem sledijo različnim vlogerjem z milijoni sledilcev, pa se mi je kot učiteljici TJA utrnila ideja, da bi se učenci kar sami preizkusili v izdelavi vloga, in sicer v angleščini. Z vključitvijo družbenih medijev v učni proces so učenci dobili možnost, da so na inovativen način ustvarili in delili poljubno izbrane vsebine, pri tem pa razvijali jezikovne zmožnosti in digitalno pismenost.

Ključne besede: angleščina kot drugi/tuji jezik, IKT, inovativna učna okolja, družbena omrežja

INTEGRATING VLOG IN INNOVATIVE EFL CLASS

Abstract: Innovative language teaching no longer consists of traditional face-to-face classroom instruction only. A vlog (video blog) is a video documentation of a person's life, thoughts, opinions and interests. In recent years, this method of communication has taken the world by storm. As a result, becoming a YouTuber or vlogger has become the most popular career goal for many teenagers. While youngsters idolise vloggers with millions of followers, the author of this article came up with a creative idea: to encourage students to create their own vlogs in English. By applying social media platforms such as YouTube in the learning process, it enabled students to create and share their own distinctive interests as well as improve their language and digital skills in an innovative way.

Key words: English as a second or foreign language, ICT, innovative learning environments, social media

1 Uvod

Sodobna družba čedalje večjih družbenih, gospodarskih, izobraževalnih in vzgojnih potreb je tesno povezana s smiselno uvedbo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) na vsa področja našega življenja. Družbeni razvoj teži k razvijanju visoke tehnologije. Danes uporabljajo računalnike in druge informacijsko-komunikacijske tehnologije ljudje v vseh delovnih okoljih na vseh področjih. Zato je pomembno IKT smiselno uvesti v čim večji meri tudi na različne stopnje izobraževanja (Tišler idr., 2006, str. 11). Na OŠ Hruševec Šentjur smo že pred leti sodelovali v evropskem projektu Inovativna pedagogika v luči kompetenc 21. stoletja; trenutno pa smo razvojna šola v novem projektu Inovativna učna okolja podprta z IKT. Eden izmed temeljnih pogojev za vseživljenjsko učenje in izboljšano zaposljivost je razvijanje kompetenc 21. stoletja, pogoj za to pa je uporaba prožnih oblik učenja. Projekt Inovativna učna okolja podprta z IKT omogoča ravno to: implementacijo inovativne pedagogike 1:1, kjer učni scenariji poudarjajo, kako lahko IKT naprave uporabljamo v podporo mnogim različnim učnim strategijam; uvajajo elemente formativnega spremljanja in upoštevajo razvijanje novih kompetenc, ki se razvijajo pri učenju s tehnologijo ter učenje v času in prostoru razširjajo izven učilnice. Inovativna učna okolja predstavljajo kontekst, znotraj katerega se odvija učenje v najširšem smislu in povezujejo učence, vsebine, učitelje, vire, organizacijo in pedagogiko. Vključevanje individualizacije in personalizacije učnega procesa omogoča enakopravnejše vključevanje vseh učencev in dijakov v učni proces (Inovativna učna okolja podprta z IKT, b.d.). Razvoj IKT je tako prinesel nove, učinkovitejše načine pridobivanja novega znanja in razvoj kompetenc 21. stoletja, kot so kritično mišljenje, ustvarjalnost, sposobnost reševanja problemov, digitalna pismenost, komunikacija, učenje učenja, kulturna zavest in izražanje, sodelovanje, samoiniciativnost…

2 Primer dobre prakse

Oglejmo si primer dobre prakse rabe IKT pri angleščini v 7. razredu; gre za vsebinski sklop My life, tema treh predstavljenih učnih ur pa je ustvarjanje vloga. Vlog je video beleženje dogodkov ter zanimivosti, ki je mladim večinoma dobro poznano. Vlogerji so namreč njihovi idoli in imajo po mnenju današnje mladine sanjsko »službo«. Izbirajo različne tematike: od predstavljanja tehničnih izdelkov, avtomobilov, modnih trendov, kuharskih receptov, potovanj, reševanja vsakdanjih problemov itd. Medtem ko mladi z zanimanjem sledijo različnim vlogerjem z milijoni sledilcev, pa se mi je kot učiteljici TJA utrnila ideja, da bi se učenci kar sami preizkusili v izdelavi vloga, in sicer v angleščini. Kompleksna naloga se je izkazala za zelo uspešno.

Operativni cilji so:
- učenci analizirajo že posnete vloge ter razpravljajo o njihovih lastnostih,
- načrtujejo korake za snemanje svojega vloga,
- izberejo temo svojega vloga ter logično razvrstijo informacije,
- ustvarijo zanimivo ter jezikovno ustrezno besedilo vloga v angleščini,
- medvrstniška pomoč: učenci sovrstnikom predstavijo ustrezno rabo programov za urejanje filmčkov,
- posnamejo vlog,
- vrednotijo izdelke/vloge sošolcev.

Učenci bodo dosegli cilje z naslednjimi aktivnostmi:
- Učenci si na YouTubu ogledajo tri vloge, ki jih primerjajo ter poiščejo medsebojne podobnosti in razlike. Na podlagi videnega prepoznajo in razpravljajo o lastnostih vloga.
- Poguglajo 'vlog' ter napredno iščejo in komentirajo o tem, kaj je vlog.
- Učenci za domačo nalogo posnamejo svoj vlog v angleščini. Pred tem kritično razmišljajo ter načrtujejo korake, s katerimi bodo prišli do zastavljenega cilja:
- presodijo, katero temo bodo predstavili gledalcem svojega vloga;
- načrtujejo zgradbo svojega vloga, razvrstijo dogodke/informacije po določenem vrstnem redu, organizirajo svoj vlog;
- sestavijo, ustvarijo zanimivo besedilo/govor v angleščini, pri čemer si pomagajo s spletnim slovarjem PONS, uporabljajo ustrezno besedišče ter pravilne slovnične strukture angleškega jezika;
- načrtujejo snemanje: pripomočke, lokacijo snemanja, druge okoliščine;
- načrt predstavijo sošolcem ter učiteljici, od katerih prejmejo povratno informacijo;
- učenci (ki imajo izkušnje s snemanjem in urejanjem video gradiva) sovrstnikom predstavijo programe/aplikacije za urejanje filmčkov: iMovie, VivaVideo, Movavi Video Editor, PowerDirector;
- oblikujejo kriterije oz. povratno informacijo za končne izdelke/vloge;
- posnamejo svoj vlog;
- svoj vlog predstavijo sošolcem;
- vrednotijo izdelke/vloge sošolcev.

Učenci bodo uporabili naslednje orodje/tehnologijo: spletne slovarje (npr. PONS); Microsoft Word, Notes (iPad); aplikacijo Camera; aplikacije/programe za montažo filmov: iMovie, VivaVideo, Movie Maker, Movavi Video, PowerDirector…

Kazalnik realizacije ciljev: učenec bo uspešen, ko bo posnel svoj vlog v angleščini, pri čemer bo ustrezno govorno sporočal o izbrani temi (ustrezna raba besedišča in jezikovnih struktur) ter bo svoj vlog predstavil v razredu.

V čem je dodana vrednost tovrstnega inovativnega pouka v primerjavi s klasičnim? Po t.i. SAMR modelu gre za:
- Obogatitev: raba spletnih slovarjev. Gre za aktivnost, ki je sicer možna tudi brez uporabe tehnologije, vendar je z uporabo IKT izvedba bistveno učinkovitejša. Učenci s pomočjo spletnih slovarjev veliko hitreje poiščejo pomen novih besed, sopomenke, protipomenke, stalne besedne zveze ipd.
- Nov pristop: pri snemanju vloga gre za novo nalogo, kjer tehnologija omogoča doseganje ciljev, ki brez njene uporabe ne bi bili mogoči. Sem sodi tudi uporaba programov/aplikacij za montažo filmov (npr. iMovie).

Pouk je torej temeljil na dejavnostih učencev, jaz pa sem pripravila navodila za delo, organizirala izvajanje nalog, motivirala ter vodila učence skozi aktivnosti. Pri načrtovanju in izdelavi svojih vlogov so imeli glavno vlogo v učnem procesu učenci. S tem projektom sem pospešila smiselno rabo IKT pri učenju. Še več: pri snemanju vloga je šlo za redefinicijo, tj. po SAMR modelu za nov pristop, ki brez uporabe sodobne tehnologije sploh ne bi bil mogoč. Učenci so aktivno uporabljali različne aplikacije, namenjene snemanju ter montaži video izdelkov. Aktivnosti nismo ocenjevali z ocenami; učenci so dobili povratno informacijo od učitelja ter od sošolcev glede na kriterije, ki smo jih predhodno skupaj oblikovali.

3 Zaključek

Učenci so bili nad projektom navdušeni, izjemno notranje motivirani, kar je razvidno tudi iz priloženih mnenj. Veliko znanja so pridobili na jezikovnem področju ter tudi na področju digitalne pismenosti, kritičnega mišljenja in reševanja problemov. Zgovorno je tudi mnenje učencev, da bi tovrstno aktivnost želeli delati pogosteje. Vse to potrjuje, da se učenci radi učijo na inovativen način, delajo s sodobno tehnologijo, s telefoni, računalniki in tablicami. Še posebej pa jih je navdušilo de-

jstvo, da so se lahko sami preizkusili v vlogi sodobnih junakov, vlogerjev.
Refleksija učencev:
- »Jaz sem naredil vlog a avtomobilu Mercedes CLG3 AMG. Ta vaja mi je bila zelo všeč, ker rad snemam. Projekt mi je vzel 3-4 ure. Z montažo nisem imel večjih težav, uporabil sem aplikacijo Power Director. Pri snemanju mi je pomagal sošolec, bila sva odličen duo.«
- »Ustvarila sem vlog o svojem potovanju na športno tekmo v Romunijo. Pri izvedbi te naloge sem se zelo zabavala. Ker sem si temo lahko izbrala sama, sem se še posebej potrudila. Snemanje je trajalo 4 dni, za urejanje videa sem uporabila Viva Video in sem bila z njim zelo zadovoljna.«
- »Tema mojega vloga je bil zabaven eksperiment. Naloga se mi je zdela zelo zanimiva, saj že od nekdaj zelo rad snemam videe. Naloga je tudi zelo poučna, ker smo morali svoj video opisati, moral si imeti besedilo in s tem smo vadili angleščino. Naučil sem se veliko novih besed in njihove pravilne izgovorjave (uporabljal sem tudi spletni slovar). Naučili smo se tudi, kako delati z elektronsko opremo. Bilo je zabavno!«
- »Naredil sem vlog o učni uri trobente. Bilo mi je še posebj zanimivo, saj sem prvič urejal video. Fino je bilo, ker sem si lahko sam izbral temo. Snemal me je učitelj trobente. Video posnetek je nastal v 5 minutah, urejanje videa pa mi je vzelo eno uro. Uporabil sem program Filmora 9. Upam, da bomo še kdaj delali kakšen tak projekt pri angleščini.«
- »Ta projekt mi je bil zelo všeč, ker smo z njim vzpodbujali ustvarjalnost. Pri tem delu sem se zelo nasmejala. Moj vlog je imel naslov My morning routine. Super je bilo, saj smo si lahko izbrali temo, ki nas je res zanimala. Snemanje mi je vzelo cel dan, saj sem večkrat morala posneti določen kader. Pri snemanju sem za boljšo svetlobo uporabila dodatne luči. Posnetek sem editirala z Movavi Video. Ker sem to delala prvič, se mi je zdelo kar težko, ampak sem se tudi veliko naučila. Takšne projekte bi si želela delati še večkrat.«

Literatura

Tišler, T., Černilec, B., Vehovec, M., Korošec, D., Brezovar, D. in Pungartnik, S. (2006). Vodenje za spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije na šolah. Pridobljeno s https://solazaravnatelje.si/ISBN/961-6637-04-5.pdf
Inovativna učna okolja podprta z IKT. (b.d.). Pridobljeno s https://www.inovativna-sola.si/

Nina Zver, OŠ Zbora odposlancev, Kočevje
E-mail: zvernina@gmail.com

POUČEVANJE IN DOSEGANJE STANDARDOV ZNANJA S POMOČJO ŽIVALI

Povzetek: Sem učiteljica 2. razreda. Vsako leto se srečujem z učenci, ki izkazujejo veliko mero nemirnosti, nizke koncentracije ter tudi z učenci z različnimi učnimi težavami. Ti učenci potrebujejo dodatno motivacijo, veliko spodbude in predvsem razumevanja. Včasih so njihove težave tako izrazite, da se nalog, za katere že vnaprej pričakujejo neuspeh, niti ne poskusijo lotiti. Ker so raziskave pokazale, da imajo živali na ljudi prav poseben vpliv, se je v meni porodila želja, da svojo ljubezen do živali povežem s svojim delom. Učenci so se enkrat do dvakrat mesečno srečevali z mojimi morskimi prašički in z njihovo pomočjo dosegali standarde znanja pri različnih predmetih.

Ključne besede: učenci z učnimi in vedenjskimi težavami, terapevtske živali, motivacija, storilnost, doseganje standardov znanja

TEACHING AND ACHIEVING STANDARDS OF KNOWLEDGE WITH THE AID OF ANIMALS

Abstract: I am a 2nd grade teacher. Every year, I meet students who show a high degree of restlessness, low concentration, as well as students with various learning difficulties. These students need extra motivation, a lot of encouragement and above all understanding. Sometimes their problems are so severe that they do not even try to tackle tasks for which they expect to fail in advance. Because research has shown that animals have a very special impact on people, a desire was born in me to connect my love for animals with my work. Pupils met my guinea pigs once or twice a month and with their help achieved standards of knowledge in various subjects.

Key words: students with learning and behavioral difficulties, therapeutic animals, motivation, productivity, achieving standards of knowledge

1 Človek in žival

Odnos človek – žival sega že v preteklost. Za človeka je sprva žival predstavljala le vir prehrane. Kasneje pa so začeli živali udomačevati, socializirati in jih uporabljati kot pomočnike pri delu. Začetki sobivanja so temeljili na deljenju zavetja, hrane in zaščite. Hišni ljubljenčki so v srednjem veku postali zelo cenjeni tudi med plemstvom. Živali so postale središče dogajanja, zabave in družbe, velikokrat pa so predstavljale tudi nadomestilo ob izgubi ljubljene osebe.

2 Vplivi živali na človeka

V zadnjih letih se vse bolj proučuje vpliv živali na človeka. Mele U. (2017, str. 15) navaja, da različne študije in raziskave potrjujejo pozitivne učinke:
- pomirjujoč vpliv na človeka; že samo opazovanje živali ima antistresen vpliv
(z opazovanjem rib v akvariju dosežemo primerljiv učinek z meditacijo, sprostitvenimi metodami ali hipnozo),
- nudenje brezpogojne ljubezni,
- zadovoljevanje notranje potrebe po vzgoji in skrbi,
- znižan krvni pritisk,
- nižja zastopanost holesterola,
- sprememba življenjskega stila,
- izboljšanje fizične kondicije pri lastnikih psov,
- krepi občutek varnosti,
- povečuje občutek lastne vrednosti, samopodobe.

Z raziskavami so ugotovili, da imajo otroci in mladostniki, ki so v stikih z živalmi, višje samospoštovanje kot sovrstniki, ki nimajo trajnejših stikov. Prav tako živali pozitivno vplivajo na njihov socialno-emocionalni razvoj, predvsem na razvoj empatije.

Slovensko društvo Ambasadorji nasmeha (Seminar o aktivnostih in terapiji s pomočjo živali, Ljubljana, 2018) v svojem delu omenjajo dr. Borisa Levinsona, ki je prvi objavil znanstveno delo o terapiji z živalmi. Trdil je namreč, da je pridobitev živali eden od načinov, s katerimi lahko človek ohranja svoj »zdrav razum« oziroma duševno stanje. Do svojih spoznanj je prišel povsem naključno. Začelo se je med obravnavo devetletnega dečka. Deček je bil ves čas molčeč, zaprt vase. Tudi po eno mesečni tera-

piji ni bilo vidnega napredka. Nekega dne pa se je deček po naključju srečal z Levinsonovim psom. Deček je s psom hitro vzpostavil stik in se z njim začel celo pogovarjati. Ta dogodek je Levinsona tako prevzel, da ga je spodbudil k nadaljnji raziskavi in uporabi živali v terapiji.
Pri svoji klinični praksi je psa uporabljal tudi dr. Sigmunt Freud. Verjel je, da pes prepozna klientov značaj. Če pacient ni bil pod stresom, se mu je njegov pes približal, drugače pa je ostal na drugem koncu sobe. Ugotovil je, da ima prisotnost živali med terapijo pomirjujoč vpliv na paciente, še posebej na otroke. Živali se za terapije oz. aktivnosti uporablja tudi danes. Najpogosteje uporabljeni živali v terapevtske namene sta pes in konj, terapevtske pozitivne učinke pa imajo tudi druge živali.

3 Živali in otroci s posebnimi potrebami

Posamezna društva, ki se ukvarjajo s terapevtskimi živalmi, izpostavljajo, da je bil pozitiven vpliv živali dokazan tudi pri delu z ljudmi s posebnimi potrebami (Seminar o aktivnostih in terapiji s pomočjo živali, Ljubljana, 2018).
Slepi in slabovidni imajo pse vodnike.
Avtististični otroci so pokazali več družabnih vedenj, kot je pogovarjanje, gledanje obrazov, vzpostavljanje fizičnega kontakta. V prisotnosti živali so se tudi več smehljali in smejali, ugodno vplivajo tudi na razvoj govora.
Otroci z disleksijo so bili bolj motivirani za pisanje in branje ob navzočnosti živali.
Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so izkazovali večji nadzor nad svojimi vzgibi ob prisotnosti živali. Do živali so bili nežni in empatični. Otroci z učnimi težavami so bili bolj motivirani za delo, če so bili v bližini živali. Viden je bil napredek na učnem področju in dvig ocen. Pri gibalno oviranih osebah je zaznan napredek v bližini živali. Žival usmerja pozornost na nalogo, osebe ji sledijo, vztrajajo v dejavnostih. Pri osebah z motnjo v duševnem razvoju je opazen boljši razvoj socialnih in komunikacijskih spretnosti. Kaže se pozitiven vpliv pri razvoju predvsem nebesedne komunikacije, kot so nasmehi, pogledi, enozložnice kot tudi dotiki. Pri otrocih z ADHD se opazi boljša koncentracija in umirjanje ob dotiku živali.

4 Slabosti za živali

Štefe Š. (2013, str.24) v svojem delu opozarja, da imajo terapije z živalmi lahko na živali tudi negativen vpliv. Žival ima lahko zaradi stresa, povzročenega med terapijo, dolgoročne zdravstvene posledice. Pri delu z živalmi je zato nujno potrebno, da vodnik pozna psihologijo živali, s katerimi dela. Žival se mora pri delu počutiti sproščeno, varno in mora zaupati svojemu vodniku. Vodnik pa mora svojo žival zaščititi in prepoznati njeno telesno govorico, ki mu sporoča, kdaj živali ni več prijetno oz. je pod stresom. Takrat je nujno omogočiti živali umik in sprostitev.

5 Želja po delu z živalmi

Za delo z živalmi pri pouku me je spodbudila predvsem ljubezen do živali in vedenje, kakšen vpliv imajo ta čudovita bitja na ljudi okoli sebe.
Sem mati trinajstletnika s posebnimi potrebami. Moj sin je bil v 2. razredu osnovne šole diagnosticiran z ADHD. Ima tudi disleksijo in skotopični sindrom. V 4. razredu pa je na testih za nadarjene otroke dosegel zelo visoke rezultate na ustvarjalnem področju. Življenje in delo z njim me je vodilo po poti učenja, spoznavanja in sprejemanja drugačnosti.
V naravi in med živalmi je moj sin popolnoma drugačen otrok. Narava in živali ga pomirjajo. Tudi v času, ko je imel sin še veliko impulzivnih izpadov, mu je bližina in »čohljanje« domačega mačka zelo pomagala. Opazovanje interakcije med sinom in domačimi živalmi mi je vzbudilo željo, da se tudi sama podam na pot, na kateri me bodo pri strokovnem delu spremljale živali in pomagale pri doseganju standardov znanj tudi učencem, ki imajo učne ali vedenjske težave.

6 Vključevanje Živali V Proces Poučevanja

6.1. Vpliv prisotnosti morskih prašičkov na učence z učnimi in vedenjskimi težavami

Kadar smo imeli v razredu Kajo in Lili, sem z velikim zanimanjem opazovala, kako se spreminjata učna motivacija in vedenjski vzorci otrok, ko so v bližini živali.

6.1.1. Vpliv živali na učenca z bralno-napisovalnimi težavami:

- Učenec, ki ima zelo velike težave pri branju in pisanju, se brez dodatnih spodbud loti pisanja pisma naši Kaji. Deček popiše cel list formata A4 (stavki so pomanjkljivi, besede, črke izpuščene, zlogi za-

menjani) in se javi, da svoje pismo tudi glasno prebere (običajno se glasnemu branju izogiba).
- Narek zapiše ob spodbudi, da bom povedala Kaji, kdo od učencev je uspel zapisati narek v celoti (običajno nareka ne zapiše v celoti, odneha po prvih dveh besedah).

6.1.2. Učenec z vedenjskimi težavami:
- Ob prisotnosti morskih prašičkov se njegova impulzivnost zmanjša.
- Nadzoruje svojo glasnost.
- Izkazuje empatijo do živali in nežnost pri rokovanju z njimi.
- Izkazuje visoko motivacijo in raje prisluhne obravnavani snovi, kadar jo povezujemo z živalmi.
- Njegova raven zanimanja je intenzivna, koncentracija je daljša.
- Nalog v povezavi z morskimi prašički se loti zelo zavzeto.

6.2. Dejavnosti za doseganje standardov znanja s pomočjo živali
V nadaljevanju bom nanizala nekaj dejavnosti, s katerimi smo v učni proces vključevali prisotnost morskih prašičkov.

6.2.1. Slovenski jezik
- Učenci pišejo pisma, zgodbice, pesmice morskim prašičkom,
- pišejo narek, prepis z vsebino o morskih prašičkih,
- berejo zgodbice o morskih prašičkih,
- berejo morskim prašičkom,
- opisujejo živali.

6.2.2. Spoznavanje okolja
V šolskem letu 2019/20 smo imeli 'srečo', saj je ena od 'pujsik' nenačrtovano postala mamica. Učenci so opazovali brejost Kaje in spoznali njene mladičke. Spoznali so, da imajo živali potomce, ki navadno izhajajo iz samca in samice, in da so potomci njim podobni.

6.2.3. Matematika
Mladičke smo vsak teden tehtali in merili njihovo dolžino. Meritve smo zapisali in opazovali, kako so napredovali v teži in velikosti. Spoznali smo mersko enoto centimeter in najmanjšo enoto za tehtanje mase; gram. Pri zapisovanju meritev smo poudarili in razložili zapis merske enote ob zapisani količini.

Zaključek:
Opazovanje interakcije učencev z morskimi prašički je potrdilo vsa moja pričakovanja. Obisk živali v razredu je vse učence, tudi učence z učnimi težavami, spodbudil k boljši motiviranosti za delo in večji storilnosti. Vedenjsko težavni in nemirni učenci so v stiku z živalmi izkazali empatijo, zbranost in nadzor nad svojimi impulzi. Vpeljevanje živali k pouku je čudovita izkušnja za učence. Vodnik živali pa mora vedeti, da ima vsaka žival tudi potrebo po občutku varnosti. Zaradi dobrega počutja živali pri delu z otroki, mora vodnik dobro poznati telesno govorico svoje živali in vedeti, kdaj ima žival dovolj, ter za dobrobit živali tudi prekiniti z delom in živali nuditi sprostitev. Žival mora biti zdrava in redno veterinarsko pregledana.

Literatura
Barker, B. in Wolen, A. R., The Benefits of Human-Companion Animal Interaction: A Review. Journal of Veterinary Medical Education, 2008.
Mele U. Anksiozne motnje in terapija z živalmi. Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije, 2017.
Štefe Š., Terapija s pomočjo psa, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 2013.
Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali, Ambasadorji nasmeha, Seminar o aktivnostih in terapiji s pomočjo živali, Ljubljana, 2018.

Polonca Fritz Tomšič, OŠ Elvire Vatovec Prade
E- mail: polona.fritz-tomsic@os-ev-prade.si

NADARJEN UČENEC V VLOGI UČITELJA

Povzetek: O nadarjenosti govorimo takrat, ko učenec na enem ali več področjih občutno prekaša svoje vrstnike in, ko nadpovprečne rezultate večkrat ponovi. Nadarjenega učenca odlikuje razvito divergentno in logično mišljenje, natančnost opazovanja, dober spomin in smisel za humor. Je radoveden iskalec odgovorov na zastavljena vprašanja, poln idej in nekonformističnih rešitev. Njegova domišljija je nenavadna, besedišče bogato. Ne mara rutine in monotonosti, ceni pa pestrost, nenavadnost in raznolikost. Šola predstavlja temelj za razvoj osebnosti vsakega učenca in s tem tudi za odkrivanje in spodbujanje nadarjenih. Pripraviti okolje, v katerem bo vsak nadarjen učenec razvil svoj potencial, je velikokrat za učitelja pravi izziv. V prispevku predstavljam delavnico medvrstniškega učenja, na temo iz fizike, ki so jo nadarjeni učenci 9. razreda pripravili prvošolcem naše šole. Prvošolci še niso znali brati, niso poznali števk in obožujejo učenje skozi igro. Vsekakor so bili nadarjeni devetošolci postavljeni pred velik izziv, vendar je njihova nadarjenost, skozi vlogo učitelja, dobila novo, dodano vrednost.

Ključne besede: nadarjeni učenci, talentirani učenci, naravoslovne znanosti, astronomija

A TALENTED PUPIL IN THE ROLE OF A TEACHER

Abstract: We talk about talented pupils when they significantly exceed their peers in one or more areas and when above-average results are repeated several times. A talented pupil has developed divergent and logical thinking, observation accuracy, good memory, and a sense of humour. Her/his imagination is unusual and her/his vocabulary is very rich. Talented pupils do not like routines and monotony, while he appreciates variety, unusualness, and diversity. The school is the foundation for the development of every pupil's personality and thus also a source of discovery and promotion of talents. Preparing an environment in which each talented pupil will be able to develop their full potential is often a real challenge for teachers. This article presents a 'peer learning workshop' on a topic from physics, that talents from the last year of secondary school (9th grade) prepared for the first graders of our elementary school. First graders didn't know how to read yet, they didn't know the digits and love learning through play. Talented ninth graders were facing a big challenge, but their talents, through the role of teacher, gained a new, added value.

Keywords: gifted pupils, talented pupils, natural sciences, astronomy

1. Uvod

1.1 Kaj je nadarjenost?

Nadarjenost učencev se kaže v različnih oblikah in obsegih, zato lahko tu iščemo razlog, da v strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Najpogosteje uporabljena definicija je definicija Ameriškega združenja za nadarjene, ki kot nadarjene opredeljuje učence, ki že kažejo visoke dosežke, kot tudi tiste, ki kažejo potencial zanje na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. M. Juriševič v Beli knjigi (Bela knjiga, 2011, str. 339) opredeljuje nadarjene kot visoko nadpovprečne učence, ki jih je v populaciji do 10%. Nadpovprečnost se ocenjuje glede na dosledne dosežke teh učencev na intelektualnem, ustvarjalnem, učnem, umetniškem in telesno – gibalnem (športnem) področju. Vodstvenega področja avtorica ne omenja. Nadarjenost je lahko splošna ali specifična. Smiselno je ločiti »nadarjenost« od »talentiranosti«. Izraz »nadarjenost« pomeni visoko splošno sposobnost za doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati. Izraz »talentiranost« pa se uporablja za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih.

1.2 Značilnosti nadarjenih

»Nadarjenost se odraža na različnih področjih in v različnih osebnostnih lastnostih, osebnostnih potezah in vedenjih.« (Strokovna, 2019, https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf)
Strokovna izhodišča (2019) definirajo osebnostne lastnosti, poteze in vedenja nadarjenih:
1. Na konvergentnem miselno – spoznavnem področju: razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, obsežen besednjak, dobra sposobnost komuniciranja, natančnost opazovanja, dober spomin, občutljivost za probleme, spontana nagnjenost k izzivom...
2. Na divergentnem miselno – spoznavnem področju: originalnost, bogata domišljija, izvirne, nove ideje, učinkovit transfer znanja v prakso, marljivost, zavzetost...
3. V talentih in spretnostih v kateri od umetniških dejavnosti.

4. V motoričnih, psihomotoričnih ali senzomotoričnih spretnostih na telesno-gibalnem oziroma športnem področju: občutek za gibanje, natančnost, telesna moč in vzdržljivost, občutljivost, motorična spretnost...
5. V motivaciji: vztrajnost pri reševanju nalog, želja po uspehu in potreba po doseganju odličnosti, nepotešljiva radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, visoka intrinzična storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih, težnja k popolnosti pri izvajanju nalog, izjemna zavzetost, volja, predanost...
6. Na socialno-čustvenem področju in v socialnih veščinah: močno razvit občutek za pravičnost, rahločutnost, občutek za moralna in etična vprašanja, voditeljske sposobnosti, sposobnost koordiniranja in vplivanja na druge, neodvisnost in samostojnost, izrazit smisel za organizacijo, komunikativnost, empatija, prizadevanje za odličnost, nekonformizem, prostovoljstvo...
7. Na ožjem osebnostnem področju: pripravljenost na trdo delo, samozaupanje, vzdržljivost, samodisciplina, samonadzor, spopadanje s stresom..
Nadarjene učenci lahko najdemo tudi med učno neuspešnimi, zato moramo pri odkrivanju nadarjenih biti nanje še posebej pozorni.

2 Aktivna vloga nadarjenih učencev

Nadarjeni otroci in mladostniki potrebujejo poleg rednega šolskega programa posebej prilagojene programe in aktivnosti. Skupina nadarjenih učenk 9. razreda naše šole je dobila nalogo, da nekaj izbranih vsebin iz fizike predstavi prvošolcem naše šole. Teme iz astronomije so vedno zanimive, ni jih pa vedno enostavno predstaviti. Aktivnost je potekala v okviru projekta medvrstniških izmenjav znanja. Učenci višjih razredov so temo iz določenega predmetnega področja predstavili učencem nižjih razredov. Izbrana tema je morala biti zanimiva, atraktivna, 6 – letnike naj bi navdušila za fiziko. Prvošolci še niso znali brati, niso poznali števk in radi bi se še igrali. Vsekakor so bile učenke postavljeni pred velik izziv.

2.1 Gravitacija na planetih našega Osončja

Osnovnošolska fizika nas uči, da telo z maso 1 kg Zemlja privlači s silo 10 N. Ali je masa telesa na Veneri enaka kot na Zemlji? Da, masa je enaka, telesu se na Veneri spremeni teža. Teža telesa z maso 1 kg je na Veneri 9,07 N.
Poglejmo si teže teles na planetih našega Osončja. Masa telesa je vedno 1 kg.

Planet	Merkur	Venera	Zemlja	Mars	Jupiter	Saturn	Uran	Neptun
Teža telesa v N	3,8	9,110	3,8	23,4	10,6	9,2	11,9	

Cilj izziva za učenke je bil predstaviti prvošolcem gravitacijo na različnih planetih. Naj ponovno poudarim: brez črk in brez številk in v obliki igre.
Igra: Učenke so pripravile vrečke s peskom, masa peska je ustrezala teži telesa na posameznih planetih. Prvošolci so morali mase peska razporediti po velikosti od najmanjše do največje. Zmagal je planet Jupiter, kjer je teža telesa približno 2,3 krat tolikšna kot na Zemlji.

Vrečke s peskom različne mase. Masa peska v vrečki ustreza vplivu gravitacije na izbranem planetu. (Foto: Polona Fritz Tomšič)

2.2 Raketa z napihnjenim balonom

Raketa je leteče telo na raketni pogon, ki astronavtom omogoča polet v vesolje. Raketo lahko izdelamo tudi sami. Možnost je res veliko. Za prvošolce je zelo primerna raketa z balonom. Pa še tekmovanje raket je mogoče izpeljati. Naloga: Učenke so na stol privezale tanjšo vrvico. Vrvico so napeljale skozi slamico, na katero so zalepile balon. Prvošolec je izbrani balon napihnil, ga zalepil na slamico in tekmovanje med prvošolci – astronavti se je začelo. Napihnjen balon se je ob spuščanju zraka gibal

po vrvici dokler ni zmanjkalo goriva – zraka. Učence je navdušila tudi hitrost, s katero se je gibal balon. Katera »raketa« je zmagala? Je na zmago vplivala barva »rakete«? Je vplivala oblika? Količina zraka v balonu?

Tekmovanje raket (Foto: Polona Fritz Tomšič)

2.3 Raketa iz čajne vrečke

Naloga: Devetošolke so prvošolcem predstavile še poskus s čajno vrečko. Zaradi varnosti so poskus izvedle le frontalno. Potrebujemo neuporabljeno čajno vrečko, pladenj, vžigalico, škarje. Čajno vrečko odpremo, izpraznimo ter jo postavimo na sredino pladnja. Prižgemo vžigalico, z njo prižgemo vrečko in opazujemo, kaj se dogaja. Zakaj čajna vrečka poleti?

Zrak je mešanica plinov, in ko ga segrejemo, se molekule plinov v zraku začnejo gibati hitreje, zato se prostornina plina poveča oziroma se njegova gostota zmanjša. Ker je gostota segretega plina manjša od gostote plina v okolici, se segreti zrak začne dvigovati, zato se dvigne še goreča čajna vrečka; plamen tako kot raketni motor potiska vrečko naprej v nasprotni smeri gravitacije. Ogenj torej segreva zrak v notranjosti vrečke in zato se ta dvigne. Devetošolke so eksperiment prikazale in razložile dogajanje bodočim mladim fizikom, vendar je bil pogled na letečo gorečo čajno vrečko – raketo bolj zanimiv.

Zaključek

Evropo skrbi, ker se mladi ne odločajo več za poklice na področju naravoslovja in tehnologije (Holbrook, 2013). Veliko lahko na teh področjih naredimo učitelji naravoslovja od najmlajših učencev naprej. Ustvariti moramo, ne samo privlačno učno okolje, prek pristopov, kjer je v ospredju učenec, ampak moramo prilagajati tudi učna gradiva in pripomočke. Predvsem pa se moramo truditi, da nadarjenim učencem pripravimo take izzive, da bodo vzljubili naravoslovje.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana 2011

Hoolbrok, J. 2013. Motivacija v naravoslovnem izobraževanju. Prispevek predstavljen na Strokovni posvet za učitelje naravoslovnih predmetov. Prispevek pridobljen s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/Posvet2013/naravoslovci/Zbornik_abstraktov.pdf

Dolenšek, J. (2015). Pogledi strokovnih delavcev v vrtcu na nadarjenost in nadarjene otroke (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2740/1/Jana_Dolen%C5%A1ek_-_diploma_Nadarjenost_KON%C4%8CNA_oddaja.pdf

Magister, N. (2016). Socialni in čustveni vidiki razvoja nadarjenih učencev v drugem triletju osnovne šole (Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3649/1/magistrsko_delo-oddaja1.pdf

Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi, Zavod za šolstvo, Ljubljana 2019. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf

Irena Trope, Gimnazija in srednja šola Kočevje
E-mail: irena.trope@gssk.si

STROKOVNE EKSKURZIJE - POMEMBNA DIDAKTIČNA OBLIKA IN METODA DELA V PROGRAMU EKONOMSKI TEHNIK

Povzetek: Ekskurzije so pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj z njimi uresničujemo doseganje vsebinskih in procesnih znanj ter vzgojnih ciljev. Predstavljajo enega izmed pogostih načinov funkcionalnega povezovanja in usklajevanja učnih vsebin in učnih modulov oz. predmetov, ki so podobni in se medsebojno dopolnjujejo. S tem obravnavano področje osvetlimo z različnih zornih kotov in združujemo znanja. Ekskurzije dijake neposredno povežejo z učnimi vsebinami. Omogočajo aktivno in doživljajsko učinkovitejši pouk ter uresničujejo koncept živega, izkustvenega, inovativnega učenja, zaradi česar obstaja veliko večja verjetnost, da bo angažirana celotna učenčeva osebnost in da bodo optimalno aktivirane različne dijakove zmožnosti. Trdimo lahko, da je učenje na ekskurzijah bolj efektivno kot pri delu v razredu. V prispevku bom vsebinsko predstavila dve dvodnevnevni strokovni ekskurziji, ekskurzijo v Savinjsko regijo in ekskurzijo na Štajersko. S strokovnega vidika je bila rdeča nit obeh ekonomsko obarvanih ekskurzij spoznavati poslovne procese v podjetjih različnih gospodarskih dejavnosti.

Ključne besede: ekskurzija, strokovna ekskurzija, pomembna didaktična oblika in metoda dela.

PROFESSIONAL FIELD TRIPS - IMPORTANT DIDACTIC FORM AND METHOD OF WORK IN THE ECONOMIST PROGRAM

Abstract: Field trips are an important part of the educational process, as they are used to achieve content and process knowledge and educational goals. They represent one of the common ways of functional connection and coordination of learning contents and learning modules and objects that are similar and complementary. Doing so, we approach the field from different angles and combine knowledge. Field trips connect students directly with the learning content. They enable more active and experientially effective teaching and implement the concept of live, experiential, innovative learning, which makes it much more likely that the entire student's personality will be engaged and that different student abilities will be optimally activated. It can be argued that learning on field trips is more effective than working in the classroom. In this article, I will present both two-day professional field trips, the field trip to the Savinjska region and the field trip to Styria. From a professional point of view, the common thread of both economically colored field trips was to get to know the business processes in companies of different economic activities.

Key words: field trip, professional field trip, important didactic form and method of work.

1 Uvod

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je beseda ekskurzija opredeljena kot izlet s poučnim namenom. Ekskurzija je opredeljena tudi kot izlet s strokovnim vodstvom ali tudi kot delovno potovanje. Ekskurzija je aktiven, doživljajsko učinkovit pouk, pri katerem se dijaki z učno snovjo seznanijo izven šolskih prostorov. Pouk, ki je organiziran kot ekskurzija, lahko uvrstimo med živo učenje, izkustveno in inovativno učenje, katerega cilj ni samo pridobivanje znanja, spretnosti in navad, ampak tudi spreminjanje posameznika na podlagi lastnih izkušenj. Ekskurzija je opredeljena kot ena izmed najpomembnejših didaktičnih oblik in metod pouka, ki ima pomembno in visoko pedagoško vrednost.

2 Organizacija ekskurzije

V Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1) je v 66. členu opredeljeno, da organizirano izobraževalno delo poleg ostalega obsega tudi strokovne ekskurzije in interesne dejavnosti. Na naši šoli vsako šolsko leto izvedemo dve enodnevni ekskurziji ali eno dvodnevno ekskurzijo. Ena ekskurzija se izvede v okviru obvezne strokovne ekskurzije in ena v okviru obveznih interesnih dejavnosti. Ker imamo v oddelkih ekonomskih tehnikov manjše število dijakov in po en oddelek v letniku jih organiziramo vsaj za dva ali za vse letnike skupaj.

V okviru vsebin modulov, ki so v programu ekonomski tehnik na naši šoli so naslednji: sodobno gospodarstvo, poslovanje podjetij, ekonomika poslovanja, materialno knjigovodstvo, podjetništvo, komercialno poslovanje in zavarovalne storitve, obstajajo številne možnosti za snovanje strokovnih ekskurzij s področja ekonomije, ki sovpadajo z učno snovjo. Pri organizirani ekskurziji gre običajno za prepletanje že obravnavanih vsebin pri pouku, vsebin, ki se časovno prekrivajo z obravnavano učno snovjo in vsebin, ki so že bile obravnavane. Iz tega vidika so nameni ekskurzije vezani na mo-

tivacijo dijakov za prihodnjo obravnavo učne snovi, na nadgradnjo teoretičnih vsebin s praktičnimi in na poglobitev razumevanja določenih učnih tem. Organizacija ekskurzij zahteva veliko mero angažiranosti, saj je poleg vsebinske priprave potrebno poskrbeti tudi za organizacijsko pripravo.

3 Faze ekskurzij

Faze pri organizaciji ekskurzij so naslednje štiri: faza načrtovanja, faza priprave, faza izvedbe in faza evalvacije. V fazi načrtovanja ekskurzije izvedemo t.i. makro pripravo ekskurzije, ki jo izvedemo pri planiranju dela za naslednje šolsko leto. Oblikujemo tim za ekskurzijo, s katerim se lotimo sodelovalno – timskega načrtovanja. Učni načrti pri posameznih modulih, ki predstavljajo formalni okvir pri načrtovanju ekskurzij nam pomagajo vsebinsko zastaviti dejavnosti na ekskurziji. Določimo namen in cilje ekskurzije. Imenuje se vodja ekskurzije. Izberemo smer poti oz. pokrajino in kraje, ki jih bomo obiskali. Določimo termin ekskurzije in opredelimo čas trajanja ekskurzije.

Vodja ekskurzije preveri možnost glede obiskov podjetij, ustanov, ogledov sodelovanje s posamezniki … in o načrtovani ekskurziji obvesti vodstvo šole. V fazi priprave ekskurzije dokončamo organizacijsko pripravo, oblikujemo podroben program ekskurzije (itinerarij) in pripravimo učence na ekskurzijo. Govorimo o t. i. mikro pripravi na ekskurzijo.

V okviru sestankov tima za ekskurzijo po potrebi uskladimo skupne učne cilje in pričakovane učne rezultate. Na osnovi ciljev ekskurzije načrtujemo ustrezne učne metode, učne oblike in potrebne pripomočke. Dogovorimo se o učiteljih spremljevalcih na ekskurziji.

Vodja ekskurzije ima osrednjo vlogo pri pripravi na ekskurzijo. Njegove naloge so naslednje:

- Dokončno se dogovori za izvedbo načrtovanih obiskov in natančno določi čas trajanja ekskurzije, posameznih ogledov, malice, kosila, počitka, opredelimo prenočevanje …
- Za vse udeležene učitelje na ekskurziji odda zahtevek za potne naloge.
- Določi logistiko prevoza in rezervira prevoz.
- Naredi finančno konstrukcijo in predvidi stroške ekskurzije na dijaka.
- Uredi vse potrebne obrazce npr. sezname dijakov s podatki o vstopnih postajah, izbiri prehrane, naročilnice …
- Učitelje spremljevalce (en spremljevalni učitelj na petnajst dijakov) seznani s potekom ekskurzije in njihovimi zadolžitvami.
- Z ekskurzijo seznani učiteljski zbor in vodstvo šole. Vodstvo šole nato na podlagi obrazca, ki označuje napoved ekskurzije evidentira dogodek, odsotnost dijakov in učiteljev spremljevalcev v E-asistentu.
- Za starše pripravi izjavo o seznanitvi z organizirano ekskurzijo, ki je hkrati soglasje za udeležbo na dogodku in vsebuje pravila reda na ekskurziji.
- Na ekskurzijo ustrezno pripravi tudi dijake. Dijake seznanjeni z vsemi dejavnosti glede na dejavnosti pred ekskurzijo, med ekskurzijo in po ekskurziji. Seznani jih z namenom in cilji ter vsebino ekskurzije, s časovno razčlenitvijo ekskurzije in ostalimi zadolžitvami, ki jih morajo opraviti (delo z delovnimi listi in ostalimi gradivi, priprava poročila ipd.) ter s tehničnimi podrobnostmi, jasna pa morajo biti tudi pravila reda in discipline za zagotovitev varnosti na ekskurziji. Ustrezno jih motivira za ekskurzijo.

Pri vseh omenjenih nalogah po potrebi sodelujejo tudi ostali učitelji, ki sestavljajo tim za ekskurzijo ali učitelji spremljevalci. Izvedba ekskurzije pomeni izpeljavo oz. realizacijo ekskurzije. Začetek ekskurzije se začne s preverjanjem prisotnosti in ugotavlja, če imajo dijaki s seboj vse potrebno. Pred odhodom ali med vožnjo vodja ekskurzije kratko povzame napotke in pravila reda. Če je potrebno, jim razdeli učne liste, gradivo … Med potekom ekskurzije so vodja ekskurzije in spremljevalni učitelji dijakom na voljo za usmerjanje pri njihovih zadolžitvah in različno pomoč, ko jo potrebujejo. Naloga vseh učiteljev na ekskurziji je spodbujanje in motiviranje za poslušanje, sodelovanje in opravljanje danih nalog. Vodja ekskurzije skrbi za načrtovan potek ekskurzije in ustrezno časovno trajanje dejavnosti. Evalvacije ekskurzije je zadnja faza, ko z dijaki naredimo v najkrajšem možnem času po ekskurziji, ko so vtisi in doživljaji dogodkov z ekskurzije dovolj sveži. Z dijaki evalvacijo običajno naredimo na naslednja načina:

- z razgovorom,
- z anketnim vprašalnikom, s katerim pridobimo mnenje in oceno o različnih dejavnostih na ekskurziji.

Vodja ekskurzije naredi z dijaki ustrezen zaključek, pri katerem se izpostavijo cilji, ki so bili na ekskurziji realizirani in nova znanja, ki so jih usvojili.

Sledi še refleksija tima za ekskurzijo, ki je lahko narejena ustno ali pisno. Vodstvu šole se odda poročilo o realizirani ekskurziji.

4 Dvodnevna strokovna ekskurzija na Štajersko

Ekskurzija je bila izvedena 25. in 26. oktobra 2017. Sodelovali so dijaki 3. in 4. letnika smeri ekonomski tehnik. Najprej je bila na vrsti predstavitev mednarodnega podjetja Bookmark Leather, d. o. o. v Kidričevem, ki je eno izmed vodilnih svetovnih proizvajalcev in predelovalcev usnja za potrebe avtomobilske, letalske, železniške … industrije in tudi eden največjih zaposlovalcev daleč naokoli. Po osnovni predstavitvi podjetja in ogledu promocijskega filma smo si ogledali proizvodne procese: prirezovalnico, pripravo dela in šivalnico. Predstavili so nam tudi organizacijo dela v proizvodnji.

Nato smo se odpravili v najpomembnejše specializirano mesno predelovalno korporacijo v JV Evropi, v podjetje Perutnina Ptuj, kjer so nam predstavili poslovanje podjetja in njegove blagovne znamke (poudarek je bil na blagovni znamki Poli), spoznali smo pomen organizirane proizvodnje s sklenjenim krogom od njive do vilice in pomen piščancem prijazne reje oz. butičnosti piščančjih farm. Ker podjetje Perutnina Ptuj, d. d. veliko vlaga v zdrav življenjski slog zaposlenih, poleg zdravega prehranjevanja tudi v gibanje in rekreacijo, smo po predstavitvi podjetja odšli na lokacijo Kolesarskega kluba Perutnina Ptuj, kjer so nam veliko povedali o zgodovini kluba in o odličnih rezultatih na tekmovanjih doma in v tujini, predstavili pa so nam tudi Poli maraton, ki s podjetjem Perutnina Ptuj, d. d. ustvarja zgodbo množične kolesarske rekreativne prireditve že 15 let. Nekateri so preizkusili različne vrste tekmovalnih koles za cestno kolesarstvo. Sledila je namestitev v hostlu Pekarna, ki je na 25. tekmovanju v projektu Moja dežela – lepa in gostoljubna v letu 2017 prejel 1. mesto v kategoriji mladinska prenočišča in si pridobil naziv najlepšega in najgostoljubnejšega mladinskega hotela v naši državi.

Nato smo odšli na tretji največji stadion v Sloveniji, stadion Ljudski vrt, kjer smo se srečali s predstavnikom Nogometnega kluba Maribor, ki nam je predstavil delovanje omenjenega kluba, vodstvo kluba in ekipo iz ozadja, igralce kluba, nogometno šolo, navijaško subkulturo, navijaško skupino Viole, ... Bistveni del predstavitve se je nanašal na pomembnost notranje dinamike odnosov oz. timskega duha za doseganje skupnih ciljev. Ogledali smo si tudi garderobo gostujoče ekipe in VIP ložo, ki je namenjena predsednikom klubov, predsedniku države, predstavnikom največjih sponzorjev …

V centru mesta Maribor se nam je pridružil profesor zgodovine na Srednji ekonomski šoli v Mariboru, Boris Krabonja, poznan tudi kot upornik z razlogom, ki nam je v dobri uri med sprehodom po mestnih trgih in Lentu na izviren način približal mesto Maribor.

Večerni program je vključeval predstavitvi 23 letne blogerke in vlogerke Aleksandre Rosič, bolj znane kot Aleksandra Rose in blogerke 26 letne Eva Lozina, ki jo poznamo preko bloga Nepopolna mama. Obe sta uspešni ženski v svetu tržnega komuniciranja z družbenimi omrežji in jima to delo predstavlja tudi zaslužek. V uvodnem delu smo poslušali o slabostih b(v)loganja in ovirah, ki se pojavljajo pri tem delu, kako zaslužiti s pisanjem oziroma snemanjem blogov, seveda pa sta poudarili tudi prednosti b(v)loganja in dali nekaj nasvetov za vse tiste, ki razmišljajo o tem, da bi v prihodnosti lotili bloganja in/ali vloganja. Poudarili sta, da je področje upravljanja s socialnimi omrežji priložnost, ki ga lahko izkoristijo predvsem mladi, ki danes živijo s spletnimi omrežji. Opisali sta tudi začetke njune podjetniške zgodbe in vsakdan opravljanja njunega dela.

Naslednji dan smo odšli v Tezno, v podjetje Micro+Polo, d. o. o., ki je največji slovenski dobavitelj laboratorijskega pribora, opreme, kemikalij in diagnostike. Podjetje se lahko pohvali z lastno blagovno znamko laboratorijskega pohištva Lab Interior, s katerim opremljajo laboratorije širom sveta. Sprejela nas je zaposlena na področju marketinga, komuniciranja in razvoja kadrov. Predstavila naj je edinstveno delovno politiko v podjetju. Preko promocijskega videa nas je po podjetju popeljal televizijski voditelj, komik in igralec Tadej Toš. Sledil je naravoslovni dan. Vsak dijak se je udeležil dveh izmed ponujenih štirih delavnic: analiza odpadnih in površinskih voda, osnove genetike z analizo DNK jagode in elektroforezo, osnove mikroskopiranja in izdelava domače kozmetike, kjer so dijaki izdelali kopalne kroglice, ki so jih lahko odnesli domov.

Zaključni ogled se sledil v Laškem, kjer smo si ogledali podjetje Pivovarna Laško, d. d.. Predstavili so nam poslovanje podjetja in nas popeljali skozi avtomatizirano in tehnološko dovršeno proizvodnjo, kjer smo spoznali vse faze proizvodnje piva. Videli smo varilnico, klet, zorenje, filtracijo, manjši muzej in linijo polnjenja steklenic ter skladišče.

5 Dvodnevna strokovna ekskurzija v savinjsko regijo

Ekskurzija je bila izvedena v četrtek, 27. in v petek, 28. septembra 2018. Udeležili so se je dijaki 2., 3. in 4. letnika programa ekonomski tehnik.

Obiskali smo Termoelektrarno Šoštanj, d. o. o., ki igra pomembno vlogo v elektroenergetskem gosp-

odarstvu v slovenskem prostoru. Seznanili so nas zgodovinskimi mejniki, delovanjem elektrarne, poslovanjem družbe, z izgradnjo nove tehnološke enote - bloka 6, prav tako pa so nam omogočili njegov ogled. Največji in edini dobavitelj premoga za Termoelektrarno Šoštanj je Premogovnik Velenje. Zato smo v tej povezavi obiskali Muzej premogovništva Velenje, kjer smo si nadeli rudarska oblačila, površnik in čelado, dobili smo rudarsko malico ter se spustili v globino jaška, kjer so nam v podzemnih rovih slikovito predstavili, kako je potekalo delo rudarjev nekoč in kako poteka danes. Nato smo se tudi v Nazarje, kjer smo obiskali podjetje BSH Hišni aparati, d. o. o., ki je največji proizvajalec malih gospodinjskih aparatov v Evropi in eno največjih podjetij v Sloveniji. Specializirano je tudi za razvoj malih gospodinjskih aparatov za pripravo hrane in napitkov in odgovorno za prodajo bele tehnike v JV Evropi. V podjetju smo spoznali poslovanje in delovanje podjetja ter si ogledali proizvodnjo linijo. V popoldanskem času smo se vodeno sprehodili čez mesto Velenje in vrtičkarsko naselje Kunta Kinte ter si ogledali okolico velenjskega jezera, ki je bilo ravno v tem tednu prizorišče 29. Pikinega festivala, tako da smo lahko doživeli še pravljičnost Pikine dežele.
Večerni program je vključeval predstavitev delovanja in vloge sindikatov. Poudarjena je bila pomembnost varovanja in izboljševanja pravic zaposlenih. Naslednji dan smo se na poti iz Velenja ustavili v Celju, kjer smo obiskali podjetje Evo Novum, d. o. o., ki se ukvarja s proizvodnjo emajlirane posode. Poleg predstavitve poslovanja družbe in seznanitvijo s prednostjo priprave hrane v emajlirani posodi, so nas popeljali čez proizvodnjo, kjer smo lahko opazovali faze proizvodnje posode, ki jo podjetje izdeluje. Na koncu smo si ogledali tudi industrijsko prodajalno, kjer smo lahko videli del ponudbe njihovih končnih izdelkov. Zaključni del ekskurzije je predstavljal obisk Vodnega mesta Atlantis. Predstavnik podjetja nam je opisal poslovanje Vodnega mesta v sklopu krovne družbe BTC, predstavili so nam tudi obstoječo ponudbo. Nekateri dijaki so čas pred odhodom proti domu namenili še kopanju v Svetu doživetij, ostali pa so imeli prosto za kavico, prigrizek ali nakupe.

Zaključek

Ekskurzije kot kakovosten vidik pouka so odlična pot učenja iz več razlogov. Dijakom omogočajo, da pridobivajo znanje na podlagi pristnega stika s proučevano vsebino, ki ga pri pouku v učilnici ne morejo razviti. Ekskurzije ponujajo številne možnosti medpredmetnega povezovanja in zagotavljajo, da se teoretično znanje povezuje s praktičnim. So priložnost za pridobivanje aktualnih, najnatančnejših podatkov in informacij ter odpravljanje napačnih predstav in razlag zaradi česa si lahko dijaki ustvarijo dejansko sliko o obravnavani tematiki. Znanje, ki se gradi v neposrednem stiku z realnostjo dijaka celostno, tako miselno kot čustveno aktivira, pri tem pa se zaradi dejanskih življenjskih izkušenj krepi sposobnost opazovanja, spodbuja se osebno doživljanje, globlje razumevanje, razvijajo se sposobnosti povezovanja znanja, kritičnega vrednotenja pridobljenih podatkov in informacij, povečuje pa se tudi notranja motivacija ter želja po učenju in odkrivanju novega. Z ekskurzijami se razvija pozitiven odnos do obravnavanega področja, do umskega in fizičnega dela, hkrati s tem pa se pri dijakih izgrajujejo tudi številne veščine, sposobnosti, vrednote in osebnostne lastnosti, ki so neodvisne od vsebine in so uporabne v različnih okoliščinah in jih je mogoče tudi prenašati. Zaradi odkrivanja novih spoznanj ob konkretnih dejavnostih in v kontekstu, ki je dijakom zanimivejši in bližji, je tudi pomnjenje, torej učenje, ohranjanje in obnavljanje znanja, učinkovitejše in trajnejše. Tudi lastne izkušnje, ki so temeljijo na več kot desetletnem delu pri organizaciji ekskurzij kažejo, da imajo ekskurzije v vzgojno-izobraževalnem procesu nenadomestljiv didaktični pomen ne samo z vidika učencev, temveč tudi z vidika učiteljev, ki se ekskurzije udeležijo.

Literatura

Bezjak, J. (1999): Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: DZS.

Petra Krmelj, Osnovna šola Stična, PŠ Višnja Gora
E-pošta: petra.krmelj@os-sticna.si

POZITIVNA KLIMA ZA UČENJE IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Povzetek: Na kakovostno učno okolje imajo zelo pomemben vpliv dobri medsebojni odnosi. Šola ni le prostor, kjer poteka proces učenja, ampak je tudi bogato socialno okolje. Med udeleženci – učitelji, učenci in starši potekajo stalne interakcije. Ključno vlogo pri tem igra učitelj, ki učence spodbuja in razvija njihove potenciale. Učitelj mora imeti učence rad in jim zaupati. Med učiteljem in učenci se stkejo nevidne niti, ki učencem pomagajo najti prostor za uspeh in dobro počutje. V prispevku bom skušala povezati pozitivno klimo v razredu in dobre medsebojne odnose z učinkovitim učenjem. Za šolski uspeh so namreč pomembni primerni odnosi in spodbudno okolje za učence. Z gibalnimi dejavnostmi, učenjem preko igre, sprostitvenimi tehnikami in socialnimi igrami,, ki sem jih izvedla v razredu, sem ugotovila, da so ključ do uspeha dobro počutje učencev, občutek varnosti, sprejetosti in pripadnosti skupini. Le sproščeni otroci so pripravljeni na učenje in na razvijanje svojih močnih področij. Menim, da je pristen, odprt, pošten in dosleden učitelj, ki učencem zaupa in jih podpira, tisti, zaradi katerega bodo učenci doživljali uspehe in zrasli v odgovorne in zrele odrasle.

Ključne besede: pozitivna klima, medsebojni odnosi, učenje, motivacija, močna področja, učni uspeh

Uvod

Sodoben način poučevanja in pristopi k učenju zahtevajo od učitelja, da se v celoti posveti svojim učencem, jih razume, spodbuja, hkrati pa zagotavlja pozitivno in spodbudno učno okolje. Predvsem pa mora svoje učence imeti rad, kljub njihovim posebnostim in individualnim potrebam. Od učitelja je namreč odvisna klima razreda. Učenci, ki se v razredu počutijo varne in sprejete, imajo občutek pripadnosti, se bodo lažje učili, pri šolskem delu bodo uspešnejši in razvijala se bodo njihova močna področja in samopodoba. Samostojno učenje in odkrivanje sta dragocena, toda učenje je odvisno od medsebojnih interakcij. Danes se zavedamo, da moramo učitelji k učencem pristopati celostno – povezovati telesno z duševnim. Kako lahko učitelj poskrbi za pozitivno klimo in zagotovi spodbudno učno okolje?

1 Komunikacija med učiteljem in učenci

»Vsak trenutek, ko smo v učilnici z našimi učenci, ustvarjamo čustveno okolje. Vprašanje je, ali ustvarjamo okolje, v katerem se sleheren učenec počuti dovolj varnega, da tvega in se uči, ali okolje, ki povzroča, da naši učenci utihnejo ali pa postavijo v bran.« (Sims 1999, str. 108) Učiteljeve osebnostne lastnosti imajo pomemben vpliv na psihosocialne odnose v razredu. P. Gradišek (2014) je v doktorski disertaciji proučevala učiteljeve vrline v razrednem kontekstu. Analiza je pokazala, da se pri učiteljih kot najbolj izražene kažejo vrline: prijaznost, pristnost, poštenost, radovednost, vztrajnost, ljubezen. (Peklaj in Pečjak, 2015) Že slovenski pregovor pravi: Lepa beseda lepo mesto najde. Učitelj mora nenehno skrbeti za to, da je v razredu pozitivno vzdušje, saj so dobri odnosi med njim in tudi med samimi učenci osnova za uspešno vodenje razreda in doseganje VIZ ciljev. Številne študije so pokazale učinkovitost učiteljeve pohvale. »Nič ne vpliva bolj na otrokovo poslušnost kakor pohvala.« (Twentier, 1999, str. 97) »Pohvala blagodejno vpliva na telo, um in duha. » (Twentier, 1999, str. 107) Učenci pohvalo potrebujejo bolj kot kritiko. Pri svojem delu pohvalim vsak najmanjši napredek in trud pri učencih. Največkrat je moja pohvala ustna, trudim pa se, da pohvalo napišem tudi v zvezek, poleg pa prilepim še sličico ali nalepko. Učitelj naj pohvalo podkrepi z nasmehom in očesnim kontaktom. Učenec bo začutil, da je učitelju mar zanj. Tako se ne bo ustrašil izzivov in bo motiviran za učenje. »Raziskave namreč kažejo, da so učitelji, ki pristopajo k vodenju razreda kot procesu za oblikovanje in vzdrževanje učinkovitega in spodbudnega učnega okolja, pri tem uspešnejši kot tisti, ki vidijo vodenje razreda predvsem kot disciplíniranje učencev.« (Peklaj in Pečjak, 2015, str. 123)

Učitelj se mora zavedati, da je od prvega trenutka, ko stopi pred učence, model za vedenje. Z vsakim dejanjem učencem nekaj sporoča, tudi takrat, ko molči. (Peklaj in Pečjak, 2015) Učitelj mora jasno izražati meje, svoje občutke in oblikovati sporočila. Kot učiteljici mi največ pomeni, da se učenci v šoli dobro počutijo, se veselijo vsakega šolskega dne in da se radi učijo. Trudim se, da pri svojem delu spodbujam njihovo delo in ideje, jih motiviram ter spremljam razvoj njihovih močnih področij. Zavedam se, da ima učitelj velik vpliv na to, ali bo učenec razvijal svoje potenciale, si bo upal izraziti svoje mnenje in ideje, ali pa bo zaradi strahu ali neuspeha raje obtičal na nekem mestu. Odličen učitelj vzpostavi odnos z učencem kot celovito osebnostjo. Ne sodi in se potrudi za vsakega učenca, ki mu je zaupan. Kot pravi P. Sims (1999) je naš poklic najpomembnejši na svetu.« Lahko jim damo

najboljše, kar premoremo in izobrazimo svoje učence, da bodo odgovorni, samostojni in sposobni posamezniki, ali pa jih zatremo in jih z nadzorom vzgojimo v pasivne, nesrečne in neodgovorne ljudi. » (Sims, 1999, str. 78)

2 Dejavnosti za spodbujanje učnega okolja

V Veliki Britaniji je zelo razširjen program S. Cowley za uravnavanje pozitivnega vedenja v razredu. To je program 7 C-jev: »comunication« (komunikacija), »confidence« (samozaupanje), »carrots and consequences« (nagrade in posledice), »consistency« (doslednost), »control« (kontrola), »choice« (izbira) in »creativity« (ustvarjalnost). (Peklaj in Pečjak, 2015)

2. 1 Motivacija

Za učinkovito učenje je ključno, da učence snov pritegne. Učitelj s pozitivnim, kakovostnim odnosom, s svojo komunikacijo, doslednostjo v razredu učencem omogoča, da spoznajo, da je njihovo vedenje njihova izbira. Pomembno je, da učitelj uporablja več nagrad kot kazni. Nagrade naj učencem res kaj pomenijo, npr. dodatno delo za računalnikom, skupna igra s sošolci, podaljšan odmor… Največja nagrada pa je učiteljeva pozornost, ki jo nameni svojim učencem. Za spodbujanje pozitivnega vedenja in dela pri pouku sem tudi v svojem razredu uvedla »nagrade«. Na tablo sem pritrdila motivacijske kartice. Vsak učenec je imel svoj magnet s sličico. Glede na njegovo vedenje, obnašanje in delo v razredu sem ga premikala navzgor ali navzdol po lestvici (slika 1). Učenci so se trudili, da so čim večkrat postali junaki dneva. Tak način motiviranja je bil zelo uspešen, saj so prav vsi učenci vsaj enkrat postali junaki in bili so zelo veseli, ker jim je uspelo. Učitelj je pri svojem delu ustvarjalen, zato lahko v primeru, da klasični pristopi ne učinkujejo, vedno naredi nekaj drugačnega, nenavadnega, nepričakovanega, smešnega.

2. 2 Sodelovalno učenje

»Sodelovanje je skupno delo za doseganje skupnega cilja. Sodelovalno učenje je delo v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini.« (Peklaj, 2001, str. 8)

Za delo v skupini so potrebne posebne komunikacijske veščine. Med seboj morajo sodelovati, se dogovarjati in sprejemati kompromise. Z izvajanjem sodelovalnega učenja se izboljšajo medsebojni odnosi med učenci. Način dela v razredu vpliva na vedenje učencev in na razvoj notranje motivacije za šolsko delo (doživljanje pozitivnih izkušenj, zmanjšanje strahu pred spraševanjem), dviga se učenčeva učna samopodoba, vpliva na količino napora, ki ga bo vložil v učenje in delo za šolo. V razredu pouk večkrat organiziram v obliki skupinskega dela. Učenci v skupinah oblikujejo plakat na določeno temo, ustvarjajo skupinsko sliko, pri glasbeni umetnosti sodelujejo pri spremljanju pesmi z glasbili…Skupinsko delo je namreč zabavno in ustvarja občutek povezanosti, pripadnosti, podpore in zaupanja. Učenci v skupinah radi sodelujejo in pri tem dosegajo učne ter socialno-emocionalne cilje.

2. 3 Moč gibanja - gibalne dejavnosti

Gibanje nam odpira vrata v učenje. Kljub temu, da je gibanje ena od osnovnih otrokovih potreb, se današnji otroci v prostem času premalo gibajo. Nadomestilo za gibanje iščejo v drugih dražljajih, ki trenutno zadovoljijo njihove potrebe, dolgoročno pa nimajo pozitivnega učinka na otrokovo zdravje. Otrok svet v najzgodnejšem obdobju zaznava prav preko gibanja. Njegov razvoj in dojemanje sveta sta zelo celostna, zato primanjkljaj na enem področju neogibno povzroči tudi primanjkljaje na drugih. Pomanjkanje gibanja se tako odraža na otrokovem celotnem psihosomatskem statusu. Otrok bo, poleg tega, da se bo gibal na svežem zraku, skozi igro lahko sprostil tudi napetosti, ki se čez dan nabirajo (v šoli), s tem pa pozitivno vplival na svoje zdravje. Poleg gibanja pri pouku športa je nujno vključevati gibalne dejavnosti tudi k ostalim šolskim predmetom. Pri urah matematike so učenci gibalno prikazovali različne številke, pri slovenščini pa pri obravnavi posamezne črke. S pomočjo gibanja so si številko ali črko lažje zapomnili, saj gibanje vpliva tudi na razvoj kognitivnih sposobnosti. Pri glasbeni umetnosti učenci veliko plešejo in se gibalno izražajo ob poslušanju različne glasbe in petju pesmi. Zelo radi se igrajo igro glasbeni kipi, pri kateri po določenem času preneha glasba in se gibanje ustavi. Učenci se postavijo v kipe, učitelj ali določen učenec pa lahko ocenjuje, kateri kip je najlepši.

2. 4 Gibalne igre

Najboljša sprostitev za otroka in najprimernejši način otrokovega učenja je gibanje, je igra. Če je pravilno izbrana, je osnova za višje oblike učenja in razvoj mišljenja. Gibanje je povezano z miselnimi in čustvenimi procesi v možganih. Pomembno je za fizično in psihično zdravje človeka. Učenci se v 1. razredu še zelo radi igrajo razne gibalne igre, tudi pri pouku športa ne sme manjkati igra v uvodu in še igra na koncu ure. Največkrat se igrajo igre, ki jih že dobro poznajo (kdo se boji črnega moža; bratec, reši me; hobotnice; gnilo jajce; ptički v gnezda…). Učitelj pa lahko kadarkoli izbere in jih nauči še kakšno novo igro.

2. 5 Videovadnice – TRIMinute

Videovadnice so sodoben koncept, ki sledi trendom na področju nevroznanosti in globalnim strategijam o vnašanju gibanja v učni proces. Videovadnice Triminute so splet kratkih gibalno-kognitivnih vaj, ki jih izvajamo kot premore med poukom in nam olajšajo poučevanje ter krepijo učne sposobnosti otrok. Namenjene so sprostitvi, motivaciji, zmanjševanju stresa med dolgotrajnim sedenjem, za umiritev, za vzpostavljanje pozitivnega odnosa, veselja. Krepijo in spodbujajo različna področja. Koristijo razvoju sposobnosti učenja, orientacije, pozornosti, koncentracije, koordinacije, fine in grobe motorike, ravnotežja, govornih sposobnosti in vztrajnosti. Preusmerijo miselni tok, aktivirajo možgane in telo pred in med učenjem, pripomorejo h koncentraciji pred in med poukom ter krepijo samozavest. (Videovadnice, TRIMinute, 2020) Videovadnice so enostavno, dostopno in vsakodnevno uporabno ter učinkovito orodje za učence in učitelje. Vzamejo nam samo tri minute na dan. Z učenci sem tudi sama preizkusila nekaj videovadnic. Učencem je bila najbolj všeč vadnica Bube grejo na potep. Vaja razvija orientacijo na telesu, krepi osredotočenost, pomirja. Učenci med vajo zadihajo, se razgibajo in aktivirajo možgane za lahkotnejše in učinkovitejše učenje. Po vaji so bili sproščeni, umirjeni in pripravljeni za učenje. Menim, da bi se takih kratkih gibalnih vaj morali posluževati večkrat, saj so zares učinkovite.

2. 6 Tehnike sproščanja

Učitelj ima idealno možnost, da poskrbi za kratko sprostitev, ko začuti pri učencih nemir in nemotiviranost ter utrujenost. Če želimo motivirati učence, morajo biti le-ti sproščeni umske in telesne napetosti. Z raznimi tehnikami sproščanja poskrbimo za boljše počutje, zdravje in vzdušje vseh udeležencev učnega procesa. Občasno pri pouku športa izvajamo jogo za otroke. Skoraj vsako uro likovne umetnosti učencem predvajam umirjeno, sproščujočo glasbo. Res je neverjetno, kako pomirjujoč učinek ima taka glasba na vse nas. Učenci se zelo umirijo, se sprostijo, osredotočijo se na ustvarjanje, so motivirani in pripravljeni na delo. Tudi pri nemirnih učencih je viden učinek.
Tudi masaža je odličen način sproščanja. Ko z učenci urimo grafomotoriko ter se učimo pisanja črk in številk, to vedno delamo tudi po hrbtu sošolca. Postavimo ali usedemo se v krog, tako da si kažemo hrbte, nato pa drug drugemu s prstom po hrbtu rišemo razne črte, vijuge, zanke, črke in številke. Učencem se to zdi zabavno, pri tem se smejejo, se sprostijo, obenem pa masirajo drug drugega. Na ta način se pripravijo in so motivirani za učenje ter pisanje.

2. 7 Razvijanje socialnih veščin - socialne igre

Učitelj lahko pomembno vpliva tudi na razvoj socialnih spretnosti in veščin. Zavedati se moramo, da dobri medosebni odnosi v razredu povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke. Socialne veščine se povezujejo s številom in kakovostjo prijateljskih stikov med učenci. Ti pa se pozitivno povezujejo z učnim uspehom in motivacijo. Namen socialnih iger je spoznavanje in razumevanje sebe in drugih, socialno učenje, razvijanje socialnih odnosov, spoštovanje individualnosti in posebnosti posameznika osebna rast ter izboljšanje komunikacije s seboj in drugimi. (Virk- Rode, Belak Ožbolt, 1991)
Socialne igre lahko uporabimo v različne namene: za spoznavanje, za opazovanje in zaznavanje, za vživljanje in identifikacijo, igre zaupanja, igre vlog. Pri načrtovanju pouka zelo rada vključujem socialne igre. Vsak dan začnemo z jutranjim pozdravom v jutranjem krogu ali na svojih mestih. Jutranji pozdrav v krogu vsak dan pošilja drug učenec, tako imajo vsi možnost, da izrazijo svojo idejo, svoj pozdrav. Na tak način učenci razvijajo strpnost, empatijo, sprejemajo drugačnost, aktivno poslušajo. Socialne igre se igramo po potrebi, ko so učenci utrujeni, ko rabijo sprostitev in premor, med odmorom ali zjutraj po jutranjem pozdravu. Najraje se igramo predstavljene igre (igre so povzete po Virk –Rode in Belak Ožbolt, 1991):
- *Sedež na moji desni strani je prazen* (igra spoznavanja)

Cilj: Člani skupine se spoznajo tudi po začetnih medsebojnih simpatijah. Delno se pokaže že tudi njihova vloga v skupini. Potek: Sedijo v krogu. En stol je prazen. Tisti, ki ima na svoji desni prazen stol, reče: Sedež na moji desni je prazen. Želim, da na njem sedi …(Pokliče nekoga iz skupine.) Igra lahko traja toliko časa, dokler se jim zdi zabavna. Če pa vodja opazi, da igra izgublja svoj smisel, jo lahko prekine. V navodilih naj člane opozori, da morajo obvezno uporabljati besedo »želim«. Tistemu, ki ga pokličem, sem naklonjen, ne pomeni pa da sem vanj »zaljubljen«.
- *Mežikanja* (igra opazovanja)
Cilj: Sporočiti željo po kontaktu s pomočjo mimike. Potek: Eden manj kot polovica igralcev sedi na stolih, ki so razporejeni v krogu. Eden od stolov je prazen. Preostali udeleženci se postavijo vsak za en stol. Roke imajo ob telesu. Tisti, ki stoji za praznim stolom, pomežikne enemu od igralcev, ki sedijo. Ta poskuša vstati in sesti na prazen stol. To pa mu skuša preprečiti tisti, ki stoji za njegovim stolom. Nato se sedeči in stoječi zamenjajo. Igra je neke vrste skupinski sociogram. Opazujemo lahko, kako pogosto je kdo izbran, kakšno je obnašanje članov skupine.
- *Električni impulz* (igra neverbalne komunikacije)
Potek: Člani sedijo v krogu. Nekdo gre v sredo in zapre oči. Med ostalimi v krogu začne teči električni impulz. To je tako, da vodja določi, kdo s svojo desno roko stisne levo roko svojemu sosedu. V tem zaporedju teče ta stisk (impulz) po skupini. Tedaj vodja reče članu v sredi kroga, naj odpre oči in skuša ugotoviti, kje teče impulz. Stisk roke zbliža člane med seboj.

Zaključek

Na koncu šolskega leta sem z učenci 1. razreda naredila anonimno anketo o tem, kako se počutijo v razredu, ali imajo prijatelje in kako se razumejo z njimi ter ali so uspešni v šoli. Rezultati so pokazali, da se 85 % učencev v razredu počuti srečnih, veselih in nasmejanih. Ravno toliko učencev ima prijatelje in se z njimi odlično razume. 77 % učencev je v šoli zelo uspešnih. Iz ugotovitev ankete lahko naredim pomemben zaključek, da so učenci v šoli sproščeni, motivirani, se dobro počutijo in imajo spodbudne učne pogoje. Učitelj mora v sodobni šoli veliko časa nameniti gibanju, igri, razvijanju socialnih spretnosti, empatiji, čustveni pismenosti, graditi na pristni komunikaciji, medsebojnih odnosih, predvsem pa se znati skupaj z učenci sprostiti in umiriti. Kajti le sproščeni in umirjeni učenci ter učitelji se lahko učinkovito učijo, razvijajo svoja močna področja in spreminjajo svet na bolje.

Literatura

Peklaj, C.(2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
Sims, P. (1999). Spodbujanje odličnosti; Vsak otrok je lahko dober učenec. Tržič: Učila.
Twentier , J. D. (1999). Pozitivna moč pohvale; Kako s pohvalo spodbudimo ljudi k uspehu. Ljubljana: založba Mladinska knjiga.
Virk – Rode, J., Belak Ožbolt, J. (1991). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Videovadnice, TRIMinute. (2020). Pridobljeno s : https://www.triminute.eu.

Lea Cahunek, OŠ Matije Čopa Kranj
E-mail: lea.cahunek@gmail.com

ZNAČILNOSTI IN POTREBE DVOJNO IZJEMNIH UČENCEV

Povzetek: V prispevku predstavimo dvojno izjemne učence, kako jih prepoznamo in kakšni so izzivi pri delu z njimi. Dvojno izjemni učenci oziroma nadarjeni učenci s posebnimi potrebami so kljub temu, da jih je vedno več, velikokrat spregledani, saj jih je težje prepoznati kot nadarjene brez posebnih potreb. Med nadarjenimi učenci je takšnih učencev 3-5%. Pojem je v ZDA znan približno od 1980, medtem ko se v Sloveniji o dvojno izjemnih piše dobrih dvajset let. V praksi je še pogosto prisotno mnenje, da sta nadarjenost in posebne potrebe dva nezdružljiva pojma. Dlje časa, ko učenci niso prepoznani kot dvojno izjemni, več težav lahko razvijejo na čustvenem in vedenjskem področju. Nudenje učinkovite podpore dvojno izjemnemu učencu, ki zajema spodbujanje na močnih področjih in razvijanje kompenzacijskih vzorcev za premagovanje primanjkljajev, je le eno od mnogih priporočil za delo v praksi.

