

1. MEĐUNARODNA STRUČNO-NAUČNA KONFERENCIJA 1. MEDNARODNA STROKOVNO ZNANSTVENA KONFERENCA 1st INTERNATIONAL CONFERENCE

NOVI IZAZOVI U EDUKACIJI NOVI IZZIVI V EDUKACIJI NEW CHALLENGES IN EDUCATION



ZBORNIK RADOVA
ZBORNIK DEL

Terme Čatež, Slovenija 2016



1. MEĐUNARODNA STRUČNO-NAUČNA KONFERENCIJA
1. MEDNARODNA STROKOVNO ZNANSTVENA KONFERENCA
1st INTERNATIONAL CONFERENCE

NOVI IZAZOVI U EDUKACIJI

NOVI IZZIVI V EDUKACIJI

NEW CHALLENGES IN EDUCATION

ZBORNİK RADOVA
ZBORNİK DEL
PROCEEDINGS

21 - 23. 10. 2016.
Terme Čatež, Slovenija

21 - 23 October 2016
Terme Čatež, Slovenia

1. MEĐUNARODNA STRUČNO-NAUČNA KONFERENCIJA

“NOVI IZAZOVI U EDUKACIJI”

„NOVI IZZIVI V EDUKACIJI“

21 - 23. 10. 2016. TERME ČATEŽ, SLOVENIJA

ORGANIZATORI

Zavod za socialno pedagogiko pri PEF UP /Slovenija/ ¹

Centar za obrazovanje NS EDU - NTC /Srbija/ ²

Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Čačak /Srbija/ ³

SUORGANIZATORI

Predškolska ustanova „Moje detinjstvo“ Čačak, Srbija

European Academy for Education and Social Reseach, Dublin, Irska

European Projects Association, Brisel, Belgija

Društvo direktora/ravnatelja Srbije, Slovenije, Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Crne Gore

Udruga Informo, Hrvatska

UREDNIŠTVO KONFERENCIJE I ZBORNIKA

Mitja Krajncan¹, Milan Matijević (Učiteljski fakultet, Zagreb), Ranko Rajović^{1,2}, Gorica Stanojević³, Andrea Debeljuh (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Pula), Maja Ružić Baf (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Pula).

ORGANIZACIONI ODBOR

Mitja Krajncan, Ana Bogdan, Ranko Rajović, Gorica Stanojević, Ivan Vujović, Ljiljana Vojinović, Iva Rajović, Jelena Rackov, Dino Babić i Marina Ilić.

SADRŽAJ / KAZALO

PLENARNA PREDAVANJA

ANTAGONIZMI POSTMODERNISTIČNE DRUŽBE DANAŠNJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA Mitja Krajncan.....	A1
KAKO RAZMIŠLJATI IZVAN USTALJENIH OKVIRA I TAKO DOČI DO MNOŠTVA NOVIH IDEJA I REŠENJA? Uroš Petrović.....	A1
UČENJE JE IGRA – KAKO POKRENUTI NEISKORIŠĆENE KAPACITETE MOZGA Ranko Rajović.....	A2
DIDAKTIKA NASTAVE ZA NET GENERACIJE Milan Matijević.....	A2

NAUČNO - ISTRAŽIVAČKI RADOVI

MODEL DELA S STARŠI V VZGOJNEM ZAVODU PLANINA Urška Benčič, Jera Telič.....	2
VASPITAČKA ZAPAŽANJA O ULOZI NTC PROGRAMA U RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA Tamara Kostić, Ranko Rajović, Maja Ružić-Baf.....	6
PRILAGODITVE UČNEGA OKOLJA KOT DEJAVNIK USPEŠNOSTI UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V INKLUZIVNI ŠOLI Renata Štritof, Milena Ivanuš Grmek.....	12
ZNAČAJ PRIMENE NTC PROGRAMA ZA RAZVOJ VEŠTINA KRUPNE MOTORIKE KOD DECE VRTIČKOG UZRASTA Marina Jovanović, Verica Vučković, Olivera Đurišić, Mirjanka Jović, Boris Savić.....	19
OTROK S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI V REDNI SKUPINI VRTCA IN SOOČANJE DRUŽINE Z DRUGAČNOSTJO OTROKA Klavdija Berglez.....	23
NTC PROGRAM – ZNAČAJ KRETANJA KAO OSNOVE RAZVOJA MOZGA I PROBLEM SEDENTARNOG PONAŠANJA KOD DECE Ranko Rajović, Maja Ružić-Baf, Andrea Debeljuh, Iva Rajović.....	27
ODNOS MED JEZIKOVNO UČLJIVOSTJO IN UČNO MOTIVIRANOSTJO UČENCEV 5.RAZREDA OSNOVNE ŠOLE PRI ANGLEŠČINI Tina Lavrič.....	33
USPEŠNOST ODELJENJA PODUČAVANIH PUTEM NTC I KLASIČNOG PRISTUPA: PRVI KORACI KA EKSPERIMENTALNIM ISTRAŽIVANJIMA Tamara Kostić, Ranko Rajović.....	38

SAMOOOCENJEVANJE GIMNASTIČNIH PRVIN S POMOČJO IKT Domen Ambrož	45
NTC SISTEM UČENJA I DETE SA SMETNJAMA U RAZVOJU – STUDIJA SLUČAJA Emanuela Božić.....	50
SILAZNI TREND MOTORIČKIH I KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI DECE MLADEG ŠKOLSKOG UZRASTA Ranko Rajović, Iva Rajović, Domen Kovačić, Nika Dajčman	56
MILENIJUMSKA GENERACIJA-NOVI IZAZOVI Sonja Ivančević, Tatjana Ivanović	62
STRUČNI RADOVI	
KROŽEK ZA UČENJE RAZMIŠLJANJA PO PROGRAMU CORT 1 DR.EDWARDA DE BONA Simona Kozjak	70
STRUČNI SARADNICI – PEDAGOZI I PSIHOLOZI KAO KREATORI EFIKASNE ATMOSFERE ZA UČENJE U OBRAZOVNO VASPITNOM PROCESU Vesna Kuveljić	74
SAMOEVALVACIJA KOT IZZIV V VRTCU Tjaša Siter.....	78
PODSTICAJNA SREDINA ZA UČENJE STVARANJEM OBRAZOVNIH CENTARA Gorica Stanojević, Ljiljana Vojinović	84
»IGRARIJE« PO NTC PROGRAMU UČENJA V VRTCU PEDENJPED NOVO MESTO Suzana Nedić.....	89
E-LABORATORIJA Biljana Marić, Jasna Ristić	92
UČENJE ODGOVORNEJŠEGA VEDENJA MALO DRUGAČE Maja Čelan	99
ZNAČAJ I ORGANIZACIJA SLOBODNIH AKTIVNOSTI U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE Aleksandra Strugar	102
NAJDIMO V SEBI »TISTO« IN POSTANIMO GENIJI Suzana Belušić	107
OSNOVNE PRETPOSTAVKE RAZVOJA SISTEMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA NA LOKALNOM NIVOU Jelena Mitrašinović-Brašanac, Jelena Marić	112
USTVARJALNO, IGRIVO IN NEPREDVIDLJIVO Sabina Leben, Lena Vastl.....	117

RAZVIJANJE KVALITETNIH I INKLUZIVIH PROGRAMA ZA DECU PREDŠKOLSKOG UZRASTA Snežana Trifunović, Vesna Lišanin, Silvija Đurbabić	128
NTC KOT PROFESIONALNI IN OSEBNI IZZIV – "NEKA URADE SAME!" Saša Dular	132
"PROMOCIJA ZNAČAJA RANOG OBRAZOVANJA I PRAVA DETETA NA KVALITETNO OBRAZOVANJE" - PRIKAZ PROJEKTA Ljubica Popović, Mirjana Đurđev, Svetlana Bošnjak, Gorica Sekulić, Zorica Trninić	138
ANTAGONIZMI POSTMODERNISTIČNE DRUŽBE DANAŠNJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA Mitja Krajncan.....	144
SINDROM IZGARANJA NA RADNOM MESTU Sonja Ivančević, Antonija Vaci, Ana Nišić.....	148
VLOGA SVETOVALNEGA DELAVCA PRI PROFESIONALNEM RAZVOJU UČITELJEV Ana Bogdan Zupančič.....	154
PROTISLOVNE VSEBINE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU Mitja Sardoč	160
IZZIVI RAZREDNIŠTVA Katarina Leban Škoda	169
TRANSFORMATIVNA OBLIKA UČENJA Jernej Šoštar	174
PRIMERI I ISKUSTVA IZ PRAKSE	
NTC SISTEM UČENJA – RADOST ZA DECU, IZAZOV ZA UČITELJA Slavica Bobić.....	182
INKLUZIJA IZ UGLA RODITELJA Olivera Živković, Snežana Srečković	188
NTC SISTEM UČENJA PROGRAM U FUNKCIJI PODIZANJA KOMPETENCIJA VASPITAČA Kojić Milena.....	191
KAJ ROMSKIM UČENCEM V MARIBORU POMENI ŠOLA? Milanka Munda	196
INTEGRATIVNI PRISTUP NASTAVI U PODSTICAJNOJ OKOLINI ZA UČENJE NA PRIMERU PARKOVA NAUKE Goran Stojičević, Gorica Stanojević, Dejan Karanović, Ljiljana Vojinović.....	202
RAZREDNIK V ODDELKU Z UČENCEM Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM Andreja Miklavčič.....	212

Plenarna predavanja

ANTAGONIZMI POSTMODERNISTIČNE DRUŽBE DANAŠNJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Prof.dr. Mitja Krajncan, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem, Slovenija

Kako povezati postmodernizem in globalizacijo, nezadovoljstvo v šoli, zaznavo vedno slabše opremljenih mladih, razvojne motnje, revščino in vedenjske ter psihiatrične težave. Teza, ki nas ne more pustiti ravnodušne. Teza, ki kljub svojemu sintetičnemu kubizmu vliva upanje, da se bomo ukvarjali z Ahilom in Sizifom. Potreba po spremembi se zdi nujna že desetletje ali več, kljub temu, pa se zdi, da to ni v interesu družbenega kolesja, ki ga poganja zdaj ta, zdaj oni krepostnež, ki se skriva pod velikim plaščem, po možnosti še z zvišanimi petami. In kje je šola? Kje smo intelektualci v zamegljeni stvarnosti kapitala in pezdetrov? Vedno večja je skupina otrok in mladostnikov, ki imajo posebne potrebe na področju čustvovanja, vedenja in socialnih težav. Problemizirali bomo o genezi problema, ki je vezana na celotno obravnavo. Nadalje razvrščanje otrok v različne skupine, kjer nam statistični podatki na eni strani in izkušnjska stvarnost na drugi strani povesta, da nekaj ne deluje, in da lahko razmišljamo ob tem, kaj se dogaja v praksi, da so kršene osnovne otrokove pravice ob neustreznih opredelitvah njihovih težav in posledično dodeljene pomoči.

V nadaljevanju bom predstavil možnosti doživljajske pedagogike, kot primer dobre prakse, v preventivnem in kurativnem delu, kakor tudi možnosti, ki jih lahko uporabljamo kot dopolnilo v učno-vzgojnem procesu ali kot alternativo vzgojnim ukrepom.

KAKO RAZMIŠLJATI IZVAN USTALJENIH OKVIRA I TAKO DOČI DO MNOŠTVA NOVIH IDEJA I REŠENJA?

Uroš Petrović, Centar za edukaciju NTC, Novi Sad

U poslednjih nekoliko godina o mozgu je otkriveno mnogo više nego decenijama pre toga. Kako da nateramo našu moćnu neuronsku mrežu da zatreperi kao nikada do sada? Kako da pamtimo stvari koje su nam važne, uspešno i sa manje napora? Kako da ono što radimo učinimo mnogostruko zanimljivijim i za sebe i druge? Kako da povežemo ono što znamo i tako spoznamo ono što pre toga nismo znali? To su novi izazovi u edukaciji. Jedan od načina kako da pomognemo deci je NTC sistem učenja, jer svi prisutni bivaju kroz sopstveni primer ohrabreni i uvereni da im je opseg razmišljanja mnogo širi nego onaj koji uobičajeno koriste. Kroz interaktivnu razmenu ideja i predloga, učesnici se dovode u situaciju da ustanovljeni inspirativni način razmišljanja usmere na ono čime se bave, kako da koriste kapacitete mozga za moćnije i kreativnije razmišljanje, bolje i efikasnije rešavanje problema.

UČENJE JE IGRA – KAKO POKRENUTI NEISKORIŠĆENE KAPACITETE MOZGA

Ranko Rajović, Pedagoška fakulteta Koper. Centar za edukaciju NTC, Novi Sad

Istraživanja u poslednjih desetak godina pokazuju nizak nivo upotrebnog znanja kod dece koja su završila osnovnu školu. Ovaj problem je posebno izražen u zemljama jugoistočne Evrope. Pitanje je kako će funkcionalno nepismena deca da se školuju dalje i završavaju fakultete i koliko će biti ekonomski produktivna za 20 godina. Zbog toga je potrebno danas da mislimo i razvijamo strategije u vrtićima, školama i na fakultetima, i prilagođavamo programe kako bi današnja generacija bila sposobna da razvija sebe, svoju kreativnost, lakše pronalazi posao i stvara mogućnost za razvoj privrede i države. Učenje napamet je prevaziđeno, tako da moramo da prenesemo znanje deci koristeći bolje metode, a uz to moramo da ih učimo i da misle, povezuju, zaključuju i stvaraju nove ideje. Prioritet obrazovnog sistema mora da bude razvoj razmišljanja, a ne učenje napamet. Skriveni kapaciteti mozga još nisu u dovoljnoj meri upotrebljeni u procesu učenja, ali novim metodama koje liče na igru, mogu se pokrenuti i na taj način deca mogu lakše da uče, pamte i povezuju informacije i razvijaju funkcionalno znanje.

DIDAKTIKA NASTAVE ZA NET GENERACIJE

Milan Matijević, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Autor problematizira primjerenost razredno-predmetno-satnog sustava današnjim generacijama djece i tinejdžera. Naime, taj je sustav nastave prije tristo i pedeset godina, u vrijeme kada su učitelji na raspolaganju od medija imali samo malobrojne knjige te prirodno i društveno okruženje u kojem je škola djelovala. Didaktička rješenja koja dominiraju u školama još su uvijek bliža didaktičkim paradigmatama iz devetnaestog i prve polovine proteklog stoljeća negoli suvremenim teorijama učenja i nastave (konstruktivistička teorija, kurikulumске teorije itd.). Spoznaje neuroznanosti te psihologije i didaktike ukazuju da današnja djeca i tinejdžeri učenju pristupaju na sasvim drugi način, a za učenje imaju na raspolaganju daleko atraktivniji repertoar medija od onoga koji je imao Komensky i učitelji koji su djelovali u njegovo doba. Nažalost, ti moćni i atraktivni mediji se podređuju okvirima i didaktičkim modelima koji su razvijeni davno prije njihove pojave. Digitalni mediji s ponudom za učenje igranjem snažno konkuriraju atraktivnošću onome što se nudi u današnjoj školi i nastavi. Autor pita: koliko je opravdano roditelje i djecu plašiti opasnostima koje donosi pretjerano dnevno bavljenje digitalnim medijima, uz zanemarivanje školskih obveza koje po atraktivnosti nisu na razini onoga što nude digitalni mediji. Posebnu pozornost posvećuje autor pedagoškim vrijednostima digitalnih video igara.

Naučno-istraživački radovi

MODEL DELA S STARŠI V VZGOJNEM ZAVODU PLANINA

Urška Benčič uni.dipl.soc.ped.
Jera Telič uni.dipl.soc.ped., Vzgojni zavod Planina

Povzetek

Prispevek predstavi model sodelovanja s starši v VZ Planina, ki je nastal na podlagi izkušenj in pomanjkljivemu sistemu podpore družinam otrokom in mladostnikom oddanih v vzgojni zavod. Predstavljen model temelji na grajenju odnosa, zaupanja in soustvarjanja pri vzgoji in izobraževanju posameznika, ki je nameščen v vzgojni zavod. V prispevku tako najprej opredelimo pojem družine in pomembnost le te pri vzgoji otrok in mladostnikov, na kratko predstavimo Vzgojni zavod Planina ter model sodelovanja z družino, ki ga v zadnjih letih uspešno izvajamo in dopolnjujemo.

Ključne besede: družina, otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami, VZ Planina, sodelovanje, soustvarjanje

MODEL OD COLLABORATION WITH PARENTS IN VZ PLANINA

Abstract

This paper discusses the model of collaboration with parents in VZ Planina. The model was established on the basis of experience and a lacking support system for families, children and youth in behavioural institutions. The model is based on building a relationship, trust and co-creating in education of an individual in a behavioural institution. The paper defines the concept of family and its importance in children and youth education and presents Behavioural institution Planina and the model of collaboration with families that we successfully perform and improve.

Keywords: family, children and youth with emotional and behavioural disorders, VZ Planina, collaboration, co-creating

Uvod

»Družina, naj si bo biološka ali rejniška, jedrna, razširjena, enostarševska ali reorganizirana, je prav gotovo ena od najpomembnejših oblik vsakdanjega življenja ljudi, saj je primarna družbena skupina ali družbena institucija.« (Sternad, 2012, p. 438).

Pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami pa se moramo zavedati, da lahko izraza družina in starši, ki ju bomo v nadaljevanju pogosto uporabili, opredelujeta tudi nekoga, ki predstavlja posamezniku vez z okoljem v katerega se želi vrniti po zaključenem bivanju v zavodu (»pomembni drugi«).

Družine s katerimi se srečujemo pri zunajdružinski institucionalni vzgoji so velikokrat nefunkcionalne, prisotni so konflikti znotraj družine, nasilje in druge oblike zlorab, neorganiziranost in pomanjkanje povezanosti med člani družine, socialna izolacija, nerealna starševska pričakovanja, pomanjkljiv nadzor ter vzgojna nemoč. Vse to pa ključno vpliva na otroka in mladostnika ter na razvoj oz. ohranjanje njegovih čustvenih in vedenjskih težav/motenj.

Med družinami in institucijami, ki naj bi jim nudile suport oz. pomoč, velikokrat vlada nezaupanje, sovražna naravnost ter zanikanje, kar otežuje procese sodelovanja. Veliko družin za svoje težave krivi sistem, posledično pa ne želijo sodelovati s strokovnimi službami, ki so del tega sistema (Sternad, 2012, po Asen, 2007).

Prav zato mora imeti srečevanje in sodelovanje dveh ključnih subjektov pri vzgoji, kot sta vzgojitelj in starš, prednostno vlogo pri zunajdružinski institucionalni obravnavi otroka ali mladostnika s čustvenimi in

vedenjskimi težavami/motnjami. Na vzpostavljanje stika s starši, na razvoj in vzdrževanje odnosa ter sodelovanje med zavodom in družino pa vpliva vrsto dejavnikov. Eccles in Harold (1996, v Kalin in dr.2009) navajata naslednje dejavnike:

- značilnost, odnos in drža družine do zavoda,
- značilnosti, odnos in drža strokovnih delavcev do sodelovanja s starši
- značilnosti otroka
- značilnosti zavoda
- ter čas, ki je namenjen temu sodelovanju.

V povezavi z zgoraj navedenimi dejavniki, so najpogostejše ovire sodelovanja med družino in zavodom prav občutek neuspeha in nizka samopodoba staršev, dosedanje negativne izkušnje z institucijami, ki naj bi jim nudile suport ali pomoč ter določene objektivne ovire kot so težave s prevozom, jezikom, časovno preobremenjenostjo,...Potrebno pa je poudariti, da lahko ovire izvirajo tudi s strani strokovnih delavcev oz. naravnosti zavoda. Te so na primer občutek nekompetentnosti strokovnih delavcev za tovrstno delo, premalo pridobljenega znanja iz tega področja, nejasnost vloge strokovnega delavca v tem odnosu,... (Kalin in dr. 2009).

Pri otrocih in mladostnikih vključenih v zavodsko vzgojo, se vse pogostejše zgodi, da starši preložijo nekatere roditeljske funkcije na vzgojitelje/učitelje in zavod ter se pri tem distancirajo od otrokovega oz. mladostnikovega vsakdana. Velikokrat imajo napačna pričakovanja do zavoda ter težko vzpostavijo odnos s strokovnimi delavci, ki bi pozitivno pripomogel pri samem procesu vzgoje in izobraževanja otroka ali mladostnika vključenega v zavodsko vzgojo. Zaradi teh razlogov in ker so starši pomemben dejavnik procesa vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov, smo se v VZ Planina odločili, da naredimo korak naprej pri vzpostavljanju in grajenju odnosa s starši naših otrok in mladostnikov.

Predstavitev modela dela s starši v vzgojnem zavodu planina

Vzgojni zavod Planina opravlja javno službo na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov obeh spolov, ki imajo čustvene in vedenjske motnje, lažjo motnjo v duševnem razvoju ter psihiatrične motnje.

Namen zavodske vzgoje je nudenje pogojev za varen in zdrav osebni razvoj (kompletno oskrbo), kompenzacija razvojnih primanjkljajev in vrzeli v kognitivnem, čustvenem in socialnem razvoju, po potrebi pa tudi medicinska oskrba (splošna medicinska, pedopsihiatrična,...).

Glavni cilj bivanja otrok in mladostnikov v zavodu, ki je opredeljen v Vzgojnem programu (Škoflek in dr., 2004) je čimprejšnja usposobitev za uspešno vmitev/vključitev v matično/običajno okolje in uspešno dokončanje osnovnega ali poklicnega izobraževanja. Za uresničevanje glavnega cilja sledimo preventivnim socialno-varstvenim in zdravstvenim ciljem, učno-vzgojnim ciljem (zagotovljena je celovita vzgoja in šolska uspešnost), kompenzacijskim ciljem (nadomestitev manjkajočega v razvoju otroka oziroma mladostnika) ter osebno in socialno integrativnim ciljem (spreminjanje/odpravljanje socialno nesprejemljivih navad, odnosov, vedenj, razbremenjevanje občutkov manjvrednosti, razvijanje zdravega samozaupanja, postopno vključevanje v običajno življenjsko okolje, usposobitev za družbeno sprejemljiv način življenja in delovanja itd.).

Za dosego navedenih ciljev pa se pri zavodski vzgoji strokovni delavci ravnamo po splošno veljavnih načelih, in sicer načelo timskega dela, individualizacije, pozitivne vzgojne usmerjenosti, aktivne vloge in soodgovornosti otroka ali mladostnika v procesu lastnega razvoja, kompenzacije razvojnih zaostankov in vrzeli, kontinuiranosti vzgojno-izobraževalnega procesa, sodelovanja z družino ter načelo inkluzije in normalizacije (prav tam).

Izredno odgovorna naloga strokovnega delavca je, da otroku in mladostniku pomaga, da bo le-ta zmožni vzpostaviti ustrezne odnose z okoljem, da bo lažje spoznal stvarnost v domačem okolju in da bo našel dovolj moči, da opusti disocialno vedenje. Čim bližje smo življenjskemu svetu posameznika, tem točneje lahko reflektiramo, pretehtamo in ocenimo, kaj je treba narediti, katere rešitve so možne in razpoložljive, kako so uporabljeni viri, kako se lahko razvijajo in oblikujejo, katere metode in katere intervencije so še eventualno lahko dejavne (Krajncan, 2006).

Iz tega naslova je sodelovanje z družino zelo pomembno. Pri načrtovanju in vzpostavljanju medsebojnega sodelovanja med družino in zavodom, je potrebno upoštevati značilnosti in potrebe staršev ter njihovo zmožnost aktivnega sodelovanja. Za doseg učinkovitega sodelovanja je ključnega pomena (Kalin, 2003):

- medsebojno spoštovanje in sodelovanje,
- razumevanje partnerstva (med starši in vzgojitelji) pri vzgoji otroka/mladostnika,
- upoštevanje in spoštovanje osebnosti staršev ter njihove potrebe in interese,
- ter zagotavljanje vzvodov za aktivno sodelovanje staršev.

Naš model dela s starši tako temelji na spoštovanju in upoštevanju staršev kot primarnih skrbnikov, ki nosijo glavno odgovornost za otrokovo vzgojo in razvoj. Z dvigom kakovosti dela s starši in z izboljšanjem neposrednega sodelovanja z njimi, smo ustvarili pogoje za uspešnejšo vrnitev otroka oz. mladostnika v družinsko okolje.

Cilji tega modela so spoznati mladostnikovo domače okolje in s tem poglobiti odnos z mladostnikom, spoznati starše oz. druge pomembne odnosne osebe otrok in mladostnikov, vzpostaviti trdnjši sodelovalni odnos s starši, oceniti pripravljenost in zmožnost sodelovanja družine pri vikend projektih, doseganje sproščenega vzdušja, kar omogoča lažje prebijanje ledu, razbija monotonost, ustvarja dinamiko srečanja, doživljanje pozitivnih izkušenj v relacijskem odnosu mladostnik-starš-vzgojitelj ter nenazadnje omogočiti medsebojno podporo in izmenjavo lastnih izkušenj in težav med starši.

Metode dela, ki so pri tem najpogostejše so modelno učenje, nudenje suporta, izkustveno učenje, samopomočna oblika dela, sprotne evalvacije zastavljenega dela,...

Potek projekta:

- Redni in pogostejši **telefonski stiki** s starši;
- **Obiski na domu** (večkratni; namenjeni spoznavanju ožjega in širšega okolja posameznika)
- **Vikend delo z družinami:** Ta del predstavlja obiske družin otrok oz. mladostnikov v zavodu za vikend. Vikend je namenjen pridobivanju pozitivnih izkušenj na relaciji mladostnik-starš-vzgojitelj. Napisati je potrebno individualni program za vsakega izbranega mladostnika. Napiše se predvsem, kaj bodo pri njem cilji in kako jih bo mogoče uresničiti. Struktura vikenda vključuje prihod sobota dopoldan, namestitve po sobah, želje in pričakovanja glede vikenda, dopoldanska dejavnost-predstavitev mladostnikovih aktivnosti v zavodu, kosilo, dnevna aktivnost glede na močne točke mladostnika, večerja, večerna aktivnost na željo starša, zajtrk, aktivnost vezana na okolico v kateri smo, skupna evalvacija.
- Vključitev staršev v **program delavnic za starše:** vsak zadnji petek v mesecu organiziramo delavnice za starše. Delavnice praviloma potekajo dve šolski uri. Prvi del delavnic je namenjen krajšemu predavanju, v drugem delu pa poteka razprava ter druženje in povezovanje med udeleženci. Skupina šteje do 10 staršev. Namen delavnic je izobraževanje staršev, pomoč pri vzgoji otroka/mladostnika v domačem okolju, delo na sebi ter pogovor in pomoč med starši samimi. Delavnice vodi svetovalna delavka, posamezna predavanja pa izvajajo notranji in zunanji sodelavci. V spodnji tabeli so navedene teme, ki so predvidene za to šolsko leto.

TEME:

ŠT.	TEMA
1.	KOMUNIKACIJA V DRUŽINI 2
2.	KAM SE LAHKO OBRNEM PO POMOČ?
3.	POMEN PRIMARNE IN SEKUNDARNE SOCIALIZACIJE
4.	PREDSTAVITEV PSIHOAKTIVNIH SNOVI, ZNAKI, PREVENTIVA
5.	FARMAKOTERAPIJA
6.	ZDRAVA PREHRANA

7.	PREDSTAVITEV DUŠEVNIH MOTENJ
8.	KAZNIVA DEJANJA – ZAKONODAJA
9.	POMEN BRANJA KNJIG ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE
10.	AKTIVNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA

Zaključek

Predstavljeni model izvajamo v VZ Planina že več let ter ga sproti nadgrajujemo in preoblikujemo glede na trenutne potrebe posameznikov vključenih v zunajdružinsko institucionalno obravnavo. Tovrstno sodelovanje spodbudi soustvarjalen odnos med družino, otrokom/mladostnikom ter strokovnimi delavci vključenimi v obravnavo. Ob enem omogoči poglobljen pogled umeščenosti posameznika v družini ter razumevanje družinske situacije, hkrati pa prikaže vlogo vzgojitelja in umeščenost otroka/mladostnika v zavodskem prostoru.

Kljub sprotnemu izpopolnjevanju na tem področju ter velikemu trudu, ki ga dnevno vlagamo v delo z družinami naših otrok in mladostnikom, pa se nam vse pogostejše pojavljajo primeri posameznikov, ki so ob namestitvi v zavod ostali popolnoma sami. Zaradi različnih zunanjih okoliščin in ob težavnosti njihovih motenj, je ob namestitvi prekinjen stik s pomembnimi drugimi iz njihovega okolja. V teh primerih je naš trud v prvi vrsti usmerjen tem posameznikom poiskati nekoga, ki jim bi tovrstno pomembno vez lahko predstavljal izven institucije. Šele nato lahko izvajamo predstavljen model.

Literatura

Kalin, J. (2003). Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši. V: Trnavčevič, A. (ur.). *Sodelovanje s starši da, toda kako?*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 135–148.

Kalin, J., M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okoliš, in J. Mažgon. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma : oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sternad, M. (2012). Socialnopedagoško sodelovanje z družinami z več problemi. *Socialna pedagogika*, 16 (4), str.437-468.

Škoflek, I. et.al (2004). *Vzgojni program*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

VASPITAČKA ZAPAŽANJA O ULOZI NTC PROGRAMA U RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Tamara Kostić, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju Univerzitet u Beogradu, Srbija

Dr.sc. Ranko Rajović, Pedagoška Fakulteta, Koper, Slovenija

Izv.prof.dr.sc. Maja Ružić-Baf, Sveučilište J. Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska

Sažetak

Istraživanje koje za cilj ima sticanje uvida u to kako vaspitači/ce vide ulogu NTC programa u razvoju dece sprovedeno je na selekcionisanom uzorku (N=37) i to zadavanjem instrumenta konstruisanim za potrebe ovog istraživanja, čiji se sadržaj temelji na stavkama o zapažanju uticaja NTC programa na različitim poljima funkcionisanja dece i zaposlenih koji ga sprovode. Deskriptivna, kao i kvalitativna analiza pokazale su da vaspitačice vide NTC program kao veoma značajan u razvoju motivacije i socijalnih veština deteta, ali i ličnih karakteristika: samopouzdanja, samostalnosti i slobode uopšte. Osnovni nalazi govore u prilog tome da se efekti ovog programa odražavaju na emocionalni i socijalni razvoj dece ali nedvosmisleno i na lični i profesionalni razvoj vaspitačica. U narednim istraživanjima koja potencijalno proističu iz ovih nalaza fokus će biti upravo na detaljnijem ispitivanju faktora koji utiču na razvoj u ovim oblastima.

Ključne reči: NTC sistem učenja i podučavanja, zapažanja vaspitača/ica, razvoj dece, predškolski uzrast

THE ROLE OF THE NTC PROGRAMME IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN FROM A KINDERGARTEN TEACHER STANDPOINT

Abstract

The research that aims to gain insight into kindergarten teachers' evaluation of the role of the NTC Programme in the development of children, was carried out on a small homogenous sample (N=37), by assigning the instruments constructed for this research. Content of the research is based on the evaluation of the NTC Programme impact on different functioning domains of children and employees who implement it. Descriptive as well as qualitative analysis have shown that kindergarten teachers see the NTC Programme as very important in the development of social skills and motivation of a child, but also personal characteristics: self-confidence, independence and freedom in general. The central findings show that the Programme affects emotional and professional development of a child, but unambiguously, it also influences personal and professional development of an educator. The focus of the potential studies based on these findings will be on more detailed examination of the factors that influence the development in these domains.

Keywords: NTC system of learning and teaching, teachers' evaluation, child development, preschool age

Uvod

NTC sistem učenja, kao specijalizovani program, iako prevashodno fokusiran na rani razvoj deteta, osnažuje i sve odrasle da u svom pedagoškom radu podstiču kod dece dinamičku akomodaciju oka, koordinaciju pokreta, razvoj fine i krupne motorike (skakanje, rotaciju, grafomotoriku...) kao i kognitivni razvoj koji uključuje rezonovanje i zaključivanje, apstraktno mišljenje i vizuelizaciju, zatim kritičko i logičko mišljenje sa jedne, divergentno i kreativno mišljenje sa druge strane. Aspekti razvoja koji su najčešće promatrani u istraživanjima su kognitivni, socijalni, a zatim i aspekti motivacije i emocija. Kognitivni aspekt obuhvata širok spektar fenomena, te će biti pomenuti samo neki. Kada je kreativnost u pitanju, koegzistiraju pristupi kreativnosti kao *osobini* i pristupi koji je posmatraju kao *veštinu* (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014). Prema prvom pristupu, čiji je predstavnik i Guilford, kreativan način mišljenja nužno sa sobom nosi originalan i neobičan odgovor na postavljen problem (Guilford, 1950). Vaspitači su pred velikim izazovom jer je kreativnu decu ponekad izuzetno teško identifikovati, kao i delovati kako bi svako dete u njihovom vaspitno-obrazovnom okruženju dobilo mogućnost za razvoj sopstvene kreativnosti. Deca kreativnost manifestuju kroz igrovne

aktivnosti, u procesu koji prethodi produktu (Šefer, 2000). Važna kognitivna komponenta takođe je i pažnja. Grupa istraživača (Ruff, Capozzoli & Weissberg, 1998) je kroz tri studije ispitala individualne razlike među predškolskom decom na aspektu usmerene pažnje i to varirajući kontekst: gledanje video-trake, igra igračkama i zadaci sa merenjem vremena reakcije. Promene pažnje se događaju ranije u prva dva konteksta nego u trećem, dok generalno gledano, indeksi pažnje rastu od prve do treće godine života. Dakle, postoji izvesna stabilnost pažnje unutar pojedinačnog konteksta, dok ona mnogo više varira u zavisnosti od zadatka. Uzimajući socijalni kontekst u obzir, veliku ulogu igra odnos deteta i vaspitača. Ukoliko vaspitač pristupa strogo i direktivno kada su u pitanju eventualni problemi u ponašanju, dete razvija konfliktne odnose, što biva prediktor slabog postignuća u adolescentskom periodu (Di Lalla et al., 2004, prema Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005). Nasuprot tome, pozitivan učinak na odnose, kao i stavove prema školi, imaće vaspitno-obrazovni kontekst koji postavlja dete u fokus aktivnosti i ostavlja mu mogućnost autonomije i pune participacije (Valeski & Stipek, 2001, prema Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005). Komunikacija je takođe prepoznata kao ključna za efikasnu saradnju jer, prema nalazima jedne istraživačice (Teasley, 1995) parovi predškolske dece koji komuniciraju uspešniji su u zadatku koji je pred njima od parova dece koja ne razgovaraju među sobom dok rešavaju zadatak. Često se ističu i pozitivni efekti kooperacije, ona utiče na pojačano uvažavanje, međusobnu brigu i veću grupnu kohezivnost, ali i na postignuće (Antić, 2010). Aspekti motivacije i emocija su neizostavni deo razvoja u predškolskom periodu, pogotovo kada se smeste u kontekst učenja i podučavanja. Istraživači tvrde da je sposobnost samoregulisano učenja povezano sa postignućem u školi, ali i da su najbolji prediktori školskog učinka intinzička motivacija, samoregulacija i samoeфикаsnost (Pintrich & De Groot, 1990). Deca usmerena na zadatak pri tumačenju procesa rešavanja ne koriste izjave o neuspehu, nego pretežno opisuju prijatne emocije, samopraćenje i samopućivanje, što svedoči o njihovoj samostalnosti i pozitivnoj oceni sopstvenih sposobnosti (Diener & Dweck, 1978). Motivisanje deteta kroz obogaćivanje sredine, igru i omogućavanje različitih iskustava povećava šansu razvijanja darovitosti kod deteta. Pored toga, isti ishod će biti ostvaren ukoliko odrasli posvećuju vreme i pažnju detetu, podučavaju ga, interesuju se i zalažu za njegov napredak (Winner, 2005). Generalno gledano, kognitivni, socijalni, afektivni i motivacioni aspekt čine samo krupnu organizaciju na osnovu koje se može razvoj posmatrati i razmatrati koja su to sve polja na koja može delovati bilo koji program učenja i podučavanja. Postoje tu i drugi nezaobilazni aspekti (neuralni, fiziološki, aspekt ličnosti, rodni, kulturni i drugi), ali zbog prirode istraživanja nisu analizirani u radu.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da pruži uvid u to kako vaspitači/ce vide ulogu NTC programa u razvoju dece. Očekuje se da će po njihovoj proceni NTC program imati pozitivnu ulogu u razvoju na kognitivnom, motivacionom, emocionalnom i socijalnom planu.

Metod

Uzorak

Uzorak je bio selekcionisan i činilo ga je 37 vaspitačica¹ iz Srbije, Crne Gore, Hrvatske i Slovenije radnog staža od 1 do 41 godine u vaspitačkoj struci (prosečan radni staž u vaspitačkoj struci 11.5 godina) i pretežno visokog obrazovanja (70.3% visoko obrazovanih, dok 29.7% ima završenu srednju i višu školu). U uzorak su odabrane samo vaspitačice koje su završile seminare u oblasti NTC učenja i podučavanja i te metode primenjuju u radu sa decom predškolskog uzrasta dva meseca i više.

Instrument

Instrument je bio u formi upitnika, a konstruisan je za potrebe ovog istraživanja. Imao je tri tematska dela: u prvom delu su bila pitanja u kojima se traže podaci (pol, opština i ustanova, radni staž i period primene programa), drugi deo je činile su stavke koje su zahtevale procenu efikasnosti NTC programa, a treći deo se odnosio na usavršavanje samih vaspitačica. U drugom, centralnom delu, na 23 stavke je Likertovom

1 Napomena: Zbog toga što celokupni uzorak čine osobe ženskog roda, u daljem tekstu će se koristiti samo ženski rod imenica kada se govori o uzorku.

petostepenom skalom procenjivan uticaj NTC pristupa na aspekte kognitivnog, emocionalnog, socijalnog razvoja, kao i aspekt razvoja motivacije (odgovori su bili u rasponu od „u potpunosti se slažem“ do „u potpunosti se ne slažem“). U trećem delu su bila pitanja mešovitog tipa: pitanja Likertovog tipa o proceni uticaja NTC programa na lični razvoj, pitanja o daljim pravcima usavršavanja i jedno pitanje otvorenog tipa koje se ticalo opšteg utiska vaspitačica o programu. Pojedini primeri pitanja iz instrumenta se nalaze u prilogu.

Variable

S obzirom da stavke nisu grupisane u šire faktore, svaka stavka je bila varijabla na kojoj se mogla posmatrati raspodela odgovora ispitanica. Fokus je bio na varijablama u centralnom delu upitnika, a na drugom mestu je to bio aspekt samoprocene ispitanica o ličnom i profesionalnom usavršavanju pod uticajem primene NTC pristupa u radu sa decom. U obzir su uzete i varijable koje govore o stepenu obrazovanja i periodu u kom se primenjuju NTC metode.

Postupak

Vaspitačice su putem Interneta popunile upitnik. Nakon što su podaci preuzeti, obrađeni su u statističkom programu za obradu podataka (SPSS 20). Pri obradi podataka upotrebljene su deskriptivna analiza i Hi-kvadrat test, kao i kvalitativna analiza pojedinih odgovora na pitanja otvorenog tipa.

Rezultati

Deskriptivna statistika je pokazala da su najčešći odgovori na svim pitanjima bili u kategoriji 5 (*u potpunosti se slažem*) i 4 (*uglavnom se slažem*), dok su odgovori iz kategorija 3 i 2 bili izuzetno retki (*nit se slažem* i *nit se ne slažem* i odgovor *uglavnom se ne slažem*).

Visoke vrednosti na meri centralne tendencije govora o opštem pozitivnom stavu prema NTC programu, kao i percepciji o njegovom produktivnom uticaju na razvoj dece. U tabeli (Tabela 1) su prikazane najniže i najviše mere centralne tendencije po pitanjima, a primetno je da su najviše ocene dodeljene za pitanja iščekivanja zadataka od strane dece, entuzijazam pri radu/igri i zajedničko aktivno učešće, a najmanje za manifestovanu samostalnost dece.

Pri analizi odgovora na pitanja iz trećeg dela (o usavršavanju i samovrednovanju) primetna je slična raspodela odgovora (Tabela 2) s tim da su istaknute izuzetno visoke prosečne vrednosti odgovora (što znači da je velik broj ispitanica odgovorilo u kategoriji 5), ali i veće slaganje (kada se postavljaju pitanja o opštem zadovoljstvu i spremnosti o sopstvenom uključivanju u aktivnosti iniciranim od strane dece). To implicira da vaspitačice ocenjuju da postoji visok uticaj primene NTC programa na njih same: na njihovu kreativnost, motivaciju, osećanje zadovoljstva i učešće u aktivnostima koje su inicirane od strane grupe dece.

Varijabla	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
samostalnost	4.24	0.60
povezivanje	4.35	0.63
...		
zajednički	4.73	0.51
entuzijazam	4.76	0.43
iščekivanje	4.78	0.48

Tabela 1- Prikaz deskriptivnih mera za najniže i najviše procenjene varijable (na mestu tačaka bi se nalazile vrednosti AS u rasponu 4.40-4.70)

Varijabla	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
kreativnost_v	4.78	0.42
motivacija_v	4.89	0.31
spremnost aktivnost_v	4.95	0.23
zadovoljstvo_v	4.95	0.23

Tabela 2- Prikaz deskriptivnih mera za četiri varijable samoprocene

Ono što je takođe analizirano bili su smerovi daljeg usavršavanja u okviru praktičnog delovanja koje nudi NTC sistem učenja i podučavanja. Deskriptivne statističke mere govore o tome u kojim NTC praksama ispitanicima nedostaje kompetentnost i u kojim oblastima smatraju da im je potrebno sticanje znanja i veština za dalji rad. Vaspitačicama najviše nedostaje znanja i veština kada je u pitanju formulisanje zagonetnih pitanja (54.1%) i priča (62.2%), ali donekle i skrivanje reči u rebuse i rečenice (40.5%). Najmanje kompetencija im, prema podacima nedostaje u oblasti razvoja fine motorie (19% odgovora).

S obzirom na to da su efekti NTC programa na različite aspekte razvoja ocenjivani najvišim stepenima u skali, korisno je izdvojiti izrazito pozitivne odgovore i odgovore oko kojih postoji viši procenat saglasnosti. Na taj način se stiče uvid u to koliko važnosti vaspitačice pridaju uticaju NTC-a na određeno polje funkcionisanja (Tabela 3). Poređenja radi, u Tabeli 4 dat je isti prikaz raspodele odgovora za varijable samoprocene. Može se primetiti da su ovo zapravo oblasti dečijeg funkcionisanja za koje nije bilo velike dileme koliko NTC program utiče. Radi se upravo o funkcionisanju u motivacionoj i emocionalnoj sferi (stavke iz tabele se odnose na to da deca *sa žarom iščekuju igre i zadatke, vrlo rado dolaze u vrtić, sa entuzijazmom učestvuju u igrama/zadacima, razdragano pristupaju zadatku/igri*) ali i socijalnoj (*deca zajednički aktivno učestvuju u zadacima/igri*). Veće dileme bile su po pitanju sposobnosti da povezuju, povećanja kreativnosti, a najviše samostalnosti dece, kao što deskriptivne mere pokazuju.

Varijable	iščekivanje zadataka			entuzijazam		zajednički			povezivanje			samostalnost			kreativnost		
Stepen	3	4	5	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
Frekv.	1	6	30	9	28	1	8	28	3	18	16	3	22	12	3	18	16
%	2.7	16.2	81.1	24.3	75.7	2.7	21.6	75.7	8.1	48.6	43.2	8.1	59.5	32.4	8.1	48.6	43.2

Tabela 3- Raspodela odgovora na pitanjima na kojima postoje najviši procenat saglasnosti (tamnije osenčena polja) i najniži procenat saglasnosti (svetlije osenčena polja)

Varijable	kreativnost_v		motivacija_v		spremnost aktivnost_v		zadovoljstvo_v	
Stepen na skali	4	5	4	5	4	5	4	5
Frekvencija	8	29	4	33	2	35	2	35
%	21.6	78.4	10.8	89.2	5.4	94.6	5.4	94.6

Tabela 4- Raspodela odgovora koji se tiču samoprocene (osena polja)

Čak 35 od ispitanih 37 vaspitačica ocenjuje da je NTC program bitno uticao na njihovo osećanje zadovoljstva pri realizaciji zadataka/igara za decu i njihovu spremnost da učestvuju u dinamici aktivnosti koju deca iniciraju, dok njih 33 taj uticaj ocenjuje kroz motivaciju za rad sa decom. Kvalitativna analiza to potvrđuje kroz odgovore otvorenog tipa: ispitanice mahom ističu izuzetne efekte NTC programa na razvoj dece, ali i njih same. Njihovi opisi su u analizi sistematizovani i izdvojeno je četiri kategorije komentara (u nastavku je prikaz odabranih najučestalijih formi):

- 1) **reakcijama/ponašanjima dece:** slobodnije iznose stav/mišljenje, dugo pamte naučeno gradivo, neizmerno uživaju, deca su više motivisana da uče jer postižu bolje rezultate, brzo savladavaju gradivo, primetno je sticanje samopouzdanja i povezivanje novog sa poznatim, stidljiva i pasivna deca se oslobađaju, pozitivno utiče na svu decu
- 2) **o programu uopšte:** stimulativan, razvija kreativnost, lako primenljiv i ne traži materijalna sredstva, jedini pruža kompletnu edukaciju, olakšava planiranje vaspitno-obrazovnog rada, dobit za sve: dete, roditelja, vaspitača, društvo
- 3) **o igrama/zadacima:** motivišući, interesantni, raznovrsni, dosta zanimljiviji od onih koje se godinama vrte u krug
- 4) **o preporukama koje lično daju:** potreban veći obuhvat vaspitača seminarima, program stalno razvijati i usavršavati, ciljeve NTC-a povezati sa ciljevima socio-emocionalnog aspekta razvoja, dodatno pojednostaviti za decu od 3 do 5 god, potrebno je imati kontinuitet kako bi bili vidljivi rezultati, neophodno je svakodnevno unositi u redovni program elemente ntc sistema učenja

Diskusija

Koliko važnu ulogu na različite aspekte dečijeg razvoja ima NTC program učenja i podučavanja u ovom slučaju se procenjuje isključivo na osnovu zapažanja vaspitačica koje su prošle kroz proceduru NTC obuke. Primetno je da na pitanja koja se tiču kognitivnog aspekta razvoja ispitanice odgovaraju sa manje međusobne saglasnosti i daju nešto niže ocene uticaja programa, što nužno ne znači da program nema ulogu u promenama na kognitivnom planu, već je pretpostavka da određene promene o kojima je reč u postavljenim pitanjima vaspitačicama nisu vidljive na predškolskom uzrastu. Sa druge strane, moguće objašnjenje je i da te promene postoje, ali metode i pristup deci u predškolskim ustanovama ne omogućava jasno uočavanje ovih promena. Stabilnija u njihovim odgovorima su zapažanja na emocionalnom i socijalnom planu. Visoko pozicioniranje uticaja NTC programa od strane vaspitačica govori o njenoj važnosti kako u profesionalnom, tako i ličnom delovanju ispitanica.

Ono što može biti interesantno je da je pri analizi trećeg dela upitnika u kom su samoprocene vaspitačica uočeno izuzetno visoko međusobno poklapanje odgovora kada su u pitanju njihova sopstvena kreativnost, motivacija, ali i zadovoljstvo pri realizaciji i spremnost da aktivno učestvuju u aktivnostima dece. U vezi sa tim bi bilo zanimljivo ispitati da li vaspitačice i inače imaju tako pozitivnu sliku o sebi ili se ovakav pravac samovrednovanja može pripisati delimično programu. Kada je u pitanju dalje usavršavanje u okviru NTC programa, vaspitačice smatraju da im najviše veština nedostaje u oblastim zagonetnih pitanja i priča, a najmanje u oblasti fine motorike. Ovaj podatak se verovatno može razjasniti delimičnom poznašću igara i aktivnosti u oblastima fine i krupne motorike, a sa druge strane, upoznavanjem sa skrivalicama u rečenicama, zagonetnim i nelogičnim pitanjima/pričama tek na seminarima za obuku. Važno je takođe napomenuti da pri samoproceni u ovom delu istraživanja nema statistički značajnog udela radnog staža i nivoa obrazovanja ispitanica.

Zaključak

Ovo istraživanje je bilo eksplorativnog tipa i dalo je detaljnije uvide u mogućnosti NTC programa kada je u pitanju dečiji razvoj. Pokazano je da ovakav pristup u radu sa decom prema viđenjima vaspitačkog kadra ima veoma značajnu ulogu u vaspitavanju i razvoju ne samo kognitivnih funkcija i motivacije, nego i socijalnih veština, ali i ličnosti deteta: u formiranju samopouzdanja, samostalnosti i slobode uopšte. U narednim istraživanjima treba uzeti u obzir da je ovaj sistem učenja i podučavanja veoma kompleksan i sveobuhvatan, te mu je potrebno pristupiti još detaljnije i produbljenije kako bi se stekao jasniji uvid u prednosti i eventualne nedostatke. Ovakav upitnički način istraživanja daje mogućnost procene kreatora i realizatora programa, ali ne i priliku da tu procenu pruže i deca, tj. oni koji su najvažnija i ciljna grupa ovog sistema.

Literatura

- Antić, S. (2010). Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja, *Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta*, Beograd, ISBN 978-86-86563-78-1
- Diener, C. I. & Dweck, C.S. (1978). An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 04/1978; 36(5):451-462. DOI:10.1037/0022-3514.36.5.451
- Guilford, J.P. (1950) Creativity, *American Psychologist*, Volume 5, Issue 9, 444–454
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40
- Ruff, H. A., Capozzoli, M. & Weissberg, R. (1998). Age, individuality, and context as factors in sustained visual attention during the preschool years, *Developmental Psychology*, Vol 34(3):454-64
- Šefer, J. (2000). Kreativnost dece: problemi vrednovanja, *Institut za pedagoška istraživanja*, Beograd. ISBN 86-7447-037-8
- Teasley, S. D. (1995). The Role of Talk in Children's Peer Collaborations, *Developmental Psychology*, Vol. 31, No. 2, 207-220, DOI: 0012-1649/95/\$3.00
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, No. 4, 617– 629. DOI: 10.1037/0022-0663.97.4.617
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec M., i Miljković, D., (2014). Psihologija obrazovanja. *Klet*, Beograd. ISBN 978.86.7762.596.2
- Winner, E. (1997) *Gifted Children: Myths and Realities*, Basic Books, The Perseus Books Group, New York, United States

PRILAGODITVE UČNEGA OKOLJA KOT DEJAVNIK USPEŠNOSTI UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V INKLUZIVNI ŠOLI

Renata Štritof, OŠ Janka Glazerja Ruše,
Prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Učitelj v inkluzivni šoli učencem s posebnimi potrebami (v nadaljevanju učenci s PP) z učinkovitim učnim okoljem in prilagajanjem pouka njihovim posebnim vzgojno-izobraževalnim potrebam omogoča uspešno učenje in optimalni razvoj potencialov. Prilagoditve organizacije, časa in izvajanja pouka, načina preverjanja ter ocenjevanja so za učence, ki so usmerjeni v program vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, opredeljene v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Z raziskavo ugotavljamo, da je poznavanje in upoštevanje prilagoditev pri pouku ter soustvarjanje učinkovitega učnega okolja bolj prisotno pri učiteljih, ki imajo dodatna znanja za delo z učenci s PP. Vendar pa rezultati raziskave kažejo, da učitelji prilagoditvam pri organizaciji in izvajanju pouka, ki so pomemben del učinkovitega učnega okolja, ne pripisujejo posebnega pomena za uspešnost učencev s PP.