Ključne besede: dvojno izjemni učenci, nadarjeni učenci, učenci s posebnimi potrebami, prepoznavanje dvojno izjemnih.

FEATURES AND NEEDS OF TWICE-EXCEPTIONAL PUPILS

Abstract: First recognizing and afterwards dealing with twice-exceptional children – double in two segments (gifted and with special needs simultaneously) – is the main topic of this paper. The group is often overlooked, despite growing in numbers. This may be connected with more difficult recognition of twice-exceptional pupils in comparison to recognition of either gifted or with special needs. Around 3-5% of gifted pupils are also children with special needs. The concept of twice-exceptional pupils is known in USA from 1980s and in Slovenia for around twenty years, respectively. Incompatibility of two different concepts (gifted versus special needs) is a common perception. The longer pupil is incorrectly diagnosed as double extraordinary, the bigger emotional and social difficulties he/she may evolve. Efficient support to the child with boosting his strong sides and simultaneously compensating deficit behaviours is one of many recommended approaches

Key words: twice-exceptional pupils, gifted pupils, pupils with special needs.

Uvod

Kot socialna pedagoginja zaposlena na mestu učitelja za dodatno strokovno pomoč imam v obravnavi nekaj učencev, ki so poleg tega, da so prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami, tudi nadarjeni. Prav zato sem se odločila za prispevek na temo nadarjenih učencev s posebnimi potrebami, ki jih imenujemo tudi dvojno izjemni učenci. V nadaljevanju prispevka bom predstavila kako se dvojno izjemni razlikujejo od otrok, ki so nadarjeni in nimajo posebnih potreb, kako jih prepoznamo in s katerimi izzivi se pri delu z njimi srečujemo.

Nadarjenost so si v preteklosti razlagali tudi kot nadčloveško inspiracijo, vse dokler je pred dobrimi sto leti niso začeli znanstveno raziskovati, nakar je nastalo veliko definicij, ki vsaka zase poudarja kak drug vidik nadarjenosti (Ferbežer, Težak in Korez, 2008). Enako tako je dolga leta veljalo, da sta nadarjenost in posebne potrebe nezdružljiva pojma, medtem ko je danes jasno, da ima lahko posameznik visoke intelektualne sposobnosti in hkrati učne težave oziroma primanjkljaje ali ovire (Lep, 2012). Leta 1999 je v Sloveniji v veljavo stopil koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (v nadaljevanju Koncept), ki opozori na to, da nadarjenost ne zajema le visoke splošne intelektualne sposobnosti, ampak tudi talente na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. Vendar je še vedno veliko učiteljev in staršev skeptičnih, da je učenec oziroma otrok lahko hkrati nadarjen in usmerjen kot otrok s posebnimi potrebami. Za dvojno izjemne so značilne diskrepantne intelektualne sposobnosti, asinhroni razvoj, specifični učni stil in včasih tudi stereotipno mnenje pedagoškega kadra do teh otrok (Lep idr., 2019). Kiswarday (2017) navaja, da morajo vsi (svetovalni delavci, učitelji in starši) sprejeti in razumeti, da otrok funkcionira dvojno, da je zmožen blesteti in tudi povsem odpovedati, to je ena od značilnosti dvojno izjemnih otrok.

Kdo so dvojno izjemni učenci?

Dvojno izjemni učenci so hkrati nadarjeni učenci in učenci s posebnimi potrebami iz ene od navedenih skupin otrok:

- učenci z govorno jezikovno motnjo,
- gibalno ovirani,
- slepi in slabovidni,

- gluhi in naglušni,
- učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami
- učenci s primanjkljajem na posameznem področju učenja,
- dolgotrajno bolni,
- otroci z avtističnimi motnjami.

V Konceptu je zapisano, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih drugih nimajo ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite, prepoznamo jih lahko na različnih področjih:
- miselno-spoznavno področje (natančnost opazovanja, divergentno mišljenje…),
- učno-storilnostno področje (razgledanost, bogato besedišče…),
- motivacija (radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi…),
- socialno-čustveno področje (empatičnost, sposobnost vodenja…).

Magajna (2007) pod izrazom dvojno izjemni združi vse otroke, ki so nadarjeni in imajo posebne vzgojo-izobraževalne potrebe. Od leta 2007 se je kot navajajo Lep idr. (2019) v praksi marsikaj spremenilo na bolje, ozaveščenost o dvojno izjemnih je narasla.

Prepoznavanje dvojno izjemnih

Zakaj imajo nekateri nadarjeni učenci slabši učni uspeh? Zakaj ne sodelujejo v socialni sredini razreda? Zakaj so pogosto obravnavani pri šolski svetovalni službi? To je le nekaj vprašanj, ki so pogosta v pogovoru o dvojno izjemnih učencih. Slednjih sicer na šolah ni veliko, vendar moramo biti kljub temu pozorni na njihovo odkrivanje in kasneje na samo delo z njimi. Nielsen (2002, po Magajna in Božič, 2012) ocenjuje, da je nadarjenih otrok med otroki s posebnimi potrebami 3 % do 5 %. Pomembno je opozoriti, da gre za povsem heterogeno skupino otrok. vendar imajo dvojno izjemni kar nekaj stičnosti, Magajna (2007, po Lep, 2012) navaja naslednje:
- dokazan izjemni talent ali sposobnost,
- dokazana diskrepanca med pričakovano in dejansko učinkovitostjo
- dokazani deficiti v predelovanju informacij.

Dvojno izjemni učenci imajo lahko najprej odločbo o usmeritvi in so šele kasneje prepoznani kot nadarjeni, ali obratno, so najprej prepoznani kot nadarjeni in odločbo o usmeritvi dobijo kasneje. Neskladje med sposobnostmi in nezmožnostjo uresničevanja potencialov vodi v frustracije (Trail, 2011; po: Lep idr., 2019). Dlje časa, ko učenci niso prepoznani kot dvojno izjemni, več čustveno-vedenjskih težav se jim lahko nakopiči (Lep idr., 2019). Biti nadarjen pomeni biti drugačen od drugih, mogoče je, da je ravno ta drugačnost, tista, ki povzroči, da se lahko nadarjeni otroci srečajo z določenimi težavami, posebno v socialnem in čustvenem razvoju (Ferbežer idr., 2008). Vendar bi bilo napačno govoriti in posploševati, da imajo vsi nadarjeni otroci tudi razvojne težave (prav tam).

Dvojno izjemne učence težje prepoznamo za nadarjene kot nadarjene učence, ki nimajo posebnih potreb. Slednji imajo npr. odličen učni uspeh, so aktivi, dobri voditelji ipd. Težave na katere naletimo pri prepoznavanju dvojno izjemnih lahko razdelimo v tri skupine (Baum, Owen, 2004; po: Lep, 2012):
- V prvi skupini so otroci, pri katerih okolje opazi njihovo nadarjenost, medtem ko težave pripisuje lenobi in površnosti. Tako odkrijemo nadarjenost, ne pa tudi primanjkljaja.
- V drugi skupini so otroci, pri katerih opazimo primanjkljaj in so ustrezno usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami, ne pa tudi kot nadarjeni.
- Tretja skupina je najbolj številčna in tudi težka za prepoznavanje. Otrokove visoke intelektualne sposobnosti zakrijejo primanjkljaje, rezultat je povprečen učni uspeh. Tako ne odkrijemo niti nadarjenosti niti primanjkljajev.

Evidentiranje dvojno izjemnih učencev lahko izboljšamo s poznavanjem posebnosti otrok s posebnimi potrebami in nadarjenih. O težavah pri učno neuspešnih nadarjenih otrocih pišejo tudi Ferbežer idr. (2008), in sicer navajajo njihovo nagnjenost k asocialnim oblikam vedenje ter slabši socialni prilagoditvi kot nadarjeni otroci na splošno. Avtorji (prav tam) navajajo, da imajo lahko učno neuspešni nadarjeni otroci težave pri navezovanju in ohranjanju prijateljstva, težave pri sodelovanju v skupini, pri upoštevanju pravi ter pri soočanju s porazom.

Izzivi pri delu z dvojno izjemnimi učenci

Tako za učenca s posebnimi potrebami, kot tudi nadarjenega učenca ali dvojno izjemnega učenca se imenuje strokovna skupina, ki se osredotoča na pripravo individualiziranega programa. Pri dvojno izjemnih učencih v omenjenem programu sledimo tako močnim kot tudi šibkim področjem. Pomembno je, da vsi učitelji vedo po katerih kriterijih je otrok usmerjen, kaj to pomeni za njegovo

funkcioniranje v šoli in katera so učenčeva močna ter šibka področja (Lep idr., 2019).
Poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene aktivnosti in programe znotraj in izven šole (Ferbežer idr., 2008). Učitelji te otroke opišejo kot bistre, a izjemno težavne, s pogostimi izbruhi jeze in z veliko potrebo po pozornosti (Kiswarday, 2017). Avtorica (prav tam) dodaja, da so neposredni, kritični, ljubijo učenje in hkrati sovražijo šolo.
Nekaj priporočil za delo z dvojno izjemnimi učenci (Lep idr., 2019):
- učitelji morajo biti seznanjeni z učenčevimi težavami, zaradi katerih je bil usmerjen,
- redne evalvacije učenčevega dela, dela staršev ter učiteljev,
- realno postavljeni cilji.

Cilji za dvojno izjemne učence morajo biti učencem izziv. Naloga članov strokovne skupine je usmerjanje učenca in pomoč pri realizaciji zastavljenih ciljev.

Zaključek

Učitelji potrebujejo pomoč, informacije in usmeritve za delo posebej za vsakega dvojno izjemnega učenca. Za vse našteto je zadolžena strokovna skupina, ki pripravi in spremlja individualiziran program, ki ne sme biti sam sebi namen. Kljub temu, da je pedagoški kader vedno bolj seznanjen s teorijo in primeri dobre prakse pri delu z nadarjenimi učenci, menim, da se še premalokrat v pozitivni luči izpostavlja dvojno izjemne učence. Pri delu z njimi moramo upoštevati, kot navaja Kiswarday (2017), da so lahko ti učenci izredno verbalno spretni, imajo bogato besedišče, česar pa pri pisanju ne morejo prikazati, lahko izredno dobro razumejo nekatere kompleksne matematične koncepte, pri preprostih računskih operacijah pa jim ne gre ravno tekoče, imajo izrazite darove in tudi izrazite primanjkljaje. V prihodnosti bi se morali posvetiti bolj sistematičnemu odkrivanju nadarjenih otrok s posebnimi potrebami. Le s poznavanjem značilnosti raznolike skupine dvojno izjemnih učencev, lahko tem učencem nudimo ustrezno pomoč in podporo. Zavedati se moramo, da dvojno izjemne večkrat iščemo med učenci, ki bi jih brez posebne pozornosti z lahkoto spregledali pri prepoznavanju nadarjenih učencev. Naj zaključim kot pravi Winebrenner (2003: 132, povzeto po: Kiswarday, 2017): »Če se učenec ne zmore naučiti na način, kot vi poučujete, spremenite strategijo in ga poučujte na tak način, kot se on uči.«

Literatura

Ferbežer, I., Korez., I. in Strelec, S. (2008). Nadarjeni otroci. Radovljica: Didakta.
Kiswarday, V. (2017). Dvojna izjemnost: ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence, ki so dvojno izjemni. Vzgoja, 19 (76), 5-8.
Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli (12. 2. 1999). Pridobljeno 22. 10. 2020, s https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf
Lep, B. (2012). Dvojno izjemni otroci – nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V T. Bezić, (ur), Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole (str. 67-80). Ljubljana;: Zavod RS za šolstvo.
Lep, B., Smej, Š., Žnidarko, B., Orož, B., Plohl, J., Leskovar, A. … Metličar Strnad, S. (2019). Dvojno izjemni učenci – kako organizirati, izvajati in evalvirati IP zanje in z njimi. Priročnik. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/pdf/akceleracija.pdf.
Magajna, L. (2007). Prepoznavanje in razumevanje nadarjenih učencev s specifičnimi motnjami učenja. V G. Reid. M. Kavkler, S. G. Viola, M. Košak Babuder, L. Magajna (ur.), Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zaklad. (str. 168-180). Ljubljana: Društvo Bravo.
Magajna, L. in Božič. J. (2012). Vloga šolskega psihologa pri prepoznavanju in obravnavi rizičnih skupin nadarjenih otrok. V M. Juriševič , B. Stritih (ur.), Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih. (str. 27-43). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Franci Žibert, Osnovna šola Leskovec pri Krškem
E-mail: franci119@gmail.com

PREPOZNAVANJE TEŽAV NADARJENIH OTROK

Povzetek: V več kot 30-letnem delu v šolstvu sem spoznal različne otroke po učnih dosežkih in socialnih statusih. Veliko let nazaj sploh ni bilo govora o nadarjenih učencih, njim se je pozornost posvetila kasneje. Po dolgi in zapleteni proceduri je najprej potrebno prepoznati nadarjenost in se nato sistematično lotiti posameznikov. Pomembno je, da so zadovoljni tako otrok, starši kot tudi učitelji. Zaplete se, ko nastopijo težave v šoli in v družini, velikokrat sta vir problemov podcenjevanje talenta in inteligence. Zavist sošolcev potisne nadarjenega otroka v izolacijo. Takrat so neizogibni celo konflikti z učiteljem, osamljenost, občutek manjvrednosti. Nekateri starši izkoristijo nadarjenega otroka za svoj ugled, ga gledajo kot odraslo zrelo osebo. S tem otroka prikrajšajo za socialni in čustveni razvoj. Še težje je v družinah z več brati in sestrami, saj je za otroka nespodbudno, če ima posebno vlogo, če spregledajo njegove napake. Nezainteresiranost staršev za nadarjenost, ali kadar celo lastnemu otroku privoščijo poraz, vodi v to, da otrok doživi polom.

Ključne besede: nadarjen otrok, inteligenca, sovrstniki, okolje, težave, družina, odnosi

RECOGNIZING THE PROBLEMS OF GIFTED CHILDREN

Abstract: In more than 30 years of work in education I have met many children, different from each other as well as by their academic achievement as by their social status. Many years ago there was no mentioning of gifted students at all, attention was only paid to them later. After a long and complicated procedure, it is first and foremost necessary to identify talent and systematically tackle individuals. It is important that children, parents and teachers are satisfied. Complications arise when problems start to pile up at school and in the family, often the source of the problems being an underestimation of child's talent and intelligence. The envy of classmates often pushes a gifted child into an isolation. At that point even conflicts with teachers might be unavoidable. Continuing like this loneliness and feelings of inferiority are inevitable.

Some parents take advantage of a gifted child for their own reputation, seeing him as an adult already. This deprives the child of social and emotional development. It is even more difficult in families with more siblings. It is uninspiring for a child to have a special role inside the family or if the parents deliberately overlook his mistakes due to his talent. Parents' lack of interest in talent, or even when they intentionally hope their own child to fail, will most likely lead to the child experiencing the failure.

Key words: gifted child, intelligence, peers, environment, problems, family, relationships

Uvod

Na splošno velja miselnost, da je pri nadarjenih otrocih manj problemov. Podobni pogledi na to so tako pri starših kot učiteljih. Ob srečanju s težavo naj bi to rešili samostojno, brez njihove pomoči. Zaradi tega so lahko prepuščeni samim sebi, pri čemer ne smemo pozabiti, da so tudi oni otroci in imajo najmanj enake razvojne probleme kot sovrstniki. Predstava o tem, da sta čustvena in socialna zrelost samoumevno usklajeni z visokimi sposobnostmi, je napačna. Od nadarjenih otrok se pričakuje veliko: najvišje ocene (petice), prva mesta na tekmovanjih, popolno opravljene domače naloge, vzorno vedenje. Vendar veliko otrok ne zdrži bremena vedno novih pričakovanj in pritiskov, zato se njihovi problemi kopičijo in stopnjujejo, v okolici ostanejo sami, brez razumevanja in podpore. Ko imajo nadarjeni otroci težave s svojim okoljem in okolje z njimi, nastane začarani krog, iz katerega ni lahko izstopiti. Visoko nadarjeni otroci so individualisti in imajo močno izraženo osebnost. V večini primerov so v svojih željah zahtevneješi, občutljivi in za okolje »težji«, trdovratnejši v uveljavljanju svojih interesov in ranljivejši kot večina otrok. Njihova drugačnost je v bistvu jedro težav, s katerimi se morajo spopadati. Priznati moramo, da so nadarjeni otroci stežka kos dejstvu, da so od drugih drugačni. Okolje jih potiska v težak položaj s svojim nerazumevanjem. Nikakor ne smemo podcenjevati talenta in inteligence, saj sta lahko to vira specifičnih problemov v šoli in družini. In ravno ta dva dejavnika odločilno vplivata na razvoj otrok. Razumevanje težav nam lahko pomaga k usmeritvam in pravimi pristopi, da otroku izobraževanje ne bo breme. V predstavitvi želim opozoriti, da so težave prisotne.

1 Specifični problemi v šoli:

a) socialna osamitev (izolacija)

V praksi se dogaja, da razredna skupnost odklanja nadarjenega učenca, ga žali, zasmehuje, zbada, iz njega se norčuje, ga celo terorizira. Zavist sošolcev ne privošči boljših uspehov od svojih, saj želijo,

da bi bili tudi oni uspešni. Ker pa uspeha ni, svojo jezo potešijo nad nadarjenimi. Med zbadljivkami lahko vsak dan slišimo: »Glej ga piflarja, kako se je zopet napiflal. Ta je tako nor, da se uči že naprej in to samo za to, da leze v »rit« učiteljici, da pride do lepe ocene. Ne bom se družil s tem piflarjem. Kdor se druži z njim, ni več moj prijatelj. Kako je neroden ta možganček? Čuj, kaj se telovadbe ne moreš napiflat? Knjižnji molj je zopet v napadu. »Folk«, hitro skrijte knjige!«
Posmehovan učenec se poskuša braniti, zanj pa je nevzdržno, če mu nasprotuje cel ali del razreda. Ker se čuti osamljenega, kaj kmalu postane samotar.
b) konflikti z učitelji
Zaradi zasmehovanja s strani sošolcev, izolacije, grajanja in kritiziranja ter kaznovanja s strani učitelja, nadarjeni učenci obrnejo svojo energijo in sposobnosti proti odraslim. Zlasti se takšno vedenje pokaže pri neodkritih talentih, kjer so učenci pogosto arogantni, nevljudni, ne spoštujejo učiteljev, hočejo imeti vodilno vlogo, prevzemajo vlogo vodje skupine, ki je negativno usmerjena. Posledica takšnega vedenja je konflikt z učiteljem. Celo več, na glas ga obsojajo, da je tog, krivičen, dolgočasen, neumen. Razumljivo je, da vsak učitelj ni pripravljen mirno sprejeti kritike. Takšnim obsodbam pogosto sledijo neprimerni vzgojni ukrepi učitelja (maščevanje z zasmehovanjem, nesmiselne kazenske domače naloge).
c) dolgčas
V naši sredini poznamo otroke, ki jih delo zanima, saj je globoko pod njihovimi sposobnostmi ali pod njihovim znanjem. Težje je z nadarjenimi za katere je šola en sam dolgčas. Šolske zahteve opravijo z »levo roko« in morda so izgubili veselje do obiskovanja šole in do učenja. Posledično, ker jih šolske vsebine ne zanimajo, postanejo leni, nepozorni in vrzeli v njihovem znanju se vse bolj večajo. Postanejo takšne, da jih ne morejo več nadoknaditi.
č) čustva manjvrednosti
Nekateri nadarjeni otroci kažejo in doživljajo močne občutke manjvrednosti, ki so povezani s telesnimi spretnostmi.
»Za to sta dva poglavitna razloga:
- en razlog je, da mu učenje neke telesne aktivnosti (npr. drsanja, plavanja, ... itd) vzame mnogo več časa in naporov kakor učenje (pridobivanje) znanja
- drug razlog je, da je nadarjen otrok pogosteje manj zainteresiran za telesne kakor za mentalne aktivnosti. Posledica tega je, da si ne pridobi tiste vrste spretnosti, ki bi mu odločujoče omogočila večjo priljubljenost in socialno sprejetost med vrstniki.« (Ferbežar, 1981, str.: 79)
d) samotarstvo
Umik v samoto se zgodi izrazito nadarjenim otrokom, ker se ne vključujejo v družbo vrstnikov. Na svoj način jih celo razumemo. S svojimi umskimi sposobnostmi so več let pred vrstniki in jih le ti s svojimi zanimanji ne morejo pritegniti. Primer: devetletni otrok, ki je umsko tako razvit kot povprečen štirinajstletnik, se zaradi svoje manjše čustvene in telesne zrelosti ne more enakovredno vključiti v njegovo družbo. Ima občutek lastne neustreznosti.
e) previsoke zahteve učiteljev (prisila)
Kar nekaj je učiteljev, ki priganjajo nadarjene učence. Zato se učenci počutijo kot stroji in le s težavo zmorejo naloženo delo. Takrat postanejo napeti, nezbrani, razdražljivi in tudi uporni. Te lastnosti zasledimo bolj na predmetni, manj pa na razredni stopnji.

2 Specifični problemi v družini

Prva želja staršev je, da bi bil otrok zdrav. Želja je tudi, da bi bil nadarjen. Izkušnje kažejo, da na žalost nadarjenost ne prinaša vedno samo po sebi sreče. Zgodi se celo nasprotno – otrokova izjemnost ga že v času odraščanja prikrajša za marsikaj in mu določa tako pot v življenju, po kateri je celo težje priti do zadovoljstva in sreče. Pomembno vlogo pri tem ima odnos staršev do otrokove nadarjenosti in njihovo ravnanje v času odraščanja. Pomembno je, ali starši spodbujajo in gojijo otrokovo nadarjenost. Neustrezno ravnanje staršev pripelje do hudih stisk in problemov nadarjenega otroka.
a) previsoke zahteve staršev
Starši vidijo socialno promocijo v tem, da so bili starši nadarjenega otroka. Preprosto pozabijo, da je njihov otrok še vedno samo otrok in so nanj pritiskali z namenom, da bi dosegal večje uspehe. Če otrok uspe, so na to ponosni in se »sončijo« v njegovih uspehih. Še več, preko svojega otroka izpolnjujejo svoje osebne upe in sanje. Niso izjema starši, ki svoja pričakovanja navezujejo na določen otrokov talent ali sposobnost. Kaj, če je staršem neko področje dejavnosti posebno pri srcu? In če neko dejavnost tudi sami gojijo? Jo močno občudujejo? Želijo si, da bi se nekoč njihov otrok

odlikoval prav na tem področju. V mislih staršev so osebno zadoščenje, uspeh in ugled morda celo zagotovilo blagostanja. Res je, da si po tihem želijo biti ponosni na svojega otroka. Otroka s tem omejujejo in nehote izražajo odklonilno stališče do njegovih drugih dejavnosti. Ni časa za igro z vrstniki, če otrok cele ure trenira nogomet, vadi violino ali balet. Z vrstniki ne more na izlet ali kakšno prireditev, če se pripravlja na tekmovanje v matematiki, kaj šele, da bi se sproščal na »nepomembnih« dejavnostih. Otrok je zelo prikrajšan za socialne in čustvene spodbude, ki bi jih lahko pridobil v igrah s svojimi vrstniki. Vemo, da so vrstniki ključ do razvoja spretnosti, osebnosti in samozavesti. Preobremenjenost negativno vpliva na socialni razvoj. Ta poteka le ob neposrednih dogajanjih v odnosih z drugimi ljudmi. Težko je kasneje nadoknaditi »trening socialnih spretnosti«, ko so vrstniki že na zrelih stopnjah razvoja komunikacije. In da bi otrok izpolnjeval previsoka pričakovanja staršev, lahko sam odriva na rob druge razvojne težave.

»Ko prinesem domov spričevalo s samimi petkami in eno štirico, kaj mislite, v katero oceno se bodo zapičili? V štirico.« JAKOB, 15 let (Gilbraith, 1992, str.:131)

»Mamica in očka od mene pričakujeta, da bom v celoti odgovoren za stvari okrog hiše in da se ne bom igral. Igranje štejeta za izgubo časa. Mislim, da to ni pošteno.« (Gilbraith, 1992, str.: 65)

b) nadarjeni otroci so že odrasli?

Veliko staršev nadarjenih otrok gledajo na svoje otroke kot na odrasle, zrele osebe. Otroci veliko časa preživijo v družbi odraslih, celo govorijo kot odrasli in mislijo kot zrele osebe. Starši prehitro zaznavajo svojega otroka kot polnoletno osebo. Ko se nadarjen otrok vede kot njegovi vrstniki, bo grajan zaradi neprimernega vedenja. Pogosto bo slišal, naj se vede starosti primerno in naj preneha s temi neumnostmi.

c) starši nam ničesar ne dovolijo!

Nadarjeni otroci hitreje dozorijo, kot so njihovi starši pripravljeni priznati. Posledica tega je boleč prepad med tem, kar bi nadarjeni otroci hoteli početi, in tem, kar jim starši dovolijo. Nekateri starši s prepovedmi preveč dušijo svoje nadarjene otroke in jim jemljejo vse preveč svobode. (Gilbraith, 1992, str.: 170)

č) v družini je več bratov in sester

V družinah, kjer je več otrok, bratje in sestre dražijo nadarjene brate in sestre. Verjetni razlog za to je želja, da bi bili tudi sami uspešni. Nadarjenemu zavidajo pozornost, ki mu jo posvečajo starši. Med njimi prihaja do konkurenčnega boja in merjenja sil. Pogosta napaka staršev je normalno sposobnega otroka potisniti v ozadje. Sami so povzročitelji vedno novih napetosti med otrokoma. Včasih se zgodi, da starši »malikujejo« nadarjenega otroka, kar je lahko usodno zanj in tudi za normalno sposobnega otroka. Tudi normalno sposoben otrok naj bi dobil občutek, da je zmožen biti »zvezdnik« na nekam področju, pa naj bo to v ustvarjalnih, družbenih ali športnih dejavnosti. To je pogoj, da se lahko med njimi oblikujejo normalni bratski in sestrski odnosi.

Marsikateri nadarjen otrok se v družini obnaša kot edinec celo v primeru, ko ima sorojence. Dogaja se, da starši na različne načine poudarjajo njegov poseben položaj. Obravnavajo ga izrazito drugače kot njegove sestre in brate, ali se obnašajo do njega drugače kot do drugih odraščajočih članov družine. S tem mu vsiljujejo vlogo edinca že s tem, da ne spodbujajo skupnosti z otroki. Slabost za nadarjenega otroka je v tem, da ni vključen v vrsto doživetij, ki jih delijo drugi otroci, ko si oblikujejo svojo osebnost.

Slaba naložba v odnose med otroki in za nadarjenega otroka je:

- če ima v družini posebno vlogo
- če so mu prihranjena nekatera manj priljubljena opravila
- če so njegove zadolžitve in odgovornosti manjše
- če ga bolj hvalijo
- če so bolj ponosni naj
- če mu napake lažje opravičijo in mu jih spregledajo pogosteje kot drugim otrokom.

Takšen nadarjen otrok bo težko razvijal lastnosti, ki so za odraslega še kako pomembne: zdrava tekmovalnost, sposobnost prilagajanja, usklajevanja in sodelovanja z drugimi, pripravljenost za delitev pozornosti staršev, sposobnost za dajanje, sprejemanje, dobivanje in odpovedovanje…

č) starši se za nadarjenost ne zanimajo

Obstajajo tudi starši, ki jim je popolnoma vseeno, če je njihov otrok nadarjen. Pogosto se nadarjenim otrokom zgodi, da se prilagodijo stopnji družine in s tem ne razvijejo svojega talenta. Nekateri starši poskušajo zatreti otrokovo inteligenco, češ: »Ne smeš se važiti s svojo bistrostjo, ne smeš se imeti za pametnejšega od drugih.« Otrokove uspehe imajo za nepomembne in uživaško poudarjajo

njihove poraze. Po nekaj letih takšnega vedenja dosežejo svoj cilj – otrok doživi polom. (Krašovec, 1994, str.: 19)
3. Kako lahko pri delu z učenci pomaga učitelj?
V šoli so primerni tisti učitelji, ki jih visoka nadarjenost svojih učencev ne moti in nanjo ne reagirajo negativno. Učitelji morajo biti sposobni oblikovati individualiziran pouk, ki je v skladu s sposobnostmi visoko nadarjenih učencev (Wagner, str.: 120).
Lastnosti učitelja, ki pozitivno prispevajo k delu z učenci:
- obvlada literaturo (od osnovne, do težje ter znanstvene)
- dober metodik
- zanimivo posredovanje učne snovi
- strokovnost na svojem predmetnem področju
- odločna osebnost
- dober vzgojitelj
- njegov pedagoški optimizem
- širok spekter interesov
- dober odnos do učenca
- zna se vživeti v probleme otrok
- pridobi zaupanje
- pozitivno stališče do vseh otrok
- urejenost – zunanja in notranja
- osebne probleme pusti izven razreda
- ne uporablja telesnih kazni
- ne trpinči otrok
- nima potreb po dominiranju
- avtoritete ne dosega na nasilen način
- se ne izmika nenatančnosti

Zaključek

Otrokovo duševno zdravje in njegov razvoj oblikuje celoten življenjski prostor. Pri tem se v svoji varovalni vlogi dopolnjujejo učitelji in starši. Pri določenih nadarjenih otrocih se pojavijo vedenjske motnje, motnje v odnosih z vrstniki, čustvene, psihosomatske in psihiatrične motnje ter disleksija. Zato moramo takemu otroku pravočasno pomagati. Najbolj učinkovito je, da nadarjenemu otroku omogočimo vse potrebno za njegov razvoj, nobeni razvojni komponenti pa ne smemo pripisati večje vrednosti. Pri tem moramo upoštevati dejstvo, da ima nadarjen otrok najmanj enake potrebe in težave kot drugi otroci. Otroku nadarjenost omogoča, da probleme lažje in hitreje rešuje kot njegovi sovrstniki. Vseeno ne smemo biti prepričani, da je nadarjen otrok sposoben sam reševati svoje probleme in težave. Učitelji in starši posvečajo premalo pozornosti in od otroka pričakujejo preveč. Pogosto premalo poznajo njihove lastnosti in probleme, kateri so povezani z njimi. Neprepoznavanje nadarjenosti in neustrezno ravnanje vodijo v še večje težave in motnje. V redkih primerih se težave nadarjenega otroka tako stopnjujejo, da preprosto ne zmore več in obupa. Del odgovornosti za to morajo prevzeti starši in okolje, v katerem je otrok živel.

Literatura

Nagel, W., Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok, Svetovalec za starše in učitelje, DZS, Ljubljana, 1987.
Galbraiht, J., Vodič za nadarjene, DZS, Ljubljana, 1992
Ferbežar, I., Osebno svetovanje nadarjeni mladini, Antrophos, Ljubljana, 1981
Krašovec, P., Razvojni problemi nadarjenih otrok, diplomsko delo, Maribor, 1994
Paulič, S., Motnje nadarjenih otrok, diplomsko delo, Maribor, 1996
Tomori, M., Družina nadarjenega otroka, Otrok in družina, št. 9, 1996

Jerneja Kocman, OŠ Šmarje pri Jelšah
E-mail: jerneja.kocman@os-smarje.si

KREPITEV SAMOZAVESTI LIKOVNO TALENTIRANE UČENKE

Povzetek: Prispevek govori o Lili, likovno talentirani učenki z odličnim učnim uspehom in odločbo o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami. Prijetno, bistro in zanimivo deklico je pritegnilo likovno in ustvarjalno področje. Tekom izvajanja ur dodatne strokovne pomoči psihologa, je postal očiten njen likovni talent. Kadar je risala, se je umirila, sprostila, se umaknila v nek drug svet. Izražanje njenega talenta so zavirale nizka samozavest, čustvene težave in močna samokritičnost. Učenka je imela težave s priznavanjem svoje nadarjenosti. Večkrat je bila potrta, brezvoljna, delovala je utrujeno in nezainteresirano. Nobena potrditev, noben uspeh ji ni bil dovolj, ves čas je dvomila vase in svoje sposobnosti. Kljub odličnim ocenam, športnim dosežkom in uspehom na tekmovanjih, ni zmogla sprejeti svojega potenciala. Članek opisuje delo z učenko, spodbujanje in vključevanje v ustvarjalne aktivnosti ter nadaljnje razvijanje talenta v izbranem srednješolskem programu.

Ključne besede: Likovna nadarjenost, samopodoba, spodbujanje talenta, posebne potrebe

SELF-CONFIDENCE MOTIVATION OF AN ART TALENTED STUDENT

Abstract: The article talks about Lili, an excellent, art talented student with special needs order. Nice, smart and interesting girl was attracted to art and creative field. Her art talent became obvious within hours of additional proffessional psychological help. When she was drawing, she became calm and relaxed, she moved into another world. However, her talent expression was slowed down by low self-confidence, emotional issues and strong self-criticism. The student had problems acknowledging her gift. She was frequently depressed, tired and uninterested. No success was good eough for her, she doubted herself and her abilities all the time. Despite outstanding grades, sport and contest achievements, she was not able to accept her potential. The writing describes working with the student, encouragement, integration into art activities and further talent motivation during high school years.

Key words: Art talent, self-image, talent encouragement, special needs

Uvod

Tako kot imamo ljudje različna mišljenja o izgledu, vedenju, čustvovanju in dejanjih soljudi, ima vsak izmed nas tudi določeno mnenje o sebi. Samopodoba v psihologiji predstavlja celoto predstav, vtisov in stališč o samem sebi. Karkoli storimo, mislimo…, postane del naše samopodobe. Ta pa se stalno prenavlja in razvija skozi naša starostna obdobja in je vedno del nas. Je zelo razpršena in se skriva v vsakem aspektu našega življenja (Zarnik Horvat b. d.). Samopodoba se torej nanaša na množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe. Gre za 'pojmovanje samega sebe' (Pečjak in Košir 2002, str. 105). Del samopodobe sta tudi samospoštovanje in samozavest. Samozavestni smo takrat, ko verjamemo, da nekaj zmoremo in znamo (Zarnik Horvat b. d.). Posameznikovo pričakovanje uspeha in vrednost, ki jo pripisuje dosežku sta pomembna vidika motivacije za dosežek. Učenčev dosežek, vztrajnost in izbiro dejavnosti, v katere se bo vključeval, najbolj neposredno napovedujejo njegova pričakovanja o uspehu in subjektivna vrednost, ki jo pripisuje uspehu pri teh dejavnostih (Marjanovič Umek in Zupančič 2004, str. 485).

Nekateri učenci na enem ali več področjih dosegajo znatno boljše dosežke v primerjavi z drugimi učenci. Žagar in dr. (1999, str. 4) razlagajo, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Renzulli (v Kukanja Gabrijelčič 2015, str. 20) je razmejil nadarjenost in potencialno nadarjenost, saj identifikacija posameznika, da 'je nadarjen', še ne pomeni trajne lastnosti, prav tako ne zagotavlja, da bo dejansko realiziral svoje sposobnosti. Nadarjeni otroci imajo za zdravo samopodobo enake potrebe kot vsi drugi otroci. Zaradi svojih zmožnosti in posebnosti intenzivneje doživljajo različne oblike samopodobe (Korez 2008 v Ferbežer, Težak in Korez 2008, str. 14). Lahko se zavedajo, da imajo sposobnosti, vendar pa vedo tudi, da svojih potencialov mogoče ne bodo izkoristili, kar lahko vodi do dvomov o njihovih sposobnostih. Lahko da bodo razvili prepričanje, da je uspeh za njih nemogoč. Lahko pokažejo strah pred neuspehom in zavrnejo sodelovanje v aktivnostih, kjer je potrebno tveganje. ''Ker sem pameten, mi ni dovoljeno pasti. Če ne poskusim, tudi pasti ne morem.'' (Korez 2008 v Ferbežer, Težak in Korez 2008, str. 18). Nadarjeni otroci imajo pogosto posebne potrebe

na čustvenem in socialnem področju, zato se moramo načrtno posvetiti zadovoljevanju teh potreb (Težak 2008 v Ferbežer, Težak in Korez 2008, str. 87).

Likovna nadarjenost

Čudina Obradović (v Dedukić 2014, str. 28) pravi, da likovna nadarjenost pomeni stalno preseganje povprečja na enem ali več likovnih področjih v daljšem časovnem obdobju. Za razliko od ostalih neumetnostnih vrst nadarjenosti je za likovno nadarjenost potrebna še neka specifična značilnost in lastni simbolni sistem, ki omogoča posamezniku, da z vizualnimi sredstvi izrazi misli in ideje, ki niso zgolj opisi, zapisi ali fotografije okolja in dogodkov.

Ko sem jo spoznala, je deklica Lili obiskovala 5. razred osnovne šole. Zaradi epilepsije in zgodovine epileptičnih napadov je imela odločbo o usmeritvi, s katero je bila opredeljena kot dolgotrajno bolan otrok. Po odločbi ji je pripadala ura dodatne strokovne pomoči (DSP) psihologa tedensko, ki se je izvajala izven razreda pred ali po pouku. Lili je bila zelo bistra, natančna, vestna in samokritična deklica. Imela je nekaj težav s koncentracijo, agresivnim odzivanjem in pomanjkanjem samonadzora v konfliktnih situacijah, občutljivostjo in nizko samopodobo. Bila je precej tekmovalna, strah jo je bilo neuspeha, pogosto je bila negotova glede svoje telesne podobe, dvomila je v svoje sposobnosti. Veljala je za zelo dobro športnico (predvsem v teku), igrala je prečno flavto, njen učni uspeh je bil odličen. Zelo rada je imela naravo in živali. Poleg vsega naštetega se je v njej skrival tudi izreden likovni in ustvarjalni talent. Pri urah dodatne strokovne pomoči sva se z Lili veliko pogovarjali. Rada je pripovedovala o sebi, svoji družini, družinskih izletih, prepirih s sorojenci, dogajanju v šoli, odnosu z vrstniki. Delali sva na prepoznavanju, sprejemanju in izražanju čustev, kako primerno reagirati, ko te nekdo/nekaj razjezi, kako sprejeti samega sebe, svoje pomanjkljivosti in prednosti, kako verjeti vase in v svoje sposobnosti … Konec 5. razreda sem v zaključno poročilo med drugim zapisala: 'Lili je prijetna in zgovorna deklica. Na začetku ur je večkrat zelo tiha, umirjena in umaknjena vase. Ko pričneva s pogovorom oziroma z delom, pa se hitro razživi in lepo sodeluje, še posebej, če lahko kaj nariše ali če se greva igre ugibanja, družabne igre ipd. Všeč ji je sproščanje, ki se mu zlahka prepusti, rada posluša pravljice, jih komentira ter razčlenjuje. Nima težav s pogovorom o čustvih, rada deli svoje izkušnje, doživljanje in svoj pogled na svet. Pri delu, pa naj gre za reševanje nalog, risanje ali kaj drugega, je zelo natančna, hkrati pa za vsako stvar porabi zelo veliko časa (je zelo kritična do svojih izdelkov, ne zaupa v svoje sposobnosti, veliko popravlja, radira in sprašuje, ali v redu dela).'

Reis in Renzulli (v Magister 2016, str. 20) pravita, da je perfekcionizem pogosta značilnost nadarjenih učencev. Nadarjeni učenci, ki strmijo k perfekcionizmu, imajo zelo visoka pričakovanja do sebe in svojega okolja, kar lahko pripelje do zelo pozitivnih rezultatov ali pa do zelo negativnih, saj jih lahko frustrira v situacijah, v katerih kljub svojim sposobnostim ne zmorejo doseči izjemnih rezultatov zaradi previsokih pričakovanj. Nezdrav, nerealen perfekcionizem lahko vodi do anksioznosti in neuspeha.

Kmalu sem ugotovila, da ima Lili izrazit smisel za estetiko, da res lepo in rada riše, slika, ustvarja. Tako sem pričela v ure DSP vključevati likovne elemente kjerkoli in kadarkoli je bilo to možno. Risanje čustev, avtoportreta, družine, živali, drevesa, risanje po vodeni vizualizaciji, ustvarjanje stripa … Lili pri ničemer ni imela težav z idejami in izvedbo. Risanje jo je vidno sprostilo, pomirilo, z njegovo pomočjo se je zamaknila v nek čisto svoj svet.

V 8. razredu je bila s strani razrednika zaradi dosledno odličnega uspeha predlagana za nadarjeno učenko. Testiranje je pokazalo nadpovprečne intelektualne in ustvarjalne sposobnosti, a ne dovolj visoke za identifikacijo nadarjenosti. Tudi na ocenjevalnih lestvicah je učitelji na nobenem področju, niti na učnem, niso ocenili dovolj visoko, da bi dosegla postavljene meje. Dobre možnosti je imela na likovnem področju, a je bila zanj podana le ena ocena (učitelja likovne umetnosti), potrebni pa sta oceni vsaj dveh učiteljev. Zato sem, glede na to, da sva pri urah DSP dovolj pogosto uporabljali tudi likovne tehnike in nisem dvomila v njen talent, tudi jaz izpolnila ocenjevalno lestvico za likovno področje. Učenka je bila tako z dvema ocenama in doseženim dovolj visokim povprečjem obeh ocen prepoznana kot nadarjena na likovnem področju.

Že na razgovoru po testiranju s starši in učenko sem videla, koliko Lili pomeni ta potrditev. Do takrat je ves čas dvomila v svoj likovni talent, sama sebe dajala v nič, bila nezadovoljna s svojimi izdelki, kljub spodbudam in zagotovilom učitelja likovne umetnosti in drugih. Naenkrat je postala bolj prepričana vase, z manj pripombami je sprejela kompliment za svoje ustvarjalno delo. Vključila se je v projekt poslikave šolskega dvorišča, ki smo ga v okviru ur za delo z nadarjenimi učenci organizirali likovnik, pedagoginji in jaz. Dvorišče smo poslikali z ristanci, prebarvali smo stopnice, cvetlične

lonce, škarpe, Lili je na steno šole naslikala znak eko šole. Z likovnikom sva jo pričela spodbujati k vpisu v likovno gimnazijo. Zopet je bila polna dvomov in strahov glede preizkusa sposobnosti. S pogovori, nasveti in potrditvami njenega dela se je naposled le odločila in preizkus brez težav opravila. Kot resnično se je izkazalo, kar je zapisal Renzulli (v Lep 2012, str. 70): 'Če učence prepoznamo za nadarjene, se učenci začno tako tudi vesti'.

Nizka samopodoba pri posamezniku je lahko odraz treh dejavnikov: a) pomanjkanja spretnosti na nekem področju; b) netočnega samozaznavanja; c) previsokih pričakovanj in ciljev (Pečjak in Košir 2002, str. 115). Pri načrtovanju pomoči otroku je potrebno ugotoviti, kateri izmed omenjenih dejavnikov je v ozadju njegove nizke samopodobe in glede na to oblikovati ustrezne ukrepe (Pečjak in Košir 2002, str. 115). Pri Lili ni šlo za pomanjkanje spretnosti niti za previsoka pričakovanja in cilje s strani učiteljev ali staršev. Deklica je bila visoko kompetentna, ni pa imela pozitivne samopodobe in je podcenjevala svoje sposobnosti. Kadar ima učenec nizko samopodobo na nekem področju, na katerem je uspešen, je potrebno razširiti njegovo samozavedanje: a) tako, da si učenec sproti beleži svoje dosežke, kar mu pomaga pri opažanju lastnega uspeha; b) z uvajanjem aktivnosti, ki spodbujajo samozavedanje učenca; c) tako, da se učencu dovoli izražanje čustev – omogočanje sprejemanja čustev in deljenja čustev z drugimi (Pečjak in Košir 2002, str. 116). Vse omenjeno sem poskušala spodbujati tekom ur DSP in s pomočjo vključevanja učenke v likovni projekt poslikave dvorišča.

Konec 9. razreda se je Lili preobrazila v zelo prijetnega, razsodnega, zrelega, odločnega in hkrati gracioznega metulja. Še vedno jo je skrbelo dosti stvari (srednja šola, ocene, štipendija, odraščanje …), vendar nič takšnega in ne v intenziteti, ki ne bi bila povsem normalna in pričakovana glede na njeno starost. Deveti razred je zaključila z odličnim uspehom in se vpisala na likovno gimnazijo, kjer trenutno uspešno jadra skozi četrti letnik. Prosila sem jo za kratek zapis: 'V šoli se imam super, profesorji so zelo razumevajoči in imamo super ravnatelja. Tudi v razredu smo večinoma med sabo v dobrih odnosih. Zmeraj se nekaj dogaja in nikoli ti ni dolgčas. Definitivno bi se ponovno odločila za ta program! Je pa res, da je veliko lažje in bolj sproščeno, ko si 2. ali 3. letnik kot pa začetni "fazanček", saj že bolj poznaš sistem, profesorje in veš, kje ima določen profesor 'meje'. V 1. letniku sem bila precej negotova glede vsega, saj ne veš kaj pričakovati. Vrglo me je iz tira, ker nisem poznala sistema in ko so prvič začeli govoriti, koliko testov bo in ocenjevanja. Zaradi tega sem imela v 1. letniku tudi 'breakdown' in obiskala šolsko psihologinjo. Zelo sem dvomila v vse, predvsem moje sposobnosti. Bila je res gromozanska sprememba, ki me je ujela nepričakovano. Časa zase nisem imela skoraj nič. Res je bilo naporno, a ko sem se enkrat privadila, je bilo lažje. Zdaj mi ni žal. Na likovno gimnazijo bi verjetno šla, tudi če ne bi bila potrjena kot nadarjena na likovnem področju. Je pa k odločitvi zelo pripomogla predvsem vaša in učiteljeva (likovnik) podpora. Trenutno sem zelo zadovoljna s sabo. Kmalu bom ilustrirala svojo prvo knjigo, kar me zelo veseli. Odpira se mi vedno več možnosti v likovni smeri. Za naprej razmišljam o notranjem oblikovanju ali o restavratorstvu. Rada bi imela trgovinico s starinami. Hvala, ker ste vedno verjeli vame in me podpirali, saj mi je to zelo pomagalo.'

Zaključek

Jeglič (v Kozmelj 2019) pravi, da je talent kot roža, cvetel bo, kadar ima pogoje za rast. Talent je potencial človeka, ki pa je lahko izkoriščen ali ne, odvisno od okolja, v katerem človek deluje. Če imamo talent, se trudimo in vlagamo vanj, preboja vseeno ne bo, če za to ni primernih okoliščin in priložnosti. Trije ključni elementi za razvoj talentov so: 1) pohvala; 2) podpora; 3) psihološka varnost. Namen pohvale je, da se po njej sogovornik bolje počuti. Ključno je, da je pohvala iskrena, sicer ne bo dosegla svojega namena. Podpora je občutek, da imamo nekoga, na katerega se lahko zanesemo, ki spodbuja naš razvoj. Psihološka varnost je vzpostavljena, ko lahko vsak posameznik pokaže in uporablja svojo pravo naravo brez strahu pred slabimi posledicami v smislu statusa, samopodobe in kariere. Ljudje morajo imeti občutek, da jih za njihova mnenja in izjave sogovornik ne bo obsojal. Mislim, da mi je pri Lili uspelo. Ponosna sem na to, da sem tej izjemni deklici pomagala na poti odraščanja in zavedanja njene izjemnosti.

Literatura

Dedukić, S. (2014). Delo z likovno nadarjenimi učenci: diplomsko delo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2504/1/Delo_z_likovno_nadarjeni_u%C4%8Denci%2C_diplomska_naloga.pdf

Ferbežer, I., Težak, S. in Korez, I. (2008). Samopodoba nadarjenih otrok. Radovljica: Didakta.

Kozmelj, J. (2019). Talent je kot roža, cvetel bo, če ima pogoje za rast. Pridobljeno s https://www.dmslo.si/zapis/talent-je-kot-roza-cvetel-bo-ce-ima-pogoje-za-rast

Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Nadarjeni in talentirani učenci: Med poslanstvom in odgovornostjo. Koper:

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
Lep, B. (2012). Dvojno izjemni otroci: Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami. V: Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
Magister, N. (2016). Socialni in čustveni vidiki razvoja nadarjenih učencev v drugem triletju osnovne šole: magistrsko delo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3649/1/magistrsko_delo-oddaja1.pdf
Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Otroci v vrtcu in šoli. V: Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Samopodoba v šolskem kontekstu. V: Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
Zarnik Horvat, A. (b. d.). Samospoštovanje, samozavest in samopodoba. Pridobljeno s https://www.mestom-ladih.si/studentski-podiplomski/clanki/samospostovanje-samozavest-in-samopodoba/
Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Simone Golež, OŠ Vojnik
E-mail: simone.golez72@gmail.com

DOBRA MOTIVACIJA JE POT DO USPEŠNE UČNE URE

Povzetek: Motiviranost učenca je eden izmed ključnih dejavnikov, da bo učenec z veseljem obiskoval pouk, pri njem sodeloval in dobival lepe ocene. Motivirani učenec se z veseljem uči, zato sproti krepi svoje interese in potrebe po odkrivanju novega. Snov si zapomni hitreje, bere in dojema, skratka mobilizira vse svoje sile, da bi se nekaj naučil. Uči se intenzivno, saj želi pokazati vse svoje sposobnosti. Učitelj motivira učence s tem, da krepi njihovo samopodobo, organizira učne dejavnosti in jim daje povratne informacije. Pomaga jim pri usvajanju učinkovitih učnih strategij. Učiteljeva naloga je, da poskuša za takšne učence ustvariti varno in spodbudno okolje. To bo učencem pomagalo, da bodo deležni motivacijskih pobudnikov, krepila pa se bo tudi učna samopodoba.

Ključne besede: motivacija za delo, naloge, učne strategije uvodna motivacija.

GOOD MOTIVATION IS THE WAY TO A SUCCESSFUL LESSON

Summary: The motivation of the student is one of the key factors that the student will be happy to attend classes, participate in it and get good grades. A motivated student is happy to learn, so he constantly strengthens his interests and needs to discover something new. He remembers the material faster, reads and perceives it, in short, mobilizes all his forces to learn something. He learns intensively as he wants to show all his abilities. The teacher motivates students by strengthening their self-esteem, organizing learning activities and giving them feedback. It helps them adopt effective learning strategies. It is the teacher's job to try to create a safe and stimulating environment for such students. This will help students to gain motivational initiators, and will also strengthen learning self-esteem.

Key words: motivation for work, tasks, learning strategies introductory motivation.

Uvod

Učna motivacija je skupen pojem za motivacijo v učni situaciji, ki obsega vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Motivacija pri pouku je ustvarjanje in upoštevanje učnih in storilnostnih potreb učencev. Za uspeh pri učenju ni pomembno le, da se znamo učiti, ampak tudi, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih učnih ciljev. Kot motivirajoči dejavniki delujejo pri tem spodbuda z nalogami, način posredovanja in predstavitve učne snovi, vsebinske novosti učne snovi, možnost samo aktivnosti in posredovanje uspešnih doživetij (Blatič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003). Motivacija za učenje vpliva na obseg pridobljenega znanja, na hitrost pozabljanja in pa tudi na stopnjo, do katere bodo pridobljeno znanje, spretnosti, navade in stališča uporabljeni in izkoriščeni v praksi. Poleg navedenih vplivov opazimo še, da vpliva motivacija za izobraževanje na hitrost pridobivanja znanja, spretnosti, navad in pogledov ter na hitrost razvijanja učenčevih sposobnosti (Krajnc, 1982)

Jedro: Učne strategije, s katerimi učenec samostojno uravnava raven motiviranosti za učenje, imenujemo motivacijske učne strategije. Uporabi jih lahko na začetku učenja ali pa takrat, ko želi vzdrževati oz. spremeniti svojo pozornost. Motivacijske strategije so pomemben kazalnik učenčeve avtonomnosti pri učenju. Uporablja jih neodvisno od zunanjih spodbud. Učenec z njimi zavestno nadzoruje lastno motiviranost: v učenje vlaga trud, vztraja do zaključka učne naloge, učne cilje si postavlja sam in se za uresničitev teh ciljev sam motivira. Obstaja verjetnost, da bo z njihovo uporabo vztrajal tudi pri reševanju zahtevnejših učnih nalog. Zaradi svoje funkcije so ključnega pomena za učenje, saj »so spretnosti le malo vredne, če se posameznik ne motivira, da bi jih uporabil (Juriševič 2012).

Med učenci se pojavljajo razlike glede motiviranosti pri učenju. To je leta 2006 avtorica Juriševič empirično tudi potrdila. Pri raziskavi je upoštevala 3 faktorje motivacijske usmerjenosti: nemoč in izogibanje, zunanjo usmerjenost in notranjo usmerjenost. Na podlagi teh faktorjev je ugotovila, da obstaja 5 motivacijskih vzorcev (Juriševič 2006):

1 Učno tekmovalni učenci

Učno uspešnost pripisujejo svojim učnim sposobnostim. Učenje prilagajajo glede na snov in zahteve. Radi tudi sodelujejo in pomagajo pri šolskem delu. Učijo se zato, ker želijo biti uspešni.

2 Učno aktivni učenci
Za njih je znanje pomembna vrednota. Imajo dobro učno samopodobo, saj se spoprijemajo z različnimi učnimi nalogami na različnih zahtevnostnih ravneh. So učno srednje aktivni učenci, ki v povprečju ne izstopajo po učnih rezultatih. Učijo se zato, ker jih učenje in učna snov zanimata.

3 Učno nesamozavestni učenci
Učijo se zaradi strahu pred neuspehom ali pred kaznovanjem. Želijo se izogniti neprijetnostim, vedo, da je znanje zelo pomembno. Pri učenju jih ovira slaba učna samopodoba. Velik vpliv ima socialno okolje, ki jih spodbuja k prikrivanju napak ali pa k učnim dosežkom. Zaradi tega so bolj učno aktivni in imajo višjo učno uspešnost.

4 Učno pasivni učenci
Učijo se zaradi strahu pred neuspehom in kaznovanjem. Ne kažejo želje po učnih dosežkih, saj jih snov in učenje sploh ne zanimata. Učijo se le toliko, da se izognejo negativni oceni. Socialno okolje na njih nima nobenega vpliva, saj ne dobijo motivacijskih spodbud. So zelo nizko aktivni in dosegajo nižjo učno uspešnost.

5 Učno nemotivirani učenci
Niso ne notranje ne zunanje motivacijsko naravnani. Ni značilno, da bi jim primanjkoval nadzor nad učenjem oz. da bi čutili strah pred učenjem. So učno zelo sposobni učenci. Učijo se na nepravilen način, saj se ne poglobijo v razumevanje snovi.
Učitelj lahko učno tekmovalne učence motivira s tem, da jim zagotovi dovolj tekmovalnih situacij. Njihovo pozornost naj usmerja na opazovanje lastnega učnega razvoja, saj je treba take učence učiti, kako naj se učijo. Učitelj motivira učence tako, da jim zagotovi čim več učnih nalog, za katere kažejo še poseben interes, spodbuja naj vrednote dosežka, da naj bodo zunanje motivirani. S tem bodo postali še bolj aktivni tudi na področjih, za katera sicer niso notranje motivirani. Učiteljeva naloga je, da poskuša za takšne učence ustvariti varno in spodbudno okolje. To bo učencem pomagalo, da bodo deležni motivacijskih pobudnikov, krepila pa se bo tudi učna samopodoba.
Vse kar učitelj naredi na začetku učne ure, da s tem vzbudi pozornost pri učencih, imenujemo uvodna motivacija. Uvodna motivacija je izrednega pomena za vzpostavitev sodelujočega vzdušja med učenci. Učitelj naj poskuša vedno izbrati nekaj novega, da se ne ponavlja prepogosto oz. da zna isto stvar preurediti na drug način in s tem vzbudi potrebno pozornost in željo po sodelovanju. Učitelj lahko pri uvodni motivaciji uporabi predmete, slike, fotografije, razne zvočne posnetke, videoposnetke … Dobrodošle so tudi igre vlog, kjer so učenci v glavni vlogi in predstavijo določeno situacijo. Igre vlog učitelji uporabljajo za motivacijo ali za sprostitev otrok, saj je pouk na ta način bolj zanimiv in učenci pri tem uživajo. Uvodna motivacija traja maksimalno 10 min. Na začetku pouka je zlasti pomembno motivirati samozaupanje učencev, ki bo okrepljeno, če je upanje na uspeh močnejše kot strah pred neuspehom. Na mestu so primeri, ko so posamezniki uspeli, dasiravno so na začetku črnogledo mislili, nadalje sugeriranje, da bo učence načrtovana tema zanesljivo veselila, da zanjo niso pomembne le sposobnosti, marveč prav tako prizadevanje in volja, da je vredno tvegati, se do napak oziroma neuspehov pogumno in samozavestno vesti ter imeti moč za premagovanje le-teh. Z okrepljenim samozaupanjem in voljo, s katerima je neposredno okrepljen tudi občutek dolžnosti in vedoželjnosti, je mogoče razložiti, zakaj nekdo nekaj počne in uspe, tudi če ni posebno motiviran.

Zaključek
Današnja osnovna šola je otrokom veliko bolj prijazna od takrat, ko sem jo sama obiskovala. Takrat je bila učna ura sestavljena tako, da smo na začetku šolske ure ponovili snov prejšnje ure, nato pa smo pričeli z delom. Od takrat se je v šolstvu marsikaj spremenilo, med drugim tudi način, kako učitelji izpeljejo učno uro. Učitelji na začetku učne ure, v uvodni motivaciji, pripravijo za učence razna presenečenja, pripravijo igre, ki jih imenujemo didaktične igre in uporabljajo različne pripomočke. Skratka, učno uro popestrijo, da je zanimiva in da učenci pridobivajo znanje preko sproščenega vzdušja v razredu. Prav zaradi tega razloga radi obiskujejo osnovno šolo in so tudi notranje motivirani.

Literatura
Marjanovič Umek, Ljubica, Zupančič Maja, 2006: Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
Barica Marentič Požarnik, 1988: Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Blaţič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. , 2003: Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
Krajnc, A., 1982. Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.
Martina Zadravec, 2013: Motivacija in slovenski jezik. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
Melita Puklek Levpušček, Maja Zupančič, 2009: Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
Mojca Juriševič, 2006: Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Ana Štor, OŠ Dramlje
E-mail: ana.stor@osdramlje.si

MI ZMOREMO

Povzetek: Vsak učenec je individuum, ki si velikokrat ne upa stopiti pred množico ljudi in nastopiti z določeno točko, čeprav lahko skriva mnoge talente. Če omogočimo posamezniku, da se združi z drugimi otroki, potem lahko njihove glasbene in igralske sposobnosti vodijo do nepozabne zgodbe. Tako se je zgodilo tretješolcem, ki so združili moči in uspešno izvedli štiri nastope. Preizkusili so se v igri vlog, igranju različnih inštrumentov, plesu in petju. Nekateri izmed njih so se prvič soočili z zahtevnejšo nalogo, ampak je vsem uspelo, saj smo ugotovili, da skrivajo glasbene in igralske talente, ki komaj čakajo, da jih opazijo tudi drugi. Zakaj tudi vi, dragi učitelji, ne bi pogledali izza okvirja in spodbudili mlade k razvijanju talentov, ki jih skrivajo v sebi? Verjemite, da je vredno!

Ključne besede: tretješolci, talent, gledališče, glasba, nastop.

WE CAN DO IT

Abstract: Every student is an individual, and often, although possessing great potential or talent, is afraid of public performance. But if we allow the same individual to interact with other students, their musical and acting talents might lead to unforgettable stories. That is what happened with our 3rd graders, who worked together and successfully prepared four performances. They experimented with role-playing, playing musical instruments, dancing and singing. Some of them were confronted with such a difficult task for the first time. In the end, all of them succeeded, because we realized, that everyone has a secret talent, waiting to be discovered. So, it is up to you, my fellow colleagues, to step out of the box yourselves and encourage your students to grow the talents they possess. Believe me, it`s worth it!

Key words: 3rd graders, talent, theatre, music, performance.

1 Uvod

Vsi se zavedamo, da je za uspešen šolski nastop potrebno veliko vaje, potrpežljivosti in prilagoditev. Vsak učitelj mora pred izvedbo nastopa razmisliti o tem, kaj ustreza njegovim učencem (petje, ples, igranje itd.) in točko prilagoditi njihovim sposobnostim. Zelo pomembno je tudi, da vaje za nastop ne potekajo samo zadnji teden pred nastopom, ampak veliko prej, saj se morajo učenci za nastop dobro pripraviti in biti prepričani o svoji uspešnosti. Ker imajo nekateri učenci že pred nastopom tremo, se moramo z njimi o tem pogovoriti in jim omogočiti nastop pred glavnim nastopom. To pomeni, da učenci pokažejo svojo točko še kakšnemu drugemu razredu in tako odpravijo težavo s tremo. Velikokrat lahko predhodni nastop pomaga, saj tako dobimo občutek, kako bodo učenci reagirali na pravem nastopu. Po vaji se z učenci pogovorimo o tem, kako so se odrezali, jih opozorimo na določene napake in jih seveda pohvalimo. Tako bodo učenci pridobili samozaupanje in samozavest ter naslednji glavni nastop opravili bolje. Menimo, da je vsem otrokom potrebno dati priložnost, da se pokažejo pred svojimi starši in učenci, saj tako gradijo na samozavesti, samostojnosti in zaupanju v lastne sposobnosti.

2 Gledališče

Dramske aktivnosti so del naravnega razvoja otrok. S simbolno igro učenci poizkušajo različne situacije, ki jih spremljajo v resničnem življenju. Takrat se postavijo v vlogo staršev ali se vživijo v različne poklice. Iz simbolne igre se preide v gledališko igro v trenutku, ko otroci dobijo občinstvo (Farmer, 2011). Posebno motivacijo predstavlja dejstvo, da bodo na koncu uprizorili predstavo, ki jo bodo videli še drugi, saj stik z občinstvom prinaša posebno vznemirljivo doživetje. Učitelj je v tem kontekstu spodbujevalec individualnosti, sposobnosti in ustvarjalnosti učencev (Majaron v Borota idr., 2006). Učenci se s pomočjo gledališča naučijo govorjenja, identificiranja, preizkušanja svojih zmožnosti, urejanja medsebojnih odnosov in sproščenega izražanja (Korošec, 2007). Gledališče številnim učencem omogoča, da se naučijo ustvarjalnega in kritičnega razmišljanja ter prevzemanja odgovornosti in odločitev (Farmer, 2011).

3 Glasba in ples

Glasbene dejavnosti pripomorejo k pridobivanju raznolikih izkušenj, ki vplivajo na razvijanje glasbenih spretnosti, sposobnosti in glasbenih znanj. Aktivno muziciranje vključuje psihomotorične in glasbene sposobnosti ter spodbujevalno deluje na otrokovo konativno področje. Učitelji so v

glasbenih dejavnostih poleg organizatorjev, načrtovalcev okolja in poteka dejavnosti tudi aktivni izvajalci (Borota v Borota, idr., 2006). Ples omogoča spodbujanje razvoja splošne motorike, predvsem koordinacije gibov, orientacije v prostoru in času, ravnotežja, gibljivosti, hitrosti, vzdržljivosti in natančnosti. Ples ima pozitiven vpliv na otrokovo samopodobo, na skupinske odnose in lažje razumevanje sveta. Medsebojno sodelovanje, ki se vzpostavi pri plesu, pa spodbuja razvoj pozitivnih medčloveških odnosov (Kroflič in Gobec, 1995). Pri plesni koreografiji gre za ustvarjanje niza določenih gibanj v smiselnem zaporedju tako, da tvorijo vsebinsko celoto. Učenje koreografije je največkrat namenjeno nastopom pred starši in drugimi obiskovalci (Rupnik in Rupnik, 2012).

Glasbene cevi

Boomwhackers so po slovensko uglašene glasbene cevi, ki so različnih dolžin in barv. Vsaka cev je uglašena na določen ton, kar omogoča izvajanje različnih kombinacij melodij in akordov (Glasbena mladina Slovenije, b. l.). Udarjamo lahko po mizi, stolu, roki, nogi, tleh itd. Različne podlage dajo drugačen zven, a vedno isti ton, v katerem je cev uglašena. Če udarimo dve cevi skupaj, dobimo akord.

Moje telo je moj inštrument – ustvarjanje glasbe z lastnimi zvoki

Body percussion je mednarodni izraz za »telesna« tolkala. Gre za uporabo telesa, s katerim ustvarimo različne zvoke, kot na primer: plosk, tlesk, udarjanje po stegnih, prsih, koraki …
Učenci lahko posamezno ali v skupini izvajajo ritmične vzorce, izrekajo besede, improvizirajo, pojejo ali tvorijo ritmično spremljavo (Glasbena mladina Slovenije, b. l.).

4 Nastopi tretješolcev

Tretješolci so v šolskem letu kar štirikrat nastopili in se tako preizkusili v igri vlog, igranju različnih inštrumentov, plesu in petju. Prvič so uporabljali glasbene cevi, na katere so se naučili zaigrati pesem Lion sleeps tonight. Na začetku jim je igranje povzročalo težave, saj so bili prepričani, da je naloga pretežka. Pomagali so si z barvno razpredelnico, ki je ponazarjala barvno glasbeno cev. Po več vajah se je njihovo igranje izboljšalo, posledično pa tudi samozavest. Za nastop so si pripravili lastne maske, zapeli v angleščini in zaigrali na glasbene cevi.
Ob instrumentalni spremljavi pesmi Stand by me so ustvarjali glasbo z lastnimi zvoki. Na nastopu so uporabili različne zvoke, in sicer: drgnjenje dlani, pihanje v dlani, pa pa z ustnicami, pu pu či, tktktktk, šššš, mahanje z rokami, udarjanje po stegnih, skok in plosk, udarjanje po tleh, petje aaaa, enakomerno udarjanje po stegnih, udarjanje po prsih, tleskanje, božanje po stegnih, šepetanje hop, poskoki postrani, počep, udarjanje po hrbtu po ritmu, miganje z eno roko in petje aaaa. Na nastopu so bili barvno usklajeni in oblečeni v rožnato ali modro barvo. S to točko so nastopili na dveh različnih nastopih.
Preizkusili so se v igranju gledališke igre z naslovom Je to kultura. Učenci so igrali učence in učiteljico. Vsi v razredu so vedeli, kaj pomeni kulturno obnašanje, samo eden izmed učencev ne, saj je brcal druge torbe, imel noge na mizi, spal in žvečil med poukom, se igral z žogico in bil nesramen do učiteljice. Na koncu se je naučil, kaj ne sme početi in kako se mora ustrezno opravičiti. Med vajami gledališke igre so se učenci zelo zabavali. Igro so pred glavnim nastopom odigrali pred dvema razredoma. Na takšen način so pozabili na tremo, spoznali svoje napake in jih na nastopu odpravili.
Nastopili so s plesom in angleškim petjem na pesem ABC song. Ne glede na to, da so bili v razredu tudi fantje, so se vsi opogumili in zaplesali. Na začetku je učenka na flavto zaigrala ABC song, potem so vsi učenci zapeli ABC, na koncu pa so še zaplesali.
Med učenci smo izvedli kratko anketo o njihovih nastopih. Zastavili smo jim tri vprašanja.
1. Kako si se počutil/a po nastopih?
- Odlično, srečno in zelo veselo, ker nam je uspelo.
- Odlično, čeprav ni bilo lahko.
- Odlično, fajn, vrhunsko, ok, super, zanimivo.
- Kot da sem naredil korak naprej. Bilo je veselo in zabavno.
- Zelo dobro. Bilo je težje, ampak smo uspeli.
2. Koliko ti pomeni glasba?
- Toliko, da komaj čakam, da nekaj zapojem.
- Brez glasbe v bistvu ne morem. Vsak dan jo poslušam.
- Veliko, ker me vedno pomiri.
- Zelo veliko in vsak dan jo poslušam.

- Glasba mi pomeni čisto vse. Vsak dan si pojem in mi je zelo všeč.
3. Kateri nastop ti je bil najbolj všeč?
- Nastop gledališke igre Je to kultura? – 6 učencev.
- Nastop z glasbenimi cevmi – 5 učencev.
- Nastop z lastnimi zvoki – 2 učenca.
- Ples ABC – 1 učenec.

S pomočjo kratke ankete smo ugotovili, da so se vsi učenci po nastopih počutili odlično, super, srečno in veselo. Sami so ugotovili, da čeprav je bilo težko, so uspeli in naredili korak naprej. Vsem učencem glasba pomeni veliko in je del njihovega vsakdana. Najbolj priljubljen je bil nastop gledališke igre Je to kultura, nato nastop z glasbenimi cevmi in z lastnimi zvoki, najmanj pa ples ABC.

Zaključek

S pomočjo izvedbe nastopov smo spoznali, da je v vseh učencih vsaj nekaj glasbenega in igralskega potenciala, ki lahko s skupnimi močmi vodi do pravega nastopa. Ugotovili smo, da so se učenci z vsakim nastopom bolj utrdili, premagali tremo in že komaj čakali na naslednje izzive. Menimo, da je potrebno učencem zastaviti višje cilje, saj bodo na takšen način ugotovili, da zmorejo z delom in vajo usvojiti vse. Čeprav takšen način zahteva veliko več od učitelja samega, pa je zato veselje otrok ob nastopu toliko večje, saj se zavedajo, da so res premagali samega sebe.

Literatura

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). OTROK v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Pedagoška fakulteta.

Farmer, D. (2011). Learning Through Drama in the Primary Years. Pridobljeno 20. 10. 2019 iz https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=qH90NqbPwxUC&oi=fnd&pg=PR10&dq=david+farmer+learning+through+drama&ots=E_58zuUTVx&sig=7pVC5hH5J-6PEymiiXqEnfTVjSg&redir_esc=y#v=onepage&q=david%20farmer%20learning%20through%20drama&f=false

Glasbena mladina Slovenije. (b. l.). I. triada in predšolski otroci. Pridobljeno 20. 10. 2019 iz http://www.glasbenamladina.si/?page_id=226

Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. Sodobna pedagogika, 3, 110–127.

Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). Igra – gib – ustvarjanje – učenje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Rupnik, V. in Rupnik, U. (2012). Plesna umetnost. Delovni zvezek. Ljubljana: GZS, Center za poslovno usposabljanje.

Gregor Rojc, OŠ Vojnik
E-mail: rojc.grega@gmail.com

ČAST, DOSTOJANSTVO IN ŽRTVENIŠTVO MED OSNOVNOŠOLCI

Povzetek: Ameriška moralna sociologa Campbell in Manning sta moralne kulture razdelila v tri kategorije: kulturo časti, kulturo dostojanstva in kulturo žrtveništva. Kulturo časti smo na Zahodu preživeli, na temeljih kulture dostojanstva smo zgradili sodobno in svobodno zahodno civilizacijo, kultura žrtveništva pa to, kar smo izgradili ogroža. Zametke kulture žrtveništva se tu in tam lahko zasledi tudi med osnovnošolci, zato je najbrž čas, da šola začne poudarjati in udejanjati vzgojno komponento. Eden izmed namenov šole je tudi to, da se otroka pripravi na življenje. Šola ima specifično vlogo v družbi in je zato eden najpomembnejših dejavnikov pri oblikovanju značaja otrok.

Ključne besede: čast, dostojanstvo, žrtveništvo, kultura, šola, vzgoja

HONOUR, DIGNITY AND VICTIMHOOD AMONG PUPILS

Abstract: American moral sociologists Campbell and Manning put moral cultures into three categories: honour culture, dignity culture and victimhood culture. In the west, we have already moved past the honour culture and the modern, free society was built on the basis of dignity culture. However, all that is now endangered by the emergence of victimhood culture. Signs of victimhood culture can occasionally be noticed among the pupils, so it is probably time for the school to put more emphasis the upbringing (educational) component. One of the school's goals is to prepare the pupil for life. The school occupies a specific role in society and is thus one of the most important factors in the development of a child's character.

Key words: Honour, dignity, victimhood, culture, school, upbringing / education

Kultura časti, dostojanstva in žrtveništva

Najprej je potrebno, da pojasnim izraze oz. prevode, s katerimi se bo bralec srečeval v nadaljevanju. Ameriška moralna sociologa Campbell in Manning sta velik del svojega dela posvetila proučevanju fenomena, ki se je začel pojavljati na ameriških kampusih, žal pa se je pričel prelivati tudi v širšo družbo in preko meja ZDA. Ta pojav sta poimenovala »victimhood culture«, jaz pa ga v svojem pisanju prevajam kot »kultura žrtveništva«. Campbell in Manning razdelita kulture v tri kategorije, in sicer v »honour/honor culture« – kulturo časti, »dignity culture« – kulturo dostojanstva in »victimhood culture«, kar, kot že omenjeno, sam prevajam kot kulturo žrtveništva.

V svojem članku se bom torej držal klasifikacije kultur, ki sta jo uvedla ameriška sociologa in predavatelja B. Campbell in J. Manning. Pri tem je potrebno poudariti, da so o kulturah časti (honor) in kulturah dostojanstva (dignity) govorili že avtorji pred njima . Poleg že omenjenih kultur lahko v literaturi naletimo še na face culture (Cohen in Leung 2011) ali pa najnovejši call-out culture oz. woke culture, o kateri oz. proti kateri je v 2019 govoril celo bivši predsednik ZDA, B. Obama (Obama 2019). Za kulturo časti je značilno, da je celotno delovanje človeka usmerjeno k ohranjanju časti, ki jo je posameznik vedno znova pripravljen braniti. Če je pripadnik kulture časti javno napaden, se najprej vpraša, kako lahko ohrani oz. obrani svojo čast, saj bi bilo karkoli drugega nečastno. Pripadniki kulture časti se ne zanašajo na nekoga tretjega, torej stranko, človeka, entiteto, ki ni del konflikta, da bi jim pomagal rešiti konflikt, pač pa zadeve urejajo sami, četudi morebitni arbitri obstajajo. Zanašanje na nekoga tretjega v kulturah časti ni bilo pogosto, zadeve pa so se raje urejale z dvoboji. Povodi za dvobojevanje so lahko bili dokaj neznatni (Campbell in Manning 2014 in 2016), vsaj za naš način razmišljanja, ki ga zaznamuje kultura dostojanstva. Da je šlo za razširjen pojav, ki je na Zahodu do zdaj že skoraj v celoti izzvenel, nam priča dejstvo, da so življenje v dvoboju izgubili mnogi znani posamezniki, kot npr. ruski pisatelj A. Puškin, eden od ustanovnih očetov ZDA A. Hamilton, Mikhail Lermontov, ruski pisec, Ferdinand Lassalle, nemški jurist in aktivist (Kiernan 1988). Prav tako naj bi v dvobojih bila udeležena Goethe, nemški pesnik, pisatelj in filozof), ter nemški pesnik Heine, francoski republikanski vodja Georges Clemenceau pa naj bi se dvobojeval kar dvaindvajsetkrat (prav tam). Od članov družbe, v kateri si lahko že zaradi najmanjše žalitve izzvan na dvoboj, bi seveda pričakovali, da bodo drug z drugim ravnali v rokavicah in se izogibali sleherni žalitvi, vendar temu ni tako, saj bi bilo takšno obnašanje prepoznano kot strahopetno. Ker so s tem, ko so nekoga javno užalili, izkazovali svojo neustrašnost, so ljudje, ki so si želeli družbenega položaja in časti, pogosto govorili agresivno in žaljivo (Leung & Cohen v Campbell in Manning 2014).