Ključne besede: učitelj v inkluzivni šoli, prilagoditve, uspešnost učencev s posebnimi potrebami

Abstract

A teacher in inclusive school with creating an effective learning environment and adjusting lessons to the special educational needs of children enables a successful learning and an optimal development of their potentials. Adjustments in organising lessons, arranging time and implementing lessons, adjustments of means of examination and assessment for children who are educated in the education program with modified implementation and additional professional help are stated in Placement of Children with Special Needs Act (2011). The research showed that the knowledge and consideration of adjusting lessons and creating an effective learning environment is more common with the teachers who possess additional knowledge of working with children with special needs. However, the results of the research also show that teachers do not assign a special importance for the learning success of children with special needs to adjustments in organising and implementing lessons, which are indeed an important part of the effective learning environment.

Keywords: teacher in inclusive school, adjustments, learning success of children with special needs

Uvod

Obdobje osnovnošolskega izobraževanja je za razvoj in oblikovanje osebnosti otrok in mladostnikov izjemnega pomena. Tako je šola po Tomorijski (2002) za otroka pomemben tretji sistem, poleg družine in širšega socialnega okolja. Čeprav šola kot institucija zaradi prepletanja številnih dejavnikov, ki vplivajo na neuspešnost v šoli, ne nosi edine odgovornosti, pa vendarle z oblikovanjem učnega okolja nastopa kot varovalni ali zaviralni, morda celo ogrožajoči dejavnik. Možnosti šolske neuspešnosti so prav pri učencih s PP zaradi njihovih primanjkljajev, ovir ali motenj, večje v primerjavi z vrstniki, ki nimajo posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Učenci s PP so ranljiva skupina učencev, ki jih brez posebne obravnave, primerne pomoči, podpore in ustreznih prilagoditev v vzgojno-izobraževalnem procesu ogroža socialna izključenost. Vse naštetu pridobijo z možnostjo vključitve v inkluzivno šolo, ki je nastala kot izziv preživelemu dvotirnemu sistemu vzgoje in izobraževanja, ki je bil v osnovi nepravilen, stigmatiziran, a navzven prikazan kot najboljša možnost za vzgojo in izobraževanje otrok s PP. Inkluzivna šola, tudi t. i. »vključujoča šola« zahteva upoštevanje različnosti in drugačnosti ter daje vključenim pravico do izbire. Zagotavlja in omogoča v izhodišču enake možnosti vzgoje in izobraževanja za vse učence, tistim s PP pa s pomočjo in prilagoditvami poveča možnosti za uspešno šolanje in osebnostni razvoj.

Inkluzivno izobraževanje je pred učitelje postavilo nove izzive, kako oblikovati učno okolje in proces, da bi bili učenci čim uspešnejši. Pri učencih s PP se v skladu z odločbo o usmeritvi izvaja dodatna strokovna pomoč, ki

poteka v razredu ali izven (do največ pet ur na teden), ves preostali čas pouka pa učence s PP obravnava učitelj. Tako Kavklerjeva (2010, str. 119) ugotavlja, »da so tudi ti učenci z zmernimi in izrazitimi specifičnimi težavami okrog 90 % časa deležni le učiteljeve pomoči in podpore v razredu«, in povzame, da je izobraževalna uspešnost učenca v veliki meri odvisna od učiteljev in njegovega prilagajanja pouka. Raziskave v slovenskih šolah kažejo, da učitelji ob vključevanju učencev s PP velikokrat občutijo stiske in menijo, da nimajo dovolj oziroma ustreznih znanj za delo z njimi. Dogaja se celo, da jih vidijo kot manj sposobne, zavoljo česar reducirajo zahtevnost nalog, ne izvajajo pa prilagoditev v procesu poučevanja, na podlagi katerih bi jim omogočili optimalen razvoj (Kavkler, 2010). Da bi učitelji lahko učinkovito učili v inkluzivnih okoljih, morajo imeti ustrezne vrednote, pozitivna stališča, veščine, znanje in razumevanje, zagotovo pa je izrednega pomena materialna in strokovna podpora vodstva in širše družbe. »Od učitelja je končno odvisna kvaliteta pouka. Učitelj je tisti, ki učne cilje, vsebino in učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter o učnem procesu neposredno odloča in zanj odgovarja« (Blažič idr., 2003, str. 90).

Za vsakega učenca s PP šola izdela individualiziran program (v nadaljevanju IP). Načrtovanje, izvajanje in evalvacija IP je timsko delo, kjer je učitelj učenca s PP aktivno vključen. V Beli knjigi (2011, str. 294) je IP opredeljen kot »osnovno vodilo za učitelje in starše pri uresničevanju posebnih potreb učencev, prilagojen potreba učenca in kot tak ima enako težo kot učni načrt«. Če je učitelj seznanjen s prilagoditvami in jih upošteva ter izvaja pri pouku, Zupančič Danko (2007) meni, da omogoča učencem, da ne pride do razvoja negativnih posledic učnih težav na čustvenem in socialnem področju, da je zaznan normalen razvoj ali celo napredek na področju samopodobe otroka, da je učni uspeh skladnejši z otrokovimi splošnimi sposobnostmi in navsezadnje otrok ne razvije negativnega odnosa do šole in učenja.

Metodologija

Namen empirične raziskave je preučiti prilagoditve učnega okolja kot dejavnik uspešnosti pri učencih s PP. Z raziskavo želimo ugotoviti: v kolikšni meri učitelji poznajo in upoštevajo prilagoditve pri učencih s PP, ki so zavedene v IP; kako učitelji ocenjujejo prilagoditve pri učencih s PP in stališča učiteljev do dejavnikov uspešnosti pri učencih s PP. Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike med učitelji glede na dodatno usposobljenost za delo z učenci s PP.

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 280 učiteljev iz 185 osnovnih šol v podravski, savinjski, pomurski in koroški regiji. Prevladovale so učiteljice (91,8 %). Povprečna starost anketirancev je bila 43 let. Dodatno usposobljenih za delo z učenci s PP je bilo 42,7 % anketirancev. Za delo s to populacijo učencev so se usposabljali na različne načine, prevladujejo krajše oblike izobraževanja in seminarji. V raziskavi je sodelovalo več učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji (51,7 %), kot pa učiteljev predmetne stopnje. Glede na delovne izkušnje v vzgoji in izobraževanju sta bili najštevilčnejši skupini učiteljev do 10 oziroma 20 let delovnih izkušenj.

Podatke smo zbirali s spletno anketo. Zbiranje podatkov je potekalo od marca do junija 2015. Anketni vprašalnik smo izdelali v skladu z nameni raziskave, sestavljen pa je bil iz petih sklopov vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Prvi sklop je zajemal splošne podatke anketirancev; drugi se je nanašal na učiteljevo poznavanje in upoštevanje prilagoditev pri pouku pri učencih s PP; tretji sklop vprašanj je zajemal ocene učiteljev o splošnih prilagoditvah za učence s PP, v četrtem sklopu so učitelji ocenjevali soustvarjanje učinkovitega učnega okolja, v zadnjem, petem sklopu pa so razvrščali dejavnike, ki po njihovem mnenju vplivajo na uspešnost učencev s PP pri pouku. V tem prispevku se bomo osredotočili na tretji in peti sklop, torej učiteljevemu ocenjevanju splošnih prilagoditev in dejavnikov uspešnosti pri učencih s PP.

Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS. Kvantitativne podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Za odvisne zveze med nominalnimi spremenljivkami smo uporabili χ^2 – preizkus. V primeru, ko pogoji za

χ^2 – preizkus niso bili izpolnjeni (ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših kot 5), smo uporabili Kullbackov 2 $\hat{I}$ preizkus. Za analizo odvisnih zvez pri ordinalnih spremenljivkah za dve skupini smo uporabili Mann-Whitneyev U-preizkus.

Rezultati

Z raziskavo smo ugotovili, da je večina učiteljev (99,2 %) seznanjena s prilagoditvami učencev s PP. Zaskrbljujoče pa je, da kar 30,3 % učiteljev ne sodeluje pri načrtovanju teh prilagoditev. Izid χ^2 – preizkusa je pokazal statistično značilno razliko med učitelji, ki imajo dodatna znanja za delo z učenci s PP in učitelji, ki teh znanj nimajo. Učitelj, ki ima dodatna znanja o učencih s PP, bolj kompetentno prispeva k načrtovanju prilagoditev.

V inkluzivni šoli se učencem s PP prilagaja organizacija pouka, proces poučevanja ter način preverjanja in ocenjevanja znanja. Ugotavljamo, da učitelji ne glede na dodatno usposobljenost za delo z učenci s PP prilagoditve najbolj upoštevajo pri ocenjevanju znanja (96,1 %), manj pri organizaciji (83,1 %), najmanj pa pri izvajanju pouka (82,7 %). Prilagoditve pri ocenjevanju v primerjavi s prilagoditvami pri poučevanju in organizaciji učitelji izvajajo krajši čas, vezane so le na pisno in ustno pridobivanje ocen. Obe skupini učiteljev, tako učitelji z dodatnimi znanji za delo z učenci s PP, kot učitelji brez teh dodatnih znanj, te prilagoditve najbolj upoštevajo. Zagotovo pa na upoštevanje prilagoditev pri ocenjevanju pri učiteljih v veliki meri vplivajo tudi zahteve staršev po doslednem upoštevanju teh prilagoditev, saj so za mnoge starše te prilagoditve najbolj pomembne za doseganje učne uspešnosti njihovih otrok. Tudi pri upoštevanju prilagoditev pri organizaciji pouka ni statistično pomembnih razlik med učitelji glede na dodatna znanja, predvidevamo, da vsi učitelji ugotavljajo, da prilagoditve pri organizaciji (kot so npr. sedežni red, bližina učitelja, proč od motečih distraktorjev, ...) omogočajo bolj usmerjeno pozornost učencev in pomagajo pri odpravljanju motečega vedenja, kar pripomore k bolj učinkovitemu poučevanju. Pri upoštevanju prilagoditev pri izvajanju pouka pa beležimo razlike med učitelji z dodatnimi znanji posebnih potreb, ki bolj upoštevajo prilagoditve pri izvajanju pouka. Predvidevamo, da so učitelji v okviru dodatnega usposabljanja pridobili različna znanja za učinkovite strategije poučevanja in pristope za delo z učenci s PP, ki jih prenašajo in upoštevajo pri pouku.

Rezultati podrobnejše ocene splošnih prilagoditev za učence s PP pri organizaciji pouka pokažejo, da učitelji ocenjujejo med naštetimi prilagoditvami kot najpomembnejšo prilagoditev, da učenec s PP sedi proč od motečih distraktorjev (73,7 %).

Zanimalo nas je, ali na to vpliva dodatno izobraževanje učiteljev za delo z učenci s PP.

PRILAGODITVE PRI ORGANIZACIJI POUKA	Dodatno izobraževanje za delo z učenci s PP		N	$\bar{R}$	U preizkus	P
Učenec s PP sedi v bližini učitelja.	DA	99		119,79	5960,50	0,286
	NE	130		111,35		
	Skupaj	229				
Učenec s PP sedi ob sošolcu, ki mu pomaga.	DA	99		119,18	5922,00	0,294
	NE	129		110,91		
	Skupaj	228				
Učenec s PP sedi za mizo sam, če mu to ustreza.	DA	99		129,41	5008,50	0,001
	NE	130		104,03		
	Skupaj	229				
Učenec s PP sedi proč od distraktorjev, ki motijo njegovo pozornost.	DA	99		122,89	5554,50	0,028
	NE	129		108,06		
	Skupaj	228				

Preglednica 1: Izid Mann Whitneyevega U preizkusa razlik pomembnosti splošnih prilagoditev pri organizaciji pouka z ozirom na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP

Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik z ozirom na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP nam pokaže, da dodatno usposobljeni učitelji ocenjujejo prilagoditvi, da učenec za mizo sedi sam, če mu to ustreza in da učenec s PP sedi proč od motečih dražljajev, za pomembnejši, kot učitelji, ki se niso dodatno izobraževali.

Nadalje nas je zanimala ocena pomembnosti splošnih prilagoditev pri uporabi didaktičnih pripomočkov in opreme, in sicer glede na dodatno izobraževanje učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami.

DIDAKTIČNI PRIPOMOČKI IN OPREMA	Dodatno izobraževanje za delo z učenci s PP	N	— R	U preizkus	P
Učitelj učenca s PP spodbuja k uporabi učne tehnologije - računalnika, kalkulatorja...	DA	98	123,26	5609,50	0,074
	NE	131	108,82		
	Skupaj	229			
Učitelj učencu s PP omogoča uporabo pripomočkov za sproščanje.	DA	98	118,81	6143,50	0,474
	NE	132	113,04		
	Skupaj	230			
Učitelj učencu s PP prilagaja pisno gradivo - zapiše ključne besede, kratke povzetke.	DA	98	122,63	5671,00	0,097
	NE	131	109,29		
	Skupaj	229			
Učitelj učenca s PP spodbuja k uporabi prilagojenih zvezkov, pisal, bralnih ravnilc...	DA	97	121,01	5722,00	0,153
	NE	131	109,68		
	Skupaj	228			

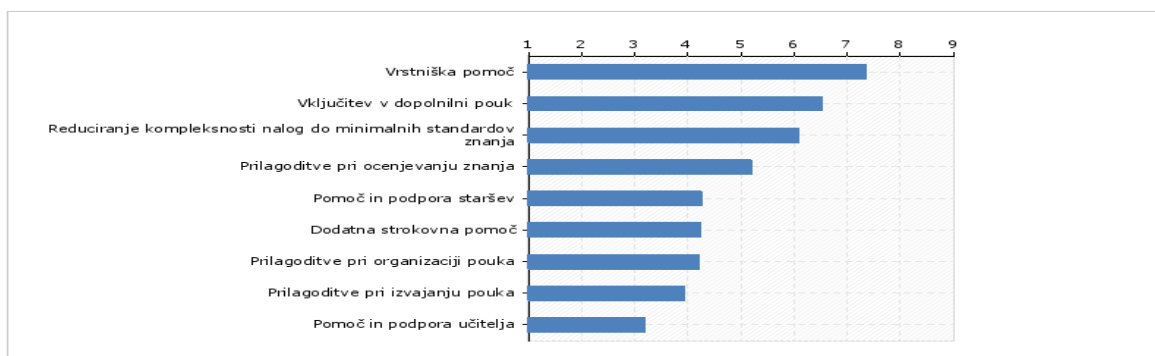
Preglednica 2: Izid Mann Whitneyevega U preizkusa razlik pomembnosti splošnih prilagoditev pri uporabi didaktičnih pripomočkov in opreme z ozirom na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP

Ugotavljamo, da glede prilagoditev izstopa uporaba prilagojenih zvezkov, pisal, bralnih ravnilc in prilagojenih gradiv. Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik z ozirom na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP nam ne pokaže statistično značilne razlike pri oceni uporabe didaktičnih pripomočkov in opreme. Tendencia razlike se nakazuje pri oceni prilagoditev, da učitelj z dodatnimi znanji za delo z učenci s PP le-te bolj spodbuja k uporabi učne tehnologije, prav tako jim tudi bolj prilagajajo pisno gradivo.

Pri poučevanju in utrjevanju so učitelji kot najpomembnejše splošne prilagoditve ocenili redno preverjanje razumevanja navodil pri učencu s PP (70,0 %), najnižjo oceno so podali pri pomoči učencu pri urejanju zapiskov in fotokopiranju učne snovi (39,0 %). Na splošno so prilagoditve pri samem poučevanju najredkeje izvajane s strani učiteljev. Mnogi avtorji (Meijer, 2003; Schmidt, 2006; Magajna idr., 2008) pa menijo, da je vse, kar je dobro za učence s PP, dobro tudi za vse ostale učence. Učitelji izpostavljajo mnoge dejavnike, ki jih ovirajo pri izvajanju prilagoditev, predvsem pri poučevanju. To so največkrat pomanjkanje časa in prenatrpan učni načrt, sledi preveliko število učencev v razredu ali preveliko število učencev s PP. Omenjajo tudi pomanjkanje znanja o primanjkljajih pri učencu in delu z njim ter pomanjkanje materialnih virov (pripomočki, gradiva, IKT). Nekateri učitelji so navedli, da prilagoditve niso jasno zapisane. Manjšina učiteljev pa je kot oviro izrazila negativna stališča do učencev s PP.

Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik z ozirom na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP ne pokaže obstoja statistično značilnih razlik pri oceni splošnih prilagoditev pri poučevanju in utrjevanju.

Nadalje nas je zanimalo, kateri dejavniki po mnenju učiteljev vplivajo na učno uspešnost pri učencih s posebnimi potrebami.



Graf 1: Razvrstitev dejavnikov za uspešnost učencev s PP

Rezultati nas opozarjajo, da so učitelji največkrat med naštetimi dejavniki, ki vplivajo na uspešnost učencev s PP, izpostavili medvrstniško pomoč (na lestvici od 1 do 9 zaseda povprečno vrednost $\bar{x} = 7,35$), sledita vključitev v dopolnilni pouk ($\bar{x} = 6,51$) in reduciranje kompleksnosti nalog do minimalnih standardov znanja ($\bar{x} = 6,07$). Prav tako učitelji višje ocenjujejo prilagoditve pri ocenjevanju znanja ($\bar{x} = 5,18$). Ostale našete dejavnike so nanizali v naslednjem vrstnem redu: pomoč in podpora staršev ($\bar{x} = 4,25$), dodatna strokovna pomoč ($\bar{x} = 4,23$), prilagoditve pri organizaciji pouka ($\bar{x} = 4,19$) in prilagoditve pri izvajanju pouka ($\bar{x} = 3,93$). Dejavniki, ki po mnenju učiteljev najmanj vpliva na šolsko uspešnost učencev s PP, je pomoč in podpora učitelja ($\bar{x} = 3,19$).

Raziskava je pokazala mnenje učiteljev, da prilagoditve in dodatna strokovna pomoč bistveno ne vplivata na uspešnost učencev s PP, pa čeprav so ti učenci na podlagi odločbe o usmeritvi vključeni v inkluzivno šolo, to je redno osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo; nekoliko po pomembnosti izstopajo prilagoditve pri ocenjevanju. Najpomembnejši dejavnik za uspešnost učencev s PP je po mnenju učiteljev medvrstniška pomoč, katero pa redno organizira le slaba polovica anketiranih učiteljev. Tudi dopolnilni pouk se uvršča v naši raziskavi zelo visoko, pa čeprav raziskave (Kavkler, 2002) kažejo, da dopolnilni pouk ni učinkovita oblika učne pomoči za otroke s težjimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Reduciranje kompleksnosti nalog do minimalnih standardov znanja prav tako učitelji visoko ocenjujejo kot dejavnik uspešnosti, vendar se moramo zavedati, da v tem primeru uspešnost učenca pomeni predvsem najnižjo pozitivno oceno, v kolikor govorimo o številčnih ocenah. Zanimivo pa je, da učitelji na zadnje mesto postavljajo pomoč in podporo učitelja, čeprav veliko avtorjev (Ysseldyke in Christenson, 1987; povz. po Jereb, 2011; Mitchell, 2008; Kavkler, 2010; Jereb, 2011) poudarja, da je predvsem učitelj tisti, ki zagotavlja učinkovito, spodbudno učno okolje, v katerem se bo učenec s PP lahko učil. Vendar mora imeti ta učitelj pozitivna stališča, veščine in znanje za učence s posebnimi potrebami.

Nadalje nas je zanimalo, ali dodatno strokovno izobraževanje učiteljev vpliva na oceno dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učencev s PP.

DEJAVNIKI	Dodatno izobr. za delo z učenci s PP	N	$\bar{R}$	U preizkus	P
Prilagoditve pri organizaciji pouka	DA	92	104,41	5160,00	0,842
	NE	114	102,76		
	Skupaj	206			
Prilagoditve pri izvajanju pouka	DA	91	99,38	4857,50	0,430
	NE	114	105,89		
	Skupaj	205			
Prilagoditve pri ocenjevanju znanja	DA	92	107,22	4901,50	0,417
	NE	114	100,50		
	Skupaj	206			
Reduciranje kompleksnosti nalog do minimalnih standardov znanja	DA	91	106,51	4686,00	0,320
	NE	112	98,34		
	Skupaj	203			
Vključitev v dopolnilni pouk	DA	92	108,74	4578,00	0,166
	NE	112	97,38		
	Skupaj	204			
Pomoč in podpora učitelja	DA	92	93,56	4329,50	0,036
	NE	113	110,69		
	Skupaj	205			
Dodatna strokovna pomoč	DA	93	102,69	5179,00	0,858
	NE	113	104,17		
	Skupaj	206			
Vrstniška pomoč	DA	92	97,80	4720,00	0,203
	NE	114	108,10		
	Skupaj	206			
Pomoč in podpora staršev	DA	92	101,94	5100,50	0,734
	NE	114	104,76		
	Skupaj	206			

Preglednica 3: Izid Mann Whitneyevega U preizkusa razlik pri oceni dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost pri učencih s PP z ozirom na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP

Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik je pokazal, da glede na dodatno usposobljenost za delo z učenci s PP obstaja statistično pomembna razlika pri oceni dejavnika – Pomoč in podpora učitelja ($P=0,036$). Dodatno usposobljeni učitelji višje ocenjujejo pomoč in podporo učitelja za učence s PP kot dejavnik uspešnosti od učiteljev, ki se niso dodatno usposabljali za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Prav tako iz tabele razberemo, da učitelji z dodatnimi znanji o učencih s PP višje ocenjujejo še naslednje dejavnike, ki vplivajo na uspešnost pri učencih s posebnimi potrebami: prilagoditve pri izvajanju pouka, dodatna strokovna pomoč, vrstniška pomoč in pomoč ter podporo staršev.

Zaključek

Učiteljevo (ne)upoštevanje in (ne)izvajanje prilagoditev učnega okolja nastopa kot dejavnik (ne)uspešnosti učencev s PP. Učinkovito učno okolje z urejenostjo in opremljenostjo šole in razreda, raznovrstnimi didaktičnimi gradivi in pripomočki, primerno organizacijo, ustreznimi strategijami, dobro poučevalno prakso, prilagoditvami pri pouku, s kakovostnimi odnosi na šoli in ustrezno zastavljenim šolskim kurikulum pomeni varovalni dejavnik za učence s PP in pripomore k odpravljanju neuspešnosti. Neusklajenost med značilnostmi učenca s PP in učnega okolja, ki ni prilagojeno tem učencem, vodi do šolske in učne neuspešnosti. Le-ta pa ima daljnosežne posledice za otrokovo funkcioniranje in vpliva na kakovost njegovega nadaljnega življenja (Tomori, 2002).

Peklajeva (2012) meni, da je v inkluzivni šoli predvsem učitelj tisti, ki pomaga odstranjevati ovire in zagotavlja takšno učno okolje, v katerem se bo učenec s PP lahko uspešno učil. Zavedati se moramo in to poudarjajo številni avtorji (Schmidt, 2006; Mitchell, 2010; Kavkler, 2011), da inkluzija ne pomeni le fizične prisotnosti učencev s PP v redni osnovni šoli, ampak tudi funkcionalno in socialno vključenost, kar se skupinam otrok s PP omogoča s prilagajanjem programov, pristopov, metod in oblik dela.

Dosledno izvajanje ustreznih prilagoditev, pri čemer izhajamo iz Kesič Dimičeve (2010, str. 75), da »najuspešnejše prilagoditve vedno izvirajo iz otroka samega«, pomeni tudi večjo stopnjo odgovornosti učiteljev za učenčev učni uspeh. Spreminjanje stališč pri učiteljih v povezavi z učenci s PP v inkluzivni šoli ne pomeni samo pasivnega seznanjanja učiteljev z vrsto primanjkljaja, motnje ali ovire, podajanja navodil za delo z njimi, seznanjanja s splošnimi prilagoditvami, ampak pred učitelje resnično postavlja nov izziv, kako se aktivno vključiti v inkluzivno prakso in pridobiti kompetence za dejansko izvajanje inkluzije v šoli.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 20.1.2015 iz http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. in Tancer, M. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Jereb, A. (2011). Ekonomske posledice učne neuspešnosti. V S. Pulec Lah, M. Velikonja. (Ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 52-66). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah, M. Velikonja- (Ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 68-79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2002). Zakonsko opredeljene oblike pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V K. Bergant in K. Musek Lešnik. (Ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Vzroki – posledice – preprečevanje* (str. 81-85). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti v sodelovanju z Educy.

Kavkler, M. (2010). Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, S. Pulec Lah, Z. Stančič, Clement Morison. (Ur.), *Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 117-127). Ljubljana: Društvo Bravo.

- Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Magajna, L. (2008). Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V L. Magajna idr. (Ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str.15-22). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Meijer, C. J. W. (ed.) (2003) *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence – based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Pridobljeno 2.2.2015, s [http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special education/education-that-fits.review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-trends-in-the educational-need/chapter-eleven.inclusive-education](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special%20education/education-that-fits.review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-trends-in-the-educational-need/chapter-eleven.inclusive-education).
- Pekljaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str.320-337.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celotni osebnostni razvoj. V K. Bergant in K. Musek Lešnik. (Ur.), *Šolska neuspešnost med otrok in mladostniki. Vzroki – posledice – preprečevanje*. (str. 16-18). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti v sodelovanju z Educy.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)* (2011). Uradni list RS, št. 58/20011.
- Zupančič Danko, A. (2007). Prilagoditve v šoli za boljše uspehe učenca in učitelja. V: *V sodelovanju je moč*. (str. 65-81). Maribor: Svetovalni center Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.

ZNAČAJ PRIMENE NTC PROGRAMA ZA RAZVOJ VEŠTINA KRUPNE MOTORIKE KOD DECE VRTIČKOG UZRASTA

Marina Jovanović, vaspitač, PPU "Vini Pu", Budva, Crna Gora

Verica Vučković, vaspitač, PPU "Vini Pu", Budva, Crna Gora

Olivera Đurišić, vaspitač, PPU "Vini Pu", Budva, Crna Gora

Mirjanka Jović, stručni saradnik logoped, JPPU "Ljubica Jovanović Maše", Budva, Crna Gora

Boris Savić, pedagog, PPU "Vukosava Ivanović Mašanović", Bar, Crna Gora

Sažetak

Putem ovoga rada predstavljamo rezultate istraživanja čiji je cilj bio da se utvrdi uticaj NTC programa na razvoj veština grube motorike kod dece uzrasta od 2,5 do 5 godina u ustanovi PPU „Vini Pu“ iz Budve. Kažu da velike stvari počinju još od detinjstva, pa je tako i sa učenjem. Kako da učenje ne preraste u dosadu? Primenom elemenata NTC programa odnosno sistema učenja čiji zagovornici rešenje vide u učenju koje se odvija na fiziološki prirodan način koji liči na igru sa decom postupno se dolazi do usavršavanja i sticanja funkcionalnog znanja koje podrazumeva sposobnost povezivanja informacija. Realizacijom metoda NTC učenja, odnosno pre svega primenom svakodnevnih različitih aktivnosti na polju kretnih navika kod dece postiže se bolja motorička spretnost na svim uzrastima. „Stimulativno okruženje doprinosi razvoju velikog broja neuronskih puteva, što rezultira bogatom neuronskom mrežom, a to je presudno za kasnije dostizanje urođenih potencijala“ (Rajović, 2009, str. 14). Tokom niza godina u ustanovi PPU „Vini Pu“ se koriste mnoge motoričke vježbe, raznovrsne igre rotacije, ravnoteže, prelaženja prepreka, igre skakanja, provlačenja i penjanja. Deca hodaju po pravim, krivim linijama, uočavaju prepreke, dobacuju se sa loptom. Često se boravi u prirodi, osmišljavaju igre sa simbolima, sadržaji se uče putem vizuelizacije. Cilj sprovedenog istraživanja je bio da se utvrdi da li primenom NTC programa dolazi do napretka u veštinama krupne motorike dece vrtićkog uzrasta. Dolazi se do zaključka da su deca koja su svakodnevno aktivna, koja uče kroz pokret i igru u velikoj meri motorno spretna. Njihova koncentracija je bolja, radoznalost, improvizacija, bolje zaključuju i razmišljaju.

Ključne reči: aktivno učenje, krupna motorika, NTC sistem učenja, vrtićki uzrast

THE IMPORTANCE OF NTC PROGRAMME IMPLEMENTATION FOR THE DEVELOPMENT OF GROSS MOTOR SKILLS OF KINDERGARTEN AGED CHILDREN

Abstract

We present the results of the research which aim was to determine the effects of the NTC Programme on the development of gross motor skills in children aged 2.5 to 5 years in PPI "Vini Pu", Budva, Montenegro. It is said that great deals begin in childhood. It is the same with learning. How to prevent that learning doesn't become boring? Implementation of the NTC Programme elements i.e. learning system whose proponents approve learning based on physiologically accordant activities which resemble play, gradually leads to the improvement of functional knowledge which implies the ability to connect information. By realisation of the NTC learning methods, primarily by performing different everyday activities that stimulate physical activity in children, better motor skills are gained at all ages. Over the years, this institution implements many motor skills exercises, a variety of games with elements of rotation, balance, passing obstacles, jumping, wriggling, and climbing. Children walk on straight, curved lines, they notice obstacles, throw balls. Children are often in nature, they create games with symbols, and contents are learned through visualization. The aim of a conducted research was to determine whether there are significant differences in gross motor skills between PPI "Vini Pu" which implements the NTC Programme elements and another preschool institution which served as a control group. Results indicate that children who are active on a daily basis, who learn by movement and play have significantly better motor skills. Their concentration is better, they are more curious, better skilled at improvisation, and they conclude and think more effectively.

Keywords: active learning, gross motor skills, NTC learning system, kindergarten age

Uvod

Dete najveći deo vremena provodi u igri i ona je od posebnog značaja za razvoj. Na taj način otkriva svet oko sebe, kreira svoj zamišljeni svet, razume ono što ga okružuje, uči da sarađuje sa drugima. Igra je posebno značajna i kao vid terapijskog sredstva. "Igra deteta ukazuje na ogroman značaj ove aktivnosti u dečjem životu i razvoju ličnosti uopšte. Stoga je i ona nezamenjiva u vaspitno obrazovnom radu" (Matić, 1990, str. 23). Kroz igru se razrešavaju njegovi strahovi, ljutnje i pobune. „Dete teži da bude aktivno i fizički i mentalno. Već nakon prve godine intenzivno se razvijaju njegove motorne, manipulativne veštine i sposobnosti koordinacije pokreta deteta“ (Nikolić, 1978, str. 24). Kroz igru, kretanje i pokret ove aktivnosti se usavršavaju, postaju preciznije, omogućavaju detetu da istraži i spozna okolinu koja ga okružuje. Uporedo sa motornim razvojem razvijaju se govor i jezik. Već nakon prve godine dete ume samostalno da hoda, gura, vuče igračke, vežba koordinaciju oka. Njegov rečnik se ubrzano razvija, ponavlja reči. U drugoj godini njegove motorne sposobnosti su spretnije, šara olovkom. Počinje da spaja reči, izvršava verbalne naredbe. Već nakon druge godine dete je veoma pokretno, brže je, pokušava da crta, hoda unazad. Govor se dobro razvija, koristi jezik za ispitivanje. Ponavlja reči i rečenice. U ustanovi sa decom na tom uzrastu organizuju se raznovrsne igre u kojima imaju mogućnosti da se vrte oko svoje ose, da prelaze jednostavnije prepreke, da se penju i provlače. Nakon treće godine dete je veoma vešto u motornim aktivnostima. Prilagođava brzinu. Povećane su mu verbalne veštine i maštovita igra. Voli da sluša i povezuje. Sa decom tog uzrasta organizuju se raznovrsne motoričke vežbe, vrte se oko sebe raširenih ruku, svakodnevno rade vežbe skakanja i prevrtanja, hodaju po pravim i krivim linijama. Vežbaju akomodaciju oka kroz raznovrsne vežbe trčanja, preskakanja, provlačenja i boravka u prirodi. Usvajaju jednostavnije simbole. Nakon 4. godine hoda po pravoj liniji. Njegov govor je tečan, ima veće samopouzdanje i bolje sklapa rečenice. Sa decom se realizuju raznovrsne igre ravnoteže, rotacije i akomodacije oka. Hodaju po pravim i krivim linijama, unapred i unazad. Hodaju po gredi, uočavaju prepreke, trče i preskaču ih. Usvajaju simbole i ponavljaju ih svakoga dana (simbole država, sportskih klubova, automobila, zastava i osobnosti zemalja). Igraju igre sa simbolima, uče priče i recitacije kroz vizuelizaciju strofa. Predškolski period je i period naglog saznanog razvoja. Senzomotori razvoj započet već u prvoj godini života se nastavlja intenzivno. U ovom uzrastu takođe se realizuju raznovrsne vežbe rotacije, krupne i grafomotorike, vežbe dinamičke akomodacije oka, vežbe čitanja kratkih reči. Usvajaju i povezuju raznovrsne simbole i asocijacije. Uče osobnosti zemalja. Vežbe funkcionalnog razmišljanja. Crtaju sopstvene asocijacije, odgonetaju zagonetke, zagonetna pitanja, skrivene reči u rečenicama.

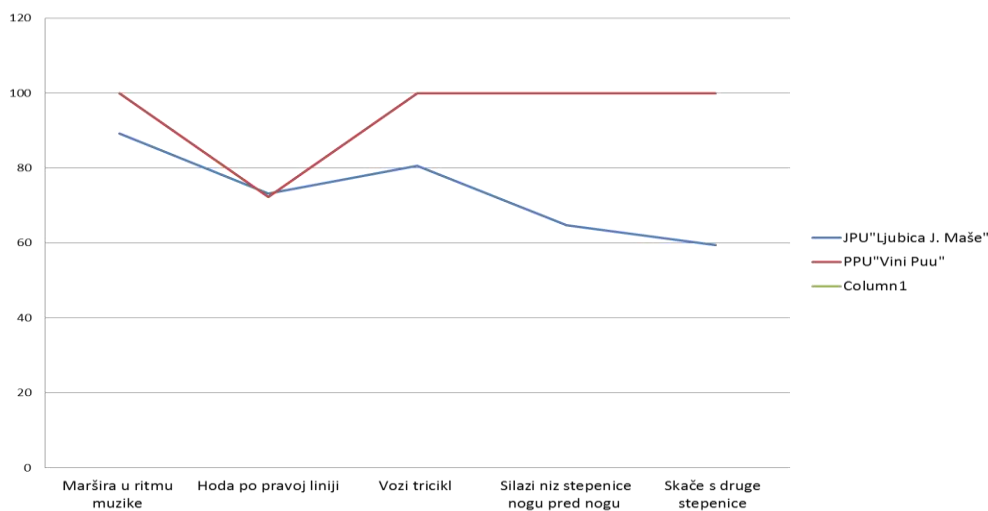
„Bitno je da se u predškolskom uzrastu u svakodnevni rad unesu element koji dokazano stimulišu mentalni razvoj dece, ali specifične vežbe koje razvijaju koordinaciju pokreta i motoriku i na taj način sprečavaju poremećaj koncentracije i pažnje u kasnijem periodu“ (Rajović, 2009, str. 5).

Pregled istraživanja koje sledi tiče se utvrđivanja postojanja značajnijih razika u stepenu ovladanosti određenim veštinama koje se tiču krupne motorike između dece u dve predškolske ustanove. Roditelji dece koja pohađaju NTC program u ustanovi PPU „Vini Pu“ istakli su svoja zapažanja da su deca motorički spretnija, da su raspoložena i da sa zadovoljstvom prisustvuju i govore o navedenim aktivnostima. S tim u vezi smo ovo zapažanje hteli i eksperimentalno da proverimo, odnosno da utvrdimo da li postoje značajnija odstupanja u stepenu ovladanosti motoričkim veštinama između dece dve različite ustanove.

Metodologija

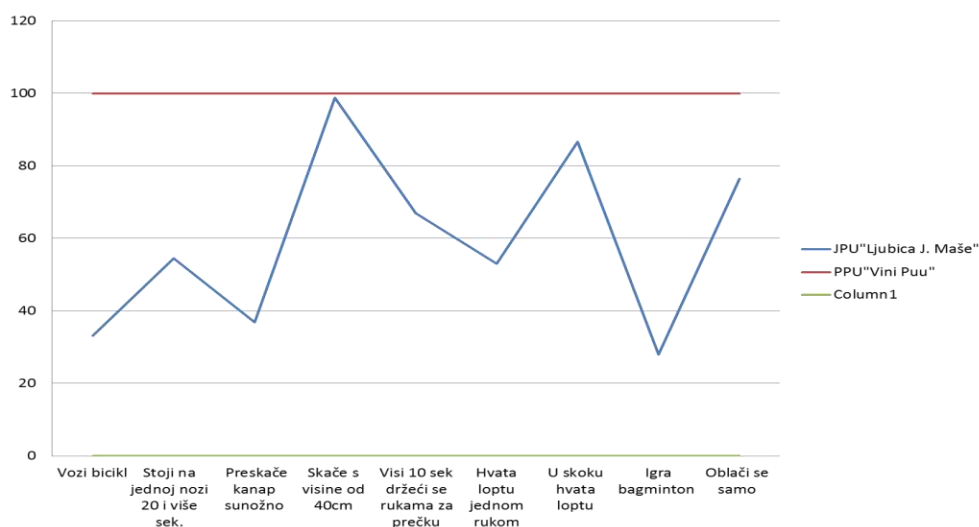
U istraživanju sprovedenom u dve ustanove, PPU „Vini Pu“ i ustanove „Ljubica Jovanović Maša“ merili smo stepen ovladanosti veštinama koje spadaju u segment krupne motorike u grupama dece različitog uzrasta. PPU „Vini Pu“ poseduje licencu za rad i radi po NTC programu, dok druga ustanova JPU „Ljubica Jovanović Maše“ nema licencu, ali primenjuje elemente NTC programa u praksi. Deca u obe ustanove, podeljena po uzrasnim kategorijama, od 2,5 do 3 godine, od 3 do 4 godine i od 4 do 5 godina, su testirana. Deca iz eksperimentalne grupe u momentu testiranja bila su uključena u NTC program minimum pola godine; deca mlađeg uzrasta kraće, a deca starijeg uzrasta duže.

Nakon realizacije seminara NTC sistem učenja - razvoj kreativnog i funkcionalnog razmišljanja i efikasnog učenja, za polaznike vaspitnog i medicinskog osoblja JPU „Ljubica Jovanovic Mase“ Budva i vaspitnog osoblja



Grafikon 2. Procena praćenih veština za uzrast od 3 do 4 godine

Kategorije koje su posmatrane na uzrastu od 4 do 5 godina bile su: vozi bicikl, stoji na jednoj nozi, preskače kanap sunožno, skače sa visine od 40 cm, visi 10 sekundi držeći se rukama za prečku, hvata loptu jednom rukom, u skoku hvata loptu, igra bagminton, oblači se samo. I na ovom uzrastu situacija je slična kao i na prethodnom uzrastu. Postoje znatne razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe. U svim veštinama bolji rezultati su postignuti u eksperimentalnoj nego u kontrolnoj grupi. Tako da je pretpostavka da deca u eksperimentalnoj grupi postižu bolje rezultate na polju krupnih motoričkih veština nego deca u kontrolnoj grupi potvrđena.



Grafikon 3. Procena praćenih veština za uzrast od 4 do 5 godina

Generalno na osnovu rezultata ovog istraživanja zaključuje se da postoje značajnija odstupanja između kontrolne i eksperimentalne grupe na uzrastu od 2,5 do 5 godina. Smatramo da su deca eksperimentalne grupe postigla bolji rezultat u sprovedenom istraživanju zbog intenzivnijeg i sveobuhvatnijeg pristupa primene NTC programa. Sa decom se radilo svakodnevno i kontinuirano tokom cele godine i preko letnjeg i zimskog raspusta. Sa decom se od najranijeg uzrasta radi na dodatnoj stimulaciji optimalnog razvoja kroz vežbe motorike, grafomotorike i dinamičke akomodacije oka. Sa starijom decom uvežbava se funkcionalno mišljenje putem klasifikacija, serijacija i asocijacija. Deca rešavaju zagonetne priče, pitanja i razvijaju divergentno mišljenje. NTC program je integrisan u svakodnevni rad sa decom i na taj način im pomaže da razvijaju svoje potencijale na najbolji mogući način.

Ovo istraživanje bi po svom karakteru pripadalo grupi primenjivih, a prema uzorku grupi malih istraživanja. Istraživanje može imati značaj za pedagošku praksu u pravcu dobijanja podataka o razvoju veština krupne motorike kod većine dece predškolskog uzrasta u jednoj opštini.

Zaključak

Imajući u vidu da se u periodu pre škole intenzivno razvija psihomotorni razvoj kod dece i da je neophodno što više ga podsticati za pravilan razvoj kako govora tako i motornih spretnosti shvatili smo značaj uloge evolutivno podržavajućih aktivnosti u ranom razvoju dece. „Ukoliko je dete mlađe, utoliko je i uloga fizičkog vaspitanja veća i značajnija. Ono što se propusti u fizičkom vaspitanju predškolaca, teško da se može nadoknaditi, a najčešće se i ne nadoknadi“ (Janković i Prusina, 2009, str. 9). Aktivnom primenom NTC programa koji se u vrtiću PPU „Vini Pu“ realizuje još od 2012. godine deca su spretnija, raspoložena, uvek motivisana za rad. Njihove motorne sposobnosti su uvećane i preciznije jer se kroz rad potencira njihova primena i usavršavanje. Pri polasku u školu lakše savladavaju čitanje i pisanje, koncentracija im je bolja, bolje zaključuju i razmišljaju.

U prezentaciji koja sledi nalaze se primeri iz prakse koji se svakodnevno koriste u ustanovi PPU „Vini Pu“ u radu sa decom na uzrastima od druge do pete godine. U pitanju su raznovrsni poligoni, razne motoričke vežbe, igre sa simbolima i zagonetkama, vizuelizacija i recitovanje uz pomoć slika. Boravci i igre u prirodi. Zimovanja i izleti na kojima se realizuju raznovrsne igre. Manifestacije u kojima se učestvuje i u kojima se koriste elementi programa (Međunarodna manifestacija Rastimo uz ples).

NTC sistem učenja je deci zanimljiv, putem njega usvajaju sadržaje i metode učenja kroz igru i time zadovoljavaju svoju potrebu za kretanjem. Uče vizuelno, na lak i jednostavan način, podstaknuti su na aktivno učenje putem razmišljanja i zaključivanja. Njihova redovna fizička aktivnost utiče na pravilan rast i razvoj dece, na njihove motoričke sposobnosti, zdravstveno i fizičko stanje. Kroz fizičku aktivnost uvećavaju se volja, istrajnost, plemenitost, a smanjuje agresivno i destruktivno ponašanje.

Literatura

- Matić, R. (1990). *Igre i aktivnosti dece*.- treće izdanje Beograd: Nova Prosveta,
- Janković, I., Prusina I. (2009). *Priručnik za vaspitače :Fizičko vaspitanje*. – prvo izdanje, Novi Sad: Stylos art
- Nikolic, T. (1978). *Igre u kretanju*. Beograd: Predškolsko dete , br.4.
- Rajović, R. (2009). *IQ deteta – briga roditelja, predškolski uzrast. Deo I*. Novi Sad: Abeceda.
- Rajović, R. (2011). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru – NTC sistem učenja*. Novi Sad, Smart production.

OTROK S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI V REDNI SKUPINI VRTCA IN SOOČANJE DRUŽINE Z DRUGAČNOSTJO OTROKA

Klavdija Berglez, univ.dipl. soc. ped., Vrtec Lipa Štore

Povzetek

Prispevek obravnava otroka s težavami v socialni integraciji v rednem oddelku javnega vrtca in soočanje otrokove družine z njegovo drugačnostjo. Proces sprejemanja in soočanja z otrokovo drugačnostjo je za vse družinske člane zahtevna življenjska preizkušnja, saj zahteva prilagajanja in poteka skozi različna krizna obdobja z različno intenziteto in trajanjem. Vrtec kot institucija zmore ob upoštevanju varovalnih in ogrožajočih dejavnikov vsaj deloma uravnovežiti otrokovo ravnovesje, še posebno takrat, kadar so pogoji zanj v družini prešibki. Vzgojiteljica je poleg drugih pedagoških strokovnih delavcev tista oseba, ki je v sistematičnosti procesa načrtovanja in izvajanja pomoči, vpeta najprej in najintenzivneje. Socialnopedagoško znanje vzgojiteljice pripomore k uspešnejšemu sodelovanju in povezovanju družinske ter institucionalne sfere.

Ključne besede: otrok s težavami v socialni integraciji, družina, proces soočanja

CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN THEIR SOCIAL INTEGRATION AND HOW FAMILY COPE WITH THE HANDICAPPED CHILD

Abstract

This article deals with the family and its coping with the child with social integration difficulties in regular section of the nursery. The process of accepting and dealing with a handicapped child is a demanding and very stressful experience for every family member because it demands adjustment to a difficult situation and crisis periods with different intensity and duration. The preschool as an institution can at least partially balance the child's inner unbalance when the conditions for this within his family are too weak, provided certain safeguarding and threatening factors are respected. The purpose of diagnostics is to systematically plan and implement the process of care which is beside all other workers in education first and foremost carried by the preschool teacher. Her knowledge of the social pedagogy improve the better cooperation and connectivity between families and the institutional sphere.

Keywords: handicapped child, family, the process of coping

Uvod

Poslanstvo vzgojitelja predšolskih otrok je skrb za celosten razvoj otroka. Ustvarja in zagotavlja možnost za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti. Razvija otrokovo samostojnost, samoiniciativnost, radovednost, komunikacijo, sposobnost razmišljanja, ustvarjalnega izražanja in vpliva na razvoj otrokove samopodobe o sebi. V dvojni vlogi kot vzgojiteljica in hkrati socialna pedagoginja se zavem odgovornosti in prednosti omenjene situacije. Socialno pedagoško delo v vrtcu temelji na dobrem poznavanju razvoja predšolskega otroka, njegovih potreb, je zmožen močne empatije predvsem z otroki, ki kažejo težave pri vključevanju v skupino oz. slabše prilagodljive otroke. Te težave so povezane predvsem z vedenjskimi in čustvenimi posebnostmi, ki ovirajo razvoj posameznika in vplivajo na klimo in počutje celotne skupine. Pomembno je zavedanje, da ob prepoznavanju teh težav ne zajamemo v obravnavo samo posameznika, temveč posameznika v okviru celotne skupine.

Otrok s težavami v integraciji v redni skupini vrtca

Inkluzivni vrtec mora prepoznati in odgovoriti na različne potrebe svojih varovancev. Osnovni princip inkluzivnega vrtca je, da se vsi otroci (smejo in se lahko) učijo skupaj, ne glede na težave ali razlike, ki jih lahko imajo. Mnenje Novljan (2003) je, da je vsekakor potrebno posvetiti večjo pozornost zgodnji obravnavi otrok s

posebnimi potrebami in njihovim družinam. V obravnavo je potrebno zajeti vse odkrite otroke s posebnimi potrebami in njihove družine, kajti zgodnja diagnostika, terapija, pedagoška obravnava in svetovanje otroku, so ključne funkcije staršev. Najpozneje po tretjem letu otrokove starosti se tudi otroci s posebnimi potrebami lahko vključijo v vrtec. Prav to obdobje je najpomembnejše za prilagajanje otrok s posebnimi potrebami drugim vrstnikom in nasprotno. Vedeti pa je potrebno, da vključevanje v vrtec med druge vrstnike, zahteva od vseh strokovnjakov intenzivno specialno pedagoško, psihološko in terapevtsko delo z otrokom in njegovimi starši, kjer gre za partnerski oziroma sodelovalni princip.

V našem sistemu, kjer je dobra polovica otrok vključenih v vrtee, imamo relativno dobre pogoje tudi za otroke s posebnimi potrebami. Zato ni naključje, da je že v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (2011) kot drugi cilj navedeno, da je potrebno »vsakemu otroku z motnjami v razvoju omogočiti enega izmed programov predšolske vzgoje v vrtcu ali zavodu za usposabljanje vsaj dve leti pred vstopom v šolo«. Zgodnje odkrivanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj je ena izmed ključnih nalog pri obravnavi teh otrok. Socialna integracija je za občutenje pripadnosti neki skupini, za sprejemanje njenih vrednot, pravil in norm ključnega pomena za posameznika, saj bo v njej sproščeno deloval le, če se bo počutil varnega, razumljivega, sprejetega. Drugačno zaznavanje sebe v novi sredini povzroča odmik od dogajanja, izločitev zaradi lastne negotovosti in nezaupanja.

Otrokov odziv na spremembo okolja opazujemo od njegovega vstopa v vrtec. Otroci so med seboj različni in kar za nekoga pomeni frustracijo, bo za drugega izziv, ki vodi v zabavno srečanje z vrstniki. Po mnenju strokovnjakinje Mikuš Kos (1999) so nekateri otroci po naravi toliko ranljivi, da so že v običajnih življenjskih okoliščinah pogosto prizadeti in lahko odreagirajo na svojo čustveno prizadetost s psihosocialnimi motnjami. Za veliko večino otrok, katerih čustvena ali psihosocialna kakovost življenja je prizadeta, je predvsem pomembno, da zaznamo njihove težave ali ogroženost, kdaj otrok potrebuje pomoč in kako mu lahko pomagamo.

Za izvajanje uspešne integracije/inkluzije je poleg tega, da je vzgojitelj naklonjen integraciji otrok s posebnimi potrebami, potrebno njihovo ustrezno usposabljanje za specifičnost dela. Medveš (2002) meni, da potrebujemo vzgojitelja, ki bo v splošnem pedagoškem znanju razumel pomen individualnosti razvoja vsakega otroka z njegovimi specifičnimi potrebami v življenjskih in učnih situacijah in se bo na podlagi tega znanja (do)usposobil tudi za uporabo tehnik in metod specialne pedagogike. V načelo integrirano šolanje vzgojitelja, ki ni usmerjen le k posredovanju splošnega znanja, temveč je ekspert za učno in razvojno sprejemanje otrok in lahko pomaga vsem otrokom v heterogeni skupini pri reševanju ključnih življenjskih situacij (komunikacija, sposobnost reševanja konfliktov). To pomeni, da v svojem izobraževanju razvije pedagoške kompetence za delo tako z »nadarjenimi« kot s »prizadetimi« in njegova usposobljenost ni vnaprej zaprta v »krog« določene ciljne skupine.

Individualno delo z otrokom poteka v skupini, ob igri ali usmerjeni dejavnosti, pa vsebuje razgovor, pomoč otroku, da spozna svoje ravnanje, usmerjanje, spodbujanje pozitivnih oblik vedenja, vzpodbudo k vključevanju k dejavnosti, v skupinsko delo, k razgovoru o konfliktnih situacijah, k verbaliziranju čustev, emocionalnemu sproščanju s pomočjo igre. Kadar gre za obsežnejši in težji primer posameznika, socialni pedagog uporabi diagnostični postopek, ki da boljši uvod v celoten proces pomoči. Na podlagi različnih mnenj, ki jih analizira, se odloči za najustreznejšo intervencijo. Vključi se v timsko razreševanje problema in posreduje svoja opažanja in rezultate ustreznim službam, ki bodo pomagale pri intervenciji. Ko govorimo o socialno pedagoški diagnostiki v vrtcu, je pomembno poudariti predvsem naslednje elemente: dobro poznavanje posameznikovih razvojnih značilnosti in posebnosti; evidentiranje otrokovih močnih področij, ki nam omogočajo, da lahko uvajamo za otroka ustrezne spremembe z njegovo aktivno udeležbo; timski pristop, ki omogoča interdisciplinarno obravnavo posameznika; individualni načrt dela s posameznikom, dobro poznavanje celotnega socialnega konteksta, kamor uvrščamo družino kot ožje socialno okolje in širše socialno okolje, ki ga predstavljajo vrtec, šola, vrstniki... Pri socialnopedagoški diagnostiki v vrtcu lahko ugotovimo, da glede na razvojno stopnjo otrok ni pričakovati aktivne udeležbe posameznika v smislu samoevalvacije. Predšolskega otroka ne moremo aktivno vključiti v načrtovanje in pripravo vzgojnega načrta, v prepoznavanju izborov, spodbujanje motivacije za delo »na sebi«.