V zahodnih civilizacijah dandanes ne delujemo na temelju kulture časti. Tovrstno delovanje je omejeno na manjše enklave, npr. kriminalne združbe, ponekod tudi na revnejši sloj, sicer pa je dvobojevanje počasi izzvenelo že v 19. stoletju, razloge za to pa gre pripisati družbenemu razvoju (Haidt 2016, Campbell in Manning 2014). Zahodna civilizacija se je zelo oddaljila od kodeksa časti in zavzela skoraj nasprotno stališče, ki trdi, da imamo ljudje že v osnovi neko inherentno vrednost, ki je povsem neodvisna od javnega mnenja. Za razliko od časti, ki je v kulturah časti odvisna od javnega mnenja, je dostojanstvo (v kulturah dostojanstva) človeku inherentno in neodvisno od mnenja okolice (Campbell in Manning 2014 ter Cohen in Leung 2011). Dostojanstvo je vsaj v teoriji definirano kot prepričanje, da človek že ob vstopu v svet poseduje intrinzično vrednost, ki je enaka vrednosti vseh ostalih ljudi (Ayers v Cohen in Leung 2011). V kulturi dostojanstva se užaljena stran ne odzove z agresijo, pač pa išče druge možnosti reševanja nastale situacije. Ena izmed možnosti je, da žalitev preprosto presliši in razvije t. i. »debelo kožo«, ki je v kulturah dostojanstva prepoznana kot nekaj pozitivnega, ali pa zadeve rešuje skrito pred očmi javnosti (Campbell in Manning 2014, Haidt 2016). To nikakor ne pomeni, da pripadniki kulture dostojanstva nikoli ne iščejo pomoči pri tretji, nevpleteni stranki, ki je pogosto entiteta z avtoriteto, npr. policija, sodišče ipd., vendar se to vpletanje zgodi šele takrat, ko gre za bolj resne zadeve (Campbell in Manning 2014). Kultura žrtveništva pa je nekakšen izprijen amalgam kulture časti in dostojanstva. S kulturo časti ji je skupno to, da njeni pripadniki odreagirajo tudi na najmanjše žalitve, vendar pa zadev ne urejajo sami, pač pa (tako kot v resnejših zadevah tudi pripadniki kulture dostojanstva) v reševanje problema oz. iskanje zadoščenja vpletejo še druge ljudi oz. avtoritete (Campbell in Manning 2014 in 2016, Haidt 2016). Običajno »žrtev« mikroagresije mobilizira množico ljudi, s katerimi nima globokega odnosa, saj jih pogosto niti ne pozna. Nato s pomočjo mobilizirane množice vrši pritisk na »agresorja« ali avtoritete, ki imajo moč, da agresorja sankcionirajo (Campbell in Manning 2016). Težava, ki se pojavi, ko vsi ljudje kar naenkrat želijo status žrtve, je ta, da se začnejo vsi počutiti, kakor da hodijo po minskem polju oz. po jajcih (Epstein 1989 in Haidt 2016). V pogovorih s številnimi kolegi sem prišel do spoznanja, da vedno več učencev in staršev (dasiravno po mojem mnenju še vedno govorimo o zelo majhnem deležu) deluje skladno s temeljnimi značilnostmi družbe žrtveništva.

Posledice širjenja kulture žrtveništva

Posledice širjenja kulture žrtveništva so naravnost zastrašujoče. V kulturi žrtveništva lahko govorimo o neprestanem stanju užaljenosti in samopomilovanja. Posamezniki, ki delujejo oz. živijo na temelju kulture žrtveništva, zaznavajo že same nedolžne besede kot resne grožne, celo grožnje njihovemu lastnemu obstoju (Campbell in Manning 2018). V kulturi žrtveništva ljudje drug z drugim ravnajo v rokavicah, prisotna pa je tudi vsesplošna samocenzura, saj so že besede lahko prepoznane kot nasilje. Zaradi tega so na nekaterih univerzah v ZDA začeli ustanavljati t. i. varna mesta (safe spaces), kjer je možnost, da bi bili študentje kakorkoli užaljeni ali izzvani, zmanjšana na minimum . Posledica tega je, da šibki postajajo še šibkejši (Haidt 2018), saj brez pomoči tretje osebe niso sposobni rešiti nobene od resničnih ali le namišljenih težav. V kulturi časti najvišja mesta zasedajo posamezniki s častjo (ki je žal včasih pridobljena s surovostjo), v kulturi žrtveništva pa posamezniki, ki so največje žrtve, torej ljudje, ki neprestano potrebujejo zunanjo pomoč in živijo v strahu pred besedami. Ker je svoboda govora eden izmed temeljev zahodne civilizacije in svobode nasploh, je jasno, da je kultura žrtveništva velika grožnja svobodi. George Orwell naj bi baje dejal, da je svoboda primarno to, da imamo ljudem pravico povedati tisto, česar ne želijo slišati. Če kultura žrtveništva postane globalni modus operandi, bomo posledično izgubili svobodo govora oz. svobodo nasploh. V svoji skoraj dve desetletji dolgi učiteljski praksi sem že nekajkrat videl otroke, ki so prevzeli vlogo žrtve in mobilizirali sošolce proti sošolcu ali učitelju ali pa so kot žrtev mobilizirali starše proti učitelju ali učiteljem nasploh. To, da se otrok odloči prevzeti vlogo žrtve, je še nekako razumljivo, nedopustno pa je, da ga odrasli s svojimi reakcijami v tem potrjujejo.

Vzroki

Campbell in Manning vzroke za nastanek kulture žrtveništva iščeta v vzgojnih praksah, pred katerimi strokovnjaki svarijo že kar nekaj časa. To so prakse, ki otroka zaščitijo pred sleherno frustracijo in odgovornostjo. Staršem, ki počnejo to, pogosto rečemo helikopterski starši, to so starši, ki neprestano lebdijo nad otrokom, ali »snežni plug« starši (Horwitz 2015, 14), ki pred otrokom čistijo vse ovire in morebitne vire frustracij, ki pa so za normalen razvoj otroka (celo njegovih možganov) neobhodno potrebne (Ščuka 2007, 14–275). Skoraj nemogoče bi bilo najti starša, ki ne ljubi svojega otroka, vendar pa se ta ljubezen lahko manifestira na način, ki je za otroka škodljiv. Preveč zaščitenim otrokom v prvi vrsti manjkata notranja motivacija in vztrajnost (Kang 2017, 55), brez njiju pa je težko uspeti.

Vzgojitelj, učitelj oz. starš mora biti vedno pozoren, da v svoji ljubezni ne postane posesiven in omejujoč. Če otroka ljubimo, mu omogočimo rast in ga ne dušimo v objemih. Ljubezen namreč lahko cveti le na svobodi, kar pomeni, da nikakor ne smemo pretiravati v zaščiti, saj je rezultat tovrstne vzgoje mehkužen, nesamostojen in neizkušen otrok. Ljubiti drugega pomeni, da mu dovoljujemo njegovo svobodo. Brez tega je ljubezen egoistična, ne brezpogojna (Ščuka 2007, 190). Če ljubezen zaduši pogum posameznika, potem se lahko zgodi, da se ta otrok ne bo nikoli niti na daleč približal izpolnitvi svojih potencialov. Luce Irigaray pravi, da se že s samim prihodom v življenje izpostavimo nevarnosti smrti – živeti dejansko pomeni tvegati s smrtjo. Zanjo je življenje proces neprestanega nastajanja, in če ne »nastajamo«, nazadujemo. Da pa bi lahko nastajali in presegali to, kar že smo, moramo sprejeti veliko mero tveganja, dasiravno pri tem včasih omahujemo (Irigaray 2017). Ta nevarnost je zdrava in je sestavni del življenja. Odrasli se žal včasih odločijo, da bodo igrali vlogo zaščitnika, ker jim navezanost nedoraslega in nezrelega šolarja godi. Ob tem se doživljajo kot zreli in odrasli, pa še skrbni in dobri za povrh. S to vlogo zaščitnika se potrjujejo v socialnem krogu, prav tako pa si krepijo samozavest, ki je bila v preteklosti najbrž poškodovana. Dlje kot igrajo to vlogo, slabše je za šolarja, saj tako pomendrajo njegovo šibko zavest o sebi (Ščuka 2007, 74). S. Horwitz trdi, da lahko pretirana zaščita otrok spodkoplje temelje demokratične in liberalne družbe, katere značilnost je tudi to, da znamo majhne konflikte reševati sami in predvsem hitro. V svojem članku se zavzema za nenadzorovano otroško igro, ki otroke že od malega uči sodelovanja, soustvarjanja pravil, sankcij ob kršenju pravil in samostojnega reševanja konfliktov (brez vpletanja odraslih, kar pomeni, da športna društva za mlade, zaradi prisotnosti odraslih, ne odtehtajo oz. nadomestijo nenadzorovane igre) (Horwitz 2015, 1–29).

Vloga šole

Poleg izobraževalne je šoli zaupana tudi zelo pomembna vzgojna komponenta. Ločevanje med vzgojnim in izobraževalnim procesom je moč zaslediti že pri Aristotelu, ki loči med izrazoma paideia in episteme. Paideia je vzgojni proces, katerega cilj je formiranje etičnega in umskega dela mladega človeka (torej vzgoja vrlin), episteme pa je golo izobraževanje. To pomeni, da človek pridobiva vednost šele na temelju predhodno pridobljenih oz. privzgojenih vrlin (Autor 2003, 221). Te vrline lahko otrokom vsekakor privzgoji šola, ki ima posebno mesto v družbi. M. Nusbaum pravi, da je šola edini sistem sodobne družbe, ki lahko istočasno vpliva na človekovo izobrazbo, socialno vedenje in človečnost, ter s svojo dejavnostjo podpira ali spodnaša vzorce, ki jih otrok (pri)dobi v družini – tako dobre, kot tudi slabe (Nussbaum, 2010, 45). Dewey celo trdi, da ima šola določene prednosti pred družino. Po njegovem mnenju bi otrok moral priti v stik z velikim številom odraslih ljudi in drugih otrok (Dewey 1899), tega pa se krogu družine načeloma ne da zagotoviti. Dewey tudi pravi, da lahko šola ponudi takšne medosebne odnose in zaposlitve/dejavnosti, ki služijo otrokovemu razvoju bolje od tistih, ki jih lahko ponudi družina, saj je šola, za razliko od družine, veliko bolj ciljno naravnana na otrokovo življenje (prav tam). Znanje, ki ga otrok pridobi v šoli, samo po sebi ni zagotovilo za razvoj zdrave in pokončne osebnosti. Velja celo nasprotno – golo znanje brez človečnosti je lahko nevarno (Ščuka 2012, 178) – ali pa vsaj nima nikakršne vrednosti, saj vednost brez etičnosti predstavlja le znanje v obliki uporabnih podatkov (Rutar 2002, 3). Udejanjanje vzgojne komponente na način, ki bo učence oblikoval v člane in protagoniste kulture dostojanstva, je v šoli je neobhodno potrebno, saj bomo v nasprotnem primeru izgubili svobodo oz. civilizacijo, kakršno poznamo.

Dogajanje v ZDA je tipični primer tega, kaj se zgodi, če družba več let zanemarja vzgojno komponento in če šola, še posebej univerza, zavzame servilen odnos do študentov, ki so tretirani kot stranke v trgovskem centru. In kot vemo – »stranka ima zmeraj prav«. Situacija, v kateri »stranke« niso zrele za civilizirano življenje, je nevzdržna, in marsikje pomeni zaton zahodne civilizacije, katere enega izmed temeljnih postulatov predstavlja svoboda govora. Zanemarjanje vzgoje je po mojem mnenju za družbo hujše kot zanemarjanje učenja, saj je vzgojen posameznik skoraj nujen pogoj za uspešno učenje in predvsem največji porok, da znanje ne bo uporabljeno na destruktiven način. Vzgoja je nekaj, kar se dogaja vedno, ko je odrasla oseba v stiku z otroki, tako kot se komunikacija dogaja vedno, ko sta dva človeka dovolj blizu, da lahko komunicirata. Tudi če nočeta (verbalno) komunicirati, si to sporočita na neverbalen način. Prav tako se vzgoja dogaja venomer, ko je otrok v bližini odraslega človeka, ki mu predstavlja avtoriteto in zgled. Pri tem se moramo zavedati, da je osnovna lastnost vzgoje pravzaprav bolj v dejanjih kakor besedah (Divjak Z. 1998).

Zaključek

Kot že rečeno, sem v času službovanja že nekajkrat videl otroke in tudi starše, ki za vsako ceno želijo

doseči svoj prav, to pa počnejo tako, da se dajejo aktivno v vlogo žrtve. Po mojem mnenju bo šola morala ponovno premisliti in (re)definirati fundamentalne postulate, na katerih temelji oz. iz katerih izvira vzgojno delovanje šole, nato pa svoje vzgojno poslanstvo vršiti odločno in premočrtno. S tem seveda ne aludiram na potrebo po represivnih vzgojnih načrtih. Mnenja sem, da so vzgojni načrti sicer potrebni, a vendar so pogosto le črka na papirju, predvsem pa ne morejo predvideti vseh morebitnih situacij in posledic. Pravila, ki so zapisana v vzgojnem načrtu, so seveda zelo dobrodošla, vse dokler se otroka obravnava na heteronomnem nivoju vzgajanja. Pri tem velja poudariti, da s tem nivojem ni nič narobe, saj tudi odraslega človeka spremlja veliko heteronomnega dogajanja, ko reagira po motivaciji iz zunanjega okolja (Ramovš v Medveš 1991). Vendar pa zgolj črka na papirju ni dovolj, če želimo otroka pripeljati na avtonomni nivo. Nikakor torej ne trdim, da vzgojni načrti ne delujejo, ravno obratno. Zasedajo dokaj pomembno mesto v šolskem prostoru, vendar pa pogosto določajo skrajni domet vzgojne komponente, ki se nikakor ne sme končati na heteronomnem nivoju, saj so dejanja otrok na ta način oropana sleherne etičnosti. Mnenja sem, da bo potrebno vložiti nekaj časa in energije v to, da učitelj postane strokovnjak na področju vzgoje in kot tak tudi prepoznan v širši družbi. To pa se ne more zgoditi čez noč. Zanemarjanje vzgoje je po mojem mnenju za družbo hujše kot zanemarjanje učenja, saj je vzgojen posameznik skoraj nujen pogoj za uspešno učenje in predvsem največji porok, da znanje ne bo uporabljeno na destruktiven način. Če otrok ne bomo vzgajali na temelju kulture dostojanstva, nas bo kultura žrtvenništva oropala svobode in s tem človeškosti. Za vzgojo si je potrebno vzeti čas in morda bo tu in tam potrebno pozabiti na kakšen učni in rajši doseči katerega izmed vzgojnih ciljev.

Ali kot pravi Zdenka Zalokar Divjak:

»Če bomo hoteli v šolah tudi vzgajati, bo za to potrebno odmeriti dovolj časa in skrbi za vzgojiteljevo osebnostno zorenje. Če se nam bo ta naloga seveda zdela smiselna. Če pa so za razvoj otrok bolj potrebne informacije – znanja, ki jih danes lahko dobimo že vsa na računalnikih in to v veliko boljši obliki, kot so naši učbeniki, potem se bodo problemi samo še večali« (Divjak Z. 1998).

Literatura

Autor, O. (2003) Paideia: humanistično pedagoško bistvo paideia in njegovo uresničevanje v vzgojnoizobraževalni praksi antičnih Grkov. Maribor: Slavistično društvo (Zora 24).

Ayers, E. (1984) Vengeance and Justice: Crime and Punishment in the 19th-Century American South. New York: Oxford University Press.

Campbell, B. in Manning, J. (2018) The Rise of Victimhood Culture. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Campbell, B., in Manning, J. (2016) „Campus Culture Wars and the Sociology of Morality." Comparative Sociology Vol.15, No.2, 147–178.

Campbell, B., in Manning, J. (2014) „Microaggression and Moral Cultures." Comparative Sociology Vol. 13, No. 6: 692–726.

Cohen, D., Nisbett, E. R., Bowdle, B. F., Schwarz, N. (1996)„Insult, Aggression, and the Southern Culture of Honor:." Journal of Personalily and Social Psychology Vol. 70, No. 5: 945–960.

Cohen, D., in Leung, A. K-Y. (2011) „Journal of Personality and Social Psychology." Within and Between Culture Variation: Individual Differences and the Cultural Logics of Honor, Face and Dignity Cultures: 507—526.

Dewey, J. (1899) The School and Society. Chicago: The University of Chicago Press.

Divjak Zalokar, Z. (1998) Vzgoja za smisel življenja. Ljubljana: EDUCY.

Epstein, J. (1989) „The Joys of Victimhood." The New York Times Magazine.

Haidt, J. (2016) „Two incompatible sacred values in American universities." Two incompatible sacred values in American universities. Duke University.

Horwitz, S. (2015) „Cooperation over Coercion: The Importance of Unsupervised Childhood Play for Democracy and Liberalism." Cosmos + Taxis.

Irigaray, L. (2017) To Be Born. London: Palgrave Macmillian.

Kang, S. (2017) Delfinja vzgoja. Radovljica: Didakta, d. o. o.

Kiernan, V. (1988) The Duel In European History. Oxford: Oxford University Press.

Mandel, I. (2020) „The science of statistics in the victimhood culture: dignity and dishonor."

Medveš, Z., in drugi. (1991) Vzgoja v javni šoli: zbornik. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Nussbaum, M. C. (2010) Not for Profit. Princeton: Princeton University Press.

Obama, B. (2019) „Barack Obama takes on 'woke' call-out culture: 'That's not activism'."

Pitt-Rivers, J. (1968) „Honor." International Encyclopedia of the Social Sciences Vol. 6: 503–511.

Rutar, D. (2002) Učitelj kot intelektualec. Radovljica: Didakta.

Ščuka, V. (2012) Država v megli: oblikovanja osebnosti šolarjev. Nova Gorica: Šola osebnosti, d. o. o.

Ščuka, V. (2007) Šolar na poti do sebe. Radovljica: Didakta, d. o. o.

Tucker, B. (2001)„'That's Problematic': Tracing the Birth of Call-Out Culture." Leeds Beckett University.

Lenna Korenjak, OŠ Prežihovega Voranca Jesenice
E-mail: lenna.rock@gmail.com

RAZREDNE URE – SKOZI IGRO DO POVEZOVANJA IN SPREJEMANJA DRUGAČNOSTI

Povzetek: Prispevek govori o različnih aktivnostih in metodah, ki so se med mojim poukom izkazale za učinkovite. Ker se vsi soočamo s težavami z disciplino, raznimi konflikti med učenci, sem se odločila, da jih nekaj predstavim in delim z vami in hkrati upam, da morda komu pomagajo in olajšajo delo. Vse naštete aktivnosti, metode in didaktični pripomoček; igra tišine po Montessori pedagogiki, igre povezovanja, navdih zanje sem našla v knjigi Kinestetični razred ter spoznavne in povezovalne kartice Tibi, lahko seveda tudi malce prikrojite in jih uporabite na svoj način. Poudarila bi pa, da se je treba zavedati, da vse te spremembe terjajo svoj čas. Se pa dolgoročno pokažejo pozitivni učinki in po mojih izkušnjah se tudi razredna klima bistveno izboljša.

Ključne besede: igra tišine, socialne igre, igre povezovanja, didaktični pripomoček Tibi

CLASS MEETINGS – GAMES AND ACTIVITIES TO PROMOTE CONNECTING AND ACCEPTING DIFFERENCES AMONG PUPILS

Abstract: The article is about various activities and methods that have proved effective and useful during my lessons. We are all dealing with discipline issues, conflicts among pupils etc. Therefore I have decided to introduce and present a few of them and hopefully these ideas might come in handy to someone else. All of the activities, methods and the didactic aid; the game of silence according to the Montessori pedagogics, social games to improve friendly relations among pupils and Tibi cards can be used in more than just one way. However, I feel it is important to emphasise that all of these activities take some time. In the long run they have a positive effect on the pupils and help to create a positive class atmosphere as well.

Key words: the silence game, social games, games to promote connectedness, didactic aid Tibi cards

Uvod

Sem učiteljica angleškega jezika na osnovni šoli, na naši šoli je specifika dela malce drugačna, saj imamo veliko število učencev tujcev. V razredih je veliko otrok, ki prihajajo iz različnih držav, kar prinaša tudi versko in kulturo pestrost. Pri najstnikih pa te stvari pogosto vodijo v konflikte, žal tudi verbalne in fizične obračune. Kot učiteljica in razredničarka se zato na različne načine trudim le-to preprečiti. V prispevku bom opisala nekaj aktivnosti in metod, ki so se pri meni izkazale za uspešne in se jih poslužujem med razrednimi urami in pa občasno tudi med poukom.

1. Igra tišine

Prva težava, s katero se zelo pogosto srečujem so nemirni in glasni učenci. To so učenci, ki klepetajo, motijo pouk z neprimernimi komentarji ipd. Poučujem in sem razredničarka v oddelku s 25 učenci in učenkami, kjer je največji problem ravno to, da večina preprosto ne zna biti tiho. Verjetno je eden od razlogov tudi to, da imajo vzorec od doma, kjer jim njihovim željam v trenutku ugodeno, a v praksi to v večji skupini žal ni izvedljivo. Sedaj, v obdobju virusa, ko večino časa sedijo na svojem mestu v razredu, se je ta problem še potenciral. Kar je v praksi pomenilo to, da se je nekaj otrok pritoževalo, da razlage ne slišijo in tudi kolegi in kolegice so mi ogorčeno razlagali, da v tem oddelku preprosto ni možno podati učne snovi. Imeli smo delavnice na to temo, ogromno pogovorov, ampak ni bilo nekih vidnih rezultatov. Ko sem iskala možne rešitve, sem našla metodo Marie Montesorri, ki se imenuje »igra tišine«. Igra tišine je lahko individualna ali skupinska. Učenec se skozi igro tišine nauči obvladovati samega sebe in svoje impulzne reakcije, igra mu/ji pomaga do boljšega stika s svojimi občutki in z okoljem. Hkrati učenec postaja bolj samozavesten, ko je sposoben tudi tako zahtevnih stvari, kot je nekaj trenutkov sedeti čisto pri miru in čisto tiho. Gre za urjenje sposobnosti, ki se ne zgodi z danes na jutri. Vaja je povsem enostavna in je primerna tako za mlajše učence kot tudi za najstnike. Potrebujete stekleno posodo s svečo, seveda je ključnega pomena, da zagotovite varnost. Učence povabimo k tišini, mirno sedijo, opazujejo migetanje plamena sveče in kaj se dogaja okoli njih. Poslušajo zunanje zvoke, lahko tudi svoje dihanje. Hkrati urimo tudi čuječnost- prisotnost tukaj in zdaj. Vajo lahko izvajamo kjerkoli in kadarkoli, recimo na začetku ure, po nekako 20 minutah pouka, prezračimo učilnico in » povadimo« tišino. Z učenci naredimo to vajo tudi med uro angleščine, začeli pa smo na razredni uri. (https://www.varuska-ziva.si/pedagogika-marie-montessori/)

2. Igre za spodbujanje povezanosti v razredu

Kot sem že omenila, poučujem učence iz različnega kulturnega in socialnega okolja. Med učenci večkrat pride do trenj in raznih konfliktov. Te stvari je treba reševati takoj in jih žal ne moreš kar pomesti pod preprogo, sicer se po izkušnjah spori samo povečujejo. Ena od rešitev so tudi igre, ki spodbujajo povezanost v razredu in posledično tudi sprejemanje drugačnosti. Te igre pa zahtevajo svoj čas in običajno tudi prostor in jih zato izvajamo zgolj med urami oddelčne skupnosti. Če je prostor problem, gremo v lepem vremenu na šolsko dvorišče, sicer pa nam ostane športna dvorana ali pa razred. To je sicer zaradi trenutne situacije malce težje, a se vseeno lahko potrudimo in naredimo nekaj za naše učence, ki potrebujejo tudi gibanje. Dokazano je namreč , da možgani po 20 minutah potrebujejo odmor od učenja, trenutna situacija pa od nas in otrok zahteva sedenje in čim manj stika. Čeravno jih trenutno ne moremo izvajati, jih bomo mogoče lahko kmalu spet. Ena takih vaj je » Valovita štafeta«. Učenci se postavijo v ravno kolono tistemu učencu, ki je na čelu kolone, učitelj da žogo. Žoga naj potuje od učenca do učenca, pri tem pa si jo morajo podajati izmenično nad glavo in med nogami. Žogo si podajajo toliko časa, dokler je ne sprejme zadnji učenec v koloni. Ko žogo dobi zadnji učenec v koloni, priteče na čelo kolone in igra se nadaljuje. Igra poteka toliko časa, da vsak učenec dobi možnost stati na čelu kolone. Naloga in smisel igre je, da sodelujejo vsi učenci, da so čim hitrejši in da pokažejo, kako hitro lahko dosežejo skupni cilj.

Igro lahko tudi časovno omejimo, da je bolj zabavna in se učenci še bolj trudijo doseči cilj.

Naslednja igra se imenuje »S komolca na komolec«, pri tej igri se učenci postavijo v krog. Enemu izmed njih učitelj da žogo, ki jo mora prijeti z obema komolcema. Naloga te igre je, da žoga čim hitreje prepotuje celoten krog, da da bi vmes padla na tla. Učenci lahko uporabljajo zgolj komolce. Če žoga slučajno pade na tla, znova začnemo štopati in gremo spet od začetka. Igro lahko kasneje nadgradimo tudi tako, da jim damo dve ali tri žoge, ki si jih morajo podajati. (Prgič, 2018, str. 79)

Ta igra je primerna tudi za sedanjo situacijo, saj se žoge ne dotikajo z rokami, temveč s komolci.

Igra za v razred: »Podajanje frnikole«

Učenci posedemo tesno skupaj v krog, lahko na tla ali na tole. Eden dobi frnikolo ali pač manjšo žogico in jo poda naprej. Žogica mora krog prepotovati čim hitreje, vmes ne sme nikomur pasti na tla. Če se to zgodi, se igra začne znova. Igro naredimo zahtevnejšo tako, da si morajo podajati več frnikol/žogic. Lahko pa jim tudi naročimo, da igrajo z zaprtimi očmi, v tem primeru posledično zraven razvijajo še komunikacijske spretnosti. (Prgič, 2018, str.78)

3 Grda beseda

To je zelo preprosta igra, ki sodi med socialne igre, primerna je za mladostnike, ki si mimogrede in brez premisleka izrečejo veliko neprimernih besed. Tudi to aktivnost izvedem v času oddelčne skupnosti, najbolj primerna se mi zdi v 6. ali 7. razredu. Učencem razdelim liste z obrisom/silhueto človeka, Podam jim navodilo, naj vsak v svojega »človeka« napiše najgršo besedo oz. več njih, ki jih je izrekel v enem tednu. Dam jim nekaj časa, da to storijo. Naslednje navodilo je, naj list zmečkajo. Ko to storijo, jim dam spet naslednje navodilo, sedaj pa naj vsak svoj list poravna. Seveda hitro ugotovijo, da se to sploh ne da. Nato se pogovorimo, cilj te aktivnosti je, da ozavestijo vse žaljivke, ki jih » kar tako« namenjajo drug drugemu in še bolj pomembno, da se tudi izrečene besede, ki pogosto zelo bolijo, ne da vzeti nazaj. Tako kot se zmečkanega papirja ne da več poravnati. En zmečkan list po navadi obesimo na skupno tablo, ki jih potem vsak dan opominja na njihove grde besede.

Ker gre za najstnike, seveda ne gre pričakovati, da bo ta aktivnost povsem izničila tovrstne težave, sem se lotila še enega pristopa. Pogosto poslušam in ujamem marsikatero žaljivko ali pač neprimerno besedo in se, si vzela čas ter jih zapisala. Točno njihove izraze, ki so jih namenili drug drugemu. Preden smo imeli oddelčno skupnost, sem jih zapisala in jih položila na njihove mize. Ko so se usedli, so jih prebrali, a napisano ni bilo nič lepega. Opazovala sem izraze ne njihovih obrazih, ko so prebirali: » Ti si grd, neumen, debil…« Nato pa sem jih vprašala, kako se počutijo? Seveda je bil odgovor pričakovan, občutki niso bili lepi. Na to temo smo potem izvedli pogovor in delavnico, kjer so razmislili in napisali vsaj eno lepo trditev za vsakega sošolca oz. sošolko, še posebej pa za tiste, ki so bili pogosto deležni teh neprimernih izrazov. Cilj te aktivnosti je ozaveščanje in tudi odpravljanje neželenih dejanj. Na dolgi rok je bilo teh žaljivk mnogo manj, seveda pa je to povsem odpraviti zelo težko, ampak tovrstne aktivnosti sigurno vsaj malo pomagajo.

4 Spoznavne kartice Tibi

To je didaktični pripomoček, gre za 52 igralnih kartic z vprašanji za boljšo povezanost v razredu. Avtorica je ga. Katja Kumše, diplomirana socialna pedagoginja in je strokovnjakinja na področju socialnih veščin. Učenci se lahko igrajo v parih ali v skupini. Kartice so razdeljene na tri sklope, in sicer:

1. Če bi…« (»Če bi imel nadnaravno moč, bi to bila…«)
2. Moj najljubši« (» Moj najljubši del dneva je….«)
3. O meni« (» V razredu se počutim…«)

Kartice Tibi pričarajo občutek povezanosti tako, da igralec nedokončano poved iz kartice, ki jo izžreba, zaključi s svojo trditvijo in so primerne ob začetku šolskega leta, ko se učenci med seboj šele spoznavajo kot tudi kasneje. Kartice premešamo in jih položimo na mizo ali na tla, če npr. sedimo na tleh v krogu. Učenec, ki začne, si izbere poljubno kartico, prebere vprašanje in nanj tudi odgovori. Na isto kartico seveda lahko odgovorijo vsi, ki želijo, saj pogosto vsak želi podati svoj odgovor ali mnenje. Kartice sklopa »O meni« so bolj osebne narave in včasih se zgodi, da kdo ne želi deliti odgovora s skupino. Vedno mu ponudimo možnost, da vrne in izbere drugo kartico, učenci torej odgovarjajo na vprašanja, ki jih ne postavljajo v neprijeten položaj in se hkrati izognemo neprijetnim občutkom, ki vsekakor niso namen te igre. Da se učenci ne počutijo »izpostavljene«, na vprašanja navadno odgovarjam tudi jaz, ali pa jim dam možnost, da tudi oni mene vprašajo nekaj, ker jih zanima. Zdi se mi, da na tak sproščen način ustvarjamo občutek pripadnosti in sprejemanja.

Učenci na tak način, skozi igro, izrazijo svoje želje, meni pomagajo, ker izvem marsikaj o njih na povsem nevsiljiv način in mi je kasneje v pomoč pri delu z njimi.

Zaključek

Zaradi prej omenjenih težav, ki se pojavljajo v oddelkih, kjer poučujem, sem se odločila poiskati nekaj, kar bi mi olajšalo delo in hkrati učence med seboj bolj povezalo. Prispevek tako govori o različnih aktivnostih in metodah, ki so se med mojim poukom izkazale za učinkovite. Ker se vsi soočamo s težavami z disciplino, raznimi konflikti med učenci, sem se odločila, da jih delim z vami in hkrati upam, da komu pomagajo. Vse naštete stvari lahko seveda tudi malce prikrojite in jih uporabite na svoj način.

Nataša Koprivnik, Osnovna šola Loče
E-mail: natasa.koprivnik@osloce.net

SPROSTITVENE TEHNIKE

Povzetek: Sodoben način življenja je prepleten z digitalizacijo in v ospredje postavlja vedno večjo storilnostno učinkovitost ter zahteva samoregulacijske spretnosti. Stiske in stres povzročajo disharmonijo telesa, uma in diha. S sprostitvenimi tehnikami se vadeči učijo pravilnega dihanja, s katerim umirijo um in telo. Urijo se v sproščanju napetosti pred različnimi preizkusi znanja, javnimi nastopi in v stresnih situacijah. Izboljšujejo koncentracijo in ravnotežje, koordinacijo in prožnost telesa, vztrajnost in odnos do lastnega telesa. Sprostitvene tehnike pozitivno vplivajo na vsa področja življenja. Izboljšajo se samozavest, telesna drža, zbranost, ustvarjalnost, obvladovanje telesa, nadzor nad čustvi. Izvajamo jih lahko individualno ali v skupini. Skupina vadečih se med seboj spozna, poveže, uči drug od drugega in vpliva drug na drugega.

Ključne besede: sprostitvene tehnike, samoregulacija, stres, učenec

RELAXATION TECHNIQUES

Abstract: Modern life is interwoven with digitalization and increasingly places performance efficiency at the forefront and demands self-regulation skills. Distress and stress cause a disharmony of the body, mind and breathing. Through relaxation techniques, people exercising learn proper breathing techniques with which they can soothe their mind and body. They practise how to relieve tension before academic examinations, public speeches and other stressful situations. They improve their concentration and balance, coordination and flexibility, stamina, and their relationship with their own body. Relaxation techniques have a positive influence on all areas of life. One can improve self-confidence, poise, concentration, creativity, and control over one's body and emotions. They can be performed individually or in a group. People in the group know each other, and connect, learn from and influence one another.

Key words: relaxation techniques, self-regulation, stress, learner

Uvod

Šola je prostor, kjer je samoregulacija zelo pomembna značilnost učinkovitega učenca. Samoregulacija pomeni, da smo zmožni nadzirati lastna notranja stanja, procese in vedenja, da smo sposobni načrtovati in se upirati lastnim impulzom ter prilagajati in spreminjati trenutno ali obstoječe vedenje tako, da gremo v smeri doseganja lastnih relativno oddaljenih ciljev, kar vse je ena pomembnejših nalog osrednjega živčevja, možganov in hrbtenjače (Beljev, 2018, str. 56). Številni učenci imajo težave na področju samoregulacije, ki se lahko kažejo kot pomanjkanje pozornosti, hiperaktivnost, impulzivnost, kar lahko bistveno ovira posameznikovo funkcioniranje na učnem, socialnem in delovnem področju.

Stres pri učencih

Otroci, učenci, mladostniki niso najbolje prilagojeni na doživljanje velikih obremenitev, negotovosti in s tem povezanih stisk ter stresa, učiti jih moramo tehnik sproščanja in samoregulacijskih spretnosti. V šolskem obdobju predstavlja največji vir otrokove stiske šola. Obdobje otroštva in odraščanja je zaradi telesnih, duševnih in drugih sprememb zahtevno in stresno že samo po sebi. Pomembno je, da jih učimo, kako se soočati s stresom v šoli, kako se sproščati, se zavedati svojih misli, čustev in reakcij ter kako si pomagati. Dokazano je, da se učno uspešni učenci z ustrezno ekonomsko in socialno oporo v obdobju odraščanja bolje znajdejo, prilagodijo in učinkoviteje odzivajo (Jeriček Klanšček, 2015, str. 6-8, 12), hkrati pa je šola pomemben varovalni faktor za učence, ki živijo v neurejenih družinskih razmerah. V šoli kot ustanovi učenci preživijo najmanj 9 let, ki bistveno zaznamujejo obdobje otroštva in začetke odraščanja. Pomembno je, kako se učenci v šoli počutijo, ali jo doživljajo kot vir nelagodja, strahov, obremenitev ali kot možnost za razvijanje različnih spretnosti in potencialov, potrjevanje, dokazovanje, kot vir podpore (prav tam, str. 14). Doživljanje je vedno subjektivno, odvisno od vsakega posameznika, od njegovega pogleda na svet, osebnostnih in razvojnih značilnosti, temperamenta, intelektualnih sposobnosti ipd. (prav tam, str. 19).

Jeriček Klanšček poudarja, da se v današnji družbi vse bolj poudarjajo pozitivni vidiki duševnega zdravja, pozitivna samopodoba, zadovoljstvo, primerno in ustrezno izražanje čustev, učinkovita komunikacija in ustrezno razvite samoregulacijske spretnosti (prav tam, str. 33). Nekatere od teh spretnosti se učenci učijo sistematično v šolskem procesu v okviru obveznega in razširjenega programa.

Na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje so na primarni preventivni ravni zdravstvenega varstva

pripravili program vzgoje za zdravje otrok in mladostnikov, ki naj bi informiral in motiviral posameznika ali skupine k skrbi za svoje zdravje. Z učenci strokovne delavke zdravstvenega doma izvedejo obvezne zdravstvene vsebine, ki obsegajo: zdrave navade, osebno higieno, zdrav način življenja, preprečevanje poškodb, zasvojenost, odraščanje, pozitivno samopodobo in stres, medosebne odnose ter vzgojo za zdravo spolnost.
V šoli imajo pomembno vlogo učitelji oziroma odrasli, ki prepoznajo, kaj njim povzroča stisko in kako si pri tem učinkovito pomagajo. Učencem predstavljajo model, učenci pa prevzamejo njihove tehnike in strategije za spoprijemanje z zahtevnimi situacijami. Tako stresne situacije postanejo pomemben varovalni dejavnik in krepijo učenca, pripomorejo k razvijanju pozitivne samopodobe, samoregulacijskih spretnosti, kar je bistveno za razvoj v zdravega odraslega (Jeriček Klašček, 2015, str. 12). Poleg veščin prevzemanja odgovornosti in reševanja problemov je pomembna tudi veščina, kako se po stresnih situacijah sprostiti.

Sprostitvene tehnike

Redno izvajanje sprostitvenih tehnik povzroča relaksacijski odziv, ki je nasproten stresnemu. Naše telo sprosti, ko je pod stresom, skrajšata se intenziteta in časovno obdobje stresnih situacij.
Sprostitvenih dejavnosti in tehnik se lahko učenci učijo ter jih vadijo v okviru dni dejavnosti, interesnih dejavnosti, pri razrednih urah in krožkih. Pri projektu Razvijanje samovrednotenja ranljivih otrok (Reasoner, R. W; Duse, G., 1999) vključeni učenci krepijo področja varnosti, identitete, pripadnosti, smiselnosti in sposobnosti. Pri razrednih urah se učenci sistematično učijo o sebi. Teme, ki jih obravnavajo, so: jaz in moj odnos do drugih, moja močna področja, moja vizija in moja pot, prepoznavanje in obvladovanje stresnih situacij, sprejemanje odgovornosti, ravnanje v konfliktnih situacijah, viri moči in pomoči, skrb zase in druge.

- Dihanje

Dihanje je osnovna človeška funkcija in z vsakim vdihom naše telo dobi tisto, kar najbolj potrebuje – kisik. Z vsakim izdihom telo očistimo tudi vseh nepotrebnih snovi in strupov, zato je zelo pomembno, da dihamo pravilno in kakovostno. Kadar je telo sproščeno, prsni koš odprt, hrbet poravnan, lahko dihamo globoko in pravilno (Trontelj, 2013, str. 15). Kadar smo pod stresom, v stiski, napeti, se dih premakne v zgornji del telesa, telesna drža se sključi, vrat in ramena so napeta, dih se premakne v zgornji del telesa, je plitek, neenakomeren. Zaradi plitkega dihanja v telo ne dovajamo dovolj kisika, kar povzroči napetosti v mišicah, vpliva na osredotočenost, koncentracijo, povečuje živčno napetost, povzroča utrujenost. Srebotova in Menihova (v Trontelj, 2013, str. 15) navajata, da je pri dihalnih vajah pomembno, da jih vadimo dlje časa, da jih učenci popolnoma usvojijo. Najprej je potrebno nameniti posebno pozornost telesni drži in nato učenju dihanja. Dihalne tehnike so najosnovnejše in najpreprostejše tehnike globoke sprostitve, ki jih lahko izvajamo kjerkoli in kadarkoli. Ko dihamo polno, počasi in s prepono, se umirimo, se bolje počutimo in imamo večji občutek samonadzora. Z osredotočanjem na dihanje preusmerimo svojo pozornost stran od stresnih dejavnikov, begajočih misli, umirjamo svoj um in posledično sproščamo svoje celotno telo.

- Joga

Joga je netekmovalna oblika vadbe in primerna za vse starosti učencev ter ustreza različnim gibalnim sposobnostim otrok. Povečuje moč in gibkost, izboljša koordinacijo in držo, poveča zmožnost osredotočanja, deluje na ves organizem. Med vadbo so vadeči usmerjeni v položaje – asane, osredotočijo se na dihanje in občutje v telesu. Vsak vadeči zavzame položaj glede na svoje telesne sposobnosti, ki mu pomaga, da se sprosti, zbere in umiri (G. Schmidt, 2009, str. 7).

- Mišična relaksacija

Mišična napetost v našem telesu je največkrat posledica pomanjkanja kisika. Pogosto se kaže v obliki bolečin v vratu, hrbtu. Za sproščanje mišične napetosti sta najpogosteje uporabljeni progresivna in pasivna mišična relaksacija. Pri pasivni relaksaciji si miselno predstavljamo, kako sproščamo posamezno mišico v svojem telesu, in pri tem pazimo na globoko ter sproščeno dihanje. Pri progresivni mišični relaksaciji se izvaja postopno mišično sproščanje z zaporednim krčenjem in sproščanjem posameznih mišičnih skupin, pri čemer je potrebno ves čas skrbeti za usmerjeno pozornost na razliko v občutku med napeto in sproščeno mišico (Jeriček Klanšček, 2015).

- Vizualizacija

Z vizualizacijo si v možganih ustvarjamo slikovne predstave oziroma prizore. Srebot in Menihova (v Trontelj, 2013, str. 20) sta zapisali, da lahko prijetni prizori, ki so lahko realni ali izmišljeni, v našem telesu ustvarjajo prijetne občutke in v 10 minutah umirijo človeka. Ko umirimo možgane, umirimo telo (Hawlina, 2014, str. 7).

Pred začetkom vizualizacije je pomembno, da se umirimo, to lahko dosežemo z dihanjem. Vizualizacija je lahko prilagojena in usmerjena k različnim ciljem, vključno s sproščanjem in umirjanjem v stresnih situacijah, zmanjševanjem anksioznosti, povečanjem samozavesti. Za otroke in učence je najprimernejša vodena vizualizacija, pri kateri poslušajo glas nekoga drugega, ki jih skozi zgodbo popelje k sprostitvi, k doseganju ciljev. Priporočljive so krajše vizualizacije, ki jih izvajamo večkrat na dan (Hawlina, 2014, str. 8). Tovrstna vizualizacija krepi domišljijo in spodbuja ustvarjalnost (Trontelj, 2013, str. 20), lahko pa jo izvajamo tudi sami, da usmerimo misli na vsak del telesa posebej in ga miselno sproščamo ali pa si jasno zamislimo pot ali cilj in si skušamo predstavljati čisto vsako podrobnost na poti do tega cilja.

- Čuječnost

Temeljno vodilo čuječnosti je biti tukaj in sedaj. Pomeni vzeti si čas zase, se posvetiti sebi in svojemu doživljanju v sedanjem trenutku, se zavedati svojih misli, svojega telesa, brez poskusov, da bi svoje doživljanje spremenili. Posamezniku omogoča, da se zaveda subjektivnosti svojih misli in čustev ter dejstva, da so vsa občutenja v življenju prehodna in minejo (Jeriček Klanšček, 2015, str. 45).

Zaključek

Strokovni delavci v šoli so nepogrešljivi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Skrbijo za prenos in doseganje učnih ciljev. Krepijo samopodobo učencev. Učence učijo različnih načinov sproščanja, učijo z zgledom.

Literatura

Beljev, N. (2018). Neurofeedback. V: Učinkovito soustvarjanje učnega procesa z učenci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo: elektronski vir: priročnik za učitelje. Maribor, OŠ Gustava Šiliha. http://compas.splet.arnes.si/files/2018/10/prirocnik_ADHD.pdf, 7. 9. 2020

https://www.nijz.si/sl/vzgoja-za-zdravje-za-otroke-in-mladostnike, 10. 9. 2018

Hawlina, T. (2014). Sprostitvene tehnike za otroke od 2. do 3. leta starosti, diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. https://core.ac.uk/download/pdf/35128145.pdf, 10. 9. 2020

Jeriček Klanšček, H. (2015). Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: elektronski vir: priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana, Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://www.nijz.si/sl/prenovljen-prirocnik-ko-ucenca-strese-stres, 18. 1. 2016

Reasoner, R. W, Dusa, G. (1999). Program Razvijanje pozitivnega samovrednotenja mladostnikov. Ljubljana. Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Schmidt, G. (2009). Joga za šolske otroke: elektronski vir. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. http://www2.arnes.si/~gschmi/, 27. 6. 2017

Trontelj, S. (2013). Stres in sprostitvene tehnike v prvem triletju osnovne šole, diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1609/1/TRONTELJ_SASA.pdf, 10. 9. 2020

Janja Javoršek, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola, Šolski center Novo mesto
E-mail: janja.javorsek@sc-nm.si

URAVNAVANJE VEDENJA DIJAKOV V RAZREDU

Povzetek: V članku prikažemo primer dobre prakse, kako lahko preko vnaprej postavljene strukture in jasno definiranih pravil ustreznega obnašanja, vplivamo na primerno vedenje dijakov. Avtorica pri pouku dijake preko plakatov dobro seznani s konceptom ego stanj, tabelo kritik in pohval, sistemom nagrajevanja ter ukrepanjem zoper neustrezno vedenje. K tem konceptom se skozi celo šolsko leto ob različnih, zlasti konfliktnih situacijah v razredu vedno znova vračajo. Tako se dijaki ne učijo le samoregulacije vedenja, temveč se hkrati tudi čustveno opismenjujejo ter razvijajo osebno (intrapersonalno) in medosebno (interpersonalno) inteligentnost.

Ključne besede: ego stanja, dijaki, kritike, nagrajevanje, pohvale, regulacija vedenja.

BEHAVIORAL MANAGEMENT IN THE CLASSROOM

Abstract: In this article, we present an example of good practice on how we can influence the behavior of students through previously set structures and clearly defined rules of appropriate behavior. Through posters, the author acquaints students with the concept of ego states, the table of criticism and praise, the reward system and action against inappropriate behavior. Throughout the school year, they always return to this concepts, especially in conflict situations in the classroom. Thus, students not only learn self-regulation of behavior, but also develop emotional, personal (intrapersonal) and interpersonal (interpersonal) intelligence.

Key words: ego states, students, criticism, rewarding, praise, regulation of behavior.

1 Uvod

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova. Pa vendar v srednjih šolah običajno dajemo več poudarka izobraževalnemu kot vzgojnemu delu. Občutek je, da smo tudi kot družba malce 'popustili' na vzgojnem delu. Zato se pri poučevanju psiholoških predmetov in predvsem, ker v programu predšolska vzgoja poučujemo bodoče pomočnike vzgojiteljev v vrtcu, izdatno trudimo pokriti tudi ta del. Skozi situacije, ki se zgodijo v razredu, skušamo pozornost dijakov usmeriti na različne vidike komunikacije ter tako ustvariti priložnosti za ozaveščanje avtomatskih ter treniranje ustreznejših verbalnih in neverbalnih odzivov.

2 Sodelovanje

Za kvalitetno delo v razredu in dobro sodelovanje z dijaki je zelo pomembna jasna struktura. Učitelji dobro razumemo pomen učnih priprav, pomembnosti opredelitve začetka, jedra in zaključka ure. A pri tem imamo v mislih večinoma strukturiranje učne snovi. Redkeje pa dovolj natančno, jasno in transparentno opredelimo pravila ustreznega obnašanja v razredu ter posledice njihovega upoštevanja oziroma neupoštevanja (po Newell in Jeffery, 2002). Zlasti mlajši učitelji se v tem delu pogosto lovijo, počutijo se vržene v vodo in si šele po nekaj letih lastnih izkušenj, lahko tudi precej negativnih, oblikujejo določen sistem pravil nagrajevanja in "kaznovanja", ki učinkuje. Žal pa še vedno veliko dijakov poroča o tem, da pri nekaterih učiteljih pridejo kazni iznenada, da ne vedo, kaj pričakovati,... Z drugimi besedami, manjka jim strukture. Strukture, ki bi jim dala občutek reda in varnosti. Poznavanja posledic, če se vedejo ustrezno ali neustrezno.

V 10 letih poučevanja na srednji šoli ter hkrati osebnega izobraževanja s področja psihoterapije smo skrbno izbrali koncepte, ki nam pri tem najbolj koristijo. Ti koncepti so:

- koncept ego stanj,
- tabela kritik in pohval,
- sistem ukrepanja zoper neustrezno vedenje,
- sistem nagrajevanja.

Na uvodni uri večji del časa namenimo strukturiranju pravil, ki bodo veljala pri pouku. Tako zgornje koncepte dijakom podrobno predstavimo, vsebino konceptov pa prenesemo na plakate, ki jih razobesimo po učilnici. K njim se skozi šolsko leto ob kršenju dogovorjenih pravil vedno znova vračamo. Tako ozaveščamo, kaj se v danem trenutku v razredu dogaja. S tem dijaki ne dobijo zgolj občutka varnosti in reda, ker je način disciplineiranja vedno za vse enak, temveč tudi uvidijo, da kritiziramo le njihovo vedenje in nikoli njihove osebnosti. Hkrati dobivajo vedno več uvida tako v svoje, kot v vedenje drugih, s čimer razvijamo njihovo čustveno, osebno in medosebno inteligentnost (Gardner, 1995). Ker poučujemo v programu predšolska vzgoja bodoče vzgojitelje in vzgo-

jiteljice predšolskih otrok, je takšen način posredovanja jasnih pravil dodatna prednost, saj dijaki na lastni koži izkusijo pomen jasno napisanih pravil na vidnem mestu, h katerim se lahko vedno znova vračamo. Slikovna informacija je za predšolske otroke toliko bolj pomembna, ker pravil primernega vedenja v skupini zagotovo še nimajo ponotranjenih.

Koncept ego stanj

Dijake že na uvodni uri v začetku šolskega leta seznanimo s konceptom ego stanj Erica Berna (po Thomas, 2007). Pri uri ego stanja narišemo na plakat in obesimo na sprednjo steno zraven table. Ob različnih (zabavnih, resnih, konfliktnih,...) situacijah se obračamo k plakatu in razložimo, kaj se med nami dogaja (glej Sliko 1). Odrasla oseba ima v svoji osebnosti več podosebnosti ali ego stanj, do katerih lahko dostopa v vsakem trenutku. To pa pomeni, da lahko v vsakem trenutku izbere, iz katerega ego stanja bo reagirala. Reagira lahko iz ego stanj Otroka (pozicija podrejanja v odnosu do sogovornika). Ko to stori, se posameznik posluži svojih starih, otroških vzorcev čustvovanja, mišljenja in vedenja. Pri dijakih se reagiranje iz tega ego stanja najpogosteje izraža skozi burno upiranje, glasno zabavanje (Svobodni Otrok) ali otroško podrejanje avtoriteti iz strahospoštovanja (Prilagojeni Otrok). Reagira lahko iz ego stanja Odraslega (enakopravna pozicija). Dijaki so v tem ego stanju največkrat med razlago učitelja. Dijak posluša, razmišlja o slišanem, postavlja vprašanja, skratka uporablja logično mišljenje, njegovo čustvovanje, mišljenje in vedenje pa je vezano na situacijo "tukaj in zdaj". Včasih se dijak posluži s strani staršev in drugih avtoritet ponotranjenih načinov kritiziranja in negovanja. Pravimo, da je dijak takrat v ego stanju Kritičnega - KS ali Negujočega Starša - NS (nadrejena pozicija v komunikaciji). Iz NS dijaki in učitelji izražamo naklonjenost, pohvale, nagrade, dajemo podporo. Neprimerno pa je, da iz NS pomagamo ali ščitimo nekoga, ko to ni potrebno, saj lahko to stori sam. Iz KS dijaki in učitelji reagiramo, kadar ukazujemo, postavljamo meje in zahteve, izražamo kritike, grožnje z ukrepi in izvajamo ukrepe. Zlasti učitelji iz tega ego stanja včasih izražamo strogost, katere namen je dijaka disciplinirati in ga aktivirati, da izraža ustrezno vedenje. To moramo početi iz pozicije spoštovanja sebe in dijakov ter izražati kritike zgolj na vedenje. Neustrezna raba KS pa je, kadar do drugih izražamo prezir in sovraštvo.
Nobeno ego stanje ni ustrezno ali neustrezno samo po sebi. Ustreznost reagiranja iz določenega ego stanja je odvisna od situacije. V določenih situacijah nam reakcija iz nekega ego stanja koristi in v drugih dela preglavice.

Kritike in pohvale

Naslednji plakat, ki ga izdelamo, je tabela kritik in pohval. Kritike in pohvale delimo po dveh kriterijih - glede na osebo in vedenje ter glede na to ali so realne ali nerealne (glej Sliko 2). Pohvale vedno uporabljamo zgolj realne, saj nerealne posamezniku ne sporočajo realnih in koristnih informacij o njem. Pri mladoletnih, ki še nimajo izgrajene osebnosti, pa z njihovo uporabo gradimo prenapihnjeno, nerealno samopodobo. Ko trčijo ob realnost, na primer ko predšolski otroci pridejo v šolo, dobijo od sošolcev o sebi drugačno povratno informacijo in ta prenapihnjena samopodoba se lahko obrne v negativno samopodobo. V skrajnem primeru pa se s takšnimi pohvalami dolgoročno lahko oblikuje narcisistična osebnost. Zato vselej uporabljamo zgolj realne pohvale na osebnost (npr. "Kako si vztrajen!", "Všeč mi je, da si tako natančna.") ter pohvale na vedenje (npr. "Dobro si strukturirala zadnji esej." ali "Všeč mi je, da si upošteval moje navodilo in zadnje čase bolj aktivno sodeluješ v debatah pri pouku."). S pohvalami na osebnost skušamo krepiti pozitivne vidike dijakove osebnosti, s pohvalami na vedenje pa mu sporočamo, da je določeno njegovo vedenje ustrezno. S tem skušamo doseči, da to vedenje še večkrat ponovil. Na enak način delimo kritike, vendar v komunikaciji uporabljamo zgolj kritike na vedenje. Z njimi posamezniku jasno sporočamo, katero njegovo vedenje nas moti. Dobro je, če zraven dodamo, kakšno vedenje je v dani situaciji za nas primerno. Nerealnih kritik ne uporabljamo, saj so žaljive, poleg tega pa niso resnične in nimajo nobene vrednosti za spremembo vedenja, posledica je zgolj slab občutek kritiziranega posameznika. Realnih kritik na osebnost pa ne uporabljamo, saj delujejo kot nalepke - če posameznika označimo, je velika verjetnost, da se bo začel v skladu z oznako vesti tudi v prihodnje. Na primer: "Kako si len, pripravi že enkrat gradivo na mizo." Dijak si lahko misli: "Zakaj bi si pripravljal, če sem pa tako in tako len?". S tem torej zmanjšamo verjetnost spremembe vedenja.

Sistem ukrepanja zoper neustrezno vedenje

Zoper neustrezno vedenje ukrepamo po sistemu, prilagojenem po knjigi Mala knjiga za velike starše

(Bilban idr., 2008). Najpomembnejši del je seznanitev dijakov s tem sistemom na začetni uri. Tako vedo kaj pričakovati ob neustreznem vedenju. Prva stopnja tega sistema je kritika vedenja (npr. "Maj, ne klepetaj."). V kolikor dijak nadaljuje z neustreznim vedenjem, preidemo na drugo stopnjo - grožnjo s konkretnim ukrepanjem (npr. "Maj, s svojim klepetanjem motiš pouk. Če ne prenehaš, te bom presedla tu pred sabo v prvo klop.") Želimo poudariti, da je ta stopnja izredno pomembna. Dijak namreč vnaprej ve, kaj ga lahko doleti. S tem mu damo možnost izbire. Če posameznika ukrepanje doleti nepričakovano, lahko pogosto pričakujemo izbruh jeze, očitke nepoštenosti, besedni napad na učitelja, redkeje telesnega, včasih dijaki v jezi zapustijo razred. Če pa dijaku vnaprej povemo, kaj bo nadaljevanju neustreznega vedenja sledilo, se lahko vnaprej odloči, kako bo postopal. Ima možnost spremembe vedenja. In kot drugo, v kolikor nadaljuje z neustreznim vedenjem in ga doleti ukrep (tretja stopnja je torej konkretna kazen), običajno njegov odziv ni pretiran. Ukrep lažje sprejme, saj je bil z njim seznanjen. Po izkušnjah to točko doseže v vsakem razredu zelo malo dijakov. Ob tem drugi dijaki dobijo izkušnjo, da učitelj misli resno in vedno izpelje svojo grožnjo z ukrepom, zato se ostali največkrat ustavijo že na drugi stopnji. Seveda pa se lahko zgodi, da dijak še naprej krši pravila. V tem primeru učitelj izpelje četrto stopnjo - vztrajanje pri izrečenem ukrepu (npr. "Maj, ker še kar ne prenehaš s klepetanjem, boš v prvi vrsti prej menoj sedel cel mesec."). Ukrep je lahko odvzem določenih ugodnosti (npr. dijak ne more več sedeti, kjer sam želi) ali neprijetna, a koristna zadolžitev (npr. cel mesec izvaja naloge reditelja).

Sistem nagrajevanja

V razredu se največkrat poslužujemo simboličnih nagrad (to so že omenjene pohvale vedenja in pohvale osebnosti). Dijake pa lahko vsake toliko in za res zgledno vedenje nagradimo tudi s konkretnimi nagradami. To so lahko različne ugodnosti (npr. dijak lahko prvi v razredu izbira datum ustnega ocenjevanja znanja) ali materialne nagrade (npr. najbolj zgleden dijak dobi ob koncu leta knjigo, najboljši razred pa nagradni izlet).

Zaključek

Odkar se poslužujemo posredovanja jasnih pravil ustreznega obnašanja v razredu na način, kot opisano v prispevku, opažamo, da se dijaki veliko bolj primerno vedejo. Dijaki ob tem redko dosežejo tretjo oziroma četrto stopnjo ukrepanja. Kadar se to vendarle zgodi, pa je to tudi informacija celotnemu oddelku, da bo učiteljica res vselej vztrajala pri dogovorjenih mejah. Seveda pa je ključnega pomena, da se tudi sami učitelji držimo teh pravil in tako dijakom damo občutek varnosti in reda.
Zanimivo je tudi, da ko dijakom neko konfliktno situacijo, ki se zgodi v razredu, predstavimo skozi koncept ego stanj, pogosto napeta energija izgine in z iskrenim zanimanjem prisluhnejo strokovni razlagi, kaj se je ravnokar dogajalo v komunikaciji na neverbalnem nivoju. S tem vpogledom na pravkar doživeto lahko dijake pritegnemo z zanimanjem in humorjem, včasih tudi s pretiranim pačenjem in oponašanjem jeznega ali trmoglavega dijaka in tako pogosto tudi najbolj srditega dijaka razorožimo in spravimo v smeh. Ob polovici leta pa običajno spremenimo taktiko in ob nesoglasju v razredu izzovemo dijake same, da raziščejo, kaj se je pravkar dogajalo v komunikaciji: "Ok, stop. Kdo bi mi znal razložiti na primeru ego stanj, kaj se je pravzaprav zdajle tukaj dogajalo? Iz katerega ego stanja je reagirala Mojca? Aha, kako pa je reagiral Matevž?" Gremo še korak dlje in poiščemo ustreznejše načine reagiranja, ki bi jih posameznik v prihodnji podobni situaciji lahko izbral: "V redu, kako bi lahko Mojca v tej situaciji ustrezneje izrazila svoje nestrinjanje z Matevževim predlogom? Matevž je na Mojčino nestrinjanje reagiral z užaljenostjo. Kako bi lahko reagiral še drugače, morda bolj zrelo?" S temi načini dijake učimo regulacije lastnega vedenja, jih čustveno opismenjujemo ter jih učimo socialnih veščin. Vse to pa so zelo pomembne kompetence za svet, v katerega vstopajo.

Literatura

Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
Newell, S. in Jeffery, D. (2002). Behaviour management in the classroom – a transactional analysis approach. London: David Fulton Publishers Ltd.
Thomas, T. A. (2007). Jaz sem v redu, ti si v redu. Ljubljana: Karantanija.
Bilban, K., Kokelj, V., Kožuh, B., Kramberger, M., Milivojević, M. in Steiner, T. (2008). Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok. Novi Sad: Psihopolis institut.

Tanja Pavlič, Osnovna šola Elvire Vatovec Prade
E-mail: tanja.pavlic@guest.arnes.si

SMO V ŠOLI POZORNI NA ODZIVANJE UČENCEV PRI OBRAVNAVI DRUŽINSKE TEMATIKE?

Povzetek: Ko govorimo o raznolikosti učencev v razredu, moramo poudariti tudi raznolike družine iz katerih prihajajo učenci. Družine se spreminjajo, življenjske poteki in poti posameznikov se individualizirajo in ponujajo množico družinskih oblik. Na navedene spremembe se učenci različno odzivajo. V šoli bi morale biti zagotovljene enake možnosti za sprejetost, sodelovanje in učenje vsakega otroka, med drugim tudi, ne glede na vrsto družine, iz katere učenci izhajajo. Šola je lahko varno, sprejemajoče okolje za učenca ali pa okolje, v katerem se učenec ne počuti dobro. Zanimalo nas je, kakšne odzive učencev pri obravnavi družine tematike zaznajo učiteljice ter kako učiteljice zaznavajo medsebojno odzivanje učencev na sošolce iz različnih vrst družin. Želeli bi si, da bi se učiteljice odzivale na učence na način, da bi se le-ti počutili sprejeti, varni, slišani. Učiteljice morajo iskati različne pristope k učenju in poučevanju družinske tematike, biti morajo fleksibilne, vzpostaviti sproščeno vzdušje ter medsebojno zaupanje v razredu.

Ključne besede: družina, družinske spremembe, učiteljice, učenci, inkluzija

DO WE PAY ENOUGH ATTENTION TO THE STUDENTS' RESPONSES WHILE DISCUSSING FAMILY TOPICS IN CLASS?

Abstract: When we talk about the diversity of the children in the classroom we have to highlight the topic of diversity of the families the student come from. Families change; life processes and paths of each individual are unique and lead to the formation of many forms and sizes of families we know today. Children tend to react differently to these changes. In schools all students should be able to have the possibility to be accepted, to participate in the teaching process and to be taught, regardless of the type of family they come from. School can be either a safe and accepting environment for the student, or a place where the student does not feel well. We wanted to know what kind of responses did the teachers notice in students while discussing family topics in class and in students' behaviour regarding their relationship with a particular.

Keywords: family, family changes, teachers, student, inclusion

---

V prispevku smo uporabili izraz učiteljica, tako za učitelje kot učiteljice.

student who is coming from a unconventional family. It is in our interest that the teachers would react to the students in a way that the students would feel accepted, safe and heard. Teachers have to look for different approaches when it comes to discussing family topics in class. They need to be flexible; they need to be able to set up a relaxed atmosphere and build a mutual trust between them and the students in the class.

Uvod

V prispevku smo spregovorili o tem, kakšne odzive učencev pri obravnavi družine tematike zaznajo učiteljice, kar smo najprej obravnavani v delu Pavlič (2017), v katerem so bili objavljeni rezultati kvalitativne raziskave, v katero je bilo zajetih 50 osnovnošolskih učiteljic iz Obalno-kraške regije ter kvantitativne raziskava, ki je zajela 314 učiteljic iz celotne Slovenije. Vključene so bile učiteljice, ki obravnavajo družinsko tematiko pri svojem predmetu oziroma imajo pogostejše stike s starši (več v Pavlič, 2017). Družina je tema, ki je v osnovni šoli pogosto obravnavana neposredno ali posredno vsa leta šolanja pri različnih predmetih. Ko govorimo o družini moramo poudariti, da se le-ta spreminja, pluralizira, se nenehno predeluje, preoblikuje, na novo zamišlja in na novo sprejema na kompleksne in dinamične načine kot navaja Goldberg (2010 v Parke, 2013). Vprašamo se lahko, v kolikšni meri učiteljice zaznavajo vpliv navedenih sprememb družinskega življenja na učence pri pouku. Omenjene spremembe družinskega življenja učenci različno sprejemajo. Tako Bronfenbrenner (v Puklek Levpušček, 2009, str. 95) opozarja na t. i. »ekološke prehode«, različne spremembe v posameznikovem življenju, npr. preselitve, vstop v novo šolo, ločitev staršev, ki mezosistem oslabi in se mora znova vzpostavljati. O omenjenih »prehodih« učencev učiteljice pogosto niso neposredno seznanjene, posredno pa se lahko s problematiko srečajo ob obravnavi določenih kurikularnih tem. Šola lahko nudi učencem varen prostor za izražanje svojih občutij vprašanj in pomislekov, biti mora vključujoč prostor za vse učence, kar je poudarjeno tudi v Beli knjigi (Krek in Metljak, 2011). Poleg spodbudnega delovanja pa šola lahko pri učencih povzroči tudi neprijetne situacije, zadrege, bodisi pri obravnavi družinske tematike v šoli ali pogovorih, ki se nanašajo na vrsto družine. Še posebej

pa mora šola predstavljati varen prostor tudi za izražanje svojih občutij učencem iz različnih družin, tudi tistim, ki se nahajajo v času tranzicije učenčeve družine oziroma ob učenčevih težavah v družini, kar poudarjajo različni avtorji (Aprila, Ryana, 2000; Crosbie - Burnett in Skyles, 1989; Dowling in Barnes, 2000 v Luk - Fong, 2006; Edwards in Daire, 2006; Luk - Fong 2006; Mitchell, 2010; Rimalower in Caren; 2009; Zaviršek; 2012; Willis, 2012). Inkluzivna šolska klima je lahko dobra osnova za razvoj posameznika in spodbuja njegovo aktivno vlogo v družbi ob upoštevanju temeljnih potreb, kot so potreba po varnosti, sprejetosti, sodelovanju, samospoštovanju, meni Barle (2009). Čeprav učenec le omejen čas obiskuje osnovno šolo, pa Mikuš Kos (2002, str. 104) meni, da moramo razmisliti tudi o dolgoročnem psihološkem vplivu okolja na posameznika, tudi ko posameznik ni več fizično v njem, saj se »šolske izkušnje zapišejo v spominsko knjigo otrokovega življenja, oblikujejo osebnost in ostajajo prisotne v notranjem psihosocialnem prostoru še potem, ko otrok zapusti šolo«.

Učiteljičino zaznavanje odzivi učencev pri obravnavi družinske tematike

Učiteljice smo vprašali po tem, kakšni so odzivi učencev pri obravnavi družinske tematike ob različnih kurikularnih temah. Učiteljice so pogosto med odzivi učencev pri obravnavi družinske tematike zaznale, da učenci zelo različno govorijo o družini. V šolski praksi se učiteljice srečujejo z učenci, ki zelo odprto, spontano in sproščeno govorijo o svoji družini, še posebej mlajši učenci, ki včasih »brez zadržkov povedo vse«, tako da jih, ko govorijo o zelo osebnih zadevah o družini, učiteljice tudi prekinejo. Navajajo še, da se danes veča število družin, kjer se starši ločijo, odselijo, kar vpliva na to, da se tudi učenci iz le-teh družin običajno odzivajo in jim »ta tematika niti ni nekaj tujega«, »dandanes je to že normalno, teh ločitev, tega je že toliko«. Nekateri učenci preprosto opišejo dejstva v primeru ločitve in nastanka nove družine: »Jaz imam dva tatija«, »radi govorijo tudi o novih članih družine v reorganizirani družini«. Po drugi strani pa učiteljice opažajo, da se nekateri učenci težko izrazijo, ko je treba govoriti o svoji družini, še posebej takoj po ločitvi. Najtežje se izražajo učenci, ki jim je umrl eden od staršev. Učiteljice pri učencih, ki jim starši umrejo, se ločijo oz. razidejo, pogosto zaznajo tudi čustvene stiske, ki se kažejo z žalovanjem, jokanjem, razdražljivostjo in miselno odsotnostjo, včasih pa tudi z iskanjem pozornosti, agresivnostjo in neprimernim vedenjem: »ponorela je, ignorirala je pouk, ležala je na mizi celo uro, kričala je, zadirala se je«. Učenci si včasih ne zanjo razložiti vzrokov za smrt staršev in jim to prestavlja veliko težavo. Npr.:

»*Učenec, ki mu je mati umrla pri dveh letih, doživlja hudo stisko. Nima nežnosti, objema /…/ Pravi, da je Bog kriv, da nima več mamice in da je ne more nihče več zbuditi.*« (učiteljica podaljšanega bivanja, 29 let)

Učiteljice poskušajo učence potolažiti, jim prisluhniti, ko so še manjši, jih vzamejo tudi v naročje. Odvisno pa je tudi od tega, kako k družinski problematiki pristopijo starši, koliko se z učenci pogovarjajo. Tako se lahko zgodi, da otroci ločenih staršev povedo veliko manj ali pa veliko več kot preostali učenci. Včasih pa je težko oceniti, ali učenci odprto govorijo, saj ne vemo, koliko informacij so učenci zamolčali. Izjemoma učiteljice opažajo, da so učenci bolj zaprti, da bi morda o družini raje več govorili, vendar s tem ne želijo kogar koli v družini prizadeti in se sprašujejo, ali je prav, da o družini govorijo. Večjo zadržanost učencev ali povečano agresivnost zaznavajo učiteljice tudi v primeru zasvojenosti staršev in nasilja v družini. Bolj odprto se učenci pogovarjajo v individualni situaciji, potrebujejo spodbude, da spregovorijo. Včasih ne želijo govoriti o svojih družinah, stvari olepšajo ali prikrojijo po svoje pred vrstniki. Tako je npr. eden od učencev, ki svojega očeta ni poznal, svojim sošolcem povedal, da je oče že pokojni, deklica brez mame pa, da je mama na dopustu v tujini (»si izmišljuje, da je šla na dopust v Afriko«). Ko se prekinejo stiki z enim od staršev ali so ti stiki zelo redki, se zgodi, da učenci ne želijo govoriti o staršu, ga voditi v evidenci »ni hotela vpisati osebnih podatkov o mami« ali ga sploh več ne priznavajo za starša »učenec reče, da nima mame, ker ne živi z njim«. Učiteljice še navajajo, da bi se morali več pogovarjati o istospolnih družinah, ki so danes tabu tema, in se na splošno naučiti bolj sprejemati različnost. Npr.:

»Vedno so taki, ki še niso slišali, da sta lahko dve mami, začudijo se: 'Ha, ha, ha, dve mami!' Potem, ko jim razložim, sprejmejo. Otroci so po navadi odprtih glav.« (učiteljica razrednega pouka, 34 let)

Učiteljice opažajo, da se lahko pojavijo tudi težave, ko se učenci včasih ne znajo umestiti v določeno vrsto družine, ker družinski odnosi niso povsem jasni in učenci niso od vsega začetka seznanjeni s svojim izvorom. Včasih ne vedo, kako poimenovati nekatere člane družine, predvsem ko gre za novonastale družine in se eden od staršev preseli, v družino pa prihajajo novi člani. Včasih učenci ne vedo, da so posvojeni, oziroma o tem, da so posvojeni, ne želijo govoriti. Mitchell (2010) meni, da je vzrok predvsem v strahu pred stigmatizacijo, morebitnim soočanjem z negativnimi stereotipi ali odzivi okolice. Pri neposredni obravnavi družinske tematike nam učiteljice sporočajo, da morajo biti

zelo pazljive, kot npr., ko z učenci pišejo spis o družinski tematiki, rišejo družino, izdelujejo darila, voščila, vabila, izpolnjujejo družinsko deblo, pripravljajo govorne nastope (npr.: »Moja družina – učenka, ki nima očeta«). Vprašanja se pojavljajo najpogosteje ob odhodu starša, smrti starša, novonastalih članih v reorganiziranih družinah, pri posvojenih učencih. Učenci ne vedo, ali naj pišejo tudi o pokojnih starših, ne vedo, koga vključiti v družinsko drevo, npr., ko imata oba starša nove partnerje je problem, komu odnesti sliko, za katerega od članov družine izdelati darilo, voščilo (»jaz pa ne vem, za koga naj naredim čestitke: za tatija ali mamo«) še navajajo učiteljice. Več rešitev o uporabi različnih pristopov in metod pri poučevanju družine je podanih v Pavlič (2019).

Učiteljice ocenjujejo, da je to, koliko odprto govorijo o družini, odvisno od starosti in karakterja učenca, dogajanja v družini ter od učiteljic. Sproščeno vzdušje, zaupanje med učiteljem in učencem ter učencem in sošolci, kar se včasih lažje doseže v manjših skupinah, primerno načrtovane učne ure ter fleksibilnost pri delu, so po mnenju učiteljic dobra osnova za premostitev navedenih težav.

Učiteljičino zaznavanje medsebojnega odzivanje učencev na sošolce iz različnih družin

Zanimalo nas je, kako učiteljice zaznavajo medsebojno odzivanje učencev na sošolce iz različnih vrst družin. Učiteljice smo vprašali, kako učenci medsebojno zaznavajo in se odzivajo na sošolce iz različnih družin (npr. enostarševskih družin, istospolnih družin, razširjenih družin…). Učiteljice opažajo, da se učenci v največji meri povsem običajno odzivajo na sošolce iz različnih vrst družin, kar opisujejo z izrazi »normalno«, »naravno«, »nobene diskriminacije«, »nimajo posebnih težav«, »sprejemajo«, »ni opazk«, in »je v njihovem vsakdanu«. Učiteljice navajajo, da so, za razliko izpred dvajset let, spremembe na družinskem področju del njihovega vsakdana. Ob transformaciji družine in bolečih dogodkih so učenci empatični, poskušajo tolažiti sovrstnika in mu pomagati. Včasih želijo prevzeti vlogo odraslega zaščitnika, npr.: »mama je kar odšla, pustila dva otroka in je vlogo mame prevzela sošolka«, »se vživijo, tudi zajočejo nekateri zraven, začnejo božati, ljubkovati, /…/ se prelevijo v starše«. Včasih pa situacijo v družini sošolca primerjajo s situacijo v svoji družini, poskušajo ga opogumiti na svoj način: »Ma kaj se cmeriš, saj je pri nas tudi tako.« Včasih učenci želijo razumeti, iz kakšne družine izvira sošolec, zato vrstnika in učiteljice sprašujejo o učenčevih starših, zanima jih na primer, »zakaj oče nikoli ne pride v šolo«, zakaj morajo nekateri učenci v posvojitev, zakaj starši ne poskrbijo za svoje otroke. Sošolce pa včasih seznanijo z njihovo novo družinsko situacijo. Učenci se poskušajo tudi vživljati v položaj sošolcev in njihovih staršev. Na situacijo gledajo iz svojega zornega kota. V posameznih primerih pa lahko sošolci učenca spravijo v neprijeten položaj s komentarji o starših. Tu gre lahko za mlajše otroke, ki so večkrat neposredni, ali tudi za starejše, ki so lahko tudi žaljivi. Učenci na primer komentirajo, da ima mama novega partnerja in da se učenec nima pravice oglašati, saj nima očeta, npr.: »tvoja mama se zdaj z unim, /…/, kaj boš ti govoril, ki nimaš niti očeta«, »znajo biti ti otroci zelo kruti, dosti bolj kot včasih«. Mitchell (2010) opozarja, da bi morali biti še bolj pozorni, saj imajo lahko sporočila, ki jih prejmejo o družinah v šoli, pomembno vlogo pri oblikovanju njihove lastne vrednosti in občutkov o njihovi lastni družini. Npr.:

»/…/ zgodbo deklice, ki je tragična, menda so jo našli v smetnjaku in je bila v sirotišnici in so jo potem posvojili, je druga deklica zlorabila proti njej. Jo je zafrkavala, češ: 'Kaj boš ti, tebe itak ne marajo, so te vrgli v smeti.' To so teme, ki so zelo delikatne.« (učiteljica italijanščine ter domovinske in državljanske kulture in etike, 49 let)

Ena od učiteljic še navaja, da tudi učenci včasih ne vedo, kako odreagirati na primer ob smrti starša sošolca, zato ocenjuje, da je treba tudi učence seznaniti s pravilnim načinom reagiranja ob smrti staršev učencev. Reakcije učencev so povezane tudi s karakterjem in zrelostjo otroka. Včasih je nestrpna reakcija sošolcev do posameznih učencev zaradi njihovega neprimernega obnašanja in ne zaradi nestrpnosti do vrste družine, v kateri živijo. Učiteljice ocenjujejo, da je poleg sproščenega vzdušje, zaupanja med vsemi akterji pri pouku, fleksibilnostjo učitelja, po potrebi vključevanja zunanjih izvajalcev, pomembno tudi, kako reagirajo učiteljice ob srečevanju z učenci iz raznovrstnih družin oz. obravnavi družinske tematike, kako same sprejemajo, doživljajo, se odzivajo in kakšen odnos imajo do navedenih družin.