Soočanje družine z drugačnostjo otroka

Otrok s posebnimi potrebami je sposoben učenja in napredka na vseh razvojnih področjih, zato naj ne bo izvzet iz nobenega področja življenja v vrtcu. Delo z otrokom s posebnimi potrebami zahteva specifične pristope, ki izhajajo iz otrokovih sposobnosti in potreb. Motnja/ovira, z vsemi posledicami, je le ena od niza značilnosti otroka, ki jih morajo odrasli v vrtcu prepoznati in upoštevati pri vsakodnevnem načrtovanju in izvajanju vzgojnega dela. Ključnega pomena pri uspešnosti procesa pa ima tudi aktivno in produktivno sodelovanje z otrokovim ožjim socialnim okoljem, z družino.

Družina je prvi socialno sistem, v katerem posameznik živi in ki s svojimi značilnostmi vpliva na osebnost posameznika v vseh fazah njegovega razvoja. Predstavlja vir socialne podpore, občutkov sprejetosti in bližine. Za družinski sistem velja enako kot za druge dejavnike – lahko delujejo kot blažilec ali kot izvor stresa. Falloon (1993) predstavlja družino kot naravni vir spoprijemanja s stresom, ki ima ključno vlogo pri vzdrževanju duševnega in fizičnega zdravja članov. Spoprijemanje s spremenjenimi okoliščinami oziroma odgovor družinskega sistema na stres pomeni proces ponovne vzpostavitve porušenega ravnotežja in spodbuditev vseh možnosti, ki jih ima posameznik v svoji socialni mreži, posebno v družini.

Moses (1981) pravi, da morajo starši ob spoznanju, da je otrok drugačen, in v kolikor želijo ponovno poiskati smisel življenja, skozi proces žalovanja, kjer se poslovijo, ločijo in oddalijo od »izgubljenih sanj«. Obdobje šoka nastopi po spoznanju o otrokovem stanju in lahko traja od nekaj mesecev do nekaj let. Zanikanje je reakcija, ki je najpogostejše identificirana kot destruktiven odziv staršev. Novljan (2004) pravi, da je v tem obdobju prevladujoča faza žalovanja ali preživetja. Starši, zlasti matere, se zelo specifično odzivajo na spremenjene okoliščine: ne morejo obvladovati čustev, preveč jih občutki zmedenosti, osamljenosti, krivde, sramu in jeze. Obdobje vrednostne krize sledi prvemu obdobju šoka. V njem starši predelujejo občutke krivde in prizadeto samospoštovanje ter se srečujejo s težavami, povezanimi s posebnimi obveznostmi in nalogami, ki jih zahteva otrokova prizadetost. V tem obdobju nastopi druga faza prilagajanja, ki jo imenujemo faza iskanja. Po Novljan (2004) starši iščejo informacije, kaj je z otrokom narobe, kakšna bo njegova diagnoza in kaj pomenijo otrokovi problemi za nadaljnje življenje celotne družine. V tem obdobju se pojavijo tudi različni strahovi; v odnosu do okolice, do drugih otrok ter zaradi skrbi, kako bo otrok odrasčal in odrasel. V tej fazi starši uvidijo, da ni hitrih in preprostih rešitev, ker mnogi otroci potrebujejo veliko strokovne pomoči, spremembe pri otroku pa so komaj opazne. Sčasoma postanejo posebne potrebe otroka del družinskega življenja in identitete. Dejavnosti, kot so terapije, treningi, korekcije in svetovanja, so tiste, ki pomagajo mnogim staršem prestopiti v naslednje obdobje, ko se ne ukvarjajo več sami s seboj, temveč se obrnejo k otroku in se zanj ustrezno angažirajo. Pogoje je, da otroka sprejmejo takega, kot je, da predelajo strahove in se ne počutijo razvrednotene. Novljanova (2004) v tem obdobju izpostavi fazo normalizacije in ločitve. Normalizacija pomeni, da začnejo starši gledati nase in na svet okoli sebe realneje. Intenzivna čustva izginjajo, postajajo obvladljiva in tudi življenje postaja bolj predvidljivo. Vedno več imajo informacij o otroku, njegovih pravicah in ponudbah, ki so mu na voljo. Starši postajajo bolj samozavesti, imajo občutek, da obvladajo položaj in lažje sprejemajo odločitve o prihodnosti družine. Starši si lahko predstavljajo življenje svojega otroka v prihodnosti, kar mnoge zelo razbremeni. V kolikor starši ne uspejo vzpostaviti ravnotežja v družini, okolju in medsebojnem odnosu ter pripraviti pogoje, v katerih svoje mesto najde tudi prizadeti otrok, vedno znova doživljajo razočaranje in otroka vidijo kot »napako«.

Zaključek

S starši otrok s posebnimi potrebami sodelujejo v vrtcu vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, specialni pedagogi in drugi strokovni delavci. Pomembno je, da imajo vsi strokovni delavci korekten in strokoven odnos do njih. Vsak jih seznaja z otrokovim napredkom in morebitnimi težavami s svojega področja. V strokovni literaturi zasledimo različne vidike glede prilagajanja staršev na novo nastalo situacijo in na prehajanje faz ob soočanju z otrokovo drugačnostjo. Prehajanje je ciklično in na potek vplivajo najrazličnejši dejavniki (struktura osebnosti, staršev, stabilnost zakona, stopnja prizadetosti in podpora okolja). Staršem poznavanje faz pomaga pri interakciji z drugimi starši in razumevanju njihovega trenutnega položaja, strokovnjakom pa so v pomoč pri identifikaciji in sprejemanju emocij in vedenja staršev. V vlogi strokovnega delavca vrtca in aktivnega

udeleženca v procesu nudimo z ustrezno psihosocialno pomočjo staršem emocionalno podporo v vseh fazah sprejemanja izgube, jim pomagamo krepiti samospoštovanje in spodbujamo njihove pozitivne potenciale. Tega bremena ne bomo zmogli, če tudi sami ne bomo dovolj močni, profesionalno strokovno podkovani, predvsem pa pozitivno in empatično naravnani. Sprejmimo situacijo kot življenjsko-poklicni izziv, v kateri pa na prvotnem mestu ostanimo človek.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Nacionalna strokovna skupina, Ministrstvo za šolstvo in šport.

Falloon, I. R. H., Laporta, M. (1993). *Managing Stress in Families. Cognitive and behavioural strategies for enhancing coping skills*. London and New York: Routledge.

Medveš, Z. (2002). Šola zame in zate. V M. Resman (ur.), *Integracija in inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*: strokovni posvet, Kongresni center HIT hotela Perla, Nova Gorica, 24. – 26. oktober 2002 (str. 56-71). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Mikuš Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj - družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: ZPMS.

Moses, L. K (1983). The Impact of Initial Diagnosis: Mobilizing Family Resources, V J. A. Mulick, Pueschel, S. M. (ur.), *Parent-Profesional Partnerships in Developmental Disability Services*. Cambridge: The Ware Press, str. 17-35.

Novljan, E. (2003). Inkluzija možnosti in omejitve. *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (posebna izdaja)*. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), str. 144-154.

Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč osebam z motnjo v duševnem razvoju Slovenije.

NTC PROGRAM – ZNAČAJ KRETANJA KAO OSNOVE RAZVOJA MOZGA I PROBLEM SEDENTARNOG PONAŠANJA KOD DECE

Dr.sc. Ranko Rajović, Pedagoška Fakulteta, Koper, Slovenija
Izv.prof.dr.sc. Maja Ružić-Baf, Sveučilište J.Dobrole u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska
Doc.dr.sc. Andrea Debeljuh, Sveučilište J.Dobrole u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska
Iva Rajović, centar za obrazovne NS EDU, Novi Sad, Srbija

Sažetak

NTC (Nikola Tesla centar) je program koji je kreiran za razvoj motoričkih i kognitivnih sposobnosti dece predškolskog i školskog uzrasta, a ključnu ulogu u njemu imaju roditelji, vaspitači i učitelji, kao oni koji su zaduženi za njegovu primenu. Osnovu NTC programa predstavljaju otkrića i znanja iz oblasti neuronauka i pedagogije, gde posebno mesto ima uticaj motorike na razvoj kognitivnih sposobnosti, kao i uticaj nekretanja kao faktor rizika za pojavu kognitivnih smetnji. U radu se daje prikaz osnovnih smernica NTC programa i prikaz dela istraživanja o vremenu koje deca provode gledajući televiziju tokom radnog dana i tokom vikenda.

Ključne riječi: NTC program, funkcionalno znanje, kreativnost, slobodno vreme

NTC PROGRAMME – THE IMPORTANCE OF MOVEMENT AS THE BASE OF BRAIN DEVELOPMENT AND THE PROBLEM OF SEDENTARY BEHAVIOR OF CHILDREN

Abstract

NTC System of Learning Programme is a programme aimed at developing motor and cognitive abilities of preschool and school age children, in which parents and teachers play a key role, as those responsible for the Programme implementation. Its primary intention is the practical implementation of new discoveries from the field of educational neuroscience. The importance of physical activity for the development of cognitive abilities and accordingly the potential influence of sedentary behaviour on the development of cognitive disorders is a fundamental aspect of the NTC Programme. The paper outlines the basic guidelines of the Programme and the segment of a research on children's leisure activities and time they spend watching TV during the workdays and weekends.

Keywords: NTC Programme, functional knowledge, creativity, leisure time

Uvod

NTC program namenjen je za razvoj funkcionalnog znanja i kreativnosti putem povećanja divergentne produkcije i povezivanja informacija. Osnovna pretpostavka na kojoj se bazira metodologija NTC programa je da motorički razvoj ima važnu ulogu u kognitivnom razvoju dece kao i da su pojedini problemi (poremećaj učenja, nedostatak koncentracije i nedostatak pažnje), između ostalog, posledica nepravilnog motoričkog razvoja i sveopšteg trenda modernog stila života koji često podrazumeva malo kretanja. Druga pretpostavka je da je najvažniji period u razvoju mozga period ranog detinjstva, pa se sprovođenje Programa bazira na razvoju motoričkih sposobnosti i podsticanju kretanja dece mlađeg školskog i predškolskog uzrasta.

Faze sprovođenja NTC programa

NTC program karakterišu tri faze sprovođenja.

Ključni element prve faze su evolutivno podržavajuće aktivnosti koje podrazumevaju kompleksne motoričke aktivnosti uključujući finu motoriku, dinamičku akomodaciju oka, rotaciju, ravnotežu, kretanje. Ove aktivnosti aktiviraju velike regije kore velikog mozga i stimulatивно utiču na međupovezanost ovih regija, što posledično doprinosi razvoju kognitivnih sposobnosti.

Drugu fazu NTC programa karakterišu misaone klasifikacije, misaone serijacije i asocijacije. Asocijativnim učenjem podstiče se razvoj sposobnosti mišljenja, pamćenja, zaključivanja, sintetizovanja, transfera naučenog i sl. (Rajović, 2011). Asocijativno učenje nije važno samo zbog memorisanja lekcije, već zbog toga što predstavlja osnovu za kasnije funkcionalno znanje (paralelne asocijacije i misaone klasifikacije), te stimulacijom ovakvog načina učenja pomažemo deci da povećaju nivo svog funkcionalnog znanja (Rajović, 2011).

Treća faza predstavlja rad na razvoju divergentnog i konvergentnog mišljenja, kao i funkcionalnog znanja.

Sve tri faze NTC programa se sprovode kroz igru, koja kao intrinzična potreba deteta predstavlja ključni faktor sprovođenja NTC programa (Rajović, 2011). Tri opisane faze sjedinjuju senzo-motorni i kognitivni razvoj deteta (Rajović, 2010).

Povezanost motorike i kognicije

Prema teoriji integralnog razvoja (Ismail & Gruber, 1971) postoji korelacija između motoričkog, kognitivnog i emocionalnog razvoja. Ova korelacija opada s godinama, te je jednostavnije u ranom periodu uticati na jednu oblast razvoja kroz druge dve. Već nakon rođenja, senzorni i motorni korteks podležu dramatičnim promenama i podešavanjima, zatim slede promene asocijativnog korteksa i korpus kalozuma, pa tek kasnije regionima koji igraju ulogu u višim kognitivnim funkcijama (Levitt, 2003). Pokazano je da su subkortikalne regije i senzomotorni korteks metabolički najaktivnije moždane regije do 5. postnatalne nedelje (Chugani, 1994; Chugani, Phelps, & Mazziotta, 1987). Pravilan razvoj regija mozga zaduženih za obradu senzornih i motornih informacija je od ključne važnosti jer pored svoje osnovne funkcije ove regije imaju ulogu i u razvoju anteriornih regija mozga, kao i asocijativnog korteksa, čija funkcija, između ostalog, i jeste da integriše informacije iz senzomotorne regije. Pojedini naučnici čak smatraju da je primarna uloga mozga kretanje, a da su se svi ostali moždani centri razvijali i evolutivno usavršavali kako bi doveli do što optimalnije telesne reakcije. Ako se jednostavnom analogijom posmatra da živa bića koja se ne kreću nemaju nervne ćelije i nervni sistem, a da živa bića koja se kreću imaju nervni sistem, onda je jasno da je jedna od važnih karakteristika ljudi uspravan hod i kretanje (Đedović, Rackov, & Stanojević, 2015). A to je posebno važno za decu, jer se mozak najviše razvija do pete godine (Rajović, 2009), tako da jedna od glavnih aktivnosti deteta mora da bude hodanje i trčanje (Rajović, 2010, Rajović, 2016). Ideja da postoji veza između motoričkog i kognitivnog razvoja nije sasvim nova. Pijaže je predložio da su senzomotorna iskustva važna za pojavu kognitivne sposobnosti (Piaget, 1953). Buschnell i Boudreau (1993) su predložili da motorički razvoj ima ulogu kontrolnog parametra za dalji razvoj, utoliko što neke motore sposobnosti mogu da budu preduslov za usvajanje ili vežbu drugih razvojnih funkcija, poput perceptualne ili kognitivne sposobnosti. Ovo su i poduprli istraživanjem koje je pokazalo da je percepcija objekta rezultat taktilnog istraživanja odojčadi. Do danas su sprovedena mnoga istraživanja sa ciljem ispitivanja, a zatim i razumevanja moguće korelacije između motornih i kognitivnih sposobnosti kod dece, ali i odraslih. Statistički pregled literature, sproveden još 2003. godine (Sibley & Etnier, 2003) pokazao je da postoji značajna pozitivna veza između fizičke aktivnosti i kognitivnih funkcija kod dece. Pokazano je da školska pretpubertetska deca pokazuju bolje rezultate na školskom testu nakon dvadeset minuta hodanja neposredno pred test (Hillman et al., 2009). Regije mozga zadužene za fokusiranu pažnju i filtriranje bučnih distrakcija, odnosno kognitivnu kontrolu, kod ove dece su bile mnogo aktivnije u odnosu na kontrolnu grupu (deca koja nisu hodala pred test) (Hillman et al., 2009). Pokazano je da redovna fizička vežba dovodi do poboljšanja memorije prepoznavanja objekta (Hopkins, Davis, Vantighem, Whalen, & Bucci, 2012), dok fizički spremnija deca imaju bolje jezičke veštine u odnosu na svoje vršnjake (Scudder et al., 2014). Ova deca su imala brže i robusnije neuroelektrične moždane signale dok čitaju u odnosu na manje aerobno spremnu decu. Istraživanje sprovedeno 2015. godine je pokazalo da fizički spremnija i aktivnija preadolescentska deca pokazuju veću zapreminu hipokampusu i bazalnih ganglija, veći integritet bele mase, povišeni i efikasniji ritam moždane aktivnosti i superiorne kognitivne performanse i školski uspeh (Erickson, Hillman, & Kramer, 2015). Dugotrajni efekat je takođe primećen. Naime, veštine fine motorike, zajedno sa sposobnošću pažnje i opštim znanjem, na inicijalnom školskom testu su se pokazale kao čvrsti predskazatelji budućeg uspeha u čitanju, matematici i nauci, čak bolji od računanja i pisanja (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah, & Steele, 2010). Nedavno sprovedeno istraživanje po prvi put je ispitivalo korelaciju između cerebralnog protoka krvi u hipokampusu, regije mozga važne za učenje i memoriju, i aerobne aktivnosti kod dece uzrasta od sedam do devet godina. Pokazano je da je

aerobna aktivnost u direktnoj vezi sa većom perfuzijom u hipokampusu (Chaddock-Heyman et al., 2016). Ovi rezultati ukazuju na mogućnost veće aktivacije hipokampusa kod aerobno aktivnije preadolescentske dece.

Bazalne ganglije koje su, između ostalog, veoma bitne za kontrolu voljnih motornih pokreta, doprinose i različitim kognitivnim funkcijama, kao što su učenje, memorija i planiranje (Aron, Poldrack, & Wise, 2009). Štaviše, utvrđeno je da je aerobna spremnost kod dece povezana sa zapreminom dorzalnog striatuma i globus palidusa, strukturama koje sačinjavaju bazalne ganglije, kao i boljim rezultatom na testu koji meri pažnju i inhibitornu kontrolu (Chaddock et al., 2010). Čak i nakon godinu dana, aerobno spremna deca su pokazala bolje rezultate na testu kognitivne kontrole i radne memorije (Chaddock et al., 2012). Mnoga istraživanja poslednjih godina govore u prilog tome da je mali mozak, pored svoje dobro poznate funkcije u motornoj kontroli, direktno povezan sa kognitivnim procesima (Koziol et al., 2014).

Cilj istraživanja i metode rada

Budući da se danas deca sve manje kreću i sve više vremena, posebno slobodnog vremena, provode ispred televizora, računara, mobilnih telefona i drugih uređaja, istraživanjem se pokušalo uvideti koliko realno vremena provode pred navedenim uređajima te koliko vremena provode u igri, druženju s vršnjacima i ostalim aktivnostima koje nisu vezane za sedentarni način života. U ovom radu daje se prikaz istraživanja koliko vremena deca provode gledajući televizor tokom radnog dana i tokom vikenda. Uzorak istraživanja obuhvatio je 1286 dece (630 dečaka i 656 devojčica) u dobi od sedme do desete godine života. Istraživanje je provedeno u petnaest škola u Hrvatskoj, Italiji i Srbiji tokom 2015 i 2016 godine. Za potrebe istraživanja primenjen je anonimni anketni upitnik koji se sastojao od ukupno 19 varijabli. Istraživanje je provedeno anonimno, a učenici su bili upoznati s činjenicom da u svakom trenutku mogu odustati od popunjavanja upitnika bez posledica po njih, što niko nije učinio. Za potrebe ovog rada analizirani su stavovi učenika i učenica o gledanju televizora tokom radnog dana i tokom vikenda.

Rezultati istraživanja i rasprava

U istraživanju je sudjelovalo 1266 učenika, od čega 51% devojčica i 49% dečaka (Tabela 1.). Na pitanje o gledanju TV-a tokom radnog dana odgovorilo je 98,4 % ispitanika, a na pitanje o gledanju TV-a tokom vikenda odgovorilo je 98,3% ispitanika (Tabela 2.)

Sex					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	630	49,0	49,0	49,0
	Female	656	51,0	51,0	100,0
	Total	1286	100,0	100,0	

Tabela 1. Pol

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sex * How long do you watch TV during working days?	1266	98,4%	20	1,6%	1286	100,0%
Sex * How long do you watch TV during week ends?	1264	98,3%	22	1,7%	1286	100,0%

Tabela 2. Gledanje TV-a tokom radnog dana i tokom vikenda

Crosstab									
			How long do you watch TV during working days?						Total
			Non watching	Less than 1 h	1 to 3 h	3 to 5 h	More than 5 h	Do not have TV	
Sex	Male	Count	38	173	238	121	45	10	625
		% within Sex	6,1%	27,7%	38,1%	19,4%	7,2%	1,6%	100,0%
	Female	Count	49	229	223	111	22	7	641
		% within Sex	7,6%	35,7%	34,8%	17,3%	3,4%	1,1%	100,0%
Total	Count	87	402	461	232	67	17	1266	
	% within Sex	6,9%	31,8%	36,4%	18,3%	5,3%	1,3%	100,0%	

Tabela 3. Gledanje TV-a tokom radnog dana

Tokom radnog dana 36,4% ispitanika gleda TV od jednog do tri sata, od tri do pet sati gleda 18,3% ispitanika, dok više od pet sati gleda 5,3% ispitanika. Prema polu, 38,1% dečaka i 34,8% devojčica TV od jednog do tri sata, od tri do pet sati gleda ga 19,4% dečaka i 17,3% devojčica, dok ga više od pet sati gleda 1,6% dečaka i 1,1% devojčica. Rezultati su pokazali da dečaci u odnosu na devojčice gledaju više TV tokom nedelje. Takođe, potrebno je istaknuti da devojčice (35,7%) u odnosu na dečake (27,7%) gledaju TV tokom nedelje manje od jednog sata. Hi-kvadrat test iznosi 18,337, $df=5$, $p=0,003$. Podaci se mogu smatrati statistički značajnima.

Crosstab									
			How long do you watch TV during week ends?						Total
			Non watching	Less than 1 h	1 to 3 h	3 to 5 h	More than 5 h	Do not have TV	
Sex	Male	Count	35	86	220	172	89	16	618
		% within Sex	5,7%	13,9%	35,6%	27,8%	14,4%	2,6%	100,0%
	Female	Count	48	134	221	166	65	12	646
		% within Sex	7,4%	20,7%	34,2%	25,7%	10,1%	1,9%	100,0%
Total	Count	83	220	441	338	154	28	1264	
	% within Sex	6,6%	17,4%	34,9%	26,7%	12,2%	2,2%	100,0%	

Tabela 4. Gledanje TV-a tokom vikenda

Ukupno 34,9% ispitanika gleda TV tokom vikenda od jednog do tri sata, a 12,2% više od pet sati. Dečaci (35,6%) kao i devojčice (34,2%) gledaju TV tokom vikenda u proseku od jednog do tri sata. Više od pet sati TV gleda 14,4% dečaka i 10,1% devojčica. Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da oba pola (dečaci 27,8% i devojčice 25,7%) gledaju TV od tri do pet sati. Razlike među polom nisu velike, ali se može zaključiti da u vremenu provedenom ispred tv ekrana tokom vikenda prednjače dečaci. Hi-kvadrat test iznosi 16,317, $df=5$, $p=0,006$. Rezultati se mogu smatrati statistički značajnima.

Zaključak

Broj istraživanja koja evaluiraju metode NTC sistema učenja iz godine u godinu se povećava. Do sada, efekti primene NTC metoda ispitivani su kako na školskoj deci, tako i na deci predškolskog i mlađeg uzrasta. U ovom se radu dao kratak prikaz istraživanja kojima su pokriveni različiti motorički i kognitivni aspekti razvoja. Rezultati istraživanja provedenog na reprezentativnom uzorku od 1286 dece pokazali su sledeće:

Premalo kretanja i negovanje »modernog« načina života s naglaskom na sedentarni način za posledicu mogu imati slabije razvijene pojedine regije velikog mozga, što može da ima negativan uticaj na kognitivne sposobnosti kao i na pojavu razvojnih smetnji poput disleksije, disgrafije, diskalkulije i dr. Problem nedovoljnog kretanja ukazuje i na problem gojaznosti koji je danas jedan od skoro vodećih problema kako u dečjem tako i u adolescentskom uzrastu. Podatak da se 1/3 evropske dece bore s prekomernom težinom je zabrinjavajuć i alarmantan. EU provodi program 'Jedi dobro – osećaj se dobro' s ciljem poboljšanja prehranbenih navika u školama (EU sprovodi program zdrave prehrane kod dece kako bi se samnjila pretilost,

<http://zelenipartner.eu/art/eu-se-uvodi-program-zdrave-prehrane-kod-djece-kako-bi-se-smanjila-pretilost>, 24.11.2015.).

Osim zdrave prehrane važno je prepoznati i integrisati programe poput NTC-a u školske kurikule s ciljem da se detetu ponude programi koji će imati za cilj unapređenje kvalitetnog razvoja u svim razvojnim fazama.

Podaci, gore navedenog istraživanja, pokazuju da oba pola previše vremena provode ispred televizora kako tokom vikenda tako i radnim danom. Prema polu, dečaci prednjače u gledanju TV-a u odnosu na devojčice. Bez obzira na pol, potrebno je naglasiti da prekomerno gledanje televizora treba zameniti aktivnostima koje bi svakako trebale uključivati kretanje, boravak u prirodi, igru s vršnjacima i ostale dobro isplanirane aktivnosti prema potrebi deteta. Uloga roditelja i nastavnika svakako bi trebala uključivati edukaciju (celoživotnu) o važnosti kretanja i o svrsishodno isplaniranom slobodnom vremenu kako tokom radnog dana tako i tokom vikenda.

Literatura

Aron, A. R., Poldrack, R. A., & Wise, S.P. (2009). *Cognition: basal ganglia role. Encyclopedia of Neuroscience* 2, 1069-1077.

Bushnell, E.W., & Bodreau, P.J. (1993). Motor Development and the Mind: The potential Role of Motor Abilities as a Determinant of Aspects of Perceptual Development. *Child Development*, 64(4), 1005–1021.

Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., VanPatter, M., Voss, M. W., Pontifex, M. B., ... & Kramer, A. F. (2010). Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children. *Developmental Neuroscience*, 32(3), 249-256.

Chaddock, L., Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Johnson, C. R., Raine, L. B., & Kramer, A. F. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of Sports Sciences*, 30(5), 421-430.

Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Chappell, M. A., Johnson, C. L., Kienzler, C., Knecht, A., ... & Hillman, C. H. (2016). Aerobic fitness is associated with greater hippocampal cerebral blood flow in children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 20, 52-58.

Chugani, H. T. (1994). Development of regional brain glucose metabolism in relation to behavior and plasticity . In: Dawson G, Fischer KW (eds). *Human Behavior and the Developing Brain*. New York: Guilford, 153–175.

Chugani, H. T., Phelps, M. E., & Mazziotta, J. C. (1987). Positron emission tomography study of human brain functional development. *Annals of neurology*, 22(4), 487–497.

Dedović, D., Rackov, J., & Stanojević, D. (2015): Walk to school as an integral part of daily physical activity from the perspective of cognitive abilities development. *International Conference Identifying the Gifted and How to Work with Them in Pre-school Institutions and Primary Schools*. Faculty of Education University of Ljubljana, 20-21 August 2015, 225-228.

Erickson, K.I., Hillman, C.H., Kramer, A.F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4, 27–32.

Grissmer D., Grimm K.J., Aiyer S.M., Murrah W.M., & Steele J.S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.

Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3):1044-54.

Hopkins, M., Davis, F., Vantighem, M., Whalen, P., & Bucci, D. (2012). Differential effects of acute and regular physical exercise on cognition and affect. *Neuroscience*, 215, 59-68.

Ismail, A. H., & Gruber, J. J. (1971). *Integrated Development – Motor Aptitude and Intellectual Performance*. Columbus: Charles E. Merrill Books.

Koziol, L. F., Budding, D., Andreasen, N., D'Arrigo, S., Bulgheroni, S., Imamizu, H., & Pezzulo, G. (2014). Consensus paper: the cerebellum's role in movement and cognition. *The Cerebellum*, 13(1), 151-177.

Levitt, P. (2003). Structural and functional maturation of the developing primate brain. *The Journal of Pediatrics*, 143(4), S35–S45.

Piaget, J. (1953). *The Origin of the Intelligence in the Child*. London: Routledge.

- Rajović, R. (2009) Stimulacija darovitosti, Zbornik radova, 3. *Međunarodna konferencija o negovanju talenata, Kanjiža*, str. 138-147.
- Rajović, R. (2010). *NTC sistem učenja: metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihajlo Palov.
- Rajović, R. (2011). *IQ deteta – briga roditelja, predškolski uzrast. Deo I*. Novi Sad: Abeceda.
- Rajović, R. (2016). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru – NTC sistem učenja*. Novi Sad, Smart production.
- Scudder, M. R., Federmeier, K. D., Raine, L. B., Direito, A., Boyd, J. K., & Hillman, C. H. (2014). The association between aerobic fitness and language processing in children: Implications for academic achievement. *Brain and Cognition*, 87, 140-152.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.

ODNOS MED JEZIKOVNO UČLJIVOSTJO IN UČNO MOTIVIRANOSTJO UČENCEV 5. RAZREDA OSNOVNE ŠOLE PRI ANGLEŠČINI

Tina Lavrič, mag. prof. pouč. na razr. stop. z angl., OŠ Sostro

Povzetek

V delu smo raziskovali odnos med jezikovno učljivostjo in učno motiviranostjo učencev 5. razreda pri angleščini. V teoretičnem delu so navedeni dejavniki, ki vplivajo na učenje tujega jezika, natančneje pa je opredeljen koncept jezikovne učljivosti in načini merjenja le te. Značilnosti učne motivacije učencev so opisane v posebnem razdelku, kjer je izpostavljena učna motiviranost učencev za učenje tujih jezikov ter njeno spodbujanje s strani učiteljev in staršev. Predstavljene so tudi ugotovitve obstoječih raziskav s področja jezikovne učljivosti in učne motivacije.

V empiričnem delu so prikazani rezultati povezanosti med jezikovno učljivostjo učencev in njihovo učno motiviranostjo. V raziskavi je sodelovalo 309 učencev in učenk 5. razreda iz različnih slovenskih osnovnih šol. Učenci so rešili test za merjenje jezikovne učljivosti SloMLAT-E, izpolnili Lestvico učne motiviranosti za učenje tujega jezika (UMTJ) in napisali svojo pričakovano zaključno oceno pri angleščini. Rezultati korelacijske analize so med jezikovno učljivostjo učencev in njihovo učno motiviranostjo za učenje angleščine pokazali statistično pomembno povezanost. Povezanost med spremenljivkama je zmerna in pozitivna, zaradi česar sklepamo, da so učenci z višjimi dosežki na testu SloMLAT-E bolj učno motivirani za učenje angleščine. Kot smo lahko predvideli, povezanost med jezikovno učljivostjo in učno motiviranostjo ni visoka, saj obe spremenljivki pogojujeta t. i. individualne razlike med učenci, ki vplivajo na učni proces in uspeh. Korelacijske analize so nadalje pokazale, da med posameznimi sestavinami učne motivacije (interes za učenje angleščine, učna samopodoba, zaznava pouka angleščine, zaznava mnenja staršev in pričakovana ocena pri angleščini) in jezikovno učljivostjo obstajajo pomembne, pozitivne, a šibke do zmerno močne povezave. Med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo določenih lastnosti učitelja angleščine nismo ugotovili statistično pomembne povezave.

Ključne besede: jezikovna učljivost, učna motivacija, učenje angleščine kot tuji jezik, test jezikovne učljivosti SloMLAT-E, učenci drugega triletja osnovne šole

Abstract

This thesis investigates the correlation between language aptitude and learning motivation of the fifth grade students that were learning English as a foreign language. In the theoretical part of the paper, first, the concept is defined, second, factors that affect foreign language learning are discussed and third, different ways of measuring language aptitude are presented. Characteristics of student's learning motivation are described in a special section, where the focus is on learning motivation for learning foreign languages and on the effect of encouragement from teachers and parents. The author of the MA thesis also presents the findings of the existing studies in language aptitude and learning motivation.

In the empirical part of the thesis, the findings regarding the correlation between language aptitude of students and their learning motivation are discussed. The study included 309 Year 5 students from different primary schools in Slovenia. Students were asked to complete the SloMLAT-E test (Modern Language Aptitude Test – Elementary), fill out the Motivation Scale for learning a foreign language (UMTJ), and write their expected final grade for learning English based on their current grades. The results of the correlation analysis showed a statistically significant relation between language aptitude and learning motivation of young learners. The relation between both variables is moderate and positive, which leads to the conclusion that students with higher SloMATE-E test results are more motivated to learn English. As we expected, this relation is not very strong, because both variables belong to individual differences among students that affect learning process and language achievement. Correlation studies showed that there are relevant, positive, but weak to moderate relations between individual elements of learning motivation (interest for learning English, learning self-image, perception of English class, perception of parents' opinion, expected grade) and language aptitude. We found no

statistically relevant correlation between the degree of students' language aptitude and their perception of their English teacher characteristics.

Keywords: language aptitude, learning motivation, EFL learning, Modern Language Aptitude Test – Elementary (SloMLAT-E test), young learners

Uvod

Pomembno se je zavedati, da se tako rekoč vsak učenec lahko nauči tujega jezika, če je le izpostavljen ustreznemu izobraževalnemu okolju in ima za učenje oz. usvajanje na voljo dovolj časa in jezikovnega vnosa. Glede na to pa se učenci tujega jezika med seboj razlikujejo ne le po hitrosti učenja, temveč tudi po naporu, ki ga vanj vlagajo (Stansfield in Reed, 2005).

Na učni uspeh učencev pri tujem jeziku pomembno vplivajo posameznikove individualne značilnosti. Med najpomembnejšimi, ki vplivajo na usvajanje oz. učenje tujega jezika, sta jezikovna učljivost (ang. language aptitude) in učna motiviranost (ang. learning motivation) učencev (Dörnyei, 2006). Jezikovna učljivost je skupek osnovnih zmožnosti, ki so ključne za učenje tujega jezika (Carroll in Sapon, 1959; Dörnyei, 2006), učna motivacija za učenje tujega jezika pa je spremenljivka, ki usmerja učno vedenje (Mihaljević Djigunović, 2012), oziroma proces, v katerem sodelujejo različne motivacijske sestavine (interes za učenje, učna samopodoba ipd.), ki začenjajo, vzdržujejo in usmerjajo učenje do njegovega zaključka (Jurišević, 2006). Po mnenju strokovnjakov (Ellis, 1994; Gardner in MacIntyre, 1992; Robinson, 2001; Kiss in Nikolov, 2005) sta jezikovna učljivost in učna motivacija najboljša napovedovalca uspeha pri učenju tujega jezika, zato smo ju v raziskavi preučevali skupaj. Raziskav na področju teh kognitivnih spremenljivk je v povezavi z mlajšimi učenci izredno malo (Kiss in Nikolov, 2005), v Sloveniji pa to področje še ni raziskano. Obstoječi testi za merjenje jezikovne učljivosti so bili dolgo časa na voljo le v angleškem jeziku. V zadnjem desetletju so strokovnjaki oblikovali teste v španskem, katalonskem (del Mar Suarez Vilagran, 2010), madžarskem (Kiss in Nikolov, 2005) in drugih jezikih, v slovenskem jeziku pa testa za merjenje jezikovne učljivosti še ni. S pomočjo raziskave, v sodelovanju s študentkama Anno Roversi in Andrejo Petan, mentorico doc. dr. Karmen Pižorn, somentorico izr. prof. dr. Mojco Jurišević in docentko za didaktiko slovenščine, dr. Darijo Skubic, smo preizkusili veljavnost prilagojenega testa jezikovne učljivosti MLAT-E (ang. Modern Language Aptitude Test - Elementary) v slovenskem jeziku, imenovanega SloMLAT-E, in njegovo ustreznost za slovenski šolski prostor. Glede na to, da test meri različne sestavine jezikovne učljivosti, lahko učitelji z njegovo uporabo v razredu določijo močna in šibka področja učencev in jim glede na rezultate prilagodijo pouk ali predlagajo primerne učne strategije, s katerimi lahko izboljšajo učenje tujega jezika. S pomočjo rezultatov, ki jih učenci dosežejo na testu jezikovne učljivosti, lahko strokovnjaki okvirno določijo verjeten uspeh pri učenju tujega jezika in koliko časa bo učenec pri učenju tujega jezika potreboval za doseg določenega cilja, ob predpostavki, da je učenec vsaj malo učno motiviran (Carroll in Sapon, 2010).

Metodologija

Oprelitev raziskovalnega problema

Raziskovalni problem: Kako se jezikovna učljivost učencev 5. razreda osnovne šole povezuje z njihovo učno motiviranostjo za učenje angleščine?

Raziskovalna vprašanja

1. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo učno motivacijo za učenje angleščine?
2. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovim interesom za učenje angleščine?
3. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti in učno samopodobo učencev?
4. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo pouka angleščine?

5. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo učitelja angleščine?
6. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo mnenja staršev o učenju angleščine?
7. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo pričakovano oceno pri angleščini?

Raziskovalna metoda

Raziskovalni pristop empiričnega dela magistrske naloge je kvantitativen. V raziskavi smo uporabili deskriptivno in korelacijsko metodo pedagoškega raziskovanja.

Opis postopka zbiranja podatkov

Testiranje je potekalo za vse učence pod enakimi pogoji (enake naloge, čas reševanja, navodila), objektivnost vrednotenja testa SloMLAT-E pa zagotavljajo vnaprej pripravljene rešitve.

Opis postopka obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo vnesli in statistično obdelali v programu SPSS 20.0. Za prikaz povprečnih rezultatov in standardnega odklona smo uporabili deskriptivne statistične postopke, pri preverjanju povezanosti med posameznimi spremenljivkami pa Pearsonov korelacijski koeficient. Za namen preliminarne raziskave je bil uporabljen tudi *t*-test za neodvisne vzorce, s katerim smo preverjali statistično pomembnost razlik med merjenimi spremenljivkami.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 309 učencev in učenk 5. razreda iz različnih slovenskih osnovnih šol. Način vzorčenja je priložnosten. Povprečna starost učenk in učencev 5. razreda osnovne šole je 10–11 let.

Opis pripomočkov za zbiranje podatkov

Test za merjenje jezikovne učljivosti za moderne jezike na razredni stopnji (SloMLAT-E)

Za pridobivanje podatkov je bil uporabljen Test za merjenje jezikovne učljivosti za moderne jezike na razredni stopnji (SloMLAT-E) v slovenskem jeziku.

SloMLAT-E je sestavljen iz štirih vsebinskih sklopov, vsak sklop pa vsebuje eno nalogo, njeno razlago in različne primere, ki jih morajo učenci rešiti. Učenci so za reševanje posameznih delov testa časovno omejeni, reševanje celotnega testa pa traja približno 65 minut. Reševanje testa je vodeno preko zvočnega posnetka. Učenci so na prvo stran testa SloMLAT-E napisali tudi svojo pričakovano zaključno oceno pri angleščini, s pomočjo katere smo merili njihovo pričakovano uspešnost učencev.

Lestvica učne motiviranosti pri tujem jeziku (UMTJ)

Motiviranost učencev za učenje angleščine je bila merjena z že uporabljenostjo lestvice iz madžarske raziskave (Kiss in Nikolov, 2005), ki smo jo prevedli in prilagodili za potrebe učencev 5. razreda osnovne šole v Sloveniji. Vsebuje 20 trditev, učenci pa morajo, po zgledu Likertove lestvice, na petstopenjski odgovorni lestvici določiti svojo stopnjo strinjanja glede posamezne trditve.

Rezultati

Pri obdelavi rezultatov na testu SloMLAT-E smo ugotovili, da so razlike med dosežki deklet in dečkov statistično pomembne, zato smo pri korelacijskih analizah vzorec ločili glede na spol. Preverili smo tudi vpliv starosti učencev, vendar smo glede na *t*-test potrdili, da med deset- in enajstletnimi učenci ni statistično pomembnih razlik v povprečnih dosežkih na testu SloMLAT-E. Glede na to sklepamo, da razlika v starosti ni vplivala na rezultate korelacijske analize.

Glede na ugotovitve empirične raziskave lahko podamo odgovore na raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je povezanost med izmerjeno jezikovno učljivostjo učencev in njihovo učno motivacijo za učenje angleščine?

Ugotovili smo, da je povezanost med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti učencev na testu SloMLAT-E in učno motiviranostjo za učenje angleščine statistično pomembna, pozitivna in zmerna ($r = 0,43$; $p < 0,01$). Glede na to lahko sklepamo, da so učenci, ki so na testu za merjenje jezikovne učljivosti dosegli višje rezultate, tudi nekoliko bolj učno motivirani za učenje angleščine. Ugotovili smo, da je povezanost med spremenljivkama nekoliko močnejša pri dekletih ($r = 0,46$) kot pri dečkih ($r = 0,39$). Tudi pri madžarski raziskavi (Kiss in Nikolov, 2005) so rezultati pokazali statistično pomembno povezanost ($p < 0,01$) med učno motiviranostjo in stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti. Pearsonov korelacijski koeficient je znašal 0,37, kar pomeni, da je povezanost med spremenljivkama pozitivna in nizka oziroma šibka.

2. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovim interesom za učenje angleščine?

Povezanost med spremenljivkama je statistično pomembna in pozitivna pri obeh spolih, v moči povezanosti pa se učenci glede na spol nekoliko razlikujejo. Pri dečkih je moč povezanosti neznatna, pri dekletih pa malenkost močnejša, torej nizka oziroma šibka ($r = 0,33$; $p < 0,01$). Ob upoštevanju celotnega vzorca ugotovimo, da je povezanost med spremenljivkama nizka, statistično pomembna in pozitivna, kar pomeni, da imajo učenci z višjimi dosežki na testu SloMLAT-E tudi malenkostno močnejše interese za učenje angleščine ($r = 0,26$; $p < 0,01$).

3. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti in učno samopodobo učencev?

Korelacijske analize so pokazale, da med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti in učno samopodobo učencev obstajajo pomembne in srednje oziroma zmerno povezave ($r = 0,45$; $p < 0,01$). Povezanost med spremenljivkama se glede na spol ne razlikuje. Pearsonov korelacijski koeficient je med spremenljivkama pokazal pozitivno linearno povezanost, zaradi česar sklepamo, da imajo učenci z višjimi dosežki na testu za merjenje jezikovne učljivosti SloMLAT-E tudi boljše oziroma pozitivnejšo učno samopodobo.

4. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo pouka angleščine?

Rezultat korelacijske analize je pokazal, da je povezava med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo pouka angleščine statistično pomembna, pozitivna in nizka oziroma šibka ($r = 0,32$; $p < 0,01$), kar pomeni, da učenci z višjimi dosežki na testu SloMLAT-E nekoliko bolj pozitivno zaznavajo pouk angleščine. Linearna povezanost je enaka glede na oba spola.

5. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo mnenja staršev o učenju angleščine?

Pearsonov korelacijski koeficient je pokazal nizko oz. šibko, pozitivno in statistično pomembno povezanost tudi med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo mnenja staršev o pomembnosti učenja angleščine ($r = 0,26$; $p < 0,01$), iz česar sklepamo, da učenci z višjimi dosežki na testu za merjenje jezikovne učljivosti SloMLAT-E pozitivneje zaznavajo mnenje staršev glede pomembnosti učenja angleščine.

6. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo pričakovano oceno pri angleščini?

Med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti učencev na testu SloMLAT-E in njihovo pričakovano zaključno oceno pri angleščini smo ugotovili statistično pomembno, pozitivno in srednjo oziroma zmerno povezanost ($r = 0,63$; $p < 0,01$). Na podlagi ugotovitev sklepamo, da imajo učenci z višjimi dosežki na testu SloMLAT-E tudi višje cilje pričakovane uspešnosti pri pouku angleščine, ki so jo izrazili s pričakovano zaključno oceno.

7. Kakšna je povezanost med stopnjo izmerjene jezikovne učljivosti učencev in njihovo zaznavo učitelja angleščine?

Med izmerjeno stopnjo jezikovne učljivosti učencev na testu SloMLAT-E in njihovo zaznavo učitelja angleščine nismo ugotovili statistično pomembne povezave.

Zaključek

Na osnovi teoretičnih in empiričnih spoznanj raziskave navajamo naslednje implikacije za učitelje. Ugotavljamo, da se učenci med seboj razlikujejo glede jezikovne učljivosti, torej v tem, kako hitro se učijo tujega jezika in koliko truda oz. energije morajo vložiti v učenje. Pri tem pa se morajo učitelji zavedati, da je jezikovna učljivost le eden od pogojev za uspešnejše in hitrejšo učenje jezika, torej ni edini odločilen dejavnik za uspešno učenje jezikov. Učitelj lahko tako glede na dosežke učencev na testu SloMLAT-E primerno prilagodi učne naloge in vpliva na uspešnejše učenje, saj rezultati testa prikazujejo zmožnosti učenca za učenje jezikov, ki pa ne pogojujejo njegovih možnosti za učenje (Sparks in dr., 2005). Predpostavlja se, da učna motivacija in uporaba učnih strategij vplivata na učinek jezikovne učljivosti učencev na učenje tujega jezika, zato lahko učitelji in starši vplivajo na učno motiviranost učencev in uporabo učnih strategij, ki pozitivno vplivajo na učenje in zmanjšajo vpliv jezikovne učljivosti (Sternberg, 2002, v Winke, 2013).

Literatura

- Carroll, J. B. in Sapon, M. S. (2010). *Modern Language Aptitude Test – Elementary. Manual*. Rockville, Maryland: Second Language Testing Foundation.
- Carroll, J. B. in Sapon, S. (1959). *The modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation.
- Del Mar Suárez Vilagran, M. (2010). *Language Aptitude in Young Learners: The Elementary Modern Language Aptitude Test in Spanish and Catalan* (Doktorska disertacija, Universitat de Barcelona). Pridobljeno s http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/38244/04.MSV_4de10.pdf?sequence=4
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19(27), 42–68.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. in MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25(4), 211–220.
- Jurišević, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kiss, C. in Nikolov, M. (2005). Developing, Piloting and Validating an Instrument to Measure young Learners' Aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99–150.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55–74. Pridobljeno s <http://www.cepsj.si/doku.php?id=sl:volumes:2012-vol2-no3>
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17, 368–392.
- Sparks, L., Javorsky, J. in Ganschow, L. (2005). Should the Modern Language Aptitude Test Be Used to Determine Course Substitutions for and Waivers of the Foreign Language Requirement?. *Foreign Language Annals*, 38(2), 201–210.
- Stansfield, W. C. in Reed, J. D. (2005). *Modern Language Aptitude Test – Elementary: Spanish version. Manual*. United States: Second Language Testing Foundation.
- Winke, P. (2013). An Investigation Into Second Language Aptitude for Advanced Chinese Language Learning. *The Modern Language Journal*, 97(1), 109–130.

USPEŠNOST ODELJENJA PODUČAVANIH PUTEM NTC I KLASIČNOG PRISTUPA: PRVI KORACI KA EKSPERIMENTALNIM ISTRAŽIVANJIMA

Tamara Kostić, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju Univerzitet u Beogradu, Srbija
Dr.sc. Ranko Rajović, Pedagoška Fakulteta, Koper, Slovenija

Sažetak

Ovo istraživanje se bavi pitanjem uspešnosti odeljenja u kojima se u nastavnom procesu primenjuje NTC metoda učenja i podučavanja. U prvoj fazi koja je bila pretežno kvantitativna analiza je vršena na uzorku podataka o uspesima dva odeljenja kako u nastavnim predmetima, tako i u vannastavnim aktivnostima. Druga faza istraživanja je bila kvalitativna i odnosila se na realizaciju polustrukturisanog intervjua sa dve učiteljice koje su bile zadužene za dva odeljenja čiji su podaci o uspešnosti analizirani u prvoj fazi. Integrisani rezultati ove dve faze doprineli su da se izdvoji glavni nalaz ove studije: NTC sistem kao skup metoda podučavanja igra veoma važnu ulogu u razmatranju uspešnosti odeljenja na različitim poljima. Pored toga, sa metodama i tehnikama tog podučavanja spregnuti su stavovi učiteljica prema važnim aspektima vaspitno-obrazovnog procesa, što usmerava na interakciju koju bi trebalo dodatno istražiti. Ova kratka studija daje bitna usmerenja ka eksperimentalnom istraživačkom dizajnu koji je najbolji način za izdvajanje efekata jednog programa.

Ključne reči: uspešnost dece, intervju sa učiteljicama, metode podučavanja dece, školski uzrast

ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CLASSES WHERE THE NTC AND THE CLASSICAL TEACHING APPROACH WAS IMPLEMENTED: FIRST STEPS TOWARDS EXPERIMENTAL RESEARCH

Abstract

This research examines the academic achievement of classes where the methods of NTC system of learning and teaching are applied in the educational process. In the first phase which was mainly quantitative, an analysis was conducted on a sample of data on the achievements of two classes in curricular and extracurricular activities. The second phase of the research was qualitative and it referred to the realization of semi-structured interviews with two teachers of the classes whose performance data were analysed in the first phase. Integrated results of these two phases pointed out the main findings of this study: NTC system, as a set of teaching methods, plays an important role in reviewing the achievements of classes in various fields. Besides, the methods and techniques of this teaching system are coupled with teachers' attitudes towards the important aspects of the educational process, which indicates the interaction that should be additionally explored. This short study provides important directions towards the experimental research design that is the best way to determine the effects of a programme.

Keywords: children teaching methods, pupil achievement, school age, teacher interviews

Uvod

Konstitutivni elementi nastavnog procesa kao što su metod podučavanja, upravljanje odeljenjem, pristup individualnoj motivaciji i veštinama samostalnog učenja, ali i regulisanje emocija i ciljeva, podučavanje saradnji i veštinama komunikacije sve su važni faktori uspešnosti. Uspešnost definisana kao napredak i poboljšanje postiže se kroz usmerenost na učenje, a ne na dobro izvođenje, dakle ukoliko se kod dece najviše vrednuje zalaganje, intrinzička motivacija, a kod nastavnika/ce usmerenost na to kako se uči i na sam proces, a ne rezultat (Vizek Vidović i sar., 2014). Ako je učenje samoregulisano, a istovremeno postoji grupna kohezivnost odeljenja, osigurana je i motivacija kako za individualnu aktivnost učenja, tako i motivacija cele grupe zarad zajedničkog cilja (Slavin, 1994; Zimmerman, 1998; Jurčić, 2006). Operacionalizovana različitim merama naučenog, uspešnost je najveća ukoliko se koristi vođeno otkrivanje (Kittel, 1957) i da se prednost diskusijama, istraživanju te podučavanju raspravom, a ne izlaganjem (McKeachie & Kulik, 1975). Pored navedenog, u

ranijim istraživanjima o NTC metodama učenja i podučavanja utvrđeno je da uspešnost grupe dece podučene ovim metodama raste u odnosu na inicijalna merenja po pitanju kreativne imaginacije, divergentne produkcije i kritičkog mišljenja (Gojkov, Rajović, Stojanović, 2015).

U OŠ „Đuro Strugar“ pojedini/e zaposleni/e u razrednoj nastavi implementiraju NTC, dok drugi/e primenjuju klasičan pristup podučavanja. Iako je celokupni kadar ove škole prošao kroz niz seminara o NTC pristupu učenja i podučavanja, podeljenost kadra po pitanju implementacije NTC principa u svakodnevnoj nastavi doprinela je stvaranju ideje za ovo istraživanje i pokrenulo mnogobrojna pitanja: Koji pokazatelj je potreban da bi se stekao jasniji uvid u efekte programa? Koji faktori su potencijalno „zaslužni“ za veću ili manju uspešnost odeljenja? Da li i na koje načine NTC pristup doprinosi uspehu u školi?