Zaključek

Učiteljice so pozorne na odzive učencev pri obravnavi družinske tematike, reakcije učencev pa jih vseeno tudi presenetijo, iskati morajo različne pristope k učenju in poučevanju družinske tematike. Opažajo, da učenci v največji meri odprto govorijo o družini, mlajši učenci na splošno več povedo kot starejši, učenci, ki jim je umrl eden od staršev, pa se težje izrazijo. Učiteljice so zaznale tako prijetne komentarje o svoji družini kot tudi čustvene stiske. Omenjene težave se lahko kažejo tudi pri

sami obravnavi družinske tematike v šoli, tako pri pisanju spisov, govornih nastopih, izpolnjevanju družinskega drevesa, risanju družine, izdelavi daril, voščil za starše ipd. Učenci se v največji meri povsem običajno odzivajo na sošolce iz različnih vrst družin, ob transformaciji družine in bolečih dogodkih so empatični, poskušajo tolažiti sovrstnika in mu pomagati. Včasih so radovedni in želijo razumeti, iz kakšne družine izvira sošolec. Redki pa z neprimernimi komentarji lahko tudi prizadenejo sošolce. Sproščeno vzdušje, zaupanje med učiteljem in učencem ter med učenci samimi, delo v manjših skupinah, primerno načrtovane učne ure ter fleksibilnost pri delu, po potrebi vključitev zunanjih izvajalcev, so po mnenju učiteljic dobra osnova za premostitev navedenih težav.

Literatura

April, M. in Ryan, D. (2000). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents in the School Systems. School Psyhology Review, 29(2), 207–216.

Barle, A. (2009). Izguba subjekta v izobraževanju. V Cankar in Deutsch (ur.), Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok (str. 21–42). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Crosbie - Burnett M. in Skyles A. (1989). Stepchildren in School and Colleges: Recomendations for Educational Policy Changes. Family Relations, 38, 59–64.

Edwards, W., O. in Daire P., A.(2006). School-Age Children Raised by Their Grandparents: Problems and Solutions. Journal of instructional Psychology, 33(2), 113–119.

Krek, J.in Metljak, M. (ur.) (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.

Luk – Fong, Y. Y., P. (2006). Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations – a hybrid Hong Kong experience. Social psychology of Education, 9, 425–441.

Mikuš Kos, A. (2002). Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole. V Bergant, Musek Lešnik (ur.), Šolska neuspešnost med otroci in mladostniki (str. 99–105). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Mitchell, C. (2010). Back to school: a guide to making schools and school assignments more adoption-frendly. Publication of the National council for adoption 27. 1–9. Pridobljeno s
https://www.adoptioncouncil.org/images/stories/%20NCFA_%20ADOPTION_ADVOCATE_NO27.pdf.

Norris, E. L. K. (2010). Building Relationships between Teachers and Diversely-Structured Families. Multicultural education 18(1), 48-50.

Parke R. D (2013). Future families: Diverse Forms, Rich Possibilities. Frst edition. Somerset, New Jersey: John Wiley&Sons.

Pavlič, T. (2017). Pojmovanja učiteljic in obravnava različnih družinskih skupnosti v osnovni šoli. (Doktorska disertacija). Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper.

Pavlič, T. (2019). Uporaba različnih pristopov k učenju in poučevanju pri obravnavi družinske tematike. V: Železnjov Seničar, M. (ur.). Sodobni izzivi pri pouku: zbornik V. mednarodna konferenca, Ljubljana, 28. 11. 2019 (Str. 204-207) Ljubljana: MIB.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rimalower, L. in Caren C. (2009). The mamas and the papas: the invisible diversity of families with samesex parents in the United States. Sex Education, 9(1), 17–32.

Willis, M. (2012). Insights: the myth of the traditional family. Pareting for high potential, 1(5), 14–16.

Zaviršek, D. (2012). Tudi v šolo hodijo. Šolski razgledi, 63(17), 13.

Mojca Mlakar, OŠ Adama Bohoriča Brestanica, OŠ Koprivnica
E-mail: mojca.mlakar@guest.arnes.si

S SODELOVANJEM DO ZNANJA NOVIH VEŠČIN

Povzetek: Medsebojno sodelovanje med učenci krepi socialne veščine, timsko delo, kreativnost ter krepi prijateljske vezi. Učenci z uporabo didaktičnih sredstev hitreje in lažje dosegajo višje taksonomske stopnje znanja. Timsko delo daje možnost spoznavanja vseh stopenj raziskovalnega dela: preizkušanja, uporabe, analize, sinteze in vrednotenja dela in hkrati usvojenega znanja. Vsak član tima pripomore k reševanju problema oziroma raziskovalnega vprašanja ter hkrati začuti pomen medsebojnega sodelovanja. Učitelj je v vlogi usmerjevalca, pomočnika ter osebe, ki v učencih vzbuja radovednost, željo in motivacijo za raziskovanje. Z mikroskopiranjem kot metodo aktivnega učenja, smo iskali odgovor na vprašanje, kaj se zgodi s sliko predmeta, ki ga opazujemo pod mikroskopom. Z interdisciplinarnim načinom, smo učne vsebine zajeli širše. Učenci so spoznali kako mikroskopiramo in pripravimo preparate ter način izračuna povečave.

Ključne besede: mikroskop, mikroskopiranje, preparati, pomočnik

BY COLLABORATING TO KNOW NEW SKILLS

Abstract: Mutual cooperation between students strengthens social skills, teamwork, creativity and strengthens friendships. By using didactic means, students reach higher taxonomic levels of knowledge faster and easier. Team work gives the opportunity to get to know all levels of research work: testing, application, analysis, synthesis and evaluation of work and at the same time acquired knowledge. Each member of the team helps to solve a problem or research question and at the same time feels the importance of mutual cooperation. The teacher acts as a facilitator, assistant and a person who arouses curiosity, desire and motivation in students to explore. Using microscopy as a method of active learning, we sought an answer to the question of what happens to an image of an object observed under a microscope. In an interdisciplinary way, we covered the learning content more broadly. The students learned how to microscopy and prepare preparations and how to calculate the magnification.

Key words: microscope, microscopy, preparations, assistant

1 Uvod

Z nadarjenimi učenci četrtega in petega razreda sem izvedla več delavnic. Spoznavali so dele mikroskopa, rokovanje z mikroskopom, pripravo mikroskopskih preparatov, risanje skic ter računanje povečave mikroskopa. To znanje so učenci – mentorji prenesi na mlajše učence v naslednji delavnici. Pri uri naravoslovja in tehnike so učenci – mentorji bili v vlogi pomočnika in prostovoljca sošolcem v samem učnem procesu.

2 Učni proces

2.1. Cilji

Učenci/učenke:
- spoznajo namen uporabe mikroskopa,
- spoznajo, da z uporabo mikroskopa lahko vidimo stvari, ki so s prostim očesom nevidne,
- spoznajo zgradbo svetlobnega mikroskopa,
- spoznajo postopek mikroskopiranja in pripravo mikroskopskega preparata,
- spoznajo stereomikroskop in lupo ter se naučijo kako izračunati povečavo mikroskopa,
- se naučijo pravilnega risanja skic,
- spoznajo, kakšno sliko vidimo, če jo opazujemo z mikroskopom.

2.2. Postopki in spretnosti:

- sistematično opazovanje, opisovanje snovi, organizmov,
- načrtovanje in izvajanje mikroskopiranja ter upoštevanje varnosti pri delu,
- ustrezna raba mikroskopov,
- oblikovanje hipotez/domnev,
- zapisovanje opažanj,
- poročajo o dobljenih rezultatih,
- oblikovanje zaključkov,
- vrednotenje smiselnosti rezultatov,

- razvijajo primerno medsebojno komunikacijo in se navajajo na delo v skupini.

2.3. Aktivno delo

Pred uro na tablo zapišem lepo misel, ki učence aktivira za delo. (npr. »Kaj vse znam, kaj zmorem, kaj hočem!«). Pogovorimo se o pomenu zapisa. Z nadarjenimi učenci sem izvedla sklop delavnic na temo mikroskop in mikroskopiranje v obsegu štirih šolskih ur. Učenci so tvorili manjše skupine po tri učence. Učenje, delo in reševanje problemov v manjših skupinah je učinkovitejše. Vsaka skupina je delala z enim mikroskopom. Ob začetku dejavnosti učitelj opredeli vloge in odgovornosti vsakega učenca, opredeli cilje in nato dejavnosti, ki iz teh smiselno sledijo. Sledil je dogovor o navodilih, ki omogočajo sodelovanje v skupini: poslušamo se, vsi aktivno sodelujemo, vsi smo enakopravni, spoštujemo mnenja drugih. V začetni uri so spoznavali dele mikroskopa, čemu služijo in kako se rokuje z mikroskopom. V drugi uri so spoznali kaj se zgodi s sliko predmeta, ki ga opazujemo pod mikroskopom, ter se naučili izračunati povečavo mikroskopa. V naslednji učni uri so spoznavali primere preparatov (trajne, sveže). V četrti uri so samostojno mikroskopirali, si individualno pripravili preparat za opazovanje. Učenci opravljajo delo v svojem tempu in po svojih sposobnostih, zato so za delo tudi bolj motivirani. Učitelj spremlja dogajanje, daje učencem podporo, se odziva na nastale probleme. Delali so v skupinah in krepili prijateljske vezi. Učenci so vzpodbujali drug drugega, si pomagali. Krepili so sodelovalno delo in bili timsko povezani. Po opravljeni nalogi smo preverili, kako uspešni smo bili pri izvedbi dejavnosti. Evalvirali smo rezultate. Potrebno je bilo pridobljene rezultate osmisliti (Kaj ste se naučili? Kaj lahko na podlagi mikroskopskih skic ugotovimo? S čim to povezujete?). Uro zaključimo tako, da evalviramo usvojeno znanje. Učitelj povabi učence k razpravi o zapisanih trditvah na temo mikroskop in mikroskopiranje. Vsak učenec naj razmisli in utemelji, ali se z zapisanimi trditvami strinja ali ne. Učenci poslušajo in preberejo posamezne trditve ter podajo svoje strinjanje in nestrinjanje z njimi. Evalvacijo usvojenega znanja nadarjenih učencev smo preverili tudi tako, da so ti učenci prevzeli vlogo mentorja mlajšim učencem v naslednji uri v sklopu delavnice. Učitelj samo spremlja dogajanje in se odziva na nastale težave. Pri redni uri naravoslovja in tehnike pa so ti učenci bili v vlogi pomočnika in prostovoljca. Učitelj jim je v pomoč pripravil list z napisom jasnih navodil, kaj želi, da naredijo. Pomočnikom in učencem učitelj pokaže, kako na primerne načine komuniciramo med seboj. Ob koncu sodelovanje, učitelj pomočniku potrdi, da ceni njegovo delo, tako da posebej navede stvari, ki so koristile njemu in učencem. Učencem tekom ure ni upadla storilnostna motivacija, pa tudi radovednost ne. Učitelj je pri uri samo v vlogi nadzornika, koordinatorja in se po potrebi odziva na nastale probleme.

Zaključek

Učenci so z metodo mikroskopiranja pridobili veliko teoretičnega in praktičnega znanja. Prav tako so pridobili raznovrstne veščine (npr. priprava mikroskopskih preparatov) in razvijali miselne procese. Učenci so bili notranje motivirani za delo, imeli so interes in željo po znanju. Cilj učenja je bil v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa v učencu. Pred začetkom mikroskopiranja so učenci postavili hipotezo (domnevo) na raziskovalno vprašanje: »Kaj se zgodi s sliko predmeta pod mikroskopom?« Nadaljevali so z aktivnostjo – mikroskopiranjem, ki vodi k zastavljenemu cilju. Zbrali so podatke in ovrgli oz. potrdili zastavljeno hipotezo. Naučili so se risati mikroskopske skice in izračunati povečavo mikroskopa. Ko so učenci – mentorji predajali svoje znanje na mlajše učence, je bila pozornost usmerjena na učenju drug od drugega. Za takšen način učenja je najprimernejša oblika dela organizacija v manjših skupinah. Pri mikroskopiranju učenec znanje ustvarja na podlagi študija in izkušenj, spretnosti, ki jih je učenec pridobil. Učenec razvija in uporablja veščine, pri tem aktivno načrtuje svoj lastni učni proces; išče, pregleduje, opazuje, prikazuje, izdela, diskutira, izmenjuje informacije, riše, računa, osmisli rezultate. Učence je potrebno učiti in spodbujati h kritičnemu razmisleku opazovanj in utemeljevanju svojih mnenj. Osnovni cilj vsake šole je, da učence motivira, da širijo svoje potrebe, spreminjajo zavest, izboljšujejo in bogatijo svoje vedenje. Samo motivirani učenci so lahko uspešni.

Literatura

Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (2011). Program osnovna šola. Naravoslovje 6. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marija Marenk, Osnovna Šola Jela Janežiča Škofja Loka Slovenija
E-mail: marija.marenk@os-jela-janezica.si

ALI SEM TE PRAV RAZUMEL?

Povzetek: V zadnjih letih se vse bolj poudarja pomen čustev tako v družinski terapiji, kot tudi v vrtcih, šolah, v vseh medosebnih odnosih. Ponovno se prepoznava vloga, ki jo imajo čustva v reševanju različnih težav. Čustva predstavljajo bazične sheme odreagiranja, saj omogočajo hitro prepoznavanje situacije. Določen dražljaj torej sproži čustveno reakcijo, ki je po pravilu izven-zavestna. Proti koncu tega procesa poteka kognitivno procesiranje in šele nato temu sledi zavesten doživljaj čustvene izkušnje, ki ga imenujemo občutek, saj nam šele odgovor našega telesa nam pove, kaj čutimo.

Ključne besede: čustva, pogovor, komunikacija, čustvene reakcije

DID I UNDERSTAND YOU CORRECTLY?

Abstract: In this paper I would like to introduce you to the area of emotions that I have encountered to a great extent in the study and work of family system therapy, the knowledge that I transfer to everyday life, both at work and at home. Emotions play an important role in our lives and life we think about them on a daily basis. We often unconsciously form a series of subjective explanations and conceptions of emotional processes. Although these interpretations are often wrong, we are always ready to look for new justifications to confirm our beliefs. Emotions are linked to the reputation of being childish, irrational, destructive, and tied primarily to the physical realm. On the other hand, more and more experts from various scientific disciplines are paying a lot of attention to the research of emotions, but there are not many real theories of emotions. The theme of emotions has touched me deeply through my own experience. Despite the belief that "everything is completely clear" to me in the field of emotions, I once again turned my attention to recognizing, perceiving and expressing emotions. The mistaken belief that over the years you are getting wiser and more rational and less emotional has led me to be surprised that this is not really the case. In all the transitions of the family life cycle, emotions intensify, which I have known theoretically for a long time. I have found that this is exactly what is happening to me in this intense period of beautiful and challenging changes of my own family. Almost in parallel, in my work, I became even more aware of the emotions that children, parents a as well as teachers bring with them to our meetings. I also occasionally started using photography as a very useful tool with various family therapy techniques (circular questions, framing, externalization ,…). This, in turn, opened up the possibility of changes in the system much more than before. The photos stimulated memories, brought emotions, but also offered enough distance so that the painful and difficult topics could open up in the system.

Keywords: understanding, emotions, relationships, changes

1 Čustva

Osrednji prilagoditveni mehanizmi razvoja vseh vidikov človekove dejavnosti, t.i. spoznavnih procesov, temperamenta, socialnega vedenja in telesnega delovanja so čustva. Pomembno vlogo pa imajo tudi v razvoju samozavedanja in pri pridobivanju zavestnega nadzora nad izražanjem čustvenih stanj. Temeljna čustva, kot so: veselje, zanimanje, zaskrbljenost, presenečenje, strah, jeza, žalost, gnus, naj bi se v onto- in filogenetskem razvoju pojavila zelo zgodaj, njihovo izražanje in prepoznavanje naj bi bilo enako v vseh kulturah, zanje naj bi bila značilna tipična obrazna mimika.

Kompleksna čustva ali čustva samozavedanja so čustva, ki vključujejo negativno ali pozitivno doživljanje in vrednotenje sebe: sram, zadrega, krivda, zavidanje in ponos. Imajo pomembno vlogo v razvoju pri doseganju usmerjenega in moralnega vedenja posameznika. Njihov razvoj vključuje tako razvoj otrokovega zavedanja samega sebe kot razvoj zavedanja socializacijskih izkušenj. Samouravnavanje čustev pa je sposobnost prilagajanja čustvenega stanja na primerno raven intenzivnosti, ki omogoča produktivno vključevanje posameznika v okolje.

Sodobne teorije čustev lahko razdelimo na nekaj večjih skupin, torej fiziološke in nevrološke, funkcionalne, kognitivne in socialne skupine teorij. Kljub razlikam med vsemi omenjenimi teorijami pa lahko rečemo, da so človekova čustva zapleteni in sestavljeni procesi z vrsto kognitivnih, fizioloških, izraznih in vedenjskih odzivov, ki si sledijo v določenem zaporedju v situaciji, ki jo je posameznik ocenil kot pomembno. Študije čustev raziskujejo dve področji. Eno je čustveno izražanje, ki pomaga, da čustvo prepoznajo drugi ljudje, npr. pisno, besedno, fiziološko, neverbalno; drugo področje je čustveno doživljanje. Slednjega je veliko težje raziskovati, saj je znano le posamezniku samemu, gre za uporabo t.i. selfreportov. Čustev ne moremo locirati v možganih na eno samo mesto, pravzaprav je za nastajanje, zaznavanje in izražanje odgovornih več zank. Večji del našega čustvovanja poteka neza-

vedno in subkortikalno. Pogosto se nekega čustva sploh ne zavedamo do trenutka, ko se vključijo procesi možganske skorje, ker so pridobili informacijo iz limbičnega sistema in drugih delov telesa.

2 Čustva - občutki

Nevroznanstveniki ločujejo čustva od občutkov. Čustva so nezavedna, neločljivo povezana s telesom in rezultat evolucijskih adaptacij. Ločimo sedem različnih čustvenih operativnih sistemov, ki imajo različne nevronske poti in različne evolucijske namene (strah, skrb, poželenje, panika, iskanje, igra, bes). Vsak dražljaj, ki ga naši možgani dobijo po senzornih poteh, gre v dvojno predelavo, v instinktiven odgovor »boj ali beg« (angl. fight or flight response). Naši občutki pa so naše zavedne zaznave naših čustev in pogosto delujemo pod vplivom čustev, a jih ne zmoremo poimenovati, to jeizraziti občutkov. Skrajni primer takega stanja je aleksitimija, to je fenomen, ko oseba nima sposobnosti ne prepoznati niti ubesediti svojih občutkov. Delala sem z dečkom, ki kljub trudu staršev in obravnavi različnih strokovnjakov ni uspel pokazati, izraziti čustva. Želel si je ljubezni in priznanja staršev, a je le s pomočjo situacijskega učenja pridobil socialno sprejemljivo vedenje. Naši emocionalni možgani nenehoma vrednotijo mimiko drugih in druge dražljaje kot pozitivne ali negativne, varne ali nevarne. Damasio (1994) poudarja odločujočo vlogo čustev v našem nenehnem plutju po morju socialnega življenja. Neokorteks oz. »high road« nam omogoča, da premislimo in ocenimo različne možnosti, preden reagiramo. Integracija prefrontalnega korteksa z limbičnim sistemom je nujna za čustveno in odnosno dobro počutje. Otroci in mladostniki, vse večkrat tudi že mladi odrasli potrebujejo učenje tehnik prepoznavanja čustev, obvladovanje in končno sprejemljivo reagiranje za bližnje. V družini, šoli in potem v službi običajno nastopijo težave v čustvovanju, posledičnopa se to odraža v različnih medčloveških odnosih. Večino časa med seboj komuniciramo neverbalno, nezavedno (Goleman, 2006), blago (s starši, osebami, ki so nam naklonjene) ali povsem neobvladano. Pravimo tudi, da so čustva nalezljiva in ob vznemirjenju drugega se lahko človek, ne da bi sam prepoznal razlog, tudi sam vznemiri, npr. vesel smeh posameznika se počasi prenese po celem prostoru, sprosti in ustvari prijetno počutje. Novorojenčkova amigdala deluje že ob rojstvu in kmalu v celoti dozori. Čustveni procesi potekajo predvsem v desni hemisferi, ki dominira v rasti prva tri leta življenja. Leva hemisfera, odgovorna za linearno, logično razmišljanje in besedno komunikacijo, se razvija kasneje. Otrokov desna polovica možganov se poveže z desno polovico starševskih možganov skozi neverbalno interakcijo. Od tod torej izjemna občutljivost malega otroka na interpersonalne odnose s pomembnimi odraslimi. Vedno znova nas očarajo ljubeči, skoraj zaljubljeni pogledi med dojenčkom in materjo. Implicitni spomin (limbični sistem) je prisoten že od rojstva, eksplicitni spomin s sedežem v hipokampusu pa se razvije pri enem letu in pol. Veliko naših čustvenih spominov je iz obdobja, ko še nismo govorili, a imajo vpliv na naša življenja, ne da bi se tega zavedali.

3 Čustva in navezava

Pomembno teoretično osnovo pri raziskovanju čustev in praktičnemu delu dobimo pri teoriji navezave, ki postavlja medčloveške odnose ter zadovoljevanje psihičnih in fizioloških potreb v center preživetja. In prav človekova čustva so pomemben del procesa navezave skozi življenje. S čustvi komuniciramo z drugimi ter merimo, koliko so naše potrebe zadovoljene skozi naše odnose. Teorija navezave poudarja, da so čustva naravna, zdrava in pozitivna sestavina človeškega življenja in odnosov in sodelujoča v optimalnem človekovem razvoju. Močna čustva, ki sovpadajo s procesom navezave in so klinično posebej značilna, imajo specifično vlogo, so torej vitalna za preživetje, razvoj in s tem pomembna tudi za pomoč znotraj konteksta družine. Normalen razvoj otrokove desne polovice možganov, posebej limbičnega sistema in orbitofrontalnega korteksa (emocionalno funkcioniranje in regulacija čustev) je neposredno odvisno od varnega okolja, bolje rečeno varne navezave v najnežnejšem otroštvu, ki ga otroku omogoča skrbna mama, oče ali drug skrbnik. Raziskovalci, ki so gradili na Bowlbyjevi teoriji navezave, so prepoznali štiri tipe navezav: varno, anksiozno, izogibajočo in dezorganizirano. Če pobližje pogledamo predvsem varno navezavo, vidimo, da v tem odnosu starši nudijo varno zatočišče vsakič, ko otrok išče njihovo bližino zaradi svoje stiske. To otroku omogoča občutek varnosti, zaradi katerega je pripravljen raziskovati svet. V tem odnosu pa otrok ni le pasiven udeleženec, njegova čustva, ki jih mati razbira skozi jok, smeh in pogled v enaki meri vplivajo nanjo kot njena na otroka. Ta »lirični duet« med starši in otrokom ustvarja in spreminja možgane vseh. Naša potreba po varni navezavi in naša ranljivost v vzponih in padcih v naših odnosih se nadaljuje tudi v odraslosti. Prinaša pa nam jo ravnovesje med samouravnavanjem, sožitjem in pomirjanjem ter frustracijo v intimnih odnosih.

4 Družina - fotografija

Delo z družinami me je pripeljalo do tematike čustev kot pomembne teme, kot praktični pripomoček za delo s čustvi. Fotografije so se izkazale za zelo uporabne, zanimive, celo presenetljive. Odprla so se mi nova obzorja. Pri tem izhajam iz prepričanja, da je delo s čustvi pri delu z družino, z uporabo tehnik fototerapije posebno učinkovito.

Uporaba fotografije ali fototerapije

Fotografijo lahko natančno opazujemo kot trenutek ustavljen v času in istočasno ponuja neskončno možnosti drugačnih in novih »realnosti«, narativ. Vsaka fotografija pripoveduje svojo zgodbo, odstira skrivnosti in spomine, če ima opazovalec le možnost s pomočjo odprtih in cirkularnih vprašanj o tem govoriti. Ko klienti ob svojih fotografijah prepoznajo lastna ali tuja čustva ali slišijo druge, ki o tem govorijo, pogosto presenečeni spoznajo stvari o sebi, ki se jih prej niso zavedali. Vse to lahko uporabi terapevt, da pomaga klientu , da si »ustvari novo sliko o svojem življenju«.

Fotografiranje ali prinašanje že posnetih fotografij v terapijo je šele začetek. Pomembno je vse, kar fotografije v opazovalcu sprožijo, kako z njimi vstopa v dialog, kakšne spomine, čustva in misli sprožijo.

Delo z družinskimi fotografijami in albumi ponuja možnost novih narativ, zgodb, veliko bolj kot druge tehnike fototerapij. Veliko povedo o družinskem sistemu, odnosih, vlogah, zelo dobro jih lahko kombiniramo z različnimi tehnikami družinske terapije. Narativno-konstruktivističen pristop govori o tem, da je v vsaki zgodbi pomemben ne le pomen posameznih besed, temveč tudi zaporedje, kako se te besede pojavljajo. Če namesto besed uporabimo slike v družinskem albumu, vidimo, da tudi zaporedje slik veliko pove o tem, kako je ustvarjalec albuma želel povedati svojo zgodbo na svoj način. Tako kot je pomemben kontekst in vse osebe, ki so na fotografiji, pa je pomembno tudi, kdo manjka in ali je slika skladna z realnimi občutji tistega časa. Ob tem pa imajo drugi družinski člani ob istem albumu slik lahko povsem drugačno zgodbo. S pomočjo slik se družina lahko postavi nazaj v osebni zgodovinski kontekst, kar jim je lahko zelo v pomoč pri razumevanju trenutnih občutij in trenutnih situacij. Družinski terapevt lahko s pomočjo družinskega albuma pridobili dragocene informacije o pomembnih temah, o vlogah spolov, triangulacijah, čustveni komunikaciji, mitih, skrivnostih, pozabljenih članih družinskega sistema …

Projektivne fotografske tehnike bazirajo na fenomenološkem dejstvu, da se pomen katerekoli fotografije ustvarja v procesu opazovanja opazovalca in se od do človeka do človeka razlikujejo. Ob tem pa se v opazovalcu prebujajo čustva, lahko se sprožijo daljni ali potlačeni spomini, v terapiji se odpre možnost dela s temi vsebinami. Družinski člani dobijo informacijo, da ima vsak od njih svoj pogled na isto fotografijo in vse so točne. To pa lahko prenesejo tudi na druga področja njihovega skupnega življenja, kar pomeni, da poskušajo razumeti, da se proces selektivnega doživljanja istih dogodkov, kontekstov, besed, čustev, dogaja ves čas in vsi imajo prav. Fotografija govori metaforično in simbolično, prihaja iz nezavednega in nagovarja nezavedno, deluje brez besed, je lahko katalizator ali stimulus.

Čisto enostavna fotografija nam razkriva formo in strukturo naših najglobljih čustvenih stanj in nezavedne komunikacije. Predstavlja most med čustvovanjem in mišljenjem, med zavestnim in nezavednim, med dojemanjem samega sebe in dojemanjem sebe skozi oči drugih.

Prinese lahko pozabljene, potlačene, neizrekljive spomine. Ljudi poveže z dogodki njihovega življenja, ki so bili predvsem senzorni vtisi in jim šele vidna stimulacija, fotografija, pomaga, da jih ozavestijo. Fotografije povezujejo verbalno z vidnim in hkrati s čustvenim in v razumevanju vseh teh povezav se klienti zavedo svoje življenjske zgodbe in njenega pomena.

Eksternalizacija, ki je ena od tehnik narativnih terapij, pomaga klientu, da ustvari in razvija nove zgodbe svojem življenju in osmisli dogodke, doživljanja in občutke. Pri tem izhajajo iz kulturnih značilnosti in načinov interpretacije dogodkov in družinskih transgeneracijskih vzorcev. Eksternalizacija je običajno verbalna tehnika, s pomočjo katere se problem loči od klienta. Za te namene pa je lahko zelo uporabna tudi fotografija. Klienti s fotografijo zabeležijo svoje občutke, jih »zamrznejo v času« in jih tako lahko eksternalizirajo. Na ta način se zmanjšajo njihovi občutki krivde, sramu, jeze in odpre se prostor za nove zgodbe. Oseba ni več eno s svojim problemom, pač pa lahko z njim vzpostavi odnos in skozenj spremeni pogled nanj. Fotografijo sem uporabila z željo, da bo član družine, razreda ali skupine lahko spontano kreiral pomen, ki ga ima slika za vsakega od njih posebej. Pri izbiri določene fotografije je vsak izhajal iz svojih prepričanj, izkušenj, predvidevanj, s cirkularnimi vprašanji pa se je to nadgradilo v dodatno možnost vživljanja v drugega. Ob tem je uspel marsikdo izstopiti iz konflikta ter vsaj za krajši čas začutil nežnost, čustvenost odnosa. Povsem nevtralne fotografije imajo lahko zelo močan čustven pomen. Ta način je nakazal posamezniku možnost novih

zgodb, razlag. Uporaba domačih fotografij prinese nove možnosti. V začetni fazi, ko se prebujajo zelo silovita, nekontrolirana čustva, ki lahko preplavijo posameznika, je uporaba umetniških fotografij manj ogrožujoča. Vsekakor pa je fotografija omogočila, da je prijeten spomin, ki ga je priklicala, zmanjšal tesnobo, njena uporaba je omogočila varno distanco do bolečih vsebin, cirkularni način razmišljanja ob tem pa je vzbudil občutek (ponovne) večje čustvene bližine.

Zaključek

Kot so ugotavljali že teoretiki in praktiki sistemske družinske terapije, bi tudi sama povzela, da med terapijami, delom z učenci, njihovimi starši in učitelji ne morem izključiti čustvenega sveta. Potrebno je biti zelo pozoren, da se uporabljajo sistemske tehnike dela s čustvi. Kot novorojenci preko svojega čustvenega sveta vstopamo v odnos s čustvenim svetom svoje matere in očeta. Primarno, kar se v družinskem sistemu med člani podeljuje, so torej čustva. Ob predpostavki, , da se zlasti s pomočjo fotografije lahko v družinski terapiji, pri delu z učenci, dotaknemo čustev, sem se posvetila spoznavanju tega področja. Fotografija je res zelo močan medij, ki je pri vseh udeleženih po eni strani sprožala intenzivna čustvena doživljanja, po drugi strani pa omogočala odmik in možnost postavljanja distance od preplavljanja s čustvi, ki so grozila skoraj z izničenjem. V zvezi s čustvi se odpirajo stara, skoraj že pozabljena znanja, pa tudi nova, ki vabijo v nadaljevanje raziskovanja. Posebej me je navdušila fototerapija ter terapevtsko fotografiranje, sploh ker so te tehnike izredno uporabne tudi pri delu z družinami. Prav tako se jih da kombinirati z vrsto sistemskih terapevtskih tehnik za medsebojno obogatitev in dopolnjevanje. Fotografije izvabijo spomine, do neke mere omogočijo eksternalizacijo (oz. nakažejo možnost zanjo) ter skozi vidne simbole odpirajo vrata metaforam in omogočajo nove zgodbe.

Literatura

DeKoven Fishbane, M. (2007). Wired to Connect: Neuroscience, Realtionships, And Therapy. V Family Process, . 46, (3), 395-412.

Zelić, A. (2012). Fototerapija, Fotografija kot umetnostno izrazno sredstvo v kontekstu psihosocialne pomoči. Ljubljana

Weiser, J. (1999). Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums (2nd Ed.).Vancouver, Canada: Phototherapy Centre.

Dallos, R. & Draper, R. (2010). An Introduction to Family Therapy. Berkshire: Open University Press.

Howe ,D. (2011). Attachment across the Lifecourse. New York: Palgrave.

Igor Vitrih, Osnovna šola Neznanih talcev Dravograd
E-mail: igor.vitrih@os-dravograd.si

RAZVOJ POTENCIALA ZNOTRAJ PROJEKTNE NALOGE (IZDELAJMO BIVALNIK ZA ČMRLJE-ČMRLJAK)

Povzetek: Strokovni prispevek se navezuje na področje ekologije, znotraj medpredmetne povezave predmetov v osnovni šoli, kot so predmeti biologija, naravoslovje, tehnika in tehnologija ter likovna umetnost. Izpostavljen je problem bivanja čmrljev, njihov doprinos naravi in naše samozavedanje pomembnosti te živalske vrste. Znotraj navezave teh učnih vsebin predmetov, na praktični pouk, natančneje pri interesni dejavnosti, se učenci lotijo izdelave čmrljakov, bivalnikov za čmrlje. Skozi sam potek priprave in izdelave bivalnika za čmrlje, učenci spoznajo značilnosti same živali, njen življenjski prostor ter znajo oceniti svoj delež, kot prispevek za boljše sobivanje vseh živih bitij.

Ključne besede: čmrljak, čmrlj, medpredmetna povezava, interesna dejavnost, projektna naloga.

POTENTIAL DEVELOPMENT WITHIN THE PROJECT TASK (LET'S MAKE A LIVING ROOM FOR BUMBLEBEES-BUMBLEBEE NETS)

Abstract: This professional contribution relates to the field of Ecology, within the cross-curricular link of subjects in elementary school, such as Biology, Science, Craft, and Arts. It exposes the problem of accommodation of bumblebees, their contribution to nature and our self-awareness of the importance of this species. By linking these contents to practical lessons in the subject of Craft and more specifically in the extracurricular activities of Craft, students begin to produce bumblebee nests. Throughout the very process of preparing and constructing a bumblebee nest, students learn about the characteristics of the animal itself, its habitat and how to evaluate their own share as a contribution to the better coexistence of all living beings.

Key words: bumblebee nest, bumblebee, cross-curricular link, Biology, Craft, elective school subject, project assignment.

1 Uvod

Prispevek se navezuje na tematiko čmrljev in njihovo življenjsko okolje. Kako lahko skozi medpredmetno povezavo predmetov v osnovni šoli, kot so predmeti biologija, naravoslovje, tehnika in tehnologija ter likovna umetnost spoznavamo problematiko ekologije. Ta navezava področij se izrazito pokaže skozi zastavljeno nalogo pri interesni dejavnosti (modelarski krožek) in sicer pri projektni nalogi, kjer z nadarjenimi učenci izdelamo čmrljak, bivalnik za čmrlje.

2 Projektna naloga: izdelava bivalnika za čmrlje-čmrljak

V prvem koraku smo z učenci spoznali živalsko vrsto, katero skozi teoretični del ure obnovimo ter dopolnimo, kaj od tega je že bilo povedanega pri predmetu naravoslovje. Na podlagi znanja o tej živalski vrsti, smo si zadali izziv izdelave bivalnika za čmrlje- čmrljak. Z učenci smo se pogovorili o samem čmrlju in njegovi zgradbi (čokato telo, poraščeno z dlačicami, organiziranost ter pomembna vloga pri opraševanju. Prepoznavni so tudi po žilnatih krilih ter po barvnih progah. V osnovi čmrlji niso napadalni, razen v primerih njihove neposredne ogroženosti. Čmrlj, zaradi svoje strukture in poraščenosti, lahko živi tudi v hladnejših predelih sveta. Pomembno je vedeti, da poznamo okrog 250 vrst čmrljev, kateri so razširjeni, tako v Evropi, Aziji in Ameriki.

V nadaljevanju smo se pogovorili o samem izzivu, kateri naš čaka. Skozi projektno nalogo, bi izdelali bivalnik za čmrlje. Upoštevati je bilo potrebno vse karakteristike čmrlja in njegov habitat ter seveda poznati korake, katere vsebuje projektna naloga. Ti koraki projektne naloge se izvajajo pri določenih vsebinah, predvsem v višjih razredih predmetne stopnje in sicer od 6. do 8. razreda pri predmetu tehnika in tehnologija in njenih izbirnih predmetov. Kljub temu, da je šlo tukaj za interesno dejavnost učencev 4. in 5. razreda, je to za nadarjeno skupino učencev, predstavljalo samo še dodatno motivacijo.

Obstaja veliko definicij kaj projekt in projektno delo je in da so med sabo te definicije različne. Definitivno pa jim je skupno, da predstavljajo nek sklop aktivnosti, izvedene v nekem določenem času, z omejenimi sredstvi, zastavljenimi cilji in nameni ter po načrtu. Ta način projektnega vodenja npr. v proizvodnji, je definitivno bolj perspektiven in ustvarjalen, kot klasični način proizvodnje, kjer cilj

po navadi ni povsem jasen, kjer so ponavljajoče naloge ter tudi normiran čas (Aberšek, 2012).
In ko govorimo o prenosu projektnega dela v učni proces, govorimo ravno o projektni nalogi. Projektna naloga je ena od strategij (zvrsti), vzgojno-izobraževalnega dela. Je oblika proizvodnega dela, organizirana od ideje, izdelave prototipa, tehnične in tehnološke dokumentacije, serijske proizvodnje, analize dela ter vrednotenje izdelka- projekta. Omogoča spoznavanje proizvodnih in medčloveških odnosov v praksi, spoznavanje tehničnih poklicev, serijsko proizvodnjo ter družbeno-ekonomske vsebine (Papotnik, 1984). Pri sami izpeljavi projektne naloge je bil izpuščen le korak izvedbe ekskurzije. Sama ekskurzija bi se, ob ustrezni organizaciji in dopuščenemu časovnemu okvirju, lahko izpeljala v smislu ogleda proizvodnje, kjer so lahko vidni dobri primeri projektnega pristopa k delu.

2.1 Potek projektne naloge

Učenci so se na začetku formirali po skupinah in znotraj timskega dela razvijali idejo za čmrljak s pomočjo že danega primera skice osnovne postavitve prostorov bivalnika. Nato je sledila prilagoditev v smislu demonstracije učiteljevega primera prototipa (na podlagi predhodne skice). Znotraj tega koraka smo si postavili zahteve, kot so: funkcionalnost prostorov (da čmrljak ima svojo funkcijo), da je narejen iz ustreznih naravnih materialov (les), ter primerno zaščiten za zunanjo rabo. .
Na podlagi primera skice ter učiteljevega primera prototipa, je bilo potrebno skonstruirati čmrljak, s strani učencev, kot nadgradnjo obstoječega primera, kateri postavlja samo zahteve glede osnovnih življenjskih potreb čmrlja. Po samem izrisu skice in dodanih merah, smo na izbran material, (katerega smo skupaj izbrali po ustreznih kriterijih), prenesli mere. Vse te dele smo razžagali z ročno žago ali jeralnikom. Za določene dele, kot so vstopne odprtine in zračniki, pa smo uporabili delovno operacijo in sicer vrtanje. Pri vseh delovnih operacijah učenci pridobivajo znanje o ustreznem izboru materiala, varnem rokovanju z orodji in stroji ter zmožnost samovrednotenja lastnega dela.
Vse dele smo še dodatno obdelali z brusnim papirjem. To je bila zadnja faza pred samim sestavljanjem oz. lepljenjem. Pri samem sestavljanju smo pazili na natančnost ujemanja sestavnih delov, nato pa dele pod ustreznim kotom s pomočjo kotomera in pištole za vroče lepljenje tudi zalepili.
Po sami fazi lepljenja je bilo potrebno še preverit delovanje odpiranja in zapiranja čmrljaka in funkcionalnost prostorov. Na samem primeru, je dobro razviden različni pristop skozi inovativnost samega odpiranja/zapiranja čmrljaka. Za notranjosti čmrljaka so lahko učenci sami raziskali in našli materiale, kateri bi lahko bili ustrezni za prostore v bivalniku (vata, mah, itd.) Zadnja faza izdelave je bilo barvanje čmrljakov. Čmrljake so učenci pobarvali v poljubnih barvah naravnih odtenkov, lahko pa so tudi poizkusili z izborom nekoliko manj tipičnih barv (modra, roza, itd.) Čmrljake smo nato primerno zaščitili z lakom, saj so izpostavljeni zunanjim vremenskim vplivom.

2.2 Rezultati

Ob koncu projektnega dela so nastali zanimivi primeri čmrljakov. Same zahteve, katere smo si na začetku zadali so bile v glavnem realizirane. Pri sami funkcionalnosti prostorov, je učence nekoliko popeljala domišljija in so izdelali v prostorih čmrljaka tudi pohištvo za čmrlja, kar pa ni zmanjšalo namembnosti prostora a se je hkrati razvijala tudi ustvarjalnost in domišljija (o tem smo se tudi pogovorili). Pri sami zahtevi izbora materiala (lesonitne plošče) in zahtevi po primerni zaščiti za zunanjo uporabo pa bo v spomladanskem delu šolskega leta potekal preizkus. Z učenci bomo preizkusili, kako obstojen je čmrljak v naravi na našem šolskem ekovrtu.

Zaključek

Tovrstno projektno delo tudi znotraj interesne dejavnosti v navezavi z ostalimi področji, je prav gotovo ustrezen pristop k interdisciplinarnemu učenju in razvoju potenciala nadarjenih učencev. Razvijajo se nova spoznanja učnih vsebin predmetov, katera so bolj teoretično naravnana, skozi praktično delo. S praktičnim delom in takšno dinamiko pouka, pa vsekakor pripomoremo k večji motiviranosti učencev.

Literatura

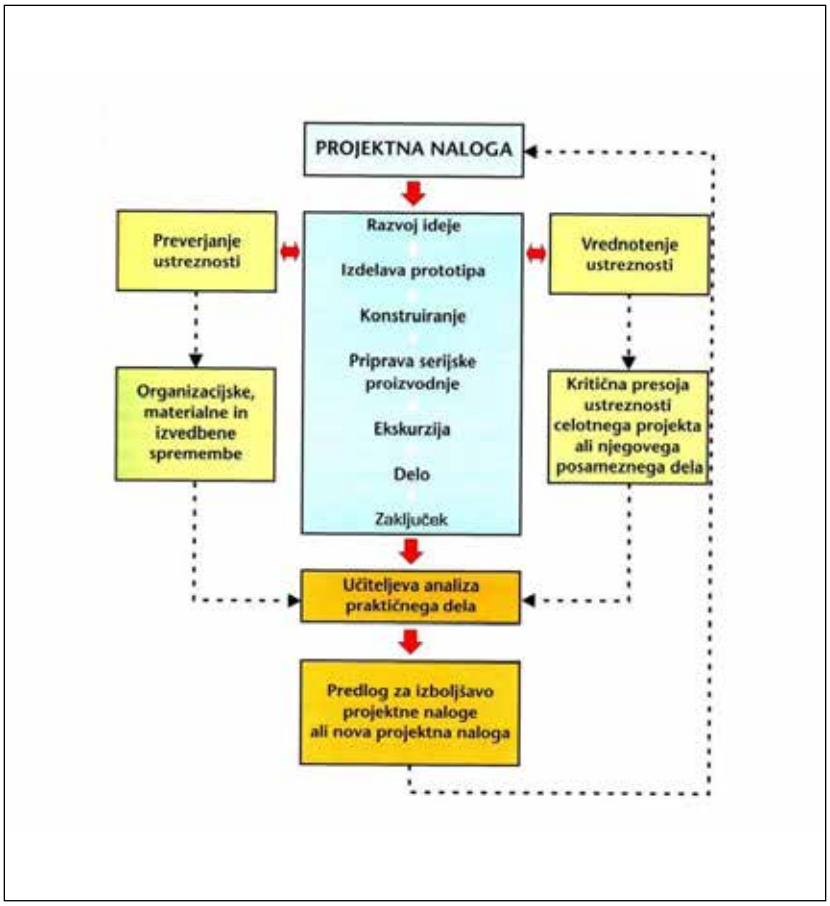
Aberšek, B. (2012). Didaktika tehničnega izobraževanja med teorijo in prakso. Ljubljanaš: ZRSŠ.

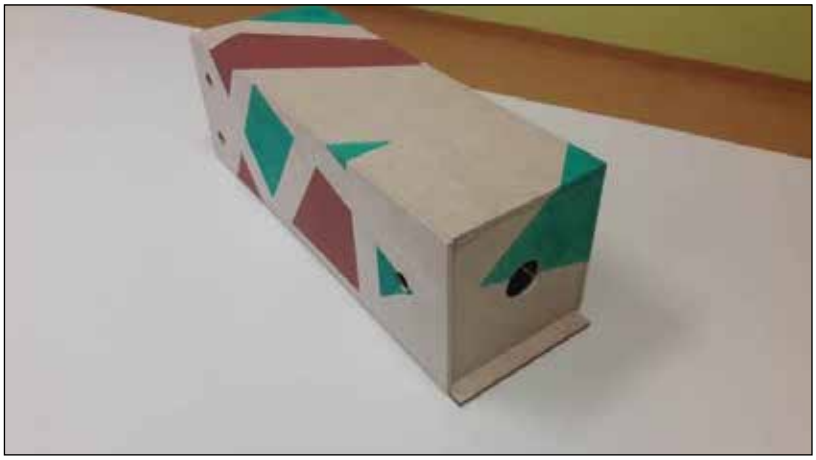
Fošnarič, S. (2004). Tehnika in tehnologija 6. Učbenik za 6. razred devetletne osnovne šole. Limbuš: Izotech.

Fošnarič, S. (2012). Tehnika in tehnologija 6. Delovni zvezek za 6. razred devetletne osnovne šole. Limbuš: Izotech.

Papotnik, A. (1984). Od ideje do proizvodnje. Ljubljana: DDU Univerzum.

Učni načrt, (2011). Program osnovnošolskega izobraževanja. Tehnika in tehnologija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.


PROJEKTNA NALOGA
Preverjanje ustreznosti
Razvoj ideje
Izdelava prototipa
Konstruiranje
Priprava serijske proizvodnje
Ekskurzija
Delo
Zaključek
Vrednotenje ustreznosti
Organizacijske, materialne in izvedbene spremembe
Kritična presoja ustreznosti celotnega projekta ali njegovega posameznega dela
Učiteljeva analiza praktičnega dela
Predlog za izboljšavo projektne naloge ali nova projektna naloga



Simona Dekalan, OŠ Dobrova
E.mail: symonca@gmail.com

MEDIJSKO - IZOBRAŽEVALNI PROJEKT

Povzetek: Moj prispevek govori o tem, kako smo s skupino nadarjenih učencev v sodelovanju z mednarodno fundacijo Prix Jeunesse iz Munchna predstavili našo državo Slovenijo celemu svetu. Medijsko izobraževalni projekt se je imenoval Children of the world. S tem projektom smo predstavili otrokom in učiteljem vsega sveta različne načine življenja otrok iz različnih držav po svetu preko spletne strani www.childrenoftheworld.de. Našo državo in našo šolo so učenci predstavili na vizualen način v obliki fotografij, ki smo jih naredili v šoli in pri otrokih doma, risbic, ki so jih ustvarili pri pouku, in videoposnetkov, ki smo jih posneli v našem razredu. Predstavili so se s svojimi imeni, povedali, kateri razred obiskujejo, iz katerega kraja in države prihajajo, kako živijo v svojem vsakdanjem življenju, kako zgleda naša šola znotraj in zunaj in katere so njihove najljubše jedi. S pomočjo videoposnetkov smo predstavili njihovo najljubšo igro Prodajamo barvice in najljubšo pesem Prišla je miška iz mišnice. Ker je projekt naletel na velik odziv in veliko priljubljenost med otroki, so se skupini nadarjenih učencev pridružili na lastno pobudo še nekateri ostali učenci, ki smo jih z veseljem sprejeli medse pri tem projektu.

Ključne besede: medkulturno povezovanje, svet, otroci, medij, projekt, spletna stran

THE MEDIA EDUCATION PROJECT

Abstract: My contribution is about the presentation of our country Slovenia to the whole world with a group of talented school children in cooperation with the International Foundation Prix Jeunesse from Munich. The media education project was called Children of the World. Through this project, we presented different ways of living of children from different countries around the world, through the website www.childrenoftheworld.de, to the children and teachers all around the world. Our country and our school were presented by pupils visually in the form of photographs that we took at school and at children`s homes, the drawings that were created in the class, and the videos we recorded in our class. The pupils presented themselves with their names, which class they visited, which country they come from, how they spend their free time in their everyday lives, how their school looks like, and what is their favourite food. With the help of video clips, we presented their favourite game Selling Crayons and favourite song A Mouse Came from a Mousehole. Since the project encountered a great response and great popularity among children, a few other pupils joined a group of talented pupils on their own initiative and were happy to be able to participate in this project.

Key Words: education, media, children of the world

Uvod

Naj zgodbo začnem kar nekaj let nazaj z dogodkom, ki mi je služil kot navdih za realizacijo projekta Otroci sveta. Na začetku milenija sem kot prostovoljka sodelovala na poletnem mladinskem taboru. Bolj kot ne sta se po naključju za nekaj dni mladim udeležencem na taboru pridružila tudi dva najstnika z Japonske. Še za današnje čase je po navadi takšno srečanje kultur neobičajno, še bolj pa je bila eksotična izkušnja za mlade 17 let nazaj. Ena izmed ovir pri sporazumevanju je bila zagotovo jezik, saj mlada Japonca nista znala besedice angleškega jezika (kaj šele slovenskega op.a.). Komunikacijo z njima smo lahko vzdrževali le prek njunih staršev, ki sta se z nami lahko pogovarjala v angleščini. Jezik je dejansko pomenil veliko oviro, da bi se lahko slovenska skupina mladih spontano zbližala z njima. Poiskati smo morali pristen način, kako ju vključiti in povezati s sicer homogeno nacionalno skupino. Medtem ko sta japonska najstnika preživljala čas v Sloveniji, sta očitno sama že izkušala značilnosti slovenske kulture, navade najstnikov, okušala različne bolj ali manj tipične slovenske jedi, spoznavala igre in še kaj. Vzajemne izkušnje slovenskih udeležencev tabora o njuni deželi in tamkajšnjih navadah pa ni bilo.

Projekt

Domislili smo se preproste ideje. Japonski družini smo prepustili, da je na taboru prevzela program enega dne. Tako so japonski starši pripravili bolj tradicionalne japonske jedi iz sicer slovenskih sestavin, najstnika sta predstavila nekaj njihovih iger na prostem, preko prevoda staršev pa smo se pogovarjali tudi o njihovem družinskem vsakdanu in obveznostih. Pri tem nam je bolj ali manj prišla prav improvizacija, saj na taboru takrat nismo imeli na voljo digitalnih pripomočkov in medijev, da bi izkušnjo lahko trajno dokumentirali.
Kasneje sem se pri učiteljskem delu pogosto srečevala s študenti tujci, ki so prihajali k nam prek

mednarodne študentske organizacije AIESEC na študentske izmenjave. V obdobju desetih let smo na šoli tako gostili študente iz Turčije, Poljske, Kazahstana, Belorusije in Brazilije, torej večinoma iz dežel, ki so nam dokaj nepoznane. Študentje so bili v celoti vključeni v delovni proces na šoli, udeleževali so se različnih dni dejavnosti, se vključevali v oddelke podaljšanega bivanja, bili aktivno prisotni na roditeljskih sestankih in različnih delavnicah, proslavah ter prireditvah. Našo slovensko kulturo so na takšen način hitro in spontano spoznavali. Ker smo dežele, iz katerih so prihajali študentje, želeli približati tudi našim učencem, smo se s študenti dogovorili, da je vsak izmed njih prikazal značilnosti, navade in kulturo svoje dežele na otrokom primeren način. Seveda študentje niso bili vešči slovenskega jezika, zato smo pri deljenju njihovih izkušenj aktivno sodelovali učitelji s prevajanjem iz angleškega jezika. Učenci so s polno mero radovednosti srkali nova spoznanja o tujih deželah in si na ta način krepili svojo lastno razgledanost. Do takrat priložnosti niso nikoli velevale, da bi morali naši otroci in najstniki deliti lastne izkušnje s tujci, saj so le-ti izkušnje sami vedno pridobivali z neposrednim stikom z našo kulturo. To je bil za njih tudi najboljši možen način za kvalitetno pridobivanje novih spoznanj. Zato je bil naslednji mejnik kot nalašč priložnost, da se v podobni vlogi glasnika predstavitve svoje lastne dežele in kulture izkažejo tudi slovenski otroci.

Na priložnostni kavici s prijateljico in sedanjo urednico otroškega in mladinskega programa na Radiotelevizija Slovenija mi je le-ta omenila mednarodni projekt Otroci sveta (ang. Children of the World, op.a.) deželne televizijske hiše iz Nemčije, ki ga je imela namen izvesti fundacija Prix Jeunesse International München. Prix Jeunesse International München je fundacija, ki so jo ustanovili Zvezna dežela Bavarska, mesto München in Bavarska Radiotelevizija (Bayerischer Rundfunk, BR). Kasneje so se fundaciji pridružile še druge nemške televizijske hiše, tudi ZDF. Danes sta v predsedstvu organizacije tudi zveza EBU in UNESCO. Cilj fundacije Prix Jeunesse je promocija kakovosti televizije za mlade širom celega sveta. Fundacija želi približati televizijo otrokom na način, da vidijo, slišijo in izrazijo sebe in svojo kulturo ter povečajo zavedanje in spoštovanje drugih kultur.

Njena glavna aktivnost je organizacija medijskega festivala vsaki dve leti, temu programu pa dodaja tudi stalne projekte (izobraževanja Suitcase) in različne enkratne, kot je bil tudi projekt Otroci sveta. Projekt sem takoj prepoznala kot priložnost za dopolnitev izmenjav medkulturnih izkušenj na način, ki ga naši otroci še niso mogli uresničiti. Brez pomisleka sem pristala na sodelovanje. Stopila sem v kontakt s predstavnico fundacije in se pozanimala o podrobnostih izvedbe. Ugotovila sem, da projekt išče točno takšne izkušnje, kot sem jih doživela že sama v obrnjeni vlogi. Razlika je bila zgolj v globalnosti in obsegu. Dobila sem priložnost, da lahko svoje izkušnje iz preteklih podobnih primerov delim na način in z vizijo, kot sem jo imela v preteklosti za navdih.

Projekt Otroci sveta je bil projekt medkulturnega izobraževanja. Glavni medij izmenjave predstavitev je bila spletna stran www.childrenoftheworld.de, kjer naj bi otroci iz različnih delov sveta predstavili sebe s pomočjo različnih nebesednih medijev, kot so slike, risbe, zvočni in video posnetki. Sodelovali naj bi otroci v starosti od 7 do 11 let, iz istega razreda, soseske, športne ekipe in podobno.

Okvir predpisane vsebine je vseboval šest kategorij:

- To smo mi (orig. This is who we are), kjer se učenci predstavijo s fotografijami in svojimi imeni;
- Tako živimo (orig. This is how we live), kjer se učenci predstavijo z opisi in s fotografijami iz domačega okolja;
- To je naša šola (orig. This is our school), kjer se učenci predstavijo z opisi in s fotografijami iz šolskega okolja;
- To je naša najljubša jed (orig. This is our favourite dish), kjer se učenci predstavijo z likovnimi izdelki, na katerih upodobijo svojo najljubšo hrano in na kratko opišejo njeno pripravo;
- To je naša najljubša igra (orig. This is our favourite game), kjer učenci z video posnetkom predstavijo otroško igro, ki se jo radi igrajo;
- To je naša najljubša pesem (orig. This is our favourite song), kjer učenci z video posnetkom predstavijo tipično otroško pesem.

Namen projekta ni bil poglabljanje v suhoparne podatke držav, ampak zgolj kratka, jedrnata, preprosta predstavitev kulture in navad z vidika otrok, saj so bili ciljna skupina otroci celega sveta. Zahtevano je bilo, da zgodbe niso ekstremne in populistične, ampak da čim bolj odražajo realnost življenja otrok v posamezni državi ter poskušajo prikazati pristna otroška doživetja, ki bi jih lahko občutil vsak otrok, ko bi prišel v deželo iz drugega konca sveta.

In kaj je najbolj pristno, s čimer bi se srečal tuj otrok, ko bi prišel v neznano deželo? Verjetno hrana, okolje, znamenitosti, kultura, jezik in navade. Najpristnejši pa so za tujega otroka zagotovo njegovi

vrstniki v novem okolju, njihov način igre, kako preživljajo svoj prosti čas, šola, ki jo obiskujejo, različne dejavnosti in obveznosti, hobiji, domače okolje vrstnikov, najljubše jedi in še kaj. Takoj se je pojavila dilema, koga od otrok vključiti v projekt, ne da bi s tem preveč posegali v običajen učni proces. Ker sem sama poleg rednega dela imela tudi ure dela z nadarjenimi otroki, sem se odločila, da predstavim idejno zamisel tega projekta skupini šestih nadarjenih učencev. Ta mala skupina otrok je popolnoma upravičila moja pričakovanja glede njihove pripravljenosti in motivacije za sodelovanje pri projektu. Že od samega začetka so imeli veliko voljo in pripravljenost pokazati otrokom vsega sveta utrinke iz svojega življenja in prispevati k medkulturnemu povezovanju na svoj izviren način. Precej so imeli lastnih idej, na kakšen način bi lahko predstavili sebe in svoj vsakdan. Poleg tega so komaj čakali, da bodo lahko tudi sami pokukali v okolje in spoznali navade vrstnikov drugod po svetu. S tem so dobili krasno priložnost potešiti svojo veliko radovednost. Nadarjeni učenci so svoje navdušenje, zavzetost in načrtovanje prenesli tudi na svoje sošolce, zato se nam je pri izvajanju pridružila skoraj večina otrok iz razreda. Naredili smo plan izvedbe. Učence sem okvirno razdelila glede na njihov interes sodelovanja na določenem področju predstavitve. Ker se je projekt dogajal v času, ko povsod prisotni mobilni telefoni še niso imeli funkcije spodobnega fotoaparata in kamere, je bilo potrebno slikovno, avdio in video gradivo zajeti na preverjen način, deloma z digitalnim fotoaparatom in deloma s šolsko kamero. Že samo delo s takrat naprednejšo tehnologijo je bilo otrokom v izziv in veselje. Seveda smo pred začetkom izvedbe projekta z vso podporo ravnatelja uredili vse potrebne formalnosti, tudi soglasja staršev zaradi javne objave posnetkov in fotografij njihovih otrok na spletu.

Otrokom sveta so se slovenski vrstniki predstavili s svojimi hobiji, kot je nabiranje gob, igranje inline hokeja na domačem dvorišču in igre na otroškem igrišču. Notranjost in zunanjost šole smo prikazali na skupinskih fotografijah. Veliko osebne ustvarjalnosti so učenci pokazali z likovnimi izdelki, na katerih so predstavili jedi, kot so najljubše sadje, mineštra in pica (s katerimi bi se z lahkoto poistovetili tudi italijanski vrstniki, op.a.). Kot slovensko otroško igro, ki se jo radi igrajo, so v video posnetku predstavili igro Prodajamo barvice (ang. Selling Crayons). Za tipično otroško pesem so izbrali Prišla je miška (ang. A Mouse Came from a Mousehole). Ker so pesem zapeli v slovenskem jeziku, so ob petju dodali še dramaturški prikaz. S pobarvanimi sličicami živali, ki v pesmi nastopajo, so ob samem petju tudi vizualno izpostavljali njihove vloge. S tem so omogočili vrstnikom po svetu, da so kljub nerazumevanju našega jezika ob poslušanju pesmi vsaj približno spoznali tudi njeno vsebino.

Za samo izvedbo zaradi velike zainteresiranosti otrok nismo porabili veliko časa. Večino dejavnosti smo lahko opravili v sklopu predpisanih ur dela z nadarjenimi učenci, nekaj pa tudi v okviru ur likovnega pouka. Pred oddajo predstavitve smo poskrbeli za prevod v angleški jezik. Za prevod za objavo v nemškem jeziku pa je poskrbela bavarska medijska hiša BR sama.

V obdobju pred jesenskimi počitnicami je bil naš del projektne predstavitve dokončan in prispevek je bil objavljen na spletni strani www.childrenoftheworld.de. Do takrat je bilo objavljenih vključno z našo samo pet držav, naknadno pa so se na zemljevidu sveta do konca šolskega leta pojavile še druge. Skupaj je sodelovalo dvaindvajset držav z vseh celin sveta: kar nekaj evropskih (Litva, Nemčija, Italija, Srbija, Turčija, Moldavija in Slovenija), azijskih (Nepal, Mongolija, Irak, Iran, Južna Koreja in Filipini), štiri afriške (Gana, Uganda, Kenija in Južnoafriška Republika), Avstralija in tudi države Latinske Amerike (Argentina, Mehika, Kuba in Kolumbija).

Zaključek

Tekom celega šolskega leta smo spremljali pojav zastavic novih držav na stiliziranem zemljevidu sveta. V okviru razrednih ur smo skupaj pogledali vsako na novo objavljeno državo, spoznali svoje tamkajšnje vrstnike, kje in kako živijo, kaj radi počnejo v svojem prostem času, katera je njihova najljubša hrana, se zabavali ob poslušanju pesmic in se nemalokrat preizkusili tudi v njihovih tipičnih igrah. Za zabaven zaključek šolskega leta smo pri razredni uri priredili kviz Otroci sveta. Učenci so dobili nalogo, da so si doma pogledali spletno stran in prispevke posameznih držav v celoti. Preko potovanja po spletni strani in raziskovanju le-te so si zapomnili mnogo podrobnosti celo v takšni meri, da jim niti imena sodelujočih otrok niso bila več tuja. Mogoče bi bilo zanimivo kdaj ugledati na projektu tudi zastavico Japonske, domovine tistih dveh nadobudnih udeležencev s poletnega tabora z začetka moje zgodbe. Si kar predstavljam, kaj bi v tisti predstavitvi vse lahko bilo…

Mojca Tomše Žibert, Osnovna šola Raka
E-mail: mtomsezibert@gmail.com

NOČ BRANJA – MOTIVACIJA, NAGRADA, SPODBUDA

Povzetek: Branje je potovanje v različne svetove, čase, kraje; branje je srečevanje z resničnimi ljudmi ali izmišljenimi junaki; branje je razvedrilo in učenje. Branje je spretnost, ki se je naučimo z malo vaje in vztrajnosti. Ko se naučimo brati, so dela lažja in hitreje opravljena. Bralna značka spodbuja prostovoljno branje v prostem času. Ves čas se razvija kot dopolnilo k pouku slovenskega jezika in književnosti. Kot obšolska/interesna dejavnost je lahko svobodnejša, bližja otrokom in mladim, in tako uspešnejša pri oblikovanju bralcev za vse življenje. Bralna značka si prizadeva, da bi se dvignila bralna pismenost posameznikov in družbe v celoti. Tudi na naši šoli si tega želimo, zato smo vse to nadgradili z nočjo branja. V tednu otroka, oktobra 2019, smo učence 6. do 9. razreda, ki so v prejšnjem šolskem letu prebrali vse knjige za bralno značko, povabili na noč branja v šolo. V organizacijskem timu smo učitelji natančno načrtovali čas, ki ga bodo učenci preživeli v šoli in dejavnosti, ob katerih se bodo sprostili. Hkrati pa smo želeli, da bo dogodek nagrada za vse bralce. »Skrita misija« dogodka pa je bila tudi, da bi k rednemu branju pridobili še kakšnega učenca več.

Ključne besede: branje, bralna značka, noč branja, nagrada, spodbuda

READING NIGHT - MOTIVATION, PRIZE, ENCOURAGEMENT

Abstract: Reading means travelling to different worlds, times and places; reading means meeting real and imaginary people; reading is entertainment and learning. Reading is a skill that we learn with little practice and persistence. When we learn how to read, tasks are done quickly and effortlessly. Reading badge encourages voluntary reading in free time. It has developed as supplement to the Slovenian language and literature learning. As an extra-curricular activity it can be more free, closer to children and teens and thus more successful at shaping readers for life. Reading badge strives to rise reading literacy of individuals as well as the society in general. Our school strives for this, too. That is why we decided to organise a reading night. During the Week of the Child in October 2019, pupils from classes 6. – 9. who read the books for Reading badge the previous year were invited to spend the night reading at school. The organisational team meticulously planned the time the pupils were going to spend at school as well as some leisure activities. At the same time we wanted this event to be a reward for the readers. "The hidden mission" of the event was to motivate more pupils to read more frequently.

Key words: reading, reading badge, a reading night, award, motivation

Uvod

Branje je zelo pomembna dejavnost oz. spretnost, ki jo je pomembno obvladati, saj ga potrebujemo na vsakem koraku. Starši že zgodaj začnejo otroke spoznavati z branjem. Začnejo s poslušanjem, ko berejo starši, nadaljuje se z listanjem slikanic in potem sledi branje zahtevnejših besedil. »Branje je prekletstvo otroštva, vendar je skoraj edina dejavnost, ki jo najdemo za otroke. Branje spremenite v sredstvo užitka in ga kmalu ne boste mogli več preprečiti« (D. Pennac: Čudežno potovanje, str. 44, 1996). Otrok mora med četrtim in devetim letom usvojiti bralno tehniko: spoznati črke, naučiti se povezovati črke oz. glasove v besede, povezovati v možganih besede v povedi. Potem pa mora izboljšati hitrost branja, razširiti prepoznavanje besedišča, se naučiti preleteti dele tipkanega besedila in počasneje brati tiste, ki se jih mora naučiti. Otrok tega ne zmore sam. Da postane pravi bralec, otrok potrebuje starše:

- da mu glasno berejo,
- da ga poslušajo, kako berejo, ko so še mlajši,
- da se z njim pogovarjajo o prebranem,
- da mu omogočijo mirne trenutke za branje,
- da mu kupijo oz. omogočijo dostop do knjig (izposoja),
- da so jim zgled bralca,
- da sodelujejo z učitelji.

Pomembno je, da je branje zabava. Nikakor ne sme biti napor ali prisila.

Otrok se želi naučiti brati, ker:

- mu branje pomaga osmišljati svet, v katerem živi,
- je branje najpomembnejša socialna sposobnost, ki je otroku potrebna pri igri in v šoli,
- je branje zabavno,
- je branje način, da otrok preživi čas s starši.

Pri devetih letih se pri tretjini otrok zgodi, da nazadujejo pri branju. Čez nekaj let lahko popolnoma izgubi veselje za branje. Takrat je zelo pomembna vloga staršev. To so pomembni trenutki, da otrok postane bralec za vse življenje. Pomembno je, da starši berejo skupaj z otrokom in ne da mu berejo. Če so starši med branjem prisotni, ima otrok možnost spraševati, komentirati, lahko premišljuje o prebranem. Če pa starši berejo, se ne vzpostavi odnos bralec – otrok – zgodba in tako je otroku onemogočeno, da uživa ob branju. Vedno več staršev se zaveda, da je glasno branje zelo pomembno za majhne otroke, kar kažejo tudi raziskave. Po ugotovitvah ameriških raziskav skoraj dve tretjini vseh ameriških družin z majhnimi otroki pravita, da redno glasno berejo svojim otrokom. Dnevno porabijo približno dvajset minut za branje, za poslušanje otrok, kako berejo ali za pogovor o prebranem. Ista raziskava tudi kaže, da čas, porabljen za tako branje, s starostjo otrok strmo pada. Zelo malo staršev bere skupaj z otrokom po otrokovem petem letu starosti.
Poročilo o ugotavljanju napredka na področju izobraževanja v ZDA kaže naslednje:
- Delež četrtošolcev, ki dnevno berejo za lastno zadovoljstvo, znaša 45, 7 %.
- Delež dijakov tretjega letnika, ki dnevno berejo za lastno zadovoljstvo, je 24, 4 %.
- Delež četrtošolcev, ki enkrat tedensko obiščejo knjižnico, je 59 %.
- Delež dijakov tretjega letnika, ki knjižnico obiščejo enkrat tedensko, je 10,2 %.

P. Kropp meni, da družine nikoli ne bi smele nehati brati skupaj. Branje naj bo dejavnost, ki je ne opravljamo sami zase, potem vidimo, kako pomemben je družbeni vidik. Omogoča nam doživeti kolektivno izkušnjo, požeti znanje in modrost vsega človeštva. Branje prinaša radost – radost, da si ujet v svetu domišljije.
Noben otrok čez noč ali v nekaj tednih ne postane bralec za vse življenje. To bo postal z ljubečim sodelovanjem staršev in predanostjo spodbujanju k branju od zgodnjih letih pa do pubertete. Pri tem pomagajo tri temeljna pravila:
1. Vsak dan berite svojim otrokom.
2. Kupujte raznolike knjige in revije za otroka in zase.
3. Razumno omejite uporabo elektronskih medijev.

Branje je potovanje v različne svetove, čase, kraje; branje je srečevanje z resničnimi ljudmi ali izmišljenimi; branje je razvedrilo in učenje. Branje je spretnost, ki se je naučimo z malo vaje in vztrajnosti. Ko se naučimo brati, so dela lažja in hitreje opravljena.
Seveda pa se za uspešno branje prizadevajo tudi učitelji v šolah, od 1. razreda dalje.
17. september za bralce pomeni mejnik – začne se bralno leto. To je dan zlatih knjig, ko se vsako leto uradno začne bralna značka. Tudi na naši šoli. Učenci, še posebej mlajši, začnejo množično hoditi v knjižnico, da si izberejo knjige, ko jih bodo prebrali in nato povedali vsebino za bralno značko oz. se o prebranem pogovorili s knjižničarko.
Na naši šoli smo se v začetku šolskega leta 2019/2020 odločili, da bi v tednu otroka organizirali noč branja za učence »bralce« od 6. do 9. razreda oz. za vse tiste, ki so v prejšnjem letu prebrali vse knjige za bralno značko. S knjižničarko sva dejavnost načrtovali in nato k sodelovanju za povabili še 6 kolegov.
Zanimivo je, da nihče od 46 učencev, ki so dobili vabilo in prijavnico na dogodek, svoje udeležbe ni odklonil. Tisti, ki so imeli v tistem času izvenšolske dejavnosti, so se potrudili in si zamenjali aktivnost ali pa so jo celo odpovedali.
V šolski knjižnici smo se dobili ob 18. uri. Učence smo razdelili v dve skupini po 23 učencev.
Prva skupina je odšla z učiteljico matematike v učilnico. Tam so se razdelili v dvojice ali po 3 v skupino in so na tablicah reševali kviz o književnosti (Kahoot). Zabavna vprašanja so bila pripravljena tako, da so lahko pokazali svoje znanje o knjigah in tistega, ki so ga z branjem knjig pridobili. Vsi so bili zelo tekmovalni, zato so se pri odgovorih pogosto pojavile napake zaradi površnega branja pri dvoumnih odgovorih.
Nato je sledil *Bralni vlak*. Tega so učenci reševali vsak zase. V šoli so bili na različnih mestih – omejili smo prostor in jim to povedali (na hodniku, pod stopnicami, pod mizo) nalepljeni listi, na katerih je bila številka z vprašanjem /nalogo. Te so morali najprej najti. Poem so rešili nalogo tako, da so se med danimi odgovori odločili za pravilnega. Vsak odgovor je bil oštevilčen. Ko so ga izbrali, so šli poiskat nalogo s tisto številko. Če na odgovor niso odgovorili pravilno, so lahko prišli na namig, ki jim je povedal, da niso pravilno odgovorili in jih je usmeril/pomagal poiskati pravilno rešitev. Takoj so se vrnili na prejšnje vprašanje, da so si zapisali pravilno rešitev.
Vsak učenec je na začetku dobil listek s številko, kjer je z bralnim vlakom začel, npr. 181. Tako je

vsak učenec začel pri drugem vprašanju in si niso mogli pomagati. Na listek je potem vsak vpisoval številke pravilnih odgovorov. Zadnje vprašanje ga je vrnilo na začetek. Tako je vsak vedel, da je končal. Potem so številke na listu pretvorili v črke (po vrstnem redu črke v abecedi 1-A, 2 – B …). Rešitev je bila *Noč branja.*

Učenci so bili za tekmovanje zelo motivirani, delali so individualno, si skrivali odgovore. Ker smo čas omejili na 45 minut, so si proti koncu tudi pomagali. Želeli so, da v določenem času vsem uspe najti rešitev. V tem času je bila druga skupina v knjižnici, kjer smo brali knjigo Robinson Crusoe. Vsak se je udobno namestil in zbrano poslušal, saj so vedeli, da bo ob koncu branja sledila naloga. Morali so rešiti križanko. Besedila seveda nismo prebrali do konca, si je pa 18 učencev do konca šolskega leta potem to knjigo izposodilo za branje. Tako je bil naš cilj dosežen.

Po dobri uri dela sta se skupini zamenjali. Potem so 4 učenci prostovoljci odšli v učilnico gospodinjstva, kjer so še z dvema učiteljicama pripravili večerjo. Pekli so palačinke in pripravili obložene kruhke. Za vse ostale smo imeli pripravljen kviz po vzoru oddaje Male sive celice, le da so bila vprašanja vezana le na književna besedila in avtorje. Zopet je bila med skupinami velika tekmovalnost, lepo so sodelovali in vključevali tudi šestošolce. Okoli 21. ure je sledila večerja. Zelo jim je teknila. Zanimivo je bilo slišati, kako iskreno so se zahvalili tistim učencem, ki so vse pripravili.

Sledilo je pomivanje posode in pospravljanje učilnice. Nekateri so odšli v telovadnico in si pripravili »kotičke za spanje«, poskrbeli za večerno higieno, pripravili so si baterije in kar začeli z branjem. Vsak je moral imeti s seboj eno knjigo in brati vaaj eno uro. Nekaj posameznikov je šlo medtem z učiteljem športa gledat konec nogometne tekme, saj je ravno tisti večer igrala slovenska reprezentanca. Vendar so se nam kmalu pridružili v telovadnici, vsak s svojo knjigo v roki. Ob 23. uri so odložili baterije in knjige ter se pripravili za počitek. Naslednje jutro smo vstali ob 6. 30, poskrbeli za higieno in opravili jutranjo telovadbo. Ob sedmih je v jedilnici že čakal čokolino. Ob 7.30 pa je bil začetek prve šolske ure in nov dan je bil pred nami.

Pri novinarskem krožku smo naslednji teden imeli pogovor in kratko analizo dogodka. Zbrali smo tudi mnenja udeležencev. Vsi so bili navdušeni. Glavni sta bili vprašanji: »Bomo imeli to vsako leto?« in ko so se tudi mlajši učenci pozanimali o dogodku »Ali bo naslednje leto dogodek tudi za nas?«.

Sklep organizacijskega tima je bil, da bo dogodek postal tradicionalen v tednu otroka. Takoj smo načrtovali tudi dogodek v maju za učence 2. do 5. razreda, kjer bi bili kot pomočniki prisotni tudi devetošolci, a nam je zadeva zaradi znane situacije padla v vodo.

Literatura

Jamnik, T. (1994). Knjižna vzgoja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Pennac, D. (1996). Čudežno potovanje, Knjiga o branju. Ljubljana: Julija Pergar.

Kropp, P. (2000). Vzgajanje bralca. Tržič: Učila.

Kordigel, M. in Saksida, I. (1999). Jaz pa berem. Ljubljana: Rokus.

Lukan, B. (2008). Življenje, kultura, umetnost. V Tome S. in drugi, Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturi v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno 15. 10. 2020, https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535

Manja Vršič, Osnovna šola Oskarja Kovačiča
E-mail: manja.vrsic@gmail.com

NEMŠKO GOVORIM, NIČ SE NE POTIM

Povzetek: Govorjenje je nujna kompetenca pri usvajanju tujega jezika, vendar pa učencem zaradi treme, strahu pred napakami in introvertiranosti povzroča veliko težav. Ker se zelo radi igrajo, sem preizkusila nove metode dela, ki združujejo govorjenje, igro in gibanje. Rezultati, ki sem jih spodaj opisala, so zelo razveselili in presenetili učence in učiteljico. Sodelovalno igrivo učenje brez ocenjevanja dviguje motivacijo, saj so učenci uspešnejši in bolje razumejo namen učenja. Učenci govorijo tuji jezik sproščeno in brez treme, če je usvajanje govorne kompetence organizirano igrivo in sproščeno. V tem primeru se učenci ne utegnejo ukvarjati s svojo tremo in morebitnim neznanjem. Ob igranju in gibanju se sprostijo, ker niso izpostavljeni kritiki in ker se njihove napake tolerirajo oziroma se ne popravljajo. Zelo dobrodošlo je tudi gibanje med poukom, ki učence vedno razveseli.