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da ispita uspešnost odeljenja u kojima se primenjuje NTC metoda učenja i podučavanja i radi daljih istraživačkih usmerenja ka eksperimentalnom dizajnu uspešnost tog odeljenja poredi sa uspešnošću drugog odeljenja u kom deca slušaju klasičnu nastavu. U okviru tog navedenog cilja važno je uložiti napore ka detektovanju faktora koji imaju učešća u objašnjavanju potencijalnog uspeha jednog od odeljenja kako bi u daljim istraživanjima bile jasnije interakcije faktora, mogućnost njihovog kontrolisanja i načina operacionalizacije.

Metod

Hipoteze

Ovo istraživanje je realizovano iz dve faze. U prvoj fazi je preko nekoliko kriterijuma ispitivana uspešnost odeljenja u celini dok je u drugoj fazi akcenat bio na odnosu učiteljice prema odeljenju. Očekuje se da će odeljenje koje sluša nastavu u koju je integrisan NTC pristup biti uspešnije uzimajući u obzir odabrane kriterijume uspeha. Takođe se očekuje da će biti moguće izdvajanje faktora koji deluju u kontekstu relacije učiteljica-odeljenje kako bi se izvršila naknadna detaljnija kvalitativna, ali i kvantitativna analiza.

Prva faza

Uzorak

U ovoj fazi istraživanja je analiza vršena na uzorku podataka o uspesima dva odeljenja na različitim poljima kako u nastavnim predmetima, tako i u vannastavnim aktivnostima (u odeljenju 1 se četiti godine realizovala klasična nastava, dok se u odeljenju 2 to činilo integrisanjem NTC metode učenja i podučavanja u istom vremenskom periodu).

Postupak

Na zahtev ispitivača i uz saglasnost školske uprave, učiteljice su dostavile podatke o uspesima odeljenja u celini: o učešću i osvojenim nagradama na takmičenjima iz određenih predmeta i vannastavnih aktivnosti u toku prethodnih godina (od drugog do petog razreda), o prosečnim ocenama odeljenja iz predmeta koji su ocenjivani u petom razredu, kao i o prosečnoj oceni odeljenja za kraj petog razreda. Važno je imati u vidu da su kao kriterijumi uspeha zapravo odabrani dostupni kriterijumi, tačnije, da je uspešnost odeljenja operacionalizovana preko mera kojima je kadar raspolagao. Navedeni podaci su sistematizovani i deskriptivno poređeni u programu za statističku obradu podataka (SPSS).

Varijable

Varijable na osnovu kojih su vršena poređenja ove dve grupe su: broj osvojenih nagrada na takmičenjima (od trećeg do petog razreda), prosečna ocena odeljenja iz nastavnih predmeta i ukupna prosečna ocena odeljenja (u petom razredu). Važno je napomenuti da su ocene odeljenja u celini (Tabela 2) date iz predmeta koji su predviđeni programom za peti razred i koje u oba praćena odeljenja predaju isti/e nastavnici/e (zato su izostavljeni fizika, hemija i matematika).

Analiza i rezultati

U obradi podataka primenjena je deskriptivna statistička analiza, kao i test predznaka. Kao kriterijumi uspešnosti dva odeljenja korišćene su osvojene nagrede na takmičenjima iz različitih oblasti (Tabela 1) i prosečne ocene odeljenja u petom razredu (Tabela 2). Pored navedenih takmičenja u Tabeli 1, treba napomenuti da se deca iz odeljenja 2 dodatno takmičila u pismenosti i glumi. Neko liko njih ima objavljene svoje radove u zbornicima pesama i u časopisima. Kao dramska grupa su dobili priznanje na „Zmajevim dečijim igrama“ dve godine zaredom, a individualno dobili priznanja za svoje uloge. Takmičili su se i u kreiranju stripa i učestvovali u kongresu „Ja sam dete na vrhu planete“.

Takmičenja	III-1	III-2	IV-1	IV-2	V-1	V-2
„Misliša“	2 pohvale	1 (2.mesto) 1 (3.mesto) 1 pohvala	1(2.mesto) 1 pohvala	3 pohvale	1 (3.mesto)	1 (2. mesto)
“Čitalačka značka”	3 spec. nagrade	3 spec. nagrade	1 spec. nagrada	3 spec. nagrade	1 spec. nagrada	1 spec. nagrada
Matematika	3 (2.mesto) 1 (3.mesto)	1 (2.mesto) 1 (3.mesto)				1 (3.mesto)
Literarni konkursi		1 (1.mesto) 4 (2.mesto) 2 (3.mesto)		3 (1.mesto) 1 (2.mesto) 4 (3.mesto)	2 (3.mesto)	1 (1.mesto) 3 (3.mesto) 2 pohvale
Likovni konkurs		1 (1.mesto) 1 (3.mesto)			1 (3.mesto)	
Kros		1 (1.mesto) 1 (2.mesto)				
*Biologija					1 pohvala	1 (2. mesto) 1 pohvala
* Srpski jezik					2 (3.mesto)	1 (3.mesto)
* TO i informatika						1 (3.mesto)

Tabela 1- Uspešnost oba odeljenja na takmičenjima (III, IV i V razred) (*- samo za peti razred)

Nastavni predmet	Polugodište V-1	Polugodište V-2	Kraj godine V-1	Kraj godine V-2
srpski jezik	3,78	3,88	3,78	4,00
engleski jezik	3,44	3,83	3,56	3,94

likovna kultura	5,00	5,00	5,00	5,00
muzička kultura	3,89	4,39	4,61	4,89
istorija	4,11	4,44	4,22	4,50
geografija	3,83	4,17	3,56	4,17
biologija	4,06	4,44	4,11	4,39
tehničko i informatičko obrazovanje	4,61	4,78	4,33	4,89
fizičko vaspitanje	4,83	4,89	4,83	4,94
nemački jezik	4,25	4,58	4,33	4,75
ruski jezik	4,33	4,17	4,50	4,67
fudbal	5,00	5,00	5,00	4,90
odbojka	4,67	4,86	4,78	5,00
informatika	4,89	5,00	5,00	5,00

Tabela 2- Uspešnost oba odeljenja merena ocenama (prosečne ocene u V razredu)

Deskriptivna analiza je pokazala da odeljenje 2 (koje je podučavano kroz NTC pristup) ne samo da ima više osvojenih nagrada, nego i da su to nagrade koje su više pozicionirane po osvojenom mestu u poređenju sa odeljenjem 1. Posebno se ističe podatak da su deca iz odeljenja 2 bila generalno aktivnija na takmičenjima i da se se takmičila u više različitih sfera, dok je specifičan akcenat u okviru uspeha ovog odeljenja upravo na sferi literarnog.

Analiza ocena koje su prikazane u Tabeli 2 pokazala je da su razlike u uspešnosti celog odeljenja 2 bile приметne već na polugodištu petog razreda, a da su se iz pojedinih predmeta povećale u korist pomenutog odeljenja.

	Polugodište V-1	Polugodište V-2	Kraj godine V-1	Kraj godine V-2
Opšti prosek odeljenja	4.34	4.53	4.40	4.65
Minimum	3.44	3.83	3.56	3.94
Standardna devijacija	0.51	0.41	0.51	0.38

Tabela 3- Podaci o opštim prosecima odeljenja i odstupanju unutar njih

Zanimljiv je podatak o tome da je opšti prosek¹ odeljenja 2 viši za 0.09 jedinica na polugodištu, a 0.25 na kraju godine, kao i to da je standardno odstupanje veće unutar odeljenja 1 nego u drugom odeljenju. Minimalna prosečna ocena i na polugodištu i na kraju godine je za oba odeljenja bila iz engleskog jezika, s tim što je to za V-2 bila jedina prosečna ocena ispod 4.00 što sa V-1 nije bio slučaj. Maksimalne opšte prosečne ocene oba odeljenja su postizala na predmetu likovna kultura i na polugodištu i na kraju godine (5.00), dok to slično važi i za predmete fudbal i informatika (4.90 i 5.00).

U završnici kvantitativne obrade važno je skrenuti pažnju i na statističku značajnost navedenih razlika među odeljenjima petog razreda koja je testirana neparametrijskim Testom predznaka. U Tabeli 4 je prikazan smer razlikovanja ($>$, $<$ $I =$) i statistička značajnost (p).

	V-2 >V-1	V-2 =V-1	V-2 <V-1	p
Razlike na polugodištu	11	2	1	0.006
Razlike na kraju godine	11	2	1	0.006

Tabela 4- Rezultati Testa predznaka

Diskusija o prvoj fazi

Iz iznetih rezultata prve faze istraživanja se može zaključiti da je opravdano potvrditi istraživačku hipotezu: odeljenje koje je podučavano kroz NTC pristup je uspešnije posmatrajući to na različitim kriterijumima: ta deca imaju znatno više nagrada na takmičenjima iz različitih oblasti i one su višeg ranga. Kada je uspešnost merene ocenama u pitanju, takođe zaključak ide u prilog postavljenoj hipotezi. Zanimljivo je primetiti da su najveće razlike NTC i drugog odeljenja u prosečnim ocenama iz geografije, zatim iz TO i informatike, a potom iz engleskog i nemačkog jezika na kraju petog razreda. To može da potvrdi raznovrsnost pravaca napretka koje potencijalno pruža NTC pristup kroz podsticanje istraživačkog pristupa sadržajima, kombinovanje verbalnog i neverbalnog izražavanja i efikasnog zaključivanja.

Druga faza

Uzorak

U ovoj fazi istraživanja učestvovala su dve učiteljice koje su vodile praćena odeljenja 1 i 2 i relevantne su osobe koje imaju istaknutu ulogu za sticanje uvida u rad odeljenja, napredak u različitim sferama i uopšte u etos razreda, međusobnu komunikaciju u odeljenskoj zajednici itd.

Instrument i postupak

Korišćena je tehnika intervjua kako bi se stekao uvid u kontekst u kom oba pomenuta odeljenja uče, igraju se i rastu. Što se samog postupka tiče, detaljnije rečeno, ostavljeno im je unapred pripremljenih 12 pitanja koja su bila podeljena u tri bloka (sva pitanja se nalaze u prilogu). Prvi blok je podrazumevao pitanja o trajanju radnog staža u učiteljskoj profesiji, o godinama starosti pri početku rada, o najkorisnijim edukacijama/seminarima i pitanje o ocenama sopstvenog zadovoljstva poslom i motivacije za rad sa decom. Drugi blok je predstavljao skup pitanja o opštim uverenjima o učiteljskoj profesiji, ciljevima i ulogama, dakle o filozofiji nastave i vaspitanja učiteljice. U poslednjem, trećem bloku su se nalazila specifična pitanja koja pružaju uvid u pristup konkretnim odeljenjima čija se uspešnost ispituje, o odnosu sa tom decom, kao i glavnim izazovima i prednostima rada sa njima. Intervjui su bili polustrukturisanog tipa i za njihovu realizaciju je planirano 30 minuta. Učiteljicama su postavljana ista pitanja, a intervjui su realizovani nasamo sa ispitivačem. Nakon prikupljanja podataka o načinu rada učiteljica, o njihovom profesionalnom razvoju i o samom odeljenju usledila je jednostavna kvalitativna analiza.

1 Uzimavši u obzir samo predmete koje u oba odeljenja predaju isti nastavnici.

Variable

Pored osnovnih informacija koje su učiteljice dale o sebi i svojoj praksi, relevantne varijable su sve one koje se tiču aspekata učiteljskog pristupa koji može doprineti većoj uspešnosti nekog odeljenja.

Analiza i rezultati

Podaci koji su dati u usmenoj komunikaciji tokom intervjua su sadržinski analizirani u okviru tri bloka pitanja kako bi se u odgovorima ispitanica našle ključne reči koje govore o pristupu odeljenju, stavu prema uspešnosti i motivisanju, izgradnji odnosa i slično. U Tabeli 5 su prikazane osnovne informacije koje su učiteljice dale o sebi. Razlika u radnom stažu i starosnoj dobi u kojoj su učiteljice počele da rade u učiteljskoj struci su zanemarljive s obzirom na to da su godine jedinice mere. Ipak, uočljive su viša motivacija i zadovoljstvo poslom kod učiteljice koja je radila NTC metodama.

Varijabla	Učiteljica odelj. 1	Učiteljica odelj. 2
Radni staž	31	35
Godine početka rada	20	23
Ocena motivacije	3	5
Ocena zadovoljstva	4	5
Seminari/edukacije	„Narodna tradicija“	“NTC sistem učenja”
	“U svetu oblika i boja” (o likovnom stvaralaštvu)	“Holistički pristup deci”
	“Lepo kazivanje” (o pisanju i naraciji)	“Gardnerov pristup intelektualnim sposobnostima”

Tabela 5- Analiza prvog bloka varijabli

Kao što se može videti u originalnim transkriptima intervjua (Prilog), učiteljice međusobno imaju potpuno različit pristup vaspitno-obrazovnim ciljevima, ali se nijedan od njih ne može vrednovati kao uopšteno bolji, pozitivniji, ili pak lošiji, već samo u svojoj suštini drugačiji. Velik broj elemenata svog rada vrednuju drugačije, ali te razlike ne mogu da se uzmu u obzir pri razmatranju uspešnosti odeljenja. Recimo, dok učiteljica odeljenja 2 smatra da je najvažnija od svih uloga učiteljice bliska socijalnoj radnici, a da je cilj „obrazovati ih za život, komunikaciju, funkcionalno znanje, ali i poštovanje normi, ja ih učim da se osećaju dobro i da drugima obezbede to isto.“, učiteljica odeljenja 1 misli da je tu u pitanju majčinska uloga i da je cilj „decu podučiti onome što ne donose od kuće, cilj je da se u školi dopune, steknu znanje i pripreme se za život.“. Tu je razlika u davanju prednosti različitim aspektima: u prvom slučaju emocionalnom i socijalnom koji su uspred kognitivnog, a u drugom prednost kognitivnom: veštinama i znanjima koja se samo u školskom kontekstu mogu steći.

Ipak, u pojedinim aspektima se ove učiteljice u velikoj meri razlikuju. Takav je slučaj kada govore o metodama podučavanja. Učiteljica odeljenja 2 kaže: „Koristim NTC gde god i kad god mogu. Eksperimentisala...jesam. Ja ih vraćam u blato, u boje, da sve oko njih traže i da stvore. Tu sam ja sa njima. Mene su oni vukli, i ja njih. Svašta sam smišljala, toliko je bila jaka ta moja motivacija.“ dok druga učiteljica obrazlaže: „Ja radim po klasičnom pristupu. Kada su metode u pitanju, trudim se uvek da nastava bude praktična koliko je moguće, gde može, da postoji primena, da se uči kroz pesmu ili priču.“ Na pitanje čemu podučavaju i šta je u skladu sa tim najveći uspeh u profesiji, učiteljica koja koristi NTC metod smatra da su „prilagođavanje sredini, međusobna saradnja i komunikacija (...)takođe bitni. Najveći uspeh su mi njihovi uspesi: savladani stah, pojava da dete koje

se nije bunilo počne da se buni, kada se dete po nečemu izdvoji i radi individualnu stvar...to me veseli.“ Učiteljica koja za sebe kaže da koristi klasični pristup sa druge strane smatra da je „najvažnije(...)deću podučiti onome što ne donose od kuće i treba da ih učimo životnim stvarima: da je važno prijateljstvo, da nije sve u novcu, da su takođe važni rad, poštovanje, ljubav.“.

Diskusija o drugoj fazi

Iz navedenih podataka se može prosuditi da iako ciljevi i namere osoba koje podučavaju ne moraju nužno da utiču na uspešnost, metode i pristupi samom učenju, igri i radu mogu. Svakako ostaju dodatna pitanja o tome u kojoj meri i na koji način učiteljice realizuju NTC/klasični pristup u podučavanju i koliko se ovi pristupi u njihovom slučaju razlikuju, kao i na kojim poljima vaspitno-obrazovnog delovanja. Nema sumnje da je ovim kvalitativnim delom istraživanja učinjen korak ka izdvajanju faktora koji deluju u kontekstu relacije učiteljica - odeljenje kako bi se izvršila naknadna detaljnija kvalitativna, ali i kvantitativna analiza. Naredni naponi mogu da idu u pravcu faktorske analize ili pilotiranja odeljenog instrumenta za ispitivanje pravaca delovanja NTC programa izolovano od drugih personalnih i kontekstualnih faktora.

Zaključak

Ovo istraživanje predstavlja prvi korak ka eksperimentalnoj studiji. Poređenje grupa je vršeno pretežno na kvalitativnom nivou što znači da je potrebno još mnogo toga kako bi se izvršila generalizacija zaključaka o efikasnosti NTC metoda učenju i podučavanju. Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da ovaj konkretan skup metoda, ali i od nekoliko faktora uzetih u obzir, uopšte metoda podučavanja, igra veoma važnu ulogu u razmatranju uspešnosti odeljenja na različitim poljima. Pored toga, sa metodama i tehnikama tog podučavanja spregnuti su stavovi učiteljica prema važnim aspektima vaspitno-obrazovnog procesa, što bi trebalo sistematski odvojiti i dodatno proučavati tu interakciju. Skup NTC metoda podrazumava velik broj tehnika i alternativa za realizaciju, što sa sobom nosi i širok spektar mogućnosti njihove primene, nivoa efikasnosti i proširivanja, što je sve usko vezano za kognitivne, motivacione i emocionalne, ali i lične kapacitete onih koji/e podučavaju. Zbog toga je izuzetno bitno u daljim istraživanjima fokusirati se na podrobno uzorkovanje dece u poređenim grupama, objektivnu i sistematsku primenu procedure u eksperimentalnim i kontrolnim grupama i što preciznije merenja.

Literatura

- Gojkov, G., Rajović, R., Stojanović, A. (2015). NTC learning system i divergentna produkcija. Istraživanja u pedagogiji, vol. 5, br. 1, str. 105-126, UDK: 37.025
- Jurčić, M. (2006). Povezanost subjektivnih i objektivnih realiteta razredne zajednice i njihov utjecaj na stabilnost zadovoljstva učenika razrednom kohezijom. Pedagoška istraživanja, 3 (2), 141 – 152, UDK 371.311.5.064.3
- Kittel, J. E., (1957). An experimental study of the effect of external direction during learning on transfer and retention of principles. Journal of Educational Psychology, 48, 391– 405.
- McKeachie, W. J. & Kulik, J. A., (1975). Effective College Teaching, *Review of Research in Education*, Vol. 3, pp. 165-209
- Slavin, R. E., (1996). Research for the future: Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. Contemporary educational psychology 21, 43–69 (1996) Article No. 0004
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec M., i Miljković, D., (2014). Psihologija obrazovanja. *Klet*, Beograd. ISBN 978.86.7762.596.2
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H., (1998). Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice, New York : Guilford Press

SAMOOOCENJEVANJE GIMNASTIČNIH PRVIN S POMOČJO IKT

Domen Ambrož, I. osnovna šola Celje

Povzetek

V vzgoji in izobraževanju se pojem samoocenjevanje vedno bolj pogosto uporablja v strokovnih debatah o procesu ocenjevanja v šolah. Učence je potrebno usposobiti, da bodo sposobni sami sebe kritično oceniti. V predmetu šport opazimo, da je vedno manj učencev sposobnih kritično oceniti svojo izvedbo posameznih prvin pri različnih športih, saj sebe dojemajo drugače, kot jih vidi in nato oceni učitelj. Pri učnem sklopu gimnastike smo učence in učenke petega razreda seznanili z novo učno vsebino preko video gradiva, ki je prosto dostopen na spletu. Po podajanju in učenju nove učne snovi ter utrjevanju znanja smo učence pri uri preverjanja znanja posneli pri izvedbi posameznih prvin, nato pa so sami ocenili svojo izvedbo. V prispevku bo prikazana izvedba učnega sklopa gimnastike od uvodne ure do samoocenjevanja posameznih gimnastičnih prvin.

Ključne besede: gimnastika, računalnik, samoocenjevanje, šport, video gradivo

SELF-EVALUATION OF GYMNASTIC ELEMENTS USING ICT

Abstract

In education, the concept of self-evaluation is lately often used in professional debates about the process of assessment and evaluation in schools. Students need to be able to critically evaluate their work, and we need to show them how. In sports lessons we see that less and less students are able to critically evaluate their implementation of the individual elements in the different sports, since they perceive themselves differently than the teacher who evaluates them. In the context of gymnastics, our fifth grade students were thought new learning content through video material that is freely available on the web. After teaching and demonstrating the new substances followed strengthening and assessing the knowledge, and soon after we recorded the students in the evaluation lesson with their implementation of the individual elements, and then they self-evaluated their performance. This article will show the execution of the set of gymnastics, from opening lessons to the self-evaluation of individual gymnastic elements.

Keywords: gymnastics, computer, self-evaluation, sport, video material

Uvod

Šole so ustanove, kjer otroci pridobivajo znanje. Da ima obstoj šole nek smisel, je potrebno pridobljeno znanje ovrednotiti. Pri vrednotenju znanja je potrebno najprej znanje preveriti, nato pa še oceniti. Preverjanje znanja je sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, kako kdo dosega učne cilje; v postopku ocenjevanja pa učnim dosežkom dodelimo neko številčno vrednost – oceno (Marentič Požarnik, 2012).

Ocenjevanje znanja v šoli je za učence najbolj stresen del pouka, zato je potrebno vseskozi razmišljati, kako bi ocenjevanje znanja približali učencem, da bo bolj prijazno in manj stresno, saj le na ta način učenci pokažejo vso svoje znanje, ki ga premorejo. Marentič Požarnikova (2012) pravi, da je preverjanje oz. ocenjevanje močno motivacijsko sredstvo in spodbuda za učenje. Vendar pri vseh učencih ta trditev ne drži, saj ista avtorica (2012) navaja, da učenci ne jemljejo ocene le kot informacijo o dosežkih, ampak tudi o lastnih zmožnostih, zato postane ocena ena od osnov za samopotrjevanje oz. za oblikovanje samopodobe.

V novejšem času se vse bolj poudarja, da je glavni namen preverjanja in ocenjevanja izboljšati kakovost učenja in poučevanja in temu namenu naj bi bili podrejeni načini ocenjevanja (Marentič Požarnik, 2012). Temu namenu naj bi bilo podrejeno tudi samoocenjevanje, kot eden od novejših načinov preverjanja in ocenjevanja znanja.

Beseda samoocenjevanje nam sama po sebi pove, da učenci sami sebe ocenijo oz. ovrednotijo svoje znanje. Pri samoocenjevanju gre za metodo, ki se jo uvaja v sodobno šolstvo, da bi se učenci počutili bolj vključene v ocenjevanje znanja in bi ga tudi razumeli. Frigeljeva (2016) navaja, da je metoda samoocenjevanja koristna, pomenljiva in učinkovita, kadar jo učenec dojame individualno, promovira učenčevo avtonomijo in neodvisnost, omogoča učencem aktivno vključevanje v presojo lastnega napredka in vrednotenja lastnega znanja, poleg tega pa s samoocenjevanjem učenci tudi prevzemajo odgovornost za lastno znanje in učenje.

Učni sklop gimnastike

Gimnastika se deli na dve zvrsti: na športno gimnastiko in na ritmično gimnastiko. Po učnem načrtu pri pouku večinoma obravnavamo akrobatiko, ki spada pod športno gimnastiko. Osnovne prvine akrobatike, kot so preval naprej, preval nazaj in premet v stran začnemo poglobljeno učiti v petem razredu. Gimnastika je za otroke motorično zelo zahtevna učna vsebina, saj so za izvajanje gimnastičnih prvin potrebni moč, gibljivost, koordinacija, ravnotežje, eksplozivnost, hitrost in preciznost.

Pri sklopu gimnastike je bilo načrtovanih 12 ur pouka. Dve uri sta bili načrtovani za podajanje novih vsebin in utrjevanje pri preskakovanju kolebnice. Po dve uri so se učenci učili in utrjevali preval naprej in preval nazaj. Tri ure so bile rezervirane za učenje in utrjevanje premeta v stran in premeta v stran z obratom na not. Ko je bila vsa učna vsebina predelana in utrjena, je sledila ena ura, kjer so vse gimnastične prvine ponovili, nato pa še ena ura, kjer smo obravnavane prvine preverili in učence seznanili s trenutno oceno ter jim svetovali, katere napake morajo do ocenjevanja znanja odpraviti. Če ocenimo, da so učenci pri izvedbah prvin uspešni, sledi ura ocenjevanja, drugače pa izvedemo še eno uro ponavljanja in utrjevanja snovi ter tako izvedemo 13 ur pri sklopu gimnastike.

Pri učenju gimnastičnih prvin uporabljam predvaje, ki učence postopno privedejo do končne izvedbe posamezne prvine. Predvaje so vaje, s katerimi utrjujemo strukturo ali del strukture ciljnega gibanja oziroma prvine (Čuk idr., 2010).

1. Preskakovanje kolebnice

Pri gimnastiki začnemo z učenjem različnih načinov preskakovanja kolebnice, in sicer po eni nogi, sonožno, z vrtenjem kolebnice naprej in nazaj ter preskakovanje na mestu in v gibanju.

2. Preval naprej

Preval naprej uvrščamo med osnovne akrobatske prvine. Pri prevalu naprej dobi začetnik gibalne izkušnje, ki jih bo kasneje koristno uporabil pri učenju drugih akrobatskih prvin, pri drugih športih ali v vsakdanjem življenju, ko se je treba ob nenadnem padcu varno zakotaliti (Novak idr., 2008).

3. Preval nazaj

Preval nazaj je vaja skladnosti gibanja, predvsem globalne, in orientacije v prostoru. Je pomembna gibalna izkušnja, s katero gradimo zakladnico temeljnih gibalnih znanj. V vsakdanjem življenju pride prav pri nenadnih padcih nazaj (Novak idr., 2008).

4. Premet v stran

Premet v stran je bolj poznan pod pogovornim imenom kolo. Premet v stran je preprosta prvina, vendar zahteva gibljivost kolčnega sklepa in moč rok. Je prva prvina prehoda prek stoje na rokah. Ker je položaj stoje na rokah samo trenuten, znanje stoje na rokah ni pogoj za izvedbo premeta v stran (Čuk idr., 2010).

5. Utrjevanje učne vsebine

Utrjevanje učne vsebine je zelo pomembno pri učenju težjih gimnastičnih prvin, zato imamo poleg sprotnega utrjevanja še eno učno uro rezervirano za utrjevanje vseh akrobatskih prvin. To uro izvedemo po vseh urah podajanja novih prvin in utrjevanja prvin. S takšnim načinom učenci prvine resnično utrdijo in osvojijo ter so tako pripravljeni na preverjanje in ocenjevanje znanja.

6. Preverjanje in ocenjevanje učne vsebine

V 5. razredu pri gimnastiki preverjamo in ocenjujemo vse tri predstavljene prvine. Po uri utrjevanja vseh treh prvin sledi preverjanje pri katerem dobijo učenci povratno informacijo o svojem trenutnem znanju prvin in oceno izvedbe, ki je samo informativne narave. Po preverjanju je na vrsti ocenjevanje s katerim pridobijo oceno, ki se vpiše v redovalnico.

Izvedba samoocenjevanja

V šolskem letu 2015/2016 smo prvič načrtovali, da bomo v učnem sklopu gimnastike izvedli samoocenjevanje učencev. Načrtovano je bilo, da bi se na uvodni uri pri učnem sklopu gimnastike učenci, s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju: IKT), seznanili s pravilno izvedbo gimnastičnih prvin. Z učenci smo izvedli deset ur podajanja novih vsebin in utrjevanja, nato pa so učenci na preverjanju znanja sami ocenili svoje izvedbe gimnastičnih prvin s pomočjo primerjanja posnetkov svoje izvedbe in demonstracijskih posnetkov s spleta.

1. Uvodna ura

Na uvodni uri učnega sklopa gimnastike so bili učenci seznanjeni z načrtovanim potekom ur pri tem učnem sklopu in o samoocenjevanju pri preverjanju znanja. Učenci so bili, zaradi številčnosti in boljšega prikaza videa, razdeljeni v dve skupini. Prva skupina je po navodilih učitelja izvajala ogrevalne in raztezne vaje, medtem ko so bili drugi skupini na računalniku prikazani trije demonstracijski videi (X-3M Media, 2009), ki so prosto dostopni na spletu, in sicer na spletni strani »youtube«. Ogledali so si demonstracijski video prevala naprej, prevala nazaj in premeta v stran. Po vsakem pregledanem videu smo se pogovorili o pravilni izvedbi posamezne prvine in jih opozorili na kaj morajo biti pozorni pri sami izvedbi ter jih pripravili na morebitne napake, ki bi se lahko pojavile pri praktični izvedbi prvine. Po končanem prvem delu sta se skupini še zamenjali. Ko sta obe skupini končali z ogledi in razlago, smo z vsemi učenci skupaj ponovili bistvene stvari na katere morajo biti pozorni.

Zaradi dolgega uvodnega dela ure smo na tej uri izvajali samo preval naprej v olajšanih okoliščinah, in sicer po klancu navzdol ter po zadostnih ponovitvah prešli do končne izvedbe prevala naprej na tankih blazinah. Te izvedbe so lahko učenci za vajo primerjali z izvedbo na demonstracijskih videih in na koncu podali tudi oceno, ki si jo je posamezen učenec prislužil. Po vsaki ocenitvi smo primerjali dane ocene učencev in jih poskusili utemeljiti, na koncu pa je še učitelj utemeljil in razložil svojo oceno.

Zaradi specifičnosti posameznih elementov, so se učenci to uro učili samo preval naprej. Učenje prevala nazaj in premeta v stran je sledilo v naslednjih urah po uvodni uri gimnastike.

2. Preverjanje znanja s samoocenjevanjem

Preverjanje znanja je bila enajsta ura v sklopu gimnastike in je bila izvedena 1. 2. 2016, in sicer po uri utrjevanja, na kateri so učenci ponovili in utrdili vse naučene gimnastične prvine. Preverjali smo naslednje gimnastične prvine: preval naprej, preval nazaj in premet v stran.

Ura preverjanja znanja se je začela z uvodnimi navodili, kjer so bili učenci seznanjeni s potekom celotne ure. Kot pri vsaki uri športa smo najprej izvedli splošno ogrevanje, pri katerem so se učenci igrali igro s preskakovanjem vrteče kolebnice. Po splošnem ogrevanju je sledilo specialno ogrevanje, pri katerem smo izvedli raztezne vaje in vaje za moč. Po ogrevanju smo s pomočjo digitalnega fotoaparata, Nikon Coolpix S9500, posneli vsakega učenca pri izvajanju posameznih gimnastičnih prvin. Po predhodnem dogovoru nismo posneli tiste učence, ki so pri izvedbi posamezne prvine še vedno potrebovali pomoč oz. posebno pozornost. Ti učenci so bili takoj seznanjeni s svojo oceno, napakami in so dobili navodila, kako odpraviti napake do ocenjevanja znanja. Ko smo vse učence posneli, smo učence, zaradi številčnosti in boljšega prikaza videov, razdelili enako kot na uvodni uri učnega sklopa gimnastike.

Prva skupina je po navodilih učitelja igrala igro med dvema ognjema, druga skupina pa si je ogledovala videe in se samoocenjevala. Pred samim ogledom videa so bili učenci seznanjeni s kriteriji ocenjevanja, da so lahko lažje primerjali svojo izvedbo prvine z izvedbo na demonstracijskem videu, ki smo ga prikazali tudi na uvodni uri učnega sklopa gimnastike ter se na podlagi tega tudi lažje samoocenili. Med primerjavo videov se je vsak

učenec moral sam oceniti, nato pa je oceno povedal še učitelj. Ker vsi učenci niso uspeli primerjati svoje izvedbe prvin in se samooceniti, smo to opravili na naslednji uri športa. Zaradi tega smo pri učnem sklopu gimnastike izvedli eno uro več kot smo načrtovali, saj s mo izvedli ocenjevanje znanja na trinajsti uri in ne na dvanajsti, kot je bilo prvotno načrtovano.

Med izvedbo sklopa gimnastike smo ugotavljali, da imajo učenci radi, če se pri uri športa uporabijo IKT, saj to pripomore, da je ura bolj zanimiva in predvsem drugačna od ostalih ur športa. Pred uro preverjanja znanja so bili učenci v velikem pričakovanju, ker niso vedeli, kako bo ura potekala. Najbolj pa je bilo učencem všeč samo snemanje, na katerem so se še dodatno potrudili, da bi pokazali kar najboljšo izvedbo prvine.

Zaključek

Uporaba IKT pri predmetu šport nam lahko zelo olajša predstavitve in demonstracije prvin pri posameznih športih. Izredno koristna je pri učnem sklopu gimnastike, saj si učenci s pomočjo posnetkov lažje vizualizirajo pravilno izvedbo posameznih prvin, zato učitelji iščemo različne načine, kako sodobno tehnologijo kvalitetno in v pravšnji meri uporabiti pri svojem poučevanju. Poleg prikaza demonstracije posameznih prvin, lahko pri športu uporabimo IKT tudi za pomoč pri samoocenjevanju. Pomembno je, da se učitelji trudimo, da učencem prikažemo pozitivne vidike uporabe sodobne tehnologije v učne namene in tako poizkušamo prebuditi njihovo vedoželjnost.

Pri ocenjevanju znanja pogosto slišimo od učencev, da jih učitelj ni prav ocenil in da so dobili prenizko oceno, da jih učitelj s takšno oceno kaznuje, da učitelj ne zna ocenjevati, itd. Jurman (1989) navaja, da je ocenjevanje v vsakem primeru in vedno subjektivno in odvisno od človeka, ki opredeljuje neko stvar oz. pojav. Bizjan (2004) pa pravi, da ocena ni sredstvo nadzorovanja in kaznovanja, temveč merilo znanja, aktivnosti, napredka, športne kulture in fair playa. Učitelji, ki se zavedajo, da je v vsaki oceni nekaj subjektivnosti, so na dobri poti, da zmanjšajo vpliv subjektivnosti pri ocenjevanju znanja na minimum. S samoocenjevanjem učencev se zmanjša pritisk na učitelje, saj morajo učenci sami sebe objektivno oceniti. Poleg tega Frigeljeva (2016) navaja, da samoocenjevanje omogoča učencem aktivno vključevanje v presojo lastnega napredka in vrednotenja lastnega znanja.

Po končanem samoocenjevanju pri preverjanju znanja je bilo ugotovljeno, da je bila večina učencev zelo kritična do svoje izvedbe posamezne prvine, tako da so se ocenili vsaj eno oceno nižje kot jih je nato ocenil učitelj. Pri tej ugotovitvi je potrebno dodati, da je učitelj pri oceni upošteval tudi faktor napredovanja posameznih učencev skozi celoten učni sklop gimnastike. Ugotovitev potrjuje trditev Cugmasove (1999), da otroci v višjih razredih osnovne šole bolj realno ocenjujejo lastne šolske dosežke in sposobnosti, saj s starostjo otrok tovrstne samoocene padajo, realnost samoocenjevanja pa narašča, tako so samoocene nižje in bolj realne.

Odzivi učencev, ki so sodelovali pri samoocenjevanju so bili zelo pozitivni, tako da je bil namen uporabe samoocenjevanja pri predmetu šport in učnem sklopu gimnastike dosežen. Ogled videov je večini učencev olajšal praktično izvedbo prvin, saj so že vedeli, kaj morajo storiti, kakšne so napake in kakšna mora biti končna izvedba posamezne prvine.

Negativna stvar pri izvedbi samoocenjevanja je bila, da smo na šoli slabo opremljeni s potrebno IKT opremo in imamo v telovadnici prostorsko stisko, zato smo morali učence razdeliti na dve skupini, saj si skupaj ne bi mogli ogledati video gradiv, tako da smo za samoocenjevanje porabili dve uri namesto ene načrtovane ure.

V prihodnje bo potrebno izvesti prvi del ure (snemanje) v telovadnici, drugi del (ogled posnetkov in samoocenjevanje) pa v računalniški učilnici. Poleg tega razmišljam o pripravi ocenjevalnega lista, na katerem bi se učenci glede na kriterije lažje opredelili za oceno.

Zavedamo se, da se samoocenjevanje pri predmetu šport težje izvede pri samem ocenjevanju znanja, saj ocena, poleg dejanske pravilnosti izvedbe prvine, vsebuje tudi napredek skozi učni sklop posameznega športa, ki ga učitelj opazuje pri vsakem učencu. Poleg tega je izvedba samoocenjevanja, zaradi snemanja in ogleda posnetkov, zelo zamudno, tako da je pri predmetu šport primerno le za popestritev pri kakšnem učnem sklopu.

Literatura

Bizjan, M. (2004). Šport mladim: priročnik za športno vzgojo v srednji šoli s kriteriji za ocenjevanje. Ljubljana: Chatechismus.

Cugmas, Z. (1999). Očka, jaz sem najboljši: razvoj otrokove zaznave lastne šolske uspešnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Čuk, I., Bolković, T., Bučar Pajek, M. in Turšič, B. (2010). Športna gimnastika 1 za študente Fakultete za šport. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Frigelj, J. (2016). Kakšno šolo hočemo?. Pridobljeno 11. 7. 2016, s http://cdk.si/kaksno_solo_hocemo/priloge/Mnenje_Jozica%20Frigelj.doc.

Jurman, B. (1989). Ocenjevanje znanja: selekcija ali orientacija učencev. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2012). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Novak, D., Kovač, M. in Čuk, I. (2008). Gimnastična abeceda. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

X-3M Media (25. 10. 2009). Preval naprej tutorial [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=d9Tp8RVNCBc>

X-3M Media (25. 10. 2009). Preval nazaj tutorial [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=VtoQ9uWEP5g>

X-3M Media (25. 10. 2009). Kolo tutorial [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=XwKtyTQ_5r4 (5. 1. 2016).

NTC SISTEM UČENJA I DETE SA SMETNJAMA U RAZVOJU – STUDIJA SLUČAJA

Dipl. defektolog – logoped Emanuela Božić, Doboj, BiH

Sažetak

Pervazivni poremećaji razvoja karakterišu se kvalitativnim oštećenjem recipročnih socijalnih interakcija i obrazaca komunikacije kao i oskudnim, stereotipnim repertoarom interesovanja i aktivnosti.

NTC sistem učenja je savremeni neuropsihološki metod učenja koji kroz integrisanu igru dovodi do razvoja asocijativnog mišljenja, a time do funkcionalnog znanja, što dovodi do boljeg funkcionisanja osobe u savremenom društvu.

Devojčica dijagnostikovana, u drugoj godini života kao disharmoničan razvoj. Tokom 10 meseci devojčica je bila uključena u redovan logopedski tretman, grupne terapije, reedukaciju psihomotorike i NTC sistem učenja.

Uvedena u NTC sistem učenja na uzrastu od tri godine i dva meseca, nakon 10 meseci rada pokazala značajan napredak u svim aspektima razvoja, naročito u onim oblastima koje su najviše pogođene razvojnim odstupanjem po tipu autizma. Savladala je prve dve faze NTC programa.

Ključne reči: NTC, pervazivni poremećaj, logoped

NTC LEARNING SYSTEM AND CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISORDER - CASE STUDY

Abstract

Pervasive developmental disorders are characterized by qualitative impairment in reciprocal social interactions and communication patterns, as well as restricted repetitive behaviours or interests.

NTC learning system is modern neuropsychological teaching method, which through the integrated game stimulates the development of associative thinking and functional knowledge and as a result person is functioning better in modern society.

In her second year of life, girl was diagnosed with a disharmonious development. In a 10 months period she went to regular speech and language therapy, group therapy, psychomotor therapy and NTC learning system.

When she was three years and two month old, she got involved in the NTC Programme as part of her therapy. After only 10 months of the NTC Programme implementation she achieved great result in every domain of development, especially in those which are mostly affected by pervasive disorders. She mastered the first two phases of the Program.

Keywords: NTC learning system, pervasive developmental disorder, special education

Uvod

Danas su prisutni brojni izazovi u edukaciji dece, omladine i odraslih, a naročito su veliki izazovi u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Novo vreme i razvoj tehnologije doveli su do neminovnih promena u načinu života, a prema podacima svih zemalja obrazovanje i prilagođavanje istog novom vremenu ne prati trendove u onom ritmu u kom je to neophodno. Istovremeno, novo doba je donelo i porast razvojne patologije u meri koja je više nego zabrinjavajuća.

Razvojni poremećaji su sve prisutniji, a pri tome stil života i nova tehnologija menjaju način na koji deca danas odrastaju, tako da i deca koja nemaju razvojne poremećaje pokazuju određena odstupanja u razvoju.

NTC sistem učenja, iako prvobitno nastao kao program za nadarenu decu, pokazuje značajan korak u edukaciji i pristupu obrazovanju, tako da u primerima iz prakse može da se vidi značajan napredak kod sve dece koja su

uključena u program, bez obzira na njihove potencijale, a NTC program je našao svoju primenu i u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Kratka istorija

Tek početkom XX veka, koji mnogi nazivaju vekom deteta, javlja se pravo interesovanje, i naučne misli i društvene zajednice, za dete, njegovu autentičnu prirodu i specifičnu dečiju patnju. Humanizam XVII i XVIII veka doveo je ljude do saznanja da prava ljudska pomoć drugome, naročito osobi sa hendikepom, ne može da se završi samo na udeljivanju milostinje i obezbeđivanju uslova života, nego da treba nešto da se učini na ostvarivanju bolje komunikacije ljudi sa hendikepom, i međusobno i s drugima (Bojanin, 1997). Ovaj period je posvećen deci sa smetnjama sluha i vida.

Tek u XIX veku se stručna javnost u potpunosti okreće ka deci koju danas nazivamo decom sa smetnjama u razvoju i počinje da se radi na tome da se poboljšaju njihove sposobnosti i uslovi života. U ovom periodu se identifikuju pored dece sa oštećenim čulima i deca sa motoričkim i intelektualnim smetnjama.

XX vek u prvoj polovini konačno identifikuje i decu sa mentalnim poremećajima.

Neuropsihologija ima korene u samim počecima naučne misli o čoveku kao socijalno – biološkom biću, a to znači negde od kraja XVIII i tokom XIX veka (Bojanin, 1985). Neuropsihologija je naučna oblast koja se bavi odnosom između nervnih struktura i psihičkih pojava, bilo da su one u razvoju, bilo da se manifestuju kao skladan funkcionalna celina, bilo da se javljaju poremećaji koji remete funkcionalno jedinstvo ovog razvođa (ibid. 13). Neuropsihologija razvojnog doba sastoji se u praćenju razvoja struktura CNS i pojave psihičkih funkcija koje ih prate dovodeći ih u uzajamnu vezu; na taj način prati se razvoj ličnosti i uočavaju poremećaji koji se javljaju usled neujednačenosti toka sazrevanja pojedinih struktura koje grade ličnost u tom dobu (ibid. 18).

Opšta razvojna disharmonija javlja se usled neujednačenog razvoja između celovitih sistema koji grade ličnost deteta u razvoju, to su sistemi struktura i funkcija koje čine: motorika, govor, saznajni razvoj i osamostaljivanje (Bojanin, 1985). Razvojna disharmonija obuhvata celu ličnost (ibid. 334).

Pervazivne / sveprožimajuće poremećaje razvoja karakteriše kvalitativno oštećenje recipročnih socijalnih interakcija i obrazaca komunikacije i oskudan, stereotipan, receptivni repertoar interesovanja i aktivnosti (Golubović, 2004).

Iako ICD 10 klasifikacija ne poznaje disharmoničan razvoj kao dijagnostičku kategoriju, u praksi je ta dijagnoza veoma česta, naročito kod dece mlađeg uzrasta; s jedne strane da bi se izbegla stigma nekom „teškom“ dijagnozom, a sa druge strane da bi se sačekalo da prođe dovoljno vremena kako bi se razvila potpuna klinička slika za konačnu dijagnozu. Deca na ranom uzrastu imaju ispoljavanja koja otežavaju diferencijalno dijagnostički postupak, tako da ne treba da nas čudi pribegavanje ovoj dijagnozi u svakodnevnoj praksi.

Učestalost poremećaja razvojnog doba

U svim zemljama statistike koje se odnose na razvojno doba pokazuju veliku tendenciju porasta razvojne patologije. Na primeru autizma se može videti koliko incidenca raste.

Danas se sve češće umesto termina autizam, koristi sintagma „poremećaji autističnog spektra“, time se zapravo naglašava da je autizam spektar poremećaja koji variraju u težini ispoljavanja kliničke slike, od najtežih formi do sasvim diskretnih semantičko – pragmatičkih deficita (Glumbić 2008).

Učestalost autizma kreće se od 2-4 na 10 000 do 15-20 na 10 000 stanovnika, a od toga 3 – 4 dečaka na jednu devojčicu (Golubović, 2004). Istraživanja u Velikoj Britaniji pokazuju da se autizam javlja u 17/10 000, a spektar svih autističnih poremećaja zajedno čak 63/10 000 (Golubović, 2004). Japanska studija je utvrdila da se infantilni autizam pojavljuje u 13 – 16 na 10 000 dece, a Švedska je utvrdila prevalencu od 36 na 10 000 dec; ukupan zbir sve dece iz autističnog spektra bi bio najmanje 58 na 10 000 dece, skoro 6 na 1 000 (Milačić, 2008).

Tretman dece sa smetnjama u razvoju

Tretman dece sa smetnjama u razvoju kroz istoriju je pun kontradiktornosti, a i danas ne postoji jedinstven pristup u tretmanu dece. Postoje brojne teorije o uzrocima i još više teorija o načinu tretmana. Velike razlike u pristupima su naročito zabrinjavajuće za roditelje dece, kao i za tek svršene studente zainteresovane za oblast specijalnog obrazovanja; razlike u praksi imaju korena u različitom shvatanju kako deca uče (Milačić, 2008).

Kako uče deca sa smetnjama u razvoju

U praksi postoje različita iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, u smislu uspešnih i manje uspešnih rezultata. Raznolikost u rezultatima svakako ima veze sa težinom simptoma koje dete ispoljava, ali i sa samim pristupom u radu sa decom.

Važno je da se sa tretmanom počne što ranije i da se iskoristi potencijal detinjstva u maksimalnoj meri u kojoj je to moguće.

Postoji veliki broj različitih metoda i tehnika učenja za decu sa disharmoničnim razvojem, ali da bi se postigli značajni rezultati, neophodno je razumeti kako dete misli i oseća, a posebno važno je znati kako dete uči.

Templ Grendin, osoba sa Aspergerovim sindromom, kaže da ona misli vizuelno, u slikama, čak i kada je reč o apstraktnim pojmovima. Grendinova opisuje kako je zamišljala da u školi ima posebna vrata koja su simbolizovala promenu, a ta vrata su zapravo simbolizovala diplomu.

Jedan od roditelja objašnjava mišljenje kod svog sina i kaže: „Njegov proces mišljenja nije logičan, već asocijativan“ navodi Milačić (ibid. 98).

NTC sistem učenja

NTC sistem učenja je savremeni metod rada, koji poštuje neurofiziološke aspekte razvoja i fokusira se na rani rast i razvoj, odnosno period koji i jeste najvažniji za dete. Autor NTC programa ističe da neiskorišćeni potencijali ljudskog uma i snaga detinjstva, udruženi sa posvećenim i edukovanim roditeljima i vaspitačima, otvaraju vrata ka kreativnijem učenju, bržem saznavanju i lakšem otkrivanju i razvijanju sposobnosti (Rajović, 2009).

NTC program se realizuje u tri faze:

- 1) Dodatna stimulacija razvoja sinapsi
 - kineziološke aktivnosti: akomodacija oka, rotacija i ravnoteža
 - grafomotorne vežbe
- 2) Stimulacija razvoja asocijativnog razmišljanja
 - apstrahovanje, vizualizacija
 - misaona klasifikacija i misaona serijacija
 - asocijacije
 - muzika
- 3) Funkcionalno razmišljanje
 - zagonetne priče
 - zagonetna i problemska pisanja (Rajović, 2012)

Cilj

Cilj rada je bio prikazati primenu NTC programa na ranom uzrastu, sa polaznom hipotezom da dete uči i pamti kroz slike i simbole što je važan elemenat u NTC programu. Pri tome je glavna ideja bila da iz simboličkog i asocijativnog premostimo komunikaciju u realnu situaciju i da na taj način podstaknemo pragmatske elemente koji su neophodni za adekvatne recipročne socijalne interakcije, a cilj NTC programa, samog po sebi jeste razvoj asocijativnog mišljenja i funkcionalnog znanja, što se povoljno odražava na socijalne interakcije i mogućnost svrsishodne komunikacije sa okolinom. Osnovna ideja je da NTC programom dovedemo do poboljšanja u socijalnoj komunikaciji, socijalnoj interakciji i u kvalitativnim recipročnim interakcijama.

Metod rada

Uzorak

Za ovaj prikaz slučaja odabrana je devojčica S.P. dijagnostikovana u drugoj godini života kao disharmoničan razvoj. Uključena je u rad sa stručnim timom na uzrastu od tri godine i dva meseca starosti. Roditelji motivisani i zainteresovani za svaki oblik rada i saradnje, edukovani od strane glavnog terapeuta za rad sa detetom.

Tokom deset meseci rada, devojčica je bila uključena u intenzivan rad koji je podrazumevao: logopedski tretman u grupi i individualno, art terapiju, reedukaciju psihomotorike i primenu prve dve faze NTC programa. Logopedski tretman strukturisan sa fokusom na semantički, sintaksički i pragmatski razvoj sa krajnjim ciljem razvoja recipročnih socijalnih interakcija. NTC program u sklopu logopedskog tretmana je primenjivan sa ciljem razvoja simboličkog i asocijativnog mišljenja. Reedukacija psihomotorike pored osnovnog programa sadržala je i integrisane igre prema pravilima NTC sistema učenja, sa fokusom vežbi na prvu fazu NTC programa. U okviru reedukacije psihomotorike i art terapije težište rada se odnosilo na senzorne stimulacije i relaksacione tehnike, sa ciljem razvoja stabilne i koncentrisane pažnje. Devojčica je dolazila i boravila u Centru od dva do četiri sata, svaki radni dan punih 10 meseci.

Obeležja posmatranja i merenja

Osnovni pristup je podrazumevao svakodnevnu opservaciju i periodičnu evaluaciju ponašanja. Procene se baziraju na subjektivnom osećaju i iskustvu vodećeg terapeuta i stručnog tima, zbog nedostatka dijagnostičkih baterija i standardizovanih testova.

Na početku rada je utvrđeno da kontakt očima izostaje, bez upotrebe protoimperativnog i protodeklarativnog gesta. Interakcija sa drugima se svodila na manipulaciju tuđom rukom u pokušaju da dobije ono što želi. Glas normalne modulacije i boje, uz minimalne promene u prozodiji i akcentuaciji. Artikulacija upadljivo po tipu interdentalnog sigmatizma. Verbalna komunikacija sa drugima nije postojala, osim nominacije predmeta i slika na zahtev, uz upadljivu latencu u reakcijama, a na pitanja je izostajao verbalni odgovor. Stalno pevuši pesmice gde je upadljivo da pamti melodiju reči, tako da pri izgovoru deluje da izgovara neologizme. Prisutne su verbalne repeticije u vidu imitacije reklama, fragmenata razgovora koji je čula i slično. Spontani govor i komunikacija izostaju. Sintaksičke i gramatičke strukture nerazvijene. Poznaje boje, broji do 10, količina nije usvojena. Serijacija i klasifikacija u skladu sa uzrastom. Krupna i fina motorika ispod očekivanog za uzrast. Grafomotorni izraz na nivou risarije. Pažnja hipervigilna. Emotivno nestabilna, raspoloženja se kreću od euforije do napada plača i bacanja po podu. U grupi vršnjaka ne stupa u interakciju sa drugom decom, povremeno se odvajava od drugih i začinje neku sopstvenu igru ili samo luta prostorom. Igra osiromašena, lišena mašte.