Ključne besede: spontano govorjenje, igra, metode učenja, velike skupine učencev

SPEAKING GERMAN EASILY AND FLUENTLY

Abstract: Speaking is a necessary competence in learning a foreign language, but it causes a lot of problems for students due to fear, fear of mistakes and introversion. Because students love to play, I tried new methods of working that combine speaking, playing, and moving around the classroom. The results I described below made the students and their teacher very happy and surprised. Collaborative playful learning without assessment raises motivation as the students are more successful and better understand the purpose of learning. Pupils speak a foreign language in a relaxed and fearless way if the acquisition of speaking competence is organized in a playful, relaxed way. In this case, students may not have to deal with their fear and possible mistakes. When playing and moving around the classroom the pupils are relaxed, because their mistakes are tolerated or not corrected. Moving around the classroom during the lessons is also very welcome, which always makes the students happy.

Key words: spontaneous speaking, play, learning methods, large groups of pupils

Uvod

Ljudje smo socialna bitja, ki uporabljamo jezik za sporazumevanje. Sporazumevanje in sodelovanje spadata med osnovne človeške potrebe. Temu sledijo tudi sodobni didaktični pristopi pri poučevanju, ki med drugimi pristopi poudarjajo tudi sodelovalno učenje, ki je nujno, saj so le tako učenci aktivni soudeleženci učnega procesa. Pri učenju tujega jezika je treba vaditi več kompetenc kot na primer branje, poslušanje, pisanje in govorjenje. Prav zmožnost govornega komuniciranja nam hitro da občutek uspeha in nas motivira za nadaljnje učenje.

V svoji dolgoletni praksi poučevanja tujega jezika sem ugotovila, da je govorjenje za veliko učencev kompetenca, ki jo zaradi treme, strahu, introvertiranosti in drugih ovir vadijo z največ odpora in težav. Po rezultatih študije ELLiE (Enever, 2011 str. 46) je govorjenje celo šele na sedmem mestu dejavnosti, ki učence privlačijo pri učenju tujega jezika. Na prvem mestu so igre in usvajanje besednega zaklada. Ker želim, da moji učenci tuji jezik govorijo brez treme in se učijo brez strahu, sem upoštevala rezultate študije ELLiE, se naloge lotila sistematično in celo šolsko leto namenila ravno temu, da bi govorjenje povezala z igrami. Raziskala in uporabila sem različne načine dela in pristope, s katerimi so učenci sproščeno in igrivo vadili govorne spretnosti ter se ob tem tudi gibali po razredu. Učence sem hotela spodbuditi, da bi glasno in razločno govorili, vadili in sodelovali. Ker je pri izbirnem predmetu nemščina v razredu veliko učencev, sem morala razmisliti, kako bi razred spremenila v sodelujočo ekipo in veliko število učencev spremenila v prednost in ne slabost. Ker ima veliko učencev tremo, ko je treba govoriti pred celim razredom in pred učiteljico, ki popravlja napake, sem se odločila, da bom govorjenje prepustila učencem, opustila popravljanje in se osredotočila na veselje do komuniciranja in sodelovanje ter gibanje. Našla sem zelo različne metode dela, jih prilagodila svojim potrebam in vsebini ter jih preizkusila z različnimi starostnimi skupinami z različnim predznanjem tujega jezika.

1 Vrtiljak

Ideja povzeta po: van der Burg (2013)

Učence razdelimo v dve skupini z enakim številom učencev. Postavijo se v dva kroga. Skupina A sestavlja notranji krog in skupina B zunanjega. Učenci stojijo eden nasproti drugega. Vsak ima

svoj par. Učenci iz ene skupine postavljajo vedno isto vprašanje. Učenci druge morajo odgovoriti. Ko odgovorijo, dam znak (plosk, pozvonim z zvončkom, rečem »naprej«) učenci zunanjega kroga se prestavijo za eno mesto naprej, tako da stojijo pred drugim učencem. Vprašanje se ponovi in se ponavlja, dokler se ne izmenjajo vsi pari. Nato skupini zamenjata nalogo. Tisti, ki so spraševali, zdaj odgovarjajo in obratno.
Ta metoda je odlična za utrjevanje fraz, vprašanj in podobnega. Primerna je za vse ravni znanja in vse starosti učencev. Učence prisili, da vsi govorijo in sodelujejo. Učenci govorijo več kot bi sicer. Fraze zelo velikokrat ponovijo. Zelo so zadovoljni, ker znanje usvajajo po majhnih korakih, a na koncu vsi znajo, in to v zelo kratkem času. Ker se vprašanje, dialog ali odgovor tolikokrat ponovi, si ga zapomnijo prav vsi. Ker se učenci med govorjenjem še premikajo v krogu, jim to daje še dodaten užitek. Ko učenci usvojijo premikanje, se vse skupaj spremeni v neke vrste ples. Ker ni učiteljice, da bi popravljala napake, učenci sami začnejo popravljati napake sošolcev. Učenci se bolje spoznajo med seboj in ugotovijo, da je pravzaprav odlično, da jih je v skupini veliko.

2 Novinarji

Nadgradnja ideje iz van der Burg (2013)
Oblika intervjuja, ko mora vsak intervjuvati vsakega. Sprašujejo lahko različne reči. Odločila sem se, da bodo ob temi šola spraševali, kakšni se jim zdijo šolski predmeti. Vadili so besedišče šolski predmeti, pridevniki, izražanje mnenja, postavljanje vprašanj in odgovore.
Učenci so izdelali tabelo šolskih predmetov in možnih odgovorov. Razdelila sem jih v skupine, da je vsaka skupina dobila en šolski predmet, o katerem je spraševala. Nato so se odpravili po učilnici in sošolce spraševali, kakšni se jim zdijo šolski predmeti, in odgovore zapisovali. Ko so bili vsi vprašani za vse predmete in odgovorili ter si zapisali odgovore sošolcev, smo ustno naredili še analizo rezultatov in odgovore zapisali na tablo. Učenci so tudi ustno interpretirali odgovore, ki so jih dobili od sošolcev. Ta metoda je odlična, ker res vsi učenci sodelujejo in so aktivni. Vadijo po majhnih znanih korakih in utrjujejo vprašanja ter odgovore, ki so jim znani. Ker oboje tako pogosto ponovijo, si vse zapomnijo. Popravki niso potrebni, ker se učenci sami popravljajo. Ker so učenci zelo zaposleni s tem, da se sprehajajo po razredu, sprašujejo vse sošolce in zapisujejo odgovore, ni prostora za tremo. Celo najbolj sramežljivi so govorili, saj so morali odgovoriti na vsa vprašanja. Sošolci so zahtevali, da postavljajo vprašanja in se delu niso mogli izogniti. Ker so komunicirali s sošolci, niso bili izpostavljeni in so se sprostili. Učenci so bili še posebej zadovoljni, ker so bili odgovori anonimni in so lahko izrazili tudi negativno mnenje o predmetih. Bili so navdušeni, ker so bili ves čas zelo aktivni in so v eni uri odlično utrdili snov ter se celo naučili interpretirati podatke.
To metodo bom še uporabila tam, kjer učenci lahko izražajo svoje mnenje in zbirajo podatke, ki jih nato lahko skupno interpretirajo.

3 Speed dating

Ideja povzeta iz knjige Kronisch (2016)
Učence razdelimo v pare in jih posedemo za mize, tako da sedijo eden nasproti drugemu. Vsak ima svoj par. Skupina A sedi na eni strani mize, skupina B na drugi strani mize. Vadijo postavljanje vprašanj in odgovorov. Učenci iz skupine A postavi vprašanje svojemu paru iz skupine B in drugi odgovori, nato vlogi zamenjata. Ko opravita ta kratki intervju, se na znak (plosk, zvonenje zvončka idr.) učenci skupine A presedejo eno mesto naprej, da sedijo pred naslednjim učencem skupine B. Vprašanje in odgovor se ponovita. Kratke intervjuje nadaljujemo, učenci se presedajo, dokler ne ugotovimo, da snov obvladajo oziroma dokler vsi učenci skupine A ne opravijo intervjuja z vsemi učenci skupine B. To metodo sem prvič uporabila pri temi oblačil. Učencem sem pripravila slikovno gradivo. Učenci so drug drugega spraševali, kakšni se jim zdijo različni kosi oblačil. Učenec je na sliki izbral eno oblačilo in sošolca vprašal, kakšno se mu zdi oblačilo. Učenci so vadili besedišče, povezano z oblačili: oblačila, barve, pridevniki, tvorjenje vprašanj, odgovorov in izražanje svojega mnenja.
Ta metoda je odlična, ker res vsi učenci sodelujejo in so aktivni. Vadijo po majhnih znanih korakih in utrjujejo vprašanja ter odgovore, ki so jim znani. Ker oboje tako pogosto ponovijo, si vse zapomnijo. Tudi pri tej metodi sem opazila, da tudi tihi učenci nimajo treme, ker govorijo s sošolci in ne pred celim razredom. Učitelj popravlja samo tam, kjer se zatakne in učenci sami pokličejo na pomoč. Če je potrebno več pomoči, jo zapišemo na tablo. Velika prednost je tudi v tem, da tako komunicirajo tudi učenci, ki sicer ne bi govorili eden z drugim. To metodo sem največkrat uporabila pri učencih tretje triade. Z njo smo vadili prihodnjik, ko smo govorili o načrtih v prihodnosti, ter preteklik, ko

so učenci govorili o počitnicah. Izražali so mnenje o oblačilih in vadili različne dialoge.
Ker ne poučujem le tujega jezika, sem to metodo uporabila tudi pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika. Učence sem prosila, da so že doma pripravili vprašanja za ponavljanje in utrjevanje snovi pred ustnim ocenjevanjem. Vsak je moral pripraviti vsaj pet vprašanj in znati nanje tudi odgovoriti. Učenci so tako spraševali eden drugega in utrjevali snov. Vprašanja so pripravili vsi, ker so vedeli, da jih bodo sošolci gotovo spraševali in so se zato potrudili. Presenečena sem bila, ker so pripravili zelo težka vprašanja. Ta metoda se je izkazala za zelo učinkovito, saj so tudi učenci, ki so sicer zelo pasivni, sodelovali.

Zaključek

Sodelovalno igrivo učenje brez ocenjevanja dviguje motivacijo, saj so učenci uspešnejši in bolje razumejo namen učenja. Učenci govorijo tuji jezik sproščeno in brez treme, če je usvajanje govorne kompetence organizirano na igriv, sproščen način. V tem primeru se učenci ne utegnejo ukvarjati s svojo tremo in morebitnim neznanjem, ker se sprostijo, niso izpostavljeni kritiki, ker se njihove napake tolerirajo oziroma se ne popravljajo. Zelo dobrodošlo je tudi gibanje med poukom, ki učence vedno razveseli. Metode dela, ki sem jih preizkusila, so se izkazale za zelo dobre. Zdaj ko so moji učenci že vešči teh govornih iger, si lahko sami izbirajo način, na katerega bi radi usvajali znanje.

Literatura

Enever, J. (2011). ELLiE Early language learning in Europe. Znanstvena monografija. Pridobljeno s http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe
Kronisch, I. (2016). Spontanes Sprechen im DaZ – Unterricht. Berlin: Cornelsen
Van der Burg, C. (2013). Werkzeugkiste Sprechen. Sprechen üben in großen Gruppen. Milano: Goethe inštitut. Pridobljeno s https://www.goethe.de/resources/files/pdf85/Werkzeugkiste_Sprechen.pdf

Lidija Podmenik, OŠ Primoža Trubarja Laško
E-mail: lidija.podmenik@oslasko.si

IGRIVA MATEMATIKA V 1. RAZREDU

Povzetek: Osnovni namen igre je uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, na da bi se učenci tega zavedali. Igra je nujno potrebna, saj z njo otroci izživijo svojo domišljijo in se kaj koristnega naučijo. Pomembno je, da otrokom predstavimo matematiko na prijeten in igriv način preko didaktičnih iger. Z nekaj znanja in domiselnosti lahko sami izdelamo najrazličnejše didaktične igre. Pogosto lahko uporabimo tudi predmete, ki jih ne potrebujemo več. Preko igre otroci lažje pridobivajo in utrjujejo znanje. Skozi igro se sporazumevajo in sodelujejo ter razvijajo vztrajnost. Učenje preko igre je zabavnejše, saj otroku pomeni sprostitev. Posebej pomembno je učenje matematike preko igre v prvih razredih osnovne šole, saj jih je z njo lažje motivirati. Posledice uporabe didaktičnih iger pa so med drugim tudi boljši medsebojni odnosi med učenci in v razredu nasploh. Vzdušje je bolj sproščeno in učenje zanimivejše. Pozitivni učinki so opaženi, kadar učitelji didaktične igre vključujejo v pouk pri vseh učnih predmetih in artikulacijskih stopnjah učnih ur v razredu. V šoli nas mora zanimati ne le razvoj otrok na intelektualem področju, ampak tudi na socialnem, moralnem, estetskem, telesnem in delovnem področju. V prispevku so predstavljene različne didaktične igre, ki jih lahko uporabimo pri poučevanju v šoli ali utrjevanju doma.

Ključne besede: otrok, igra, matematika, didaktična igra.

LET'S PLAY MATHS IN 1ST GRADE

Abstract: The primary purpose of games is that children reach educations goals without consciously knowing. Playing is absolutely necessary, because with it children use their imagination and learn something useful. It is important to introduce children to mathematics in a pleasant and playful way through didactic games. With some knowledge and ingenuity, we can make a variety of didactic games ourselves. We can also often use items we no longer need. It is easier for children to acquire and consolidate knowledge through play. By playing they communicate and work together and develop perseverance. Learning through play is more fun as it means relaxation for the child. It is especially important to teach mathematics through play in the first grades of primary school, as it is easier to motivate them with play. In general, the benefits of using didactic games are establishing better relationships among childrens in classroom. The outcome is a relaxed class atmosphere where learning becomes interesting. There are positive effects when teachers introduce these games into the classroom at any school subject and articulation level. Beside the intellectual development of children, the focus should be placed on the social, moral, aesthetic, physical and working development. The article presents various didactic games that can be used in teaching at school or for consolidating at home.

Keywords: child, playing, mathematics, didactic game.

1 Uvod

Otroci najlažje in najhitreje razvijajo najrazličnejše spretnosti in sposobnosti preko igre z različnimi didaktičnimi pripomočki. Vse česar se otrok nauči sam in spozna preko samostojnega raziskovanja, bo tudi razumel in si zapomnil. Uporaba didaktičnih pripomočkov in iger je pri matematiki je nujno potrebna, saj otrok nove vsebine spozna in utrjuje najprej na konkretni ravni in šele kasneje na abstraktni. Učenje preko iger za otroke predstavlja sprostitev, učne vsebine pa utrdijo mimogrede, na prijeten način. Izdelava didaktičnih iger vzame kar precej časa, a je ves trud poplačan, ko vidimo, da so učenci navdušeni uporabniki iger.

2 Didaktična igra

Didaktične igra se od prostih iger razlikuje po tem, da ni spontana, torej ne nastane iz otrokove notranje potrebe. Vsaka igra ima nalogo oziroma problem, ki naj bi ga otrok rešil, ima pa tudi vsebino in potek. Za reševanje naloge oziroma problema je potreben določen intelektualni napor. Rezultat otroku po končani igri prinaša zadovoljstvo, učitelj pa lahko oceni, do katere mere mu je uspelo doseči vzgojni namen (Bognar, 1987).

3 Pomen didaktičnih iger

Didaktične igre združujejo čustveni, socialni in kognitivni vidik otrokovega razvoja ter povečujejo interes, motivacijo in pozornost. Spodbujajo samostojnost, samokritičnost, potrpežljivost, samokontrolo ter navajajo na upoštevanje navodil. Razvijajo znanje, sposobnosti, spretnosti, stališča, a ob tem otroka ne utrujajo. Igre omogočajo, da so učenci v igri sproščeni in zato tudi bolj uspešni. Didaktične igre omogočajo prilagajanje otroku, spodbujajo razmišljanje in sproščeno reševanje prob-

lemov (Kašnik-Janet, Janet, Senica, Kališnik-Šavli, Praper, Bezenšek, Roncelli-Vaupot, Grahovac, Pogorevc, 2010).
Pravila so tista, ki odločajo o poteku in tudi smiselnem zaključku, ki pomeni otroku privlačen cilj, zaradi katerega se je vredno potruditi. Otroci morajo pri igri upoštevati dogovorjen vrstni red igralcev, naučijo se sprejemati zmago in poraz (Bognar, 1987).

4 Matematične didaktične igre

Predstavljenih je le nekaj uporabnih didaktičnih iger, ki jih učitelji uporabljamo pri svojem delu in v njih uživajo tudi učenci.

4.1 Vstanite številke

Število igralcev: 10
Pripomočki: kartončki s števili do10
V igri sodeluje 10 igralcev. Vsak dobi kartonček s številom od 1 do 10. Vodja igre pripoveduje zgodbo, v kateri nastopa čim več številk. Naloga igralcev je, da čim hitreje vstanejo, ko zaslišijo svojo številko.
Primer zgodbe:
»Danes zjutraj sem se zbudil ob 6 uri. Umil in oblekel sem se in za zajtrk popil 1 skodelico mleka. Z avtomobilom me je mamica odpeljala do šole. Pred šolo sem srečal 5 sošolcev in 3 sošolke. Vseh 9 nas je odšlo v razred. Pouk se je pričel ob 8 uri. Najprej smo imeli matematiko. Izračunal sem 2 stolpca računov. Pri uri športne vzgoje smo tekli 7 krogov in naredili 10 počepov. Po kosilu smo odšli 4 učenci k pevskemu zboru.«

4.2 Link kocke

Link kocke so plastične kocke različnih barv. Vse so enako velike in imajo na petih ploskvah luknjice, na eni pa čepek, s katerim jih lahko med seboj spajamo. Namenjene so za uporabo različnih matematičnih vsebin (štetje, računanje, prikaz desetiških enot, merjenje…).

4.3 Geoplošča

Geoplošča je plošča z različnim številom čepkov, razporejenih v vodoravnih in navpičnih vrstah, okrog katerih napenjamo elastiko. Kot didaktični pripomoček se uporablja za raziskovanje osnovnih geometrijskih pojmov v ravnini, za prikazovanje črt, likov, simetrije…

4.4 Tombola

Število igralcev: 2 ali več
Pripomočki: mreža števil, pokrovčki, števila
Učencem pripravimo plastificirano mrežo s števili (0-10, 0-20, 0-100) odvisno od trenutnega poznavanja. Vsak učenec dobi plastične pokrovčke. Učitelj ima posebno čarobno vrečo s števili. Ko izvleče število, učenci pogledajo v svojo mrežo in pokrijejo število, ki je enako učiteljevemu. Učenec, ki prvi pokrije vsa števila v mreži, je zmagovalec.

4.5 Pikapolonice

Število igralcev: 2 ali več
Pripomočki: pikapolonice, pike
Iz papirja izdelamo večje pikapolonice in jih plastificiramo. Učencem pomagajo pri računanju do 10. Učenec vzame pike in jih polaga na pikapolonico (3 + 2). Na eno stran položi 3 pike in na drugo stran dve, prešteje koliko pik ima skupaj.

4.6 Marjetice

Število igralcev: 2 ali več
Pripomočki: plastični pokrovčki (od mleka, jogurta)
Na plastičnih pokrovčkih imamo zapisana števila do 10. Na mizi so razporejeni računi. Učenci izberejo račun, ga izračunajo ter položijo k ustreznemu številu.

4.7 Detektivi

Število igralcev: 3 ali več
Pripomočki: lističi z računi
Učitelj po razredu nalepi lističe z računi. Pri tem je lahko izviren in poišče tudi malo bolj skrite kotičke. Učenci postanejo detektivi in iščejo lističe z računi. Ko najdejo račun, si ga zapomnijo,

odidejo na svoje mesto ter ga zapišejo v zvezek in izračunajo. Igra se konča, ko vsi izračunajo vse račune, lahko pa jo omejimo na čas 5 minut in pogledamo, koliko jim je uspelo izračunati.

4.8 Jablana in hruška

Število igralcev: 1 ali 2
Pripomočki: drevesa z računi, sadeži z rezultatom
Plastificiramo drevesa z računi (jabolka, hruške). Učenec izračuna račun in poišče pravilen rezultat, ki je zapisan na sadežu. Z rezultatom pokrije sadež z računom.

4.9 Gosenica

Število igralcev: 2 ali več
Pripomočki: plastični pokrovčki (od mleka, jogurta)
Učence razdelimo v skupine. Vsaka skupina dobi pokrovčke s števili do 20. Na naš znak skuša vsaka skupina čim hitreje zgraditi gosenico s števili od 0 do 20.

4.10 Neumni izpraševalec

Število igralcev: 2
Pripomočki: kartončki z računi
Učenec ima kartončke z računi. Sošolcu prebere račun, ki ga mora izračunati. Če je izračunal prav, lahko preveri na hrbtni strani.

4.11 Domine

Število igralcev: 1 ali več
Pripomočki: domine
Učenec izbere domino, prešteje pike in zapiše račun. Račun tudi izračuna. Tekmujemo, kdo v omejenem času (5 minut) lahko izračuna 10 računov.

4.12 Tarča

Število igralcev: 2
Pripomočki: tarča s števili, žogice
Učencem na tablo pritrdimo tarčo (izdelamo jo iz papirja). Učenec v tarčo vrže dve mehki žogici. Zapomni si števili kamor sta padli in izračuna koliko točk je dosegel. Igro hkrati igrata dva učenca.

4.13 Ribič

Število igralcev: 2 ali več
Pripomočki: ribice, palice
Iz papirja izdelamo ribice z računi, ki jih plastificiramo. Nanje nalepimo magnet ali pritrdimo kovinsko sponko. Učenci dobijo palico z vrvico, kjer je na koncu pritrjen magnet. Ribice damo v ribnik (večji pladenj, pokrov) in ribolov se lahko začne. S palico ulovijo ribico, izračunajo račun in nadaljujejo z lovljenjem. Če je račun pravilno izračunan, lahko ribico obdržijo, sicer jo vrnejo v ribnik. Zmaga učenec, ki ulovi največ ribic (pravilno izračuna največ računov).

4.14 Igralne kocke

Število igralcev: 2
Pripomočki: igralne kocke
Učencem pripravimo velike igralne kocke (iz stiropora, pene). Ena kocka ima števila od 1 do 6, drugo pa po želji prelepimo še z drugimi števili (0, 1, 2, 3), odvisno do koliko želimo računati. Vsak učenec vreže svojo kocko. Eden števili sešteje, drugi pa od večjega števila odšteje manjše število.

2.15 Sestavljanka

Število igralcev: 2
Pripomočki: sestavljanka
Izberemo sliko, ko jo razrežemo na koščke ter vsak košček opremimo z računom. Še prej izdelamo podlago, kamor zapišemo rezultate. Učenec izvleče košček z računom, ki ga izračuna in postavi na ustrezno mesto na podlogi. Če so vsi koščki sestavljanke pravilno izračunani, dobimo pravo sliko.

2.16 Ujamem žogico in povem rezultat

Število igralcev: poljubno

Pripomočki: žogica
Učence povabimo v krog. Učitelj pove račun odštevanja do 5 in vrže žogico učencu, ki račun izračuna. Učenec žogico vrne učitelju. Igro večkrat ponovimo.
Učenec pove račun odštevanja do 5 in vrže žogico sošolcu, ki račun izračuna. Učenec, ki je izračunal, pove nov račun in vrže žogico sošolcu, ki izračuna račun. Igro večkrat ponovimo.

Zaključek

Igra vpliva na otrokov telesni, umski, psihomotorični, spoznavni ter čustveni in socialni razvoj. Šola naj bi bila otroku prijazna in prijetna, kar lahko dosežemo tudi z vključevanjem didaktičnih iger v pouk. Naloga učiteljev je, da pri učencih v šoli spodbujajo igro. Pri tem je potrebno upoštevati, da mora biti igra primerna otrokovi starosti, didaktične igre ne smejo biti preobsežne, imeti morajo zastavljen cilj, namen ter jasna in natančna navodila. Z drugačnim pristopom in načinom poučevanja lahko odkrijemo učence, ki so uspešnejši.

Literatura

Bognar, L. (1987). Igra pri pouku na začetku učenja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
Kašnik-Janet, M., Janet, E., Senica, M., Kališnik-Šavli, M., Praper, P., Bezenšek, J., Roncelli-Vaupot, S., Grahovac, T., Pogorevc, N.(2010). Da sije sonce: Didaktične igre za razvoj otrokovih kompetenc na področju preprečevanja zasvojenosti. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
Novak, U. (2014). Vključevanje didaktičnih iger v pouk v prvem triletju osnovne šole. (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

.

Lidija Voršič, Osnovna šola Hudinja Celje
E-mail: lidijavorsic@gmail.com

ŠTETJE IN RAČUNANJE V 1. TRIADI

Povzetek: Spoznavanje in učenje matematike v prvi triadi je pogosto zahteven proces. Če učitelj v učencih vzbudi zanimanje za ta predmet, je vsem veliko lažje. Učencem je potrebno pri pouku ponuditi dovolj konkretnih izkušenj, didaktičnega materiala oziroma igrer in ponazoril. Kdaj preiti iz konkretnega materiala na simbolno raven in kasneje abstraktno, je odvisno od posameznega učenca. Pri učencih s posebnimi potrebami je učenje matematike na konkretni ravni bistveno daljše in nujno potrebno za usvojitev številskih predstav. Določeni posamezniki kljub daljšemu učenju na konkretni ravni, težko preidejo na abstraktno raven. Pri učenju štetja učenci uporabljajo različne strategije štetja. Od štetja nato preidejo na računanje, kjer uporabljajo različne računske strategije. Učenci zelo različno prehajajo iz enostavnejših na kompleksnejše strategije. Le-te jim pripomorejo k hitrejšemu štetju in računanju. Zato učitelji pogosto poudarjajo kako pomembno je računanje na pamet. Ker je na področju aritmetike največ težav, je namen prispevka predstaviti konkretne aktivnosti, ki pripeljejo učence v prvi triadi do lažjih številskih predstav in kasneje manj težav pri računskih operacijah. Aktivnosti se lahko prepletajo v vseh razredih, spreminja se le številski obseg. Veliko didaktičnega materiala si lahko naredijo učenci tudi sami. Učitelj ima s pripravo na pouk veliko več dela, vendar so kasneje rezultati bistveno boljši.

Ključne besede: matematika v 1. triadi, konkretne izkušnje, didaktični material, številske predstave

COUNTING AND ARITHMETIC IN THE FIRST TRIAD

Abstract: Getting familiar with maths can be quite a demanding process in the first three years of schooling. It takes a good teacher to motivate the pupils, because everything is much easier if pupils are motivated. Pupils need a lot of practical experience, didactical materials and illustration. The decision when to make a step forward, from concrete to symbolic and later to abstract thinking, depends on each individual pupil. Pupils with special needs stay in the concrete phase much longer than other pupils, because concrete phase is crucial for assimilating numerical representations. Some individuals even stay in the concrete phase and never get to the abstract phase. When learning to count, pupils are shown different methods that develop numerical and arithmetic skills. Teachers often emphasize how important mental arithmetic is. As arithmetic seems to be the most difficult, the purpose of this article is to present practical activities that help pupils with numerical representations and enable them to later have less problems with arithmetic operations. Although pupils have to do numerical operations with bigger numbers, the type of activities can stay the same. Some didactical material can be made by pupils, but nevertheless it takes a lot of time for teachers to prepare such lessons. However, pupils' results prove that it is worth it.

Key words: maths in the first triad, concrete experience, didactical materials, numerical representations.

Uvod

Pri pouku matematike moramo v učencih vzbuditi radovednost, ustvarjalnost, različne oblike mišljenja, spretnosti, natančnosti, potrpežljivosti in druge vrline. Če bo učenca učenje matematike pritegnilo, bodo tudi rezultati boljši. Veliko matematičnih znanj pa učenci usvojijo preko didaktičnih iger. Čas, ki ga učitelj nameni didaktičnim igram, ni izgubljen. Pri marsikateremu učencu prihaja do težav predvsem zaradi slabih številskih predstav, slabega predznanja in premalo dela s konkretnim materialom. Zelo pomembno je, da učitelj najde način, s katerim bo pri učencu razvijal matematično znanje, ki bo temeljilo na razumevanju. Eden od teh načinov so otroku poznane igre že iz domačega okolja, kot so domino in igre s kocko, ki omogočajo, da se otrok na zelo naraven in neprisiljen način spozna s svetom matematičnih simbolov. Učenci, ki jih podajanje snovi pritegne, sploh nimajo občutka, da se učijo, dosegajo pa precej boljše rezultate (Slapar, 2012).

Pristopi v 1. triadi

V prvem triletju je poudarek na razvoju številskih predstav, ki temeljijo na praktičnih aktivnostih. V procesu oblikovanja pojma število je obvezna uporaba konkretnih materialov, nazornih ponazoril, primernih didaktičnih sredstev itd. Pri pouku uporabljamo različne materiale, ne omejimo se samo na slikovne, saj je le njihova uporaba za učenca preveč abstraktna. Poglavitne metode pouka naj bodo igra, opazovanje in izkušenjsko učenje. Vse pojme vpeljujemo postopoma (Program osnovna šola. Matematika, 2011).

Strategije štetja

Sposobnost štetja je za učenje matematike zelo pomembna, saj pomeni osnovo za razumevanje števil in aritmetičnih operacij. Otroci so predvsem na začetku, ko se vpeljujejo v računanje, zelo odvisni od štetja. Obvladati morajo tako veščine štetja kot zaporedja. Da bi učenci štetje razumeli, ga je treba izvajati na različne načine. Začeti je treba z načinom, ki je učencem najbližji in nato preiti na bolj kompleksne načine oziroma strategije.

Pri preštevanju predmetov učenec uporablja naslednje načine štetja:

- Štetje predmetov s premikanjem

To je najlažji način preštevanja. Pri tem je pomembna lastna otrokova aktivnost. Ta način vključuje vizualno, kinestetično in taktilno zaznavo preštevanih predmetov.

- Štetje predmetov z dotikom

Ta strategija učencu omogoča štetje večjih predmetov (omare, stoli, drevesa, hiše …).

- Štetje predmetov tako, da nanje pokaže s prstom

Izključuje fizični kontakt učenca s predmetom. Učenca moramo učiti, da predmete uredi, preden jih začne šteti.

- Štetje predmetov s pogledom

Ker se učenec pri tem načinu štetja opira le na vizualno zaznavo, se lahko zgodi, da katerega izmed predmetov šteje dvakrat ali pa kakega izpusti.

-Štetje predmetov, ki se gibljejo

-Štetje pojavov, ki sledijo drug drugemu

Med temi pojavi mine več časa, zato je potrebna učenčeva dodatna pozornost.

- Štetje v mislih

Ta način predstavlja najbolj abstrakten način štetja (Markovac, 1990; Novljan, Šemrl, 1996).

Strategije štetja pomembno vplivajo na hitrost in točnost štetja. S štetjem na različne načine učenci postopno spoznavajo povezanost števila in predmetov, ki jih štejejo. Preko različnih strategij štetja učenci pridobivajo številske predstave.

Štetje je osnova vseh računskih operacij, ki jih učenci spoznavajo v začetnem izobraževanju. Pri uvajanju štetja je treba pozornost posvetiti tudi štetju od določenega števila naprej in nazaj, štetju med dvema številoma, štetju po dva, tri naprej in nazaj …

Ob teh dejavnostih učitelj že lahko zasluti, pri katerem od otrok se bodo kasneje pri računanju pojavile težave. Učenec, ki ne zmore štetja od danega števila naprej, bo imel kasneje težave s seštevanjem. Pri učencu, ki ne zmore štetja nazaj, lahko že zelo kmalu sklepamo, da bo imel težave tudi pri odštevanju. In če ni sposoben štetja v zaporedju, je to znak, da bo najverjetneje učenec imel težave pri množenju.

Računske strategije

Računske strategije glede na računsko operacijo.

Seštevanje

Preštevanje predmetov

Marsikateri predšolski otrok pravilno rešuje matematične probleme v majhnem obsegu, če si lahko pomaga s konkretnimi ponazorili, ki jih potem prešteje. Veliko učencev uporablja tudi prste.

Verbalno štetje

Preštevanje vsega, le da učenec predmetov nima pred seboj. Lahko učenec šteje od prvega seštevanca naprej ali šteje od večjega seštevanca naprej.

Izpeljan priklic

Otrok si pri reševanju problema pomaga tako, da prikliče vsoto znanega aritmetičnega dejstva in jo prilagodi glede na dani problem.

Priklic aritmetičnih dejstev

Najučinkovitejša in najhitrejša metoda.

Odštevanje

Preštevanje predmetov

Odvzame predmete od zmanjševanca, dodaja predme odštevancu ali primerja zmanjševanca in odštevanca v dveh vrstah.

Verbalno štetje

Štetje nazaj ali štetje naprej od odštevanca do zmanjševanca.

Priklic aritmetičnih dejstev
Najučinkovitejša in najhitrejša metoda. Nekateri si prikličejo aritmetično dejstvo za nasprotno operacijo (Slapar, 2012).
Učenci z učnimi težavami najpogosteje posegajo po strategijah preštevanja, ki jim jih je treba tudi omogočiti.
Didaktičen material in igre za pomoč pri štetju in računanju v 1. triadi
1. razred
- droben material (koruza, fižol, velike link kocke, frnikole, palčke …)
- igre (človek ne jezi se, lov na zaklad, domine, številski pari …)
- številski trak do 10, številski trak do 20, računalo s kroglicami, kartončki od 1 do 20 …
2. razred
- računalo s kockami, številski trak do 100, stotiček, prazen stotiček …
- snopi in palčke za prikaz desetiških enot, lesene enice, desetice in stotica, škatle z jajci, kovinska žica za nizanje kroglic, kroglice, kartončki s števili do 100 …
- igre (met treh kock, avtomobilske dirke, bingo, igre, kjer premikajo figure po poljih …)
3. razred
- stotiček, številski trak do 1000, modeli lesenih enic, desetic, stotic, tisočice, lesene tablice s števili)
- igre (bingo, pokrivanka, iskanje parov, metanje dveh igralnih kock …)

Zaključek

Učenci bodo s konkretnimi pristopi učenja štetja in računanja spoznali, da tudi oni zmorejo. Pridobili bodo pozitivne izkušnje in tako hitreje napredovali ter dosegali boljše rezultate. Več kot bodo učenci utrjevali štetje in računanje, hitreje bodo prehajali in uporabljali kompleksnejše strategije. Določene dele računanj bodo postopno avtomatizirali.
Za pripravo učenja s ponazorili, didaktičnim materialom in igrami učitelj porabi precej več časa za pripravo. Vendar je ves trud poplačan, ko so zadovoljni učenci in ko je viden napredek.

Literatura

Markovac, J. (1990). Metodika početne nastave matematike [Metodika začetnega poučevanja matematike]. Zagreb: Školska knjiga.
Novljan, E., Šemrl, M. (1996). Učimo se računati 2. Metodični napotki. Ljubljana: Profima.
Slapar. A. (2012). Razumevanje računskih operacij pri drugošolcih (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Maja Kmecl, Osnovna šola Hudinja Celje
E-mail: majakmecl@gmail.com

MY FAVOURITE ANIMAL – PREPROSTO. ZMOREM!

Povzetek: Pomembna dejavnika učenja tujega jezika angleščine na nižji stopnji sta želja po znanju in navdušenje nad jezikom. Učenci se na jezik odzivajo spontano, brez predsodkov in ravno zato je osvajanje jezika učinkovito. Pri tem moramo upoštevati, da mlajši učenci svet doživljajo celostno in v vsakdanjem življenju nimajo potrebe po izražanju v angleščini. Večinoma so dojemljivi za slušno podobo jezika in nimajo zavor, radi ponavljajo in posnemajo, hitro se učijo in tudi hitro pozabijo. Učenec mora biti središče dogajanja pri pouku in uporabljati jezik pri vsem, kar počne. Aktivnost mora pritegniti učenca, ga zabavati in učiti. Pri uri angleščine strmimo k čim večji govorni aktivnosti učencev, ki jo dosegamo z različnim oblikami dela (dvojice, skupine). Veliko vlogo pri tem igra primerno stopnjevanje aktivnosti glede na starost učencev. Tako kot se maternega jezika učimo z opazovanjem, poslušanjem in ponavljanjem, tako je tudi pri zgodnjem učenju tujega jezika bistveno ponavljanje ob različnih aktivnostih, ki spodbujajo učenca k sodelovanju. Ob izbiri aktivnosti ima učitelj ves čas v mislih, da so to učenci v procesu opismenjevanja. Namen prispevka je predstaviti načrtovanje aktivnosti (uporaba slikovnih kartic, igre, zgodbice, »branje«), povezanih s pridobivanjem besedišča in samozavesti na temo Živali, ki pripeljejo učenca do kratkega govornega nastopa z naslovom Moja najljubša žival (My favourite animal).

Ključne besede: angleščina v 1. triadi, celostno učenje, dejavnosti pri pouku, govorni nastop.

MY FAVOURITE ANIMAL – YES, I CAN!

Abstract: Two important factors for learning English as a foreign language with young learners are the desire to learn and the enthusiasm for foreign languages. Young learners learn a new language spontaneously and without prejudice, making their learning effective. Teachers need to consider that young learners perceive the world holistically and in their daily life do not feel the need to express themselves in a foreign language. Listening in foreign language is easy for them since they like to repeat and mimic. Their learning is fast but also quickly forgotten. In class the focus must be placed on the pupil so that he uses foreign language in all the activities. Activities must be chosen in order to attract pupil's attention as well as amuse and teach him. Lessons are aimed at the pupils' oral production, achieved with different methods (pair work, group work). Language is learned through observation, listening and mimicking, therefore repetition is crucial. As the pupils are in the process of acquiring literacy skills, teachers choose different activities that encourage pupils' participation. The purpose of this article is to present how to plan activities connected with enriching the vocabulary within the topic Animals and building learners' self-confidence, with the final goal being a short oral presentation titled My favourite animal.

Key words: young learners, holistic learning, classroom activities, oral presentation.

Uvod

Prva leta osnovnošolskega izobraževanja so pomembna za otrokov intelektualni, čustveni, fizični in socialni razvoj. Ker je učenje tujega jezika angleščine (v nadaljevanju TJA) odvisno od razvojne stopnje otroka, je pomembno, da pri zgodnjem učenju tujega jezika učenca obravnavamo celostno. Učenci TJA na nižji stopnji se odzivajo na jezik glede na to, kaj jim prinaša oziroma kaj jim omogoča, odzivajo se spontano, brez analiziranja besed ali stavkov, kot to počnemo odrasli. Namen tega prispevka je prikazati nekaj dejavnosti, ki pripeljejo učence do samozavestnih in neobremenjenih govorcev tujega jezika. Želja po znanju in navdušenje brez predsodkov je eden izmed pomembnih dejavnikov učenja TJA na nižji stopnji. Mlajši učenci imajo večjo potrebo po fizičnem gibanju – ob gibanju namreč lažje razvijajo različne ideje, zamisli in predstave. Gibalne dejavnosti so tako lahko stimulacija za razmišljanje. Bolj kot bosta ti dve dejavnosti povezani, večji bo doprinos za otroka.

Pri tem moramo upoštevati, da mlajši učenci svet doživljajo celostno in v vsakdanjem življenju nimajo potrebe po izražanju v angleščini. Večinoma so dojemljivi za slušno podobo jezika in nimajo zavor, radi ponavljajo in posnemajo, hitro se učijo in tudi hitro pozabijo. Čeprav so pripravljeni delati napake, imajo mnogi tiho dobo in niso pripravljeni takoj spregovoriti. Treba je tudi omeniti, da še niso končali procesa opismenjevanja v slovenščini (Brumen 2003, str. 7).

Učitelji sledimo ciljem poučevanja TJA v 1. triadi, ki so senzibilizacija za jezike, spoznavanje kulturne različnosti in stikov med kulturami, razvijanje učenčevih sprejemniških, tvorbnih in interaktivnih spretnosti/zmožnosti, razvijanje motivacije za usvajanje tujih jezikov in oblikovanje posameznikove raznojezičnosti in družbene večjezičnosti ter dvig jezikovne zavesti v ožjem pomenu (npr. v družini, v razredu) in v širšem pomenu (npr. dvojezično področje). (Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. ter

2. in 3. razredu, 2013).

Pristopi in metode poučevanja od besed do govornega nastopa

Učenec mora biti središče dogajanja pri pouku in uporabljati jezik pri vsem, kar počne. Aktivnost mora pritegniti učenca, ga zabavati in učiti. Če se učimo z veseljem, se učimo hitreje in znanje je trajnejše. Učenci živijo in mislijo v TJA, intuitivno dojemajo pomen celote in naravno sprejemajo TJA, čeprav ne razumejo vsake besede (Brumen 2003, str. 21).

Skozi celotno prvo triado učence spremlja lutka Cookie, zato je motivacija učencev visoka, kar vpliva na njihov interes in veselje do angleščine. V nadaljevanju sledijo aktivnosti, načrtovane po posameznih razredih, ki so povezane s pridobivanjem besedišča in samozavesti na temo Živali, in na koncu pripeljejo učenca do kratkega govornega nastopa z naslovom Moja najljubša žival (My favourite animal).

1. razred

Pridobivanje novega besedišča je potekalo s pomočjo plakata in slikovnih kartic (plakat kengurujke Lulu, po konceptu učbeniškega gradiva Cookie and Friends). Ko učenci vidijo plakat Lulu, vedo, da jih čakajo nove slikovne kartice – novo besedišče. Učiteljica spodbuja učence k ponavljanju in sodelovanju:

»Hello, Lulu. Lulu, what have you got in your pouch? A bird, a spider, a fish, a rabbit, a turtle.«

Po vsaki predstavitvi besede učiteljica pozove učence, da ta predmet pokažejo – konkretna raven. Dogovorimo se za določen gib, ki posnema omenjeno žival. Posnemanje živali jih zelo pritegne, hitreje se priključijo k sodelovanju in njihovo pomnjenje je hitrejše.

Sledi ponavljanje zgornjih besed na različne načine: hitro, počasi, glasno, tiho, s posnemanjem različnih oseb, ob tem pa učenci ves čas žival posnemajo z gibom. Takšen način učence zelo zabava, hkrati pa besede pomnijo, ne da bi se tega zavedali.

Igre in dejavnosti, ki so namenjene utrjevanju in ponavljanju besedišča na temo Živali in jih lahko uporabimo, v katerem koli delu ure, so lahko:

- papagaj (the parrot game): Slikovne kartice novega besedišča so pritrjene na tabli in obrnjene s sliko proti učencem. Učiteljica z lutko pokaže na slikovno kartico in poimenuje besedo, ki jo predstavlja. Če se beseda ujema s sliko, jo učenci ponovijo, v nasprotnem primeru so tiho;
- Cookie pravi (Cookie says): Lutka izbira besedišče, ki naj ga učenci pokažejo. Če pred tem uporabi besedno zvezo »Cookie says«, jo učenci pokažejo, če izgovori brez »Cookie says«, učenci mirujejo;
- bingo: Učiteljica pripravi igralni listek s šestimi sličicami, katerih poimenovanja učenci že poznajo. Če ima učenec poimenovano besedo na svojem listku, jo prečrta. Tisti, ki ima prvi prečrtane vse sličice, glasno izgovori bingo;
- reši Cookieja (Save Cookie): Na desni strani table je šest slikovnih kartic, označenih s številko, obrnjenih s hrbtom proti učencem (barvno številko in s tem utrjujemo tudi barve ter vrstni red npr. blue one). Na levi strani table je iz sedmih delov sestavljena slika Cookieja. Poklicani učenec izbere številko kartice in pove, kaj se na njej skriva. Če je odgovor pravilen, obrnemo sličico proti učencem, če je odgovor napačen, pa odvzamemo del slike Cookieja. Učenci so zmagovalci, če odkrijejo vse sličice, preden zmanjka delov slike;
- barvanje po navodilu, obkroževanje po navodilu ipd. (Reilly 2005, str. 8).

Na koncu sklopa sledi zgodbica, »1, 2, 3 storytime for you and me!«, povezana z znanim besediščem. V 1. razredu je to lahko zgodba I want a pet. Poslušanje zgodbice je vedno podkrepljeno s slikovnim materialom (slikovne kartice ali knjiga). Ker se zgodbica posluša večkrat in na željo učencev zaigra, učenci nezavedno sprejemajo besedišče in strukture.

Ciljno besedišče:

A bird, a fish, a turtle, a spider, a rabbit, a hedgehog, a bear, a squirrel, a kangaroo, a cat, a duck, an elephant.

A green bird (barva + žival), a small fish (velikost + žival).

Three birds, five rabbits, … (množina).

(Do you like spiders?) Yes, I do./No, I don't.

Strukture, ki jih uporablja učitelj:

Is it a fish? Yes./No.

Is it big or small? Big./It's big. Small./It's small.

What colour is the spider? Black./It's black.

Do you like spiders? Yes, I do./No, I don't.
How many spiders? Six spiders.
Ker smo ustvarjali čim bolj sproščeno učno okolje, otroci niso bili obremenjeni z nerazumevanjem jezika, ampak so se prepustili in sodelovali, ne glede na to, ali bo beseda/fraza povedana pravilno ali nepravilno.

2. razred

V 2. razredu se koncept osvajanja novega besedišča ponavlja, tako kot se ponavljajo aktivnosti za utrjevanje in ponavljanje besedišča. Čeprav pri uri angleščine strmimo k čim večji govorni aktivnosti učencev, ki jo dosegamo z različnim oblikami dela (dvojice, skupine), učenci že spoznajo, da zapis besede ni enak izgovorjeni besedi.
Učenci prepoznavajo zapisane besede, ki jih povežejo s sličicami, in se srečujejo z branjem slikopisa. Odlična igra za povezovanje zapisa s sličico je igra spomin (igrana v manjših skupinah), ki se je poslužujemo, če želimo utrditi strukturo barva + žival (a green turtle). Ker je okolje sproščeno, so tudi učenci v izražanju sproščeni, kar jim omogoča napredek in nadgradnjo znanja.
Ciljno besedišče:
Besedišče 1. razreda + a parrot, a crocodile, a snake, a monkey, a lion, a tiger, a chicken, a whale, a wolf.
A big bird./A big blue bird./It's a (blue/big/small) bird.
Do you like birds? Yes, I do./No, I don't.
I like birds./I don't like birds.
Yes, it is./No, it isn't.
Six birds./Six blue birds.
Strukture, ki jih uporablja učitelj:
What's this?
Is it a (blue/big) bird?
Do you like birds?
How many birds?
What's number five?
V 2. razredu poslušamo več zgodbic, v kateri nastopajo živali: It's Otto, Where's my egg?, Hippo has a hat in Walking through the jungle. Na koncu sklopa živali poslušamo Walking through the jungle, ki omogoča petje ob zgodbici (sing-a-long).

3. razred

Še vedno je pri pouku poudarek na poslušanju in slušnem razumevanju, saj tako učenci razvijajo naslednje spretnosti: pozornost, razumevanje, razredni jezik in razumevanje glavnih vsebin. Ker je to že tretje leto učenja angleščine, se učenci besedno odzivajo na slišano ali prebrano, večinoma v povedih, ter se preizkušajo v uporabi vzorcev socialne interakcije na njim znanih vsebinah. Ker jim besedišče, ki je povezano z živalmi, ni več tuje, sem se odločila, da to dokažejo s kratkim govornim nastopom My favourite animal.
Ciljno besedišče:
Besedišče 1. razreda in 2. razreda + farm animals (a pig, a cow, a horse, a sheep, a goat, a rooster, a chicken, a mouse)
Pridevniki: big/small (1. razred), fast – slow, long – short, dangerous – friendly.
Gibanje: run, jump, hop, swim, walk (1. razred), climb, sing, fly (3. razred).
It's a (blue/big – small) bird.
Do you like birds? Yes, I do./No, I don't.
I like birds./I don't like birds.
Is it a blue bird? Yes, it is./No, it isn't.
I can see six blue birds.
It's big/fast/friendly.
It can …/It can't …
Strukture, ki jih uporablja učitelj:
What's this?
Do you like birds?
How many blue birds?
What colour is a bird?

What can a bird do? What can't a bird do?
Is a bird dangerous or friendly?
Priprava na govorni nastop je zajemala ponovitev besedišča na temo živali z igrami, ki so omenjene že v 1. razredu. Ker so učenci že dovolj spretni, so nekatere igre igrali v manjših skupinah ali pa je v paru ali manjših skupinah potekala konverzacija.
Vsak učenec je svojemu sosedu v klopi povedal, katera je njegova najljubša žival (My favourite animal is a/an …), kakšna je po velikosti (It's big/small.), barvi (It's brown and black.), kakšna je (It's slow/dangerous …), kaj zna (It can …) in česa ne zna (It can't …). Interakcijo med učenci je ves čas usmerjala in vodila učiteljica. Nato so učenci za domačo nalogo narisali svojo najljubšo žival v zvezek. Sledil je sklepni zapis, to je zapis povedi, delno v obliki slikopisa.
Naslednjo uro smo namenili večkratni ponovitvi zapisanega. Spodbujala sem jih k čim bolj samostojnemu pripovedovanju. Strmela sem k temu, da se učenci na govorni nastop pripravijo v šoli, doma pa samo pokažejo naučeno. Učenci so o živali pripovedovali sosedu, nato v manjših skupinah, kjer so si podajali »ocene« v obliki obrazov. V zadnjem delu ure so učenci, ki so želeli, kar je bila večina oddelka, že samostojno pripovedovali.
Po tednu dni je sledilo ocenjevanje govornega nastopa. Vsak učenec je s svojim opisom nastopil pred razredom.

Zaključek

Učenci so sami sebi dokazali, da je za uspešno osvojeno znanje dovolj poslušanje in sodelovanje pri pouku. Ker dojemajo angleščino kot obliko sprostitve, se redko zgodi, da pri kateri izmed dejavnosti ne bi uživali. Ravno zato je pridobivanje jezika spontano in učinkovito. Veliko vlogo pri tem igra primerno stopnjevanje aktivnosti glede na starost učencev. Tako kot se maternega jezika učimo z opazovanjem, poslušanjem in ponavljanjem, tako je tudi pri zgodnjem učenju tujega jezika bistveno ponavljanje ob različnih aktivnostih, ki spodbujajo učenca k sodelovanju. Ob izbiri aktivnosti naj ima učitelj ves čas v mislih, da so to učenci v procesu opismenjevanja, in da je za sekundarne dejavnosti (branje in pisanje) še čas. Seveda pa bo prehod k branju in pisanju mehkejši, če si bomo za primarne dejavnosti (poslušanje in govorjenje) vzeli dovolj časa.
Vendar pa največja nagrada za učitelja ni le znanje, ki ga učenci pridobijo, ampak veselje do učenja TJA in širjenje tega med druge.

Literatura

Brumen, M. in Strmšek, R. (2003). Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: DZS.
Reilly, V. (2005). Cookie and friends, Teacher's book A. Oxford: Oxford University Press.
Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu. Neobvezni izbirni predmet. Učni načrt. (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt. (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mateja Štor, OŠ Frana Kranjca Celje
E-mail: tejstor@gmail.com

VSAK OTROK SE LAHKO NAUČI PISATI IN BRATI

Povzetek: Otroci iz vrtcev pridejo v šolo z različno razvitimi sposobnostmi in različnim predznanjem. Učitelji 1. razredov smo postavljeni pred izziv, kako njihovo znanje nadgraditi, poglobiti ter razvijati že obstoječe sposobnosti. Pomembno je, da učitelji učencem ponudimo kakovostno učno okolje, v katerem lahko pridobivajo toliko znanja in izkušenj, kot zmorejo oz. sami želijo. Pri pouku slovenščine (še posebej pri urah opismenjevanja) individualiziram pouk tako, da poskušam v največji meri upoštevati želje in sposobnosti učencev, jih motivirati in tako zagotoviti njihov individualni napredek. Tovrsten pristop omogoča učencem, da v 2. razred vstopajo dobro opremljeni s pridobljenim znanjem na področju branja in pisanja, ki ga nato le še nadgrajujejo.

Ključne besede: opismenjevanje, individualizacija, branje, pisanje

EVERY CHILD CAN LEARN TO WRITE AND READ

Abstract: Children from kindergartens come to school with different skills and different pre-knowledge. First-grade teachers are challenged to upgrade children's knowledge, to deepen it and to develop existing skills. It is important that teachers offer pupils a quality-learning environment in which they can gain as much knowledge and experience as they can or wish to. During Slovene lessons (especially in literacy classes), I individualise the lessons by trying considering wishes and abilities of pupils as much as I can, motivating them and thus ensuring their individual progress. This approach allows pupils to progress into the second grade well equipped with acquired knowledge of reading and writing, which is then only upgraded.

Key words: literacy, individualization, reading, writing

Uvod

Glagol opismeniti je v SSKJ definiran kot učiti pisati in brati. V Velikem slovenskem leksikonu (2007, 1494) pa je opismenjevanje razloženo kot učenje branja in pisanja v 1. in 2. razredu osnovne šole. V učnem načrtu za slovenščino (2018) je navedeno, da začetno opismenjevanje traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje in poteka individualizirano, postopoma in sistematično (Program osnovna šola: Slovenščina, Učni načrt, 2018, 6).

Avtorji imajo različne predloge in stališča, kdaj začeti opismenjevati. Danica Golli (1991) v svoji literaturi navaja, da so nekateri avtorji mnenja, da je potrebno začeti že v predšolskem obdobju, medtem ko drugi temu nasprotujejo. Tereza Žerdin (1991) pravi, da se za razvoj opismenjevanja ne mudi, saj je pomembnejši razvoj otrokovega govora in jezika kot pa učenje branja in pisanja. »Prvi razred je tisti čas, ki je najbolj ugoden za začetno prepoznavanje črk, oblikovanje znakov za črke, za začetno spajanje glasov v besede in za razstavljanje besed na glasove«. (Žerdin, T., 1991, 13). Tudi jaz menim, da je potrebno opismenjevati brez nepotrebnega in škodljivega prehitevanja, torej vse ob svojem času. Eno izmed načel sodobnega komunikacijskega pouka opismenjevanja, ki ga v enem od priročnikov za učitelje navaja Alenka Kozinc (1996), je, da mora pouk opismenjevanja potekati celostno z razvijanjem vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, in sicer poleg branja in pisanja, tudi poslušanje in govorjenje.

Žerdinova (1991) je mnenja, da je v prvem razredu zelo pomembno podpirati in spodbujati otrokov razvoj govora in jezika nasploh, čeprav šola čas, namenjen razvoju govora in jezika, večkrat izkoristi za učenje branja in pisanja. Marija Ropič je v znanstveni monografiji Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju (2017) s pomočjo raziskave prišla do ugotovitve, da je potrebno že v predšolskem obdobju izvajati vaje za glasovno zavedanje, in sicer daljše časovno obdobje, saj je stanje zmožnosti glasovnega zavedanja v praksi slabše. Z izvajanjem teh vaj bi otroci imeli manj težav pri glaskovanju in zaznavanju začetnega ter končnega glasu. Že nekaj let učim v prvem razredu in vsako leto se soočam z isto težavo, ki pa je tudi velik izziv, t.j. učenci se namreč močno razlikujejo po svojih sposobnostih. Nemalo je otrok, ki že ob vstopu v šolo odlično berejo, poznajo vse črke in že zapisujejo krajše povedi, pa tudi takšnih, ki črk sploh še ne poznajo. Spoznala sem, da je kljub razlikam med njimi potrebno učencem zagotoviti dovolj časa in jih obravnavati kot posameznike, da lahko napredujejo v svojem tempu.

Razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti v 1. razredu

Številni avtorji navajajo, kako pomembno je v šoli razvijati vse štiri sporazumevalne zmožnosti, pri čemer pa pogosto pozabljamo na pomen govorjenja in poslušanja v zgodnjem obdobju učenja. V nadaljevanju navajam dejavnosti, ki jih izvajam pri pouku slovenščine, da bi pri učencih optimalno razvijala vse sporazumevalne zmožnosti.

a) Govorjenje

Vsako jutro, preden pričnemo s poukom, se veliko pogovarjam z učenci, pri čemer velik poudarek namenjan tudi pozornemu poslušanju.

Dejavnosti, ki jih izvajam:

- igra vlog,
- pripovedovanje zgodbe ob slikah in nizu sličic,
- interpretiranje prebranih umetnostnih besedil,
- dramatizacija dogodkov prebranih besedil in
- žepna pravljica.

b) Poslušanje

Učenci vsak dan poslušajo navodila in se po njih ravnajo, poslušajo različne zvoke v okolici in skušajo ugotoviti, kaj/kdo jih povzroča. V preglednici navajam nekaj primerov dejavnosti, s katerimi razvijamo poslušanje pri pouku in so pri učencih dobro sprejete ter učinkovite.

Preglednica 1: Primeri razvijanja poslušanja pri pouku

Čas	**Dejavnost**	**Pripomočki**	**Oblika dela**
15 minut	Jajčka presenečenja (Montessori zvočni valji) Učenec razporedi plastična jajčka na modro in rdečo skupino. Potrese jajce iz modre skupine in prisluhne zvoku. Temu jajčku mora najti par iz rdeče skupine.	Plastična jajčka, polnjena z različnimi snovmi.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
20 minut	Določanje števila zlogov/glasov Vsak učenec dobi nekaj sličic, poimenuje bitje/predmet na sličici, zaploska glede na število zlogov/glasov in nastavi toliko koruznih zrn, kolikokrat je zaploskal.	Sličice, koruzna zrna (ali drugi manjši predmeti).	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
20 minut	Določanje začetnega zloga/glasu Vsak učenec dobi nekaj sličic, zaploska glede na začetni/končni zlog/glas in pove, na kateri zlog/glas se prične oziroma konča izbrana sličica.	Sličice, kartončki s črkami ali ploščice s črkami iz stavnice.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
15 minut	Določanje glasu v besedi Učenec si izbere krog z določeno črko, okoli katere so sličice. Sličico, ki vsebuje določeno črko, označi s kljukico.	Krogi s sličicami in zapisano črko, kljukice.	Individualna.

c) Pisanje

Preglednica 2: Individualiziran pristop obravnave novih črk

Zmožnost učenca	**Dejavnost**
Učenec, ki še ne pozna vseh črk	Učenec zapiše kratke enostavčne povedi.
Učenec, ki že pozna vse črke, vendar jih težko poveže v besede (izpušča samoglasnike)	Nastavi besede ma stavnici in jih pravilno prepiše v zvezek.
Učenec, ki pozna črke in brez težav napiše krajše povedi	Samostojno zapiše kratke povedi ob uporabi sličic.

d) Branje

Z branjem se v prvem razredu srečamo že, ko listamo kartonke in slikanice. Pravega branja pa se lotimo, ko obravnavamo črke. V spodnji preglednici navajam primere dejavnosti za razvijanje branja glede na učenčevo predznanje oziroma njegove sposobnosti branja.

Preglednica 3: Primeri razvijanja branja

Čas	**Dejavnost**	**Pripomočki**	**Oblika dela**
10 minut	Branje enostavnih zlogov Učenec bere enostavne zloge na kartončkih. Najprej bere enega po enega, potem pa jih zlaga skupaj vedno več (odvisno od želje učenca in njegovih sposobnosti).	Kartončki z enostavnimi zlogi.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
10 minut	Branje bralnih blokov (povedi): Vsak učenec si izbere bralni blok, v katerem je več plastificiranih trakov. Na vsakem traku je zapisana kratka poved.	Bralni bloki.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
10 minut	Bralni kartoni: Vsak učenec si izbere bralni karton, na katerem je zapisano kratko besedilo z največ šest povedmi.	Bralni kartoni.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
10 minut	Slikopis: Učenec si izbere slikopis ali slikanico, v katerem so zapisani slikopisi.	Slikopis.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.
10 minut	Slikanica: Učenec si izbere slikanico.	Slikanica.	Individualna ali delo v dvojicah ali delo v skupinah.

Kadar učenci delajo v dvojicah ali manjših skupinah, jih spodbudim, da se med seboj pozorno poslušajo in poskusijo ovrednotiti svoj oziroma sošolčev napredek.

Zaključek

Če učencu delo prilagajamo, mu s tem omogočamo, da ostaja motiviran za delo. Vsak napredek šteje, ob tem pa nikakor ne smemo zanemariti vloge učitelja, ki v učnem procesu pozorno spremlja posameznikov razvoj sporazumevalnih zmožnosti in na podlagi le-teh določa dejavnosti, s pomočjo katerih vsak posameznik na koncu doseže zastavljene cilje.

Literatura

Bralni bloki. Pridobljeno s http://roznatauciteljica.blogspot.com/2015/10/bralni-bloki-ii.html

Golli, D., (1991). Opismenjevanje v prvem razredu. Priročnik za učitelje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Golli, D., Grginič, M. in Kozinc, A. (1996). ABC: Govorimo – posušamo, pišemo – beremo. Priročnik za učitelje. Trzin: Izolit.

Haramija, D. (2017). Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Kavkler, M., Magajna, L. in Žerdin, T. (1991). Brati, pisati, računati. Murska Sobota: Pomurska založba.

Narejeno doma: Montessori zvočni valji (2018). Pridobljeno s http://nas-vsakdanji-zivzav.blogspot.com/2018/04/narejeno-doma-montessori-zvocni-valji.html

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt – posodobljena izdaja (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Slovenski veliki leksikon, osma knjiga: NE-PI. (2007). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d.d.

SSKJ. Pridobljeno s https://fran.si/iskanje?View=2&Query=opismenjevati&AllNoHeadword=opismenjevati&FilteredDictionaryIds=133

Učim se brati. Didaktični pripomoček za učenje branja. Active Creative.

Mateja Jazbec, Osnovna šola Boštanj
E-mail: mateja.jazbec@os-bostanj.si

SKOZI PISANO PALETO USTVARJALNOSTI DO STARIH GRKOV

Povzetek: Ljudje smo si med seboj različni. Kar nekomu ugaja, drugemu ne. Izkušnje različno zaznavamo in predelamo. V prispevku bom predstavila primer dobre prakse, kako sem se soočila z raznolikostjo učencev in se lotila reševanja problema motivacije in discipline na različne načine. Razlike med učenci so narekovale dinamiko in način dela v skupini, ki je velikokrat zašla v neželeno smer. Vprašanje, s katerim sem se ukvarjala, je bilo, kako zagotoviti motiviranost učencev glede na njihove sposobnosti in osebnostne značilnosti ter različne interese. Izhodišče sem začela graditi na načinih in metodologiji poučevanja, ki so mi pomagali poenostaviti zadeve in obvladati situacijo. Bistvo vzgojno-izobraževalnega procesa je bilo zagotoviti optimalno raven motivacije, ki je temeljila na učenčevih željah, osebnostnih lastnostih, sposobnostih in interesih. Pomembno dejstvo takšnega pristopa k poučevanju in učenju je ustvarjanje ugodnih okoliščin za razvijanje učenčevih močnih področij.

Ključne besede: sodelovalno učenje, ustvarjalnost, motivacija, diferenciacija, različni učni pristopi, učenčeva močna področja.

THROUGH A COLORFUL PALLET OF CREATIVITY TO THE ANCIENT GREEKS

Abstract: People are all different from each other. What pleases some does not necessarily please others. We perceive and process experiences differently. In this paper, I will present an example of good practice about how I have dealt with student diversity and tackled the problem of motivation and discipline in different ways. Differences between students dictated the dynamics and way of working in a group that often strayed in the wrong direction. The question I was dealing with was how to ensure the motivation of students according to their abilities, personality traits and different interests. I began to build the starting point on ways and methods of teaching that helped me simplify matters and manage the situation. The essence of the educational process was to provide an optimal level of motivation based on the student's desires, personality traits, abilities and interests. The crucial fact of such an approach to teaching and learning is the creation of favourable conditions for the development of the student's strengths.

Key words: collaborative learning, creativity, motivation, differentiation, different learning approaches, student's strong fields.

1 Uvod

Motivacija je ključni dejavnik dinamike učnega procesa: le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo …) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev (Juriševič, 2012, str. 5). Kako pa ravnati, ko motivacija učenca ni v skladu z zastavljenimi cilji, ki naj bi jih dosegel v vzgojno-izobraževalnem procesu? Ob branju strokovne literature je mojo pozornost pritegnila naslednja trditev: »Problem motnje pozornosti je prisoten, vse odkar učitelji poskušajo učence učiti predmetov, ki jih ne zanimajo. V večini primerov motenj ne bi smeli opisovati kot »učni primanjkljaji«, temveč kot »učiteljski primanjkljaji.« (Davis in Braun, 2008, str. 73) Ob tej trditvi sem se vprašala, kaj jaz kot učitelj lahko naredim in kako lahko učno snov posredujem na učencem zanimiv in kreativen način, ki bi povečal zanimanje za učno snov, še posebej pri tistih, ki jih nista zanimala predmeta, ki ju poučujem, zgodovina in geografija. Dejstvo je, da je vsak otrok edinstvena kombinacija osebnih želja, potreb, znanj, veščin, interesov, sposobnosti, katerim učitelji moramo slediti. In seveda drži, da nihče nima enakega interesa za vse predmete. Ravno tukaj se velikokrat odprejo, pokažejo težave, ki učiteljem povzročajo sive lase. Hkrati sem v teh težavah spoznala, da vloga današnjega učitelja zahteva, da smo predvsem spodbujevalci in moderatorji učenja in ne le prenašalci znanja.

2 7. razred, strokovni izziv

Danes smo priča raznolikosti otrok z različno stopnjo motivacije, ki ni vedno v skladu s pričakovanji staršev in učiteljev. 7. razred je pisan mozaik učencev, poln raznolikosti, in če sem ga hotela spoznati, sem morala najprej najti pot do vsakega posameznika, nato pa se lotiti razumevanja jedra razreda. Zaradi niza osebnostnih lastnosti in sposobnosti so bile iste metode poučevanja pri nekaterih učencih uspešne, pri drugih pa ne.

Med poučevanjem v 7. razredu sem ugotovila, da se srečujem z naslednjimi težavami:

- različne ravni znanja,
- disciplinske težave v velikem razredu,
- kako naj pritegnem pozornost učencev,
- kako naj jih motiviram in zadržim pozornost učencev,
- kako naj pripravim učence do opravljanja domačih nalog,
- spodbudno in zanimivo poučevanje,
- učiteljeva preobremenitev in izgorelost (Clandfield in Prodromou, 2007. str. 3).

To so samo nekatere težave, ki so narekovale strokovno delo v 7. razredu, v katerem sem se nedvomno znašla pred strokovnim izzivom; razredu, v katerem je na preizkušnjo prišla vsa moja strokovnost, iznajdljivost in kreativnost.

3 Učitelj – ustvarjalec svojega uspeha

Izhajajoč iz raznolikosti učencev sem enostavno, na različne načine poskusila priti do skupnega cilja. Ta skupni cilj je bil učni sklop »Stari Grki« pri pouku zgodovine. Moja luč in motivacija je bil pozitiven odziv učencev ob mojem predlogu drugačnega načina obravnavanja snovi. Izhodišče za realizacijo in načrtovanje predvidenih aktivnosti sem črpala iz potreb današnje sodobne družbe po novih modelih poučevanja, ki vključujejo obvladovanje osnovnih spretnosti, spretnosti delovanja v skupini, sposobnosti delovanja kljub neprestanim motnjam, delovanje na različnih ravneh in različnih področjih, pretežno uporabo govornih spretnosti, reševanje problemov in odločanje (Ginnis, 2004, str. 7).

»Norost je početi isto stvar na isti način in pričakovati drugačen rezultat. Če želimo izboljšati dosežke, se moramo stvari lotiti drugače.« (Ginnis, 2004) Zapisana trditev je bila glavno načelo in smernica načrtovanja dela, ki je narekovala usmerjen pristop, in sicer, da je učenje usmerjeno na učenčeva močna področja. Dejavnosti so bile podprte z aktivnim učenjem, ki se je osredotočalo na sodelovalno delo, samostojno učenje, ustvarjanje, inovativnost, vztrajnost, spontanost, iznajdljivost, kritično razmišljanje, domišljijo in medpredmetno povezovanje.

Da bi realizirala vse zastavljene smernice učnega procesa, sem se obravnavanja učnega sklopa o starih Grkih lotila tako, da sem se v okviru projektnega tedna medpredmetno povezala z učitelji predmetne stopnje. Vsak učitelj je iz učnega načrta za svoj predmet poiskal tiste cilje, ki se vsebinsko nanašajo na kulturno in intelektualno dediščino starih Grkov. V ta namen je bil prilagojen tudi tedenski urnik, ki je omogočal strnjeno in istočasno obravnavo predvidenih vsebin, saj so se na ta način učenci začeli zavedati pomena grške kulturne in intelektualne dediščine.

4 Učenje bi moralo biti zabavno

Da bi bilo učenje resnično zabavno in usmerjeno, so se učenci razdelili v skupine glede na svoja močna področja, prevladujoče modele učnih stilov, različne ravni znanja, spretnosti ter sposobnosti. V razredu kot pisanem mozaiku posameznikov je bil vsakemu učencu zagotovljen razvoj, izpopolnjevanje njegovih močnih področjih tako, da je izbral delavnico, ki ga je najbolj navdušila za nadaljnje delo. Zelo pomembno merilo načrtovanja različnih dejavnosti znotraj skupin je bilo tudi doživljanje in izkazovanje pozitivnih čustev ter istočasno obvladovanje negativnih čustev. Iz čustev so se učenci naučili veliko o samih sebi in o sošolcih ter ob tem krepili socialne vezi. Pozitivna čustva so povzročila pri učencih srečo, s čimer je bila omogočena lahkotnejša komunikacija v skupini, sprostitev napetosti in hitrejša razrešitev konfliktov. Diferenciacija pouka je nedvomno krepila tudi tiste spretnosti in veščine, katerim bi morali nameniti več pozornosti. Spretnosti obdelave podatkov, spretnosti samovrednotenja in iskanja medsebojne pomoči, samostojno načrtovanje dela, reševanje problemov in uporaba rešitev v praksi so samo nekatere izmed teh spretnosti.

Namen matematične delavnice je bil lažje razumevanje in predstava Pitagorovega izreka. Delo so začeli s skiciranjem in izdelovanjem različnih modelov geometrijskih teles, ki so bili v pomoč pri reševanju matematičnih nalog. Učenci so učni proces nadgradili s socialnim povezovanjem in sodelovanjem znotraj skupine ter urili motorične sposobnosti (Slika 1: Izdelava različnih geometrijskih teles). Pri slovenščini so ustvarjali učenci, ki so izstopali po govornih, retoričnih in domišljijskih sposobnostih. V skupini je prevladovala pozitivna naravnanost med učenci, ki so z močno vnemo pisali domišljijske spise o nadaljevanju zgodbe o Odiseju. Sodelovalno učenje, prilagajanje skupini, krepitev medsebojnih odnosov in pozitivnih čustev je predvsem narekovalo delo skupine, ki je pripravila gledališko igro o grških bogovih. Še posebej je prišlo do izraza prilagajanje in usklajevanje dela med učenci, saj so svoje delo ob koncu projektnega tedna predstavili kot gledališko igro (Slika 2: Gledališka igra o grških bogovih).

Angleška delavnica je navdušila učence, ki jih veseli spoznavanje tujih jezikov. Poudarek je bil na pripravi govornih nastopov o zgodovini grškega gledališča. Osnova kakovostno opravljenega dela se je gradila na medsebojni pomoči in sodelovanju učencev. Delo znotraj likovne in glasbene delavnice je narekovalo razvijanje ročnih spretnosti. V delo učencev se je globoko zasidrala vrednota pomoč sočloveku, saj so s prodajo svojih izdelkov na božično-novoletnem bazarju prispevali k zbiranju sredstev v šolski sklad. Geografska in zgodovinska delavnica je temeljila na spretnostih uporabe sodobne tehnologije in ročnih spretnostih. Glede na to, da so si to skupino izbrali tudi učenci, ki so bili zaradi neprimernih vedenjskih vzorcev nepriljubljeni v odnosih z vrstniki, je ustvarjanje imelo bistven vpliv na krepitev njihove samozavesti, pozitivne samopodobe, hkrati pa so posamezniki začutili pripadnost skupini, kar jih je motiviralo za nadaljnje delo.
Pri pouku športne vzgoje so vztrajno sodelovali učenci, ki so želeli izvedeti več o olimpijskih disciplinah z vidika gibalne aktivnosti. Pouk je bil usmerjen v izvajanje tistih olimpijskih disciplin, ki jih imamo zelo redko priložnost podrobneje spoznati. Kot sadež kreativnosti in inovativnosti skupine so učenci razvili idejo o učenju tradicionalnega grškega plesa Sirtaki. Z veliko poguma so ga predstavili ob zaključku projekta (Slika 3: Učenje grškega plesa Sirtaki). Športno skupino so sestavljali učno različno sposobni učenci in s svojo idejo dokazali veliko mero sodelovanja, medsebojne pomoči, spodbujanja, vztrajnosti in timskega dela. Med delom je prevladovalo pozitivno in varno okolje, ki je še posebej koristilo učno šibkejšim učencem, saj so začutili pripadnost skupini.

Zaključek

Ob spremljanju dela učencev so izstopale potrebe učencev po sodelovalnem učenju, ustvarjanju in krepitvi socialnih stikov ter usmerjenem in diferenciranem vodenju vzgojno-izobraževalnega dela, ki so bile bistvenega pomena za zadovoljevanje njihovih raznovrstnih potreb. Zelo uporaben temelj za razvijanje rešitev za izzive v razredu z različnimi sposobnostmi in veščinami je bil, da sem učencem delno prepustila samostojno načrtovanje in izvedbo zastavljenih dejavnosti. S takšnim pristopom k poučevanju sem zagotovila realizacijo učnih ciljev, vzpostavljanje discipline, zaupanje v samega sebe in svoje sposobnosti ter dvig ravni motivacije kot najpomembnejšega dejavnika pouka.
Kako uspešen bo učitelj, ni odvisno le od učencev, temveč tudi od sposobnosti učitelja, da prisluhne učencem in v njih vsako učno uro vidi priložnost za nov začetek.

Literatura

Clandfield, L. in Prodromou, L. (2009). Premagovanje težav v razredu: Kako preoblikovati probleme v priložnosti. Ljubljana, Založba Rokus Klett.
Ginnis, P. (2004). Učitelj – sam svoj majstor. Ljubljana, Založba Rokus.
Majerhold, K. (2017). Čustveni izzivi: Prepoznavanje različnih čustev in reševanje čustvenih stisk učencev. Ljubljana, Založba Rokus Klett.
Smith, J. (2010). Iznajdljivi učitelj: Kako se vaši učenci naučijo več, medtem ko ste sami obremenjeni manj. Ljubljana. Založba Rokus Klett.
Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje_u%C4%8Dencev_v_%C5%A1oli_u%C4%8Dbenik__2012_.pdf

Iris Frelih Turnšek, OŠ Frana Kranjca Celje
E-mail: iris.frelih@gmail.com

BITI PISMEN JE NUJA, NE LE MODNA MUHA

Povzetek: Pismenost je ena temeljnih zmožnosti ljudi, ki z vidika raznih področij olajšuje vključenost posameznikov v družbo. Otrok tako lahko v spodbudnem domačem in vrtčevskem okolju že v predšolskem obdobju razvije predbralne spretnosti in sposobnosti ter zaradi sistematično spodbujenega razvoja bralne pismenosti ob vstopu v šolo že bere. Pri nekaterih učencih učenje branja torej ni nekaj, s čimer pričenjamo šele z njegovim vstopom v šolo, ampak je proces, ki ga tedaj le intenzivneje in sistematičneje razvijamo naprej od točke. V praksi se je izkazalo, da imajo učenci kljub sistematičnemu pristopu vse več težav z branjem in bralnim razumevanjem, zato smo se na šoli odločili, da skupaj z vsemi udeleženci k tej pereči tematiki odločneje pristopimo.

V prispevku bom predstavila model učne podpore s prepoznavanjem močnih področij in primanjkljajev bralne pismenosti v 2. in 3. razredu, ki je nastal po večletnem sodelovanju z učitelji razredniki in povezovanjem s šolsko knjižnico.