Nakon 5 meseci rada došlo je do promena u različitim aspektima razvoja. Kontakt očima sve prisutniji, javlja se verbalna interakcija sa terapeutom. Počinje upotrebu protoimperativnog i protodeklarativnog gesta. Rečnik značajno bogatiji. Sintaksičke strukture se razvijaju i izgovara rečenice sa dva do tri člana. Verbalna komunikacija se ostvaruje prema njenim potrebama, reaguje na zahteve i pitanja uz latencu u odgovorima. Broji do 100, količina usvojena. Poznaje desetak zastava i simbola automobila. Zainteresovana za slova i brojeve koje uči velikom brzinom. Krupna i fina motorika u poboljšanju. Grafomotorički izraz poprima oblik: crta krug, liniju, čiča Glišu i boji bojanke. Pažnja vigilna, ali značajno bolja. Emotivno stabilnija, bacanje po podu izostaje uz insistiranje terapeuta da verbalizuje svoje želje i zahteve. Sa vršnjacima ne stupa u interakciju osim ukoliko želi neku igračku. Brzo uči pravila igre i uz demonstrativno ponašanje ih prihvata. U samostalnoj igri izostaje mašta, zbunjena je na pokušaje igre „kobajagi“.

Nakon 10 meseci intenzivnog rada devojčica ima normalnu modulaciju i boju glasa. Artikulaciono odstupanje po tipu interdentalnog sigmatizma. Rečnik veoma bogat. Sintaksa razvijena. Verbalnu komunikaciju ostvaruje spontano, odgovara na pitanja, nema dinamičnog dijaloga. Postavlja pitanja u skladu sa trenutnim interesovanjem. Voli nove reči koje sa zanimanjem ponavlja. Poznaje većinu zastava sa svih kontinenata i na karti sveta ih sa lakoćom nalazi. Poznaje veliki broj simbola (logo automobila, brendova, gradova...). Povezuje desetak simbola sa odgovarajućim gradom ili državom. Poznaje sva slova azbuke i abecede. Čita naglas i u sebi slikovnice i natpise na svemu što uzme u ruke. Razume pročitano. Piše slova i reči na osnovu fonemske analize. Krupna i fina motorika u skladu sa uzrastom. Prisutni gestovi koji odgovaraju kontekstu. Crtež obogaćen

detaljima, u skladu sa uzrastom. Pažnja se kreće od jako dobre do vigilne, zavisno od situacije i okruženja. Emotivno stabilna, na osujećenje reaguje plačem, a na insistiranje terapeuta verbalizuje svoju potrebu i nastavlja sa igrom. U igri se uočava imaginacija, uživa u igrama „kobajagi“ (pravi ručak, imitira balerinu, mamu....). Stupa u kratkotrajnu interakciju sa vršnjacima, poštuje pravila igre, strpljivo čeka svoj red.

Rezultati i diskusija

Incidenca razvojnih poremećaja je u porastu iz godine u godinu, pri čemu simptomatologija koja se uočava još u ranom uzrastu, toliko raznolika, da ostavlja previše prostora za greške i gubitak dragocenog vremena za razvoj i rehabilitaciju u traganju za idealnim metodom tretmana.

NTC program sa svojim specifičnim pristupom, naročito prve dve faze programa ukazuje na mogućnost široke primene programa u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, a naročito u tretmanu pervazivnih poremećaja.

Iskustva iz prakse ukazuju na velika neslaganja u pristupu deci sa smetnjama u razvoju, tretmani i programi su veoma različiti, često u velikoj suprotnosti, a daju rigidne rezultate u smislu da deca nauče mnogo, bez mogućnosti da povežu ono što su naučili i da to primene u različitim situacijama, tako da funkcionalna komunikacija sa okolinom izostaje.

Rezultati dobijeni u kratkom vremenskom periodu ukazuju na opravdanost hipoteze da NTC program, kao savremeni neuropsihološki metod može doprineti kvalitetu rada sa decom sa smetnjama u razvoju. Deca sa smetnjama u razvoju imaju svoj, drugačiji način mišljenja i obrade podataka, imaju svoja posebna interesovanja što daje prostor primeni NTC programa, s tim da bi bilo dobro da postoji neki instrument kojim možemo kvantifikovati promene i napredak kod dece.

Zaključak

Na osnovu ove studije slučaja može se zaključiti da NTC program daje rezultate koji su značajni i postignuti za veoma kratak period. Od devojčice koja je bila u „svom svetu“ za samo deset meseci rada postignuto je mnogo više uz NTC program, nego što bi to bilo moguće uz klasični pristup tretmanu. Osnovni problem devojčice – odsustvo recipročnih socijalnih interakcija, menja se i dobijamo jednu novu sliku deteta koje stupa u interakciju sa osobama u okruženju, deteta koje se igra i mašta, i dobijamo jednu neobičnu sliku deteta koje čita i piše na uzrastu na kom se to niti traži niti očekuje.

Osnovna ideja je bila raditi na NTC igrama za razvoj sinapsi i naučiti nekoliko simbola, a u praksi se ispostavilo da devojčica želi i može mnogo više od onoga što je u početku planirano, tako da smo plan i program rada prilagođavali njenom rastu i razvoju, uvek sa jednim stepenikom iznad njenih mogućnosti.

Na osnovu svega navedenog možemo zaključiti da je NTC program, uz minimalne izmene, efikasan za primenu u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Literatura

Bojanin, S. (1985) Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod, 12,13,334, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd

Bojanin, S., Milačić, I., Selaković, M. (1997) Autizam, 3, IP Zavet Beograd

Glumbić, N. (2008) Teorija uma dece sa posebnim potrebama, 30, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – CIDD

Golubović, S. (2004) Pervazivna i psihogena patologija verbalne komunikacije, 19, Savez defektologa Beograd

Milačić, I. (2008) Autizam – dijagnoza i tretman, 47, 57, 105, Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – BIG

Rajović, R. (2012) NTC sistem učenja, Metodički priručnik – Učenje je igra, Mako print Banja Luka

Rajović, R. (2012) NTC sistem učenja, Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru, 18, Smart production Novi Sad

Rajović, R. (2014) NTC sistem učenja, IQ deteta – briga roditelja, 3, V izdanje, Abeceda Novi Sad

Svetska zdravstvena organizacija (1992) ICD – 10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja, ZUNS, Beograd

SILAZNI TREND MOTORIČKIH I KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI DECE MLADEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Dr.sc. Ranko Rajović, Pedagoška Fakulteta, Koper, Slovenija

Iva Rajović, centar za obrazovanje, NS EDU, Novi Sad, Srbija

Dr.sc. Domen Kovačić

Dipl. psih. Nika Dajčman

Sažetak

Savremeni način života koji podrazumeva malo kretanja, malo sporta, a za decu u razvoju i malo vremena provedenog u parku, na igralištu, tj. malo aerobnih aktivnosti može da se odrazi na mnoge razvojne elemente. Utvrđeno je da je nivo aerobne spremnosti u direktnoj korelaciji sa volumenom pojedinih struktura velikog mozga (bazalne ganglije), kao i sa kognitivnim sposobnostima poput pažnje i kognitivne kontrolne. Pitanje kako se generalni trend sedentarnog ponašanja odražava na ukupne sposobnosti učenika i na njihove kognitivne sposobnosti postaje sve važnije. Kako bi se bolje razumela ova problematika i sagledao opšti trend razvoja dece, sprovedeno je pilot istraživanje sa ciljem utvrđivanja motoričkih i kognitivnih sposobnosti, kao i opšteg znanja dece nižih razreda osnovne škole, prema zapažanju učitelja i nastavnika. U istraživanju su učestvovali učitelji koji imaju više od 10 godina staža. Ocenjivane su sledeće sposobnosti dece danas i dece pre 5 i 10 godina: pažnja i koncentracija, zaključivanje i rešavanje problema, opšte znanje, rečnik i motoričke sposobnosti. Dobijeni rezultati govore da su učitelji i nastavnici mišljenja da su deca nižih razreda osnovne škole danas znatno slabija u merenim sposobnostima u odnosu na generaciju dece pre 5 godina, a znatno slabija u odnosu na generaciju pre 10 godina.

Ključne reči: kognitivne sposobnosti, motoričke sposobnosti, trend razvoja, školski uzrast

DESCENDING TREND OF MOTOR AND COGNITIVE ABILITIES OF SCHOOL CHILDREN

Abstract

Contemporary lifestyle includes little movement and sports, meaning only a little time is spent in a park and playgrounds for children, giving them only a few opportunities for aerobic activities, which in turn influence many aspects of child development. It is known that the level of aerobic fitness is in direct correlation to the volume of certain structures of the brain (basal ganglia) as well as to cognitive abilities, such as attention and cognitive control. The issue of how the general trend of sedentary behavior influences the overall abilities of pupils and their cognitive abilities is becoming increasingly important. In order to improve the understanding of the subject and to explore the general trend of child development, a pilot study was conducted. Aim of the study was to determine motor and cognitive abilities, as well as general knowledge of younger children in elementary schools, according to their teachers' observations. Teachers, who have more than 10 years of work experience, evaluated abilities of today's generations' and the generations' of 5 and 10 years ago, which were: attention and concentration, reasoning and problem solving, general knowledge, vocabulary and motor abilities. The results show that teachers evaluate today's schoolchildren's abilities as lower than those of the previous generations (5 years ago), and significantly lower than the abilities of children 10 years ago.

Keywords: cognitive abilities, motor abilities, developmental trends, school education

Uvod

Svesni smo činjenice da se okruženje u poslednje vreme drastično menja, ali još uvek je teško predvideti u kojoj meri i na koji način će se posledice ovih sveprisutnih promena ispoljiti. Za promenu okruženja zaslužno je pre svega digitalno doba u kojem se nalazimo, ali takođe i stil života koji je direktno ili indirektno u vezi sa novim tehnologijama: smanjenje fizičke aktivnosti, sedentarno ponašanje, permissivni stil odgajanja dece, promena vida

komunikacije, smanjenje socijalizacije, ishrana, kao i sveprisutniji poremećaj dnevno-noćnog ritma i kvaliteta sna.

Sve je učestalije mišljenje među prosvetnim radnicima da današnji učenici pokazuju sve slabije sposobnosti u mnogim aspektima razvoja u odnosu na ranije generacije. Istraživanje sprovedeno 2009. godine (Kamenarac, Čikoš, & Rajović, 2010) je ovo mišljenje donekle i potvrdilo – pokazalo je da preko 50% ispitane dece predškolskog uzrasta ima slabije razvijenu finu motoriku. Vođeni spomenutim sveprisutnijim mišljenjem među prosvetnim radnicima, odlučili smo da sprovedemo pilot istraživanje kojim bi se stekao uvid u kognitivne i motoričke sposobnosti, kao i opšte znanje i fond reči, dece prvog razreda - danas, pre pet i pre deset godina - iz ugla učitelja.

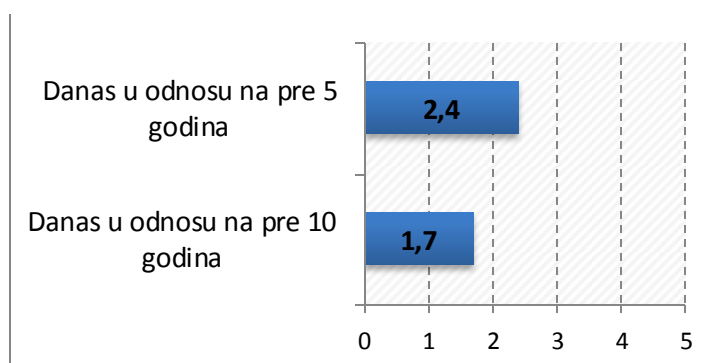
Kao pokazatelje kognitivnog razvoja koristili smo sposobnosti pažnje/koncentracije i zaključivanja/rešavanja problema. Kao pokazatelje motoričkog razvoja koristili smo motoričke sposobnosti. Kako bi se stekao uvid u saznejne osnove dece ocenjivano je opšte znanje i fond reči, koji predstavljaju indikator razvoja jezika i kasnijeg akademskog uspeha.

Metodologija

U istraživanju je učestvovalo 34 učitelja i nastavnika iz Osnovne škole Dob (Dob pri Domžalah). Prosek staža učitelja i nastavnika je bio 20,8 godina. Za metodu istraživanja je korišćen anketni upitnik posebno kreiran za ovo istraživanje. Učitelji i nastavnici na osnovu upitnika su ocenili prosečne sposobnosti i saznejne osnove generacije kojoj predaju ili su im predavali u poslednje 2 godine. Ocenjivane su sledeće kategorije: motoričke sposobnosti dece, pažnja i koncentracija, zaključivanje i rešavanje problema, opšte znanje i fond reči danas u poređenju sa generacijom pre 5 i pre 10 godina. U upitniku je korišćena lestvica ocenjivanja: 1 - znatno slabiji, 2 - slabiji, 3 - isti, 4 - bolji, 5 - mnogo bolji u poređenju sa generacijom pre 5, tj. 10 godina. Anketa je urađena web programom EnKlikAnketa (<https://www.1ka.si/>). Obaveštenje o molbi za ispunjavanje ankete smo po prethodnom dogovoru poslali direktoru škole, koji je molbu prosledio učiteljima i nastavnicima. Cronbach-ov koeficient α je za naš upitnik iznosio 0,832, što znači da je značajan.

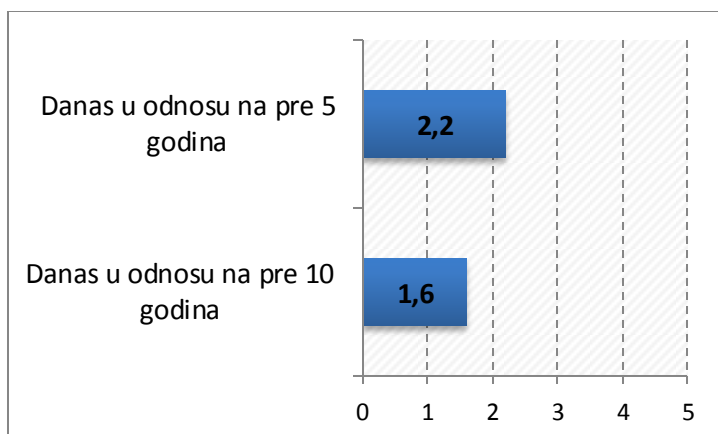
Rezultati

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi postoji li razlika u razvoju dece danas u odnosu na pre 5 i 10 godina. Kao što prikazuje grafikon 1, jasno je da su motoričke sposobnosti dece danas slabije nego pre 5 godina (2,4) i još slabije u odnosu na generaciju pre 10 godina (1,7).



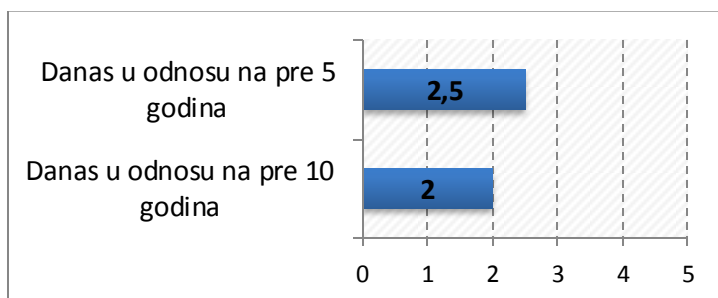
Grafikon 1. Motoričke sposobnosti dece

Drugo pitanje se odnosilo na pažnju i koncentraciju. Iz grafikona 2, vidi se da je po ocenama učitelja i nastavnika koncentracija dece danas još slabija nego motoričke sposobnosti. U poređenju sa generacijom pre 5 godina, generacija danas (2,2) je slabija, a još slabija u odnosu na generaciju pre 10 godina (1,6).

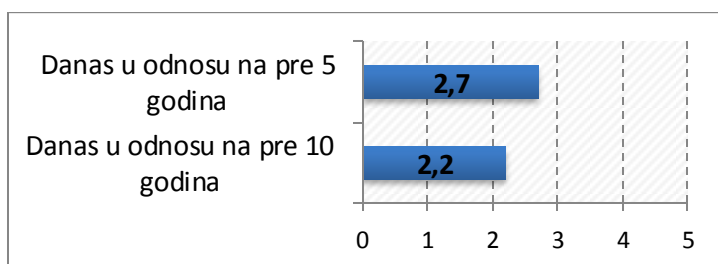


Grafikon 2. Pažnja i koncentracija

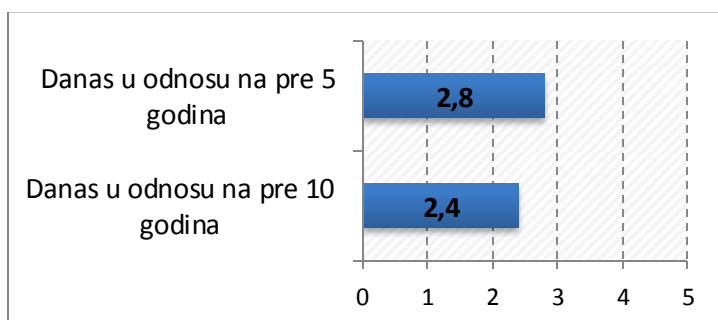
Kao što je pokazano na grafikonu 3 ispitano je da li su se promenile sposobnosti zaključivanja i rešavanja problema (grafikon 3) u odnosu na period pre 5 (2,5) i 10 godina (2). Ova ocena je malo bolja u poređenju sa prethodnim (grafikon 1 i 2), iako je i dalje slaba u odnosu na ranije generacije.



Grafikon 3. Zaključivanje i rešavanje problema



Grafikon 4. Opšte znanje



Grafikon 5. Fond reči

Ispitano je da li se i koliko opšte znanje (grafikon 4) promenilo u odnosu na ranije generacije. Iako je ocena opšteg znanja viša nego u prethodnim kategorijama (grafikon 1, 2 i 3) i dalje se pokazuje trend blagog pada opšteg znanja u odnosu na generaciju pre 5 godina (2,7) i 10 godina (2,2). Takođe je proverena procena učitelja i nastavnika o fondu reči (grafikon 5) u odnosu na generaciju pre 5 godina (2,8) i 10 godina (2,4). Iako je i za ovu kategoriju pokazana slabija ocena današnje generacije, u odnosu na ostale ispitivane kategorije ova razlika je najmanja, 2,8 u odnosu na generaciju pre 5 godina i 2,4 u odnosu na generaciju pre 10 godina.

Diskusija i zaključak

Dobijeni rezultati potvrđuju postojeće mišljenje učitelja da su sposobnosti dece u mnogim razvojnim segmentima danas sve slabije u odnosu na ranije generacije. Sve ispitane kategorije ukazuju na to da učitelji smatraju da današnja generacija dece ne pokazuje bolje niti jednake ispitivane sposobnosti/saznajne osnove u odnosu na generaciju pre 5, odnosno 10 godina. Ovo procena učitelja najviše se odnosi na procenu koncentracije i pažnje i motoričkih sposobnosti, a zatim i na sposobnosti zaključivanja i rešavanje problema, kao i opšte znanje i fond reči. Iz svake ispitane kategorije jasan je silazni trend sposobnosti, odnosno sazajnih osnova dece u proteklih deset godina, iz ugla učitelja.

Prostor za interpretaciju dobijenih rezultata je velik. Za početak treba uzeti u obzir da se radi o relativno malom uzorku ispitnika, kao i to da su sposobnosti dece ocenjivane isključivo na osnovu subjektivne (i pre svega retrospektivne) procene učitelja i nastavnika koje po sebi mogu da budu podložne mnogim kognitivnim pristrasnostima (*cognitive bias*). U nedostatku longitudinalne studije koja bi standardizovanim testovima pratila ukupne sposobnosti dece poslednjih nekoliko decenija, uvidi iskusnih učitelja mogu poslužiti kao dobra smernica za dalje razumevanje i potencijalno rešavanje postojeće problematike. Ukoliko rezultati sprovedenog pilot istraživanja reflektuju trenutno razvojno stanje dece i njihovih motoričkih i kognitivnih sposobnosti, od izuzetne je važnosti pozabaviti se mogućim faktorima koji igraju ulogu u ovom trendu – steći uvid u njih, razumeti njihov odnos sa razvojem deteta, a zatim i ukloniti ili modifikovati njihov uticaj, ako se pokaže kao štetan.

Jedan od glavnih problema modernog stila života jeste sedentarno ponašanje i generalni nedostatak kretanja. Sedentarno ponašanje, a pogotovo ono koje podrazumeva upotrebu ekrana, kod dece se dovodi u vezu sa: neadekvatnim kardiorespiratornim fitnesom (Sandercock & Ogunleye, 2013), povišenim BMI-om (Ullrich-French, Power, Daratha, Bindler, & Steele, 2010), dijabetesom tip II (Henderson et al., 2012), hipertenzijom (Martinez-Gomez, Tucker, Heelan, Welk, & Eisenmann, 2012), astmom (Protudjer, Kozyrskyj, McGavock, Ramsey, & Becker, 2012), ADHD-om (Christakis, 2009), i smanjenim egzekutivnim funkcijama (Lillard, Drell, Richey, Boguszewski, & Smith, 2015). Sedentarno ponašanje je i u tesnoj vezi sa smanjenim nivoom fizičke aktivnosti, čije su posledice uveliko poznate. Još 2003. sveobuhvatnim pregledom literature je pokazano da postoji značajna pozitivna veza između fizičke aktivnosti i kognitivnih funkcija kod dece (Sibley & Etnier, 2003).

Rezultati sprovedenog pilot istraživanja po kojima deca deca danas imaju znatno slabije razvijene motoričke sposobnosti, pažnju i koncentraciju, postaju dodatno zabrinjavajući ako uzmemo u obzir to da se veštine fine motorike, zajedno sa sposobnošću pažnje i opštim znanjem, na inicijalnom školskom testu pokazuju kao čvrsti predskazatelji budućeg uspeha u čitanju, matematici i nauci, čak bolji predskazatelji od računanja i pisanja (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah, & Steele, 2010). Bazalne ganglije koje su, između ostalog, veoma bitne za kontrolu voljnih motornih pokreta, doprinose i različitim kognitivnim funkcijama, kao što su učenje, memorija i planiranje (Aron, Poldrack, & Wise, 2009). Štaviše, utvrđeno je da je aerobna spremnost kod dece povezana sa zapreminom dorzalnog striatuma i globus palidusa, strukturama koje sačinjavaju bazalne ganglije, kao i boljim rezultatom na testu koji meri pažnju i inhibitornu kontrolu (Chaddock et al., 2010). Čak i nakon godinu dana, aerobno spremna deca su pokazala bolje rezultate na testu kognitivne kontrole i radne memorije (Chaddock et al., 2012). Nedavno sprovedeno istraživanje po prvi put je ispitivalo korelaciju između cerebralnog protoka krvi u hipokampusu, regije mozga važne za učenje i memoriju, i aerobne aktivnosti kod dece uzrasta od sedam do devet godina. Pokazno je da je aerobna aktivnost u direktnoj vezi sa većom perfuzijom u hipokampusu (Chaddock-Heyman et al., 2016). Ovi rezultati ukazuju na mogućnost veće aktivacije hipokampusa kod aerobno aktivnije preadolescentske dece. Takođe, mnoga istraživanja poslednjih godina govore u prilog tome da je mali

mozak, pored svoje dobro poznate funkcije u motornoj kontroli, direktno povezan sa kognitivnim procesima (Koziol et al., 2014), tako da smanjene motoričke sposobnosti mogu biti pokazatelj slabije stimulacije malog mozga, što može imati uticaj i na kognitivne sposobnosti deteta.

Upotreba uređaja nove tehnologije se dovodi u vezu sa nedostatkom sna, neregularnim ciklusima spavanja, lošijim kvalitetom sna, i povećanim umorom tokom dana (Exelmans & Van den Bulck, 2016, Huber et al, 2002; Chang, Aeschbach, Duffy, & Czeisler, 2015; Sahin, Ozdemir, Unsal, & Temiz, 2013). Dužina sna kod dece ne samo da je u pozitivnoj korelaciji sa zapreminom sive mase hipokampusa (Taki et al., 2012), već je i pokazano da je izloženost TV-u u ranom periodu razvoja u vezi sa problemima pažnje u 7. godini života (Christakis, 2004).

Način ishrane je takođe jedan od faktora znatno promenjenih modernim stilom života. Iako je ova tema preopširna, važno je napomenuti da pored dobro poznatog uticaja šećera na psihofizičko stanje, studije sa miševima su pokazale da prekomerno unošenje šećera u adolescentskom periodu izaziva hedonistički deficit i time utiče na sistem za nagrađivanje u odrasloj dobi što može da izazove razvoj patoloških stanja sistema za nagrađivanje (Naneix, Darlot, Coutureau, & Cador, 2015).

Trebalo bi razmotriti i disgenične faktore kao moguće uzorčnike sve slabijih sposobnosti dece školskog uzrasta. Ljudska vrsta, razvojem civilizacije i tehnologije, sve manje podleže pritiscima evolucije i prirodnoj selekciji, te je stopa preživljavanja i reprodukcije onih koji su biološki neadaptivni iznad svakog dosadašnjeg proseka.

Koje bi bile posledice opadajućih sposobnosti dece još nije moguće utvrditi. Međutim, ako uzmemo u obzir da motorički razvoj ima ulogu kontrolnog parametra za dalji razvoj, utoliko što neke motore sposobnosti mogu da budu preduslov za usvajanje ili vežbu drugih razvojnih funkcija, poput perceptualne ili kognitivne sposobnosti (Buschnell & Boudreau, 1993), postaje jasna dalekosežnost ovakvih promena.

Literatura

- Aron, A. R., Poldrack, R. A., & Wise, S.P. (2009). *Cognition: basal ganglia role*. *Encyclopedia of Neuroscience* 2, 1069-1077.
- Bushnell, E.W., & Bodreau, P.J. (1993). Motor Development and the Mind: The potential Role of Motor Abilities as a Determinant of Aspects of Perceptual Development. *Child Development*, 64(4), 1005–1021.
- Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., VanPatter, M., Voss, M. W., Pontifex, M. B., ... & Kramer, A. F. (2010). Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children. *Developmental Neuroscience*, 32(3), 249-256.
- Chaddock, L., Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Johnson, C. R., Raine, L. B., & Kramer, A. F. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of Sports Sciences*, 30(5), 421-430.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Chappell, M. A., Johnson, C. L., Kienzler, C., Knecht, A., ... & Hillman, C. H. (2016). Aerobic fitness is associated with greater hippocampal cerebral blood flow in children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 20, 52-58.
- Chang, A. M., Aeschbach, D., Duffy, J. F., & Czeisler, C. A. (2015). Evening use of light-emitting eReaders negatively affects sleep, circadian timing, and next-morning alertness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(4), 1232-1237.
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn?. *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Exelmans, L., & Van den Bulck, J. (2016). Bedtime mobile phone use and sleep in adults. *Social Science & Medicine*, 148, 93-101.
- Grissmer D., Grimm K.J., Aiyer S.M., Murrah W.M., & Steele J.S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.

- Henderson, M., Gray-Donald, K., Mathieu, M. E., Barnett, T. A., Hanley, J. A., O'Loughlin, J., ... & Lambert, M. (2012). How are physical activity, fitness, and sedentary behavior associated with insulin sensitivity in children?. *Diabetes care*, 35(6), 1272-1278.
- Huber, R., Treyer, V., Borbely, A. A., Schuderer, J., Gottselig, J. M., Landolt, H. P., ... & Achermann, P. (2002). Electromagnetic fields, such as those from mobile phones, alter regional cerebral blood flow and sleep and waking EEG. *Journal of sleep research*, 11(4), 289-295.
- Kamenarac, O., Čikoš, D., Rajović, R. (2010): Razvoj sposobnosti dece predškolskog uzrasta i detekcija darovite dece, u Zbornik radova, 4. Međunarodna konferencija o negovanju talenata, Kanjiža 2010. Str 1-4
- Kozioł, L. F., Budding, D., Andreasen, N., D'Arrigo, S., Bulgheroni, S., Imamizu, H., & Pezzulo, G. (2014). Consensus paper: the cerebellum's role in movement and cognition. *The Cerebellum*, 13(1), 151-177.
- Lillard, A. S., Drell, M. B., Richey, E. M., Boguszewski, K., & Smith, E. D. (2015). Further examination of the immediate impact of television on children's executive function. *Developmental psychology*, 51(6), 792.
- Martinez-Gomez, D., Tucker, J., Heelan, K. A., Welk, G. J., & Eisenmann, J. C. (2009). Associations between sedentary behavior and blood pressure in young children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(8), 724-730.
- Naneix, F., Darlot, F., Coutureau, E., & Cador, M. (2015). Long- lasting deficits in hedonic and nucleus accumbens reactivity to sweet rewards by sugar overconsumption during adolescence. *European Journal of Neuroscience*.
- Protudjer, J., Kozyrskyj, A. L., McGavock, J. M., Ramsey, C. D., & Becker, A. B. (2012). High screen time is associated with asthma in overweight Manitoba youth. *Journal of Asthma*, 49(9), 935-941.
- Sahin, S., Ozdemir, K., Unsal, A., & Temiz, N. (2013). Evaluation of mobile phone addiction level and sleep quality in university students.
- Sandercock, G. R., & Ogunleye, A. A. (2013). Independence of physical activity and screen time as predictors of cardiorespiratory fitness in youth. *Pediatric research*, 73(5), 692-697.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Taki Y, Hashizume H, Thyreau B, Sassa Y, Takeuchi H, et al. (2012) Sleep duration during weekdays affects hippocampal gray matter volume in healthy children. *Neuroimage* 60: 471–475.
- Ullrich-French, S. C., Power, T. G., Daratha, K. B., Bindler, R. C., & Steele, M. M. (2010). Examination of adolescents' screen time and physical fitness as independent correlates of weight status and blood pressure. *Journal of sports sciences*, 28(11), 1189-1196.

MILENIJUMSKA GENERACIJA-NOVI IZAZOVI

Sonja Ivančević, profesor engleskog jezika, OŠ „Starina Novak”, Srbija
Dr Tatjana Ivanović, docent, Fakultet organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Sažetak

Kao što je Inglehart istakao, pripadnici svake generacije međusobno „liče”, odnosno poseduju niz zajedničkih karakteristika zahvaljujući uticaju različitih društvenih, ekonomskih i političkih događaja koji su oblikovali njihovo detinjstvo i adolescenciju. Ovo obično rezultira time da svaka generacija usvaja i poseduje sistem vrednosti, verovanja, očekivanja, kao i obrasce ponašanja koji ih razlikuju od prethodnih generacija i stvaraju jedan prepoznatljivi generacijski identitet. Međutim, to može stvoriti generacijski jaz koji negativno utiče i na radno i na obrazovno okruženje. Cilj ovog rada je da otkrije ključne karakteristike milenijumske generacije kao i glavne izazove sa kojima se suočavaju menadžeri i nastavnici koji njima upravljaju ili ih obrazuju. Detaljnija slika bi trebalo da dovede do rešenja kojima bi se premostio pomenuti jaz i stvorilo pozitivnije i srećnije okruženje za sve generacije.

Ključne reči: Milenijumska generacija, generacije, karakteristike, generacijski jaz, faktori

MILLENNIALS - NEW CHALLENGES

Abstract

As Inglehart pointed out, members of each generation resemble each other having a number of common characteristics due to the influence of different social, economic and political events that shaped their childhood and adolescence. This usually results in the fact that each generation adopts a system of values, beliefs, expectations, and behavioural patterns that are different from previous generations', forming a recognizable generational identity. Nevertheless, it can lead to a generational gap which negatively influences both the workplace and the educational environment. The aim of the paper is to reveal the key characteristics of Millennial generation as well as the main challenges their managers and teachers face while managing or educating them. A deeper insight should provide solutions for bridging the gap and creating a more positive and happier environment for all the generations.

Keywords: Millennials, generations, characteristics, generational gap, factors

Uvod

Tradicionalni sistem obrazovanja i tradicionalno radno okruženje koje su stvorile prethodne generacije, dovedeni su u pitanje stasavanjem tzv. milenijumske generacije, odnosno, generacije Y, čije se osobine i vrednosti nikako ne uklapaju u iste. Kako posle milenijumske generacije dolazi generacija Z kod koje se dodatno intenziviraju osobine generacije Y, jaz između ova dva sveta postaje sve veći, nezadovoljstvo na obe strane raste, te potrebe za promenama u pristupu postaju neophodne.

Iako su od strane generacija bejbi bumera (1946-1963) i generacije X (1964-1979) viđeni u negativnom svetlu, kao lenji, razmaženi, egocentrični, bez poštovanja prema autoritetu i starijima, analitičari širom sveta pokazuju da većina organizacija, kao ni obrazovnih institucija suštinski ne razume mlađe generacije, o njima ima samo površna znanja, te iz tog razloga ne uspeva da ih motiviše i ostvari željene rezultate.

Ovaj rad će se baviti generacijom Y, trenutno najbrojnijom generacijom na svetu, njenim karakteristikama i različitostima u odnosu na prethodne generacije, faktorima koji su je oblikovali, kao i načinima na koje ona sebe sagledava. Iako pripadnici ove generacije koja je stasavala na prekretnici dva milenijuma imaju između 16 i 36 godina, njeno bolje razumevanje omogućić će profesorima da bolje shvate i generacije koje iza njih slede, generacije Z (2000-2013) i Alfa (2013-), kao i direktorima i da iznađu adekvatnije pristupe i načine motivacije za svoje najmlađe zaposlene.

Generacija Y

Generacija Y ili milenijumska generacija, je demografska kohorta koja sledi posle generacije X. Nema jasno definisanih godina koje određuju početak i kraj ove generacije, ali većina istraživača i autora studija koristi raspon između 1980. i 2000. godine da označi godine rođenja pripadnika ove generacije, sugerišući da se razvojne godine ove generacije nalaze na preseku između dva milenijuma¹. Neki autori su ovu generaciju označavali i drugim imenima, kao što su „Nexters” ili „Nextus Generation” (Barnard, 1998; Burke, Cooper and Antoniuou 2015; Zemke, Raines, and Filipczak, 2000), „Trophy Kids”, ili pak „Bomerang” ili „Petar Pan” generacija, kako ih je nazvala američka sociološkinja Ketlin Šaputis, a zbog karakteristika koje poseduju. Zbog savremene tehnologije uz koju su odrasli, mnogi ih zovu „Internet” ili „Generacija Txt”². Pripadnici ove generacije su i prvi „digital natives” jer se smatra da su maternji govornici digitalnog jezika kompjutera, interneta i drugih medija virtualne realnosti.

Smatra se da je milenijumska generacija dvostruko brojnija od generacije X, ali i da je po broju nadmašila i generaciju bejbi bumera. Brukingove³ cifre kažu da će 2025. godine milenijumska generacija činiti 75% svetske radne snage, te je važno ppsvetiti joj se.

U poslednje dve decenije, sproveden je veliki broj istraživanja i studija o generaciji Y, i to naročito na zapadnoj polulopti. Literatura na ovu temu (Chatman and Flynn 2001; McGuire, By, and Hutchings 2007; Stauffer 1997; Ott, Blacksmith, and Royal 2008; „Cara” 2009, cited in Myers and Sadaghiani 2010; Raines 2002; Caraher 2015) kao i ozbiljna istraživanja (Twenge and Campbell 2001; Twenge and Nolen-Hoeksema 2002; Twenge 2000; George 2009; Kowske, Rasch, and Wiley 2010; Smola and Sutton 2002) pokazuju da se ova generacija razlikuje od prethodnih po svom sistemu vrednosti, aspiracijama, ciljevima, prioritetima u životu i životnim stilovima. U tom smislu, tvrde autori Singh, Raj i Bhandaker (2012), veliki je izazov za organizacije i druge društveno-političke institucije da razumeju ovu generaciju i njihov pogled na svet, i razviju njima kompatibilne sisteme i procese koji će im pomoći u oslobađanju energije do krajnjih razmera. U suprotnom, dodaju oni, neuspeh u ovome rezultiraće u odlivu talenata, demotivisanosti i nedostatku posvećenosti, što može imati katastrofalne posledice po organizacije. Međutim pristup prema ovoj generaciji mora se promeniti još u obrazovnom sistemu koji se za njih pokazao manje ili više neadekvatan.

Ipak, intergacija milenijumske generacije u sistem koji je stvorila generacija bejbi bumera nije nimalo laka stvar. Zbog toga je možda najbolje analizu ove generacije započeti baš sa njihovog stanovišta. Iz perspektive bumera i sveta koji su oni stvorili, generacija Y posmatra se u veoma negativnom svetlu. Oni su za njih lenji, razmaženi, egocentrični, bez radne etike i nelojalni organizaciji za koju rade, bez poštovanja prema autoritetu, neprofesionalni i neposvećeni poslu, prevište opušteni i slabih veština komunikacija, a sa druge strane veoma zahtevni i sa puno nerealnih očekivanja (Tulgan, 2015). Zbunjuje ih i često izluduje njihov nedostatak inhibicije i sloboda u komunikaciji, odbijanje da se pokoravaju sistemu, kao i spremnost da uvek i sve preispituju, dok posao, kao samo i obrazovanje vrednuju u odnosu na to koliki značaj imaju za njihov lični život, a ne u nekom apstraktnom smislu „per se”.

Vodena ovim sukobom suprotnosti, istraživanja su pokušala detaljnije da istraže karakteristike ove generacije, kao i uzroke i objašnjenja tako razvijenih osobina.

Faktori koji su uticali na formiranje generacije Y

Glavni faktori koji su oblikovali detinjstvo i odrastanje generacije Y su: globalizacija, tehnologija, nesigurnost institucija, digitalno okruženje i spajanje različitosti. Takođe, posebno se ističu i dva mikro trenda koja su ih formirala, a to su: helikopter roditeljstvo (Helicopter parenting) i virtualna realnost (Tulgan, 2015).

¹ Tačne godine za milenijumsku generaciju variraju od izvora do izvora. Neki akademski istraživači smatraju da su granice između: 1982. i 1999. (Twenge et al. 2010), ili pak 1978. i 1994. (Thomas 2013), ili 1982. i 2004. Kako su odredili Howe i Strauss za koje se smatra da su nadenuili ime milenijumskoj generaciji (Horovitz, 2012), dok the Pew Research Center naziva milenijalsima one rođene posle 1980. godine (Taylor and Keeter 2010).

² Txt je skraćeno od text, što je sleng izraz za tekstualne, odnosno, SMS poruke koje se šalju putem mobilnih telefona

³ Brooking -Američka organizacija koja se bavi istraživanjima

Helikopter roditeljstvo

Možemo reći da je ova generacija odgajana od strane roditelja koji su više nego ikad do tada bdeli (leteli) nad njima, spremni da „slete“ u svakom trenutku, čim deci nešto zatreba, pružajući im neviđene količine pažnje, podrške i odobravanja. Ovo je prva generacija kojoj su roditelji strukturalno vreme, od trenutka kada ustanu, do momenta kada idu na spavanje, pažljivo birajući aktivnosti, tako da prostora za slobodnu igru, takoreći nije ni bilo. Oni su čak i rešavali konflikte za njih „ili zbog toga što su hteli da pomognu, ili zato što nisu imali dovoljno vremena da puste decu da ih sama reše“ (Caraher, 2015) unevši tako svojim ponašanjem novi pojam u psihologiju roditeljstva - „prezaštićivanje“. Uprkos tome, ili baš zbog toga što su odgajani na potpuno suprotan način, većina roditelja koji su mlađi članovi bejbi bum ili stariji pripadnici generacije X, se ponašaju prezaštitnički, uzdižući i hvaleći svoju decu svaki put kada bi uzeli učešće u nekoj aktivnosti, bez obzira na to kakve bi rezultate postigli (Tulgan, 2009). Svako je sada u startu pobednik, iako možda nikad nije stvarno pobedio ili postigao bilo kakav uspeh. Odatle i naziv „Trophy kids“ (Alsop, 2008). Posebno se neguje njihov ego i retko daju kritike kako se slučajno ne bi narušilo dečije samopoštovanje. Ovo je jedna od najvećih razlika između njih i prethodnih generacija koje ni otprilike nisu bile pohvaljene sve dok nisu postigle uspeh, zaslužile najviše ocene u školi, ili bilo koji drugi zadatak obavile u potpunosti i bili zaista izuzetni. Isto tako, roditelji bi ih veoma kritikovali za neprimereno ponašanje, nedovoljno zalaganje, ili nedavanje svog maksimuma. Zbog ovakvih razlika, stiče se utisak da je roditeljski stil između ove dve generacije iz jednog ekstrema i prešao u drugi. Ono što se potom desilo je da se ovakvo snishodljivo ponašanje roditelja premestilo i u obrazovni sistem, gde su nastavnici i profesori, kako bi izbegli žalbe i pritiske roditelja i učenika, popustili i počeli da poklanjaju ocene („grade inflation“) i izbegavaju da daju negativan feedback, održavajući milenijumsku generaciju u jednom potpuno drugačijem svetu od onog koji ih čeka u poslovnom okruženju, odnosno na radnom mestu. U isto vreme, dok su ih prezaštićivali, roditelji su ih snabdevali svim mogućim i nemogućim materijalnim potrepštinama i tehnološkim sredstvima, nedostupnim prethodnim generacijama. Tako je ova generacijastekla veliku količinu samopouzdanja i osećanja da su od velike vrednosti (za bilo koju organizaciju od prvog dana zaposlenja, bez ideje da taj status treba da zasluži). Osećaju da mogu sve, ne brinu puno o neuspehu, nego vide sebe kao pobednike zbog kojih ovaj svet i postoji. Za razliku od prethodnih generacija, ostaju preterano povezani sa roditeljima, sa kojima su u stalnom kontaktu redovno tražeći savete oko ličnih i poslovnih pitanja, a neretko ostaju i da žive sa njima duboko u trećoj ili četvrtoj deceniji života (Terri Klass, Judy Lindenberge and Jean-Baptiste Marchais, 2015).

Digitalizacija i virtuelna realnost

Od svih veština koje poseduje milenijumska generacija, svakako je najistaknutija ta što fantastično barataju uređajima savremene tehnologije. Oni su prva generacije rođena nakon što su kompjuteri ušli u masovnu upotrebu, i sastavni su deo njihovog života na način na koji su radio ili TV bili prethodnim generacijama. Zbog toga ih zovu „digital natives“ (Ivančević, Ratković, 2016). Koriste je ne samo za privatnu komunikaciju i zabavu, nego i za sticanje novih znanja i veština, i to u mnogo većem stepenu nego što je uvreženo mišljenje starijih generacija. Još 2003. godine Oblinger je saopštio da je istraživanje pokazalo da 94% učenika od 12 do 17 godina koristi Internet za istraživanja potrebna za projekte i zadatke, kao i da je 78% njih izrazilo mišljenje da je Internet koristan za školu i učenje. Iako sa tehnologijom treba biti izuzetno oprezan zbog zdravstvenih problema koje njena prekomerena upotreba izaziva, s' obzirom na to da je ona neodvojiva od života svih mlađih generacija, trebalo bi je iskoristiti i uskladiti sa obrazovnim i procesima rada, i iz njene upotrebe u tom smislu izvući maksimum.

Još jedan važan niz promena ponašanja nastao je zbog mogućnosti „povezanosti“ koju nudi savremena tehnologija. Milenijalsi su uvek povezani, uvek dostupni i u nekoj vrsti komunikacije 24 sata, ili putem imejla, ili pametnih telefona ili društvenih mreža. Pored toga što svaku informaciju mogu dobiti klikom na dugme, naviknuti su na momentalne ili brze odgovore, pa takvu neposrednost žele i u školi i na radnom mestu. Na ovaj način se strpljenje, nekada izuzetno vrednovana osobina, ne nalazi na listi atributa ove generacije (Ivančević, Ratković, 2016). Takođe, „kao što je pristup svakoj informaciji uzet zdravo za gotovo, tako je i pristup svakoj osobi“ (Caraher, 2015). Kada se na ovu njihovu potrebu za neograničenim pristupom svakom i svemu nadoveže neformalnost virtuelnog sveta koja se kod njih obično prenosi na školsko i radno okruženje, dobija se jedna generacija koja je potpuno slepa za hijerarhiju, i koja ozbiljno preispituje njenu tradicionalnu

ulogu. Na posletku, zbog virtuelnog sveta u kome paralelno žive, skloniji su da tragaju za interaktivnim, privlačnim i zabavnim okruženjem, nego za nekim drugim atributima obrazovnih institucija i posla.

Globalizacija i prihvatanje različitosti

Sa digitalizacijom su u vezi i ostali ključni faktori u formiranju ove generacije, koje navodi Tulgan (2015), globalizacija i prihvatanje različitosti, međusobno povezani fenomeni. Vrtoglavi tehnološki napredak, brze komunikacije i prevoz, učinile su svet „globalnim selom”. Posle vekova sukoba, konačno je stasala generacija kojoj je različitost norma i gde jasno izražene etničke i rasne granice zapravo ne postoje (Glass 2007). Smatra se da je ovo generacija širokih shvatanja i potpuno otvorena da prihvati različitosti u pogledu rase, pola, etničke pripadnosti i seksualne orijentacije (Gravett & Throckmorton, 2007). Virtuelni svet im je takođe ponudio okruženje koje obiluje različitostima, te su one postale željeni faktor Milenijalsa i u njihovom obrazovnom sistemu, kao i poslovnom životu. Ovaj svet omogućio je da se ljudi spoje globalno i da, uz pomoć društvenih mreža i video konferencija prodube odnose, iako se, neretko, nikad nisu sreli u stvarnom životu. Tako je danas kvalitet nečijeg rada, a ne njegova geografija, postao prioritet mnogih *head hunters*⁴, ali su i novi oblici virtuelnog obrazovanja koje ne mari za fizičku udaljenost dobili na važnosti.

Nesigurnost institucija

Kao što je napomenuto gore, ne manje bitan faktor koji je definisao generaciju Y je nesigurnost institucija, ali bi bilo tačnije reći da je to jedan opšti osećan nesigurnosti, nesigurnosti u vezi sa sopstvenom bezbednošću, nesigurnosti svoje budućnosti, i onoga što sledeće treba da se desi. Terorizam, globalna ekonomska kriza, recesija, otkazi, padovi velikih korporacija koji su izazvani skandalima, naftne mrlje, „Columbine” i slični masakri u školama, kidnapovanja dece i slični događaji, bili su njihova realnost, naglašavajući nepredvidljivost sutrašnjice. Jedina sigurna stvar za Milenijalse je da se sve može promeniti, i da je promena, zapravo, jedina izvesnost u njihovim životima. I oni su se naučili da je očekuju.

Sa tim u skladu, promenio se ceo koncept njihove karijere i odnosa prema poslu, u odnosu na prethodne generacije. Ideja doživotnog učenja, kontinuiran profesionalni razvoj i sticanje novih veština ojačali su ih i ospremili za vreme potpune nesigurnosti. Oni su naučili kako da se oslanjaju na sebe pre nego na institucije i da nemaju velika očekivanja, nego da lako počinju sve iz početka svaki put kad ih institucija ili država iznevere. Štaviše, nisu skloni pravljenju trajnih veza sa kompanijama, nego dobrovoljno menjaju poslove u potrazi za onim koji će im pružiti više zadovoljstva na dnevnoj bazi, ali i ličnu ostvarenost, mogućnost daljeg usavršavanja i ostale, njima bitne faktore (Ivančević, Ratković, 2016). Zbog toga im mnogi prebacuju da su nelojalni, ali su oni samo naučili da funkcionišu u sistemu koji je i njih same i njihove roditelje mnogo ranije izneverio. Pokušajem uspostavljanja harmonije u svim aspektima života, uključujući i posao kao njegov veliki deo, ova vrsta osvešćenosti mladih svakako doprinosi razvoju ličnosti i osećaju sreće i ispunjenja.

Kako generacija Y vidi sebe

Li Caraher (2015) sumira rezultate brojnih istraživanja o tome kako generacija Y vidi sebe kroz četiri najčešće navođene osobine ili postavke. Ona navodi da milenijalsi, u suprotnosti sa tim kako ih drugi vide, doživljavaju sebe kao:

- Samouverene
- Ljude koji daju značajan doprinos
- Nosioce promena
- Sposobne⁵

⁴ Engl. „head hunters” na srpskom jeziku znači „lovci na talente”, deo HR sektora kompanija koji se bavi traženjem talentovanih zaposlenih.

⁵ „confident, contributors, changed makers and capable” „Millennials & Management: The Essential Guide to Making It Work at Work”, Lee Caraher (2015)

S' obzirom na to kako su vaspitani, pripadnici ove generacija su zaista uvereni da mogu da daju doprinos svojim radom, da mogu da uče, da mogu da naprave razliku, da su važni i da mogu da budu ispunjeni svojim poslom kao delom osmišljenog života. Žele da daju pravi doprinos poslu od prvog dana rada, da se od starta bave važnim poslom i zadacima, da donesu pozitivne promene u načinu poslovanja i načinu na koji on doprinosi široj zajednici. Oni toliko veruju u sebe, da mogu da postignu sve na svetu, osećaju da mogu toliko toga da ponude i da su puni potencijala, da zapravo preispituju da li je posao dovoljno dobar za njih, a ne da li su oni dobri za određen posao (što je znatno drugačiji stav od onog koji su imali bejbi bumeri i pripadnici generacije X u njihovim godinama, ili ga još uvek imaju).

Zaključak

Kao zaključak ovakve slike, možemo reći da su faktori u kojima je rasla milenijumska generacija zaista uticali na to da se ona drastično razlikuje od prethodnih, jer su i sami ti faktori nastajali i razvijali brzinom nepoznatom prethodim generacijama (neverovatno brz napredak tehnologije, globalizacija, kriza i nesigurnost institucija i iz toga proistekao „helikopterski“ stil roditeljstva koji je za kratko vreme u manjoj ili većoj meri obuhvatio celu planetu). Međutim, ako to prihvatimo kao datost, i razbijemo površnu sliku mitova koji ih okružuju, te sagledamo njihove potrebe, svakako ćemo moći da nađemo konstruktivne načine za kreiranje stimulativnog okruženja i ostvarivanje punog potencijala ove generacije.

Većina autori koji se bave milenijumskom generacijom u radnom okruženju navode da bi idealno okruženje za njih bilo ono u kom bi imali mentora, konstantno dobijali povratnu informaciju i detaljna uputstva o svim segmentima rada, okruženje u kom će biti saslušani, a njihov rad cenjen i redovno vrednovan, okruženje koje će im ponuditi slobodu i fleksibilnost, otvorenost za nove ideje, inovacije i eksperimentisanje, mogućnost da rade u timu, ali i da imaju otvoren pristup menadžmentu. Više nego prethodne generacije cene transparentnost, i vole da imaju definisan plan karijere. Uz odgovarajuć balans između privatnog i poslovnog života, jedan od glavnih prioriteta im je da budu srećni na radnom mestu, te se neće libiti da isto menjaju do god ne nađu ono koje će ih u potpunosti zadovoljiti. Pa ipak, na radnom mestu će ostati duže ako shvataju kako se uklapaju u širu sliku kompanije i ako im se kaže (ne samo podrazumeva) zašto su baš oni vredni i značajni za kompaniju. (Caraher, 2015; Singh, Raj i Bhandaker, 2012)

Isti ovi principi mogu se primeniti i na školsko i univerzitetsko okruženje, koje bi ovoj, ali i mladim generacijama stvorilo ambijent u kome će biti srećniji, a samim tim i uspešniji.

Literatura

- Barkin, S. L., Heerman, W. J., Warren, M. D., & Rennhoff, C. (2010). *Millennials and the world of work: The impact of obesity on health and productivity*. Journal of Business and Psychology, 25, 239-245.
- Barnard, R. (1998). *Chips and Pop: Decoding the Nexus Generation*. Toronto: Malcom Lester, Canada.
- Burke, R., Cooper, C.L., & Antoniou, A-S.G. (2015). *The Multi-generational and Aging Workforce: Challenges and Opportunities*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, UK.
- Caraher, L. (2015). *Millennials & Management: The Essential Guide to Making It Work at Work*, Brookline: Biblimotion, Inc., USA.
- Deal, J. J., Altman, D. G., & Rogelberg, S. G. (2010). *Millennials at work: What we know and what we need to do (if anything)*. Journal of Business and Psychology, 25, 191-199.
- De Hauw, S., & De Vos, A. (2010). *Millennials' career perspective and psychological contract expectations: Does the recession lead to lowered expectations?*. Journal of Business and Psychology, 25, 293-302.
- Inglehart, R. (1997). *Modarnization and Postmodarnization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press, New Jersey.
- Ivančević, S. & Ratković, T. (2016). *Millennials in the Workplace*. Zlatibor: Symorg 2016, Serbia
- Ivančević, S. (2016). *Motivacija generacije Yu radnom okruženju*. Beograd: FON, master rad, Srbija
- Singh, P., Raj, S., & Bhandaker, A. (2012). *Millennials and the Workplace : Challenges for Architecting the Organizations of Tomorrow*. New Delhi: SAGE Publications India Pvt., Ltd., India.
- Shaputis, K. (2004). *The Crowded Nest Syndrome: Surviving the Return of Adult Children*. Olympia: Clutter Fairy Publishing, USA.
- Tulgan, B. (2015). *Bridging the Soft Skills Gap: How to Teach the Missing Basics to Today's Young Talent*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ.
- Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2013). *Generations at Work: Managing the Clash of Boomers, Gen Xers, and Gen Yers in the Workplace* (2nd ed.). New York: AMACOM, USA.

KROŽEK ZA UČENJE RAZMIŠLJANJA PO PROGRAMU CoRT 1 DR. EDWARDA DE BONA

Simona Kozjak, Osnova šola Koper – Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Kopru

Povzetek

V prispevku so predstavljene izkušnje vodenja delavnic Učenje razmišljanja po programu CoRT 1 dr. Edwarda de Bona. Četrto leto jih izvajamo za učence 2. triade na obalnih osnovnih šolah. Program CoRT je namenjen neposrednemu učenju razmišljanja kot samostojne veščine. Tehnike CoRT-a 1 izostrijo pozornost in širijo zaznavo preko samoumevnega, bližnjega in samoljubnega.

Orodja programa CoRT v šestih delih je zasnoval dr. Edward de Bono. Avtor je razmišljanje definiral kot operacijsko spretnost, s pomočjo katere inteligenca ravna v skladu z izkušnjami. Spretnost razmišljanja lahko z ustreznimi tehnikami in redno vadbo izurimo. Osnovna stopnja CoRT 1 je namenjena spoznavanju in učenju tehnik za razmišljanje. Po urjenju orodij so posamezniki sposobni določen postopek razmišljanja izvesti namerno, tekoče in natančno. Zmorejo se bolje osredotočiti na namen in razvijejo širši pogled na obravnavano situacijo.

Učenci, ki so se delavnic udeleževali so bili iz ure v uro bolj pogumni, vedno bolj so si dovolili razmišljati tudi zunaj okvirjev in postajali bolj samozavestni pri podajanju novih idej in rešitev.

Ob delu na več šolah zaznavamo ugoden vpliv tega poučevanja na osredotočenost, organiziranost, iznajdljivost in samozaupanje otrok.

Ključne besede: Poučevanje razmišljanja v osnovnih šolah, program CoRT, dr. Edward de Bono, CoRT 1 - širitev zaznave, učinki – boljša osredotočenost, organiziranost, iznajdljivost in samozaupanje otrok.

THE WORKSHOPS EDWARD DE BONO'S CoRT THINKING PROGRAMME

Abstract

The article presents the experience of workshops Edward de Bono's CoRT THINKING programme. We have been performing them for pupils of the 2nd triad in elementary schools for four years now. Program's purpose is teaching thinking as a basic skill. Techniques of CoRT1 sharpen attention and expand our perception. Program CoRT was created in six parts. The basic level of CoRT1 is designed for learning techniques of thinking. The author defined thinking as operating skill through which intelligence acts in accordance with experience. The thinking skill can be achieved by training regularly these appropriate techniques. After training, individuals are able to perform a thinking process deliberately, fluently and accurately. They are also focusing better and they develop a broader view of the situation. Students who attended the workshops, were more courageous than before. They also tried to think outside of the box more often and became more confident in expressing new ideas and solutions. While working in several schools, we noticed positive influence on children's focus, confidence, creativity and organization.

Keywords: Teaching thinking in elementary schools, dr. Edward de Bono, the CoRT Programme, CoRT1 – expanding perception, results – better focus, ingenuity, organization and confidence of children.

Uvod

Sem socialna pedagoginja, zaposlena v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Kopru. Svoje primarno delo opravljam na treh osnovnih šolah na Obali. Eden izmed dodatnih programov, ki jih svojim uporabnikom nudi Svetovalni center v Kopru, so tudi delavnice za učence Učenje razmišljanja. Delavnice, poimenovane Možgančkanje, temeljijo na programu CoRT dr. Edwarda de Bona. Program razmišljanja CoRT je namenjen neposrednemu poučevanju razmišljanja kot osnovne spretnosti. Poučujemo CoRT 1, ki širi zaznavo preko samoumevnega, bližnjega in samoljubnega. Delavnice izvajamo za učence 2. triade. Ob nekajletnem delu

na več šolah zaznavamo ugoden vpliv tega poučevanja na osredotočenost, organiziranost, iznajdljivost in samozaupanje otrok.

Avtor programa CoRT

Program CoRT v šestih delih (poimenovanje izhaja iz The Cognitive Research Trust - Sklad za raziskave o razmišljanju) je zasnoval znanstvenik, psiholog in zdravnik dr. Edward de Bono. Rojen je bil leta 1933 na Malti. Skozi celotno šolanje je pri vseh predmetih kazal nadpovprečno nadarjenost. Že s petnajstimi leti je začel študirati medicino. Kot zdravnik se je ukvarjal s samoregulativnimi procesi, ki potekajo v telesu, in tako prišel na idejo, da je tudi um le samoregulativen proces. Svojo prvo knjigo »*Mechanism of Mind*« je izdal leta 1961. Od tedaj je napisal preko 80 knjig s tovrstno tematiko, ki so prevedene v več kot 40 svetovnih jezikov. V slovenščini imamo *Šest klobukov razmišljanja*, *Lateralno razmišljanje*, *Tečaj mišljenja*, *Naučite svojega otroka misliti*, *Enostavnost v razmišljanju* in *Priročnik pozitivne revolucije*.

De Bono je vodilna svetovna avtoriteta na področju kreativnega razmišljanja in neposrednega učenja razmišljanja kot spretnosti. Je globalno priznan svetovalec poslovnim, vladnim in izobraževalnim organizacijam. Značilno zanj je, da lahko enakovredno dela z otroki in učenci, direktorji največjih korporacij in prav tako z vladnimi ustanovami (Mulej, N., 2012).

Njegove tehnike za neposredno poučevanje razmišljanja so danes obvezni del šolskih kurikulumov v mnogih državah na svetu in se uporabljajo v Avstraliji, Novi Zelandiji, Kanadi, Argentini, Veliki Britaniji, Italiji, Združenih arabskih emiratih, Irski, Španiji, Portugalski, Baltskih državah, Skandinaviji, Singapurju, Maleziji, Indiji, Kitajski, ZDA in Rusiji.

Avtor je **razmišljanje definiral kot operacijsko spretnost s pomočjo katere inteligenca ravna v skladu z izkušnjami**. To spretnost je možno izboljšati z ustreznimi tehnikami in redno vadbo. Pojasnjuje, da so nekateri zelo inteligentni ljudje žal slabi misleci. So pa tudi ljudje, ki na testih inteligentnosti ne izstopajo, a se v praksi pokažejo kot zelo učinkoviti razmišljevalci. Zanimiva je de Bonova primerjava inteligentnosti z močjo avtomobilskega motorja, spretnost razmišljanja pa s spretnostjo voznika. Če bo vozilo še tako tehnično popolno, voznik pa ne bo izkušen, ga ne bo sposoben zadovoljivo upravljati.

Njegov program CoRT je postal v svetu najbolj razširjeno gradivo za neposredno učenje razmišljanja. Učno gradivo v šestih delih se v 44 državah uporablja že vse od leta 1974.

O programu CoRT 1

Pouk CoRT je zasnovan tako, da je enostaven in uporaben za širok razpon življenjskih situacij, od preprostih primarnih okolij do zapletenih družbenih sistemov. Ukvarja se z osnovnimi postopki razmišljanja, zato je primeren za različne starostne skupine (od šestih let do odraslosti) in osebe različnih sposobnosti (IQ v razponu od 75 do 140). Pozornost slušateljev je usmerjena na posebno operacijo – na postopek posameznega orodja in ne na vsebino primera.

Namen pouka CoRT 1 je razširiti zaznavo, tako da lahko v vsaki situaciji razmišljanja vidimo preko samoumevnega, bližnjega in samoljubnega. Prva stopnja je usmerjena v namerno prepoznavanje in uporabljanje novih orodij. Ob vadbi teh orodij učenci razvijejo veliko širši pogled na situacije. S pomočjo njih znajo izstopiti iz rutinskega razmišljanja, zmorejo razmišljati bolj učinkovito, ustvarjalno, domiselno in sodelovalno.

Ko postanejo večji uporabe orodij, jih lahko uporabljajo za različne situacije. Dejansko otroci, ki so imeli učne ure razmišljanja, v resničnih situacijah ugotovijo, da so uporabljali orodje, ne da bi ga poimenovali. Cilj tega izobraževanje je **stalna samozavestna uporaba različnih operacij razmišljanja iz navade** (De Bono, 2012).

Program CoRT 1 zajema 10 enot:

- PNZ - pozitivno, negativno, zanimivo - je orodje za obravnavo idej,
- UVD – upoštevaj vse dejavnike - je orodje, povezano z akcijo, odločitvijo, načrtovanjem, ocenjevanjem in zaključevanjem,

- PRAVILA – niso orodje za učenje razmišljanja, so situacija za uporabo PNZ in UVD,
- P&N - posledice in nadaljevanje – je orodje, s katerim gledamo naprej - kaj bi se lahko zgodilo potem, ko smo (bomo) sprejeli odločitev,
- NCD – nameni, cilji, dosežki – je orodje, kjer poudarimo zamisel namena,
- NAČRTOVANJE - kot situacija razmišljanja, pri kateri združimo cilje (NCD), posledice (P&N), vključene dejavnike (UVD) in obravnavanje idej (PNZ),
- PPP - prve pomembne prioritete - osredotočenje na (meni) najbolj pomembno,
- AMI - alternative, možnosti, izbire – je orodje, kjer z namernim trudom iščemo druge možnosti,
- ODLOČANJE - združimo dve orodji - PPP in AMI, malce bolj splošno pa tudi druga orodja,
- SDL - stališča drugih ljudi - poudarek na tem, kako zelo se lahko stališče nekoga drugega o isti zadevi razlikuje.

Učenci se naučijo postopkov posameznega orodja razmišljanja, ki jih lahko koristijo v najrazličnejših situacijah.

Program CoRT v Sloveniji

V Sloveniji izvajata usposabljanja za CoRT 1 (Širina) in 4 (Kreativnost) ter od letos tudi za CoRT 2 (Organizacija) in 3 (Interakcija) mag. Nastja Mulej in dr. Bojana Gnamuš Tancer. Slednja je v letošnjem letu uspešno zagovarjala doktorsko disertacijo z naslovom *Učinki treninga tehnik razmišljanja po Edwardu de Bonu na učence v osnovni šoli* (UP Pedagoška fakulteta). Izsledki njenega pedagoškega eksperimenta kažejo, da v enem sklopu poučevanja CoRT 1 in 4 bistveno poraste pozornost (osredotočenost) ter vse tri sestavine ustvarjalnosti (fluentnost, fleksibilnost in originalnost).

Pomembno je tudi, da so napredovali vsi učenci, mlajši in starejši, dekleta in fantje, tisti, ki so imeli že pred treningom visok dosežek na testu ustvarjalnosti, kot tudi tisti z nizkim dosežkom.

Obe trenerki je dr. Edward de Bono usposobil za poučevanje CoRT-a septembra 2010 v Mariboru. V šolskem letu 2012/13 sta izvedli prvi šestmesečni Usposabljanji za razmišljanje za pedagoške delavce (Mulej, N., 2012). Od takrat jih na različnih lokacijah v Sloveniji izvajata vsako šolsko leto. Pedagoški delavci lahko sočasno z usposabljanjem že izvajajo krožke za razmišljanje na šolah.

Naše izkušnje ob poučevanju razmišljanja po programu CoRT 1

S sodelavko sva se usposabljanja za Poučevanje razmišljanja za pedagoške delavce udeležili v šolskem letu 2014/15 v Divači. Od tedaj v okviru Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Kopru nudimo pouk razmišljanja osnovnim šolam na Obali. Doslej so delavnice potekale na OŠ IBJ Marežice, OŠ Koper, OŠ Vojke Šmuc Izola, letos jih izvajamo na OŠ Prade in podružnični šoli v Sv. Antonu. V prejšnjih letih smo v šolskem letu izvedli 12 delavnic za posamezno skupino. Potekale so enkrat tedensko po eno polno uro. V letošnjem letu potekajo kot interesna dejavnost preko celega šolskega leta, enkrat tedensko po eno šolsko uro. Izbrana ciljna skupina so učenci 2. triade. V posamezno skupino je vključenih od 12 do 16 učencev. Delo znotraj nje poteka v manjših skupinah ali parih, kar je za otroke privlačnejše. Lažje izmenjajo mnenja v okviru svoje skupine, večkrat pridejo do besede, tudi bolj plašni učenci se lažje vključujejo. Pri poučevanju razmišljanja CoRT veljajo načela: **preprosto, praktično, jasno, osredotočeno in resno** (De Bono, 2012). Posamezna tehnika – novo orodje, se lahko uvede z vajo na primeru ali z zgodbo. Sledi ji poimenovanje orodja z značilno trimestno kratico (PNZ, UVD, P&N, NCD, PPP, AMI, SDL) in razlaga, čemu je orodje namenjeno. Kartice pripomorejo k temu, da sprožijo razmišljanje učencev. Skupaj izvedemo primer in odgovore posameznikov beležimo na tablo, saj je vizualna predstava rezultatov zelo pomembna. Primer: podan je predlog za podaljšanje glavnega odmora, uporabimo orodje PNZ – pozitivno, negativno, zanimivo in predlog preučimo z vseh treh vidikov. Odločitev sprejmemo šele po obravnavi vseh treh vidikov in ne pred tem. Tako se izognemo odločitvam le na podlagi čustev. Nato učenci v manjših skupinah razmišljajo ob novi vaji. Delo poteka hitro, za nizanje idej ob posameznem postopku (npr. za pozitiven vidik predloga) so na voljo 3 minute, sledi poročanje skupin, zatem preidemo na naslednji del postopka (v našem primeru na negativen vidik obravnavanega predloga). Delo je zelo

dinamično in zahteva precejšnjo zbranost otrok. Odgovore podajajo na različne načine, npr. vsaka skupina za en vidik orodja, dopolnjujejo z odgovori, ki jih prejšnja skupina še ni podala, vsaka skupina poda po en odgovor za vsak vidik. Razmišljanje ponovimo še na drugem primeru. Z učenci se pogovorimo o pomenu - vodilih obravnavanega orodja, skupaj pogledamo, v katerih okoliščinah bi to orodje lahko uporabili. Na začetku in koncu ure damo otrokom možnost, da s simbolom (številko, barvo, sliko) izrazijo svoje počutje in ga po želji delijo s skupino. Tako se povežejo s svojimi občutki, se razbremenijo in krepijo zaznavno razmišljanje. Po takem uvodu se lažje vključijo v pričakovano delo. Ob zaključku ure povzamemo, kaj smo se naučili, in s kratkim pregledom našega razpoloženja sklenemo uro.

Otroci, ki so delavnice obiskovali v prejšnjih letih, so bili iz ure v uro bolj pogumni, vedno bolj so si dovolili razmišljati tudi zunaj okvirjev, postajali so bolj samozavestni pri podajanju novih idej in rešitev.

Zaključek

Po treh letih izvajanja delavnic za razmišljanje po programu CoRT 1 na različnih šolah zaznavamo ugoden vpliv tega poučevanja na osredotočenost, organiziranost, iznajdljivost in samozaupanje otrok. Učenci znajo posamezno orodje uporabiti v svojih problemskih situacijah, imajo širši pogled nanje, so bolj konstruktivni in kreativni.

Delavnice imajo tudi socializacijsko vlogo, saj učenci sodelujejo v manjših skupinah, sestavljenih na različne načine. Učijo se prilagajanja, potrpežljivosti, poslušanja, uvidevnosti.

Učinki naših srečanj so obetavni, ob zgoraj omenjenih lahko povem še, da se otroci ob delu v takih skupinah med seboj bolje povežejo. Zgodi se, da ob obravnavanih primerih pridejo na dan tudi osebne vsebine, kar kaže na to, da se otroci v skupini počutijo dovolj varne, da z njo delijo aktualne osebne stiske. Čeprav se ob osebnih težavah ne zadržujemo, saj to ni namen naših srečanj, otroci čutijo podporo ob sprejemanju drugih članov skupine, kar nanje deluje pomirjujoče.

Literatura

de Bono, E., 2012, Razmišljanje CoRT 1: Širina, Navodila učiteljem

Mulej, N., 2012, CoRT metoda – o metodi, dostopno na www.debono.si

Mulej, N., 2012, Edward de Bono, dostopno na www.debono.si

Mulej, N., 2014, Namerno, kreativno in osredotočeno razmišljanje v šole, dostopno na www.debono.si

Wikipedija, 2011, Šest klobukov razmišljanja: Edward de Bono, dostopno na https://sl.wikipedia.org/wiki/%C5%A0est_klobukov_razmi%C5%A1ljanja

STRUČNI SARADNICI – PEDAGOZI I PSIHOLOZI KAO KREATORI EFIKASNE ATMOSFERE ZA UČENJE U OBRAZOVNO VASPITNOM PROCESU

Vesna Kuveljić, stručni saradnik, diplomirani pedagog i Geštalt psihoterapeut, Prehrambeno ugostiteljska škola Čačak, Srbija

Sažetak

Za nastavnika je važno da razume sopstveno profesionalno ponašanje i sebe kao osobu u kontekstu nastavnog procesa, ali i van njega. Uloga stručnog saradnika je da stimuliše integraciju nastavnikovog ličnog razvoja, znanja i stručnosti, kroz proces procenjivanja interakcije između njega i učenika. Bez dobrog radnog saveza, učenje posebnih veština ili prenošenje teorijskog znanja često su samo prazne priče. Stručni saradnik koji je model za dobar kontakt, daje model nastavniku kako da bude sa učenicima na način koji omogućava kontakt i poštovanje. U ovom izlaganju pokušaćemo da stručnim saradnicima damo neka uputstva kako da pomognu nastavnicima da budu iskreni prema učenicima, dajući im šansu da dođu u kontakt sa njima stvarnim, a ne sa nekom slikom onoga što nastavnik misli da bi trebalo da bude.

KLjučne reči: Nastavnik, učenik, stručni saradnik, podučavanje, obrazovno vaspitni proces, razumevanje, nastavni proces, kontakt

SCHOOL COUNCELLORS – PSYCHOLOGISTS AND PEDAGOGISTS AS THE CREATORS OF THE EFFICIENT ATMOSPHERE FOR THE LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

The essential thing for each teacher is to understand his own professional behaviour and personality in the context of the teaching process, as well as beyond it. The role of a senior associate (school counsellor) is to stimulate the integration of the teacher's personal development, knowledge and competence in the course of the integration assessment between him and student. It is practically impossible to learn new, extra skills or convey any theoretical knowledge without the adequate work alliance between teachers and senior associates (school counsellors). The senior associate (the school counsellor) who is supposed to be model for a good contact, offers a pattern to the teacher demonstrating how to get on well with students in the way that enables the appropriate contact and mutual respect. Here, we will try to give some instructions to school counsellors how to help the teachers to be honest with the students, providing them the chance to get in contact with themselves, but not with the image of what the teacher thinks he should be.

Keywords: Teacher, student, senior associate (school counsellor), teaching, educational process, comprehension, teaching process, contact

Uvod

Podučavanje bi trebalo da bude i može da bude jedno od najzahvalnijih i najuzbudljivijih profesija, pa ipak, za mnoge nastavnike ono to nije. Većina nastavnika započinje svoj profesionalni život sa idejom da će iskusiti radost uspeha, ali umesto toga školski život postaje pun nesloge, mesto gde su nastavnici suprotstavljeni učenicima i sve to liči na borbu za opstanak (Gordon, 2003, str. 5).

Nastavnici svakodnevno dobijaju poruke da moraju biti bolji, savršeniji, moraju imati više razumevanja i više znanja od običnih ljudi. Za one koji prihvataju ove zahteve znači izdići se iznad ljudskih slabosti i pokazati poželjne kvalitete pravičnosti, organizovanosti, doslednosti, brige, empatije.

Kao posledica podržavanja „idealizovanog modela”, „dobrog nastavnika” česta je pojava da se nastavnik pretvara da prihvata neko ponašanje učenika koje mu se u stvari ne sviđa (ili obmuto: pretvaraju se da ne prihvataju nešto za šta sami misle da je sasvim u redu). Povratna informacija koju dobijaju učenici, biće u najboljem slučaju konfuzija, a u najgorem laž.

Uloga stručnih saradnika

U ovom izlaganju pokušaćemo da damo neka uputstva kako na mestu stručnih saradnika da pomognemo nastavnicima da budu iskreni prema učenicima, dajući im šansu da dođu u kontakt sa njima stvarnim, a ne sa nekom slikom onoga što nastavnik misli da bi trebalo da bude. Za nastavnika je važno da razume sopstveno profesionalno ponašanje i sebe kao osobu u kontekstu nastavnog procesa, ali i van njega. Čak je ponekad važnije da nastavnik prepoznaje i dobro razume sopstveno ponašanje, nego ponašanje učenika koje podučava, jer time može da postigne odgovarajuću kontrolu nad situacijom i delotvorno usmerava aktivnosti učenika sprečavajući nesporazume i sukobe u razredu.

Kroz komentar koji dajemo nastavniku u odnosu na segment rada koji smo pratili, omogućavamo mu da svoj način ophođenja i rada vidi iz različitih perspektiva, kroz refleksiju, kako o teorijama i metodama rada, tako i o stavovima, osećanjima i reakcijama koje se bude u kontaktu sa učenicima. Neophodno je omogućiti nastavniku da integriše svoje znanje i stručnost, otkrije svoje snage i resurse i poveća svoje samopoznavanje, samopoštovanje i kompetencije u obavljanju profesije. Dakle, uloga stručnog saradnika je da stimuliše integraciju nastavnikovog ličnog razvoja, znanja i stručnosti, kroz proces procenjivanja interakcije između njega i učenika (Gilbert i Evans, 2000, str. 236).

Kontekst procene rada nastavnika obeležen je jasnom neravnotežom moći i ako se ovo vremenom može menjati kako nastavnik razvija svoju stručnost, ostaje zadatak nadgledanja koji obavezuje stručnog saradnika da ostane čuvar kapija profesije. Zloupotreba moći u ovom odnosu može dovesti do toga da se nastavnici osećaju podriiveni i posramljeni, da gube poverenje u sebe i svoje učenje, a da stručni saradnik ostaje onaj koji se ne može napasti i „izvan svake kritike“. Zbog toga moramo biti svesni mnogih nijansi baze moći iz kojih operišemo i postati osetljivi na probleme stida kod nastavnika.

Fenomen stida u obrazovno vaspitnom procesu

Stid je univerzalni afekat. Toje doživljaj da sa našim kompletnim bićem nešto nije u redu. U našoj kulturi, na žalost, ima previše poruka koje se upućuju detetu u procesu vaspitanja, a koje aktiviraju njegov stid. U porodici se prečesto čuje: „Sram te bilo, nisi dobar...kako si tako glup...lenj...nesposoban...“. Na žalost, naš obrazovni sistem je još uvek tradicionalan, baziran na neprikosnovenom autoritetu nastavnika i na strahu i stidu učenika. Mnoge osobe koje su prošle kroz obrazovni sistem baziran na stidu, u kome je fokus bio na greškama, često su bile javno posramljivane i ponižavane, nazivane „glupim“, „lenjim“ ili „nesposobnim“, što je dovelo do toga da izgube veru u sopstvene prirodne sposobnosti, kreativnost, inteligenciju ili intuiciju i u same sebe kao ljudska bića sposobna za život i učenje. Takve osobe osetljivije su na kritiku ili bilo koji komentar koji dožive kao kritiku (Yontef, 1993).

Tamo gde je stid emocija koja povezuje, osoba često zaključuje da je ona suštinski „pogrešna“ i to je situacija u kojoj izgleda da nema leka, osim da se povuče i sakrije od drugih ljudi. Drugi ljudi se obično doživljavaju kao kritičari, savršeni u onome što rade i što jesu. U takvom odnosu, osoba neće imati nikakvo poverenje u sopstvene kapacitete, inteligenciju, kreativnost i efikasnost.

Ljudi razvijaju sliku o sebi i kao učeniku, na šta utiču i roditelji i nastavnici i značajni drugi i ova slika o sebi može olakšati ili kočiti dalje učenje i razvijanje osobe. Ako je prethodno učenje najčešće rezultiralo stidom, osoba može naučiti da se brani protiv otvaranja i izlaganja i može razviti razne stilove kojima će štititi svoju ranjivost u situacijama učenja koje doživljava sramnim po sebe. U tim situacijama stručni saradnik mora da razvije razumevanje obrazovne traume koja leži u osnovi ovih zaštitnih manevara, kao i razumevanje suštinske inerpersonalne šeme (Beitman, 1992.) koja se u nepovoljnoj atmosferi učenja razvila na sledeći način: „glup sam, neadekvatan i druga osoba to zna“ što je praćeno velikom nelagodnom i stidom. Takva osnovna šema učenja može u velikoj meri sprečiti osobu da prizna pukotine u učenju i iskustvu i odredi tačne potrebe u učenju. Najbolji oblik oporavljanja za takvog nastavnika je pravljenje dogovora o učenju koji podrazumeva da nastavnik sme da postavi svako pitanje koje želi, čak i ako misli da je ono previše elementarno ili glupo ili se odnosi na nešto što je već naučeno na fakultetu (pa bi s toga trebalo već da zna).Ovakav dogovor može biti izuzetno

oslobađajući, posebno pošto postavljena pitanja često nemaju očigledne i „ispravne“ odgovore (Perls, Hefferline i Goodman, 1980, str. 25).

Nastavnici, čije je osnovno obrazovanje bazirano na stidu, tj. na ispravnim i netačnim odgovorima, može na početku „preneti“ svu moć i znanje na stručnog saradnika, očekujući od njega neku šemu o tome kako da primeni teoriju sa tačnim uputstvima koje će mu reći šta je „ispravno“ i „dobro“, a šta „pogrešno“ i „loše“ (Evans, 1994, str. 58).

Kako izbeći ovu zavodljivu situaciju moći u kojoj stručni saradnik „zna“ koja je ta prava intervencija u nastavnoj situaciji, može da bude poseban izazov za stručnog saradnika. Zaista je pravi izazov odoleti takvoj moćnoj poziciji i umesto toga kreirati atmosferu u kojoj se greške istražuju i diskutuju kao potencijalne „intervencije koje promašuju“ kao i situacije u kojima se otvaramo za rast i razvoj. Tek postepeno nastavnici shvataju da je cilj saradnje sa stručnim saradnicima više da istražuju osnovne principe dobre prakse i da analiziraju kako se oni mogu primenjivati u određenoj obrazovno vaspitnoj situaciji nego da dobiju spisak pravila „ispravnih/pogrešnih“ intervencija, što osujećuje radoznalost i inhibira kreativnost.

Radni savez zasnovan na ja-ti odnosu

Da bi savez između nastavnika i stručnog saradnika bio efikasan mora biti zasnovan na JA-TI odnosu (Buber, 1996), a koji je opisan u Transakcionoj analizi kao „JA sam OK-TI si OK“ životna pozicija (Beme, 1966). Takođe je važno da stručni saradnik vodi računa da odnos podrške i frustracije u procesu učenja bude odgovarajući i izbalansiran. Dobijanje samo pozitivnog podsticaja ili preterano izlaganje kritici i negativizmu podrivaju efikasan proces učenja. Stručni saradnik će često biti suočen sa zadatkom pomoći osobama opterećenih stidom da razviju otvorenost za učenje u situaciji dobijanja fidbeka. To će zahtevati od stručnog saradnika da razvije i omogući popravno i pozitivno iskustvo učenja za nastavnika. U tom procesu, stručni saradnik mora uneti u odnos sa nastavnikom jednu terapeutsku dimenziju, tokom procesa učenja, koja se zasniva na potvrdi mišljenja osobe, njenog ranijeg obrazovanja i životnog iskustva. Kroz davanje povratne informacije (kao i kroz razne vrste stručnog usavršavanja) zadatak stručnog saradnika će biti da se nastavniku pomogne da nauči da ceni ono što već radi dobro i za šta snosi odgovornost, ali i da identifikuje svoje oblasti rasta i deficita, tako da može da postavi sebi realistične ciljeve. Ono što je od vitalnog značaja za stručnog saradnika jeste da ostane objektivan i zasnovan na realnosti. Da ne prenatraglađava i previše ističe jake strane, niti da premalo uključuje slabosti, da bi nastavnik mogao da dobije realističnu procenu svojih tačaka za razvoj i da bi zaista mogao da poveruje stručnom saradniku. U protivnom, davanjem previše podrške uz premalo izazova, ovaj odnos se može pretvoriti u prijateljsko ćaskanje i druženje u kome nastavnik neće dobiti ono što mu je potrebno.

Podržavanje individualnog stila rada nastavnika jedan je od važnih zadataka odnosa nastavnik-stručni saradnik. Stvaranje sigurne atmosfere u učenju je veoma važno za nastavnika tako da on može da prevaziđe stid i da se otvori za učenje koje uključuje menjanje, tj. iskustvo preokreta koje mu pomaže da postane svestan različitih aspekata obrazovno vaspitne prakse na jedan novi, prosvetljujući način. Jedan od zadataka stručnog saradnika je da nežno povuče nastavnika ispod njegovog trenutno optimalnog nivoa „self potvrđivanja“ tako da bi on mogao hrabro da krene dalje. Stručni saradnik mora pažljivo da izaziva tako da nelagodnost koja je neizbežna kod promene ne rezultira neodgovarajućim otporom, doživljajem nesposobnosti i stida. Veoma je važno da stručni saradnik održava JA-TI odnos prema nastavniku kao prema osobi, a ne da ga objektivizuje.

Postepeni rast poverenja i otvorenosti u odnosu nastavnik-stručni saradnik se često odražava u progresivnom padu odbrana od strane nastavnika u odnosu prema učenicima. Stručni saradnik koji je model za dobar kontakt, daje model nastavniku kako da bude sa učenicima na način koji omogućava kontakt i poštovanje.

Zaključak

Ako stručni saradnik može da održi JA-TI odnos sa nastavnikom, onda će supervizijski odnos biti dovoljno snažan da obuhvati sve izazove monitoringa i evaluacije. Ako ne postoji poštovanje i uvažavanje druge osobe, onda moć stručnog saradnika nastavnik može doživeti kao podrivajuću i destruktivnu, a u takvoj atmosferi ne može doći do uspešnog učenja. Bez dobrog radnog saveza, učenje posebnih veština ili prenošenje teorijskog

znanja često su samo prazne priče. On će obezbediti da nastavnici hrabro krenu tamo gde ranije nisu bili, prekorače granice, promene perspektivu i dobiju drugačije vidike.

Literatura

Gordon T., Kako biti uspešan nastavnik, Kreativni centar, Beograd, 2003.

Maria C. Gilbert & Kenneth Evans (2000), Psychotherapy supervision, Open University Press, Buckingham-Philadelphia

Gary M. Yontef (1993), Awareness Dialogue & Process (Essays on Gestalt Therapy), Book Masters USA

Frederick S. Perls, M.D. Ralph F. Hefferline, Ph, D. Paul Goodman, Ph.D (1980): Gestalt Therapy (Excitement and Growth in the human personality), Bantam Books

Keneth R. Evans (1994), Healing Shame: A Gestalt Perspective 24 no.2, 103-108, Transactional Analysis Journal

PODSTICAJNA SREDINA ZA UČENJE STVARANJEM OBRAZOVNIH CENTARA

Gorica Stanojević, specijalista za menadžment u obrazovanju, prof. razredne nastave, direktor Regionalnog centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Čačak, Srbija

Ljiljana Vojinović, specijalista elektronike, stručni saradnik Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Čačak, Srbija

Sažetak

Kako bi unapredili nastavne i vannastavne aktivnosti, neophodno je unaprediti i menjati način kako izvođenja izleta, vikenda, tako i kampova i ekskurzija, odnosno škola u prirodi, za učenike od prvog do petog razreda.

2011. godine u Republici Srbiji pojavio se pionirski početak obrazovnog turizma, odnosno korišćenje materijalnih i ljudskih resursa u školama, kako bi se stvarali:

- centri otkrića;
- ekološki centri;
- centri nauke;
- radionice povezivanja teorije i prakse;
- radionice povezivanja nastavnih i vannastavnih aktivnosti;
- tematske radionice-ekologije, prirodnih nauka, umetnosti, istorije, geografije i dr.

U radionicama obrazovnog turizma, učenici bi učili van školskih objekata, na konkretnim primerima, kao i razvijali ambijentalno učenje, učenje kroz praksu, kroz konkretne primere, na farmi, seoskom domaćinstvu, livadi, povrtnjaku, šumi...

Ključne reči: obrazovanje, obrazovni turizam, centri otkrića

STIMULATING LEARNING ENVIRONMENT BY CREATING EDUCATIONAL CENTERS

Abstract

In order to change and improve teaching and extracurricular activities, it is necessary to change the manner in which trips, weekends, camps and excursions, i.e. schools in nature, are organized for students from first to fifth grade.

Educational tourism and the use of human and material resources in schools in Serbia emerged in 2011. Educational tourism would allow:

- discovery centers;
- Eco-centers;
- Science centers;
- Workshops linking theory and practice;
- Workshops linking educational and extracurricular activities;
- Themed workshops - ecology, science, art, history, geography, etc.;

In the workshops of educational tourism students learn outside of school buildings, with concrete examples. They develop ambient learning, learning by doing, through specific examples; on a farm, on a lawn, in a vegetable garden, in a forest ...

Keywords: education, educational tourism, discovery centers

Uvod

“Nema boljeg načina da se nauči nešto o nekoj novoj kulturi nego iz prve ruke, a turizam omogućava čudesno povezivanje gostiju sa domaćinima, promovise dijalog i međusobni uticaj. Takvi kontakti ljudi iz različitih okruženja predstavljaju osnov za toleranciju i zato turizam može da doprinese borbi za mir u svetu”, poručio je

Generalni sekretar Ujedinjenih nacija, Ban Ki Mun, u pismu upućenom Svetskoj turističkoj organizaciji povodom Svetskog dana turizma 27.septembra 2011.godine. (Turistička organizacija Srbije, (2012) *Dečiji i omladinski obrazovni turizam u ruralnim oblastima.*)

U Srbiji kategorija dečjeg i omladinskog turizma nije jasno određena, kao posebna podgrupa i razlikuju se od jedne do druge nacionalne i međunarodne institucije. Mladi uzrasta od tri do trideset godina u okviru turističke ponude stižu i šire znanja i iskustva, razvijaju lične veštine, posebno socijalne i kulture, uspostavljaju kontakte sa svojim vršnjacima i daju znatan ekonomski doprinos mestima koje posećuju.

Opšte je poznato da se na svakom turističkom putovanju steknu i neka znanja. Kroz putovanje se upoznaju ne samo predeli i ljudi, već stižu određena znanja, razvijaju veštine, uče kultura, jezik, vera i običaji naroda. U Srbiji, a po iskustvima zemalja iz okruženja, poput Slovenije, turizam se još detaljnije i sveobuhvatnije može iskoristiti da bi se poboljšao obrazovni proces i kvalitet obrazovanja dece i mladih.

Povezanost turizma i obrazovanja

Šta je obrazovni turizam?

Resursi koje svaka vaspitnoobrazovna ustanova u Srbiji ima, svakako nisu zanemarljivi i potrebno ih je iskoristiti na pravi način. Strategija održivog razvoja Republike Srbije koja je usvojena na Vladi 2007. godine, predložila je niz mera koje bi doprinele da se sa jedne strane poveća natalitet, a sa druge da odgovarajućim sadržajima sačuvamo seoske škole od zatvaranja, odnosno da promenimo demografsku sliku Srbije u onoj meri u kojoj je to u domenu vaspitnoobrazovnih ustanova. Strategija obrazovanja u čijoj izradi su učestvovali i prof.dr Ivan Ivić i prof. dr Ana Pešikan, jasno govori da **obrazovni turizam** zauzima važno mesto u godinama koje dolaze. Kroz radionice obrazovnog turizma, deca bi na jedan novi, drugačiji način, povezivali teorijska i praktična znanja, sticali nova, i u uslovima ambijentalnog učenja, tj. učenja na licu mesta, učili o srednjem veku, kulturo istorijskim događajima, retkim biljnim vrstama, ekologiji, zdravoj hrani i dr. Sticanje konkretnih znanja, kroz dobro osmišljene programe, bilo da su poput obrazovnih farmi, centara za zabavu i obrazovanje, raznih ruralnih tematskih centara (umetničkih, ekoloških, centara za reciklažu, avanturističkih), centara otkrića ili dr. možemo jednim imenom nazvati **obrazovnim turizmom**

Realizacija usluga u okviru formalnog vaspitnoobrazovnog ciklusa od predškolskog do kraja srednjeg obrazovanja, mora da bude u tesnoj vezi sa ciljevima koji su definisani nastavnim planovima i programima. Nastavne planove i programe iz pojedinih nastavnih predmeta nekada je veoma teško horizontalno međusobno povezati i dati očigledne primere na času, u zatvorenom prostoru. Ali, radionice sa decom koje će povezati po tri ili više nastavnih predmeta, odnosno nastavnih tema i nastavnih jedinica, svakako će učenicima ostati u trajnijem sećanju od pukog predavanja.

Poseban doprinos dobro osmišljenoj radionici sa konkretnim ciljevima, zadacima, aktivnostima, daje i ambijent u kome će se radionica izvoditi, bilo da je u obrazovnoj farmi, ili centru otkrića, ili livadi, njivi, pored reke, ili pak pored kulturno istorijskog spomenika.

Obrazovni turizam – koja je uloga škole

Zajedničkim programom Ujedinjenih nacija “Održivi turizam u funkciji ruralnog razvoja”, koji finansira Kraljevina Španije kroz Fond za dostizanje milenijumskih ciljeva razvoja (MDGF), sprovodi se u saradnji pet agencija Ujedinjenih nacija (UNICEF, UNDP, UNEP, UNFAO I UNWTO) sa nacionalnim partnerima iz Vlade Republike Srbije (Ministarstvom ekonomije i regionalnog razvoja, Ministarstvom poljoprivrede, trgovine, šumarstva i vodoprivrede i Turističkom organizacijom Srbije, pokrenuti su i neki programi vezani za obrazovanje i turizam nazvani **Obrazovni turizam u funkciji aktivnog učenja**.

Tako je nastalo šest pilot projekata u Srbiji to:

- “**Otvorena seoska škola-Zračak vira**”- Osnovna škola “Ivo Andrić” Pranjani
- “**Kamp vrednih ruku-Paležnica**” - Osnovna škola u Ljigu

- **“Čarobno selo”**- Banja Vrujci - Udruženje “Kreativa” I OŠ “Milan Rakić” Mionica
- **“Šarenilo Banata”** – Vršac - Dom Crvnog krsta na Vršačkom bregu
- **“Čudesno blago Đerdapa”**- Osnovna škola u Tekiji
- **“Obrazovna avantura”**- Knjaževac, Zavičajni muzej i škola

Većina škola širom Srbije suočava se sa problemom sve manjeg broja dece. Taj problem prati kako gradske tako i seoske sredine. Veliki broj seoskih škola poseduje i izdvojena odeljenja po selima gde je nažalost sve više starijih domaćinstava i sve manji broj učenika. Pojedine škole imaju sve raspoložive resurse kako materijalne - zgrade, učionice, sanitarne čvorove, kuhinje za pripremanje hrane, sportske sale, sportske terene, ali, ljudske resurse, znači nastavnike, sa odgovarajućom stručnom spremom, ali, nemaju dece

Posebnu ulogu u ovim projektima imaju seoske škole, čiji neiskorišćeni kapaciteti mogu da služe kao edukativni, ili obrazovni centri, centri otkrića i dr. U prostorijama škola mogu stvarati radionice poput:

- kulturno-istorijske baštine kraja
- radionice ekologije,
- stariha zanata,
- ljubitelja prirode
- slikanja na svili i staklu,
- folkloru,
- matematičkih i šahovskih veština,
- izrade ukrasnih i upotrebnih predmeta,
- kaligrafije,
- pisanja vune,
- lutkarstva,
- novinarstva,
- zdrave hrane i dr.

Ovakav način ambijentalnog učenja, horizontalno povezivanje nastavnih predmeta, tema i sadržaja, doprinosi da stečena znanja ostaju trajna i veoma se teško zaboravljaju. Učitelji i nastavnici na ovaj način mogu stvarati obrazovne programe koji će omogućiti deci da stiču trajna i upotrebljiva znanja kroz očiglednu nastavu, kroz konkretne primere i kroz njihovo aktivno angažovanje u radu radionica.

Modeli obrazovnog turizma

Kakav će model obrazovnog turizma biti u kojoj sredini, zavisi od njihovih resursa. Da li se u toj sredini, odnosno, lokalnoj samoupravi, nalazi neki nacionalni park, ili kulturno istorijski spomenik, ili su zastupljeni posebni običaji, ili retke biljne vrste, ili pešačke staze, bilo da je blizina reke, jezera, planine i td, zavisi i da li će biti model obrazovne farme, ili centra otkrića ili centar za zabavu i obrazovanje ili će to pak biti određeni tematski centri. Posebno je značajno da prosvetni radnici kao potencijalni kako izvršioci, tako i korisnici usluga, prepoznaju potrebu ovakvog načina učenja.

Veliku pomoć u prepoznavanju resursa pored lokalne samouprave i škole, mogu da imaju i turističke organizacije, centri kulture, muzeji, biblioteke, sportski klubovi. Svaki model treba da ponudi učenje u skladu sa nastavnim planom i programom, ali i šira znanja koja se ne nalaze u školskim programima.

Model - obrazovna farma

Namenjeno je za decu predškolskog uzrasta, osnovce, ali i za porodice i jednih i drugih. Obrazovna farma treba da bude mesto gde će deca sticati znanja o životu na selu, gde mogu da hrane životinje, prave mlečne proizvode, beru i prepoznaju biljke, uče delove biljaka, vrste, grupe i podgrupe, otkrivaju kako nastaje med, brašno i dr.

Obrazovne farme su zamišljene tako da deca mogu da prošire svoja znanja na konkretnim seoskim domaćinstvima, i na taj način da nauče o grnčarstvu, tkanju, pletenju, vezu, starim zaboravljenim zanatima, opančarstvu i dr. Bitan segment ovog modela je i hrana koju deca uzimaju sve vreme boravka, a to je sve ono što ima na selu, bez mogućnosti kupovine brze i nezdrave hrane.

Model - centar za zabavu i obrazovanje

Ovaj model je namenjen za decu predškolskog uzrasta, osnovškolskog i srednješkolskog uzrasta. Takođe je namenjen i za porodice učenika. Ovaj centar samo na prvi pogled liči na obrazovnu farmu, ali on nudi dosta šira znanja i to:

- deca u ovim centrima uče kroz praksu;
- stiču konkretna znanja o prirodi u bašti, povrtnjaku, voćnjaku i to povezuju sa znanjima stečenim iz biologije, ekologije, hemije, fizike;
- znanja iz matematike i fizike stiču kroz pravljenje koliba, igranje šaha pomoću velikih figura i dr.
- likovnu kulturu, muziku, umetnost, srpski jezik, istoriju, geografiju, tehničko, uče kroz radionice kulturno istorijske baštine kraja, folklore, starih zanata, ukrasnih i upotrebnih predmeta, slikanja na svili i staklu, gde prikazuju srednji vek kroz dramatizaciju likova, izrađuju odeću koju su nosili kmetovi, vlastela, vojnici, izrađuju nošnju za vašare, za svakodnevne poslove, za određene običaje prilikom venčanja, krštenja i dr.

Model – tematski centri

Ekološki centri - Deca stiču znanja i umenja iz ekologije, prave mape divljih deponija svojih mesta ukoliko ih ima, prave planove za njihovo čišćenje, razrađuju marketing zdrave sredine i stvaranje ekološkog grada, sela ili sredine odakle dolaze.

Umetnički centri - U ovim centrima deca se bave svim vidovima umetnosti, od slikanja, vajanja, do pevanja, igranja, snimanja filmova, negovanje ljubavi prema pozorišnoj umetnosti, lutkarstvu i dr.

Centri za reciklažu - Ovi centri su dosta ozbiljnija priča i obično imaju veliku podršku lokalne samouprave ili regiona u kojoj se nalaze. Deca su uključena u načine recikliranja, imaju radionice poput izrade umetničkih dela od recikliranog materijala i dr.

Avanturistički centri - Kroz razne avanture deca uče veštine snalaženja u prirodi, a na taj način jačaju duh i telo, odnosno podstiču fizičku aktivnost. Obično je u njima veliki izbor aktivnosti, od orijentiringa do planinarenja, istraživanja biljnih i životinjskih vrsta i dr.

Model - centar otkrića

Namenjen je za decu svih uzrasta. Deca u njima uče kroz svakodnevno povezivanje teorijskih i praktičnih znanja. Centri mogu da imaju konzervatorske ili arheološke aktivnosti, istraživanja istorije i kulture, običaja naroda, sredina, kao i brojna istraživanja iz oblasti prirodnih nauka.

Model - rekreativni centri

Posebno su namenjeni za decu uzrasta od 7 do 15 godina. Oni nude brojne sportsko rekreativne aktivnosti, i naravno prilagođeni su resursima koji se nalaze u toj sredini. Mogu biti i centri zimskih sportova, kao i sportova

na vodi, ili šumski avanturistički centar. Takođe, svaki od ovih centara nudi i mogućnost pasivnog odmora kako za decu, tako i za njihove porodice.

Zaključak

PRIMER PONUDE ZA ŠKOLU „IVO ANDRIĆ“

OTVORENA SEOSKA ŠKOLA "ZRAČAK VIRI"

OTVORENA SEOSKA ŠKOLA

► Gde se nađazi OTVORENA SEOSKA ŠKOLA?
Selo Pranjani, Takovo, opština Gornji Milanovac, centralna Srbija.

► Kome je namenjena?
Deci od 7 do 15 godina iz Srbije i zemalja okruženja.



► Šta u OTVORENOJ SEOSKOJ ŠKOLI možete raditi i naučiti?

- Savladati šahovske veštine i igrati šah pomoću velikih figura,
- Praviti lutkarske predstave i izrađivati lutke i scenografiju,
- Pisati vesti, praviti reportaže ili istraživati zanimljivosti kraja (poput misije spasavanja pilota iz II svetskog rata *Halijard*) kroz novinarsku radionicu.

Pored sticanja nesvakidašnjih veština poput crtanja na svili i staklu, ovde ćete upoznati i tradiciju i:

- Učiti da tkate i vezete i izrađivati kostime iz srednjovekovne istorije kraja i narodne nošnje,
- Posećivati seoska domaćinstva i upoznati njihov život kroz uključivanje u aktivnosti na farmi,
- Naučiti kako se melje žito u vodenicama potočarama, ali i kako se prave bombone.

Ove, kao i brojne aktivnosti koje *Otvorena seoska škola* nudi, mogu da se rade i kao vannastavne i kao nastavne aktivnosti (vezane za srpski jezik, muziku i likovnu kulturu, istoriju, fizičko, biologiju, svet oko nas, geografiju, informatiku i tehniku, itd. koje se kroz aktivnosti horizontalno povezuju).



► Gde se aktivnosti odvijaju?

U školskim učionicama i dvorištima, na livadama, u seoskim domaćinstvima, šumama, na obalama rečica i potočića...

► Koliko dana možete provesti u OTVORENOJ SEOSKOJ ŠKOLI?

Program traje od jednog do sedam dana.

► Kada možete doći do OTVORENE SEOSKE ŠKOLE?

Ova seoska škola program nudi tokom cele godine.

► Gde se možete smestiti?

U Etno domaćinstvu *Jevtović* u Leuščićima, Sportsko-rekreativnom centru *Momčilo Čeković* u Koštunićima, Etno domaćinstvu *Vesković* u Koštunićima, Etno kompleksu *Andelija Mišić* u Koštunićima.

► Koliko gostiju OTVORENA SEOSKA ŠKOLA može da primi?

Otvorena seoska škola i njeni saradnici mogu da smeste 250 dece i pogodna je za školske grupe.

► Adresa i kontakt podaci:

OŠ „Ivo Andrić“ 32308 Pranjani,
tel/faks: 032/841-521, 844-500, 064/214-618-9
e-mail: os.pranjani@open.telekom.rs
www.skola-pranjani.com;

Sadržaji i mogućnosti koje *Otvorena seoska škola* nudi:

Mogućnost ishrane	Blizina kulturnih i prirodnih dobara
Mogućnost postavljanja šatora	Postojanje biblioteke
Upoznavanje prirode	Postojanje smeštaja
Upoznavanje ekologije	Postojanje kreativnih radionica
Upoznavanje farme	Prilagodjenost školskim grupama
Upoznavanje bilnog i životinjskog sveta	Prilagodjenost porodičnom odmoru
Upoznavanje tradicionalnog seoskog života i kulturnog nasleđa	Dostupnost prostora za bavljenje sportom

Literatura

Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 3-organizacija nastave*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Učiteljski fakultet, Beograd.

Grin, B. (1996): *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*, Zagreb, Alinea, Zagreb.

Ivanov, G. (1994): *Formula stvaralaštva*, Beograd, Kreativni centar, Beograd.

Turistička organizacija Srbije, (2012) *Dečiji i omladinski obrazovni turizam u ruralnim oblastima*.

SAMOEVALVACIJA KOT IZZIV V VRTCU

Tjaša Siter, prof. ped. in teo., dipl. vzg.

Povzetek

Danes pedagoška načela in pojmovanja kakovostnega izobraževanja vse bolj nakazujejo in se trudijo vključevati vse otroke v vrtce, ne glede na njihove individualne potenciale. Priča smo inkluzivni šolski kulturi, ki omogoča optimalni razvoj in vzgojo celotnih populacij otrok za čimbolj samostojno in vsestransko funkcionirajoče življenje v raznoliki družbi.

V našem vrtcu stremimo k nenehnim izboljšavam svojega dela. Tako smo bili med prvimi vrtci v Sloveniji, ki so se vključili v usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnih organizacij. Kar poenostavljeno pomeni, da se na globalni in konkretno – izvedbeni ravni izvaja samoevalvacija. Samoevalvacijo smo sprejeli kot način dela in jo še nadalje uspešno izvajamo. Pomaga nam pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju našega dela z vsemi otroki. Vsakemu otroku je potrebno nameniti posebno skrb in pozornost ter tudi individualni pristop.