Ključne besede: bralna pismenost, opismenjevanje, ocenjevalna shema bralnih zmožnosti, bralni test

BEING LITERATE IS A NECESSITY, NOT JUST A FAD

Abstract: Literacy is one of the fundamental capabilities of people, which facilitates the involvement of individuals in society from the point of view of various fields. In an encouraging home and kindergarten environment, the child can develop pre-reading skills and capabilities and according to the systematic encouraging development of reading literacy, they can read when entering school. For some pupils, learning to read is therefore not something that starts only by entering the school, but is a process that is more intensively and systematically developed from that point. In practice, despite a systematic approach, it is shown for pupils to have more and more difficulty with reading and reading comprehension, so at our school we decided to approach this pressing topic more decisively. In my paper, I will present a model of learning support by identifying strong areas and deficits in reading literacy in grade 2 and 3, which has been created after working with class teachers and with school library over many years.

Key words: reading literacy, literacy, reading comprehension assessment, reading test

Uvod

V današnjem hitro razvijajočem se svetu je pismenost ena izmed temeljnih zmožnosti posameznika za njegovo kvaliteto in uspešno osebno in poklicno življenje, kar omogoča dostop do človeškega znanja, dobro informiranost in napredovanje ljudi ter ekonomski in socialni razvoj družbe (Pečjak, 2010). Čas šolanja je izjemno pomembno obdobje v razvoju pismenosti. Sodobni programi začetnega opismenjevanja zato temeljijo na naslednjih predpostavkah: začetno opismenjevanje ni zgolj učenje branja in pisanja, temveč kompleksen proces uravnoteženega razvoja vseh sporazumevalnih spretnosti (Zrimšek, 2003). Tako starši kot učitelji moramo poskrbeti za dobre temelje, na katerih bodo otroci lahko gradili svoje znanje.

V obdobju zgodnje pismenosti so med otroki velike razlike. Šele ko učitelj spozna posameznega učenca, njegove veščine, spretnosti in sposobnosti, lahko uspešno poučuje in zagotovi njegov individualni napredek (Potočnik, 2008).

Bralna pismenost

Bralna pismenost je v raziskavi PISA (OECD, 2009) opredeljena kot zmožnost uporabe, razumevanja ter odzivanja na pisno gradivo, kar omogoča bralcu, da razvija lastno znanje in svoje potenciale, dosega postavljene cilje ter učinkovito participira v družbi. V PIRLS (OECD, 2009) pa je bralna pismenost razložena kot sposobnost posameznika, da razume in uporabi takšne oblike pisnega jezika, ki so pomembne tako zanj kot tudi za njegovo delovanje v družbi. Mednarodni testi bralne pismenosti (PIRLS, PISA) kažejo, da imajo slovenski učenci v primerjavi z učenci drugih držav slabšo razvito bralno tehniko. To smo ugotovili tudi na naši šoli, zato smo se v želji po izboljšanju rezultatov odločili razviti model učne podpore, ki ga učitelji lahko uporabi v lastni praksi in učencem omogoči individualen pristop in napredek na področju branja in bralnega razumevanja.

Bralna pismenost na naši šoli

Z modelom učne podpore smo želeli v učni proces znotraj formalnega izobraževanja z vzajemnim učenjem integrirati učinkovite strategije za doseganje višjih ravni bralne pismenosti, posredno

prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti in izboljšati kakovost tako bralne vzgoje, izobraževanja kot osmisliti pomen vseživljenjskega učenja. Vzajemno smo pričakovali dvig kulturnega in socialnega kapitala.
Na šoli smo opravili začetno analizo stanj, opredelili gradnike bralne pismenosti, nato pa smo si zastavili operativni načrt, ki smo mu sledili. Želeli smo, da bi učenci bolje razumeli, kar preberejo, vrednotiti besedilo s svojimi besedami, utemeljevati in tudi kritično misliti.
Za uresničevanje ciljev, ki so nastali v okviru modela učne podpore, vsako leto izvajamo številne dejavnosti, ki jih ob koncu leta evalviramo in po potrebi izboljšujemo.

Model učne podpore v praksi

Branje ima v procesu šolanja pomembno vlogo in dobro razvita bralna zmožnost učenca, je eden ključnih dejavnikov njegove učne uspešnosti. V prvem triletju osnovne šole poteka intenzivni razvoj temeljnih bralnih zmožnosti. Cilj bralnega pouka je razviti avtomatizirano tehniko branja ob ustreznem bralnem razumevanju. Začetno opismenjevanje traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (Pečjak idr., 2012). Učenje branja in pisanja je odločilno za učenčev uspeh v šoli in tudi pozneje v življenju. Opismenjevanje predstavlja enega temeljnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja. Razvoj pismenosti poteka skozi celotno življenjsko obdobje posameznika, vendar pa je razvoj od rojstva pa do 9. leta najpomembnejše obdobje (prav tam).
Raziskave kažejo, da zaostanki v tehniki in avtomatizaciji branja, ki nastanejo v prvem triletju, pozneje ostanejo in ti učenci med izobraževanjem nikoli ne dohitijo vrstnikov.
Model učne pomoči je nastal kot podpora učitelju razredniku, pri opismenjevanju otrok v prvem triletju.
Cilji, ki smo si jih zastavili so:
- ugotoviti učenčeve trenutne bralne zmožnosti (močna in šibka področja),
- nudenje pomoči za premagovanje primanjkljajev,
- spodbujanje močnih področij.

Pri tem se poslužujemo dveh instrumentov za merjenje bralne zmožnosti:
- Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za učence 1., 2. in 3. razreda.
- Bralni test za učence 3. razreda.

Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (v nadaljevanju OSBZ) avtoric Sonje Pečjak, Lidije Magajna, Anje Podlesek in Nataše Potočnik je prvi slovenski standardiziran merski instrument, ki pomaga učiteljem določiti bralno zmožnost učencev in je primeren za ocenjevanje bralnih zmožnosti učencev v prvem triletju osnovne šole. Shema je še posebej primerna za diagnosticiranje tistih učencev, ki ne dosegajo minimalnih bralnih standardov. Podatki, zbrani z Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti, služijo učitelju kot povratna informacija, katere dele bralne zmožnosti je učenec že uspel razviti oziroma v kolikšni meri, predvsem pa kot informacija za načrtovanje učiteljevega nadaljnjega dela z učenci (Pečjak idr., 2012).
Sestava ocenjevalne sheme
Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti ima tri oblike (Pečjak idr., 2012):
- OSBZ-1 je za preverjanje bralnih zmožnosti učencev 1. razreda;
- OSBZ-2 je za preverjanje bralnih zmožnosti učencev 2. razreda;
- OSBZ-3 je za preverjanje bralnih zmožnosti učencev 3. razreda;

Vse tri oblike Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti merijo v vseh treh razredih naslednje bralne dimenzije:
- sposobnost fonološkega zavedanja;
- razumevanje prebranega;
- motivacijo za branje;
- kakovost tehnike glasnega branja (v 2. in 3. razredu).

Poleg navedenega pa učitelj v prvem razredu lahko s shemo preverja še poznavanje koncepta knjige in pravil o branju ter poznavanje črk. Za vsak razred obstajata po dve različici OSBZ. Prvo različico učitelj uporabi na začetku posameznega razreda in drugo različico na koncu posameznega razreda. Podatki zbrani z Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti, služijo načrtovanju učiteljevega dela z učenci in bolj intenzivni pomoči šibkejšim učencem (Magajna idr., 2012).
V okviru projekta vedno uporabimo OSBZ-1 končno, pri OSBZ-2 uporabimo začetno in končno verzijo, pri OSBZ-3 pa samo začetno.

Bralni test

Bralni test avtoric S. Pečjak in N. Potočnik (2012) sestavljata dva podtesta: Hitrost razumevanja in Stopnja razumevanja.

- Podtest Hitrost razumevanja: Ugotavlja hitrost procesiranja informacij učenca, ki je pokazatelj avtomatiziranosti njegovega branja. Podtest je sestavljen iz 25 nalog oz. kratkih besedil, v katerih man
- Podtest Stopnja razumevanja: Podtest kaže na kvalitativni vidik razumevanja – katero vsebino učenec razume – in kvantitativni vidik – koliko vsebine razume. Podtest je sestavljen iz 5 različnih besedil, kjer so v okviru vsakega besedila 4 naloge. Učenec izmed štirih ponujenih odgovorov izbere pravilnega. Oba testa sta časovno omejena, njuno vrednotenje pa poteka s pomočjo šablone, ki omogoča pretvorbo števila točk v ustrezen percentilni rezultat (Pečjak idr., 2012).

Obe diagnostični preizkušnji sta standardizirani na slovenskem vzorcu otrok in imata ustrezne merske karakteristike (veljavnost, zanesljivost, objektivnost).

Zaključek

Sodobni jezikovni pouk je usmerjen v učenca, ki je v vlogi aktivnega udeleženca procesa in ob učiteljevem sistematičnem vodenju gradi svoje znanje. Eden temeljnih ciljev pouka je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku oz. razvoj štirih sporazumevalnih dejavnosti, kamor sodi tudi branje (Rot Vrhovec, 2016). Učni načrt poudarja pomen razvite bralne zmožnosti kot osrednje učne spretnosti, od katere je v veliki meri odvisna ne le nadaljnja učna, temveč tudi posameznikova izobrazbena in poklicna pot (Učni načrt za slovenščino, 2018). Spremljanje razvoja bralnih zmožnosti učencev je zato v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ena glavnih dejavnosti učiteljev in svetovalnih delavcev. Namen modela učne podpore je ugotoviti, katere opismenjevalne zmožnosti imajo učenci razvite, spremljati individualni razvoj opismenjevalnih zmožnosti, oblikovati program pomoči učencem in ugotoviti napredek pri učencih. S pomočjo analize rezultatov testov lahko potrdimo, da učenci s pomočjo sistematično organiziranih dejavnosti večinoma dobro napredujejo in v nekem časovnem obdobju dosežejo pričakovane rezultate. Kljub vsemu pa je zaskrbljujoč podatek, da učenci te rezultate dosežejo veliko kasneje, kot se to od njih pričakuje oziroma kot to opredeljuje učni načrt, zato je za uspešen razvoj bralne pismenosti ključnega pomena intenzivno sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Literatura:

OECD (2009). Education at glance: OECD Indicators 2002. OECD Publishing. Pridobljeno s http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43642148.pdf.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. (2010). Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Magajna, L., Podlesek, A. (2012a). Bralni test. Priročnik. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečja, S., Magajna, L., Podlesek, A. (2012b). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1. – 3. razreda OSBZ. Priročnik. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečja, S., Magajna, L., Potočnik, N. (2012). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.-3. razreda. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Potočnik, N. (2012). Bralni test. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Potočnik, N. (2008). Individualizirano opismenjevanje. Razredni pouk 1(2), 45-49.

Posodobljen učni načrt (b.d.). Pridobljeno 7. 9. 2020, iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf.

Rot Vrhovec, A. (2014). Kako se slovenski jezik kot drug jezik uči nadarjen tretješolec. Jeziki v izobraževanju. Slovenščina v šoli, 17, ¾, 104-107.

Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Maja Marinč, Osnovna šola Mirna
E-mail: maja.marinc@os-mirna.si

INDIVIDUALIZACIJA, PERSONALIZACIJA IN NOTRANJA DIFERENCIACIJA ZA NADARJENE UČENCE PRI POUKU SLOVENŠČINE OD 7. DO 9. RAZREDA

Povzetek: Osnovno vodilo pri načrtovanju poučevanja in učenja nadarjenih učencev so njihove učne in druge (socialne, čustvene) značilnosti, saj se le-te v procesu poučevanja in učenja odražajo na svojstven način. Posebno motivacijo in izziv nadarjenim učencem pomeni poučevanje in učenje, ki je intelektualno zahtevno, usklajeno z njihovimi interesi in talenti, podprto z rabo informacijske tehnologije in personaliziranimi učnimi zadolžitvami/dejavnostmi, temelječimi na reševanju avtentičnih problemov, odprtih nalogah, višjih miselnih procesih in raziskovanju, ki sovpada z njihovimi interesi. Kljub vsemu pa moramo biti pozorni, da pri tem učencev ne silimo v dejavnosti, ki jim niso blizu ali jih močno dolgočasijo. Pozorni moramo biti tudi na to, da jih pretirano ne obremenimo, ampak jim zagotavljamo optimalno obremenjenost, usklajeno z njihovo motivacijo, zmožnostmi in interesi.

Ključne besede: nadarjeni učenci, notranja diferenciacija, individualizacija, personalizacija

INDIVIDUALIZATION, PERSONALIZATION AND INTERNAL DIFFERENTIATION FOR GIFTED STUDENTS IN SLOVENE LESSONS FROM 7TH TO 9TH GRADE

Abstract: The basic guideline in planning the teaching and learning of gifted students is their learning and other (social, emotional) characteristics, as they are reflected in the teaching and learning process in a unique way. A special motivation and challenge for gifted students is teaching and learning that is intellectually demanding, in line with their interests and talents, supported by the use of information technology and personalized learning tasks/activities based on solving authentic problems, open tasks, higher thought processes and research, which coincides with their interests. Nevertheless, we must be careful not to force students into activities that are not close to them or that bore them greatly. We must also be careful not to overburden them, but to provide them with an optimal burden, in line with their motivation, abilities and interests.

Key words: gifted students, internal differentiation, individualization, personalization

1 Individualizacija, personalizacija in notranja diferenciacija za nadarjene učence pri pouku slovenščine od 7. do 9. razreda

Kako v tretjem triletju znotraj pouka slovenščine razvijati ustrezno učno atmosfero za razvijanje nadarjenih učencev, tako da bodo zagotovljene svoboda mišljenja, spodbujanje radovednosti, poučevanje in učenje s hipotezami, poučevanje z eksperimenti, učiteljeva aktivnost, ki je podrejena aktivnosti otrok, možnosti za odlično obvladanje znanja, možnost divergentnega mišljenja, notranjo motivacijo itd., poleg tega pa bo pouk prilagojen posameznim učencem z različnimi specifičnimi področji nadarjenosti (Ferbežar, 2002, str. 54)?

Običajne in dolgoletne oblike dela z nadarjenimi v okviru širšega predmetnega področja slovenščine zajemajo dodatni pouk, bralno značko, pripravo na tekmovanje za Cankarjevo priznanje, izbirne predmete (gledališki klub, retorika, filmska vzgoja, šolsko novinarstvo ipd.), interesne dejavnosti (literarni krožek, dramski krožek ipd.), šolsko glasilo, pripravo in vodenje šolskih prireditev, oblikovanje literarnih prispevkov za literarne natečaje, sodelovanje pri različnih projektih, nastope na zunajšolskih prireditvah idr. Tudi ožje učni predmet slovenščina ponuja mnoge oblike za delo z nadarjenimi. Pri svojem delu sem skozi leta ugotavljala, da nadarjeni učenci najprej za veselje do dela in nato za to, da so pri njem tudi uspešni, potrebujejo izzive. Ne samo za nadarjene, ampak za večino učencev velja, da so uspešni takrat, kadar jim ni dolgčas.

2. Naloge in dejavnosti, v katere se vključujejo nadarjeni učenci na področju slovenščine od 7. do 9. razreda

Gre za naloge, namenjene predvsem nadarjenim učencem. Izbirajo si jih sami glede na njihova področja zanimanja ter učne in ostale značilnosti. Opravljajo jih med samim poukom, kadar med poukom prej zaključijo z delom, med dodatnim poukom, v okviru kulturnih dejavnosti na šoli ali v njeni okolici ali pa samostojno doma:

- branje v šoli: ponujeno različno knjižno gradivo in poljudnoznanstvene revije (npr. National Geographic) so vedno na voljo v učilnici za slovenščino: ko učenci zaključijo z delom, jih lahko začnejo brati. Učencem svetujem, naj imajo vedno kakšno knjigo v torbi, če v učilnici ne bodo našli ničesar zase;
- dodatne zadolžitve, npr. pomoč šibkejšim učencem;
- poustvarjalno pisanje: doživljanje književnih oseb in vživljanje v njihovo vlogo, preoblikovanje besedil v drugo zvrst, spremenjen konec, sprehod literarnih junakov po drugih besedilih, pisanje pesmi, prosto ustvarjanje ipd.;
- razvijanje kritičnega razmišljanja in zagovarjanja lastnega stališča na podlagi aktualnih besedil iz različnih medijev (TV, internet, tiskani mediji): razvijanje usmerjene debate, v kateri je ena skupina učencev postavljena v vlogo zagovornikov in druga nasprotnikov določenega stališča;
- vodenje, moderiranje dela v skupini, razlaganje navodil članom skupine;
- naloge za izboljšavo danega besedila in bogatenje besednega zaklada;
- delo s spletom (iskanje informacij, kritično vrednotenje, navajanje virov, tudi urejanje besedil na spletu);
- poglobljeno spoznavanje avtorjev in njihovih del: obogateni govorni nastopi z rabo različnih virov;
- priprava učne ure namesto učitelja;
- snemanje animiranih prizorov in reklam za knjige: kot izhodišče so lahko knjige za domače branje, bralno značko ali knjige, ki jih berejo samostojno;
- priprava in sodelovanje na tekmovanju iz znanja slovenščine za Cankarjevo priznanje.

3 Primeri dobre prakse

I Izbirnost in projektno delo

Pouk v oddelih 9. razreda je bil organiziran znotraj manjših učnih skupin. Poskrbeti je bilo potrebno za notranjo diferenciacijo. V dveh učnih skupinah, ki sem jih poučevala, so bili kot nadarjeni učenci evidentirani trije učenci, ki so bili izrazito močni na likovnem področju, učenka z močnimi vodstvenimi sposobnostmi in dve učenki z bolj izraženimi sposobnostmi na miselno-spoznavnem in učno-storilnostnem področju. Že na začetku šolskega leta sem v načrt ocenjevanja znanja vključila izbirnost na področju ocenjevanja. Vsi učenci so lahko izbirali med govornim nastopom in projektnim delom s predstavitvijo. Projekt je bil mišljen kot izziv, v katerega bi se po mojih predvidevanjih raje vključili nadarjeni učenci. Vsi nadarjeni učenci so se izziva razveselili, priključilo se jim je še nekaj ostalih učencev. Za projektno nalogo so morali izdelati ilustriran časovni trak slovenske književnosti od začetka (ljudsko slovstvo, pismenstvo) do sodobne književnosti. Učenci iz dveh učnih skupin so se morali povezati, določiti vodjo skupine, določiti posamezne naloge, doreči končno likovno in vsebinsko podobo ter določiti časovni načrt ter mi nato najprej predstaviti, kaj so se dogovorili, nato pa se lotiti samostojnega dela. Svetovala sem jim le ustrezno literaturo. Povedala sem jim, da je odgovornost za projekt in končni izdelek povsem njihova stvar, name pa se lahko obrnejo le takrat, ko bodo naleteli na neobvladljivo težavo, saj sem pričakovala podobne težave kot v razredu, kadar delo v skupinah noče steči in moramo posredovati učitelji. Za nalogo so imeli na voljo 4 ure med rednim poukom slovenščine, lahko so jo opravljali tudi med urami dodatnega pouka, morali pa so se srečevati še samostojno izven ur rednega pouka. Za dokončanje so na voljo imeli en mesec. V tem času je vodja skupine prišla k meni le enkrat, in sicer ko ena izmed članic skupine ni opravljala svojih zadolžitev in niso vedeli, kako naj nadaljujejo z delom. Dogovorili sva se, da bodo učenko razrešili njenih nalog, si naloge razdelili med seboj, učenko pa poslali k meni, da se individualno dogovoriva glede drugačne pridobitve ocene. Močno me je presenetila povezanost preostalih članov skupine, njihova samostojnost, organiziranost, medsebojna pomoč in podpora ter končni izdelek. Učenci so tako zelo hitro dosegli enega temeljnih ciljev pri književnosti v 9. razredu: poglobljeno so spoznali književna obdobja in njihove predstavnike. V opisnih merilih in kriterijih za ocenjevanje znanja je bilo opredeljeno, da bo končna ocena obsegala delo znotraj skupine, opravljanje posameznih nalog, likovno in vsebinsko podobo končnega izdelka, pravopisno pravilnost, jezikovno ustreznost ter govorno predstavitev projekta udeležencem obeh učnih skupin. Vsi člani skupine so dosegli odlično oceno, še posebej pomembno pa je, da so bili na svoj izdelek izjemno ponosni in tako dosegli pomemben občutek samoizpolnitve. Projekt je bil uspešno izpeljan.

II. Delo na daljavo

Tudi pri delu na daljavo nismo smeli zanemariti dela z nadarjenimi učenci. Nadarjenost pri posameznem učencu se pri pouku slovenščine največkrat izkaže z nenavadno domišljijo, bogatim besediščem, hitrim branjem, spretnostjo v eni od umetniških dejavnosti (literarno ustvarjanje, dramatizacija itd.), visoko storilnostno motivacijo ipd. Nadarjeni učenci imajo radi ustvarjalne ali poustvarjalne naloge, pri katerih spodbujamo produkcijo originalnih idej. Tovrstno delo je mogoče spodbujati tako v klasični učilnici kakor tudi na daljavo. V učni skupini 8. razreda smo v času dela od doma obravnavali pesem Nika Grafenauerja Življenje, ki je v učnem načrtu za slovenščino določena kot obvezno besedilo. Učencem sem jo predstavila v obliki videoposnetka PPT predstavitve z lastno zvočno razlago in spremljajočimi nalogami. Učenci so pesem najprej poslušali, jo samostojno brali, vsebinsko in slogovno analizirali s pomočjo diferenciranih nalog in pisali povzetek v zvezke. Poustvarjalni del ure je bil tudi diferenciran: večina učencev je morala napisati lirsko pesem z aktualno bivanjsko temo, nadarjeni učenci pa so dobili natančna navodila za nalogo z naslovom Pesnik za en dan. Navodila so od njih zahtevala, naj:

- se držijo motivov, ki jih ponuja pesem Nika Grafenauerja, Življenje, saj smo jo podrobno spoznali;
- pesem ne bo prosta, ampak morajo pri pisanju upoštevali zapisana navodila, saj se tudi pesniki včasih vnaprej odločijo, da bodo sledili določeni stalni obliki pesmi (npr. sonet), vsebini (npr. balada), temi (bivanjska), številu verzov (kvartina) itd.;
- bo lirska: izraz doživljanja, čustev lirskega subjekta;
- vsebuje bivanjsko temo z motivi aktualnega dogajanja (življenje v neobičajnih razmerah, svoboda, doživljanje aktualnih razmer, osamitev ...);
- bo štirikitična s po štirimi kvartinami in rimo (poljubno);
- vsebuje vsaj tri od naštetih pesniških sredstev: poosebitev, primera, retorično vprašanje, aliteracija, zamenjan besedni red, stalni okrasni pridevek;
- bo odraz truda. Učenci naj ne pišejo hitro in z namenom nekaj čimprej oddati, ampak se morajo pri ustvarjanju potruditi, saj bodo najboljše pesmi objavljene.

Pesem so morali napisati in oddati v spletni učilnici znotraj dogovorjenega roka. Naloga je bila višje taksonomske stopnje, saj so bile postavljene visoke zahteve. Učenci so morali, preden so se lotili pisanja, utrditi na novo usvojene strokovne termine in pridobljeno znanje ter le-to nato uporabiti na ustvarjalni ravni. Učenci pa so pokazali veliko mero truda in ustvarjalnosti. Nastala je e-pesniška zbirka z naslovom Samota, strah, čas zamrznjen mi zdaj glavo polni ..., ki je bila objavljena na šolski spletni strani. Pesmi so v luči še vedno aktualnih razmer pretresljive, saj izpovedujejo osebni pogled mladostnika na svet okrog sebe. Ta ni samo lep, ampak nevaren, krut, strašen, neverjeten. Konec je lahko temačen ali svetlo upajoč. Učenci so me presenetili v svojem doživljanju sveta.

Zaključek

Delo z nadarjenimi učenci mi pomeni velik izziv in veselje. Ob njihovih malih in velikh uspehih tudi sama doživljam neke vrste samoizpolnitev. Osnovno vodilo pri načrtovanju dela in učenja nadarjenih učencev so njihove učne, socialne in čustvene značilnosti. Zanje se trudim imeti vedno pripravljene dodatne in različne naloge. Učencev ne silim v naloge, ki jih ne zanimajo, jih pa spodbujam, naj vsaj poskusijo. Učenci se ne dolgočasijo, kadar jim dane naloge predstavljajo intelektualen izziv, usklajen z njihovimi interesi in talenti. Radi imajo učenje, podprto z rabo informacijske tehnologije. Všeč jim je, kadar so naloge personalizirane: namenjene le njim. Kljub navedenemu skušam biti pozorna, da učencev ne obremenim preveč in jih ne silim v dodatne dejavnosti, ki jih ne želijo opravljati. Dodatne naloge in izzive skušam sestaviti tako, da učence motivirajo in so v skladu z njihovimi sposobnostmi in zmožnostmi. Le pouk po meri učencev nudi učencem, in sicer vsem, ne le nadarjenim, veselje do učenja, meni pa veselje do poučevanja.

Literatura

Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: Educa.

Koncept prepoznavanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019). Zavod Republike Slovenije za šolstvo:
(https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-03-11-koncept-nad.pdf, pridobljeno 20. 8. 2020).

Andreja Markuta, OŠ Franceta Prešerna Kranj
E-mail: andreja.markuta@sfpkr.si

Z DIFERENCIACIJO SI POMAGAMO PRI RAZNOLIKOSTI UČENCEV V RAZREDU

Povzetek: V referatu bom opisala, kaj je diferenciacija in kako jo lahko uporabljamo znotraj razreda. Diferenciacija nam je lahko v veliko pomoč pri raznolikostih v razredu. Učencem zelo koristi, saj je snov prilagojena posameznikom. V referatu bom prikazala način dobre diferenciacije, kjer je obvezno delo po skupinah in medsebojno sodelovanje. Sodelujejo tako učenci kot tudi učenec in učitelj.

Ključne besede: diferenciacija, raznolikosti v razredu, prilagojenost.

DIFERENTIATION HELPS US TO TEACH BETTER WITH MIXED-ABILITY STUDENTS

Abstracr: In this paper I will write about diferentiation and how it can be used in the classroom. Diferentiation can be a great help to us in class diversity. It is very useful fort he students, because the material is adapted for individuals. In this paper i will show the ways of good differentiation, where group work and co-operation is compulsory. Students and teachers as well can cooperate.

Key words: diferantiation, diverstiy inthe class, adaptation

Uvod

V zadnjih časih se učenci kljub enaki starosti v različnih vidikih zelo razlikujejo med seboj, zato vedno bolj prihaja v ospredje izvajanje diferenciacije in individualizacije pri pouku. Šola, v kateri je vzgojno-izobraževalni proces, ki temelji na enakih zahtevah in pod enakimi pogoji za vse učence, je vedno bolj v pozabi. Za učitelje je zato velik izziv, saj morajo učence v procesu pouka opremiti s kompetencami, da se bodo lahko kasneje vključevali v družbo. Zelo pomembno je, da učitelj opazi potrebe posameznega učenca in se na podlagi učenčevih potreb ustrezno odzove z uporabo različnih strategij poučevanja.

Opazovanje

Na naši šoli izvajamo zunanjo diferenciacijo tudi pri matematiki v 6. in 7. razredih. To poteka tako, da učitelj, ki je tisto uro prost, pride k meni v razred in prevzame del učencev, ki jih odpelje v drug razred in z njimi vadi oz. dela snov, za katero sva se prej dogovorila. Taka oblika dela je zelo primerna za šibke učence, saj učenci lahko snov bolje utrdijo in od ure odnesejo več. Žal pa je teh ur zelo malo, zato je potrebna tudi notranja diferenciacija. Menim, da je za izvajanje notranje diferenciacije bistvenega pomena učiteljevo opazovanje učencev. Učitelj mora dobro opazovati, kakšne so individualne potrebe učencev, njihove zmožnosti in interesi. Učitelj mora uresničevati temeljne cilje vzgoje ter izobraževanja in uporabljati raznolike strategije poučevanja ter s tem spodbujati optimalen razvoj vsakega posameznika.

Izvajanje ur

Pri urah učitelj zelo hitro opazi nekatere potrebe učencev in pa seveda tudi njihove zmožnosti. Kaj hitro lahko ugotovim, da pri veliki večini teh učencev individualno delo ne pride v poštev. Šibki učenci takega načina dela niso sposobni izvajati, saj so sami za naloge in delajo le, ko učitelj stoji zraven in jim pomaga. Sami pa ne vedo, kako bi pristopili k reševanju – niti takrat, ko jim učitelj poda podrobnejša navodila. Ko sem začela izvajati ure po modelu formativnega spremljanja, sem učence začela spodbujati tudi k skupinskemu delu. Predvsem smo poudarek dali na medsebojni pomoči in medsebojnemu spodbujanju. Pri jemanju nove snovi so si učenci med seboj pomagali. Večino časa so sedeli po dva in dva, in sicer po načelu šibkejši skupaj z boljšimi, da so učenci lahko lepo sodelovali in predelovali snov. Včasih so bili učenci tudi po skupinah. Vedeli so, da imajo vedno na razpolago tudi mojo pomoč, vendar so šele s časom res upali vprašati za nasvete. Ure so bile tako prilagojene njim in vsakemu posamezniku. Imeli so na razpolago učbenike, tablice, učitelja in tudi sošolce. Snovi so se lotili na način, ki jim je bil najbližji in od katerega so odnesli največ.

Primer dobre diferenciacije za utrjevanje snovi

Dolgo sem razmišljala, kako bi lahko utrjevanje snovi naredila bolj zanimivo in preverila učence, kako bi se oni sami razvrstili v težavnostne stopnje. S prebiranjem različnih knjig sem prišla do ideje, in sicer da bom pripravila vaje v treh težavnostnih stopnjah, učenci pa bodo potem sami izbirali naloge po stopnji, v kateri se vidijo sami. S pomočjo različnih učbenikov sem si pripravila naloge različnih taksonomskih stopenj ter jih potem razvrstila po težavnostih. Naloge sem razvrstila v tri skupine, in sicer v prvo skupino naloge za oceno zadostno 2, v drugo skupino naloge za oceno dobro 3 ali prav dobro 4 ter v tretjo skupino, kjer so bile precej težavne naloge za oceno odlično 5. Naloge sem zapisala na tri liste. Poleg nalog sem pripravila tudi rešitve nalog, saj je bil cilj, da bodo učenci naloge reševali sami in si bodo lahko pomagali z rešitvami. Za najšibkejšo skupino sem se odločila, da bodo naloge lahko reševali skupaj z mojo pomočjo. V razredu sem pripravila tri skupine z mizami in stoli ter na mize razporedila liste z vajami in pa seveda rešitvami. Ko so učenci prišli v razred, so dobili navodila, da se lahko razporedijo glede na to, kje mislijo, da so z znanjem pri obravnavani snovi. Poudarila sem, da učenci, ki jim ne gre, lahko sedejo za mizo poleg table, da bomo skupaj utrjevali snov. Presenečeno sem ugotovila, da se za mojo mizo ni usedel nihče, kar je pomenilo, da se učenci niso želeli izpostavljati, kljub temu da nekaterim snov res ni šla. Velika večina učencev se je nagnetla v skupino, kjer so bile naloge za srednjo stopnjo znanja. Vendar pa so učenci kar hitro ugotovili, da so naloge ali za njih prelahke ali pa pretežke. Ti učenci so se potem prerazporedili k težjim oziroma lažjim nalogam. Učencem sem svetovala, da si med seboj pomagajo ter v primeru, da naloga res ne gre, pogledajo rešitev. V kolikor kaj še vedno ne bi bilo jasno, se seveda lahko obrnejo name.
Sama sem se bila primorana presesti k skupini, kjer so bile najlažje naloge in učencem pomagati. Nisem bila presenečena, ko sem ugotovila, da so za nekatere učence tudi te naloge pretežke, vendar pa kljub tej ugotovitvi sami ne bi prosili za pomoč. Po zaključeni uri so učenci preostanek nalog vzeli domov in jih rešili za domačo nalogo.

Ugotovitve izvedene ure

Po končani uri sem naredila evalvacijo in si ugotovitve zapisala, da mi bodo koristile pri naslednjih podobno izvedenih urah. Največja ugotovitev ure je bila, da učenci nikakor ne znajo realno oceniti, koliko znanja imajo in katero snov so že osvojili. Nekateri učenci so se ocenili slabo in so hitro ugotovili, da znajo več. Opazila sem, da si učenci ne zaupajo in niti ne poskusijo rešit najprej težjih nalog. K težjim nalogam se je usedlo le nekaj učencev, ki izstopajo že z ocenami. Šibkejši učenci pa tudi ne vedo, da nekaj še ne znajo in poskušajo s pretežkimi nalogami. V mislih mi je ostal predvsem deček, ki je prvotno želel reševati naloge srednje težavnosti, kmalu pa je z mojim nasvetom prešel v skupino z lažjimi nalogami. Lažje naloge je reševal brez problema, dokler nisem prisedla. Takrat sva hitro ugotovila, da so vse naloge rešene narobe. Naloge je reševal samostojno in ni želel pomoči sošolcev, saj je bil prepričan, da naloge rešuje prav. Tukaj se potem kot učiteljica lahko zamislim in vprašam, kako pomagati takim učencem, saj bodo doma imeli enake težave. Domače naloge bodo reševali, a bodo vedno rešene narobe. Take učence potem povabim na dopolnilni pouk, še raje na individualni dopolnilni pouk, kjer lahko delamo res osnovne vaje, da učenec osvoji osnove in potem počasi rešuje tudi druge naloge.

Zaključek

V celoti gledano je tovrstni pristop zelo pozitivno vplival na vse učence. Skupaj smo sodelovali in ugotavljali, katere naloge bi bile primerne za katerega učenca. Učence je ta način dela silil k razmišljanju, koliko snovi dejansko res že znajo in česa še ne. Učenci so se morali zamisliti in se samooceniti, da bi vedeli, katero stopnjo nalog bodo sposobni rešiti. Veliki večini učencev to na začetku ni šlo, saj so se podcenili. Hitro so ugotovili, da pri znanju ni dobro biti preveč skromen in da včasih ne znajo toliko, kolikor mislijo, da znajo. Ta način dela je zelo primeren za samospoznavanje, saj bi učenci s pomočjo več takih ur bolj realno znali oceniti svoje znanje in znanje sošolcev. To pa bi koristilo tudi ustnemu spraševanju in ocenjevanju, saj bi učenci dobili bolj realno sliko o svojem znanju. Učenci se pri tem načinu dela spoznavajo v drugi luči, kar posledično pozitivno vpliva na njihovo samopodobo.

Lea Kastelic, OŠ Ferda Vesela Šentvid pri Stični
E-mail: lea.kastelic@gmail.com

EVALVACIJA GIMNAZIJSKEGA GRADIVA ZA POUK SLOVENŠČINE

Povzetek: Prispevek obravnava izsledke empirične raziskave, ki smo jo izvedli v 4. letniku gimnazije. Zanimalo nas je (1) razvijanje kritičnega sporazumevanja in njegove značilne sestavine, ki so predvidene po učnem načrtu (v nadaljevanju: UN) za pouk slovenščine, ter (2) razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja v temeljnih učnih gradivih. Predvidevali smo namreč, da se v temeljnih učnih gradivih pogosteje pojavljajo naloge, ki zahtevajo višje ravni znanja. V raziskavo smo vključili tudi UN, saj nas je zanimalo tudi, (1) ali si poglavja v učbenikih in delovnih zvezkih sledijo v istem oz. podobnem zaporedju kot v UN in (2) ali se pri posameznih sklopih v UN pojavljajo cilji, ki implicitno izražajo kritičnost sporazumevanja. Rezultati raziskav so pokazali, da učbeniški kompleti spodbujajo kritično mišljenje, saj je večina nalog na 2. in 3. kognitivni ravni.

Ključne besede: kritično mišljenje, sporazumevalna zmožnost, pouk slovenskega jezika, učbenik, učni načrt

HIGH SCHOOL EVALUATION OF SLOVENIAN LEARNING MATERIALS

Abstract: The article deals with the results of empirical research conducted in the 4th year of high school (age 18–19). We were interested in (1) the development of critical communication skills and its characteristic components which are provided according to the Curriculum for Slovene teaching and (2) the development of critical communication skills in learning materials. We assumed that higher levels of knowledge are appeared in learning materials. We were also interested in (1) whether the textbooks chapters follow those in the Curriculum and (2) whether Curriculum topics cover critical thinking activities. Therefore the Curriculum was also included in the research. Research have shown that critical thinking activities are presented in the textbooks, most textbooks tasks require 2nd and 3rd level of learning in Bloom's taxonomy respectively.

Key words: critical thinking, communicative ability, teaching Slovene, textbook, Curriculum.

1 Uvod

V prispevku obravnavamo razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti v 4. letniku gimnazije, kajti zmožnost kritičnega sporazumevanja je danes temeljni cilj pouka slovenskega jezika. Glavni vprašanji, na kateri želimo odgovoriti, sta: (1) na katero kognitivno stopnjo spadajo izpisana vprašanja in (2) katera temeljna sestavina kritične sporazumevalne zmožnosti se ob tem razvija. Pri Bloomovi lestvici se bomo osredotočili predvsem na višje ravni znanja, torej na uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje (ter ustvarjalno uporabo). Prispevek obravnava 4. letnik gimnazije, saj predvidevamo, da je v učbenikih za 4. letnik prisotnih največ vprašanj/nalog, ki zahtevajo višjo raven znanja. V natančnejšo analizo bodo vključeni sledeči učbeniki in delovni zvezek: Na pragu besedila 4 in Z besedo do besede 4.

2 Kritična sporazumevalna zmožnost kot temeljni cilj pouka slovenskega jezika

Temeljni cilj šole, povezan z jezikom, je učence usposobiti za sodelovanje v različnih diskurzih, tako strokovnih z različnih področij in disciplin, kot praktičnosporazumevalnih, uradovalnih, publicističnih, umetnostnih govornih položajih, pri čemer bodo zmožni svoje jezikovno (so)delovanje kritično reflektirati z individualnega vidika ustreznosti in učinkovitosti, pa tudi glede na širše družbene in kulturne vrednote (Vogel, 2008). Razvita sporazumevalna zmožnost, ki je cilj jezikovnega pouka, vključuje funkcionalno in kulturno sporazumevanje ter ju nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri čemer so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst. Tako zastavljen cilj je zelo ambiciozen, kajti tudi ob razširitvi učnega načrta ostaja dejstvo, da razvijanje širših zmožnosti ne sme biti omejeno le na eno samo učno (umetno) situacijo, ampak zahteva umestitev v življenje, prenos v nove okoliščine itd. (Vogel, 2008). Marja Bešter (2011, str. 118) sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata. Loči jezikovno in pragmatično zmožnost. K jezikovni zmožnosti spadata govorčeva in poslušalčeva zmožnost tvoriti in razumeti najrazličnejše jezikovne strukture na podlagi poznavanja konkretnega inventarja jezikovnih znakov in abstraktnega sistema pravil ter tudi poznavanja pravorečnih in pravopisnih pravil. K pragmatični zmožnosti pa spadajo zunajjezikovni sistemi znanj, ki vključujejo poznavanje pravil rabe za izbor prvin jezikovnega sistema v odvisnosti od konkretnih okoliščinskih dejavnikov (kdo, komu, kdaj, kje), zaradi česar bo šele prišlo do smiselnega

sporazumevanja. Po Marji Bešter (2011, str. 118) sporazumevalna zmožnost ni vsota jezikovne in pragmatične zmožnosti, temveč je pragmatična zmožnost okvir za jezikovno zmožnost. Sporazumevalna zmožnost vsebuje tudi poznavanje splošnih principov sporazumevanja, to so, zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd. Za sporazumevanje je nujno tudi enciklopedično znanje o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih.
Sporazumevalna zmožnost je kompleksna zmožnost in sestoji iz naslednjih gradnikov/sestavin (Bešter 2011, str. 121): a) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, b) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca, c) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in poročevalca, d) iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca, e) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca, f) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca. Zadravec Pešec (1994) opredeli sporazumevalno zmožnost kot sintezo jezikovne in pragmatične zmožnosti, pri čemer pragmatična zmožnost vključuje jezikovno. Jezikovna zmožnost sestoji iz slovnične, pomenoslovne ter pravorečne in pravopisne zmožnosti. Pragmatična zmožnost pa pomeni izbrati ustrezno jezikovno sredstvo glede na namero in okoliščine sporazumevanja. Sporazumevalna zmožnost torej vključuje znanja oz. sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja, ki naj bi jih imela tvorec in naslovnik, da bi lahko tvorila in razumela poljubno število izrekov. Sporazumevalna možnost je opredeljena tudi v prevodu evropskega dokumenta Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (SEJO, 2011), kjer je imenovana sporazumevalna jezikovna zmožnost in jo sestavljajo tri delne zmožnosti, in sicer (a) jezikovna, (b) sociolingvistična in (c) pragmatična. Vse tri zmožnosti pa se delijo še na podsestavine, ki zajemajo znanje in spretnosti ter operativno znanje.

3 Metodologija

Osnovni namen naše raziskave je bil (1) kako je razvijanje kritičnega sporazumevanja in njegovih značilnih sestavin predvideno po UN za pouk slovenščine v gimnazijah ter (2) kako je razvijanje zmožnosti kritičnega sporazumevanja realizirano v učnih gradivih. Odločili smo se za 4. letnik gimnazije, saj smo predvidevali, da se v učnih gradivih pogosteje pojavljajo naloge, ki zahtevajo višje ravni znanja. Za konkretna učbeniška kompleta Na pragu besedila 4 in Z besedo do besede 4 smo se odločili, ker se v gimnaziji najpogosteje uporabljata. Zastavili smo štiri hipoteze, in sicer (1) poglavja v učbenikih so predstavljena v enakem oz. podobnem vrstnem redu kot v UN, (2) vsebine sklopov v UN eksplicitno spodbujajo kritično mišljenje, (3) pri analizi nalog/vprašanj v obeh kompletih učnih gradiv se pojavlja vseh pet bistvenih razločevalnih lastnosti kritičnega mišljenja in (4) največ analiziranih nalog/vprašanj se pojavlja na višjih kognitivnih ravneh.

4 Izsledki raziskave

V obeh učbenikih (in delovnem zvezku) smo se osredotočili na tri poglavja: na poglavje, ki vključuje sporazumevanje, na poglavje, ki obravnava zgodovino slovenskega knjižnega jezika in na poglavje, ki obravnava eno izmed besedilnih vrst, v našem primeru okroglo mizo. Pred obravnavo učbenikov (in delovnega zvezka) smo primerjali tudi učbenike in UN, saj nas je zanimalo, ali so poglavja v učbenikih predstavljena v enakem oz. podobnem zaporedju kot v UN. Po natančni primerjavi smo ugotovili, da sta učbenik in delovni zvezek Na pragu besedila 4 oblikovana sistematično ter upoštevata smernice podane v UN. Učbenik Z besedo do besede 4 ima sicer drugačno zaporedje sklopov, kot je predvideno v UN, vendar večinoma upošteva vsebine, ki so tam navedene. Zato lahko prvo hipotezo potrdimo, saj so poglavja v učbenikih predstavljena v enakem oz. podobnem vrstnem redu kot v UN. Podrobno smo se osredotočili tudi na vsebine vseh petih sklopov (Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu, državi, Razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil in Razvijanje metajezikovne zmožnosti), ki se obravnavajo v 4. letniku. Ugotovili smo, da vsebine vseh sklopov eksplicitno spodbujajo kritično mišljenje. Pri vseh pa se pojavi tudi implicitno spodbujanje kritičnega mišljenja, ki je prisotno večinoma pred in po sprejemanju besedila oz. besedilnih vrst, kar kaže na to, da lahko potrdimo tudi drugo hipotezo. Empirični del raziskave je temeljil predvsem na analizi učbenikov (in delovnega zvezka). Tretjo hipotezo lahko potrdimo, kajti v vseh analiziranih gradivih se pojavi vseh pet bistvenih razločevalnih lastnosti kritičnega mišljenja. V učbeniku (in delovnem zvezku) Na pragu besedila 4 se sicer posamezno ne pojavi ena izmed pomembnejših sestavin kritičnega mišljenja, to je metakognicija, je pa

vključena v nalogo, ki celovito razvija zmožnost kritičnega mišljenja. Postavili smo tudi hipotezo, da se bo največ analiziranih nalog/vprašanj pojavilo na višjih kognitivnih ravneh. Hipotezo lahko le delno potrdimo, kajti v učbeniku (in delovnem zvezku) Na pragu besedila 4 sta le dve nalogi, ki zahtevata 3. kognitivno raven, ostale pa zahtevajo 2. V učbeniku Z besedo do besede 4 pa je večina nalog na 3. kognitivni ravni, pojavijo pa se tudi na 1. in 2.

Zaključek

Zmožnost kritičnega sporazumevanja je danes temeljni cilj pouka slovenskega jezika. Tako smo ugotovili, da UN spodbuja razvijanje kritičnega sporazumevanja, kajti kritičnost je izražena tako eksplicitno kot implicitno. To se nam zdi pomembno, kajti že v UN je potrebno učitelje spodbujati in usmerjati v razmišljanje o kritičnem mišljenju in sporazumevanju, da lahko le-to prenesejo v prakso in k temu spodbujajo tudi dijake. Učitelj pa seveda lahko v učno uro, tam kjer kritičnost ni eksplicitno izražena, sam vključi naloge, ki spodbujajo kritično mišljenje. Menimo, da lahko učitelj sam vključi naloge, in spodbudi kritično razmišljanje, predvsem pred obravnavo besedil oz. pri fazah uvodne motivacije ter po sprejemanju besedila, pri novih nalogah. Pri raziskavi so se pojavile težave z analizo nalog/vprašanj, kajti pred začetkom raziskave se je pokazalo, da bi bila analiza obeh učbenikov in delovnih zvezkov prezahtevna in preobširna. Menimo tudi, da raziskava celotnih učbenikov in delovnih zvezkov ne bi prinesla bistveno drugačnih rezultatov, kot smo jih dobili z analizo samo treh poglavij. Vsebine poglavij so namreč oblikovane po enakem vzorcu. Menimo, da smo z analizo vprašanj dobili zadosten vpogled v to, katere sestavine kritičnega mišljenja in katere kognitivne stopnje so najbolj zastopane. Naj pri tem omenimo, da so v učbeniku in delovnem zvezku Na pragu besedila 4, vprašanja, ki spodbujajo kritično mišljenje, zastopana v manjši meri kot pa v učbeniku Z besedo do besede 4. Pri naslednji prenovi učbenika in delovnega zvezka Na pragu besedila 4, bi bilo smiselno nameniti več pozornosti sestavinam kritičnega mišljenja, predvsem metakogniciji in celovitemu razvijanju zmožnosti kritičnega sporazumevanja ter nalogam na višjih kognitivnih ravneh. Lahko pa tudi učitelj sam dopolni oz. pripravi ustrezne naloge in jih vključi v šolsko uro. Učbenik Z besedo do besede 4 pa dosledno upošteva vodilo, da je danes zmožnost kritičnega sporazumevanja temeljni cilj pouka slovenskega jezika. Z vprašanji spodbuja vseh pet bistvenih sestavin kritičnega mišljenja, večina analiziranih vprašanj se pojavlja na višjih kognitivnih ravneh. Tudi če kot učitelji dobimo v roke gradivo, ki ne ustreza povsem tistemu, kar moramo oz. želimo prenesti na učence, je na nas samih, da pokažemo spretnosti, iznajdljivost in tudi pogum, da izstopimo iz tipičnih okvirjev poučevanja in učencem ponudimo nekaj več, predvsem pa se potrudimo, da jim učenje jezika čim bolj približamo.

Literatura

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. Jezik in slovstvo, 56 (3–4), str. 111-130.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M. in Bavdek, M.: Na pragu besedila 4. Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett. 2012.

Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Poznanovič, M. in Bavdek, M.: Na pragu besedila 4. Delovni zvezek za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett. 2011.

SEJO (2001) (Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje). Svet za kulturno sodelovanje. Odbor za izobraževanje. Oddelek za moderne jezike, Strasbourg. Pridobljeno s http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf

Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 117–128.

Vogel, J., Hodak, M. in Kastelic, S. (2010). Slovenščina 4: z besedo do besede. Učbenik za slovenščino – jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba. 2010.

Zadravec–Pešec, R (1994). Pragmatično jezikoslovje: temeljni pojmi. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

Marko Horvat, Osnovna šola Nove Fužine Ljubljana
E-mail: mare.horvat@gmail.com

IZZIVI KULTURNIH RAZLIČNOSTI IN MULTIKULTURNI PRISTOP PRI POUČEVANJU GLASBENE UMETNOSTI

Povzetek: Slovenija, kot tudi veliko drugih evropskih držav, postaja vse bolj multikulturna. Srečujemo se z vse večjo kulturno pestrostjo na vseh stopnjah šolanja, še posebej pa v vrtcih in osnovnih šolah. Že nekaj desetletij se k nam po večini priseljujejo priseljenci iz držav bivše Jugoslavije. Otroci staršev priseljencev se tako spopadajo s težavami, ne samo pri razumevanju slovenskega jezika, ampak tudi pri sprejemanju slovenske kulture. Kot učitelj glasbene umetnosti na osnovni šoli, kjer je število otrok priseljencev večja, sem pri podajanju snovi opazil, da imajo ti učenci težave pri identificiranju svoje glasbene kulture z zahodnoevropsko. V učni program zaradi tega intenzivneje vključujem tudi cilje multikulturnega pristopa. Namen prispevka je predstaviti cilje multikulturnega pristopa in predstaviti praktične primere vključevanja teh ciljev v učni program.

Ključne besede: multikulturnost, strpnost, enakovrednost, vrednotenje.

CHALLENGES OF CULTURAL DIVERSITY AND A MULTICULTURAL APPROACH TO TEACHING MUSIC ART

Abstract: Slovenia, like many other European countries, is becoming increasingly multicultural. We are facing increasing cultural diversity at all levels of schooling, especially in kindergartens and primary schools. For several decades now, mostly immigrants from the countries of former Yugoslavia have been immigrating to us. Children of immigrant parents thus face difficulties, not only in understanding the Slovene language, but also in accepting Slovene culture. As a teacher of music art in an elementary school where the number of immigrant children is higher, I noticed - when handling learning material - that these pupils have difficulty identifying their music culture with Western European. For this reason, I also include the goals of the multicultural approach in the curriculum more intensively. The purpose of this paper is to present the goals of a multicultural approach and to present practical examples of including these goals in the curriculum.

Key words: multiculturalism, tolerance, equivalence, evaluation.

1 Uvod

Multikulturna glasbena vzgoja in izobraževanje temeljita na zavesti o obstoju veliko različnih glasbenih kultur po vsem svetu in spodbujata k spoštovanju različnih načinov glasbenega izražanja ter k spoštovanju različnih ljudi, ki te glasbe ustvarjajo, izvajajo in poslušajo. Pri vstopu v šolo se od učencev priseljencev pričakuje, da imajo neko določeno znanje, na primer poznavanje navad ob prazniku, ki pa jih otrok iz kulturno drugačnega okolja ne pozna, ker praznika doma ne praznujejo. Velikokrat tudi v družinskem krogu starši s svojimi otroki govorijo materni jezik in ne jezik okolja. Če učitelj pri delu z učenci to prezre, se lahko otrok spopada z občutki izključenosti. Že tako pa imajo velikokrat otroci, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij, težave pri socialni integraciji s svojimi vrstniki. Ti otroci se namreč v svojih družinah naučijo ljudskih pesmic, pravljic, pripovedk, prevzamejo družinske navade, se seznanijo z nacionalnimi prazniki, ipd., ki pa so del kulture iz katere izhajajo sami. Multikulturni pristop vidi glasbo v kontekstu kulture vseh krajev in časov.

2 Multikulturni pristop pri poučevanju glasbene umetnosti

Pri predstavitvi multikulturnega pristopa v praktičnem izvajanju bom izhajal iz glasbeno vzgojno-izobraževalnih ciljev tega pristopa in umestitvi teh ciljev v učni program, ki je predviden za posamezni razred v osnovni šoli. Pri tem je treba poudariti, da se ti cilji lahko skozi celotno glasbeno izobraževanje med seboj prepletajo. Pod vsakim ciljem bom tako predstavil svoj primer praktičnega vključevanja teh ciljev v učni program.

2.1 Razvijanje večdimenzionalnih predstav o neki določeni kulturi

V vzgojno-izobraževalnem procesu razsvetlimo način življenja in po¬sebnosti ljudi določene kulture iz perspektive njihovega lastnega okolja, pri čemer moramo primerjati norme te kulture s svojimi last¬nimi, se pravi, kaj je pogojevalo sprejemanje različnih norm. (Pesek, 1997, str. 165)

Kot učitelj glasbene umetnosti ta cilj, glede na zastavljen učni program, najlažje vključim v sedmem razredu in sicer pri obravnavi učne teme »Glasbe prvih visokih civilizacij (Egipt, Mezopotamija, Indija, Kitajska, Stara Grčija)«. Učencem razložim, da so civilizacije starega veka glasbo pogosto

obravnavale kot božansko stvaritev, sicer pa so svoj glasbeni izraz povezovale z vladarskim dvorom, družabnostjo, plesom in pri vsakodnevnih opravilih. Pri vseh zgodnjih civilizacij je imela glasba pomembno vlogo pri verskih obredih, pa čeprav so si bile vere med seboj različne. Pomembno je, da učenci razumejo, da se je glasba prilagajala okolju in družbenim normam posamezne civilizacije in da je vsaka od teh civilizacij pomembno vplivala k samemu razvoju glasbe nasploh, ne glede na geografsko lego, vero ali družbeno ureditev.

2.2 Spoznavanje drugačnih načinov življenja in s tem relativiziranje našega lastnega

S širjenjem glasbenih horizontov in s pridobivanjem novih kvalitetnih meril privedemo otroke do estetskega prevrednotenja lastne kulture. Rolf W. Stoll (1987) v svoji knjigi Musik in China pravi: »Razumevanje dru¬gačnosti in s tem distanciranje od lastnega načina opazovanja pripe¬lje do relativiziranja lastnih stališč« (str. 16-17). Pri širjenju glasbenih horizontov preko glasbenih vsebin tujih kultur učence na poslušanje predhodno pripravim. Pred vsako predvajano vsebino učencem predstavim geografske, zgodovinske, verske, jezikovne in demografske značilnosti, ki dotično kulturo determinirajo. Z učenci vodim razgovor v katerem jih usmerjam k razmišljanju o vplivu načina življenja, okolja, družbenih norm na glasbo posamezne kulture. Glasbene značilnosti nato primerjamo še z evropskimi.

2.3 Razvijanje strpnosti do drugih kultur in etničnih skupin

S sprejemanjem, izvajanjem in vrednotenjem glasb različnega geo¬grafskega in zgodovinskega izvora si otroci razvijajo razumevanje in strpnost do drugačnosti in s tem neposredno premagujejo ovire, ki ločujejo ljudi različnih ras ter kulturnih in etničnih skupin. (Pesek, 1997, str. 165)

Ta cilj vključujem pri pouku v petem razredu pri obravnavi glasbe sosednjih dežel (Avstrija, Madžarska, Hrvaška, Italija). Učni program si tukaj nekoliko prilagodim in v obravnavo učne teme »Glasba sosednjih dežel« vključim še ljudske pesmi iz Bosne, Srbije in Makedonije. Iz vsake države po eno ljudsko oz. narodno pesem. Veliko učencev tudi slovensko glasbo dojema kot tujo in imajo do nje tudi kdaj odklonilen odnos. Učenci ob tem, ko vključim ljudsko glasbo iz držav, do katerih čutijo kulturno navezanost, dobijo občutek, da so upoštevani in s tem lažje razvijajo strpnost do slovenske glasbe.

2.4 Seznanjanje s široko paleto zvokov z vsega sveta

Otroci si z raznolikimi glasbenimi primeri razširjajo svoje zvočne predstave in tako postanejo dojemljivi za vse vrste glasbenega izra¬žanja. (Pesek, 1997, str. 166)

Sistematično vključujem ta cilj pri obravnavi učne teme »Glasbeni utrinki iz različnih koncev sveta« v 9. razredu. Učencem poskušam široko paleto zvokov iz vsega sveta predstaviti glede na geografsko lego in glede na glasbene značilnosti iz različnih zgodovinskih obdobij. Glede na geografsko lego učencem predstavim po en primer iz vsake celine. Glasbeni primeri so v obliki videa in prikažejo različne elemente, ki so značilni za določeno kulturo. Glasbeniki so folklorno oblečeni, igrajo na avtohtone inštrumente in izvajajo glasbo, ki je za njihovo kulturo značilna.

Glasbene vsebine:

Severna Amerika: Louis Armstrong & His Orchestra – How song was born
Kratek glasbeni dokumentarec, ki predstavi zgodovino Ameriške glasbe in razvoj jazza.
Južna Amerika: Wuauquikuna – White buffalo
Ameriški domorodci igrajo na različna pihala.
Afrika: FOLI – There is no movement without rhythm
Življenje afriških domorodcev in njihov ritem, ki jih spremlja pri vsakodnevnih opravilih.
Azija: The Dunhuang Ensemble – Dunhuang New Episode
Šanghajska glasbena skupina izvaja pesem na tradicionalna kitajska glasbila.
Indija: Anoushka Shankar – Traveller
Zvok indijskega sitarja in tabel.
Avstralija: Aboriginal dance show
Predstavitev avstralske domorodske glasbe na didžeridu in plesa.
Rusija: Marina Golchenko – Oh stoga stoga
Glasbenica poje ob spremljavi orkestra balalajk in pevskega zbora.
Evropa: King singer – Masterpice
Britanska pevska zasedba v skladbi predstavi evropske klasične skladatelje od baroka do 20. stoletja.

2.5 Razvijanje razumevanja, da obstaja veliko različnih, vendar relativno enakovrednih glasb

Pod vplivom večstoletnega (zahodno) evropskega imperializma ter politične in gospodarske podobe današnjega sveta ima prepričanje o superiornosti zahodne klasične glasbe globoke korenine. Multikul¬turna glasbena vzgoja in izobraževanje pa poudarjata, da je zahodna klasična glasba le ena (ali nekaj) izmed glasb in da njena relativna umetelnost ne zadostuje, da bi bila kriterij za presojanje drugih glasb. (Pesek, 1997, str. 166)

Učence pri pouku skozi vsa leta glasbenega izobraževanja poskušam usmerjati k temu, da ne glede na izvor, glasbo dojemajo skozi čustva, ki jih doživljajo ob poslušanju. Če ta glasba na poslušalca vpliva čustveno, če ga spodbudi k razmišljanju, potem je glasba tudi dosegla svoj namen, saj je na podlagi čustev bila tudi napisana. Pri vrednotenju glasbe je smiselno upoštevati glasbene sposobnosti in izobrazbo skladatelja ali izvajalca, ob tem pa moramo vključiti tudi emocionalni vidik in ga upoštevati kot enakovredno merilo. »Glasbeniki slišijo samo glasbo, ki so jo napisale spretne roke, nikoli pa ne slišijo narave. Doživeti sončni vzhod je mnogo koristneje, kakor slišati Pastoralno simfonijo. Tistih nekaj not, ki jih egipčanski pastir piska na piščali, mi je najljubših – on je del pokrajine in sliši harmonije, ki jih vaši nauki o kompoziciji niti ne slutijo.« Claude Debussy (Pesek, 2015, str. 12)

2.6 Odkrivanje, da obstaja veliko različnih, vendar relativno enakovrednih poti za ustvarjanje glasbe

Otroci ugotavljajo, da imajo glasbe drugih kultur pravila, ki se razli¬kujejo od tistih pravil, ki določajo glasbo v njihovi lastni kulturi. Kar na primer ni sprejemljivo v zahodni glasbi, je lahko čudovito spre¬jemljivo v kaki drugi glasbi na drugem koncu sveta. (Blacking, 1980, str. 205)

Učencem predstavim različna glasbena pravila, ki jih imajo tuje kulture in ki se od pravil evropske klasične glasbe razlikujejo.

Nekaj primerov:

- Kitajci npr. še dandanes v svoji glasbeni kulturi uporabljajo lestvico pentatoniko, lestvico s petimi toni.
- Za Indijce je uporaba mikrotonov povsem običajni del glasbenega izraza.
- Vzporedne kvin¬te so v strogem harmonskem stavku zahodne klasične glasbe pre¬povedane, pri južnoafriškem ljudstvu Venda pa so običajni del petja.
- Pri jazzu je improvizacija sestavni del glasbenega izražanja, medtem ko jo evropski klasični skladatelji praviloma niso vključevali v svoja glasbena dela.

2.7 Razvijanje polimuzikalnosti

S spoznavanjem različnih glasb sveta otroci razvijejo večjo glasbeno fleksibilnost, ki jo nekateri imenujejo polimuzikalnost. Na ta način povečajo svoje sposobnosti za izvajanje, poslušanje in pozitivno vrednotenje mnogih glasb. (Pesek, 1997, str. 166) Pri razvijanju polimuzikalnosti pri pouku, zraven poslušanja glasbe tujih kultur, vključujem tudi pevsko izvajanje. Naučimo se zapeti tuje pesmi, ki se tako ali drugače po glasbenih značilnostih razlikujejo od slovenskih ljudskih. V petje vključujem tudi ritmično izvajanje v obliki ploskanja z roko ob ritmu ali z igranjem na Orffova glasbila.

Zaključek

V današnji družbi se je potrebno zavedati, da smo na vsakem koraku deležni medkulturnosti. Z vključevanjem multikulturnega koncepta v učni program želim učence usmeriti v dojema¬nje in vrednotenje evropske umetne glasbe ali pa katerekoli slovenske glasbe iz več zornih kotov. Pri realizaciji multikulturnega pristopa tako pazim, da ne izpostavljam le razlik, pač pa poskušam poiskati tudi tisto, kar nam je skupno in nas druži, saj le na tak način lahko v medkulturni družbi skupaj dosegamo pozitivno okolje in sodelovanje.

Literatura

Blacking, J. (1980). Trends in the Black Music cof South Africa, 1959-1969. V E. May (ur.), Musics of Many Cultures. An Introduction (str. 195-215). ZDA: University of Califoria Press.

Pesek, A. (1997). Otroci v svetu glasbe. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Pesek, A. (2015). Glasba danes in nekoč 9. Učbenik za glasbeno umetnost v 9. razredu osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.

Stoll, R. W. (1987). Music in China. Zur aussereuropäischen Music im Unterricht. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.

Robert Brezovnik, Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija
E-mail: robi.brezovnik@gmail.com

INDIVIDUALNI PRISTOP K RAZVOJU MOČI IN VZDRŽLJIVOSTI PRI SREDNJEŠOLKAH

Povzetek: Sodobni čas postavlja srednješolske učitelje športne vzgoje pred nove izzive. V času, ko v razvitem svetu večina ljudi živi v relativnem obilju in je življenjski slog vedno bolj sedeč, se vedno bolj zgodaj pojavljajo tako imenovane bolezni obilja, kot so bolezni srca in ožilja, diabetes in druge avtoimune bolezni. Zato menimo, da se vloga učitelja športne vzgoje spreminja. Naš cilj ni le, da dijake skozi leta šolanja na gimnaziji naučimo tehnike in taktike različnih športnih panog. Pri vsaki generaciji si postavimo cilj, da jih opremimo z znanjem za življenje, da si bodo z izbiro pravilne in učinkovite rekreativne dejavnosti znali ohranjati zdravje in vitalnost. Končni cilj je, da bi jim redna gibalna aktivnost pomenila eno od temeljnih vrednot v življenju. Razvoj in ohranjanje moči in vzdržljivosti sta pomembni komponenti za ohranjanje zdravja in vitalnosti. Moč glavnih mišičnih skupin zagotavlja dobro oporo sklepom in hrbtenici, z razvojem aerobne vzdržljivosti pa krepimo naš srčno-žilni sistem. Zato smo poskusili najti način, kako srednješolkam osmisliti vadbo za moč in vzdržljivost. To nam je uspelo z možnostjo izbire individualnega cilja, ki se mu poskušajo približati tekom trimesečne vadbe. Cilje jim pomagamo izbrati. Lahko se odločijo za ohranjanje moči in zdravja, lahko za zdravo izgubljanje nekaj odvečnih kilogramov, lahko pa tudi za povečanje mišične mase in aerobne vzdržljivosti. Za lažje doseganje končnega cilja si postavimo tudi etapne cilje. Doseganje teh še poveča motivacijo za vztrajanje pri vadbi. Vadba poteka delno pri pouku športne vzgoje, delno pa v prostem času. Rezultati so pri večini deklet dobri. Veliko si jih želi nadaljevati s takim načinom vadbe tudi po poteku treh mesecev.

Ključne besede: moč, vzdržljivost, motivacija, cilji

AN INDIVIDUAL APROACH TO STRENGHT AND ENDURANCE DEVELOPMENT WITH STUDENT

Abstract: Modern times bring new challenges for high school sports teachers. The average lifestyle is increasingly becoming sitting down, which leads to an increase of cardiovascular illnesses, diabetes and other auto immune diseases. Because of this we feel the role of the sports teacher is changing. Instead of teaching the students about sports techniques and sectors we need to equip them with some knowledge for life, so they can choose the correct and effective recreational activities to keep them healthy and implement them as fundamental values in their everyday life. The development and preservation of endurance is important for maintaining your health and vitality as it ensures a good support for the joints and the spine and strengthens our cardiovascular system. Because of this we attempted to find a way to introduce exercises for strength and endurance to high-school girls. We achieved this by setting a personal goal for each student to attempt to reach within a three-month period of exercise. We helped them in choosing one of the following goals, (1) preserving strength and health, (2) healthy monitored weight loss or (3) growing muscles and aerobic endurance. To help them achieve the goals we implemented achievement stages, which increase the motivation to persist with the activity. The exercises were partly executed during the sports lessons in school and partly in their free time. Most of the girls showed positive results and a lot of them chose to continue with this type of exercise even after the initial three-month duration.

Key words: strenght, endurance, motivation, goals

1 Teoretični uvod

Sodobni čas postavlja vse učitelje pred nove izzive. Svet se spreminja vedno hitreje in z vsemi temi spremembami se spreminjajo tudi dijaki, njihove vrednote in njihovi motivi.

Športna vzgoja v srednji šoli ni izjema. V času, ko večina ljudi v razvitem svetu živi v relativnem izobilju in postaja življenje vedno bolj stresno, je tudi življenjski stil vedno bolj sedeč. Vse več je novodobnih bolezni – tako imenovanih bolezni obilja, kot so bolezni srčno-žilnega sistema, diabetes in druge avtoimune bolezni, v porastu pa so tudi psihične motnje, predvsem razne oblike anksioznosti in depresije. Zato menim, da se vloga učitelja športne vzgoje v srednji šoli spreminja. Naš cilj ni le, da dijake skozi štiri leta šolanja na gimnaziji učimo tehnike in taktike različnih športnih panog. Enako, ali morda celo bolj pomembno je, da dijake opremimo z znanjem za življenje, da si bodo z izbiro pravilne in učinkovite rekreacije znali ohranjati zdravje in vitalnost. Moj cilj je, da bi jim redna gibalna aktivnost pomenila eno od temeljnih vrednot v življenju in da bi bila notranja motivacija tista, ki bi jim narekovala redno gibanje.

1.1 Osebnost, vrednote in motivacija

Vsak človek ima svoje značilnosti in lastnosti, ki ga ločujejo od drugih ljudi in ga delajo edinstvenega. To relativno trajno in edinstveno celoto duševnih, vedenjskih in telesnih značilnosti posameznika lahko definiramo kot osebnost. Osebnost pojmujemo kot razvojni in dinamični pojav in kot proces. Je celota, ki ima svojo strukturo, to pa delimo na več področij (Musek, 1982).

- temperament
- značaj
- sposobnosti
- konstitucijo
- dinamične poteze (motivacijske značilnosti, motivi, želje, interesi, predsodki, vrednote ipd.)

Motivacija je ključnega pomena pri razvoju človeka kot osebnosti. Motivi spravljajo v tek vso našo osebnost, naše vedenje in delovanje (Musek, 1982). Motivacija je tista univerzalna in večdimenzionalna sila oz. tendenca sil, ki daje energijo, usmerja in vodi človekovo aktivnost, po drugi strani pa omogoča, da se človekova znanja, sposobnosti in spretnosti sploh lahko udejanjijo v neki akciji na poti do želenega oz. atraktivnega cilja (Tušak, 1999). Vrednote so zelo tesno povezane z motivi in si jih lahko predstavljamo kot splošne cilje, ki zavzemajo najvišje mesto v hierarhični strukturi človekovih motivacijskih ciljev (Musek, 1982). Od drugih ciljev se ločijo po tem, da so vrednote splošne, pomenijo notranje motive in da delujejo razmeroma trajno in intenzivno. Kot vsi motivi so tudi posameznikove vrednote odraz družbe, v kateri živi (Musek, 1982). Tako motivi kot vrednote so pomembni za ukvarjanje s športom pri mladih, saj kot mobilizacijska dimenzija posameznikovega psihosomatskega statusa predstavljajo tisti vzvod, ki odloči, ali se nekdo bo ali pa ne bo ukvarjal z neko aktivnostjo. Poleg staršev smo tudi športni pedagogi tisti, katerih naloga je, da mladi spoznajo šport kot radost, igro, moč in užitek in kot takega za vrednoto.

1.2 Moč in vzdržljivost

Razvoj in ohranjanje moči in aerobne vzdržljivosti kot dveh temeljnih gibalnih sposobnosti sta pomembni komponenti za ohranjanje zdravja in vitalnosti.

Moč glavnih mišičnih skupin zagotavlja dobro oporo in zaščito našim sklepom in hrbtenici. Pri ženskah je vadba za moč še posebej pomembna kot preventiva pred osteoporozo v srednjih letih in v starosti, saj redna vadba za moč povečuje tudi gostoto kostne mase.

Aerobna vzdržljivost pa je življenjskega pomena, saj krepi naš srčno-žilni sistem (Ušaj, 1996).

1.3 Namen in cilji referata

Namen referata je deliti primer dobre prakse, ki pri srednješolkah povečuje motivacijo za redno telesno aktivnost, da bi dosegle cilje, ki so vzdrževanje oziroma izboljšanje moči, vzdržljivosti, zdravja in dobrega počutja. To smo želeli doseči z načrtom vadbe, ki je sestavljen glede na individualne cilje vadečih.

2 Osrednji del referata

Želel sem torej dvigniti motivacijo srednješolk, ki jih poučujem, za redno vadbo za razvoj moči in aerobne vzdržljivosti, in jim s primernim načinom vadbe priljubiti redno rekreativno dejavnost, da bi tudi zaradi mojega pristopa sprejele tako aktivnost kot eno od temeljnih vrednot v življenju. Že kar nekaj let nazaj sem z dijakinjami tretjega letnika začel s trimesečnim vodenim programom za razvoj moči in aerobne vzdržljivosti, ki smo ga sestavili glede na njihove individualne cilje, ki so jih želele doseči v tem obdobju. Ta individualni cilj naj bi osmislil vadbo za razvoj moči in vzdržljivosti. Seveda je bil moj cilj tudi, da bi si tudi po preteku treh mesecev želele nadaljevati z vadbo na ta način. Skozi leta ukvarjanja s svojo rekreativno dejavnostjo in vodeno vadbo za dijakinje in starejše rekreativce v okviru dela v atletskem klubu sem prišel do spoznanja, da je lahko vadba dokaj lahkotna, če jo izvajamo dovolj pogosto (vsaj 4 – 5krat tedensko) in če jo dopolnjujemo še s primerno raznoliko in polnovredno prehrano. V sodobnem času so mladim na voljo novi in novi programi vadbe, ki pa so po navadi zelo intenzivni, po principu tukaj, takoj, zdaj. Le redki posamezniki so pripravljeni dolgo vztrajati pri tako obremenjujočem načinu vadbe. Ljudje smo po naravi lagodna bitja, zato raje vztrajamo pri aktivnostih, ki nam poleg ugodnih učinkov na telo nudijo tudi užitek in sprostitev. To velja tudi za večino srednješolk, ki prostega časa ne preživljajo več tako aktivno, kot smo ga generacije, ki smo obiskovale srednjo šolo 20 ali 30 let nazaj.

Srednješolke imajo na izbiro več možnosti za postavljanje individualnega cilja vadbe:

- Ohranjanje moči, vzdržljivosti, telesne teže in zdravja.

- Ohranjanje moči in izguba nekaj odvečnih kilogramov (tu gre seveda za počasno, zdravo izgubo teže ob primerni vadbi in prehrani brez agresivnih diet).
- Povečanje mišične mase in (ali) aerobne vzdržljivosti.

Lahko pa tudi kombinirajo. Kar nekaj je deklet, ki si želi izboljšati aerobno vzdržljivost, da bi lahko hitreje pretekle progo na kaki množični prireditvi, ali pa preprosto bolje opravile vsakoletni vzdržljivostni preizkus pri pouku športne vzgoje. Bolj malo pa je takih, ki si želijo povečati mišično maso, za razliko od njihovih vrstnikov moškega spola.

2.1 Vadba za moč v fitnesu

2.1.1 Za izboljšanje vzdržljivosti v moči (rekreativna vadba, ki je najbolj primerna za večino dijakinj):
Gre za vadbo z lažjimi bremeni (40 – 60% max. teže) z večjim številom ponovitev vaje v eni seriji (20 – 30). Pavze so kratke.

2.1.2 Za povečanje mišične mase:
Gre za vadbo s težjimi bremeni (60 – 80 % max. teže) z manjšim številom ponovitev vaje v eni seriji (8 – 12), pavze med serijami so daljše.

Vadba za vzdržljivost v moči, ki jo dekleta izvajajo v prostem času, je lahko tudi funkcionalna vadba za moč brez rekvizitov ali kvalitetna vadba na spletu.

2.2 Aerobna vadba

2.2.1 Za uravnavanje telesne teže (60 – 70 % maksimalne frekvence srčnega utripa):
Je lahkotna vadba, ki naj traja od 20 minut do ene ure ali več. Omogoča učinkovito izgorevanje maščob.

2.2.2 Aerobni trening (70 – 85 % maksimalne frekvence srčnega utripa):
Je vadba za povečanje aerobne vzdržljivosti. Glavno gorivo je glikogen, zato je trajanje vadbe omejeno (10 – 45 minut).

Za aerobno vadbo lahko izbirajo med mnogimi športi kot so: tek, plavanje, hoja v hribe, kolesarjenje, rolanje, kvalitetne spletne in skupinske vadbe.

2.3 Raztezanje

Je pomembno, celo nujno, med in po treningu moči. Zmanjšuje možnost pojava poškodb in povečuje gibljivost. Raztezanje (stretching) izhaja iz joge. Je statična vadba, za katero moramo biti primerno ogreti.

2.4 Alternativne metode:

Vemo, da se ljudje med sabo razlikujemo. Osnovna metoda pridobivanja oziroma ohranjanja aerobne vzdržljivosti z neprekinjeno, dalj časa trajajočo vadbo ni ravno pisana na kožo večini mladostnikov. Zato si lahko izberejo tudi kak drug način, ki ga lažje in raje izvajajo, kot je fartlek (igra hitrosti) ali lažja oblika intervalnega treninga, kjer si sledijo intervali intenzivne vadbe in intervali počitka. Seveda lahko take oblike uporabimo pri vseh aerobnih športih, ne samo pri teku, ki pri večini srednješolk ni ravno priljubljen.

Teoretične osnove vadbe moči in vzdržljivosti pridobivamo že v prvem in drugem letniku, zato vse te informacije za dekleta niso nove. Do takrat so seznanjene tudi s čistimi osnovami kot je obvezno ogrevanje pred vadbo moči in raztezanje med in po vadbi moči.

2.5 Primer tedenskega načrta (dnevnika vadbe):

Začetni načrt vedno izdelamo skupaj glede na zastavljene cilje in izbrana sredstva. Del vadbe poteka pri pouku športne vzgoje, del pa v prostem času.

Pon: plavanje (pri pouku) 20 minut neprekinjenega plavanja v zmernem tempu.
Tor: vadba za vzdržljivost v moči (5 vaj, 20 pon. v seriji, 2 obhoda)
Sre: 20 minut teka ali kombinacija tek – hoja, sr. utrip 120 – 140 v min. (pouk)
Čet: prosto
Pet: 30 minutna spletna vadba za vzdržljivost v moči
Sob: prosto
Ned: pohod na bližnji hrib (vsaj 30 minut hoje navkreber pri sr. utripu 120 – 140 v min.).

Načrt vadbe je hkrati tudi dnevnik vadbe, ki je v elektronski obliki, zato lahko vanj zlahka vnašamo spremembe, če ne moremo delati točno po načrtu. Namen individualnega pristopa k razvoju moči in vzdržljivost je naučiti dekleta, da si glede na svoje izbrane cilje naučijo sestaviti svoj lastni načrt

vadbe, ki se razlikuje od dijakinje do dijakinje. Naslednji teden malo obrnemo in spremenimo urnik vadbe, glede na vsebine pri športni vzgoji. Priporočam jim, naj vsaj prve tedne pozorno spremljajo srčni utrip pri aerobnih aktivnostih. Ob redni vadbi pa počasi pridobijo občutek in vsakokratne meritve niti niso več potrebne. Po približno enem mesecu malo povečamo intenzivnost vadbe (ali pa tudi ne). Preverimo, če so zadovoljne s približevanjem svojemu glavnemu cilju. Glede na to lahko tudi razmišljajo o spremembi načina vadbe. Doseganje etapnih ciljev bistveno poveča motivacijo deklet za vztrajanje pri enem načinu vadbe. Menim, da je inovativnost pristopa tako individualna izbira cilja, h kateremu teži posameznica, kakor tudi izbirnost sredstev, s katerimi se postopno približuje svojemu cilju. Izbirajo lahko med različnimi načini in metodami pridobivanja moči in aerobne vzdržljivosti. Nekatere rade tečejo, druge hodijo v hribe, tretje raje kolesarijo ali plavajo ali pa izvajajo spletno cardio vadbo ali vadbo za moč doma. Ko ugotovijo, da je potrebno upoštevati samo osnovne zakonitosti za doseganje učinkov, jim je veliko lažje, če se pri tem lahko ukvarjajo s svojim priljubljenim športom oz. uporabljajo način, ki jim bolj ustreza. Tudi beleženje dnevnika opravljenih aktivnosti je dodaten motivacijski element, ki marsikateri pomaga, da vztraja na poti do svojega izbranega cilja. Pri rednem beleženju aktivnosti v dnevnik je lažje postopno povečevati intenzivnost vadbe, saj imajo dekleta celovit pregled nad vadbo, ki so jo v preteklih tednih opravljale.

Zaključek

Rezultati se razlikujejo od generacije do generacije. Po vsakoletni evalvaciji opažam, da je pristop dober predvsem zaradi možnosti izbiranja ciljev in tudi sredstev za doseganje le-teh. Mladi niso radi omejeni s točno predpisanimi aktivnostmi. Evalvacijo izvajam pogovorno in tudi s plusi in minusi programa, ki jih dijakinje napišejo. Odgovori so skozi leta precej podobni.

Pozitivna mnenja se nanašajo na:

- Zadovoljstvo, ker zdaj vem, kako se sploh lotiti vadbe.
- Všeč mi je, da lahko kolesarim, namesto tečem.
- Vadba ni pretežka ali preveč dolgotrajna.
- Del vadbe lahko opravim pri športni vzgoji.
- Po redni gibalni aktivnosti je tudi moje psihično počutje boljše.
- Kratka rekreacija mi pomaga kot vmesna aktivnost, kadar je preveč učenja.
- Ker vodim dnevnik, me to marsikdaj prisili, da delam tudi, če se mi ne ljubi.
- Zadovoljna sem, ko opazim napredek.

Negativna mnenja se nanašajo na:

- Včasih se mi ne ljubi ven.
- Težko se je odreči prigrizkom.
- Ne da se mi voditi dnevnika aktivnosti.
- Rada grem na rekreacijo, ko se mi zljubi, ne maram, da mi je to dodatna obveznost.

Pozitivnih mnenj je praviloma veliko več kot negativnih. Veliko je deklet, ki si po preteku treh mesecev želijo nadaljevati z vadbo na ta način, še posebej tiste, ki so vadbo vzele resno in so v treh mesecih opazile pozitivne rezultate. Všeč jim je tudi individualni pristop pri preverjanju doseganja etapnih ciljev in moje svetovanje, kako naprej.

Po večkratnih evalvacijah sem prišel do naslednjih zaključkov:

- Dijakinje raje vadijo, če jim prepustim izbiro. Zelo rade izberejo spletne in skupinske vadbe.
- Ker sledijo svojemu osebnemu cilju, so veliko bolj motivirane za vadbo.
- Doseganje vmesnih ciljev tudi povečuje motivacijo za vadbo
- Dekleta ugotavljajo, da se dobro počutijo, če vadbo redno vključujejo v svoj dnevni urnik.
- Pri izbiri varne in učinkovite vadbe postajajo vedno bolj samostojne.
- Pri marsikateri dijakinji vodenje dnevnika povečuje motivacijo za vadbo.
- Vsako leto je nekaj takih, ki jim tudi na ta način ne morem približati vadbe za moč in aerobno vzdržljivost, so pa vedno v manjšini.

Menim, da je pristop dokaj uspešen, kljub temu, da za tako vadbo ne morem navdušiti čisto vseh. Zaradi načrtovane vadbe, ki jo lahko dekleta sama izbirajo v skladu s svojimi cilji, marsikatera vzame aktivni način življenja za svojega – za eno od svojih temeljnih življenjskih vrednot. To je pomembno za ohranjanje zdravja in vitalnosti skozi vse življenje. To pa je tudi cilj trimesečnega uvajalnega projekta. V tem času na račun projekta delno zanemarimo učni načrt, vendar menim, da je vredno, saj nam kasneje v življenju znanja, ki jih v tem času pridobimo in poglobimo, služijo celo življenje.

V letu 2020 nam je življenja spremenila epidemija, način poučevanja se je v času zaprtih šol korenito

spremenil. Poučevanje na daljavo je še posebej težavno ravno pri predmetu športna vzgoja. Princip vadbe, ki sem ga sicer izvajal kot projekt, mi je v teh razmerah prišel zelo prav. To obliko dela zdaj uporabljam pri vseh dijakih, ki jih poučujem. Dijaki 3. in 4. letnikov imajo dovolj teoretičnega znanja, pri dijakih 1. in 2. letnika pa stvari malo poenostavim in malo bolj natančno razložim. Vsi dijaki si morajo v tednih poučevanja na daljavo voditi dnevnike v elektronski obliki.
Upam in verjamem, da jih s tem navajam na redno, lahkotno in učinkovito vadbo, ki bo pomembno vplivala na kvaliteto njihovega življenja.

Literatura

Musek, J. (1982). Osebnost. Ljubljana: Univerza v Ljubljani
Petrović, S. (1998). Fitness dinamični sistem. Ljubljana: Fakulteta za šport
Tušak, M. (1999). Motivacija in šport. Ljubljana: Filozofska fakulteta
Ušaj, A. (1997). Kratek pregled osnov športnega treniranja. Ljubljana: Fakulteta za šport

Magdalena Tanko, JVIZ OŠ Dobrepolje
E-mail: magda.tanko@guest.arnes.si

DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI MATEMATIKI

Povzetek: Kot učiteljica, ki že več kot tri desetletja dela z učenci v razredu, opažam, da število učencev, ki so opredeljeni kot nadarjeni, vztrajno narašča. Hkrati opažam tudi, da se delo z njimi največkrat dodeli učiteljem matematike, slovenščine in tujega jezika. Več ali manj se delo omeji na pripravo na različna tekmovanja in udeležbo na le-teh. Učencem, ki kažejo nadarjenost za matematiko, prilagodim oblike in metode dela, vključim jih k dodatnemu pouku. Pri pripravi na tekmovanja je moja naloga med drugim priprava ustreznih, zanimivih, dovolj zahtevnih nalog. Predvideti moram različne strategije reševanja posamezne naloge, različne "intervencije" tudi v obliki dodatnih, nekoliko lažjih nalog, če je osnovna naloga prezahtevna (najprej konkretni podatki, šele nato splošno). Naloge morajo biti za posameznega učenca ravno prav zahtevne, tako da jih z veliko truda zmore rešiti. To, da je zmogel rešiti težko nalogo, je za učenca nepopisna sreča in najboljša motivacija, da se bo spoprijel s še zahtevnejšimi primeri. Da pa delo z nadarjenimi učenci ne zajema samo reševanje matematičnih nalog in problemov, sem se odločila, da jim ponudim tudi drugačno delo. Z nadarjenimi učenci ustvarjamo z origamijem, se družimo ob miselni družabni igri – tangram, rešujemo matematične trike in čarovnije, raziskujemo Geogebro, se igramo družabne igre Quarto, Pylos, Quixo in Quantumino. Ob začetku šolskega leta povabim na sestanek učence, ki so opredeljeni kot nadarjeni, in tudi tiste, za katere menim, da jih bo takšno delo zanimalo. Za sodelovanje se ne odločijo vsi povabljeni. Učenci, ki sodelujejo, so večinoma zelo motivirani, imajo visoke sposobnosti, odlične ideje, veliko teoretičnega znanja, domišljijo, ki skoraj nima meja. Nekateri nadarjeni učenci so šibki na socialnem področju, zato krepimo medsebojne odnose z delom v tandemih in skupinah. V prispevku bom opisala nekaj matematičnih trikov in čarovnij, dejavnosti z GeoGebro, miselne igre in ustvarjanje z origamijem. Želim, da so pozitivno naravnani do matematike, da je njihovo okolje spodbudno, da lahko razvijajo svojo ustvarjalnost in sposobnost.

Ključne besede: nadarjen učenec, motivacija, sposobnosti, ustvarjalnost, spodbudno okolje

WORKING WITH GIFTED STUDENTS IN MATH

Abstract: As a teacher who has been working with students in the classroom for over three decades now, I notice the number of students defined as gifted is increasing persistently. At the same time I also perceive those attached to work with them are most frequently mathematics, Slovene and foreign language teachers. These lessons are mainly limited to different competition preparation and later participation. I adapt the patterns and methods of my work to the students who show mathematical talent and integrate them into supplementary lessons. By competition preparation my job includes providing tasks that are adequate, interesting and challenging enough for the students participating as well as foreseeing different strategies they might use to solve each one of those tasks. In the instance of the main task being too difficult I must beforehand prepare various additional, slightly easier tasks (specific data first, then the general information). The tasks have to be just enough demanding for each individual student to be able to solve them with appreciable amount of effort, as being capable of solving tasks they find difficult provides an immense amount of happiness and additional motivation to deal with even more complex ones. But in order to make the work with talented students more than just solving mathematical tasks I have decided to also offer them few alternative activities. So we create origamies, mingle by parlour mindgame called tangram, solve mathematical trics and illusions, explore the GeoGebra programme, play parlour games associated with mathematics such as Quarto, Pylos, Quixo and Quantumino. At the beginning of the schoolyear I invite students defined as gifted as well as those for whom I believe to be interested in this kind of lessons to a meeting. Not all students invited decide to participate, but those who do are usually extremely motivated and highly intelligent with outstanding ideas, tremendous amount of theoretical knowledge and almost boundless imagination. As some of them happen to be socially awkward, we strengthen the relationships by working in pairs or groups. In my text I am going to describe certain mathematical tricks and illusions, GeoGebra activities, mindgames and origami creating. I wish the students to have positive attitude towards mathematics and their environment to be stimulating for their creativity and abilities to evolve.

Key words: gifted student, motivation, abilities, creativity, stimulating environment

1 Uvod

Ena najpogosteje uporabljenih definicij nadarjenih učencev, ki je zapisana tudi v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978 in iz leta 1988, pravi, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na enem od naslednjih področij: intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, tehničnem in tudi športnem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti za razvoj in

spodbujanje teh področij. Bela knjiga iz leta 1995 in zakoni, ki se nanašajo na šolo, sprejeti februarja 1996, med drugim poudarjajo tudi načelo enakih možnosti. Vsak učenec naj bi imel možnost izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin; poudarjajo torej diferenciacijo pouka. V Beli knjigi iz leta 2011 je zapisano, da je treba delu z nadarjenimi nameniti poseben poudarek, kriteriji in merila za opredelitev nadarjenih učencev pa so se v slovenski šoli uveljavili šele ob uvajanju devetletke. Zelo sistematično je nadarjene učence in njihovo identifikacijo zajel sklad Zoisovih štipendij. Današnja izhodišča za delo z nadarjenimi učenci izhajajo iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti. Odkrivanje nadarjenih učencev je del sistema devetletne osnovne šole in poteka v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev. Nadarjenost pa sama po sebi ne prinese rezultatov, dosežki učencev so v pomembni meri odvisni od spodbud, ki jih dobijo iz okolja, njihove motivacije in ustvarjalnosti, tu pa ima šola zelo pomemben vpliv. Pomembno je, da pouk poteka v učnem okolju, ki v njih spodbuja učne procese in miselno aktivno zaposlitev, da se učenec ne začne dolgočasiti.

2 Naša šola

Na naši šoli se seveda držimo predpisanega postopka za odkrivanje nadarjenih učencev. Učitelji se zavedamo, da so nadarjeni učenci zelo heterogena skupina. Razlikujejo se na miselno-spoznavnem, učno-storilnostnem in socialno-čustvenem področju. Vsi nadarjeni učenci niso enako motivirani; pri večini se mora za motiviranost potruditi učitelj. Velikokrat so zelo občutljivi na negativne pripombe (spet ta »piflar«), včasih niso sprejeti v družbo sovrstnikov ali nimajo spodbudnega domačega okolja. Trudimo se, da pri delu z nadarjenimi širimo in poglabljamo njihovo temeljno znanje, razvijamo ustvarjalnost, uporabljamo sodelovalne oblike učenja, upoštevamo individualnost in učenčeva močna področja, spodbujamo samostojnost in odgovornost, posvečamo se skrbi za celostni osebnostni razvoj učenca, s poudarkom na sprejetosti učenca v okolje, v katerem deluje, skušamo ponuditi več možnosti, da ima učenec možnost izbire, smo na voljo učencu za svetovanje ob uresničevanju zastavljenih ciljev in evalvaciji. Nekatere dejavnosti, ki jih ponujamo nadarjenim učencem: likovne delavnice, sodelovanje pri folklori, udeležba na likovnih natečajih in kolonijah, tekmovanja iz tujih jezikov, Cankarjevo tekmovanje, novinarstvo, srečanje z novinarjem, srečanja s tujimi diplomati, sodelovanje pri organizaciji noči v šoli, poskusi v naravi, astronomija, tekmovanja iz kemije, biologije, fizike, matematike, geografije, origami v matematiki, obisk planetarija, Hiše eksperimentov, sodelovanje pri eko projektih, pa še kaj bi se našlo. Učence želimo motivirati, da začnejo o problemu razmišljati in da znajo svoja razmišljanja tudi posredovati drugim. Želimo, da delo poteka v sproščenem ozračju, v katerem učenci brez zadržkov delijo svoje občutke, mnenja in probleme.
Seveda pa se pri delu pojavljajo tudi težave. Ena od njih je ustrezna usposobljenost učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, nato umestitev dela z nadarjenimi učenci v urnike učiteljev in učencev in ne nazadnje tudi učiteljevo plačilo. Težave se pojavljajo tudi na strani učencev, saj so ti pogosto preobremenjeni s tekmovanji, izven šolskimi dejavnostmi in sodelovanji pri različnih projektih. Ker se pojavljajo eni in isti učenci pri večini dejavnosti, so preutrujeni in posledično nemotivirani. Morda do težav prihaja tudi zato, ker je v Sloveniji kar 25 % učencev prepoznanih za nadarjene, medtem ko je v ZDA teh povprečno 6 %, v Evropi pa 10 %. Pogosto je tako, da so za nadarjene prej prepoznani tisti, ki so marljivi, kot pa tisti, ki so izjemni na posameznih področjih. Zaradi omenjenega večkrat izpadejo otroci, ki so sicer intelektualno zelo sposobni, a zaradi različnih razlogov (npr.: manj sledijo navodilom učitelja, lahko se pri pouku dolgočasijo, ponavljajoče naloge jim ne predstavljajo izziva) nimajo samo odličnih ocen. Zelo pomembno je, da znamo učitelji takšne otroke prepoznati in jih ustrezno motivirati.

3 Matematika

Kot učiteljica matematike se zavedam, da nadarjeni učenci potrebujejo poleg običajnih programov tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko razvijali svoje sposobnosti. Tako kot ostali učitelji se tudi sama srečujem z nekaterimi težavami. Nekateri nadarjeni učenci so učno sicer zelo uspešni, a imajo težave na čustvenem področju, ne znajdejo se v osnovnih življenjskih situacijah, pri pouku jim je dolgčas, v razredu niso sprejeti, kažejo odpor do rutinskih nalog, zato se ne želijo udeleževati tekmovanj, pa še kaj bi se našlo. Delo z nadarjenimi je za učitelja izziv. Ni le ene metode, ki bi ustrezala vsem učencem, učinkovite pa so vse, ki omogočajo razvijanje zahtevnih miselnih procesov. Učitelj mora v pouk pogosteje vključevati problemsko naravnane metode, raziskovalna vprašanja, kompleksnejše metode in poskrbeti, da se nadarjen učenec pri pouku ne dolgočasi. Ker pa je omenjeno velikokrat težko vključevati v pouk, saj je razred heterogen, so nadarjenim na voljo izbirni predmeti, raziskovalni tabori, priprave na tekmovanja, interesne dejavnosti, prav tako pa lahko

na različnih področij sodelujejo pri raziskovalnih nalogah. Pomembno je, da razvijamo tudi socialno področje. Nekateri nadarjeni učenci so na tem področju močni, drugi pa imajo primanjkljaje. Tem je treba pomagati, da se naučijo dela v skupini, saj so nekateri izraziti individualisti, druge moramo naučiti, kako predstaviti svoje sicer zelo izvirne ideje, pri večini pa je največji problem njihova samozavest, pozitiven odnos do sebe in občutek pripadnosti. Ob vsem tem mora biti učitelj pozoren tudi na to, da učenci niso preobremenjeni. Do preobremenjenosti navadno pride pri učencih, ki imajo več močnih področij in željo, da se dokažejo na vseh. Lahko se želijo tudi dokazati učitelju ali staršem in se udeležujejo vseh tekmovanj po vrsti. Ker nimajo dovolj časa za kakovostno pripravo, izostanejo želeni dosežki, posledica pa je razočaranje. Vsekakor delo z nadarjenim učencem od učitelja terja veliko dodatnega dela, priprav, izobraževanj na področju stroke in nadarjenosti. Na začetku svoje poklicne poti sem se lotevala bolj »varnih« načinov dela z nadarjenimi, ki se nanašajo v glavnem na pripravo učencev na tekmovanja matematike, kasneje sem začela pouk nadgrajevati z matematičnimi triki, miselnimi igrami, ustvarjanje z origamijem ter uvedbo IKT tehnologije, z izdelovanjem interaktivnih nalog, križank, rebusov. V nadaljevanju bom predstavila nekaj dejavnosti, ki jih izvajam z nadarjenimi učenci pri rednem in dodatnem pouku.

4 Miselne igre

Učenci se zelo radi preizkušajo in tekmujejo med seboj, kdo bo hitreje in uspešneje zložil igro Quantumino. Uživajo tudi v igrah v dvojicah, saj te igre spodbujajo miselne procese, prinesejo pa tudi veliko smeha in zabave. Quantumino: Kakovosten leseni »puzzle« je edinstvena igra za vsakogar, ki si želi dobrega izziva. V lesen okvir je potrebno namestiti šestnajst od sedemnajstih 3-D lesenih puzzlov, tako da ni prostora med njimi in je zgornja površina ravna. Igra ima več kot 10 000 različnih rešitev. Pylos: Pylos je strateška abstraktna igra, v kateri gradimo piramido iz kroglic. Smisel igre je, da igralca prihranita čim več kroglic. Zmagovalec je igralec, ki je uspel med igro obdržati čim več svojih kroglic v rezervnem prostoru in tako lahko zadnji postavi svojo kroglico na vrh piramide. Igralca morata narediti potezo, kadar prideta na vrsto. Igralec, ki ostane brez kroglic, igro izgubi.
Quarto: Je premetena verzija igre štiri v vrsto. Vsak izmed kosov, ki ga postavljamo na polje, ima štiri različne lastnosti: barva: svetla ali temna; velikost: majhna ali velika; oblika: okrogla ali kvadratna; vrh: ploščat ali z vdolbino. Cilj igre je postaviti v vrsto štiri figure, ki si delijo eno izmed štirih lastnosti, ne glede na to, da vseh likov v vrsti igralec ni postavil sam. Vrsta je lahko postavljena vodoravno, navpično ali diagonalno. Igra se prične s prazno igralno površino. Ko je igralec na potezi, izbere en še nepostavljen element in ga ponudi nasprotniku. Ta mora prejeti element postaviti na prazno mesto na igralni površini. Če opazi, da je s postavitvijo naredil štiri v vrsto, mora vzklikniti "Quarto!" in s tem zmaga. Quixo: Je igra, ki spominja na igro štiri v vrsto, le da se pri njej že postavljeni znaki ves čas premikajo, tako da je potrebno pred vsako potezo dobro premisliti, kakšne posledice bo pustila na razporeditvi simbolov. Igro pričnemo z vsemi 25 kockami postavljenimi na igralno ploščo s praznimi stranicami obrnjenimi navzgor. Ko je igralec na potezi, lahko vzame prazno kocko, jo obrne na svoj znak in jo vrne na igralno površino. Če želi, pa lahko prestavi tudi kocko s svojim simbolom. A kocke ne sme enostavno položiti nazaj na isto mesto, temveč jo mora vstaviti iz konca vrste ali stolpca ter vse ostale kocke potisniti v izpraznjeno mesto. S tem spremeni razpored že postavljenih simbolov. Zmagovalec je igralec, ki uspe postaviti pet svojih simbolov v vrsto.

5 Matematični triki in čarovnije

Matematične trike in čarovnije večinoma izvajam pri dodatnem pouku. Učenci skušajo ugotoviti algoritem, pravilo trika ali čarovnije. Učenci se trik naučijo in ga potem pokažejo ostalim sošolcem.
1) Seštevanje in odštevanje ulomkov – metoda metulja
Seštevanje: števec rezultata dobimo, da zmnožimo števec prvega ulomka in imenovalec drugega ulomka ter temu prištejemo zmnožek imenovalca prvega ulomka in števca drugega ulomka. Imenovalec rezultata pa dobimo, da oba imenovalca zmnožimo. Odštevanje ulomkov je podobno, le da drugo cifro v števcu, ki jih dobimo z množenjem števcev in imenovalcev, odštejemo od prve cifre (namesto prištejemo).
2) Poštevanka števil 6, 7, 8 in 9 z rokami
Prstom določimo število 6, 7, 8 ali 9 (mezinec 6, prstanec 7, sredinec 8 in kazalec 9). Iztegnemo prste ene roke proti drugi roki. Množimo $7 \cdot 8$. S prstancem leve roke se dotaknemo sredinca desne roke. Preštejemo prste pod in vključno prsta, ki se dotikata. Dobljeno število predstavlja desetice rezultata, torej 50. Preštejemo prste nad dotikajočima se prstoma, trije prsti na levi roki in dva na desni roki. Ti dve števili zmnožimo $3 \cdot 2 = 6$. Seštejemo desetice in enice $50 + 6 = 56$. Torej produkt $7 \cdot 8 = 56$.

3) Množenje s črtami
Metoda s črtami temelji na razčlenjevanju števila. Primer: 13 · 23
S črtami predstavimo množenec (13). Ena črta za eno desetico in tri črte za tri enice. Skupino črt ločimo z vmesnim prostorom. S črtami »narišemo« še število 23. Preštejemo presečišča in zapišemo rezultat 299.
4) Uganimo starost in velikost čevljev
Prostovoljca prosimo, da napiše svojo starost. Damo mu list papirja in ga prosimo, da nam ne pokaže številke. Sogovornika prosimo, da število pomnoži s 5. Na koncu rešitve naj napiše število 0. Temu naj prišteje datum dneva (ignorira številko meseca in leta). Rešitev podvoji. Prišteje naj še velikost čevlja. Od vsote naj odšteje dvakratnik trenutnega datuma. Prostovoljca sedaj prosimo, naj na glas prebere rezultat in ga pokaže. Povemo mu njegovo starost in velikost čevlja. Prvi dve števki pomenita starost osebe, zadnji dve številki pa velikost njegovih čevljev.
5) Triki s števili
Izmisli si poljubno trimestno število in ga zapiši. Isto število zapiši še enkrat (npr. 234234). To število deli s 7, nato z 11 in na koncu s 13. Rezultat je izbrano število.
Izberi si poljubno štirikratno število in ga zapiši dvakrat zapored. Deli s 137, nato pa še s prvotno izbranim številom. Rezultat je 73. Učenci pri dodatnem pouku skušajo ugotoviti algoritem in pravila trikov in čarovnij.

6 Origami

Origami je stara japonska umetnost zgibanja papirja. Pri matematiki lahko to umetnost uporabimo za razlago matematičnih resnic in zakonov. Z nadarjenimi učenci smo pri dodatnem pouku izdelali modele geometrijskih likov in teles: deltoid, pravokotni trikotnik, enakokraki trikotnik, enakostranični trikotnik, paralelogram, romb, trapez, osemkotnik, šestkotnik, kocka, pravilna štiristrana piramida in še bi lahko naštevali. Za izdelavo smo uporabljali papir kvadratne oblike. Učenci so pokazali veliko ročnih spretnosti.

7 GeoGebra

GeoGebra je računalniški program, narejen za učenje in poučevanje matematike na osnovnošolskem, srednješolskem in visokošolskem nivoju. Program združuje uporabo dinamične in računalniške algebre oziroma simbolnega računanja. Na ta način povezuje več
matematičnih disciplin: geometrijo, algebro in tudi analizo. GeoGebra je uporabna tako za učitelje, ki lahko z njeno pomočjo ustvarjajo učna gradiva, kot tudi za učence, ki lahko z njeno pomočjo snov spoznajo ne le v teoriji, temveč tudi v praksi. Učence sem naučila osnov GeoGebre, sami pa so morali raziskali, kako narisati očrtano in včrtano krožnico poljubnemu trikotniku ter višinsko točko trikotnika. Pri načrtovanju z GeoGebro so morali dobro poznati vsa pravila načrtovanja.

Zaključek

Vsak učitelj je vesel dela z nadarjenimi učenci. Delo z njimi predstavlja izziv, saj z njimi naredimo veliko več, kot je vsakdanje podajanje snovi. Tako delo terja od učitelja kot vodje ogromno volje, energije in časa, a prinaša tudi zadovoljstvo, saj so učenci motivirani, iščejo nove informacije, rešitve problemov, učijo se organizacije, sodelovanja z vrstniki in odraslimi, predstavitve svojih stališč. Opažam, da nadarjene učence najbolj motivirajo tiste vsebine in sestavine pouka, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje, sproščeno in sodelovalno vzdušje, spoštovanje različnosti, zaupanje učitelja, možnost odločanja ter sprejemanje napak.

Literatura

Bandur, S.: Pridni in/ali nadarjeni?. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.delo.si/druzba/panorama/pridni-in-ali-nadarjeni.html, 23. 12. 2013.
Budin, A.: Učiteljeva vloga v procesu odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: PF, 2012.
France, S., Grabant, N. Uporaba origamija pri pouku matematike, Velenje, marec 2002
Magister, N.: Socialni in čustveni vidiki razvoja nadarjenih učencev v drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: PF, 2016.
Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf, 11. 2. 1999
http://www.faceit.si/11-uporabnih-matematicnih-trikov-ki-jih-ne-ucijo-v-soli/5/
https://rokusova-centrifuga.si/2018/10/17/pisno-mnozenje-pri-nas-in-po-svetu/
https://sl.stemchus.org/Eseguire-un-Trucco-di-Magia-Matematico-4110
http://mekatja.blogspot.com/2013/03/matematika-malo-drugace.html

Helena Smrke, OŠ Žužemberk
E-mail: helena.smrke@guest.arnes.si

KAKO RAZVIJATI TALENT NA NARAVOSLOVNEM PODROČJU

Povzetek: V Sloveniji imamo Zavod Super Glavce, ki je neprofitna, nevladna organizacija. S programi, ki jih vodijo, pomagajo učiteljem navduševati otroke in mladino za naravoslovje. Učiteljem, otrokom in mladostnikom omogočajo povezovanje in druženje z mentorji in vrstniki z vsega sveta. Povezujejo formalno in neformalno izobraževanje in gospodarstvo. Zavod Super Glavce je pogodbeni partner s FIRST in LEGO Education, organizator mednarodnih programov FIRST LEGO liga in FIRST LEGO liga Junior v Sloveniji ter partner za Hrvaško in Srbijo. LEGO Education je del skupine LEGO. Več kot 35 let sodelujejo z učitelji in strokovnjaki na področju izobraževanja.

Ključne besede: tehnično znanje, skupinsko delo, robotika

HOW TO DEVELOP A TALENT IN NATURAL SCIENCES?

Abstract: We have been encouraging pupils to develop critical thinking and solving complex problems. Five years ago, we came across an international programme of research and studying that was designed for pupils aged from 9 to 16 and is called First Lego League. When we joined the program, we have established that the basis of this programme are research and robotics. It is peculiar for encouraging values like respect, responsibility, group work, self-initiative, sharing knowledge and experience. It is important that the participation in this programme motivates the young pupils for technology, natural sciences, robotics, maths, the use of information technology in useful purposes. The participation in these activities enable the pupil to upgrade school subjects and make themes meaningful and useful. It is often established that the Slovene teaching process lacks the connection between the theory and practice. Pupils develop skills which they will need when they enter the work market. The most wanted profession in Žužemberk are: a construction engineer, a programmer, an electrical engineer. These professions demand a lot of technical knowledge, research opportunities, team and creative work. Pupils acquire all these skills at the First Lego League which has been carried out for four years at the Primary school Žužemberk.

Key words: tehnical knowledge, teamwork, research, and robotics skills

Uvod

FIRST LEGO liga, v katero smo vključeni, je vzgojno-izobraževalni in raziskovalni program, v katerega je trenutno vključenih 57 osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Še več jih je, ki program izvajajo, vendar se ne udeležujejo tekmovanj. Za program velja, da ima vsako leto nov izziv - projekt, ki opremlja otroke in mlade z znanji in kompetencami za 21. stoletje, seznanja jih z znanostjo in tehnologijo, spodbuja samoiniciativnost, podjetnost, ustvarjalnost, timsko delo, ... in se zaključi s turnirji, festivali. Za pridružitev je potrebno, da se šola odloči vnaprej in se s plačilom kotizacije prijavi za naslednje šolsko leto. Na Osnovni šoli Žužemberk izvajam interesno dejavnost in sem mentorica večji skupini učencev. Dejavnost izvajam s pomočjo so-mentorja in podpore Zavoda Super Glavce. Z dejavnostjo smo začeli pred štirimi leti. Pred pričetkom smo se pozanimali o vsebini programa, deljenju na starostne skupine otrok in katero orodje (Lego sete) potrebujemo. Usmerili smo se na učence 3. triade in ugotovili, da je na trgu več orodij.

Odločili smo se za nakup LEGO® MINDSTORMS® Education EV3, saj ta komplet vsebuje vse, kar potrebujete za učenje naravoslovja (STEM) in računalništva. Poleg tega ima učitelj podporo, ki vsebuje učne materiale na področju naravoslovja in računalništva. Ugotovili smo, da potrebujemo več kompletov, kajti delo v dvojicah je najbolj primerno. Cena kompleta je cca 450€. Ocenili smo, da za začetek potrebujemo vsaj pet osnovnih kompletov. Za nakup smo se s prošnjami obrnili na šolo, občino in podjetja v našem kraju. Na našo prošnjo so se odzvali prav vsi, še posebej smo se razveselili nakupa opreme podjetja, Keko oprema. Podjetje proizvaja stroje za izdelavo pasivnih elektronskih komponent in so edini proizvajalec takih strojev v »zahodnem« svetu, to je EU in ZDA .

Na začetku šolskega leta smo k vpisu te dejavnosti povabili učence od 5. do 9. razreda. Zanimanje je bilo izjemno. Vpisalo se je približno trideset učencev. Ker je bil vpis tako velik, smo oblikovali dve skupini glede na njihovo predznanje s področja programiranja. Pri neobveznih izbirnih predmetih, ki jih poučujem kot učiteljica računalništva na osnovni šoli, se učenci spoznajo predvsem z osnovnimi programskimi konstrukti, navadno s pomočjo interaktivnega okolja. Za poučevanje uporabljam programsko okolje in jezik, Scratch, ki je namenjen učenju programiranja s pomočjo blokov, ki olajšajo pisanje zapletenih ukazov in zmanjšajo začetniške težave s sintaktičnimi napakami. Tako

so določeni učenci, ki imajo predznanje s tega področja. Za nemoteno delo smo poskrbeli za vse potrebno: Mindstorms (EV3, NXT ali RCX), prenosni računalnik, dostop do spleta, aktualni FLL komplet (vsebuje podlogo, komplet posebnih lego kock, navodila za sestavljanje), navodila za postavitev polja, naloge in pravila za ROBOTSKI DEL.
Ker delamo po programu FLL Challenge, sem učence seznanila z vsebino tega programa:
robotski del, projekt (raziskovalno delo) in vrednote.
Tekma robotov in projekt sta tisto, kar ekipe oblikujejo.
Vrednote se kažejo, kako delajo. Gre za en program, ki ima tri kategorije:
Zaradi zagotavljanja enakih pogojev za vse ekipe po vsem svetu je material, ki ga uporabljamo na FLL dogodkih, tekmovanjih, predpisan. Sestavljen je iz izvirnih lego elementov. Ker se tema izziva vsako leto menja, prijavljene ekipe dobijo vsako leto nove FLL komplete: polje, podlogo in posebno izdajo lego kock. V programu FLL in na dogodkih lahko sodelujejo le uradno prijavljene ekipe. V Sloveniji tekmovanja potekajo po regijah v določenih časovnih razmikih in si sledijo od decembra do konca januarja. Državnega tekmovanja se udeležijo le najboljše ekipe regijskih tekmovanj. Na tekmovanju vsaka ekipa sodeluje, se predstavi v štirih kategorijah:
- Tekma robotov (Robot Game),
- Zasnova robota/Tehnični intervju (Robot Design),
- Projekt (Project),
- Vrednote FIRST (Core Values).

Na vsaki izmed kategorij se ekipa sreča z ocenjevalci (tudi z ocenjevalci na mednarodnih turnirjih), kamor se uvrstijo najboljše ekipe iz Odprtega državnega prvenstva FLL – Finala regije Adria.
Ekipa, ki jo na začetku leta sestavimo, se seznani z nosilno tematiko, ki je vsako leto nova in aktualna.
V preteklih letih so v FLL zvrstile naslednje teme:
MESTO PRIHODNOSTI (2019), V VESOLJE (Into Orbit, 2018), ŽIVA VODA (Hydro Dynamics, 2017), ŽIVALSKI ZAVEZNIKI (Animal Allies, 2016), POTI SMETI (Trash Track, 2015), VES SVET JE UČILNICA (World Class, 2014), BESNENJE NARAVE (Nature's Fury, 2013), REŠITVE ZA STAREJŠE (Senior Solutions, 2012), PREHRANA (Food Factor, 2011).
Učenci si razdelijo vloge, kot so: konstruktor, programer, idejni vodja, vodja ekipe, vodja projekta … Vsak izmed njih je odgovoren za svoje delo in delo ekipe. Zadolžen je, da je delo opravljeno in da je seznanjen z delom celotne ekipe. Skupaj se spoznavajo z misijami na robotski mizi, podajajo predloge in rešitve glede konstrukcije robota in nastavkov, ki jih gradijo.

Robotski del FLL

V ekipi sta po navadi dva programerja, ki gradita program, ki je sestavljen iz blokov, spremenljivk, zank, pogojnih stavkov… Tesno sodelujeta s konstruktorji robota, saj skupaj snujejo rešitve za potek reševanja misij na robotski mizi, s katerimi si ekipa prisluži točke. Pogosto se dogovarjajo o težavah, ki nastanejo pri izdelavi nastavka, ki je pomemben del pri opravljanju misij, saj se mora prilegati samemu robotu ter misiji, ki jo opravlja. Programerja in konstruktor robota ter nastavkov tesno sodelujejo tudi pri izbiranju in zaporedju misij, ki jih bo robot v 2,5 minutah opravil. Ves čas spreminjajo strategijo, robota in nastavke ter iščejo optimalno rešitev. Pogosto se zgodi, da se na dan tekmovanja še popravlja program, določene nastavitve in tudi konstrukcija. Še bolj pomembno je, da si ekipe med seboj pomagajo tudi takrat, ko tekmujejo med sabo: izposojajo kocke, motorčke tudi računalnike, delijo znanje. Dr. Woodie Flowers, idejni vodja vrednot in zaslužni svetovalec v FIRST-u, je dejal: „Ekipe si lahko in morajo pomagati tudi takrat, ko tekmujejo med sabo.“ Mentorji ves čas opominjamo na to, da je pripravljenost za sodelovanje zelo pomembna, saj vzpodbuja medvrstniško učenje, učenje od tekmecev in mentorjev. Zavedamo se, da so koopertivnost in vrednote tiste, ki ločujejo FIRST programe od drugih, ki so podobni.

Projektni del FLL

Projektni vodja in sodelavci se takoj lotijo izziva na način, da FLL ekipa prepozna težave ljudi, kraja, države, ustanove … Na začetku je dobro, da težavo definirajo, razčlenijo in predlagajo rešitev za izbrani problem. Ekipa izbere problem, ki bi ga rada raziskala. Nato sledi iskanje možnih rešitev za izbran problem, ki že obstajajo. Cilj na koncu je oblikovanje inovativne rešitve. Rešitev je najpogosteje prikazana z prototipi, maketam, ki je tudi preverjena.
Rešitev za obstoječi problem naj bo:
- izboljšava nečesa, kar že obstaja;

-predlog nečesa novega.
Pri iskanju rešitve je dobro, da se ekipa poveže z raznimi strokovnjaki, izdelovalci in išče morebitne nasvete oz. sodelovanje. Na tekmovanju ekipa predstavi svoj projekt od izbranega problema do predlagane rešitve. Zelo pomemben del Projekta FLL je hkrati tudi uporabna veščina. Deljenje svojega dela, odkritij in postavljanje vprašanj ter iskanje odgovorov je odličen in učinkovit način v vseh fazah učenja, dela in raziskovanja.

FLL Vrednote

Za gojenje vrednot skrbi celotna ekipa. Skupaj določijo, katere vrednote so zanje najpomembnejše in na katere morajo dati večji poudarek.
Na splošno se skozi srečanja trudimo izboljšati oz. se držimo naslednjega:
- Skrb za ekipni duh: imejte lastno identiteto in prepoznavnost.
- Povezovanje: kar ste se naučili v FIRST LEGO League ,uporabite v vsakdanjem življenju.
- Skrb za timsko delo: lahko delamo učinkovito, uspešno sami in v timu.
- Skrb za vključevanje: poskrbimo, da bodo vsi člani ekipe enakovredno vključeni v delo.
- Spoštovanje: spoštujemo drug drugega.
- Smo odprti - koopertivni: pomagajmo drugim in hvaležno sprejemajmo pomoč drugih ter sodelujmo z ostalimi.

Na tekmovanju mora ekipa predstaviti, kako načelo vrednot upošteva in uveljavlja v vsakdanjem življenju. Komisija jih z določenimi aktivnostmi preveri in opozori, če je to potrebno.
Ekipa se tedensko srečuje enkrat do dvakrat v računalniški učilnici, kjer smo postavili tudi robotsko mizo in imamo prostor za shranjevanje vseh potrebnih rekvizitov. Člani ekipe so med seboj zelo povezani in se v času prostih ur sestanejo v učilnici in delajo bodisi na projektu ali robotskem delu. Navdušujejo se nad tehniko, programiranjem in celotnim programom, ki ga izvajamo. Predlani smo bili tudi gostitelji regijskega tekmovanja, ki ga je obiskalo veliko ljudi, ki živijo v naši občini in okolici. Veliko naših članov je dejavnih že od samega začetka, to je štiri leta in v lanskem šolskem letu se je ekipa, ki je bila sestavljena iz sedmih fantov, uvrstila na državno tekmovanje, ki je odpadlo zaradi epidemije Covid-19. Na regijskem tekmovanju so na lanskoletno temo, Mesto prihodnosti, predstavili projekt, ki so ga poimenovali Postavitev pustolovskega parka v Žužemberku. Med občani so naredili poizvedbo – anketo glede potreb, želja v domačem kraju. Poizvedba je pokazala, da si občani želijo zabavno-rekreacijski center, ki bi bil primeren za mladino, družine, rekreativce in dodatno popestritev športnega dogajanja v kraju. Iskali so kraj, kjer bi bilo možno zgraditi Pustolovski park, ki bi bil povezan z reko Krko, ki se vije skozi naš kraj. Preučili so tudi stroškovni vidik in umestitev parka v prostorski načrt kraja. Načrtovali so vsebino in izgled parka. Naredili so maketo, grafično izrisali park, pripravili 3D prikaz in svojo idejo predstavili širši javnosti (na občinski seji). Pobuda z naše strani je bila dana tudi vodilnim možem naše občine, sedaj čakamo na njihov odziv.
Prav tako so zbrali zavidljivo število točk na tekmi robotov. Naš robot, ROBORIS, je uspešno reševal misije na robotski mizi. Na tekmovanju se je pomerilo 20 ekip. Ekipa je na tehničnem intervjuju predstavila program, ki so ga sestavili za delovanje robota. Predstavili so težave, s katerimi so se srečevali pri izdelavi in programiranju robota in kako so jih reševali.
Na preizkusu upoštevanja vrednot je komisija ugotovila, da je ekipa dobro povezana, da goji vrednote FLL-ja. Za mnenje o naši dejavnosti smo vprašali Jožeta Štuparja, soustanovitelja in tehničnega direktorja podjetja Keko oprema d.o.o., ki meni, da industrija potrebuje ljudi, ki razmišljajo racionalno in logično. Če jo hočemo ohraniti, potrebujemo kader z naravoslovnim znanjem in nekonvencionalnimi idejami, ki znajo delati v timu in so sposobni v korist skupnega včasih zatreti lastni ego.
Pomanjkanje inženirjev, predvsem tistih z logičnim razmišljanjem, je na zahodu splošno, Slovenija pri tem ni izjema. Zaradi tega se podjetje trudi sodelovati z lokalno šolo, s ciljem motivirati mlade, da se pogosteje odločajo za naravoslovne in inženirske poklice. Z reševanjem konkretnih nalog mladi dobijo občutek, da je računalništvo še kaj več od igranja igric in »surfanja« po internetu. Z sponzoriranjem tehničnih aktivnosti v šoli, želimo pokazati učencem, da je še mnogo drugih stvari, s katerimi se je v življenju zanimivo ukvarjati. Če pritegnemo le nekaj njih, da jim tehnika spet postane zanimiva in se usmerijo v ustvarjalne poklice, bo naš namen dosežen. Pri tem si podjetniki želimo, da bi izobraževalni sitem večkrat prisluhnil tudi našim željam. Sistem ne more biti sam sebi namen. Izobražuje kader, od katerega bo odvisen bodoči uspeh naših podjetji in preko njih materialna blaginja večine. Aljaž Štrucelj, so-mentor FLL dejavnosti pravi, da so LEGO kockice zelo učinkovita didaktična igrača in otroci v igri z njimi razvijejo številne spretnosti. V srečanju s prvim Duplovim

naborom fine motorike so koristne, kmalu se zabavi pridruži še kreativnost in z gradnjo garaže za avto ali hiše za Barbyja, je prvi gradbeni izziv že dosežen. Vztrajnost je pravo ime igre. Z razvojem vseh teh veščin lahko zgradite večje, boljše, bolj zapletene modele, kot stranski učinek pa tudi svojo samozavest! LEGO Izobraževalni kompleti (LEGO WeDo, Mindstorms, Spike, Inventor, ...) odpirajo nov svet možnosti, ki jih ponujajo programabilne opeke, motorji in različni senzorji. Novi mehanizem veščin je v porastu z mehaničnimi načeli in fizikalnimi zakoni za gradnjo modelov in njihovih razširitev, medtem ko je napredno logično in matematično razmišljanje ključnega pomena za njihovo življenje in inteligenco.
Poleg vseh teh veščin, ki so (tehnični) temelj za reševanje problemov, First Lego League obravnava tudi ne tehnične veščine. Temeljne vrednote otrokom pomagajo do boljšega sodelovanja vseh članov. Medsebojno spoštovanje in pomoč omogočajo sodelovanje tudi z drugimi skupinami. Tako odkrivajo nove spretnosti in ideje in kar je najpomembnejše, pri vsem tem se zabavajo.
Biti del ekipe FLL je zelo podobno kot del projekta v podjetju. Projekt je lahko nova izvedba programske opreme, namestitev nove proizvodne linije, razvoj novega izdelka ali celo prenova/optimizacija obstoječega. Projekt ima rok, veliko izzivov in ovir (na primer misije v izzivu FLL), učinkovita komunikacija in razporeditev dela med vsemi člani ekipe, kar vodi do hitrejšega napredovanja in dober timski duh, sproščenost vpliva na kakovost rešitve.
Projekt FLL daje otrokom priložnost, da razvijejo številne veščine in vrednote, zaradi katerih so ne samo boljši strokovnjaki, oblikovalci, raziskovalci in izumitelji, temveč tudi osebnosti.
Aljaž Štrucelj, diplomirani inženir računalništva in informatike, komentator FLL

Zaključek

LEGO Education ponuja učiteljem načine poučevanja s pomočjo igrive učne izkušnje, ki je blizu vsakemu otroku in zagotavlja veliko trajnejše pomnjenje. Temelji na sistemih gradnikov LEGO, drugih elementih, ki so pomembni za kurikulum in na fizičnih ter digitalnih virih za vrtce, osnovne in srednje šole. Program LEGO Education lahko uporabljamo tudi pri dejavnostih znotraj rednega pouka, čeprav se to le redko izvaja. Iskanje rešitev spodbuja učence k aktivnemu sodelovanju v procesu učenja in pridobivanju veščin za izzive, ki jih čakajo v prihodnosti. Obseg tehnoloških sprememb, katerim smo že priča in še prihajajo, bo pomembno vplival na to, kako bomo živeli v prihodnje. Menim, da moramo spremeniti vsebine in način poučevanja. Iskati moramo poti poučevanja, ki bodo nudila širši sklop veščin, ki jih bodo prihodnje generacije potrebovale za delo. Aktivno, igrivo in praktično učenje je po mojem mnenju prava pot.
“ Učenje skozi igro podpira integriran pristop zgodnje pismenosti in matematičnih veščin, hkrati pa goji otrokove socialne, čustvene, telesne in ustvarjalne sposobnosti” – Marbina, Church & Tayler, 2011 Learning Through

Renata Pelc, Osnovna šola Dobrepolje
E-mail: renata.pelc@guest.arnes.si

DELO Z NADARJENIMI UČENCI NA NARAVOSLOVNEM PODROČJU

Povzetek: Na naši šoli se delo z nadarjenimi učenci iz leta v leto izboljšuje. Sama se učencem, ki so nadarjeni na področju matematike in fizike, popolnoma posvetim vsak teden, in sicer tako, da fizikalno eksperimentiramo in rešujemo matematične probleme. To je čas, ko se učenci podobnih interesov neverjetno zbližajo, spletejo se vezi in mnogi učenci, ki so zaprti vase, spregovorijo. Najdejo si primerne sogovornike, korakajo višje v znanju, ker s skupnim delom marsikaj novega odkrijejo. Učenci z odkrito nadarjenostjo imajo še veliko skritih talentov, ki jih spoznamo šele, ko se znajdejo na pravem mestu in v pravem krogu. Tako fizika kot matematika sta primerni področji za delo s talentiranimi učenci, namreč pri pouku se zaradi težavnosti predmetnih področij mnogokrat ukvarjamo s šibkejšimi in nadarjeni učenci ne morejo razvijati svojih talentov. Neverjetne so ure, ko odkrivajo, rešujejo enačbe, odkrijejo, kje so naredili napako, in se veselijo skupnih rezultatov. To daje moč učencem tudi na socialnem področju, jim dviga samozavest. Zadovoljstvo pri tem delu je neizmerno in zabavno. V razredu sem imela nekaj zelo nadarjenih učencev, ki pa so to raje skrivali, težko so kaj povedali in imeli so težave na socialnem področju. V majhni skupini so na socialnem področju veliko pridobili. Svoja znanja so počasi začeli kazati tudi v razredu. Pri matematiki so znanje povezovali z vsakdanjim življenjem. Skupaj s sošolci so razglabljali o matematičnih problemih in z malo usmeritve prišli do rezultatov. Poleg tedenskega dela z nadarjenimi pa organiziram tudi delavnice v naravi, kjer fizikalne in matematične probleme povežemo z naravo in vsakdanjim življenjem. Tam so pogosto skupaj vsi učenci. Takrat pa ravno nadarjeni učenci prenašajo znanje na druge učence in se hkrati učijo od drugih učencev drugih veščin. To je najlepši del druženja in navezovanja socialnih stikov in hkrati učenja, ki mu ni konca. Na teh delavnicah mnogi nadarjeni učenci izvedejo krajše predavanje in predstavitev za sošolce, izpeljejo tudi razne delavnice. Tu se izkaže, kako učinkovito je učenje med učenci. Vsak učenec ima svoje talente, učenci na naravoslovnem področju na teh delavnicah prenašajo matematično in fizikalno znanje na druge, drugi učenci pa z iznajdljivostjo v naravi, z velikim socialnim čutom in mnogimi drugimi veščinami to prenašajo na ostale. Na teh srečanjih vsi rastemo, tako učitelji kot učenci.

Ključne besede: nadarjenost, matematika, fizika, matematični problemi, narava, eksperiment

WORKING WITH TALENTED STUDENTS IN NATURAL SCIENCES

Abstract: Working with talented students is improving each year. I dedicate my time weekly to students who are talented in maths and physics. We experiment in physics and solve maths problems.

During this time students of similar interests bond with each other, many introvert pupils speak up. They find a co- speaker and discover many new things. Pupils with discovered talents have many hidden talents, which can be noticed, when they find themselves in the right place and in the right time. Maths and physics are fields for working with talented student. In the class we usually focus on the weak students, therefore talented students cannot develop their talents. It is amazing, when they discover, work out the equation, discover the mistakes and are pleased with the results. This gives the strength on the social area of life and gives them self- esteem. Satisfaction with the work is immense. I had some students who were talented but they hid their talents and hardly ever spoke up and had problems in the social area but they gained a lot in small groups. They started to show their knowledge in the class too. They applied their knowledge of maths to everyday life. They talked about maths problems together with their classmates and with the support they got the results.

I organize workshops in nature, where students connect physics and maths problems to nature and everyday life. Usually all the students are together. Talented students spread their knowledge to other students and they learn other skills from them. This is the best part of making contacts and socializing with others. On these workshops many students carry out a short lecture and a presentation for other students, they also carry out some workshops. Here we can see how students' learning from each other is effective. Each student has his / her own talents. On these workshops, students spread the knowledge of maths and physics on others. Other students with social skills spread this to others. We both grow on these meetings, students and teachers.

Key words: talent, maths, physics, maths problems, nature, experiment

1 Uvod

Nadarjeni učenci so se pojavljali že ves čas skozi zgodovino človeštva. S svojim delom so močno zaznamovali družbeni razvoj. Družba potrebuje nadarjene ljudi na vseh področjih, ker le tako lahko dosega razvojne cilje. Matematika in fizika pri tem igrata pomembno vlogo, saj se pri teh dveh predmetih učimo specifičnih načinov mišljenja.

2 Nadarjenost

Če je otrok nadarjen za fiziko ali matematiko, še ne pomeni, da bo dobitnik zlatih Stefanovih in Vegovih priznanj, tudi ne pomeni, da bo imel same odlične ocene pri matematiki in fiziki. Tudi znanstvenik lahko ne bo ali pa bo. Tu je veliko dejavnikov, ki vplivajo na učence. Če bo izhajal iz spodbudnega domačega okolja, če bo imel spodbudno okolje v šoli, potem ima velike možnosti, da dobro razvije svoje talente in jih pametno uporabi v znanstvene namene ali v vsakdanjem življenju.
Učenci, ki so nadarjeni za matematiko ali fiziko, so običajno zelo raznolika skupina. Med učenci so velike individualne razlike in zato ti učenci potrebujejo različne spodbude – tako ustvarjalne kot motivacijske in intelektualne. Pomembno je, da pri načrtovanju upoštevamo te individualne razlike.. Starši so lahko učiteljem in svetovalni službi v veliko pomoč pri odkrivanju otrokove nadarjenosti na naravoslovnem področju. Če posredujejo podatke iz otrokovega predšolskega obdobja, npr. kakšne odgovore je želel otrok na določena vprašanja, ali je bil pri igri samostojen, ali je želel biti sam in raziskovati ter podobno. Namreč odkriti nadarjenega učenca na področju matematike in fizike ni tako lahko. Odkrijeta ga lahko le skrben in pozoren učitelj ter šolski svetovalni delavec.

3 Delo z nadarjenimi učenci

Pri delu z nadarjenimi učenci je zelo pomemben pristop učitelja. K učencu je treba pristopiti celostno. Učenci imajo pravico do učenja, ki je izziv njihovim sposobnostim, ker je novo vedno dvomljivo in je treba preizkusiti. Tem učencem je treba zagotoviti spodbudno okolje z bogato strukturo vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Kot učitelji pa moramo biti prilagodljivi in učencem dovoliti, da pri reševanju matematičnih in fizikalnih problemov hodijo po več poteh.

3.1 Delo z nadarjenimi učenci v razredu

Vsako leto delam z nadarjenimi učenci. To so tisti učenci, ki so po testih in po mnenju učiteljev prepoznani kot nadarjeni. Ti učenci zahtevajo od mene poseben pristop. Vsak učenec je drugačen, kljub temu da so nadarjeni na istem področju. Ravno ta raznolikost združi skupino v celostno. Opažam, da so med temi učenci taki, ki težje komunicirajo, se težje izpostavljajo in težko nastopajo. V majhni skupini z veliko spodbude pa rastejo tudi na področju, na katerem so šibki. Drugi učenci se izpopolnijo v miselnih poteh in iskanju rešitev. Drug drugemu podarjajo znanje. Moja naloga je le, da jih vodim, usmerjam in velikokrat pohvalim. Pohvala jim je največja spodbuda. Večkrat se zgodi, da česa ne uspejo narediti. Tu je pomembno, da učitelji ne naredimo napake. Pomembno je učencem pokazati, da jih razumemo in jim dajemo še dodatni čas in priložnost. V skupini nadarjenih učencev še nikoli nisem doživela, da bi izkoriščali moje razumevanje. Vedno se potrudijo, iščejo nove in nove poti in zadovoljni so, ko pridejo do uspeha. Pri matematiki rešujemo različne matematične probleme. Učenci delajo v skupini in med seboj sodelujejo. Sama jih vodim, jim vmes kaj pojasnim in skupaj z njimi računam. Do rezultata prihajajo po različnih poteh, tu jih posebej pohvalim. Pomembno je, da se ne učijo strategij, ampak jih odkrivajo, različne, in vse jih peljejo k pravi rešitvi. Posebej na teh urah skrbim, da naredimo malo nalog, vendar te kakovostno. Zdi se mi, da hitenje učencem onemogoča razmišljanje, in tak način dela ni učinkovit. Pri fiziki pa se veliko pogovarjamo. Učencem dam priložnost, da si pomagajo z različnimi viri in se veliko naučijo sami. Pri reševanju nalog jih seznanjam s fizikalnimi zankami, da se ne zapletejo pri reševanju. Pri reševanju fizikalnih problemov jim še kako pride prav matematično znanje. Fizika pa ni le računanje, tu je pomembno, da učenci razumejo fizikalne zakonitosti. Te zakonitosti prenašamo na vsakdanje življenje in pomembno je, da jih znajo v vsakdanjiku prepoznavati. Tu se da učence voditi, usmerjati, poučiti o dobrih virih … Pri fiziki učenci tudi eksperimentirajo in na ta način potrjujejo fizikalne zakonitosti oz. razpravljajo, kako bi se dalo zakonitost dokazati. Dam jim ogromno priložnosti, da sami razmišljajo in preizkušajo.

3.2 Delo z nadarjenimi učenci v naravi

Z nadarjenimi učenci delam tudi v naravi. Fizika je narava in vse zakonitosti veljajo v njej. Če samo odkorakamo iz učilnice, že lahko dokazujemo Newtonove zakone, spoznavamo vesolje, raziskujemo zakonitosti pri svetlobi, Paskalov zakon … Učenci v naravi uživajo, z veseljem spoznavajo in dokazujejo fizikalne zakonitosti, se povezujejo s svojimi sošolci. S sošolci se dopolnjujejo na več načinov. Medtem ko nadarjeni učenci razmišljajo, preizkušajo, jim drugi učenci že pripravijo, poiščejo ustrezne pripomočke, jim pomagajo izmeriti. V naravi se res dopolnjujejo in z gotovostjo lahko trdim, da vsi pridobijo, tako nadarjeni učenci kot drugi. Seveda zahteva fizikalno eksperimentiranje veliko

znanja, iznajdljivosti in povezovanja teorije s prakso, vendar vsi veliko pri tem pridobijo in se veliko naučijo. Pomembno pa je, da pri tem spoznajo vsi, da je fizika veda, ki je prisotna na vsakem koraku, in kako zelo je pomembno razumevanje fizike. V naravi učenci še bolj utrdijo znanje, pridobljeno v šoli, nadarjeni učenci pa iz zahtevnih nalog spoznavajo, da je fizika veda, ki jo lažje razumemo, če poznamo zakonitosti narave. Te zakonitosti narave so namreč fizika.

4 Primeri dobre prakse

Predstavila bom primer dobre prakse, ki povezuje matematično in fizikalno področje. Pri teh primerih sodelujejo vsi učenci in se zelo jasno pokaže, kako se učijo drug od drugega.
1. Naloga: Izračunaj višino drevesa. Pomagaj si s sencami.
Učenci dobijo dodatno navodilo, če ga potrebujejo, sicer jih pustim na poti raziskovanja. Drevo je določeno zaradi podatkov, ki jih pozneje pri nalogah potrebujejo.
Izvedba:
1. Pri nalogi sodelujejo učenci v manjših skupinah. Vključim vse učence. Nadarjeni učenci izpeljejo zahtevnejši del, drugi pomagajo z delom in idejami.
2. Običajno se spomnijo na razmerja v matematiki in postavijo poleg drevesa enega učenca z znano višino. Izmerijo dolžino sence drevesa, dolžino sence učenca in višino učenca.
3. Sledi računanje višine drevesa, tako da zapišejo razmerje.
senca učenca : senci drevesa = višina učenca : x
Sledi računanje neznanke x.
2. Naloga: Izračunaj absolutno in relativno napako meritve iz 1. naloge.
Učencem podam podatek o višini drevesa.
Izvedba:
1. Običajno učenci malo pozabijo računanje napak, zato skupaj ponovimo.
2. Učenci lahko sami poiščejo, kako izračunati napake.
3. Sledi računanje napak.
4. Razprava o tem, kako bi lahko zmanjšali napako in kje so bili premalo natančni.
5. Pogosto naredijo še več meritev, da zmanjšajo napako pri merjenju.
3. Naloga: Določi maso drevesa.
Izvedba:
1. Skupaj ugotovijo, za katero vrsto lesa gre.
2. Poiščejo podatek za gostoto lesa, uporabijo tabelo gostot.
3. Ugotovijo, da potrebujejo prostornino telesa.
4. Izmerijo obseg, da dobijo polmer.
5. Uporabijo podatek o višini iz 1. naloge.
6. Zapišejo formulo za prostornino in jo izračunajo.
7. Iz formule za gostoto izračunajo maso drevesa.
4. Naloga: Izračunaj, kolikokrat je masa drevesa manjša od mase Zemlje.
Izvedba:
1. Ta naloga učence izredno motivira.
2. Hitro najdejo podatek za maso Zemlje.
3. Najprej jih usmerim, da poskušajo sami oceniti rezultat.
4. Izračunajo količnik med maso Zemlje in maso drevesa.
5. : Izračunaj relativno in absolutno napako svoje ocene iz 4. naloge ter zapiši ugotovitve.
Izvedba:
1. Učenci izračunajo napake.
2. Ugotovijo, da so napake pri ocenjeni vrednosti mnogo večje kot napake pri merjeni vrednosti.

Zaključek

Vsak učenec ima svoje talente in pomembno je, da jih okolje prepozna. V zgodnjem otroštvu so to starši, pozneje pa vzgojitelji in učitelji. Še tako velik talent lahko okolje z neprimernim pristopom uniči. Spodbudno okolje pa lahko ustvarja genije. Pristopi na slovenskih šolah so zelo različni. Lahko se zgodi, da se nadarjeni otroci dolgočasijo, so neuspešni in nemotivirani za delo. Pri tem je pomembno, da ta problem zaznamo in tem otrokom ponudimo pomoč na področju: motivacije za učenje, razvoja koncentracije, socialnih veščin, ustvarjalnosti, tekmovalnosti, navajanja na doživljanje zmag in porazov ter obvladovanja stresa.

Literatura

Strmčnik, F., 1994: Skrb za razvoj nadarjenih učencev, v: Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, DPDD, Novo mesto.

Nacionalni kurikularni svet, 1998: Odkrivanje in delo z nadarjenimi, Pedagoška obzorja 13 (5-6), 277–285.

Škufca, B. (2003). Učitelji odkrivajo nadarjene učence. V: Nadarjeni med teorijo in prakso. Zbornik prispevkov.

Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V: Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 16.

Živa Pevec, OŠ Pohorskega bataljona Oplotnica
E-mail: ziva.vrtovec@gmail.com

DELO Z GIBALNO NADARJENIMI V OKVIRU INTERESNE DEJAVNOSTI PLES

Povzetek: Ker sem imela možnost izvedbe dveh ur interesnih dejavnosti na teden, sem se odločila, da eno uro na teden namenim samo gibalno nadarjenim učencem. Tako sem pridobila homogeno skupino učencev z enakim ciljem. Večina naših gibalno nadarjenih učencev obiskuje tudi glasbeno šolo. Ker sta si šport in glasba precej »blizu«, lahko s plesom oba povezujemo. Gibalno nadarjeni učenci imajo večinoma dobro razvit občutek za ritem, so dobro fizično pripravljeni in telesno razviti, se dobro znajdejo in orientirajo v prostoru. Hitro si zapomnijo nove gibalne naloge in vzorce in jih znajo smiselno povezovati v kompleksnejše gibalne naloge v oteženih okoliščinah. So tekmovalni, vendar razumejo in spoštujejo pravila igre. Imajo visoko samopodobo in se dobro počutijo v svojem telesu. Tako sem prišla do zaključka, da za nadgradnjo in razvoj zgoraj predstavljenih lastnosti gibalno nadarjenih učencev uporabim ples. Ples združuje kompleksne gibalne naloge, ki zahtevajo dobro koordinacijo celega telesa, povezano z ritmom ob določeni glasbi. Da sem nivo učenja še nekoliko dvignila, sem plesu dodala še različne pripomočke, kot so košarkarske žoge, kolebnice, kiji, trakovi, mehke žoge, tenis žoge … Tako se kompleksnost učenja še poveča. Poleg usklajevanja gibanja telesa in glasbe je potrebno pravilno rokovanje s pripomočkom. Težavnost tehničnih elementov s pripomočki sem prilagajala glede na utrjeno znanje, ritmično zahtevnost glasbe, sposobnosti in zmožnosti učencev ter s tem tudi povečala motivacijo za učenje. Nastajale so zelo zanimive koreografije z deli gimnastike, ritmične gimnastike in elementi iger z žogo (košarka, odbojka, nogomet …). Koreografije so dobivale podobo celotne zgodbe na določeno temo. Na ta način so se izrazili ustvarjalnost, iznajdljivost in domišljija vsakega posameznika ter usklajevanje vseh idej. Nagrada ali cilj je v tem primeru tematska, gibalno-plesna zgodba, h kateri je vsak posameznik prispeval svoj del, in vsekakor tudi nastop pred ostalimi učenci šole.

Ključne besede: ples, nadarjeni, ustvarjanje, pripomočki, šport, koreografija, gimnastika.

WORKING WITH PHYSICALLY GIFTED STUDENTS IN EXTRACURRICULAR DANCE ACTIVITIES

Abstract: Since I had the option of two hours of extracurricular activities per week, I decided to dedicate one hour per week only to physically gifted students. Thus, I gained a homogeneous group of students with the same goal. Most of our physically gifted students also attend music school. Because sports and music are very connected, we can both connect with dance. Physically gifted students mostly have a well-developed sense of rhythm, are well physically prepared and physically developed, find themselves well and orient themselves in space. They quickly memorize new movement tasks and patterns, and are able to meaningfully combine them into more complex movement tasks in difficult circumstances. They are competitive, but they understand and respect the rules of the game. They have a high self-esteem and feel good in their body. Thus, I came to the conclusion that I use dance to upgrade and develop the traits of movement-gifted students presented above. Dance combines complex movement tasks that require good coordination of the whole body, associated with the rhythm of a particular music. To raise the level of learning a bit, I added various accessories to the dance, such as basketball balls, cradles, clubs, ribbons, soft balls, tennis balls,… This increases the complexity of learning. In addition to coordinating body movements and music, proper handling of the device is also required. I adjusted the difficulty of the technical elements with the accessories according to the consolidated knowledge, the rhythmic complexity of the music, their abilities and capabilities, and thus also increased the motivation to learn. Very interesting choreographies with works of gymnastics, rhythmic gymnastics and elements of ball games were created (basketball, volleyball, football, (). The choreographies were given the image of an entire story on a particular theme. In this way, the creativity, ingenuity and imagination of each individual and the coordination of all ideas are expressed. The prize or goal in this case is a thematic, movement-dance story, to which each individual contributed their part and certainly also a performance in front of other students of the school.

Key words: dance, gifted, creation, accessories, sports, choreography, gymnastics.

Uvod

Pogosto uporabljena definicija o nadarjenih pravi, da so »nadarjeni ali talentirani otroci in mladostniki tisti, ki na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokažejo visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Davis in Rimm, 1989, str. 18). V šoli se športna nadarjenost kaže v gibalni spretnosti, vzdržljivosti, visoki uspešnosti v gibanju, uživanju v dosežkih, smislu za organizacijo. Odkrivanje športno nadarjenih učencev je proces, v katerem sodelujejo učitelji, starši in zunanji strokovnjaki (po potrebi). Učitelj

športa oziroma športni pedagog mora prvi prepoznati učenčevo nadarjenost in sprožiti postopek sodelovanja z ostalimi. Hkrati pa lahko sam že takoj ukrepa pri rednem pouku. Za gibalno nadarjene učence pri pouku športa izpostavljamo predvsem različne učne oblike dela, metode, cilje, vsebine in vloge, ki omogočajo diferenciacijo in individualizacijo. Prav tako je v okviru šole nadarjene učence smiselno usmerjati v športne interesne dejavnosti, šolska športna tekmovanja, šolske športne projekte, šolske prireditve in nastope ter v dodatne športne programe, ki jih šola ponuja. Naloga športnega pedagoga je tudi, da gibalno nadarjene učence seznanja z dejavnostmi izven pouka. Učence, ki na športnem področju znajo in zmorejo več, usmerja tudi v izven šolske športne dejavnosti, ki jih organizirajo športna društva, športni klubi, kvalificirani posamezniki, plesne in glasbene šole. Delo z nadarjenimi učenci pri pouku športa zahteva ne le dobro (drugačno) organizacijo pedagoškega procesa, pač pa tudi spremenjen način načrtovanja (načrtovanje pedagoškega procesa, ki je res prilagojeno specifiki razreda, ki ga poučujemo), dobro poznavanje področja, ki ga poučujemo (metodičnih postopkov, nalog na višjem nivoju zahtevnosti), ob večjem številu (mlajših) otrok v razredu (tudi do 28) pa pogosto tudi dodatno strokovno pomoč (drug pedagoški delavec v prvem razredu, športni pedagog) (Štemberger in Filipčič, 2014).[1] Med drugim pa lahko homogeno skupino gibalno nadarjenih učencev pridobimo tudi v okviru interesnih dejavnosti na šoli, kjer lahko potenciale vseh v skupini dvignemo na višji nivo brez individualizacije in diferenciacije. Kot športni pedagog sem se odločila, da od dveh dodeljenih ur interesnih dejavnosti na teden eno posvetim gibalno nadarjenim učencem. Odločila sem se za ples, saj ta zajema širok spekter na gibalnem, miselno-spoznavnem, učno-storilnostnem, socialnem in čustvenem področju.

Zakaj ples kot interesna dejavnost nadarjenih?

S plesnimi tehnikami in ustvarjalnimi pristopi, ki jih sodobni ples uporablja, lahko pristopimo celostno k učenčevemu oblikovanju gibanja. Poleg učenčeve fizične in plesne plati lahko kvalitetno razvijamo tudi njegovo intelektualno, čustveno, domišljijsko, ustvarjalno in socialno plat. Plesno-gibalno izražanje ima velik vpliv na celostni razvoj vadečega. Močno vplivamo na telesni, gibalni, umski, čustveni, duhovni in socialni vidik razvoja posameznika (Šušteršič A., 2009).[2]

Telesni vidik

S plesom močno vplivamo na razvoj in ohranjanje funkcionalnih sposobnosti, močno vplivamo predvsem na srčno-žilni in dihalni sistem ter s tem na razvoj vzdržljivosti. Spodbujamo razvoj osnovnih gibalnih sposobnosti: koordinacije gibanja, gibljivosti, moči, hitrosti, ravnotežja in preciznosti. Poleg vseh naštetih nudi ples optimalne pogoje za razvoj orientacije v času in prostoru ter natančnosti. »Otrok se pri plesnem gibanju začenja zavedati svojega telesa in raznovrstnosti svojega gibanja, časa in prostora ter predvsem različnih možnosti za izrabo svoje energije. Z razvojem motorike se razvija celotna sposobnost nadzorovanja telesa, ki pa je v veliki meri odvisna od obvladovanja gibanja ter pogojuje telesni, emocionalni in mentalni razvoj.« (Zagorc, 2006b) (Šušteršič A., 2009)[2]

Čustveni vidik

Ustvarjalni proces v plesu nas spodbuja, da z gibanjem izražamo svojo notranjost navzven. Na čustva (veselje, jeza, strah, sreča, žalost, strast, bolečina) se lahko različno gibalno odzivamo: poskakovanje in cepetanje, privzdigovanje ramen in zadrževanje dihanja, nemirno prestopanje, kriljenje z rokami, stresanje z glavo ali skrivanje v lastnem objemu. »Vse zvrsti umetnosti nam ponujajo možnosti, da svoje zaznavanje bogatimo, s tem pa oblikujemo svoj notranji svet in svoj odnos do okolja – do narave, ljudi. Ples nam lahko odpira nova obzorja zavedanja bistva in tudi možnosti neverbalnega izražanja vsega, kar se nas je na določen način dotaknilo. Postanemo senzibilnejši, bolj odzivni, znamo si izmišljati nove in nove gibalne vzorce – postajamo bolj in bolj ustvarjalni, ples nam daje možnost za lastno raziskovanje giba, s tem pa tudi izražanja. Odpira pot do novih spoznanj o sebi, o soplesalcih, o skupini; ob tem narašča občutek samozaupanja, samopotrjevanja in tudi poguma, da razkrijemo sebe.« (Zagorc, 2006a) (Šušteršič A., 2009)[2]

Intelektualni/umski vidik

Zagorc (2006b) piše, da se razvoj umskih sposobnosti v veliki meri »dogaja« prek gibanja, ki je obogateno s čutnim dojemanjem in človekovo bližino. Izpostavljen je razvoju senzomotoričnega sistema v telesu, kar pomeni, da so gibalna vzgoja, senzorno učenje in zaznavanje ter še posebej gibalno ustvarjanje, »izmišljevanje« tisto, kar je nujno vključevati v zgodnji otrokov razvoj (Šušteršič A., 2009).[2]

Socialni vidik

Ko govorimo o plesu v šoli, govorimo o gibalnih nalogah, ki jih učitelj naloži vadečim v razredu. Razred predstavlja skupino, za katero je značilno medsebojno sodelovanje. Na takšen način si učenci pridobivajo izkušnje, ki jih bodo potrebovali za življenje z vsemi svojimi dobrimi in slabimi platmi. S plesom si vadeči približa podobo samega sebe, razumevanje ljudi, ki ga obdajajo, in sveta, v katerem živi. Vse to pozitivno vpliva na samopodobo vadečega in njegovega odnosa do sebe in drugih. S plesom pozitivno vplivamo na empatijo, komuniciranje, sposobnost reševanja konfliktov in razvoj inteligentnosti. Vplivamo tudi na ustvarjalnost – ustvarjalno mišljenje, domišljijo, spontano izražanje. Razvijamo čut za estetiko. Vzgoja in izobraževanje, ki temeljita na uporabi sodobnega plesa, pozitivno vplivata na mlade. Ko otroci aktivno sodelujejo v ustvarjanju, prevzamejo različne vloge, se sami odločajo in učijo, čustvujejo, ustvarjajo gibalne dialoge in monologe, eksperimentirajo z lastnim in tujim védenjem in izkušnjami, se zavejo odgovornosti, od skupine dobijo takojšen odziv, razčlenjujejo odnose, se urijo v pogajanju, si pridobivajo širok spekter izkušenj in se uveljavljajo. Vse te nove izkušnje jih bogatijo v gibalno fizičnem, čustvenem in socialnem smislu (Šušteršič A., 2009).[2]
Prav tako pri uvajanju ustvarjalnega giba in sodobnega plesa v vzgojno-izobraževalni sistem otroku omogočamo, da poleg potrebe po preživetju posameznika in vrste zadovolji vse štiri osnovne potrebe. Te so:

- Potreba po ljubezni

Plesno-gibalne igre nudijo občutek pripadnosti skupini, omogočajo sodelovanje med otroki ter med otroki in učiteljem v prijetnem vzdušju. Skozi plesno-gibalne dejavnosti se krepijo socialni odnosi v skupini.

- Potreba po moči

Prav tako s plesno-gibalnimi aktivnostmi otroci zadovoljujejo potrebo po moči, so pomembni pri soustvarjanju plesno-gibalne stvaritve, imajo možnost vodenja skupine in samopotrjevanja.

- Potreba po svobodi

Učitelji otrokom omogočamo ustvarjalno svobodo in samostojnost pri gibalno-plesnem izražanju. Ne omejujemo jim svobode gibanja, za katero so običajno prikrajšani pri tradicionalnih učnih metodah, ki se ne zavedajo množice kinestetičnih tipov otrok in dajejo prednost predvsem otrokom s slušnim oziroma vizualnim učnim stilom.