Ključne besede: samoevalvacija, razvoj in samostojnost posameznika, celostni razvoj

Abstract

Current educational principles and high-quality education ideas are increasingly suggestive of the inclusion of all children in preschools and aim to achieve this regardless of their individual potentials. We experience the inclusive school culture, which enables whole populations of children to achieve optimal development and education and consequently have the best opportunity for an independent and all-round active life in a diverse society.

In our preschool we constantly strive to improve our work. Therefore, we were amongst the first preschools in Slovenia to begin training for the introduction of a system, which identifies the high quality needed and provides it to educational organisations. In simplified terms, this means the execution of self evaluation on both the global and the concrete levels. Self evaluation has been accepted as a way in which we work and we continue to successfully implement it. It is of great help with planning, executing and evaluating our work with all children. Each child needs to receive special care and attention as well as an individual approach.

Keywords: self evaluation, individual development and independent, optimal development

Uvod

Vizija, vrednote in izhodišča vzgojno izobraževalnega dela vrtca kot temelj za sprejemanje, vzgojo in izobraževanje vseh otrok

Že sama vizija našega vrtca nam nakazuje inkluzivno šolsko kulturo saj se zavzemamo za prijazno in urejeno okolje, ki pogojuje demokratičen stil komunikacije in **ustvarjalnost za vse**.

Razumevanje, strpnost in prijateljstvo so osnova vzgojnega dela v vrtcu.

Vrednote vrtca so spoštovanje narave in kulturne tradicije našega okolja, ki sta hkrati smernici življenja in dela v vrtcu.

Izhodišče vseh dejavnosti v vrtcu je **otrok s svojimi potrebami, načinom doživljanja in spoznavanja sveta ter izkustvenega učenja**.

Poslanstvo Vrtca Šentjur pa je **razvoj in dobro počutje vsakega otroka**, starša in zaposlenega.

Samoevalvacija kot izhodišče za načrtovanje, izvajanje in načrtovanje kakovostnega vzgojno izobraževalnega dela za vse otroke

Samoevalvacija je pri načrtovanju in dela v vrtcu nepogrešljiv člen, saj gre za proces, v katerem ugotavljamo do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo z namenom, da bi ovrednotili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistega, kar evalviramo in opredelili potrebne izboljšave (Usposabljanje za samoevalvacijo, 2011).

Za delo s predšolskimi otroki je samoevalvacija ključnega pomena, saj nam kaže kje smo oziroma kje otrok je in nas usmerja k boljšem in uspešnejšem delu s vsakim posameznikom ter tako otroku omogoča čimbolj celosten razvoj. Pomaga nam pri zgodnji detekciji šibkih področij otroka, da lahko le temu omogočimo in ponudimo individualni pristop, pripravo in izvajanje posameznih dejavnosti, ki prispevajo k njegovem celostnem razvoju in čim hitrejšemu napredku.

Vzgojiteljici samoevalvacija služi kot orodje sprotnega vrednotenja dosežkov posameznika in načrtovanju nadaljnjih ciljev in dejavnosti s katerimi bo zastavljene cilje dosegla. Seveda je tukaj zelo pomembno da vzgojiteljica na podlagi otrok prilagodi cilje in dejavnosti otrok in s tem spodbuja njihov vsestranski razvoj.

Potek seznanjanja in uvajanja samoevalvacije

V našem vrtcu smo se vključili v Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnih organizacij uKVIZ v šol. l. 2010/11, z implementiranjem samoevalvacije v prakso pa smo začeli s šol. l. 2011/12.

Vsako leto si izberemo prednostno področje iz kurikula in rutine glede na vizijo vrtca, prednostne usmeritve vrtca in prednostne naloge podane iz Zavoda RS za šolstvo

Na izbranih področjih si vsako leto zastavimo nove cilje in tako smo v preteklih letih s samoevalvacijo želeli doseči, izboljšati in ugotoviti stanje na področjih:

- komunikacijskih spretnosti (izboljšati govorno-jezikovne kompetence otrok, s poudarkom na procesu porajajoče se pismenosti),
- higiensko prehranjevalnih navad (izboljšati samostojnost otrok pri higiensko prehranjevalnih navadah),
- gibalnih sposobnosti otrok in
- komunikacijskih spretnosti zaposlenih.

V prispevku bom konkretno predstavila samoevalvacijo s cilji iz področja **gibanja**, ki jo v našem vrtcu izvajamo že tretje leto in je pomembno področje za razvoj vseh ostalih področij, spretnosti in veščin pri celostnem razvoju otroka.

Vsak otrok se giblje že v maternici, preden pride na svet. Gibanje je vtakano v vsak delček njegovega življenja in se prepleta z vsemi dejavnostmi.

Otrok se preko igre, ki vključuje gibanje hitro uči, zabava, veseli in razvija svoje potenciale; ne le gibalne, ampak tudi intelektualne. Igra in gibanje imata pomembno vlogo tudi pri socialnem in emocionalnem razvoju (Kurikulum za vrtce, 1999).

Prav tako zdravnik specialist Dr. Ranko Rajović (2015, p. 17) navaja, da je pomembno, da v predšolskem obdobju v vsakodnevno delo vnesemo elemente, ki dokazano stimulirajo miselni razvoj otrok, pa tudi specifične vaje, ki razvijajo koordinacijo gibov in motoriko ter tako preprečujejo motnje koncentracije in pozornosti pozneje v življenju. Torej poudarja gibalno področje, kot pomembno za razvoj tudi intelektualnih sposobnosti, saj so raziskave pokazale, da so le te odvisne od števila povezav (sinaps) v možganih, ki pa se najbolj intenzivno razvijajo ravno v predšolskem obdobju.

Potek samoevalvacije

Samoevalvacija poteka tako, da na začetku šolskega leta oblikujemo akcijski načrt na ravni vrtca. V načrtovanje in izvedbo dejavnosti vključujemo: ravnateljico, tim za samoevalvacijo, strokovne delavce, otroke, starše in

okolje. Izvedbe potekajo v obliki izobraževanj, delavnic, vmesnih refleksij, evalvacij v strokovnih aktivih, tandemih in spremljanj dosežkov na ravni posameznih otrok in skupine.

Z vzgojiteljicami vsakoletno izberemo **cilje, dejavnosti** in oblikujemo **merila** za spremljanje doseganja ciljev. Dejavnosti in merila oblikujemo posebej za 1. (1.3 let) in 2. (3-6 let) starostno obdobje, ki jih vzgojiteljice vključujejo v vsakodnevno načrtovane dejavnosti.

Izvajanje načrtovanih dejavnosti spremljamo dnevno (opazovanje, beleženje, spodbujanje posameznikov), ob zaključku sklopov (evalvacija, refleksija) in z oblikovanimi merili za spremljanje (opazovanje, beleženje in primerjanje) v treh časovnih obdobjih in sicer v sep.-okt., feb.-mar. in maj-jun.

Tako smo v treh letih izbrali naslednje **cilje** iz področja gibanja ter določili **dejavnosti** in **merila** zanje:

<u>CILJ -sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja (hoja, tek, skoki, poskoki, valjanje, plezanje, plazenje)</u>	
DEJAVNOSTI (Kaj?)	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE (Kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli?)
1-3 leta	
hoja	- hodi med pohištvom in prečka prostor - med hojo prestopa ovire - med hojo prenaša večje predmete
tek	- preteče določeno razdaljo (min. 10m) - teče z menjavo smeri - teče po travnati površini navzgor
meti	- sedi in nizko vrže žogo - majhno žogo vrže v bližnji koš na tleh
3-6 let	
hoja	- hodi po črti naprej - hodi po črti nazaj - hodi po črti vstran
tek	- štarta, teče določeno razdaljo in se ustavi (od 100 do 250m) - teče, zavija in se izogiba oviram (stožcem)
skoki	- skače sonožno naprej (5 krat iz obroča v obroč) - skače po eni nogi naprej (najmanj 2 m) - preskakuje vrh vstran (najmanj 2 m)
<u>CILJ 1-3 let: - razvijanje koordinacije oz. skladnosti gibanja (koordinacija celega telesa, rok, nog), ravnotežje</u>	
DEJAVNOSTI (Kaj?)	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE (Kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli?)
hoja po različnih terenih na prostem (brez in z naravnimi ovirami)	- hodi, se ustavi in se obrne na različnih terenih (trava, pesek, asfalt) - med hojo prestopa naravne ovire na različnih terenih (kamen, krtina, veja, blato, luža)
premikanje predmetov s kotaljenjem, vleko, potiskanjem na prostem (plastenke, veje, polena, buče, leseni čoki, vreče, žaklji s slamo, peskom, žagovino,...)	- vleče manjše naravne predmete pritrjene na vrvico (ustrezna dolžina vrvice – varnost otrok) - potiska in vleče različne večje naravne materiale
igra z različnimi pretežno naravnimi predmeti in snovmi (paličice, kroglice, krpice, voda, mivka, pesek, gozdni plodovi), ki omogočajo gibanje z rokami, dlanmi, prsti, nogami in stopali (npr. čutna pot)	- otrok hodi bos po mivki, pesku, travi, naravnih plodovih in snoveh (listje, ličje, žagovina, slama,...) - otrok naniza vsaj 4 naravne predmete z luknjo na: - palico - vrvico
<u>CILJ 3-6 let: - uvajanje otrok v igre, kjer je treba upoštevati pravila</u>	
DEJAVNOSTI (Kaj?)	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE (Kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli?)
elementarne igre z ali brez rekvizitov	- sledi (razume, upošteva) pravilom pri skupinski igri otrok, ki jo vodi odrasla oseba - sodeluje z drugimi otroki

štafetne igre	- sledi (razume, upošteva) pravilom pri skupinski igri otrok, ki jo vodi odrasla oseba - sodeluje z drugimi otroki - razume in upošteva pravila in socialne konvencije (kdo je na vrsti, kako delimo z drugimi, sprejeti uspeh in neuspeh, itd...)
rajalno - gibalne igre	- sledi (razume, upošteva) pravilom pri skupinski igri otrok, ki jo vodi odrasla oseba - sodeluje z drugimi otroki
<u>CILJ - usvajanje osnovnih gibalnih konceptov: zavedanje prostora (kje se telo giblje), načina (kako se telo giblje), spoznavanje različnih položajev in odnosov med deli lastnega telesa, med predmeti in ljudmi, med ljudmi</u>	
DEJAVNOSTI (Kaj?)	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE (Kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli?)
1-3 leta	
hoja po stopnicah	- vzpenja se po stopnicah oprijemajoč se ograje ali roke odraslega; na vsako stopnico stopi z obema nogama - sestopa po stopnicah oprijemajoč se ograje ali roke odraslega; na vsako stopnico stopa z obema nogama - vzpenja se po stopnicah drži se za ograjo ; na stopnice stopa izmenično z eno in drugo nogo - samostojno hodi gor in dol po stopnicah, brez opore, izmenično z eno in drugo nogo
plezanje	- po mali A lestvi pleza gor in dol po isti strani - po veliki A lestvi pleza gor in dol po isti strani - po mali A lestvi pleza gor in po drugi strani dol - samostojno spleza po lestvi na tobogan in se podrsa navzdol (šolske telovadnice, zunanja igrala)
3-6 let	
gimnastične vaje	- koliko otrok pravilno izvede isti sklop gimnastičnih vaj - koliko otrok razume pojme pri izvedbi gimnastičnih vaj
gibalne dejavnosti v različnih oblikah dela (individualna, v paru, skupinska, skupna)	- koliko otrok razume in sodeluje v gibalni igri: a) ob prvem izvajanju: _____ b) ob večkratnih ponovitvah (10 x): _____ c) ob zaključku spremljanja: _____
različne dejavnosti v ritmu	- koliko otrok po ritmu pravilno izšteje izštevanko An ban - koliko otrok se v ritmu giblje po prostoru ob spremljavi instrumenta

(Akcijski načrt Vrtca Šentjur, 2014, 2015, 2016)

V vseh letih izvajanja samoevalvacije na ravni celotnega vrtca, smo prišli do naslednjih rezultatov in ugotovitev:

- zastavljene cilje smo dosegli glede na starost otrok, vendar pa le ti niso bili enako doseženi pri vseh otrocih zaradi različne starosti, razvojnih značilnosti in njihovih sposobnosti,
- dejavnosti izvajamo načrtno, sistematično in postopno z različnimi sredstvi, načeli, oblikami, metodami in glede na interes otrok, njihovo motivacijo in vedoželjnost,
- dejavnosti potekajo preko projektov, pogovorov, zgleda, ponavljanja dejavnosti in preko simbolne igre,
- otroci postajajo samostojnejši in spretnejši, njihovi dosežki so tudi bolj ozaveščeni, vidnejši,
- otroci so gibalno spretnejši, bolj sproščeno izvajajo vaje, opazijo tudi sami svoj napredek in se ga veselijo,
- napredovali so tako pri ravnotežju, koordinaciji kot tudi pri zahtevnejših gibalnih dejavnostih,

- gibalne dejavnosti jih veselijo, navdušujejo in tako so gibanje sprejeli kot del življenja, kar ima posebno vrednost za zdravje in celostno razvitost,
- otroci bolje upoštevajo pravila: jih slišijo, razumejo,
- med seboj so strpnejši, večja je slušna pozornost, vztrajnost, sodelovanje, motivacija in se spodbujajo,
- otroci so samostojnejši in spretnejši tudi pri vsakodnevnih rutinskih opravilih, kot so prehranjevanje, pripravi in pospravljanju po obroku, opravljanje potrebe na stranišču, higiena, pripravi igrač, sredstev ter pospravljanju le teh, obuvanju in oblačenju ter uporabi vljudnostnih izrazov (Samoevalvacijsko poročilo Vrtca Šentjur, 2015, 2016).

Zaključek

Samoevalvacija nam je izziv, saj so misli, občutki in reakcije v zvezi z njo pozitivne in napredki otrok izjemni. Ob dosežkih in napredku otrok čutimo veselje in zadovoljstvo. Čutimo se strokovno kompetentne in varne. Vrednotimo lastno delo in dobimo potrditev, saj otroci nenehno bolje napredujejo in so vidni večji dosežki na vseh področjih otrokovega razvoja.

Naučili smo se biti pozorni na vsa področja. Otroka upoštevamo kot posameznika, iz individualnimi potrebami in potenciali, na drugi strani pa ga tudi primerjamo z vrstniki. Otrokom omogočamo dovolj časa za ponavljanje, utrjevanje in napredovanje. Spodbujamo jih k večji samostojnosti, celostnem razvoju ob tem pa so tudi njihovi dosežki višji. Ugotovili smo, da so otroci včasih sposobni veliko več, kot od njih pričakujemo in tako lahko svoja nadaljnja ravnanja usmerjamo na zahtevnejšo raven.

Samoevalvacija nam omogoča večjo preglednost opravljenega dela in bolj poglobljeno evalvacijo, hkrati pa nam je vse to v pomoč pri našem uspešnem nadaljnjem delu: predvsem pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, vrednotenju, evalviranju lastnega dela ter spremljanju dosežkov in razvoja vseh otrok. Ugotovili smo tudi, da je gibanje zelo pomembno in spodbuja razvoj potencialov na vseh področjih in je prav, da stremimo, da se gibalne dejavnosti izvajajo načrtno in ozaveščeno. Še posebno vrednost pa ima samoevalvacija za otroke, saj jih tako še bolj spodbujamo in načrtno ter sistematično razvijamo njihove potenciale k čimbolj vsestransko, celostno razviti osebnosti.

Literatura

- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. 2007. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Rajović R., 2015. Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Akcijski načrt Vrtca Šentjur (cilji, dejavnosti in merila) šol.l. 2014-15., 2014. Šentjur.
- Akcijski načrt Vrtca Šentjur (cilji, dejavnosti in merila) šol.l. 2015-16., 2015. Šentjur.
- Akcijski načrt Vrtca Šentjur (cilji, dejavnosti in merila) šol.l. 2016-17., 2016. Šentjur.
- Samoevalvacijsko poročilo Vrtca Šentjur šol.l. 2014-15. 2015. Vrtec Šentjur
- Samoevalvacijsko poročilo Vrtca Šentjur šol.l. 2015-16. 2016. Vrtec Šentjur
- Šola za ravnateljce. 2011-2013. Usposabljanja za samoevalvacijo. Kranj: Šola Za ravnateljce

Povzetek

Vrtec otrokom predstavlja prostor, kje lahko raziskujejo, odkrivajo, spoznavajo in se predvsem igrajo s svojimi sovrstniki. Igra kot sestavni del otrokovega življenja je tista dejavnost, ki vpliva na njegovo lastno dožemanje sveta in mu omogoča razvijanje različnih spretnosti. V prispevku bom predstavila primere dobre prakse po NTC programu učenja, ki otrokom omogočajo sproščeno, zabavno in spodbudno možnost za učenje. V veliki meri določene tehnike učenja prispevajo k temu, da si otroci vsebine lažje zapomnijo, pri reševanju problemov pa se ob tem počutijo uspešno in zadovoljno. Pozitivni odzivi otrok in njihov napredek vplivajo tudi na to, da se vzgojitelj pri svojem delu počuti uspešno ter odkriva svojo lastno ustvarjalnost pri načrtovanju dejavnosti v vzgojnem procesu.

Ključne besede: igra, razvijanje spretnosti, pesmi v slikah, skrite besede, Pojoča Neli, NTC program učenja, ustvarjalnost, motivacija

Abstract

Kindergarten represents to the children a place where they can explore and discover and mainly play with their peers. Game as a part of child's life is an activity, which effects his perception of the world and allow him to develop different skills. In this article I will describe examples of best practice NTC learning program, which gives the children opportunity to learn in a relaxed, fun and stimulative way. Certain techniques of learning largely contribute to easier memorising and allow the children to feel successful and satisfied while solving problems. Positive reactions of the kids and their progress makes the educator feel successful and makes him discover his own creativity at planning activities of educational process.

Keywords: game, developing skills, songs in paintings, hidden words, Singing Neli, NTC learning program, creativity, motivation

Uvod

Otrok skozi igro odkriva, spoznava, raziskuje in doživlja svet okoli sebe na njemu lasten način. V igri otrok doživlja ugodje, zabavo, srečo in občutek, da je pri svojem odkrivanju, ustvarjanju ter reševanju problemov lahko uspešen. Vzgojitelji v vrtcu se zelo zavedamo, da si predšolski otrok v igri razvija spretnosti na različnih področjih ter pridobiva znanja, ki imajo velik vpliv na otrokov nadaljnji razvoj in učenje. Dejavnosti skozi igro, v katere so otroci v vrtcu vključujejo, so skrbno načrtovane v skladu s Kurikulumom za vrtce, ki pa nam hkrati dopušča, da vnašamo tudi nove metode in načine dela z otroki. V prispevku predstavljam tri primere dobre prakse pri delu z otroki ob vnašanju NTC programa učenja, kar je pozitivno vplivalo na otroke, obenem pa je mene kot vzgojiteljico pripeljalo do bolj odprtega načina razmišljanja pri delu z otroki ter spodbudilo mojo ustvarjalnost. V želji, da bi tudi v vrtcu otroci doživljali učenje skozi igro kot vir zabave, ugodja in zanimivo spoznavanje novega, je uvajanje učenja pesmic in iskanje skritih besed po NTC programu učenja postalo igriva dnevna rutina. Hkrati pa tudi čas, ko je v igralnici opaziti navdušenje, predanost ter globoko zainteresiranost otrok. Ranko Rajović v knjigi Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka pravi: »Neizkoriščeni potenciali človeškega uma in moč otroštva v kombinaciji s predanimi in osveščenimi starši ter vzgojitelji odpirajo vrata kreativnemu učenju, hitrejšemu usvajanju znanja in lažjemu razvijanju sposobnosti.« (Rajović, 2015, str. 15) Vzgojitelj v vrtcu skrbi za spodbudno učno okolje, kjer ima igra posebno vlogo pri razvijanju otrokovih potencialov, obenem pa otrokom omogoča, da doživlja vrtec kot kraj, kjer se njihove ideje uresničijo in doživljajo uspeh pri reševanju različnih problemov.

Spoznavanje pesmic – pesmi v slikah

Po metodi NTC programa učenja sem v starostni skupini otrok 2–4 let postopoma vpeljevala učenje pesmic z asociacijami. Namen spoznavanja pesmi po metodi NTC programa, upoštevajoč cilje Kurikuluma za vrtce, je bil:

- spodbujanje asociativnega mišljenja,
- doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti,
- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika.

Predhodno sem ilustrirala kar nekaj pesmi slovenskih avtorjev in slovenskih ljudskih pesmi, pri čemer sem bila pozorna predvsem na vsebinsko ter estetsko plat ilustriranih pesmi. Otroke sem motivirala s kratko zgodbo, uganko ali pripovedjo o vsebini pesmi in jim nato vsakič pokazala ilustrirano pesem, jih povabila k pogovoru o vsebini ilustrirane pesmi. Nato sem ob kazanju s prstom na posamezno asociacijo pesem prepevala ali izgovarjala besedilo in otroke povabila k pripevanju, k ponavljanju besedila. Otroci so ta način pomnjenja besedila pesmi zelo hitro usvajali, spoznavanje pesmi pa jih je zabavalo in izredno motiviralo za učenje. Opaziti je bilo, da si večina otrok na ta način besedilo pesmi zelo hitro zapomni, ob ilustriranih asociacijah so jih želeli ponoviti večkrat zapored. Pesmi v slikah so bile vseskozi pritrjene na vidno mesto v igralnici, kar je spodbudilo otroke, da jih prepevajo in jih »berejo« tudi v času proste igre. Vse pesmi v slikah, ki so se jih otroci učili v vrtcu, so bile zbrane v mapi, ki je bila na vpogled tudi staršem, pri čemer sem jih želela spodbuditi, da jih skupaj z otroki ustvarjajo doma. Spoznavanje in učenje pesmi po metodi NTC programa je bilo tako za otroke kot vzgojiteljici v oddelku prijetna izkušnja z veliko veselja in željo po učenju še več pesmi.

Igra s »Pojočo Neli« – didaktična igrača

V želji, da bi otrokom omogočila bolj igrivo doživljanje učenja pesmi ter jim s tem omogočila tudi razvijanje spretnosti na drugih področjih, sem prišla do ideje, da ustvarim didaktično igračo. Izdelala sem lutko, ki sem jo poimenovala Pojoča Neli, otrokom pa omogoča, da uživajo v igri ne samo v skupini, temveč tudi posamezno ali v dvojicah. Igračo sem uvedla v starostni skupini otrok 4–5 let. Pojočo Neli sem izdelala iz odpadnega materiala, pri čemer sem bila pozorna predvsem na estetski videz in funkcionalnost igrače. Kot priloga k igrači je škatla, katere vsebina je opremljena s pesmimi v slikah (vsaka pesem je razdeljena na posamezne asociacije in pospravljena v manjšo škatlo). Cilji v igri s Pojočo Neli so naslednji:

- spodbujanje asociativnega mišljenja,
- spodbujanje govora,
- jezik kot objekt igre,
- razvijanje fine motorike,
- razvijanje ustvarjalnosti v jeziku,
- doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti.

Ob predstavitvi igrače otrokom sem jim želela omogočiti, da bi prek kratke pripovedi o Pojoči Neli vstopili v svet domišljije in se seznanili z načinom uporabe igrače na igriv način. Motivirala sem jih z naslednjo pripovedjo: »Pojoča Neli je čudežna deklica in prihaja iz dežele Melodija. V tej deželi nastajajo najlepše pesmice sveta. V svojem klobuku ima Pojoča Neli majhne kljukice, s katerimi lahko pripenjaš podobe iz pesmic na zlato paličico in tako sestaviš pesmico. Če pa se s prstom dotakneš kristalčka ter izgovoriš čudežne besede, se zgodi čarovnija ... Tvoj glas postane čaroben, zato lahko zapoješ najlepšo pesmico, ki je nastala v deželi Melodija.« Otrokom je igra s Pojočo Neli prinašala veliko ugodja, v igralnici pa je kmalu postala najljubša igrača. Opaziti je bilo, da otroci v igri z njo uživajo, radi prepevajo pesmi v igri s svojimi prijatelji, si izmišljajo svoje pesmi in pripovedi ob lastni izbiri asociacij. Skozi igro otrok z omenjeno igračo je bilo možno preveriti, ali so otroci usvojili besedilo pesmi, pri nekaj otrocih v skupini pa je bilo opaziti, da so zelo ustvarjalni v zamišljanju svojih pesmic. Igrača je prinesla veliko veselja v vsakodnevni igri otrok, obenem pa jih je spodbujala k igri s sovrstniki ter jim nudila občutek sreče in zadovoljstva v medsebojni komunikaciji.

Iskanje »skritih besed«

Otroci zelo radi rešujejo uganke in iščejo skrite besede, kar vsekakor spodbuja miselni razvoj otroka. Že v starostni skupini otrok 2–4 leta sem otrokom pripovedovala in prebirala preproste uganke iz otroške literature, kar je v veliki meri doprineslo k pozitivnemu vzdušju v igralnici in k motiviranosti otrok, da rešujejo miselne probleme. V starostni skupini otrok 5–6 let po NTC programu učenja vpeljujem tudi besedne igre iskanja skritih besed, ki jih zapisujem pretežno v rimah, saj te zelo pritegnejo otrokovo pozornost. Namen iskanja skritih besed po metodi NTC programa za učenje pri otrocih je spodbujanje asociativnega mišljenja. Opaziti je, da otroci ob iskanju skritih besed doživljajo ugodje ob reševanju problema ter razvijajo svojo pozornost ob poslušanju. Iskanje skritih besed je v igralnici postalo dnevna rutina, ki jo izvajamo v »jutranjem krogu«, otroci pa ob iskanju skritih besed doživljajo ugodje, uspeh ob odkritju besede ter nenazadnje izredno motivacijo za reševanje problema. Vse skrite besede, zapisane pretežno v rimah, skrbno beležim v posebno knjižico. Navajam nekaj avtorskih primerov.

- Vsakemu rana že zvoní, ko se v vrtec mu mudi.
- Z njo Ivana travo danes je zalila, kasneje pa jo je od žeje pila.
- Kmalu na nebu bo nočna kraljica, ko Tinka zaspana v blazino skrije lica.
- Prede že muca in s smrkókom že sluti, da z oblakov te kapljice dobijo peruti.

Opaziti je, da so v procesu iskanja skritih besed otroci sproščeni in obstaja možnost, da lahko vsak poda pravilen odgovor, zato v igri zelo radi sodelujejo tudi otroci, ki se navadno neradi izpostavljajo pred skupino. Ustvarjanje skritih besed pa tudi meni kot vzgojiteljici predstavlja velik izziv in željo po ustvarjalnosti v jeziku.

Odzivi otrok ob igri po NTC programu učenja

Pri otrocih skozi igro po NTC programu učenja opažam velik napredek tako pri pomnjenju besedila pesmi in učenju le-teh kot v njihovi zmožnosti, da v besedilu poiščejo skrite besede. Zagotovo jim bo način razmišljanja, ki si ga pridobivajo v tovrstnih igrah, koristil kot strategija učenja v obdobju šolanja. Otroci v omenjenih igrah radi sodelujejo, se počutijo uspešne, razvijajo svoje potenciale ter krepijo svojo samozavest. Dejavnosti koristijo tako otrokom z večjimi potenciali kot tistim, ki so pri reševanju tovrstnih problemov manj uspešni. Ob igri po NTC programu učenja tako otroci kot vzgojiteljici doživljamo ugodje, veselje in željo po spoznavanju in učenju novega. Takšen način učenja skozi igro ohranja otroško radovednost, otroka motivira, kar pa je ključnega pomena za otrokov nadaljnji razvoj. Kot vzgojiteljici pa mi vnašanje NTC programa učenja v vzgojno delo odkriva mojo lastno ustvarjalnost in mi predstavlja velik izziv pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Zaključek

Igra ima pri otroku vsekakor pomembno vlogo pri celostnem razvoju. Margot Sunderland v knjigi *Znanost o vzgoji* pravi: »Da bi otroku močno spodbudili sistem za iskanje, morate poskrbeti, da bo redno doživljal zanimive izkušnje.« (Sunderland, 2008, str. 96) Zagotovo je pomembna naloga vzgojiteljev omogočiti otrokom zanimive izkušnje prek različnih iger, ki vplivajo na razvijanje spretnosti in pridobivanje znanj za uspešno življenje v prihodnosti. Močno verjamem, da je *misлити dobro, prislúhniti s sočúťjem, dajati s srcem in korakati s pogumom* poslanstvo vseh nas, ki delamo z otroki.

Literatura

- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. 2. izdaja. 2004. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Rajović, R., 2015. Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sunderland, M., 2008. Znanost o vzgoji. Radovljica: Didakta.

E-LABORATORIJA

Mr Biljana Marić, Hemijsko-prehrambena tehnološka škola, Beograd, Srbija
Dipl.inž.el. Jasna Ristić, Elektrotehnička škola "Nikola Tesla", Beograd, Srbija

Sažetak

U srednjim školama u Republici Srbiji, sve je veći broj učenika koji pohađaju nastavu po Individualnom obrazovnom planu (IOP1 ili IOP2). Nastavni predmeti Hemija i Tehnika rada u laboratoriji, na obrazovnom profilu Prehrambeni tehničar, područje rada Proizvodnja i prerada hrane, imaju u okviru nastavnih planova laboratorijske vežbe. Rad daje prikaz izvođenja laboratorijskih vežbi uz upotrebu GELP aplikacije u radu sa učenicima koji nastavu pohađaju po Individualnom obrazovnom planu sa izmenjenim ishodima i standardima (IOP2).

Ključne reči: Laboratorijske vežbe, IOP2, GELP aplikacija

E-LABS

Abstract

In Serbian secondary schools there is an increasing number of students that attend classes according to special individual education plans (the so-called IOP1 or IOP2). The subjects such as Chemistry and Laboratory Techniques within the educational profile Food Engineering Technician in the educational field Food Production and Engineering include laboratory practice in the education plans. This paper give a presentation of laboratory practice management using GELP application to deal with students who attend classes according to individual education plans with amended outcomes and standards (the so-called IOP2).

Keywords: Laboratory practice, IOP2, GELP application

Uvod

Pravilnikom o bližim upustvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, definisano je da pravo na individualni obrazovni plan ima učenik koji pokaže potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i vaspitanju zbog teškoća u pristupanju, uključivanju, učestvovanju ili napredovanju u obrazovno-vaspitnom radu. Najveći izazov za nastavnike predstavlja izbor metoda i tehnika za ostvarivanje definisanih ishoda i standarda u radu sa navedenom grupom učenika. U radu je prikazana primenu GELP aplikacije u predmetu Hemija sa akcentom na laboratorijske vežbe, kao i u realizaciji nastavnog predmeta Tehnika rada u laboratoriji. Cilj rada je da se opiše primena navedene aplikacije u laboratoriji, kada učenik nije u mogućnosti, s obzirom na svoje sposobnosti, da izvede ogled sa laboratoriskim posudom i hemijskim supstancama.

Prednosti korišćenja aplikacije u nastavi su višestruke. Kao glavne mogu se istaći interaktivnost i individualnost. Prva prednost se odnosi na to, da aplikacija omogućava svakom učeniku da ima aktivnu ulogu u procesu učenja. Druga prednost se odnosi na činjenicu da su učenici različiti, tj. da svi nemaju isto predznanje i ne uče na isti način, a da se aplikacijom omogućava individualno podučavanje. Primena android aplikacija u nastavi je savremen način izvođenja nastave pomoću tablet uređaja ili mobilnog telefona u predmetima u kojima postoji mogućnost vizualizacije procesa. U inkluzivnom obrazovanju aplikacije se može koristiti kao zamena izvođenja eksperimenata, jer pojedini učenici zbog slabo razvijene motorike nisu u stanju izvoditi laboratorijske eksperimente sa potrebnom opremom u predviđenom vremenu. Zbog svoje obrazovne vrednosti u skoroj budućnosti, aplikacije bi mogle biti standardan alat u nastavi. Značaj GELP android aplikacija je i to što je kreirana od strane stručnog tima kao slobodan softver i što korisnici imaju mogućnost njihove podrške u njenom korišćenju.

Inkluzija

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji donet je u avgustu 2009. godine i time su stvoreni uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja. Opšti principi sistema obrazovanja i vaspitanja i prava na obrazovanje su:

- jednakost i dostupnost obrazovanja,
- kvalitetno i uravnoteženo obrazovanje i vaspitanje,
- puno poštovanje prava deteta - učenika,
- obrazovanje i vaspitanje, koje izlazi u susret različitim potrebama učenika,
- pristup svim nivoima obrazovanja (deci, učenicima, odraslima, osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja donosi sa sobom dosta novina, koje se uglavnom odnose na uključenost marginalizovanih grupa, zabranu diskriminacije... Zakon definiše opšte principe sistema obrazovanja i vaspitanja i prava na obrazovanje, standarde postignuća, individualne obrazovne planove (IOP), dodatnu podršku, upis u redovnu školu (mišljenje Interresorne komisije) i završni ispit. Individualni obrazovni plan se izrađuje za svako dete kome je potrebna dodatna podrška, naročito ako dete ima teškoća u učenju, ima smetnje u razvoju i ako živi u socijalno nestimulisanoj sredini. Takođe, izrađuje se i individualni plan podrške za dete kome je potrebna podrška u obrazovnom sistemu, a razlozi mogu biti različiti. IOP i individualni plan podrške se izrađuje za jedan ili više predmeta u školi. Uloga i funkcionisanje Interresorne komisije je da izvrši procenu dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške učenicima. Dodatna podrška omogućava sve usluge iz oblasti obrazovanja, zdravstva i socijalne zaštite, u skladu sa zakonskim propisima.

Dodatna podrška podrazumeva:

- udžbenike i nastavna sredstva,
- asistivne tehnologije,
- izradu IOP-a za jedan ili više predmeta,
- angažovanje pedagoških asistenata u radu,
- angažovanje ličnog (personalnog) asistenta detetu,
- obrazovnu podršku za slučaj da dete zbog bolesti duže izostaje iz škole,
- stručno osposobljavanje vaspitača, učitelja, nastavnika,
- savetodavni rad sa roditeljima ili starateljima i
- nabavku (izradu) nastavnih sredstava za rad sa detetom kome je potrebna dodatna obrazovna podrška.

Gelp aplikacija

GELP je android aplikaciju namenjenu deci sa smetnjama u razvoju i to prevashodno deci sa nemogućnošću verbalnog izražavanja. „Nastanak GELP android aplikacije omogućen je osnivanjem multidisciplinarnog tima i predstavlja primer dobre prakse koja se češće treba organizovati, kako bi se povećao broj besplatnih, lako dostupnih, on-line, digitalnih sadržaja namenjenih osobama ometenim u razvoju sa srpskog i drugih govornih područja gde je to potrebno.” (Eminović F. i Denić S., 2014)

GELP aplikacija proizašla je iz saradnje Elektrotehničke škole „Nikola Tesla“ i OŠ „Miodrag Matić“ koja školuje decu sa cerebralnom paralizom, obe iz Beograda. Ona je rezultat entuzijazma mladih ljudi koji su nesebično uložili svoje znanje i vreme u aplikaciju koja deci sa smetnjama u razvoju olakšava svakodnevne aktivnosti. Učenici (Nikola Zdravski, Slaviša Blešić, Bogdan Todić i Ivan Cumpf na obrazovnom profilu Elektrotehničar računara) izradili su aplikaciju, uz pomoć nastavnice elektrotehničke grupe predmeta Jasne Ristić i defektologa Sanje Denić.

Ono što GELP android aplikaciju čini drugačijom, od ostalih aplikacija ovog tipa, je:

- Prva aplikacija za alternativnu i augmentativnu komunikaciju namenjena korisnicima sa srpskog govornog područja ali i sa mogućnošću prilagođavanja drugim po potrebi,
- Lakoća korišćenja - veoma lako unošenje slika, zvuka i teksta,

- Omogućava direktno slikanje željenih predmeta, osoba i njihovo smeštanje u željenu kategoriju,
- Broj kategorija, slika, dužina audio poruke, je ograničena veličinom memorijske kartice uređaja.
- GELP aplikacija može da se slobodno preuzima a kod modifikuje.
- Aplikacija je kreirana za mobilne uređaje sa Android operativnim sistemom.
- Sadržaji kreirani na jednom uređaju mogu da se prenose na drugi uređaj ("bluetooth" opcija ili kabl).

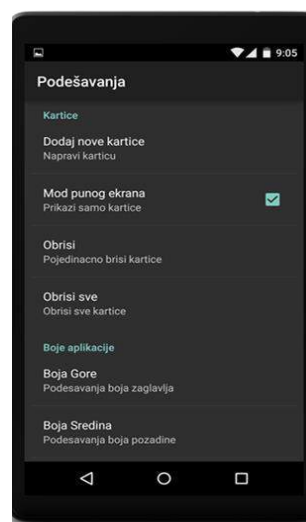
Osobe sa nemogućnošću verbalne komunikacije ostvaruju kontakt sa okolinom preko kartica sa slikama koje povezuju sa određenim pojmom. Svaka osoba ima individualni način izražavanja a samim tim i određene kartice. Osobe sa nemogućnošću verbalne komunikacije najbolje razumevanje ostvaruju sa osobama na koje su svakodnevno upućene. GELP android aplikacija omogućava da uspostave komunikaciju sa svim ostalim.

Kartice koje se u praksi koriste se u GELP android aplikaciji digitalizuju i povezuju sa audio porukom. Na taj način osoba sa nemogućnošću verbalne komunikacije kada dodirne na ekranu mesto gde je odgovarajuća kartica, uređaj emituje audio poruku koja je prethodno nasnimljena. Audio poruku formira stručno lice koje je ostvarilo komunikaciju sa osobom sa nemogućnošću verbalnog izražavanja, ali tako da bude razumljiva za sve ostale.

Kada se GELP aplikacija preuzme, ona je prazna, nema gotovih rešenja, tako da je mogućnost primene ove aplikacije ograničena samo kreativnošću stručnjaka koji je uvodi u rad.



Slika 1. Uvodni ekran aplikacije na kojem se mogu dobiti objašnjenja o korišćenju

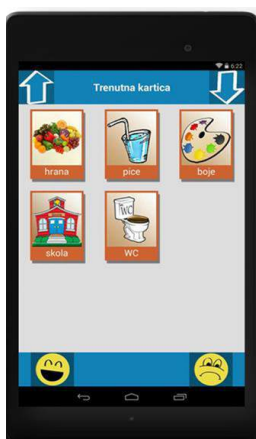


Slika 2. Prozor za podešavanje opcija ekrana aplikacije.

Aplikacija je interaktivna, što znači da korisnik ima potpunu kontrolu nad izgledom aplikacije. Korisnik može da menja kombinacije boja, čime je omogućeno korišćenje one kombinacije boja pozadine i kartica, koje detetu omogućavaju najbolju vizuelnu percepciju sadržaja na ekranu.

Mogu se menjati:

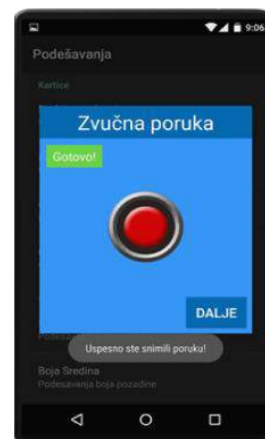
- Boja pozadine aplikacije,
- Boja pozadine kartice,
- Boja slova,
- Da li će se koristiti ćirilčno ili latinično pismo.



Slika 3. Prozor sa kategorijama



Slika 4.



Slika 5.

Svaki korisnik sam definiše kategorije kartica. Koje kartice će biti smeštene u kojoj kategoriji i koliko će ih biti u istoj zavisi isključivo od svakodnevnih potreba deteta.

Slika koja će se koristiti u aplikaciji može se preuzeti sa:

- Interneta,
- Galerije ili
- Fotografisati kamerom uređaja, Slika4. Prozor za snimanje fotografija.

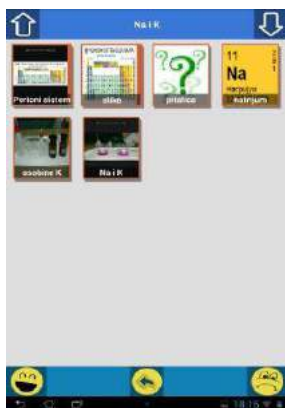
Snimanje zvučne poruke je jednostavno, nakon pritiska dugmeta “snimanje” izgovara se audio poruka, koja će biti reprodukovana klikom adekvatne kartice, Slika5. Prozor za snimanje zvučne poruke.

E-laboratorija

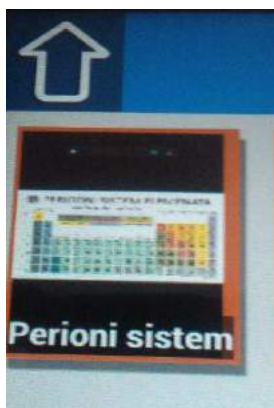
Individualni pristup proizilazi iz potrebe učenika za dodatnom podrškom u odnosu na grupu/odeljenje. Problem koji se javlja je kako realizovati proces individualizacije u školskim laboratorijama u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Kao odgovor na ovaj problem navodimo podršku primenom GELP aplikacije. GELP aplikacija je novi element za virtuelnu laboratoriju koja predstavlja odličnu osnovu za rad sa učenicima koji pohađaju nastavu po Individualnom obrazovnom planu (IOP1 i IOP2). Ova podrška nije ograničena mestom i vremenom, a postoje i nivoi složenosti koje diktira pojedinac.

Na konkretnom primeru prikazana je primena GELP aplikacije, i time dat podsticaj da se oslanjanjem na sopstveno znanje i angažovanje može postići uspešna saradnja, sa ciljem boljeg usvajanja znanja dece sa smetnjama u razvoju. GELP aplikacija je i korišćena za predstavljanje rasporeda aktivnosti za realizaciju laboratorijskih vežbi. Predstavljena su dva primera: Merenje zapremine – Tehnike rada u laboratoriji i Svojstva natrijuma i kalijuma – vežbe iz Hemije. Učenicima sa smetnjama u razvoju omogućeno je da usvoje i savladaju redosled radnji za realizaciju vežbe. Korišćene su sličice i audio poruke. Niz slika u celini vizuelno predstavlja realizaciju date laboratorijske vežbe. Učenik pritiskom na određenu sličicu aktivira audio poruku čime dobija informaciju o aktivnosti koja treba da bude izvršena.

Na slici6. prikazan je početni ekran sa svim osnovnim karticama koje su kreirane za rad učenika koji ima smetnje u razvoju sa elementima autizma. Kratkim pritiskom prsta na jednu od kartica učenik dobija audio poruku o sadržaju kartice, npr. “Osnovni hemijski elementi” ili “Osobine i svojstva kalijuma”. Dužim držanjem prsta na osnovnoj kartici npr. “Periodni sistem” slika7. otvara se niz novih kartica odnosno slika sa oznakama hemijskih elemenata slika8. Pritiskom na neku od tih kartica učenik dobija audio poruku o nazivu hemijskog elementa, agregatnom stanju i osnovnim osobinama.



Slika 6.



Slika 7.



Slika 8.

Slika9. i Slika10. pokazuju još jedan primer primene aplikacije. Slika10. prikazuje primer “pitalica” gde učenik pritiskom na karticu čuje pitanje na koje treba da odgovori sa DA (smajli) ili NE (tugajli). Naprimjer pritiskom na karticu K čuje pitanje “Da li je ovo simbol kalijuma?”.

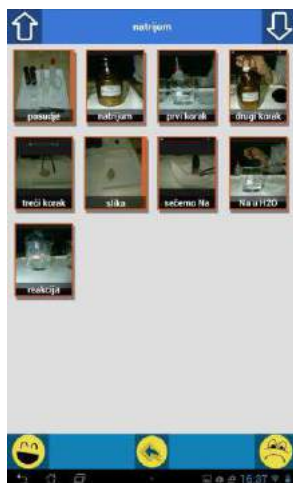


Slika 9.

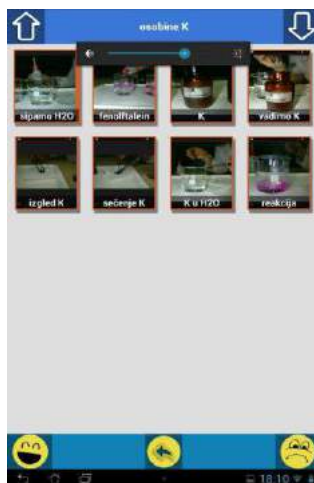


Slika 10.

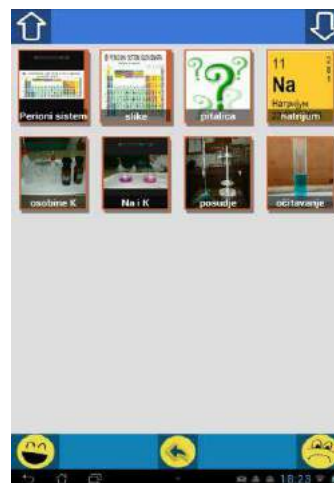
Slika11. prikazuje kartice koje se dobijaju aktiviranjem kartice sa početnog ekrana Slika6. Deveta kartica prikazuje postupak izvođenja laboratorijske vežbe kojom se utvrđuju svojstva i osobine natrijuma. Svaku karticu prati kratka audio poruka sa objašnjenjem npr. “Za ovu laboratorijsku vežbu potrebno nam je sledeće laboratorijsko posuđe...”, “Natrijum se čuva u tamnoj staklenoj zatvorenoj posudi”, “Sipamo vodu u staklenu čašu” itd.



Slika 11.



Slika 12.



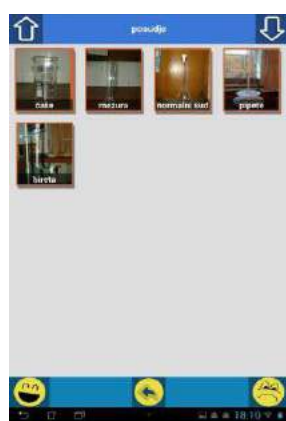
Slika 13.

Na slici 12. prikazani su koraci u realizaciji laboratorijske vežbe “Osobine i svojstva kalijuma”. Učenici koji imaju smetnje u razvoju sa elementima autizma otežano ostvaruju verbalnu komunikaciju i imaju lošu motoriku. Nivo usvojenosti postupka za izvođenje laboratorijske vežbe proveravamo tako što učenik dobije kartice odštampane u papirnoj formi i iste treba da složi hronološkim redom uz imenovanje koraka.

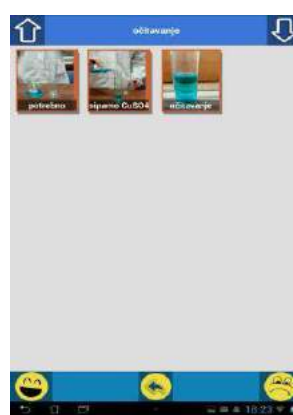
Slika 13. je prikaz početnog ekrana koji je dopunjen sa dve nove osnovne kartice. Karticom koja predstavlja posuđe za merenje zapremine i karticom “očitanje” na kojoj je definisan postupak očitavanja zapremine.

Slika 14. sadrži kartice sa slikama laboratorijskog posuđa za merenje zapremine: čaša, menzura, normalni sud, pipeta i bireta. Za svaku karticu vezana je audio poruka koja učeniku daje informaciju za koju vrstu merenja se koristi dati posuda, npr. “Šelbahova bireta se koristi za precizno odmeravanje zapremine i filtraciju rastvora”.

Na slici 15. su prikazane tri kartice. Prva kartica sadrži fotografiju staklene posude sa bakar sulfatom i menzuru koja služi za grubo odmeravanje zapremine. Druga kartica prikazuje postupak sipanja bakarsulfata u menzuru. Fotografija na trećoj kartici prikazuje vrednost zapremine nasutog bakarsulfata. Sa menzure se očitava vrednost.



Slika 14.



Slika 15.

Zaključak

Ovim radom je proširena paleta nastavnih sredstava koja mogu da se koriste u laboratorijskim vežbama u radu sa učenicima koji nastavu pohađaju po IOP1 ili IOP2 nastavnom planu. Prikazano je da učenici sa smetnjama u razvoju mogu bezbedno pratiti i usvajati postupke laboratorijskih vežbi uz pomoć informacionih tehnologija. Učenici mogu samostalno da napreduju u ovladavanju nastavnih sadržaja, da se vrate na sadržaje koji im nisu dovoljno jasni, u skladu sa svojim mogućnostima i interesovanjima. Pokazali smo da je zadatak svih učesnika u inkluzivnom obrazovanju praćenje aktuelnosti u svetu i edukacija u oblasti savremenih tehnologija.

Posmatrajući sistem obrazovanja u celini, možemo da zaključimo da su stavovi prema inkluziji dece sa posebnim potrebama još uvek nedovoljno prihvaćeni, a posebno u srednjim školama. Realizujući nastavu na opisani način pružili smo nastavnicima, kao ciljnoj grupi, adekvatnu prikaz obuke za rad sa učenicima sa posebnim potrebama i time ih podstakli da u zavisnosti od potreba pronađu svoj način za inkluziju učenika kojima je takav pristup potreban. Aplikacijom je omogućena provera znanja, tako što se pamt redosled pritiska određenih kartica u nizu i na taj način ustanovljava da li je učenik zapamtio redosled radnji u procesu izrade laboratorijske vežbe. Učenicima, kao sledećoj ciljnoj grupi, omogućili smo bezbedan boravak u okruženju u kojem se oni osećaju nesigurno i odbačeno, a samim tim povećali stepem motivacije za rad. Za korišćenje aplikacije izabrani su mobilni uređaji jer je njihov ergonomske dizajn pogodan za osobe koje imaju ograničene motoričke sposobnosti.

Kombinacijom naprednih tehnologija i obuke nastavnika, postiže se ono čemu se teži u konceptu inkluzivnog obrazovanja: individualizacija, uvažavanje razlika među korisnicima i mogućnost napredovanja prema ličnim afinitetima i sposobnostima.

Literatura

Bilandžija G. (2008): "Kompjuterske igrice kao globalni problem u vaspitanju dece". Konferencija tehnika I informatika u obrazovanju, Tehnički fakultet Čačak.

Brković, A, *Psihološki rečnik*, Čačak, Tehnički fakultet, 1995.

Danilović, M., *Tehnika, obrazovna tehnologija i informatika u funkciji povećanja efikasnosti obrazovnog procesa i procesa učenja*, Tehnika i informatika u obrazovanju, 426-436, 2010.

Denić S., blog <http://www.socijalnoukljucivanje.gov.rs/blog>

Eminović F. i Denić S. (2014) "Obrazovanjem do digitalne inkluzije dece sa višestrukim smetnjama u razvoju", Univerzitet u Beogradu, FASPER

James Steele, Nelson To, "Izrada aplikacija pomoću paketa Android SDK", Mikro knjiga, Beograd, Srbija, 2011

James Talbot, Justin McLean, "Programiranje Android aplikacija", CET, Beograd, Srbija, 2014

Katedra za somatopediju (2005): "Školovanje dece sa motoričkim smetnjama", Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Lazor M., Isakov M., Ivković N. (2012): "Asistivna tehnologija u školi" ŠOSO "Milan Petrović", Novi Sad.

Mirjana Lazor, Slavica Marković, Snežana Nikolić, *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, NSHC 2008.

O.R. Anderson, *Some interrelationships between constructivist models of learning and current neurobiological theory, with implications for science education*. Journal of Research in Science Teaching, 19(10), pp. 1037-1058, 2007.