- Potreba po zabavi

Ob plesno-gibalnih dejavnostih se otroci zabavajo, igrajo in sproščajo. Ni boljšega kot učiti se, uriti, nadgrajevati in izpopolnjevati skozi igro (Šušteršič A., 2009).[2]

Cilji interesne dejavnosti ples

K dejstvu da sem kot športno dejavnost za gibalno nadarjene izbrala ravno ples, pripomore širok spekter ciljev, ki celovito vplivajo na učenčevo psihofizično rast in razvoj. Cilji, ki sem jih pri načrtovanju plesa postavila v ospredje, so:

- spodbujanje interesa in ljubezni do plesa,
- spoznavanje lastnega telesa kot inštrumenta za izražanje,
- vrednotenje plesne kulture, različnih plesnih zvrsti in drugih umetnosti,
- učenje osnovnih in nadaljevalnih ter tehnično zahtevnejših elementov progresivno, glede na znanje in sposobnosti skupine (čas, prostor, težnost, energija, lahkost),
- ocena samega sebe (identiteta, sposobnosti, pripadnost skupini),
- domišljija in kreativno ustvarjanje,
- občutek za estetiko,
- razvoj pozitivnih delovnih navad,
- razvoj različnih zaznav,
- povečanje koncentracije in kapacitet spomina,
- razvoj koordinacije,
- razvoj telesnih sposobnosti za gibanje in povečanje kondicije,
- razumevanje plesno-glasbenih zakonitosti,
- spoznavanje različnih plesnih zvrsti brez in s pripomočki,
- spoznavanje možnosti za nadaljnje izobraževanje (Hadela M., 2018).[3]

Vsebina dela pri interesni dejavnosti ples

Glede na to, da imamo ples po programu že pri rednem pouku, je bila ta ciljna skupina gibalno nadarjenih tehnično, koordinacijsko in kondicijsko dobro pripravljena že na samem začetku. Tako smo

se najprej naučili nekaj zahtevnejših hip-hop koreografij z elementi sodobnega plesa, ki so jih poznali že od prej. Da smo v čim večji meri sledili zgoraj omenjenim ciljem, smo progresivno nadgrajevali plesno znanje. Učenci so začeli sami izbirati glasbo ter dodajati svoje plesne elemente v koreografije, ki smo jih skupaj oblikovali. Hitro so usvajali nove plesne elemente sodobnega plesa in hip-hop korake z elementi gimnastike in akrobatike. V vsaki novo nastali koreografiji so bili poleg plesnih korakov premeti, premeti vstran z obratom na noter in ven, razovke, stoje na lopaticah, stoje na rokah, mostovi, ravnotežnostni položaji in sestavljene žive piramide. Pri koreografiranju smo sodelovali vsi skupaj, saj je večina učencev imela zelo dober občutek za ritem in razumevanje plesno-glasbenih zakonitosti. Ker jih je veliko od teh sočasno obiskovalo glasbeno šolo, sem prišla na idejo, da v plesne koreografije vključim še pripomočke, katerih uporaba proizvaja ritem glasbe. Težavnost tehničnih elementov s pripomočki sem prilagajala glede na utrjeno znanje, ritmično zahtevnost glasbe, sposobnosti in zmožnosti učencev ter s tem povečala motivacijo za učenje in dvignila raven učenja na višji nivo. Tako je na pesem skupine Queen (We will rock you) nastala zelo zanimiva, tehnično precej težka plesna koreografija z elementi košarke. Ker jim je bilo plesanje s košarkarskimi žogami zelo všeč, smo se odločili, da v naslednje koreografije vključimo še elemente ritmične gimnastike. Že osvojenim elementom gimnastike smo dodali še žoge in nastala je koreografija z elementi ritmične gimnastike z žogami. Interes učencev nas je vodil vse do plesno-gimnastičnih koreografij z gimnastičnimi trakovi, kiji, kolebnicami in obroči. Ob tolikih osvojenih koreografijah so učenci izrazili željo po nastopanju. Razumljivo je, da je publika tista, ki jim daje pozitivno povratno informacijo o njihovem trdem delu. Tako so svojo domišljijo, kreativnost in občutek za umetnost ter estetiko uporabili za pripravo nastopov. Nastale so tematsko, gibalno-plesne zgodbe, h kateri je vsak posameznik prispeval svoj del in pokazal vložen trud, znanje, sposobnosti, interes in voljo do ustvarjanja in hkrati učenja na višji taksonomski stopnji.

Zaključek

Pri delu z nadarjenimi se mi zdi izjemno pomembno sodelovanje z učenci. Upoštevanje njihovih interesov, idej in želj, saj tako povečamo notranjo motivacijo za delo. Ples ima v okviru gibalno nadarjenih pomembno mesto. Predvsem zato, ker je zelo obsežen. S povečanjem plesnega znanja je uresničevanje zamisli, idej, novih plesnih korakov, koreografij in kreacij lažje dosegljivo. Izumljanje novih plesnih korakov, predvsem pri hip-hop zvrsti, je neskončno, saj ni strogo določenih pravil o njih. Tako je lestvica učenja, nadgrajevanja, rasti in razvoja praktično neskončna. Ravno zaradi tega je za učence zelo zanimiva in motivacijsko obsežna. Z vidika učitelja je delo s tolikšnim interesom in znanjem učencev velik izziv, velika odgovornost in predvsem ogromen užitek. V tej skupini je bilo toliko pozitivne energije, pripravljenosti na delo, želje po novem znanju, kreiranju in nastopanju, da smo se odločili, da s to interesno dejavnostjo nadaljujemo tudi v prihodnjih letih.

Literatura

Davis, G. A., Rimm, S. B. (1989). Education of the gifted and talented. Prentice Hall.

Zagorc, M. (2006b). Ples v sodobni šoli – prvo triletje . Ljubljana: Fakulteta za šport.

Štemberger V., Filipčič T. Delo z nadarjenimi učenci pri predmetu šport (Elektronski vir). Pridobljeno 7. 10. 2020 iz https://www.researchgate.net/publication/294088825_Delo_z_nadarjenimi_ucenci_pri_predmetu_sport

Šušteršič, A. (2009). Sodobni ples pri pouku športne vzgoje v osnovni šoli (Elektronski vir): diplomsko delo. Ljubljana. Pridobljeno 8. 10. 2020 iz
https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22052500SustersicAna.pdf

Hadela, Mojca (2018). Poučevanje plesa z vidika plesnih učiteljev (Elektronski vir): magistrsko delo. Maribor. Pridobljeno 10. 10. 2020 iz https://dk.um.si/Dokument.php?id=130272

Jasna Cvitanič, OŠ Markovci
E-mail: Jasna.cvitanic@os-markovci.net

GIBALNE DEJAVNOSTI ZA RAZVOJ VZDRŽLJIVOSTI

Povzetek: Vzdržljivost je zelo pomembna veščina oziroma zmožnost posameznika v današnjem svetu. Izkazuje se lahko v odnosih, pri opravljanju nalog, branju, igranju s prijatelji ali kot vzdržljivost v smislu fizične pripravljenosti in gibalne dejavnosti. Vzdržljivost posameznika, v tem primeru učenca, vpliva na kakovost njegovega življenja, saj ob dobri vzdržljivosti lažje dosega zastavljene cilje in premaguje vsakodnevne ovire (Škof, 2016). Prav tako je njegovo zdravje odvisno od njegove splošne zdržljivosti (Raitmajer, 1990). Gibalna aktivnost in krepitev vzdržljivosti sta v (pred)šolskem obdobju zelo pomembni za otrokov razvoj na vseh področjih. Vključevanje gibanja v pouk je eden temeljnih pristopov sodobnega poučevanja na razredni stopnji. Ker vsakodnevni stik učitelja z učenci razkriva, da upada splošna telesna vzdržljivost in fizična pripravljenost učencev, so učitelji pred izzivom, kako organizirati vzgojno-izobraževalno delo, da se zaustavi upad oziroma se pospeši razvoj zdržljivosti pri učencih. Pri tem lahko učitelj uporabi različne pristope oziroma različne igralne oblike vzdržljivostne vadbe, kot so štafetne igre, poligoni, igre lovljenja, tekalne igre, skoki, poskoki …OŠ Markovci si je reševanje tega izziva, kako povečati vsesplošno vzdržljivost učencev, zadala z vključitvijo v poskus uvajanja posodobljene oblike razširjenega programa (RaP) in poteka v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo. V okviru poskusa šola sodeluje na področju Gibanje in zdravje za dobro psihično in fizično počutje. Tako se učencem omogočijo dodatne ure gibanja za razvoj vzdržljivosti, kot so pohodi, tekalne igre, plesne dejavnosti ipd.

Ključne besede: vzdržljivost, šport, fizična aktivnost, gibanje

PHYSICAL ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE ENDURANCE

Abstract: Endurance is a very important skill in today's world, whether we talk about endurance in relationships, at work, reading, playing with friends or endurance in terms of physical fitness or physical activity. The quality of our life also depends on how persistent we are. Endurance enables us to achieve goals and overcome everyday obstacles more easily (Škof, 2016). One of the basic aspects of modern teaching methods is still students' physical activity. The experience of past years has shown that in Slovenian schools students' general physical endurance and physical fitness have decreased. Consequently, teachers would like to raise awareness of the importance of sporting activities and their impact on all the aspects of students' lives. Endurance refers to our body's physical capability to sustain an exercise for an extended period with no signs of exhaustion. Namely, a child's health depends on their general endurance (Raitmajer, 1990). Endurance can be developed and increased in a playful way with endurance games such as relay races, obstacle courses, tag games, running games, jumping, hopping … Based on the analysis of sports education charts in Markovci Primary School, we have found that there has been a significant decline in students' physical fitness and physical activity. The school takes part in the RaP sports project called Movement and Health for Psychological Well-Being and Physical Health. Therefore, it is important to take advantage of this and boost our students' physical endurance. In practice, it means that different physical activities are organized. These include hiking trips, running games, dance activities, etc.

Key words: endurance, sport, physical activity, movement

1 Pomen gibanja

Gibanje je ena od osnovnih oblik telesne aktivnosti. Gibanje vodi k različnim pozitivnim rezultatom, kot so zdravje, dobra prekrvavljenost, razvoj telesa, zelo pomembno pa pripomore tudi k miselnim procesom in zmožnosti doseganja boljših rezultatov tudi pri učnem procesu. Po navadi gibalni razvoj delimo na dva vidika (Tancig, 1987). Prvi vidik vključuje razvoj sposobnosti, kot so moč, gibljivost, koordinacija, hitrost, ravnotežje in preciznost. Drugi vidik predstavljajo gibalne sposobnosti, ki se razvrstijo v tri široke in prepletajoče se kategorije. To so sposobnosti stabilnosti, lokomotorične in manipulativne sposobnosti. Seveda pa delujejo otroci na različnih stopnjah motoričnega razvoja različno. Lahko imamo osemletnika, ki bo v ravnotežnih sposobnostih na višji ravni, na manipulativnih in lokomotoričnih sposobnostih (meti, lovljenja) pa na nižji ravni. Takega otroka moramo spodbujati na področju gimnastike, hkrati pa poskrbeti, da razvije sposobnosti tudi na drugih področjih. Gibanje postaja vedno bolj prilagojeno in učinkovito. Z gibanjem otrok zaznava in odkriva svoje in ga preizkuša, kaj zmore. Doživlja veselje in ponos ob razvijajočih se sposobnostih in spretnostih ter gradi zaupanje vase. Hkrati daje gibanje otroku občutek ugodja, varnosti, veselja, skratka dobrega počutja. Z gibanjem otrok raziskuje, spoznava in dojema svet okoli sebe, razvija občutek za ritem in hitrost ter dojema prostor in čas (Tancig, 1987).

Gibanje je za mladostnika nujno. Z gibanjem krepimo mišice, sklepe in kosti, uravnavamo telesno težo ter na splošno izboljšujemo počutje. Poleg naštetega z gibanjem krepimo imunski sistem, izboljšujemo motorične sposobnosti, samozavest, samopodobo ter hkrati izboljšujemo koncentracijo, in spomin. Gibanje pozitivno vpliva na razvoj možganov in sposobnost za učenje. Raziskave kažejo, da otroci, ki so telesno aktivni si prej in lažje zapomnijo novo snov, lažje sledijo pouku v šoli, prav tako pa gibanje preprečuje povišano telesno težo in debelostjo. Po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije naj bi mladostnik, starosti od 5 do 17 let, vsak dan vsaj 60 minut izvajal zmerno do intenzivno telesno dejavnost vse dni v tednu. Vsaj trikrat tedensko naj bi izvajal intenzivno telesno dejavnost. Vaje za krepitev mišic in kosti in aerobna vadba naj bi predstavljala največji del telesne dejavnosti. Danes je v športni ponudbi za otroke ogromno dejavnosti. Otroci se imajo možnost vključiti v različne dejavnosti že od vrtca naprej. V šoli je sedečega položaja več, zato ima šola v učnem načrtu predmeta šport enako gibanje za vse, tudi za tiste, ki jih doma k športu ne spodbujajo. Sodobna šola vključuje tudi elemente gibanja v pouk z različnimi prijemi, kot so minuta za zdravje, FIT odmor, FIT sprehod.

Otrok in mladostnik, ki se bo redno in zadostno gibal, bo tudi bolj verjetno ta aktivni življenjski slog prenesel v odraslo dobo. Gibanje je pomembno, saj z njim otroci razvijajo sposobnosti, ki jih potrebujejo v vsakdanjem življenju. Z gibanjem v možgane pošiljamo ustrezne impulze, ki oblikujejo lastne živčne sinapse. S temi impulzi se povečuje razvoj otroka. S starostjo se gibanje človeka spreminja. Začetki gibanja (dojenček) so omejeni zgolj na nekaj delov telesa (premikanje, glave in rok) in se razvija skozi obdobje od plazenja, nesigurne hoje do teka. Oblika gibanja in pomembnost gibanja se z leti spreminja. Otroci nižjih razredov morajo z gibanjem razvijati različne čute in sposobnosti. Z boso hojo razvijajo čute na spodnjih delih stopal, pri žoganju s prilagajanjem oči na gledanje blizu in daleč. Svoje telo lažje razvijajo skozi igro. Pri starejših otrocih je pomembno, da čute, ki so jih že pridobili, okrepijo in prilagodijo za težje situacije. To lažje opravljajo s hojo in aktivnostmi.

V današnjih dneh v življenje mladih vstopa vse več elektronike, kot so računalniki, tablice, pametni telefoni. Premalo je tudi vzpodbujanja staršev in vrstnikov, pri čemer se pojavi občutek nesposobnosti in straha. Problem pa je tudi v financah. Večina dejavnosti, ki niso organizirane v šoli, so plačljive, tako velikokrat otroci, pri katerih imajo v družini finančne težave, ne morejo trenirati želenega športa, saj so stroški preveliki. Otroci si sami ne znajo organizirati časa, zato jim po navadi zmanjka časa, ki je namenjen za gibalne aktivnosti predvsem na svežem zraku. Veliko je tudi prevažanja z avtomobili na krajše razdalje, katere bi lahko otrok podal s kolesom ali peš. Kljub veliki izbiri gibalnih dejavnosti izven pouka se za njih ne odloča veliko otrok. Otroci potrebujejo motivacijo za začetek gibalne aktivnosti. Velikokrat je že dovolj, da pri gibanju poznajo nekoga in se tako lažje odprejo in sprostijo. Pri otrocih nižje starosti je lažje, če gibanje spoznavajo skozi igro, saj je tako za njih bolj zanimivo in lahko traja dalj časa, a volje za to ne izgubijo. Gibanje je lahko izvedeno na način tekmovanja, pri katerem se mora posameznik potruditi po svojih najboljših močeh v prid celotne skupine. Gibanje je lahko tudi v starostnih razlikah. Otroci različnih starosti opravljajo enako nalogo in tako si lahko vsak najde svoj cilj in mu je lahko nasprotnik vsak, ki si ga izbere sam in si tako sam najde motivacijo in vzpodbudno za gibanje.

Prav zaradi vsega naštetega, smo se na OŠ Markovci odločili, da smo vsak ponedeljek v okviru pouka športa za razrede razredne stopnje ob pomoči učiteljev športa pripravili poligon za učence.

Poligon

Poligon je oblika vadbe, kjer ga postavimo ob robu telovadnice v obliki kroga. Lahko ga postavim tudi v dva poligona pod pogojem, če imamo na isti vadbeni uri dve skupini otrok, ki sta si različni po znanju, sposobnostih ali starosti. Naloge otroci izvajajo v koloni, kjer se neprekinjeno pomikajo naprej po pripravljenih nalogah. Vsebina poligona mora biti otrokom poznana in preprosta. Zelo dobro je, da se poligon na vsake toliko časa spremeni oziroma postavimo različico posamezne naloge, ki je bila postavljena v osnovi. Pri izvajanju poligona lahko pride do zastojev, zato je dobro, da otroke porazdelimo, da začnejo vaditi na različnih mestih. Za isto nalogo postavimo več vzporednih vadbenih mest, če pride do nezaželenih zastojev. Zaradi preproste oblike dela, je poligon manj učinkovit in tako ne more izražati individualizacije. Poligon smo uporabili predvsem za povečanje vzdržljivosti športno talentiranih učencev, ki so tekom ur športa izkazovali potrebo po več.

2 Vzdržljivost kot ključ do uspeha

Vzdržljivost označuje sposobnost človeka, da opravlja neko dejavnost dlje časa, ne da bi jo zaradi utrujenosti moral prekinjati ali da bi moral bistveno zmanjšati njeno intenzivnost. Najpreprosteje povedano – vzdržljivost je odpornost proti utrujenosti. Je ena tisti gibalnih sposobnosti človeka, ki je v največji meri povezana z njegovim zdravjem, s telesno vitalnostjo in kakovostjo njegovega življenja (Škof, 2010,). Meni, da vzdržljivost ni pomembna samo v športu, ampak je ena tistih gibalnih sposobnosti človeka, ki je v veliki meri povezana z njegovim zdravjem, telesno vitalnostjo in kakovostjo njegovega življenja. Z vadbo vzdržljivosti človek razvija tudi vztrajnost, delavnost, nepopustljivost. Kot meni Škof (2007) ima vadba vzdržljivosti zelo pomembno vlogo v šolski športni vzgoji in tudi drugih vsebinah športa. Slaba vzdržljivost ima negativne učinke, ljudje se hitreje utrudijo, potrebujejo daljši odmor in pri dolgotrajnem naporu je večja verjetnost napak, potemtakem lahko povzamemo, da je vadba vzdržljivosti pomemben dejavnik v našem življenju. Za razvoj živčnega sistema je značilno, da se otroci po zahtevnem delu hitro utrudijo, ker je sistem še vedno slabše razvit kot pri odraslem človeku.

Lestvica vzdržljivosti

Vsebino športne vadbe naj bi v predšolskem obdobju sestavljala predvsem temeljna gibanja različnih športov: športne igre z žogo, loparji, igre z elementi borilnih veščin itd. Gibalne situacije bodo ob razvoju različnih gibalnih veščin omogočale tudi potreben vzporeden gibalni razvoj. Pristop k razvoju gibalnih veščin naj temelji predvsem na igri in otrokom zabavnih oblikah vadbe. Kot strokovni delavci bi morali skrbeti tudi za razvoj pozitivnega razpoloženja otrok med vadbo (Škof, 2007).

Zato je treba poudariti, da naj bodo gibalne dejavnosti za razvoj vzdržljivosti predšolskih otrok organizirane v obliki metode iger. Vsebine, ki jih pripravimo naj bodo za otroke zanimive, privlačne, naj pritegnejo otrokovo pozornost, posamezniku pa naj omogočajo postanke takrat, ko jih bo potreboval. Po drugi strani pa naj bodo vsebine organizirane tako, da bo upošteval tudi tiste posameznike, ki so sposobni neprekinjeno preteči daljše razdalje. Poleg tega, bi pri načrtovanju gibalnih dejavnosti za razvoj vzdržljivosti poudarili tudi to, da je naravno okolje najprimernejše za vadbo vzdržljivosti. Gibanje in šport lahko v teh primerih predstavljata pomembno sredstvo kinezioterapije in rehabilitacije (Kovač, 2001).

Raziskave kažejo, da imajo izbirni predmeti s športno vsebino vodilno mesto po številu učencev, ki si predmet izberejo. Plavčak (2007) v enem izmed svojih člankov navaja, da si je predmet izbralo več kot 80 % osnovnošolcev. Vsakemu izmed izbranih naštetih predmetov je namenjena predvidoma

ena ura tedensko, torej 35 ur letno. Pouk teh predmetov lahko poteka tudi v drugačni obliki, vendar število ur ostaja kljub drugačni organizaciji nespremenjeno. Glede na število učencev, ki se odločijo za enega od izbirnih predmetov, šola oblikuje vadbene skupine. Pri tem mora spoštovati predpisane standarde in normative.

Zaključek

Ugotavljamo, da smo na naši šoli naredili korak naprej. Po tem, ko je država ukinila Zdrav življenjski slog smo iskali vsaj približen nadomestek temu uspešnemu projektu. Delno po zaslugi Rap-a (razširjenega programa), delno po zaslugi dodatnih ur v telovadnici verjamemo, da smo učencem omogočili več gibanja. Zorenje in izkušnje imajo pomembno vlogo v razvoju (Čavničar, 2005). Zorenje je tisti vidik razvoja, s katerim označujemo kakovostne spremembe, ki omogočajo, da posameznik napreduje k višji stopnji delovanja. Z zorenjem se pojavljajo določene dejavnosti, katerih vrstni red je določen, spreminja se edino hitrost pojavljanja posameznih oblik. Npr.: napredek in približna starost, v kateri se otrok nauči sedeti, stati in hoditi, sta v visoki korelaciji z zorenjem. Te dejavnosti se vedno pojavljajo v omenjenem vrstnem redu in glede tega niso odvisne od vplivov okolja. Z ustreznimi vplivi iz okolja se lahko spreminja samo hitrost pojavljanja posameznih dejavnosti. Izkušnje se nanašajo na dejavnike okolja, ki lahko spremenijo ali preoblikujejo pojavljanje različnih razvojnih značilnosti skozi proces učenja. Izkušnje lahko vplivajo na hitrost pojavljanja nekega vzorca vedenja.

Literatura

Čavničar, M. (2005). Vpliv povečanega števila ur športne vzgoje na razvoj gibalnih sposobnosti otrok.
Kovač, M. (2001). Učni načrt: Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Šport: šport za zdravje, izbrani šport, šport za sprostitev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
Plavčak, M. (2007). Športni pedagogi nasprotujemo zmanjševanju števila ur športne vzgoje. V Šport , 55 (1), 4-5. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
Rajtmajer, D. (1990). Metodika telesne vzgoje. Knjiga 1, Predšolska vzgoja. Maribor: Pedagoška fakulteta
Škof, B. (2016). Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoško-psihološki in biološki vidiki športne vadbe mladih. Ljubljana: Fakulteta za šport
Škof, B. (2007). Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoško-psihološki in biološki vidiki kondicijske vadbe mladih. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
Škof, B. (2010). Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre: kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport
Tancig, S. (1987). Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.

Manca Pezelj Berger, Osnovna šola Center
E-mail: manca.pezelj.berger@os-center.si

RAZNOLIKI UČNI STILI KOT IZZIV UČITELJU/

Povzetek: V karieri učitelj spozna sodelavce, veliko otrok in njihovih staršev. V procesu učenja je tako veliko ljudi (najpomembnejši je trikotnik učenci-učitelj-starši), ki so si različni in igrajo v življenju osnovnošolca pomembno vlogo. Razlike med njimi je potrebno upoštevati in dobro spoznati. Pogovori o učenju in stilih učenja pomagajo k osvetlitvi šolskih problemov, boljšemu razumevanju različnih pogledov nanje in poklicno bogatijo. Učenci četrtih razredov že prepoznajo svoj učni stil, ki ga mora učitelj upoštevati in spodbujati. Učitelj mora oblikovati koncept stilov, s katerim poučevanje prilagaja učencem. Priljubljeni učni stili naredijo učenje prijetnejše, pripomorejo k več znanj in k boljšim ocenam ter obogatijo pedagoško prakso. Kadar se stili učenja ujemajo, pridobijo vsi v procesu izobraževanja, kar se najlepše pokaže na koncu leta v učnem uspehu in v kvalitetnem znanju posameznika.

Ključne besede: Učni stili, različnost, samospoštovanje, pohvala.

DIVERSITY OF LEARNING STYLES AS A TEACHER'S CHALLENGE

Abstract: In their career, teachers get to know co-workers, many children and their parents. In the process of learning, there are so many people (the most important is the triangle students-teacher-parents) who are different and play an important role in the life of an elementary school student. The differences between them need to be considered and well understood. Conversations about learning and learning styles help to shed light on school problems, understand different views on them better and enrich oneself professionally. Fourth graders already recognize their learning style, which must be considered and encouraged by the teacher. The teacher needs to formulate a concept of styles to adapt teaching to students. Popular learning styles make learning more enjoyable, contribute to more knowledge and better grades, and enrich pedagogical practice. When learning styles match, everyone gains in the process of education, which is best shown at the end of the year in learning success and in the knowledge quality of an individual.

Key words: learning styles, diversity, self-esteem, praise.

Al' Bog slavca ni posvaril, / le posvaril je puščavca:
»Pusti peti moj'ga slavca, / kakor sem mu grlo ustvaril.«
Orglar, France Prešeren

Trikotnik učenci-učitelj-starši

Na vprašanje, kaj je učenje, je odgovorov več. Uradna definicija UNESC-a se glasi: »Je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna, in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« V učiteljski karieri spoznamo veliko otrok, staršev in sodelavcev. Pogovori z vsemi, ki sodelujejo v procesu izobraževanja, pomagajo k osvetlitvi šolskih problemov in poklicno bogatijo. Po srečanjih s starši, s katerimi se pri reševanju manjših ali večjih problemov nismo poenotili, sem si vedno zastavila vprašanje, kdo ima prav. Pred leti sva z eno izmed mamic imeli različen pogled na to, kdaj in na kakšen način naj se otrok uči. Mamica je menila, da jih moramo v učenje usmeriti po naši 'podobi'. Menila sem drugače: v pogovoru z otrokom je potrebno zvedeti, kdaj, kako in na kakšen način se najlažje uči, in upoštevati njegovo mnenje. Vsekakor mora pri tem pedagog upoštevati svoj kognitivni stil in njegov vpliv na poučevanje. Mamico sem neuspešno poskušala prepričati s Prešernom in utemeljitvijo, da bo učenje za otroka prijetneje, če bo spoštovala njegov stil učenja. Kitica 'Pusti peti moj'ga slavca, kakor sem mu grlo ustvaril,' je ostalo vodilo pri mojem delu.

Pozoren učitelj

V 4. razredu je snovi za učenje veliko. Učenci že prepoznajo svoj učni stil. V razredu vseeno strategijam učenja posvetim vsaj pet šolskih ur. Na začetku na enostaven način sporočim, kar Marentič Požarnikova zapiše v Psihologiji učenja in pouka: »Eni se uspešno učijo s knjigo, drugi s poslušanjem predavanj, tretji iz slikovne predstavitve vsebin. Eni več pridobijo, če svoje ideje preverjajo v skupinski razpravi, drugi se raje in bolje učijo na samem. Eni potrebujejo sistematično prikazane informacije in se postopno učijo, drugi pa imajo bolj celosten pristop, saj izluščijo bistvo raznovrstnih podatkov in vtisov (Marentič Požarnik 1995, str. 152). Sama imam pri delu pristop, ki temelji na ugotovitvi, o kateri v isti knjigi Požarnikova zapiše: »V zadnjem času se predvsem v okviru nevrolingvističnega

programiranja (NLP) ter poučevanja retoričnih spretnosti vse bolj upošteva spoznanje, da se ljudje razlikujemo po tem, katerim čutnim vtisom (kanalom) dajemo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, učenju in tudi sporočanju (Marentič Požarnik 1995, str. 153). Gre za delitev na vizualno-vidni, aditivni-slušni in kinestetični-čutno-čustveni stil. Po uvodnih razlagah in reševanju kviza sledi z učenci pogovor na temo učnih stilov. Učenci se zabavajo, ko spoznajo, kako so si različni. Sledi sodelovalno učenje, s katerim spoznajo značilnosti učnih stilov in napotke za učenje glede na posamezen učni stil. Pomembna je tudi delavnica. V njej se v manjših skupinah besedilo učijo glede na svoj učni stil. Pokažejo se razlike med učenci. Učitelj jih ne sme spregledati, saj vplivajo na to, kako se učenci obnašajo, odzivajo, razumejo posamezne predmete, kakšen odnos vzpostavijo do učitelja. Zato je za razumevanje razlik pri učencih pomembno, da učitelj pozna posebnosti učnih stilov, in da oblikuje koncept stilov. Z njim poučevanje prilagaja posameznikom, učencem omogoči, da lažje in hitreje osvojijo učno snov. Na velik del učenja in s tem tudi šolske uspešnosti pri učencih vpliva način njihovega zaznavanja in predelovanja informacij. Cirila Peklaj v članku Kognitivni stil odvisnost – neodvisnost od polja zapiše: »Ko poznamo razlike v določenem stilu ter prednosti in pomanjkljivosti, ki jih nek stil s seboj nosi, je samo še korak do tega, da to pri učenju, pouku in nudenju pomoči učencem tudi upoštevamo.« (Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj 1995, str. 63)
Tudi učitelj ima, kot tudi starši, svoj kognitivni stil ter vpliv na poučevanje. Učitelj in učenec vstopata v učni proces vsak s svojim stilom. Interakcija se kaže v učnem uspehu. Toda kakšna kombinacija učnih stilov učitelja in učenca (tudi starša) bo omogočila učne rezultate? Peklajeva v omenjenem članku zapiše: »Kadar se kognitivni stili ujamejo, učitelj tudi lažje komunicira z učenci.« (Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj 1995, str. 65). Vsi učitelji niso seznanjeni z raziskavami na to temo, zato ob koncu poglavja zapiše: »Za učinkovito rešitev iz te zagate se je izkazalo informiranje in poučevanje učiteljev o različnih kognitivnih stilih in njihovih učinkih. Doebler in Eicke (1979) sta izvedla eksperiment. Učitelji, vključeni v seminar, so bili, za razliko od tistih, ki v seminar niso bili vključeni, sposobni ustvariti v razredu klimo, ki je pripeljala do sprememb v stališčih do šole in do učitelja tudi pri učencih, pri katerih se kognitivni stil ni ujemal z učiteljevim.« (Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj 1995, str. 65). Učiteljica Irena Bohinec v članku Učni stili zapiše, da med učenjem učenci največ pridobijo, če vključijo vse čute: »Strokovnjaki se strinjajo, da si zapomnimo 20 % tistega, kar preberemo, 30% tistega, kar slišimo, 40% tistega, kar vidimo, 50% tistega, kar povemo, 60% tistega, kar storimo in 90% tistega, kar vidimo, slišimo in storimo. (Sodobni izzivi pri pouku 2019, str. 186).

Pogovori s starši

Ko se na govorilnih urah s starši pogovarjamo o učencih, jih povprašam, kako svoje otroke usmerjajo v učenje. Cirila Peklaj v 'Kognitivni stil odvisnost - neodvisnost od polja' zapiše, da nekatere matere bolj pogosto uporabljajo strategijo spraševanja in pohvale. Gre za sistem učenja, ki otroka usmerja k bistvu naloge. Peklajeva zapiše, da takšne matere s spraševanjem pri otroku sprožijo aktivnost, vedoželjnost, njihove pohvale pa so krona tovrstnemu pristopu. Druge matere pa uporabljajo strategijo modeliranja (učenje po modelu) v obliki neaktivnega načina poučevanja – demonstriranja. Ko izdelujejo produkt, same sestavljajo, otrok jih opazuje, posname, in če neuspešno, jih matere kaznujejo. Razlike v strategijah so očitne. Tekst Peklajeve opozarja, da je zelo pomembno, da učenje naredimo prijetno. Da bi to dosegli, mora učitelj čim prej spoznati učenčev učni stil in z njim seznaniti tudi starše. To je še toliko bolj pomembno v časih, ki jih živimo v letošnjem letu. Covid 19 vpliva na učni trikotnik učenec – učitelj – starši, zahteva nove pristope in nova znanja v procesu učenja.

Vprašalnik o učnih stilih

V naših urah spoznavanja učnih stilov so učenci najprej rešili vprašalnik o učnih stilih, ki ga je moč najti na naslednji spletni strani: https://www.mojaizbira.si/novica/ucni-tipi.
Ko so ugotovili, kateri stil je tisti, ki je značilen za njih, smo nadaljevali z aktivnostmi.

Aktivnost za učence

V aprilu 2020 smo začeli spoznavati naše mesto. Ponavadi smo pred začetkom učnega sklopa odšli na pohod po mestnih ulicah. Nekateri učenci so že prej dobili nalogo, da se 'spremenijo' v turistične delavce in nam predstavijo turistične točko. V letošnjem letu, ko je od marca dalje potekalo delo na daljavo, sem za učence glede na učni stil pripravila nalogo za vsak učni stil.
Gradivo, ki sem jim ga pripravila, predstavljam spodaj.

Novo mesto za različne učne stile – gradivo za učence
- Spomni se ankete o učnih stilih.
Kateri učni stil velja zate? Si vidni, slušni ali gibalni tip?
Glede na to, kaj velja zate, si izberi nalogo. Če pa si nekje vmes (npr. pol vidni in pol slušni), si izberi nalogo, ki ti je najbolj všeč.
1. Odpri zvezek za družbo in poišči besedilo Novo mesto nekoč, ki smo ga napisali v zadnjih dveh šolskih urah pri pouku. Se spomniš, o čem govori? O nastanku mesta, obrambi in delih mesta.
2. Besedilo tiho ali glasno preberi.
3. Izberi nalogo primerno tvojem učnemu stilu.
a) Če si vidni tip, bo tvoja naloga izdelava plakata ali pwp predstavitve.
S pomočjo besedila na risalni list ali na večji list naredi plakat. Naj bo barvit in obogaten s slikami ali risbami. Lahko je v obliki miselnega vzorca. Pomembne stvari napiši z velikimi črkami. Bistvo naj bo poudarjeno. O besedilu poišči fotografije na internetu. Lahko ustvariš tudi pwp predstavitev. Besedilo ponavljaj in si zapomni čim več podatkov.
b) Če si slušni tip, bo tvoja naloga priprava slušnega posnetka. Pridi na zoom danes ob 10.00. Se o vsem dogovorimo.
c) Če si gibalni tip, bo tvoja naloga priprava video posnetka. Zamisli si, da si turistični vodič ali turist. Tvoja naloga je, da predstaviš besedilo o našem mestu ali vprašanja o besedilu preko video posnetka. Izberi si eno od ponujenih vlog:
- Turistični vodič 1: Predstavi besedilo iz zvezka.

Besedilo preberi in podčrtaj ali izpiši podatke, ki jih nameravaš predstaviti na video posnetku. Ko boš pripravljen/a, naj te nekdo posname na telefon.
- Turist: Iz besedila poišči 5 vprašanj. Pripravi se, da te nekdo posname na telefon, kako kot turist postavljaš vprašanja turističnemu vodiču.

Zahtevnejša dodatna naloga:
*** Turistični vodič 2: Izberi eno, dve ali tri znamenitosti Novega mesta. O njih pobrskaj v knjigah ali po spletu. Sprehodi ali zapelji se do mesta, nekdo naj te posname, kako se preleviš v turističnega vodiča.
Navodilo za vse: Plakat, pwp predstavitev, slušni posnetek ali video posnetek pošlji na moj e-naslov do nedelje zvečer.

Rezultati naloge in zaključki

Od 25-ih učencev, ki sem jih imela v razredu, je anketo rešilo 24 učencev (rešila je ni učenka iz romskega naselja, vendar jo je z mojo veliko pomočjo preko video telefonskega pogovora, saj se navsezadnje zavedam razmer, v katerih učenka živi v naselju, in v njeno veliko veselje, kasneje uspešno opravila). Dano nalogo je opravilo 22 učencev, od tega sem dobila 15 plakatov ali pwp predstavitev, štiri slušne posnetke in tri video posnetke. Naloge so bile raznolike, zanimive, izvirne. Toliko, kot sem imela učencev v razredu, tako pestra je bila paleta nalog. Skupaj z učenci sem prišla do novih izkušenj in bila znova presenečena, kako se znajo otroci ob spoštljivem odnosu do njih in ob upoštevanju njihovih sposobnosti, tvorno vključiti v proces izobraževanja.

Literatura

Marentič-Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). Izziv raznolikosti. Nova Gorica. Educa,
Marentič-Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana. DZS.
V. mednarodna konferenca 2019, Sodobni izzivi pri pouku: zbornik, Ljubljana. MIB
http://www.cvzu-pomurje.si/egradiva/ucimo_se_uciti/definicija_uenja__unesco_1993.htm

Magda Flajs, OŠ Tržišče
E-mail: magda.flajs@gmail.com

TIHI KOTIČEK – PROSTOR USTVARJALNEGA UČENJA V RAZREDU

Povzetek: Učenci se med seboj zelo razlikujejo. Imajo različne potrebe, želje, interese, različno predznanje, podporno okolje, sposobnosti. Učitelji skušamo najti načine, kako vsem učencem ponuditi čim bolj individualizirano okolje za učenje, v katerem bi vsi učenci lahko delovali čim bolj optimalno. V članku želim prikazati možnosti poučevanja s pomočjo tihega kotička v razredu. Predstavljam priporočila glede opreme in primere rabe tihega kotička v 1. triadi osnovne šole. Ta nudi možnosti za individualizirano delo vsem učencem, tako nadarjenim, hitrim, učencem z učnimi težavami, s čustvenimi ali vedenjskimi motnjami in vse ostale. S pomočjo primerne opreme in pripomočkov lahko postane varen kotiček za umirjanje, dodatno delo, igro ali sprostitev. Učenec se vanj lahko odpravi sam ali pa ga tja usmeri učitelj. Za učenca ne predstavlja kazni ampak možnost za učenje ali ustrezno vedenje.

Ključne besede: Tihi kotiček, učenje, nemirni učenci, čustva, umirjanje

QUIET CORNER – A PLACE OF CREATIVE LEARNING IN THE CLASSROOM

Abstract: Students are very different from each other. They have different needs, desires, interest, different prior knowledge, supportive environment and abilities. Teachers are trying to find ways to offer all students the most individualized learning environment in which all students can function as optimally as possible. In this article, I want to show the possibilities of teaching with the help of a quiet corner in the classroom. I present recommendations regarding equipment and examples of the use of a quiet corner in the first triad of primary school. This offers opportunities for individualized work to all students, both gifted, fast, students with learning difficulties, emotional or behavioral disorders and everyone else. With the help of appropriate equipment and accessories, it can become a safe corner for calming down, extra work, play or relaxation. Students can go there on their own or if the teacher directs them. It is not a punishment but an opportunity to learn or behave appropriately.

Key words: Quiet corner, learning, restless students, emotions, calming

Uvod

Vsak učitelj se na začetku vsakega šolskega leta sreča z novimi izzivi, ki jih zanj pripravijo njegovi novi učenci. Učenci so si med seboj zelo različni, vsak ima svoje potrebe, želje, sposobnosti, učitelj pa skuša čim bolj uspešno krmariti med tem in pripraviti učence do tega, da bi čim bolje usvojili predpisana znanja. Med učenci so razlike v sposobnostih, v stilih učenja, v predznanju, kvaliteti podpornega okolja, socialno ekonomskem statusu. V razredu pa je za vsako uro na voljo le 45 minut, omejen prostor, gora zahtev, ki izhajajo iz učnega načrta, kopica vzgojnih težav, prisotne specifične učne težave in še bi lahko naštevali. Učitelj tako preizkuša vse mogoče metode in tehnike, ki bi mu bile v pomoč pri obvladovanju vsega tega.

Tihi kotiček

Sama sem v drugem razredu poučevala 16 učencev, torej ne tako velik razred, vendar je bilo vseh 16 učencev med seboj tako različnih, kot do tedaj nisem izkusila še nikoli. Za vse te razlike sem začela uporabljati izraz, da ima vsak svoj nahrbtnik. S tem sem mislila na vso pestrost razlik med učenci – značajske lastnosti, temperament, sposobnosti, talenti, učne težave, čustvene težave, bolezni, domače okolje… Potrebovala sem nekaj, kar bom lahko uporabila v različnih primerih, kar mi bo pomagalo pri umirjanju učencev, pri dvigu učne učinkovitosti in izboljšalo klimo v razredu. Zaradi učenca, ki je imel pogoste čustvene izpade sem ugotovila, da potrebujem prostor, kakor ga bom usmerila, da se bo lahko umiril, stran od pogledov ostalih učencev, hkrati pa tega prostora ne sme doživljati kot kazen, zapor, ali podobno. Lotila sem se prestavljanja pohištva v učilnici in v zadnjem kotu oblikovala z nizkimi omaricami delno ograjen prostor, ki sem ga poimenovala tihi kotiček. Učencem sem ga predstavila kot prostor, v katerem bomo imeli mir. Posebej pozorno sem jim razložila, da bo to prostor, v katerega se bo lahko umaknil vsak, ki bo potreboval mir, čas zase, daljši čas za končanje kake naloge, čas za delo kake dodatne naloge, tudi čas za branje, miselno igro, razvedrilo. Dogovorili smo se za pravila uporabe tega kotička in tako se je začelo.
Zelo hitro mi je začel prinašati pozitivne učinke, zato sem ga z veseljem nadgrajevala in izpopolnje-

vala. Tako je postal prostor ustvarjalnega učenja, ki so ga učenci z veseljem uporabljali. Pozitivne učinke sem na aktivu predstavila tudi drugim učiteljicam in počasi so začeli tihi kotički nastajati v vseh učilnicah, vsak je bil nekoliko specifičen in drugače urejen. Z veseljem sem ugotovila, da se je ideja zelo dobro prijela in je uporabna.

Predloge za takšne kotičke najdemo v številni strokovni literaturi, ob uvajanju devetletke so bili različni kotički v prvem razredu nuja. Vendar, dokler je neka stvar le na papirju, tudi, če nekdo pred nas postavlja neke zahteve, v katere ne verjamemo, stvari ne začnemo uporabljati, če pa jih kljub temu uporabljamo, po navadi nismo tako uspešni. Ker pa sem sama preizkušeno stvar ostalim učiteljicam povsem nevsiljivo le predstavila, so v tem tudi one videle pridobitev in jo začele uporabljati.

Pri delu z učenci z učnimi težavami se srečujemo tudi z različnimi prilagoditvami, ki morajo biti na voljo učencu s težavami. Ustrezno je treba organizirati prostor in sedežni red. V navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo je v zvezi s sedežnim redom zapisano: »Učenec naj sedi na prostoru, ki mu omogoča biti pazljiv in pomaga pri osredotočenosti na šolsko delo (npr. blizu table, kadar je pouk frontalno voden, proč od vrat, oken, ur, ki glasno tiktakajo ipd. distruktorjev, ki lahko motijo in ovirajo njegovo pozornost).« in še »Nekaterim učencem pa je treba omogočiti tudi to, da lahko za mizo sedijo sami, če to želijo (ker se v zvezi z organizacijo prostora težje znajdejo in zato potrebujejo več prostora ipd.).« V zvezi z organizacijo prostora pa: »Tako za učiteljevo delo v oddelku kakor tudi za izvajanje dodatne strokovne pomoči v oddelku je potrebna taka organizacija prostora v učilnici, ki omogoča več individualnosti in več individualne obravnave (»individualni kotički«, »tihi kotiček« ipd.) ter več dela tudi v parih in majhnih skupinah (po dve ali več miz ustrezno razporejenih).« (Košir et al., 2008). Ta navodila nas prav tako usmerjajo k temu, da razmišljamo o posebnem prostoru v razredu. Učenci v prvi triadi večinoma želijo biti blizu učitelja. Vendar vsi ne morejo biti v prvi vrsti. Zato v prvo vrsto posedem učence, ki morebiti slabše vidijo ali slišijo, učence, pri katerih je zaznati znake slabše pozornosti in koncentracije in tiste, ki imajo katero od učnih težav. Tega sedežnega reda se potem držimo predvsem pri frontalnem delu pouka. Pri vsaki spremembi v oblikah dela pa se organizacija in sedežni red v razredu lahko spremeni. In takrat nam lahko zelo prav pride tihi kotiček.

Primeri rabe tihega kotička

Zelo pomembno je, kako tihi kotiček predstavimo učencem. Le ti ga morajo vzeti za svojega, biti jim mora všeč, v njem se morajo počutiti dobro, jasno morajo poznati pravila vedenja v njem, predvsem pa ga ne smejo doživljati kot kazen. Če bo otrok začutil, da smo ga v tihi kotiček poslali, ker njegovo vedenje ni bilo sprejemljivo in mora biti tam za kazen, smo zgubili možnost, da ga uporabimo za ustvarjalno učenje in umirjanje. Od učiteljeve spretnosti in pedagoškega erosa je torej odvisno, kako bo v tihi kotiček pospremil učenca. Še posebej učenci, ki motijo pouk, se lahko zelo negativno odzovejo. Zato jim moramo znati ponuditi kotiček kot prostor, kjer bodo imeli mir, kjer jih nihče ne bo motil, ne bo »buljil« v njih, jih ne bo preganjal ali drugače motil, v njem bodo torej varni. Tam se bodo lahko umirili, zbrali, dokončali delo, se sprostili, odpočili…, kar pač trenutno potrebujejo. Tihi kotiček tako postane prostor za različne namene, uporabimo pa ga tako za bistre, nadarjene, hitre učence, kot tudi za moteče, z učnimi težavami, hiperaktivne, počasne…

- Dokončanje dela

Prepisovanje s table, samostojno pisanje, reševanje nalog v delovnem zvezku ali na učnem listu, reševanje testa pri učencih, ki imajo podaljšan čas – učencu omogočimo, da konča delo brez da bi imel občutek, da ga priganjamo, da ga vsi čakajo, da je zopet zadnji, uspešnejši učenci lahko na primer pri pisanju zgodb napišejo daljše zgodbe. Ostale učence ustrezno zaposlimo, da učenec v tihem kotičku ne izstopa.

- Dodatno delo

Dodatni učni list z lažjimi ali težjimi nalogami, ki jih učenec rešuje samostojno, samostojno branje enciklopedij, revij ali druge poljubne literature.

- Umirjanje

Učenec, ki ga izrazito motijo pogledi, pripombe, gibi sošolcev se lahko za nekaj časa umakne v tihi kotiček, kamor se umakne od vseh teh njemu motečih dejavnikov. Prav tako učenec, ki sam izvaja moteče gibe, zvoke, odide v tihi kotiček, kjer gibi in zvoki niso več tako moteči za druge učence.

- Počitek

Učenec, ki je videti utrujen, prav tako lahko gre v tihi kotiček, kjer si vzame nekaj časa za počitek; ponudimo mu knjigo ali kakšno miselno manj naporno igro ali nalogo. Ob taki dejavnosti lahko

tudi počaka starše v primeru, ko ugotovimo, da je otrok morda bolan. (Le če nima znakov bolezni COVID 19.)
Tihi kotiček tudi ustrezno opremimo. Jaz sem ga uredila tako, da sem z nizkimi omaricami ustvarila fizično pregrado, ki delno zakriva otroka, kljub temu pa imam sama dober nadzor nad otrokom. V njem so mizica in stol, kjer bo otrok lahko v miru samostojno reševal naloge, na tleh pa mehka preproga, da otrok lahko sede tudi na tla. Na mizo in na tla položim še škatle z ustreznimi pripomočki, ki jih otrok lahko uporabi. V eni škatli so na razpolago razne mehke žogice za stiskanje, mehka igrača, prstne igrače za preusmerjanje pozornosti, magična kocka, rubikova kocka, vrtavke– te uporabijo učenci v primeru nemira, jeze, žalosti.

Škatla za umirjanje

Tabela čustev

V kotičku so otroku na voljo otroške revije, enciklopedije, senzorne knjige in tudi kakšna krajša pravljica. Te uporabijo učenci, ki so morda že končali z delom in bi sedaj radi kaj prebrali. Nekatere učence zelo zanima določena tematika. Če učence dobro poznamo, jim lahko v kotiček nastavimo knjige s prav to tematiko in jih tako uspešno zaposlimo. Na tla kotička na preprogo lahko damo tudi kako konstrukcijsko igračo. Med opremljanjem kotička mislim na vse otroke, ki jih imam trenutno v razredu. Poskrbim, da bodo stvari takšne, da ne bodo povzročale dodatnega hrupa. Če bomo kotiček večkrat potrebovali za umirjanje otroka s čustveno vedenjskimi težavami, mu ponudimo tudi nek pripomoček, v katerem bo lahko prepoznal svoje počutje, na primer hišico počutja ali tabelo čustev. Otrok lahko označi, kako se počuti, brez da bi celemu razredu razkrival svoje občutke in razloge zanje, če tega ne želi. Za učence, ki že berejo in pišejo, pa lahko dodamo še kartice z namigi, kaj lahko storijo, da se bodo sprostili. Za učence 1. razreda, morajo biti slikovne.

Zaključek

Na uspešno delo v razredu vsekakor lahko vpliva tudi prostor. V naših šolah smo pri tem večkrat omejeni, saj so učilnice pogosto majhne, sredstev za posebno opremo pa večkrat tudi primanjkuje. Zato si lahko uredimo vsaj majhen kotiček, kjer bomo otroku skušali pomagati, da bo znal v določeni situaciji najti čim boljšo rešitev zase.

Literatura

Košir, S. et al. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Grah, J. et al. (20017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Uroš Cotman, Gimnazija Ledina
E-mail: cotmanuros@gmail.com

STROJČEK ZA RISANJE SINUSOIDE

Povzetek: V prvih letih svojega poučevanja sem v očetovi delavnici ustvaril zares rahitičen strojček za risanje sinusoide. Kljub vsemu se je videlo, da sem v projekt vložil veliko časa. Pri predstavitvi svoje umetnine v razredu sem se želel malo zavarovati s stavkom: »Nič se ne smejte! Če zna kdorkoli narediti boljši stroj, naj ga kar.« Povsem so me osupnili dijaki 3. a, ki so že naslednji dan prinesli popoln stroj na daljinsko upravljanje. Gloria discipuli- gloria magistri.

Ključne besede: sinusoida, metodika, trigonometrični strojček, domiselnost

SINE CURVE DRAWING MACHINE

Abstract: During my first years of teaching, I have created very rickety sine curve drawing machine in my father's workshop. Despite its look, it was clearly visible that I have put a lot of time in the project. When I presented my work in the class, I secured myself with telling students: »Don't laugh! If anyone knows how to create better machine, then do it. « I was very amazed by the students from class 3.a, who had brought the perfect remote control machine the next day. Gloria discipuli, gloria magistri.

Key words: sine curve, methodology, trigonometric machine, inventiveness.

1 Odkrivanje talentov

Moj talent za matematiko je prav zagotovo odkrila moja babica. To ji je uspelo, medtem ko je kuhala kosilo. Njena glavna čarovnija je bila večna igra, da ona nekega računa ne zna izračunati. Spet drugič se je zelo spretno pretvarjala, da računa veliko počasneje, kot jaz. Seveda sem ji v otroški naivnosti vedno nasedel in verjel. V živo se spominjam svoje otroške zagnanosti. Neizmerno dober občutek je bila zavest, da računam hitreje in bolje kot nekdo , ki je že tako velik in star. Mnogo let kasneje sem postal profesor matematike. Zavedam se, da prav mi, profesorji, dostikrat naredimo največjo škodo pri razvijanju otroške vedoželjnosti in zagnanosti. Dostikrat imam tudi sam občutek, da je ena izmed glavnih nalog profesorja matematike njegova nedotakljiva matematična avtoriteta. V tej svoji matematični nezmotljivosti se velikokrat počutimo tako prijetno vzvišeno. V teh svojih oblakih pa dostikrat pozabimo, da mi nek račun računamo že dvajseto leto zapored. Dijaki pa se z njim spopadajo prvič. Veliko bolje bi bilo, če bi znali kdaj pa kdaj stopiti dol z našega vzvišenega matematičnega pediestala. Še več. Veliko bolje bi bilo, če bi znali kdaj pa kdaj čarati z isto igralsko paličico, kot je to počela pred leti moja babica. Prepričan sem, da naša avtoriteta ne bi čisto nič trpela, če bi se kdaj s svojimi dijaki igrali igrico, da mi nečesa ne znamo najbolje. Verjamem, da bi s tem dijakom naredili veliko veselje. Nas ne bi bilo čisto nič manj zaradi tega, dijake pa bi vsaj za nekaj časa prebudil iz njihove vsakodnevne otopelosti. Predstavil bi rad primer dobre prakse, ki se mi je posrečil v mojih prvih letih poučevanja matematike. Ko sedaj zrem nazaj v svoja leta poučevanja, mi je kar hudo pri srcu, ko ugotavljam, da je bilo teh primerov povsem premalo.

2 Moj strojček za risanje sinusoide

V učbeniku za tretji letnik je bil na desnem robu narisan primer strojčka za risanje sinusoide. In rekel sem si: »Tak strojček bi imel tudi jaz!« Takoj sem si v mislih predstavljal sebe, kako s pomočjo svojega strojčka razlagam suhoparno definicijo kotne funkcije sinus na enotski krožnici. Prepričan sem bil, da bom s pomočjo strojčka prav vse dijake lahko naučil, kaj pomeni pravokotna projekcija premičnega kraka na ordinatno os. Brez tega strojčka si nisem več znal predstavljati svojega pouka matematike v tretjem letniku gimnazije. Moj stari oče je bil mizar. Imel je svojo mizarsko delavnico. Večer za večerom sem hodil tja in izdeloval svoj sanjski strojček. Stari oče je vsake toliko časa prišel pogledat, kaj ustvarjam. Nato je le skomignil z rameni in brez besed odšel. Res mi ni šlo! Tisti polžasti prenosi se niso in niso hoteli vrteti tako, kot sem si to zamislil. Trmasto sem iskal čim boljše približke svojemu idealnemu strojčku. Po slabem mesecu potenja in puljenja las sem ustvaril nekaj, kar bi lahko poimenoval Skrpucalo z veliko začetnico. Jasno je bilo, da se bom s svojim izdelkom v razredu le osmešil. Če bi izdelek ocenjeval moj osnovnošolski učitelj tehnike, bi zagotovo dobil oceno MU. Nič zato. S svojim strojčkom sem se res namučil, zato res nisem imel srca, da bi ga kar meni nič tebi nič zavrgel. Svečano sem prinesel svoj pedagoški pripomoček v šolo in začel s poukom.

Naj na kratko opišem sestavo svojega strojčka. Na dveh kolutih so bile navite pole papirja. Pravokotno na papir sem postavil lesen krog, ki je predstavljal enotsko krožnico. Tu sem vstavil flomaster, ki bi naj risal sinusoido. Kmalu sem obupal nad idejo, da bi se moja enotska krožnica premikala sinhronizirano s papirjem. Kompromis, ki sem ga tu sprejel je bil zelo sumljiv. En dijak bi mi moral enakomerno vrteti pole s papirjem. Drugi dijak bi moral čim bolj gladko vrteti leseno enotsko krožnico. Jaz pa sem nameraval držati kar se le da vodoravno dve horizontalni prečki in skrbeti, da pisalo ne bo predrlo papirja. Nič kaj obetavno. Še sedaj ne vem, kako nam je uspelo s Tajo in Špelo narisati krivuljo, ki je bila presenetljivo podobna grafu funkcije f(x) = sinx. Mene je kar razganjalo od ponosa, fantje v predzadnji klopi pa so se že začeli navihano muzati. Sedaj je začel trpeti moj moški ponos. Res, da moj izdelek ni bil višek tehnike. Se je pa zagotovo dalo slutiti, da sem za izdelavo porabil res veliko truda in časa. Roke sem postavil v bok in bolj zalajal, kot pa prijazno spregovoril: »Fantje, takole zgleda strojček za risanje sinusoide izpod rok vašega profesorja matematike. Bolje jaz ne znam. Če pa mislite, da bi vi spravili skupaj kaj boljšega, pa lepo prosim!«
Še sam se nisem zavedal, da sem pravkar zamahnil z babičino čarobno paličico. Za fante iz 3. A je bilo to, kot bi nekdo pljunil na karbit. Takoj so si začeli nekaj skrivnostno mižikari. Na srečo me je iz zagate rešil hvaležni šolski zvonec.
Trdno sem bil odločen, da bom naslednjo uro matematike v tem razredu oddelal kar se da suhoparno. V smislu: »Primer 22: Reši homogeno trigonometrično enačbo druge stopnje.« Pa bomo videli, kdo se bo zadnji smejal.

3 Do perfekcije izpopolnjen dijaški pro - strojček

Naslednji dan, kot bi ne videla mojega kislega obraza, prideta do mene dva dijaka iz predzadnje klopi. Prvi me prosi, če sme na WC, drugi pa želi od mene, da bi on imel prvih 5 minut matematike. Že sem začel brati litanije prvemu dijaku, da je pet minutni odmor pred uro namenjen temu, da se izprazni mehur. In že sem hotel drugemu zasikati, da je prvih pet minut seveda lahko njegovih, saj sem ravno potreboval prostovoljca, ki bi mi na tablo rešil Primer22.
Še dobro, da me je zaveznica iz prve klopi še pravi čas ustavila. Kar proseče me je nagovorila: »Profesor, pustite fantoma, da imata danes svoj šov. Boste videli, ne bo vam žal.« Ne vem kako je to, a v vsakem razredu sedijo v prvi klopi dekleta, ki imajo vedno prav. Tudi prav. Kamor je šel bik naj gre pa še štrik. Usedel sem se za kateder in upal, da ne bom svoje trenutne popustljivosti obžaloval za vse večne čase. Predstava se je začela. Dva fanta sta spredaj prinesla zelo lično oblikovan zaboj. Gašper je nato, na mojo grozo, izvlekel telefon in poklical dijaka, ki je odšel na »WC«. Po telefonu mu je naročil, naj nariše funkcijo f(x) = sinx. Dijak je stal na hodniku in s pomočjo daljinca za jadralno letalo prižgal zaboj. Iz zaboja je začela prihajati popolna sinusoida. V življenju ni pomembno kolikokrat vdihneš, ampak kolikokrat te življenje pusti brez sape. Naj samo omenim, da je prvemu presenečenju takoj sledilo drugo. Na ukaz po telefonu je Palček Smuk znal povsem brezhibno spreminjati tudi amplitudo. Iz zaboja so začele ena za drugo prihajati funkcije f(x) = sinx, g(x) = 2sinx in h(x) = 3sinx.
Fantje so se takoj po pouku dobili pri Gašperju v garaži. S seboj so povabili tudi dekle iz prve klopi, da jim je pomagala pri estetskih detajlih. Njihov super- izdelek je bil gotov naslednje jutro ob petih zjutraj. Notranje drobovje je bilo domiselno sestavljeno iz lego kock. Papir so vlekla gumijasta kolesa, ki so si jih izposodili iz avtomobilčka. Vse elektronike, ki je bila zraven še danes ne razumem povsem. In še največja prednost. Moj strojček smo poganjali trije na roko, njihov izdelek pa se je dalo upravljati iz razdalje slabega pol kilometra! Slika3

4 Dnevi slave

Vest o podvigu fantov iz 3. A se je hitro razširila po vsej šoli. Seveda smo morali izdelek pokazati v prav vseh paralelkah. Jaz pa sem bil klican v ravnateljevo pisarno. Takoj smo se dogovorili, da bodo morali fantje izpeljati predstavitev tudi pred starši. Fantje so bili tisto leto glavna točka informativnih dni. Vsem ustvarjalcem omenjenega izdelka sem dal brez slabe vesti v redovalnico ta rdečo petko. To je barva ocene, ki ima najvišji možni ponder, Res zanimivo, a fantje so po tem svojem preboju iz zadostnih ocen igraje začeli dobivati prav dobre ali celo odlične ocene. Včasih je ena iskrica dovolj, da razplamti velik požar. Tudi kasneje, ko so fantje že maturirali, smo ostali veliki prijatelji.
Svoj pedagoški podvig sem omenil svojemu mentorju na Fakulteti za matematiko in fiziko. Takoj je bil pripravljen, da fakulteta odkupi njihov strojček. A tu se je stvar zapletla. Fantje so potrebovali vrniti nazaj svoje sestavne dele. Gašper je moral svojemu mlajšemu bratu vrniti gumijasta kolesa

od njegovega najljubšega avtomobilčka, Miha je moral nujno vrniti svojemu stricu zelo dragocen daljinec od jadralnega letala in tudi električna vezja so morala nazaj k svojim lastnikom. Ni nam preostalo drugega, kot da njihov prototip poslikamo z vseh zornih kotov. Nato pa sem jim ga vrnil v ponovno predelavo.

5 Razvijanje talentov

Nekateri dijaki zablestijo takrat, ko uspešno rešijo neko težko nalogo, spet drugi takrat, ko se od njih pričakuje, da ure in ure vložijo v nek kompleksni primer. V mojem primeru ni šlo niti za prvo niti za drugo. Kot sem v samem uvodu predstavil, nekateri ljudje začnemo pospešeno razmišljati in delovati šele takrat, ko v zastavljenem problemu vidimo nek izziv. In ta izziv je preprosto ta, da premagamo svojega mentorja. Zato na tem mestu naprošam vse mentorje tega sveta. Pustite se kdaj pa kdaj premagati svojim nadobudnim učencem. Če se boste včasih naredili in pokazali ranljive, vas ljudje zaradi tega ne bodo čisto nič manj spoštovali. Ravno nasprotno. Okoli sebe boste ustvarili idealni prostor za razvijanje mladih talentov.

Jana Remic, Osnovna šola Predoslje Kranj
E-mail: jana.remic@guest.arnes.si

POVRATNA INFORMACIJA S POMOČJO INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE

Povzetek: V prispevku so predstavljeni primeri dobre prakse uporabe aplikacij Plickers, Kahoot in Socrative pri pouku matematike. Z vpeljavo informacijsko-komunikacijske tehnologije smo želeli popestriti pouk, hkrati pa tudi olajšati formativno spremljanje učencev. Predstavljena orodja uporabljamo v vseh fazah učnega procesa in tudi pri samostojnem učenju. Izvedba več ur je potrdila, da nove tehnologije spodbujajo učence k aktivnejšemu sodelovanju in jih hkrati bolj motivirajo za delo. Učitelju pa uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije kljub dodatnemu delu omogoča kakovostno povratno informacijo o znanju učencev ter ne nazadnje o uspešnosti in učinkovitosti podajanja znanja.

Ključne besede: uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku, matematika, formativno spremljanje, povratna informacija.

OBTAINING FEEDBACK WITH THE HELP OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY

Abstract: The article presents examples of good practice of the use of the apps Plickers, Kahoot and Socrative in mathematics classes. By introducing information and communications technology we wanted to make classes more interesting, while also facilitating the formative assessment of pupils. The presented tools are used in all phases of the learning process as well as in independent learning. After carrying out several classes it was confirmed that new technologies encourage pupils to actively cooperate in class, while also motivating them for work. Despite the additional work, the use of information and communications technology provides the teacher a quality feedback about the pupils' knowledge level and about and the effectiveness and efficiency of knowledge transfer.

Keywords: use of information and communications technology in class, mathematics, formative assessment, feedback.

1 Uvod

Učenci generacije Z (1995–2010) so rojeni v tehnologijo. Rodili so se med pametnimi telefoni, tablicami, plazmami. To tehnologijo so odkrili brez navodil, ne da bi jih kdorkoli o njej učil (Massot, 2018). Učenci pametne telefone, tablice in računalnike uporabljajo dnevno. Treba jih je le pravilno usmeriti in jim pripraviti primerne vsebine. Škabarjeva ugotavlja, da je informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) pri učencih zelo pomembna za razvoj njihovih spretnosti. Učenje na tak način je zanje zanimivejše in pomembno za nadaljnje izobraževanje (Škrabar, 2010).

Pri prizadevanjih, da v največji možni meri zagotovimo, da so učenci pri pouku aktivni in da prevzamejo nadzor nad svojim učenjem, nam je IKT v veliko podporo. Raznovrstna IKT-orodja omogočajo, da učenci spremljajo in vrednotijo svoj napredek. Učiteljem pa IKT omogoča načrtno pridobivanje povratnih informacij od učencev, kar jim je v pomoč pri nadaljnjem načrtovanju pouka. Preverjanje je v tem primeru formativno, povratne informacije pa v nobenem primeru ne vplivajo na ocene (Sambolić Beganović in Gulič, 2016).

Formativno spremljanje poudarja pomen aktivne vloge učenca pri pouku. Pri tem učitelj učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako napreduje, in prilagaja pouk njegovim povratnim informacijam (Suban in drugi, 2018).

2 Aplikacije in programi pri pouku matematike

Razne aplikacije in programe včasih pri pouku uporabljamo zgolj za motivacijo, včasih za samostojno učenje, največkrat pa za preverjanje (pred)znanja ter učinkovito in hitro podajanje informacij pri pouku matematike. Pri tem moramo poudariti, da aplikacij ne vključujemo v vsako učno uro ter da učenci še vedno uporabljajo zvezke in učbenike.

Sledi opis nekaterih aplikacij in primerov dobre prakse, ki jih najpogosteje uporabljamo pri urah matematike. Predstavljamo primer uporabe IKT, kjer učenci ne potrebujejo svojih pametnih telefonov oziroma tablic, primer uporabe aplikacije, kjer učenci uporabljajo svoje pametne telefone, in primer uporabe IKT v računalniški učilnici.

2.1 Plickers

Plickers je preprost glasovalni sistem, ki omogoča učiteljem zbiranje podatkov v formativni obliki v realnem času. Učenci ne potrebujejo pametnih telefonov ali tablic. Vsak učenec dobi le kartico s QR-kodo, ki jo lahko prebere samo optični bralnik, tako da lahko vsi učenci odgovarjajo hkrati (Online Tools for teaching and learning).

Plickers je kviz, kjer učitelj postavi vprašanje in pove dva, tri ali štiri možne možne odgovore. Učenci se odločijo za pravilni odgovor in obrnejo svojo QR-kodo tako, da je črka pravilnega odgovora na vrhu njihove kartice. Učitelj nato uporabi svojo tablico ali pametni telefon in prek aplikacije Plickers in kamere poskenira vse dvignjene QR-kode učencev. V trenutku dobi vse njihove odgovore na svojo napravo. Učitelj že ob skeniranju lahko vidi, kdo je odgovoril in ali je odgovoril pravilno ali ne. Po končanem kvizu lahko vidi seznam učencev ter vse njihove pravilne in napačne odgovore, prav tako pa tudi odstotek pravilnih odgovorov. Iz tega učitelj dobi povratno informacijo o znanju vsakega posameznega učenca. Aplikacija učitelju omogoča tudi vpogled v povprečje razreda, ki mu pove, na katera vprašanja so učenci odgovarjali bolje in na katera slabše. Gre za izjemno dobro povratno informacijo za učitelja, ki tako ve, katerim učnim enotam bo v prihodnje pri utrjevanju namenil posebno pozornost.

2.1.1 Primer uporabe Plickersa pri pouku

Učencem smo ponudili kviz v uvodnem delu učne ure z naslovom Pravila za deljivost pri matematiki v sedmem razredu. Ker so se učenci o pravilih za deljivost s števili 2, 5, 10, 100, 3 in 9 že učili v šestem razredu, smo preverili njihovo predznanje. Kviz je sestavljen iz petih vprašanj, dodali smo tudi možne odgovore in pravilnega označili (slika 1).

Sproti smo spremljali pravilnost odgovarjanja učencev. Po vsakem vprašanju smo skupaj komentirali odgovore. Že ob odgovarjanju smo ugotovili, da vsi učenci zelo dobro poznajo pravila za deljivost s števili 2, 5, 10 in 100. Kar precejšen odstotek učencev pa je napačno odgovoril na vprašanje o deljivosti s številom 3. Po skeniranju odgovorov smo se skupaj pogovorili o pravilih za deljivost s 3 in se ob tem spomnili tudi pravila za deljivost z 9. Na zadnje vprašanje, ki se nanaša na pravilo o deljivosti s številom 9, je tako velik del učencev odgovoril pravilno. Aplikacija nam je omogočila hitro povratno informacijo o tem, katere vsebine učenci znajo in katerim moramo z nekaterimi učenci nameniti še nekaj vaje.

2.1.2 Ocena uporabnosti aplikacije Plickers

Aplikacija je prosto dostopna, vendar le za pet vprašanj. S programom lahko zlahka zberemo podatke o znanju učencev in te podatke uporabimo za nadaljnje načrtovanje aktivnosti pri pouku. Pametni telefon ali tablico pri tem potrebuje le učitelj, učenci potrebujejo le liste s QR-kodami, ki jih lahko učitelj preprosto natisne. Učitelj ima možnost naloge tudi natisniti, kar je uporabno takrat, ko učenci potrebujejo več časa za premislek oziroma reševanje. V tem primeru lahko učencem pred začetkom kviza naloge razdelimo, jim damo čas za reševanje in šele po koncu reševanja nalog odgovarjajo s svojimi QR-kodami. Za matematike je slabost programa v tem, ker ne omogoča pisanja matematičnih izrazov z ulomki, potencami ali koreni. To slabost lahko rešimo tako, da k vprašanjem dodajamo slike, ki si jih predhodno pripravimo, kar pa nam vzame nekaj več časa za pripravo kviza. Nekoliko smo omejeni tudi pri odgovorih na vprašanje. Vprašanje ima lahko najmanj dva in največ štiri odgovore (A, B, C in D), od katerih je lahko več pravilnih, ne omogoča pa vpisa odgovora. Pri odgovarjanju učenci ne dobijo povratne informacije o pravilnosti odgovarjanja, pravilnost odgovora lahko učencem poda zgolj učitelj. Ob uporabi spletne aplikacije Plickers je bilo navdušenje v razredu veliko. Po izvedeni uri so učenci dejali, da si želijo več takih ur, saj so tako ure zanje veliko zanimivejše.

2.2 Kahoot

Kahoot je brezplačna aplikacija, kjer se učenci učijo oziroma utrjujejo znanje na zabaven način, učiteljem pa omogoča zbiranje podatkov o znanju učencev. Učitelji sestavimo kvize, v katere lahko vključimo besedilo, slike ali posnetke, in učencem ponudimo dva, tri ali štiri možne odgovore. Učenci za igranje potrebujejo kodo kviza in mobilno napravo, na katero si prinesejo brezplačno aplikacijo, ali pa igrajo kviz prek spletne strani Kahoot. Pri odgovarjanju lahko učencem čas omejimo ali pa ne. Ob koncu kviza učitelji dobimo povratno informacijo za vsakega učenca, tako da lahko to uporabimo tudi za načrtovanje svojega nadaljnjega dela.

2.2.1 Primer uporabe Kahoota pri pouku

S pomočjo aplikacije Kahoot smo preverili znanje učencev o reševanju linearnih enačb. Kviz smo ponudili učencev devetega razreda po končanem sklopu Linearne enačbe. S tem smo želeli ugotoviti, kje imajo učenci še vrzeli v znanju in katere snovi bi bilo dobro z njimi še utrditi. Kviz je sestavljen iz šestih vprašanj, pri čemer smo dodali možne odgovore in označili pravilnega. Odgovarjanje na posamezno vprašanje smo časovno omejili (slika 2).

Učenci so enačbe reševali v zvezek, nato pa s pomočjo pametnega telefona odgovorili na vprašanje. Sproti smo spremljali pravilnost odgovarjanja učencev in kateri izmed njih so glede na pravilnost odgovora in hitrost odgovarjanja na prvem, drugem in tretjem mestu.

2.2.2 Ocena uporabnosti aplikacije Kahoot

Aplikacija je prosto dostopna in enostavna za ustvarjanje kvizov. S programom lahko zlahka zberemo podatke o znanju učencev in te podatke uporabimo za nadaljnje načrtovanje aktivnosti pri pouku. Učenci za reševanje potrebujejo pametni telefon, povezavo do spleta in kodo kviza. Ker imamo na naši šoli včasih brezžično povezavo, se je to izkazalo kot velik problem, saj je sistem enega izmed učencev odstranil iz igre. Kot slabost se je izkazalo tudi to, da program ne omogoča pisanja matematičnih izrazov z ulomki in koreni. Prav tako smo omejeni tudi pri odgovorih na vprašanje. Vprašanje ima lahko najmanj dva in največ štiri odgovore (A, B, C in D). Pri odgovarjanju učenci dobijo povratno informacijo o pravilnosti odgovarjanja, prav tako učitelj. Učenci so bili na splošno nad uporabo aplikacije Kahoot navdušeni. Še posebej jih je motiviralo dejstvo, da so med seboj tekmovali.

2.3 Socrative

Socrative je spletna aplikacija za ustvarjanje kvizov, ki učiteljem omogoča zbiranje podatkov o znanju učencev. Učitelji sestavimo kvize, v katere lahko vključimo besedilo ali slike. Vprašanja so lahko izbirnega tipa, tipa pravilno ali narobe ali pa učenci vpisujejo kratke odgovore. Pri vprašanjih izbirnega tipa število odgovorov ni omejeno, prav tako ne število pravilnih odgovorov. Tudi pri vprašanjih, ki zahtevajo kratke odgovore, lahko predvidimo več pravilnih odgovorov. Učenci za igranje kviza potrebujejo računalnik, tablico ali pametni telefon ter geslo oziroma ime sobe. Ob zagonu kviza lahko določimo, ali bodo morali učenci vpisati svoje ime ali ne. Poleg tega imamo učitelji možnost določiti vsakemu učencu drugačen vrstni red nalog in pomešane odgovore izbirnega tipa ter možnost vpogleda učencev v pravilnost odgovora. Ob koncu kviza učitelji dobimo povratno informacijo za vsakega učenca, tako da lahko to uporabimo tudi za načrtovanje svojega nadaljnjega dela.

Socrative ima že vgrajen sistem izhodnega lističa, ki sledi načelom formativnega spremljanja. Prvo je vprašanje izbirnega tipa, pri katerem se učenci ocenijo, koliko so razumeli obravnavano snov. Pod drugo vprašanje morajo zapisati, kaj so se danes pri uri naučili, in pri tretjem vprašanju odgovoriti na učiteljevo poljubno vprašanje.

2.3.1 Primer uporabe Socrative pri pouku

S pomočjo aplikacije Socrative smo preverili znanje o racionalnih številih. Kviz smo ponudili učencem osmega razreda po končanem sklopu Racionalna števila. Sestavili smo deset nalog, od tega tri izbirnega tipa, pri preostalih pa so učenci vpisali rezultat izraza z racionalnimi števili. Kviz so učenci reševali v računalniški učilnici. Vsak učenec je moral pred začetkom reševanja vpisati svoje ime. Vprašanja in odgovore smo učencem premešali, tako da učenci niso istočasno reševali iste naloge. Ob koncu vsake rešene naloge so učenci videli, ali so nalogo pravilno rešili in tudi pravilne odgovore. Če izraza niso pravilno rešili, so poskusili ponovno, tokrat na preverjanje, ki smo jim ga natisnili. To se je izkazalo kot dobra praksa, saj so učenci ob ponovnem reševanju največkrat znali popraviti svoje napake. Med reševanjem smo ves čas spremljali napredek učencev in pravilnost odgovarjanja (slika 3). Pravilni rezultati so obarvani zeleno, napačni pa rdečo. Vidita se napredek v reševanju nalog in zaključno število točk.

2.3.2 Ocena uporabnosti aplikacije Socrative

Aplikacija je prosto dostopna za osnovne možnosti uporabe, medtem ko je za dodatne možnosti plačljiva. Je zelo enostavna za ustvarjanje kvizov, prav tako za uporabo učencev. Program je najbolje uporabiti za ponavljanje, utrjevanje in preverjanje znanja. Kviz lahko ponudimo učencem tudi za domačo nalogo. S programom lahko zlahka zberemo podatke o znanju učencev in te podatke uporabimo za nadaljnje načrtovanje aktivnosti pri pouku. Učenci za reševanje potrebujejo računalnik,

tablico ali pametni telefon. Kot najboljša možnost se je pri nas izkazala uporaba računalnikov v računalniški učilnici. Kot slabost pa se je izkazalo to, da program ne omogoča pisanja matematičnih izrazov z ulomki in koreni. Pri odgovarjanju učenci dobijo povratno informacijo o pravilnosti odgovarjanja, prav tako učitelj.

Zaključek

V dobi tehnologije lahko učitelji učencem ponudimo veliko zanimivejši pouk, kot smo ga bili deležni sami. Učenci imajo radi raznolik pouk in tehnologija nam je pri tem lahko v veliko pomoč. Uporaba aplikacij pa mora biti smiselna, ne prepogosta in strogo nadzorovana.

Literatura

Massot, D. Generacija Z − poznate značilnosti mladih, rojenih med letoma 1995 in 2010?. (citirano 15. 11. 2019). Dostopno na naslovu: https://si.aleteia.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/

Online Tools for teaching and learning. Dostopno na naslovu: https://blogs.umass.edu/onlinetools/assessment-centered-tools/plickers/

Sambolić Beganović, A. in Gulič, T. Zbornik razširjenih povzetkov 3. mednarodne konference o učenju in poučevanju matematike KUPM 2016: Inter@ktivna matematika. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2016.

Škrabar, B. Zbornik 7. festivala raziskovanja ekonomije in managementa: Uporaba informacijske tehnologije v prvem triletju osnovne šole. Fakulteta za management, Koper, 2010. (citirano 15. 11. 2019). Dostopno na naslovu: http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-122-9/prispevki/094.pdf