Pravilnik o bližim upustvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje), Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Tutorijali za programiranje Android aplikacija, dostupni na sajtu www.thenewboston.org

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, („Službeni glasnik“, broj 72/09)

UČENJE ODGOVORNEJŠEGA VEDENJA MALO DRUGAČE

Maja Čelan, III. Gimnazija Maribor

Povzetek

Projektno učno delo pri predmetu informatika je na naši šoli že dolgo uveljavljena praksa. Preizkusili smo že različne oblike projektnega dela in bili vedno presenečeni nad izdelki, ki so izražali veliko mero kreativnosti in domiselnosti tudi pri dijakih z nižjim učnim uspehom.

Ker je vizija naše šole razvijanje odgovornega vedenja dijakov, vsi aktivni na šoli aktivno uresničujemo ta cilj. Tako smo se v aktivu informatike odločili, da bodo dijaki drugih letnikov ta cilj poskušali doseči ob izdelavi projektne naloge.

Cilj projektne naloge je bil izdelati kratek film, ki se vsebinsko navezuje na odgovorno ravnanje. Dijaki so v svojem filmu morali prikazati stanje, ki jih moti in stanje, ki bi si ga želeli. Filme so predstavili svojim sošolcem in profesorju. Po ogledu smo se skupaj pogovorili o predstavljeni problematiki. Tako so eden drugega na nevsiljiv način opozorili na lepše in bolj odgovorno vedenje.

Ključne besede: projektno učno delo, odgovorno vedenje, motivacija, ustvarjalne ideje, video

LEARNING OF MORE RESPONSIBLE BEHAVIOURS A LITTLE BIT DIFFERENTLY

Abstract

Project-based work is already a regular feature in information science classes at our school. We have tested a lot of different forms of project-based work and we are always surprised by the outcome, which express a lot of creativity and inventiveness even from students with lower academic success.

The vision of our school is to develop student's responsible behaviour. Every subject team on school should be involved in the implementation of these two targets. We have decided for the second year students to try to reach these target through project-based work.

The goal of the project work was to produce a video with the content that should be related to responsible behaviour. In their videos students had to show two situations – the present situation that they were displeased with and a situation that would be desired. They presented videos to their classmates and professor. After watching videos, we have discussed about the presented problematics. In this way, they had a chance to unobtrusively note one another to a better and more responsible behavior.

Keywords: project-based work, responsible behaviour, motivation, creativity ideas, video

Uvod

Pri informatiki že zelo dolgo prakticiramo projektno učno delo, pri katerem so dijaki pri pouku bolj aktivni in kreativni. S projektnim učnim delom dijaki rešujejo izbran informacijski problem. Pri tem smo si pridobili bogate izkušnje, kako voditi takšno delo, da dosežemo čim več učnih ciljev. Prav učiteljevo pravilno vodenje je ključ do uspeha dijakov. Z dolgoletno prakso in natančno postavljenimi ocenjevalnimi merili smo uspeli doseči, da se manj motivirani dijaki ne morejo skrivati za delom drugih, kar je bilo v začetnih letih slabost skupinskega projektne delo. Takšna oblika dela v razredu spodbuja tudi sodelovalno učenje. Učitelj pri tem ni več posredovalec znanja, temveč mentor, ki dijake usmerja k rešitvam problemov.

Eden od dveh glavnih ciljev, zapisanih v viziji naše šole, je »razvijanje odgovornega ravnanja in dobrih odnosov«. Da bi uresničili cilje, zapisane v viziji, smo se na šoli odločili, da bomo k uresničevanju aktivno pristopili vsi predmetni aktivni. Vsak strokovni predmetni aktiv je imel nalogo, da vsebine na temo odgovornega vedenja in medosebnih odnosov poskuša vključiti v pouk, brez velikih posegov v obstoječi učni načrt.

Tako smo se v aktivu informatike odločili, da bodo dijaki drugih letnikov ta cilj poskušali doseči ob izdelavi kratkega filma, ki je del njihove projektne naloge.



Metodologija

Njihova naloga je bila izdelati kratek film, ki se vsebinsko navezuje na odgovorno ravnanje in medsebojne odnose. Dijaki so v svojem filmu morali prikazati stanje, ki jih moti, in stanje, ki bi si ga želeli. Predlagala sem jim, da se osredotočijo na tisto, kar jih najbolj moti, vendar drugim to težko zaupajo.

Pri izdelavi filma so morali dijaki pokazati kreativnost, sodelovalnost in organizacijske sposobnosti, saj filma niso mogli posneti sami, ampak so si morali izbrati in organizirati snemalno ekipo.

Video so lahko posneli z različnimi snemalnimi napravami, kot so pametni telefoni ter digitalni fotoaparati in kamere. Snemali so v svojem prostem času po vnaprej pripravljenem scenariju. Montažo filma pa smo opravili pri urah informatike. Pri tem so nastali res posrečeni izdelki.

Pri izdelavi filma so poleg zgoraj opisanega cilja prav tako dosegli cilje, ki jih učni načrt za informatiko predpisuje v poglavju o predstavitvi informacij z gibljivo sliko.

Filme so predstavili svojim sošolcem in profesorju.

Rezultati

Po ogledu smo se skupaj pogovorili o predstavljeni problematiki. Dijaki so bili začudeni, ko so ugotovili, kaj moti njihove sošolce.

Po ogledu filmov in pogovoru z dijaki, je analiza izpostavljenе tematike pokazala, da je bilo največkrat izpostavljeno nezaželeno vedenje:

- **Odnos do narave**, saj je v filmih prikazana skrb za čisto okolje in za odgovorno ravnanje z živalmi.
- **Odnos odraslih do mladostnikov**, kjer je prikazano, da se odrasli v komunikaciji z mladostniki postavimo v nadrejeni položaj. Dijaki so v debati izpostavili, da jih odrasli ne jemljemo kot sebi enake in se z njimi pogosto pogovarjamo v omalovažujočem tonu. Ta očitek je letel tako na učitelje kot tudi na starše, pa tudi druge odrasle, kot so prodajalke, avtobusni šoferji, knjižničarke ... Moti jih tudi, da starši, učitelji in tudi drugi odrasli prepogosto napadalno reagiramo, kadar kakšnih stvari ne naredijo, prav tako si ne vzamemo časa, da bi poslušali njihove razloge. O tej temi smo zelo dolgo debatirali.
- **Pozdravljanje oziroma nepozdravljanje**; V filmih so prikazane situacije, kjer mladostniki na svoj pozdrav na dobijo odgovora. V debati so povedali, kako se pri tem počutijo. Omenili so, da jim tudi v šoli nekateri učitelji ne odzdravijo.
- **Nepriumno obnašanje med poukom**, kot je bilo razvidno iz filmov, ne moti le nas učiteljev, temveč tudi veliko dijakov. Povedali so, da zaradi motenja pouka nekaterih dijakov niso deležni dovolj dobre razlage, zato porabijo doma več časa za učenje. Večina tega svojim sošolcem ne želi povedati, saj

nočejo, da bi jih sošolci imeli za preveč pridne. Rešitev pričakujejo od učitelja, ki naj umiri motečega dijaka ali pa ga pošlje iz razreda.

- **Uporaba pametnih telefonov** je bila tematika, ki me je zelo presenetila. Večino dijakov moti, da njihovi sovrstniki, kadar so v njihovi družbi, brskajo po svojih pametnih telefonih, namesto da bi se posvečali njim.
- **Nekulturno obnašanje pri jedi** moti dijake do te mere, da so se nekateri celo odjavili od malice. V filmih so izpostavili glasno cmokanje in srebanje ter neuporabo jedilnega pribora. V debati so povedali, da nekateri njihovi sovrstniki ne poznajo osnovnega bontona pri jedi, zato so nekateri filmi pravi vodniki po bontonu pri jedi.
- **Norčevanje in posmehovanje** sošolcev bi lahko razdelili v dve vrsti:
 - 1) javno norčevanje, kadar kdo v razredu kaj vpraša, se ostalim to zdi neumno in se smejejo, po uri pa ga zbadajo in se iz njega norčujejo,
 - 2) posmehovanje za hrbtom so izpostavila dekleta, ki so povedale, da se jim prijateljice mnogokrat za hrbtom posmehujejo in da jih to zelo prizadene.
- **Grožnje in fizično nasilje**, v filmih, ki so jih izdelali, je zaznati, da med dijaki prihaja tudi do groženj in fizičnega nasilja. Prikazan je bil primer, ko dijak ni hotel nekomu pomagati pri testu, zato je bil po pouku deležen groženj s fizičnim nasiljem.

Zaključek

Večina dijakov svojim sovrstnikom ne bi nikoli povedala, da jih njihovo vedenje moti, saj se bojijo, da bi jih na ta način prizadeli in bi tako izgubili prijatelja. Tako pa jim je izdelava filmov omogočila, da so drug drugega na nevsiljiv način opozorili na lepše in odgovornejše vedenje.

Izsledke analize sem predstavila tudi svojim sodelavcem. O tem smo kar precej razpravljali, saj so se nekateri očitki nanašali tudi na nas učitelje. Pogovarjali smo se o tem, kaj lahko mi storimo, da bo tudi naše vedenje lepše in odgovornejše in na ta način vzgled mladim generacijam, ki jih vzgajamo.

Po letu dela na razvijanju odgovornega vedenja in boljših medsebojnih odnosov smo opazili prve spremembe na bolje, predvsem pri pozdravljanju. Le te kažejo na to, da smo z našimi aktivnostmi za doseg cilja vizije na pravi poti. Zavedamo pa se, da je razvijanje odgovornega vedenja in dobrih medosebnih odnosov proces, ki se nikoli ne konča.

ZNAČAJ I ORGANIZACIJA SLOBODNIH AKTIVNOSTI U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Aleksandra Strugar, OŠ „Sveti Sava“, Čačak, Srbija

Sažetak

Škola više nije samo obrazovna i vaspitna ustanova, njena uloga je i da mlade naraštaje osposobi da kvalitetno provode slobodno vreme birajući aktivnosti koje odgovaraju njihovom interesovanju, uzrastu i u kojima će uživati. Savremeno društvo očekuje da savremena škola pored formalnog obrazovanja ponudi učenicima i razne aktivnosti pomoću kojih će razvijati svoje talente i kreativnost u raznim oblastima. Postavlja se pitanje: da li je škola učinila dovoljno da mlade ljude nauči da kvalitetno organizuju svoje slobodno vreme? Svakako da je oblast slobodne aktivnosti u našoj pedagoškoj praksi slabo obrađena, ali zahvaljujući razmeni iskustava časovi slobodnih aktivnosti mogu postati kvalitetniji, a učenicima se može olakšati da otkriju svoje talente i da nauče da svoje slobodno vreme kvalitetno i zdravo provode.

Ključne reči: slobodne aktivnosti, ciljevi programa rada, organizacija slobodnih aktivnosti

THE IMPORTANCE AND ORGANIZATION OF LAISURE ACTIVITIES IN THE FIRST FOUR YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Abstract

The school is no longer just an educational institution, its role is also to empower young generations to spend quality leisure time by choosing activities that suit their interests, age and which they enjoy. Modern society expects a modern school, in addition to formal education, to offer students a variety of activities that will develop their talents and creativity in various areas. The question is: whether a school has done enough to teach young people to organize well their free time? Leisure activity is certainly an area of teacher-training practice that is poorly managed. However, with the help of the exchange of experiences leisure activities can become high-quality, enabling students to discover their talents and to learn to spend their free time in a more meaningful and healthy manner.

Keywords: leisure activities, objectives, work programme, organization of leisure activities

Uvod

Iako je prošlo više od pola veka kako su u naše škole uvedene slobodne aktivnosti (1953/54) do sada nije temeljno i stručno obrađen metodički pristup ovim aktivnostima. Slobodne aktivnosti u osnovnoj školi su vannastavne aktivnosti, ali predstavljaju ujedno i obavezno područje rada. Stjepko Težak, kao dobar poznavalac rada u školi, uočio je vaspitnu i obrazovnu važnost slobodnih aktivnosti i prvi njegovi stručni radovi odnose se upravo na ovu vrstu aktivnosti u školi. Stjepko Težak je u svom dugogodišnjem radu posebno posvetio pažnju povezivanju slobodnih aktivnosti sa nastavom maternjeg jezika. Još 1958. godine je objavio svoj prvi tekst o filmu kao predmetu proučavanja u nastavi maternjeg jezika, a 1969. godine objavio je knjigu „Literarne, recitatorske, novinarske i srodne sekcije“ u kojoj je dao uputstva o organizaciji tih sekcija. Međutim, slobodne aktivnosti, iako predstavljaju važno područje obrazovno-vaspitnog rada u savremenoj školi u kojem se otkrivaju daroviti i talentovani učenici za razne oblasti, do danas nisu dovoljno teoretski obrađene.

U današnje vreme, kao ciljevi programa rada slobodnih aktivnosti mogu se navesti:

- omogućiti učeniku život ispunjen različitim sadržajima koji će povoljno uticati na razvoj njegovih individualnih osobina i potencijala;
- stvoriti uslove za potpuni i harmoničan razvoj deteta, kao i za prepoznavanje i razvijanje posebnih potencijala (talentata) kod svakog učenika;

- omogućiti formiranje autonomne, stvaralačke, radno sposobne, kritičke i društveno angažovane ličnosti;
- omogućiti razvoj deteta kao socijalnog bića (tokom boravka u školi stalno je prisutna socijalna interakcija što omogućuje razvoj i unapređivanje socijalnih veština);
- pripremiti dete za dalje obrazovanje i doživotno učenje (razvijanje radnih navika, „učiti kako učiti“ i podsticati interesovanje za nauku, tehniku, kulturu, umetnost i sport).

Kao **vaspitno-obrazovni zadaci** slobodnih aktivnosti mogu se nabrojati:

- podsticanje raznovrsnih interesovanja i sklonosti učenika (i njihovo profesionalno usmeravanje);
- podsticanje i razvijanje samoinicijative, samostalnosti, stvaralaštva, intelektualne radoznalosti i istraživačkih sklonosti u svim oblastima nauke, tehnike, kulture, umetnosti, sporta i društvenog života;
- osposobljavanje učenika za samostalno učenje, motivisanje za učenje, razvijanje i negovanje pismenosti (jezičke i matematičke);
- razvoj kreativnog stvaralaštva;
- osposobljavanje učenika za sadržajno i celishodno korišćenje slobodnog vremena;
- razvijanje i negovanje osećaja za nacionalni identitet i narodnu tradiciju;
- razvijanje ekološke svesti i aktivnog odnosa prema zaštiti i unapređenju životne sredine;
- prihvatanje modernog načina života (razvijanje osećaja za toleranciju, za uvažavanje različitosti, razvijanje i negovanje prijateljstava, upoznavanje sa kulturom življenja);
- razvijanje ljubavi i poštovanja prema čoveku, razvijanje plemenitih osećanja, pažnje i brige za mlade, starije i za nemoćne osobe;

Na prvi pogled čini se da je rad na časovima slobodnih aktivnosti jednostavan i da zahteva samo dobru volju i raspoloženje nastavnika i učenika. Međutim, metodička organizacija ovog oblika rada je složena jer je polazište drugačije. Ovaj rad je baziran na dobrovoljnosti i spremnosti da se slobodno vreme utroši na ovakve aktivnosti, sa jedne i želje učenika da pokažu svoj stvaralački potencijal sa druge strane. U središtu ovih aktivnosti mora biti učenik, jer časovi slobodnih aktivnosti se organizuju pre svega zbog učenika. Dobar poznavalac ovog vida aktivnosti, Stjepko Težak, ističe četiri metode u radu sekcija, a te metode se mogu primeniti i u organizaciji i realizaciji slobodnih aktivnosti. Metode koje Stjepko Težak ističe su: metoda dogovaranja, istraživanja, praktičnih radova i stvaralačkih radova. U svakodnevnom radu nailazimo i na kombinaciju ovih metoda, jer je teško bilo koju od njih posebno do kraja samostalno realizovati. U okviru slobodnih aktivnosti učenicima se nude raznorazne mogućnosti da razviju svoje potencijale. Ovde se učitelju pruža mogućnost da kroz postojanje različitih sekcija uoči posebne talente i načine razmišljanja svakog učenika, a da kasnije koristeći to znanje o učeniku, učini mu školsko gradivo pristupačnijim. Kroz realizaciju slobodnih aktivnosti učitelj može bolje da upozna individualne karakteristike učenika, pa čak i kom tipu učenik pripada kada je reč o učenju, a samim tim i koju metodu treba primeniti prilikom savlađivanja školskog gradiva.

Posebno treba obratiti pažnju da časovi slobodnih aktivnosti imaju ujedno rekreativno-zabavni i stvaralački karakter. Ovi časovi se organizuju na principu potpune slobode izbora i dobrovoljnosti učenika. Redovna nastava može da realizuje samo jedan deo obrazovno-vaspitnih zadataka, a pretežno su to obrazovni. Redovna nastava ima niz nedostataka, pored vremenske ograničenosti časa na 45 minuta, ona nedovoljno razvija samostalnost i inicijativnost učenika. U praksi rada naših škola redovna nastava polazi od mogućnosti „prosečnog učenika“, ograničena je nastavnim planom i programom i učeniku je pored nastavnika izvor znanja i udžbenik. Upravo, odatle se javlja potreba za različitim vrstama društvenih i slobodnih aktivnosti. Savremena škola ima mogućnost da slobodne aktivnosti organizuje samostalno ili u saradnji sa drugim institucijama i društvenim organizacijama, čime se omogućuje učenicima da ispolje, zadovolje i razvijaju sklonosti i interesovanja, ali i da upoznaju druge izvore znanja.

Organizacija slobodnih aktivnosti u prvom i drugom razredu osnovne škole

Ključna područja razvoja učenika ovog uzrasta su: skladan emotivan, kognitivan, socijalan i psihološki razvoj, lakoća procesa socijalizacije i komunikacije, postavljanje osnovnih znanja iz matematičke, logičke, jezičke i

naučno-tehnološke pismenosti, kulturnog-umetničkog područja, igre, sporta i rekreacije. Svaki učenik je individua i svaki učenik traži različit pristup. Ovaj period karakteriše priraštaj visine od 8-10 cm godišnje, a priraštaj mase je 2,2 -2,5 kg. Do 6-7 godine lobanja raste u širinu, zadebljavaju se kosti i srastaju šavovi. Kičmeni stub postaje podložan raznim deformacijama. Kod dece od 8 godina koštano mišićni sistem i motomi analizator razvijeni su u takvom stepenu da im omogućuju da pored svakodnevnih slobodnih pokreta otkriju i imitiraju složene motoričke radnje. Da bi lakše pokrili sva ključna područja razvoja učenika slobodne aktivnosti za ovaj uzrast možemo podeliti u pet grupa. Klasifikovanje aktivnosti vrši se u zavisnosti od uticaja na područje razvoja učenika.

- **Prva grupa** – aktivnosti koje obuhvataju vežbe koncentracije, pamćenja i vežbe opuštanja;
- **Druga grupa** – aktivnosti koje obuhvataju veštine socijalizacije i komunikacije – to su slobodne aktivnosti koje podstiču skladan emotivan, kognitivan, socijalan i psihološki razvoj, a podrazumevaju uvođenje učenika u procese socijalizacije i komunikacije;
- **Treća grupa** – aktivnosti koje obuhvataju postavljanje osnovnih zahteva iz matematičke, logičke, jezičke i naučno-tehnološke pismenosti;
- **Četvrta grupa** – aktivnosti koje obuhvataju kulturno-umetničko područje razvoja, aktivnosti poput organizovanih dramskih, recitatorskih, lutkarskih, likovnih i muzičkih sekcija;
- **Peta grupa** – aktivnosti koje obuhvataju razvoj motoričkih sposobnosti – sport i igra (ples);

Ovako podeljene aktivnosti olakšavaju nastavnicima njihovo implementiranje u svakodnevni nastavni proces a posebno olakšavaju godišnje i mesečno planiranje časova slobodnih aktivnosti u redovnoj nastavi i produženom boravku. Učenici koji pohađaju produženi boravak su u prednosti jer Godišnjim planom i programom za produženi boravak čas slobodnih aktivnosti se realizuje svakog dana, dok je u redovnoj nastavi zastupljen jedan sedmično. Zbog smanjenog praga koncentracije u ovom uzrastu, čas slobodnih aktivnosti može i da se podeli (na primer, jedan čas od 45 minuta može u toku dana da se podeli u 2 časa od 30 i 15 minuta).

Prva grupa aktivnosti – obuhvata vežbe koncentracije, pamćenja i veštine opuštanja. Ova grupa aktivnosti je veoma značajna za učenike jer treba da olakša proces učenja (prijem informacija, selektovanja i pamćenja). Moždane strukture se neprestano menjaju, jer se čitavog života prilagođavaju našim životnim iskustvima i našoj okolini. Neuroplastičnost mozga je najveća za vreme detetovog odrastanja i ovaj period je presudan za razvoj detetove svesti, njegove ličnosti, inteligencije i načina na koji uči. Deca brzo uče nove sadržaje. Svi stručnjaci se slažu da je za dobro pamćenje bitna vežba. Ako se ne vežba, oslabiće moć zapažanja i pamćenja. Neosporno je da preveliko preopterećenje škodi, tako da je za vežbanje pamćenja najbolje da se ide do gornje granice sopstvenih sposobnosti. Poželjno je da se učenicima, pored sopstvene slobodne igre, u svakodnevnicu omogući sticanje novog iskustva, pažljivije razmatranje onoga šta su uočila, postavljanje pitanja i pokretanje diskusije. Postavlja se pitanje: kako nastavnici mogu pomoći učenicima da poboljšaju koncentraciju i pamćenje? Koncentracija se nalazi na samom početku putovanja u pamćenje. Pri tome treba naglasiti da sposobnost koncentracije nije urođena već mora da se nauči. Kao preduslovi za dobru koncentraciju su: redovna ishrana, dovoljno sna, dovoljan unos tečnosti, svež vazduh, prijatan razgovor, prilikom učenja mir i tišina, pauze između učenja,...Posebno treba naglasiti da koncentraciju najviše poboljšava čitanje. Kao primer vežbi koje se mogu primeniti u nastavnoj praksi a koje mogu poboljšati koncentraciju su razne igre.

Primeri:

- 1) Koja reč ne pripada ovoj grupi reči? KUPUS, ZEC, LALA, TREŠNJA – rešenje: ZEC
- 2) Od datih slova sačini najdužu reč: A, T, M, I, M, E, K, A, T, A – rešenje: matematika
- 3) Od imenice izvedi što više prideva i glagola. Primer: tuga; rešenje: tužan, tugovati, tužiti

Druga grupa – aktivnosti koje obuhvataju veštine socijalizacije i komunikacije – to su slobodne aktivnosti koje podstiču skladan emotivan, kognitivan, socijalan i psihološki razvoj, a podrazumevaju uvođenje učenika u procese socijalizacije i komunikacije. U ove aktivnosti spadaju igre uloga, učenje bontona i pravila ponašanja na javnim mestima, kao i konstruktivno rešavanje svakodnevnih problema. Ove aktivnosti su bitne, jer škola pored obrazovne ima i vaspitnu ulogu.

Treća grupa – aktivnosti koje obuhvataju postavljanje osnovnih znanja iz matematičke, logičke, jezičke i

naučno-tehnološke pismenosti. Ove aktivnosti nalaze potporu u nastavnim predmetima. Kroz razne igre (kviz, jezičke igre, asocijacije, eksperiment, pravljenje zidnih novina, pretraživanje po Internetu) i kroz posete raznim institucijama u okolini škole moguće je školsko znanje proširiti i produbiti.

Četvrta grupa – aktivnosti koje obuhvataju kulturno-umetničko područje razvoja, aktivnosti poput organizovane dramske, recitatorske, lutkarske, likovne i muzičke sekcije. Ohrabrujuća je činjenica da časopisi za decu u svojim izdanjima u svakom broju objavljuju minijature scenske prikaze koji su prilagođeni interesovanjima učenika. Upravo ovi scenski prikazi obogaćuju svakodnevni školski život, a učenici postepeno usvajaju pravila izražajnog i pravilnog govora. Slušanje muzike, smišljanje koreografije, kao i mnoge različite kreativne igre (igre otkrivanja različitih tehnika slikanja, crtanja, grafike i vajanja) učenike polako uvode u svet umetnosti.

Peta grupa – aktivnosti koje obuhvataju razvoj motoričkih sposobnosti – sport i igra (ples). U današnje vreme uvida se značaj bavljenja sportom i značaj fizičkih aktivnosti za pravilana i sveobuhvatan razvoj učenika. Veliki značaj ima i angažovanje lokalne samouprave prilikom promovisanja i organizovanja raznih sportskih manifestacija. S obzirom da je u ovom radu poseban osvrt na mlađi školski uzrast, osnovne škole bi mogle organizovati u saradnji sa lokalnom samoupravom „Dane dečje igre“ gde bi se učenici družili i razvijali motoričke sposobnosti kroz ples i njima primerene igre. Promovisanje sporta i uključivanje učenika u sportske aktivnosti u mlađem školskom uzrastu je poželjno jer bi se učenici usmeravali da kvalitetno provode slobodno vreme. Igra šah utiče na razvoj logičkog mišljenja. Takođe, slobodne aktivnosti u ovoj grupi obuhvataju tradicionalne i dečje igre sa ili bez rekvizita u školskom dvorištu i fiskalnoj sali.

Slobodne aktivnosti za ovaj uzrast zbog lakše realizacije i praćenja postignuća učenika mogu i tematski da se podele u grupe: 1) U zdravom telu, zdrav duh; 2) Mala škola velikih stvari; 3) Knjiga – moj najbolji drug; 4) U svetu nauke i umetnosti; 5) Pevam, plešem, glumim; 6) Crtam, bojim, šaram, stvaram i 7) Moje pesme, moje priče, moji snovi. Kroz slobodne aktivnosti učenici mogu da otkriju i hobi. U okviru svog slobodnog vremena mogu da stvaraju svoje kolekcije (npr. sličice fudbalera, salvete, stikeri,...)

Organizacija slobodnih aktivnosti u trećem i četvrtom razredu osnovne škole

Deca u ovom uzrastu postaju fizički snažnija, prosečna težina se kreće od 26 do 28 kg. Kostiju postaju krupnije, kičma postaje jača, grudni koš se i dalje razvija. Još uvek traje proces okoštavanja, pa često nastaju i deformacije skeleta. Snaga mišića je veća, međutim, mišići se brzo zamaraju pa zato treba voditi računa o težini motoričkih zadataka. Potreba za kretanjem je velika, deca su brža i spretnija, te u ovom uzrastu mogu učestvovati u raznim sportskim takmičenjima. Pokreti ruku su sigurniji, brže i lakše hvataju loptu. Dečje pamćenje postaje trajnije, a koncentracija pažnje je sve veća. Najveća je kada deca rade aktivno, a najmanja kada prate nastavnika pasivno. Mišljenje se bazira na više iskustvu. U ovom uzrastu posebno treba razvijati stvaralaštvo, a poseban podsticaj tome daju igra i mašta. U periodu od 9. do 12. godine dete započinje fazu velikih socijalnih i emotivnih promena. Doživljavanjem uspeha dete stiče samopouzdanje, voli školu i preporučuje se da se u ovom razdoblju deca posebno motivišu za rad. Prijateljstva sada počinju polako da budu u prvom planu i mogu ponekad biti ispunjena nerazumnim svađama. U ovom uzrastu moguća je podela u okviru grupe, na „popularnu“ i „nepopularnu“ decu. Slobodne aktivnosti za 3. i 4. razred mogu se grupisati u četiri područja:

1. **Predmetne-naučno istraživačke** – u okviru ovih aktivnosti učenici se mogu podeliti u zavisnosti od interesovanja za pojedine predmete, na primer razne sekcije: matematička, stranog jezika, ekološka,...
2. **Kulturno-umetničke** – u okviru ove oblasti mogu se organizovati sekcije: dramska, literarna, recitatorska, folklorna, novinarska,...
3. **Tehničke i radno-proizvodne** – saobraćajna sekcija
4. **Sportsko-rekreativne** sekcije: atletska, rukometna, košarkaška, stoni tenis,...

U ovom uzrastu deca već mogu odabrati sport kojim žele kasnije ozbiljnije da se bave. Slobodne aktivnosti mogu da se organizuju u kontinuiranom trajanju od 45 minuta. Ove aktivnosti učitelj može da obavlja u saradnji sa predmetnim nastavnikom. U zavisnosti od toga koja se aktivnost organizuje učitelj može da organizuje posetu

pojednim institucijama, ustanovama ili preduzećima i da na taj način učenicima približi određena znanja.

Praćenje i vrednovanje postignuća učenika u okviru slobodnih aktivnosti

U okviru svakog časa koji se odvija pod okriljem škole prati se postignuće učenika. Tokom realizacije časova slobodnih aktivnosti učenici ne mogu biti ocenjivani. Slobodne aktivnosti bira pre svega sam učenik spram svojih individualnih osobina i želja, a nastavnik ima ulogu da mu spram njegovog uzrasta i interesovanja ponudi adekvatan sadržaj. Kada pratimo postignuća učenika možemo da pratimo interesovanje za pojedine oblasti (likovno i literarno stvaralaštvo, ples, gluma, recitovanje, sportske aktivnosti,...), kao i stepen aktiviranja u radu (inicira aktivnosti, učestvuje u radu grupe, sarađuje u timskom radu, poštuje pravila, prati data uputstva, motivisan, uredan i precizan u radu, analizira, iznosi stavove i mišljenja, uvažava mišljenje drugih učesnika, učestvuje u diskusiji). Svaka aktivnost je specifična i spram nje se određuju kriterijumi. U okviru svakog kriterijuma može se govoriti o stepenu ostvarenosti. Takođe, zbog specifičnosti pojedinih aktivnosti ovde se može upotrebiti i opisno ocenjivanje ostvarenosti pojedinih zadataka. Učitelju prilikom ocenjivanja treba uvek da bude na umu da je učenik pojedine aktivnosti izabrao iz želje da ispita svoje mogućnosti, ali i da bi uživao u društvu svojih vršnjaka.

Zaključak

Iz ovog rada može se zaključiti da škola više nije samo obrazovna i vaspitna ustanova. Njena uloga postaje šira, između ostalog zadatak škole je i da mlade naraštaje osposobi da kvalitetno provode slobodno vreme birajući aktivnosti koje su odgovarajuće interesovanjima, uzrastu i u kojima će uživati. Na postavljeno pitanje, da li škola čini dovoljno da mlade ljude nauči da kvalitetno organizuju svoje slobodno vreme, može se odgovoriti da škola poslednjih godina čini dosta toga, ali da kvalitetnom organizacijom slobodnih aktivnosti i boljom saradnjom sa roditeljima i lokalnom zajednicom može još više da učini. Kvalitetnom organizacijom slobodnih aktivnosti školski dani se mogu učiniti lepšim i zanimljivijim. U svet učenika najbolje je da se sadržaj slobodnih aktivnosti uvede kroz igru. Na kraju ne treba zaboraviti da dečji razvoj počinje od igre i da je igra glavni pokretač dečjeg razvoja.

Literatura

Bežen, Ante: Stjepko Težak – utemeljitelj znanstvene metodike hrvatskog jezika i filma, Методика Vol. 7, бр. 2, 2006, стр. 247-256, Pregledni članak, 2006.

Kragujević, Gabriela: Metodika fizičkog vaspitanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1991.

Tebel Nađ, Klaudija: Pamćenje, prevela sa nemačkog Dušica Milojković, Laguna, Beograd, 2011.

Trnavac, Nedeljko i grupa autora: Didaktičke igre, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1991.

NAJDIMO V SEBI »TISTO« IN POSTANIMO GENIJI

Suzana Belušić, prof., OŠ Ludvika Pliberška Maribor, Maribor

Povzetek

V šoli učenci pridobivajo znanje na različnih področjih. Cilj sodobne šole pa ne sme biti le pridobivanje znanja, temveč povezovanje znanj različnih področij, učenje iz lastne aktivnosti in izkušenj, spodbujati mora kreativno razmišljanje in inovativnost ter učence učiti medsebojnega sodelovanja, iskanja rešitev ter reševanja konfliktov. Naloga učitelja sodobne šole je, da ob pomoči asociacij, glasbene, likovne in gibalne podpore pomaga učencu, da usvoji cilje predpisane z učnim načrtom, da se nauči učiti se in predvsem, da najde svoja močna področja in mu jih pomaga razvijati.

Didaktične table, ki so v članku predstavljene, sem izdelala in uporabila, da bi se čimbolj približala zgoraj naštetim ciljem, so omogočile učencem usvajanje in utrjevanje znanja skozi prijetno lastno aktivnost – igro, hkrati pa so spodbudile sodelovanje, medsebojno spoznavanje in boljše odnose med sošolci ter posledično boljše klimo v razredu.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalno obdobje, učenje skozi igro, sodelovalno delo, didaktični pripomoček

LET'S FIND »THAT SOMETHING« IN OURSELVES AND BECOME GENIUSES

Abstract

Pupils at primary school acquire knowledge from different areas. However, the goal of the modern school cannot be only acquiring knowledge, but connecting knowledge from different areas, learning from personal activities and experience, encouraging creative thinking and innovation, and teaching pupils mutual cooperation, problem solving, and conflict resolution. The task of a teacher at the modern school is to, through associations, music, art, and physical exercise, help the pupil achieve the curriculum specified goals, to help the pupil to learn how to learn, and most of all, to help the pupil to find his or her strong areas and develop them. Didactic boards that are presented in the article, created and used for the very purpose of achieving the aforementioned goals, have helped pupils to obtain and strengthen their knowledge through a pleasant activity – play. Moreover, cooperation, mutual familiarization, better in-class relationships, and a better class vibe have been achieved simultaneously.

Keywords: first three years of primary school, learning through play, cooperative work, didactic accessory

Uvod

V šoli učenci pridobivajo znanje na različnih področjih. Cilj sodobne šole pa ne sme biti le pridobivanje znanja – temveč učenje iz lastne aktivnosti in izkušenj, spodbujati mora kreativno razmišljanje in inovativnost, ter učence učiti medsebojnega sodelovanja, iskanja rešitev ter reševanja konfliktov. S sodelovalnim učenjem spodbujamo višje miselne procese, vzpodbujamo ustvarjalnost, oblikujemo nove ideje in izdelke ter razvijamo učenčevo odgovornost pri doseganju individualnih in skupinskih ciljev, saj je po Kaganu prav sodelovalno učenje, delo oz. učenje v majhnih skupinah, oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate (Peklaj, 2001). Živimo v času postavljanja norm in standardov. Že od rojstva nas družbeno okolje ocenjuje po določenih kriterijih in če jih ne dosegamo, nas družba obsoja in tudi izobči. Zato je sodelovalno učenje še toliko bolj pomembno. Skozi sodelovalno učenje se namreč izboljšajo medsebojni odnosi med učenci, ki so bolj razumevajoči, ki so pripravljeni sprejemati drugačna mnenja, razmišljanja, med seboj sodelovati, se spoznavati tudi ko ne delajo v skupinah sestavljenih po njihovih željah. Zaradi povečane notranje motivacije bolj aktivno sodelujejo pri pouku. Manj uspešni učenci pri delu v manjših skupinah izgubijo strah pred neznanjem in sodelovanjem v razredu, ker od sošolcev dobijo dodatno razlago in vzpodbude. Upešni učenci pa skozi takšno sodelovanje spoznajo manj

uspešne sošolce in njihove dobre lastnosti, stkejo se prijateljske vezi, zmanjša se zbadanje in poniževanje kar pripelje do boljših odnosov med sošolci ter posledično boljše klime v razredu (Marentič Požarnik, 2000; Peklaj, 2001; Peklaj 2004). Že Einstein je dejal, da je zelo malo ljudi sposobnih hladnokrvno izraziti svoje mnenje ko le-to odstopa od splošnega mnenja njihovega družbenega okolja. Še večina odraslih, izobraženih in samozavestnih ljudi kloni pod negativnim odzivom družbe, kjer želijo predstaviti ali celo uveljaviti drugačen pristop, način, mišljenje ipd. Sčasoma nehajo razmišljati (vsaj na glas), nehajo spraševati, nehajo govoriti, bledijo in se zapirajo v svoj svet. Tako se počutijo tudi učenci, ko razmišljajo iz svojega zornega kota, iz svojega vidika, znanja, interesov, sposobnosti in izkušenj, pa jih ne slišimo in ne razumemo, ker odgovor je le eden – tisti zapisan v učbeniku.

V sebi nosimo toliko različnih sposobnosti. Nekatere so nadpovprečne, nekatere povprečne, nekatere pa popolnoma osnovne ali celo podpovprečne. Enake sposobnosti, ki jih današnja šola pričakuje in zahteva od vseh učencev prikazuje risba (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014), ki prav tako izhaja iz Einsteinovega citata da je lahko vsak genij, a če bi ribo ocenjenjevali po njeni sposobnosti plezanja po drevju, bi se celo življenje počutila neumno.

In če se mi, odrasli ljudje, pod pritiskom že ustaljenih družbenih pravil, pričakovanj in vzorcev občasno počutimo neumno, nesposobno, ne dovolj pametno ali dobro za določeno sredino, kako se potem počutijo otroci, ki nimajo toliko izkušenj, znanj, samozavesti?

Po spletu kroži videoposnetek ameriškega rapperja, producenta, pesnika, aktivista Richarda Williamsa (Prince Ea) z naslovom I Just Sued the School System – Pravkar sem tožil šolski sistem. Williams sicer prihaja iz drugega okolja, iz ZDA, prikaže pa kako so se stvari spremenile v zadnjem stoletju in kako je šola nekako ostala tam kjer je bila pred 150 leti. Favorizira finski šolski sistem - upravičeno, glede na njihove visoke dosežke v raziskavah PISA in TIMSS, kritizira neenakopravno zastopanost predmetov v šoli (zastopavljenost športa, glasbene in likovne umetnosti), apelira na učitelje naj ne ukalupljamo učence, naj jih z »ubijanjem« kreativnosti in individualnosti ne spreminjamo v robote, naj jih spodbujamo pri iskanju svojega talenta. Pravi, da je učitelje treba primerno plačati, jih spoštovati, jim zaupati in ne omejevati z načrti, ki jih pišejo tisti, ki niso preživeli v razredu niti dneva (Prince EA, 2016).

Šola bi morala biti interes celotne družbe, a vsi ne hodijo na izobraževanja in konference, zato je ta način obveščanja javnosti o nujnih spremembah zelo dobrodošel in po številu ogledov, všečkov in delitev sodeč zelo zanimiv in prepričljiv.

Tudi naša šola potrebuje korenite spremembe, saj stagniramo in s tem zgubljam generacije. Spremeniti se mora šola in to tako, da bodo današnji učenci v njej pričeli razmišljati, prevzmati odgovornost za svoje delo in tako postali uspešni, ker so ti učenci naša prihodnost. Naj še omenim, da na Finskem otroci začnejo obiskovati šolo pri sedmih letih. A nismo mi, še ne tako dolgo nazaj, starostno mejo iz sedem prestavili na šest let?

Ob tej ribici, za katero želimo da pleza po drevju, takoj pomislim na svojo hčero. Nadarjeno dekle, navdušeno nad Korejo in Japonsko, s »čudnim« glasbenim okusom, s poslušom za jezike in literaturo, predvsem pa logik in matematik, ki ima to srečo, da ji učiteljica potem ko je nalogo rešila »napačno« da možnost, da razloži svojo rešitev, ki je sama ni niti predvidela. Pa bo v srednji šoli tudi tako? Na pogovorni uri je hčero v moji prisotnosti že opozorila, da se mora držati postopkov, da ne sme spuščati obravnavanih korakov, ker ji bodo odbijali točke. A ni rešena naloga dokaz da je spušččen korak opravila v »glavi«?

A na drevo ne spleže ... nikoli ni. Tek in pohodi so zanjo kazni zaradi katerih resnično zboli, da niti ne govorim o gimnastičnih orodjih. Pa smo poskušali, jo spodbujali. A očitno je riba, saj je plavanje edini šport, ki ji je ljub, če ne vključuje skakanja na glavo.

A ko vstopim v razred v vlogi učiteljice, kjub zgoraj zapisanemu, vidim cilje, standarde znanja, učne načrte, ocene, opisnike ipd. Seveda smo omejeni, vezani na vse naštet, vsak se lahko vtikuje v našo avtonomnost in nam dirigira kaj je treba, kaj je prav in kaj narobe. Mi pa to avtonomnost bolj ali manj uspešno branimo. Pa prenehajmo s tem, vzamimo si ju, avtonomnost in spoštovanje, spoštovanje do učencev in sebe. Svet okoli nas se spreminja z veliko hitrostjo in kaj bo z našimi otroki, ki se še zmeraj izobražuje na zastareli način, ki ne daje pravih rezultatov (Rajović, 2015).

Moji učenci so otroci stari od 6 do 9 let in njihova osnovna potreba in tudi pravica je igra – sproščena, spontana in nevodena. Kadar jim to v razredu omogočim, in se hkrati sprašujem kje so rekreativni odmori, se ustvarjajo skupine s podobnimi interesi. Določijo si vloge, pravila, sodelujejo, uživajo, se igrajo in se učijo. Izkoristimo to njihovo igro, preoblikujemo jo v učenje skozi igro. Pripravimo učne igre za skupine in jim najprej omogočimo da skupine formirajo sami, da odnese iz »njihove« igre prenesejo v učno. Nato jih pomešajmo in jim dovolimo, da se učijo. Učijo sodelovanja, medsebojne pomoči, izražanja in sprejemanja različnih mnenj ter razmišljanj. »Ja, ampak mi moramo utrditi poštevanke,« boste rekli. Tudi jaz. Čez čas bo tudi znanje te zaradi izmenjave mnenj, asociacij, idej, lastne aktivnosti in tudi dobre klime v razredu boljše.

V 3. razredu sem imela deklico, ki si nikakor ni mogla zapomniti koliko je 6×8 . Pri utrjevanju v dvojicah ji je sošolec razložil svoj način, svojo asociacijo. *» $6 \times 8 = ?$ Ni problem. Tega si tudi jaz nisem zapomnil, potem pa sem ugotovil, da sta 6 in 8 sodi števili in če dodam število 4, ki je tudi sodo in dam 6 stran dobim 48.«* Svojo razlago ji je še napisal: $6 \times 8 = 48$ in 6×8 res ni bil več problem.

Pri svojem delu sem ugotovila, da sem najmanj kreativna ravno pri faktografskih podatkih in učenju na pamet – posledično so tudi učenci. Pri ocenjevanju poštevanke v 3. razredu, sem opazila veliko stisko nekaterih učencev, ki se pod pritiskom niso spomnili rezultatov, glas jim je drhtel, roke so se jim tresle. Zato sem začela razmišljati o drugačnem načinu »driljanja« in ocenjevanja. Namesto, da bi bila šola igra, postaja šola prostor, kjer učenci že zgodaj kažejo znake stresa. Šola bi morala biti igra, saj se otroci skozi igro naučijo vse (Banjanac Lubej, 2013).

Tako je oživila moja ideja didaktičnih tabel iz študentskih dni. Učencem sem pri spoznavanju okolja predstavila dve tabli na temo promet in v nekaj dnevih so znali opisati in povedati pomen posameznih prometnih znakov ter naštet in razvrstiti opremo kolesa.

Zaradi dejanske potrebe po zanimivem didaktičnem pripomočku in na podlagi izkušenj, ki sem jih skozi poučevanje že pridobila, sem se tokrat bolj posvetila didaktičnemu kot izvedbenemu vidiku. Pripravila sem table za utrjevanje poštevanke, ki so jih učenci z veseljem uporabljali tudi med odmori in podaljšanim bivanjem.



Primer igre:

Na eni strani table so zapisani računi poštevanke, na drugi strani pa rezultati. Prvi učenec pove račun, drugi učenec, ki sedi na drugi strani table, poišče pravilen rezultat in ga označi tako, da skozi luknjico ob računu potisne čepek. Prvi učenec tako ve, če je sošolec odgovoril pravilno in mu da povratno informacijo. Sedaj je na vrsti drugi učenec, ki sošolcu pove rezultat, ta pa mora s čepkom označiti pravilen račun.

Pripravila sem tudi table za učence s težavami pri razumevanju poštevanke, kjer so bili računi ponazorjeni s slikovnim gradivom in računi seštevanja. Delo je potekalo večinoma v heterogenih, občasno tudi v homogenih dvojicah.



Kmalu so učenci začeli nizati ideje za nove table. Predstavila sem jim postopek izdelave, v katerem so se preizkusili. Risali so table, jih plastificirali, zvijali čepke. Nastale so table za geometrijske like in telesa, sopomenke, nadpomenke, podpomenke, vremenske znake, igre... Težave s stojali, na katera smo zaradi hišnikove zasedenosti čakali, so učenci hitro rešili z lego kockami. Zaradi nedostopnosti plastifikatorja in luknjačev ter velikega števila idej so učenci iskali nove rešitve in načine kako bi lahko izdelali table popolnoma sami in takoj ko so dobili idejo. Zaradi visoke notranje motiviranosti in ker je zanje vse bila »le« igra, so jih tudi našli (lepljenje na karton, luknjanje s šestilom, risanje na trši šelešamer ...). Inovativni in kreativni pa niso bili le na področju izdelave, temveč tudi pri prilagajanju pravil. Table so bile sprva mišljene za dva, a so hitro

oblikovali dvojice ali trojice na vsaki strani table in seveda tekmovali. Veliko čas sem namenila opazovanju učencev, jim pomagala ko so potrebovali pomoč, beležila opažanja in napredek, vodila sem skupno analizo in vrednotenje dela (Vodopivec, 2003). Spodbujala sem jih, da morajo svoje odgovore utemeljiti, da ima druga skupina možnost odgovora, če prva odgovora ne pozna ali odgovori narobe. Tekmovanje je ostalo, a takšno ki je spodbujalo medsebojno sodelovanje in učenje.

Utrjevanje snovi je postalo zabavno, znanje se je izboljšalo saj so po tablah posegali v odmorih in v podaljšanem bivanju. Zaradi medsebojnega sodelovanja in spoznavanja so se izboljšali odnosi med učenci, kar se je videlo tudi pri spontani igri, kjer so se skupinice oblikovale drugače in so bili sprejeti tudi tisti, ki so bili prej izločeni. Velik napredek je bil viden tudi pri ocenjevanju, ki je bilo izvedeno na podlagi opazovanja učencev med delom, saj so se učenci med učno igro znebili stresa in so bili uspešnejši.

Na predavanju Ranka Rajovića (Zakaj otroci ne marajo učenja, Maribor 30.8.2016) smo se skozi asociacije in igro naučili kaj imata skupnega število 11 in žirafa ter še veliko drugih podatkov o žirafi, ki nas bodo še dolgo spremljali. Ob tem sem dobila zamisel o novi tabli, ki jo bomo izdelali v mesecu decembru.

Kaj imajo skupnega ta števila:

2 062 874

20 273

2864

1991

1382

46,6

1

Podatki, ki bi jih moral vedet vsak Slovenec. Pa jih?

Kaj pa takole? Bi bilo tako lažje?



Vsi učenci ne bodo plezali po matematičnem drevju do najtanjše vejice ali se potapljali v globine slovenskega jezika. Nekateri bodo preskakovali polje barvnih min in morda skakali v višino po notnem zapisu. Naša naloga zagotovo ni učiti ribe plezati po drevju, temveč jih naučiti da lahko ob pravih asociacijah, ob glasbeni, slikovni, gibalni podpori, ob podpori vrstnikov tudi s plavanjem pod vodo usvojijo cilje predpisane z učnim načrtom, ki jim najbolj ne ležijo.

Moja naloga je, da jim pomagam, da v sebi najdejo »tisto«, tisto v čemer so uspešni, kar jih osrečuje, jih dela močne, jim dviguje samozavest, spodbuja njihovo razmišljanje, kreativnost, inovativnost, širi obzorja in interese in v »tistem« postanejo geniji.

Literatura

Banjanac Lubej, S., 2013. Intervju z Rankom Rajovićem: Reproductivno učenje je napaka ali kaj imata skupnega sipa in France Prešeren? Dostopno na: <https://www.rtvsl.si/znanost-in-tehnologija/reproduktivno-ucenje-je-napaka-ali-kaj-imata-skupnega-sipa-in-france-preseren/305041> [3. 10. 2016].

Holcer Brunauer, A., 2014. Formativno spremljanje znanja. Dostopno na: http://www.zrssi.si/pdf/250414102957_4__gradivo_-_ada_holcar_brunauer.pdf. [3. 10. 2016].

Marentič Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS, 2000.

Peklaj, C.: Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana, DZS, 2001.

Peklaj, C.: Tekmovanje, sodelovanje in individualno učenje ter razvoj različnih kompetenc. Vzgoja in izobraževanje, 2004, 35 (4), 4-12.

Prince EA, 2016. I Just Sued the School System [videoposnetek]. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=dqTTTojTija8> [3. 10. 2016].

Rajović, R.: Kako z igro razvijati miselni razvoj otroka. Ljubljana, MK, 2015.

Vodopivec, I.: Sodelovalno učenje v praksi. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003.

OSNOVNE PRETPOSTAVKE RAZVOJA SISTEMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA NA LOKALNOM NIVOU

Jelena Mitrašinović-Brašanac, PU „Radost“ Čajetina, Srbija
Jelena Marić, Ugostiteljsko-turistička škola, Čajetina, Srbija

Sažetak

U ovom radu prezentovan je jedan opšti model za strateški razvoj proaktivnih lokalnih politika društvene brige i vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta (DBPVO). Cilj je da ponuđeni model posluži kao osnova lokalnim samoupravama za obezbeđivanje sistematične i planske podrške deci i porodicama dece ranog uzrasta. Konceptcija se, pre svega, naslanja na nacionalni strateški dokument, Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.(SROS), ali i mnogobrojne studije i analize rađene poslednjih godina u ovoj oblasti, među kojima postoji konsenzus da je za razvoj predškolskog vaspitanja i obrazovanja neophodno povećanje obuhvata i pravednosti obuhvata dece ranog uzrasta, efikasnosti i relevantnosti sistema DBPVO, kao i, intersektorska saradnja, podrška medija i građanskog sektora.

Ključne reči: proaktivne lokalne politike, društvena briga i vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta (DBPVO), Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji

BASIC ASSUMPTIONS RELATING TO DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CARE AND EDUCATION ON THE LOCAL LEVEL

Abstract

This paper has presented a general model for strategic development of proactive local policies for social care, upbringing and education of children of preschool age (DBPVO). The objective is for this model to serve as a foundation to local communities to ensure systematic and planned support for families and children of early age. The model is conceptually based on the strategic document, Strategy for educational development in Serbia until 2020 (SROS), as well as other numerous contemporary studies and analyses, concerned with this topic, which all agree that in order for preschool care and education to develop it is necessary to increase: inclusion and equity of early age children, efficiency and relevancy of the DBPVO system, as well as intersectoral collaboration, media support and civil sector.

Keywords: proactive local policies, social care, upbringing and education of early age children (DBPVO), Strategy for educational development in Serbia

Uvod

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine inkorporira važne obrazovno-političke smernice koje, između ostalog, daju i novi okvir razvoju sistema društvene brige i vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta (DBPVO) na lokalnom nivou.

Intencije strateškog dokumenta u domenu DBPVO su povećanje obuhvata, pravednosti, kvaliteta, efikasnosti i relevantnosti sistema (SROS, 2012). Oslonci za nova obrazovno-politička rešenja proističu iz istraživanja obavljenih u Srbiji i analiza statističkih podataka, kao i iz iskustava različitih projekata u oblasti PVO, sprovedenih poslednjih godina.

Potreba za povećanjem obuhvata i pravednosti obuhvata počiva na skupovima nalaza koji svedoče: a) o malom obuhvatu dece PVO koji ne zadovoljava potrebe dece i porodica (na uzrastu 3-5,5 obuhvat je 47%), b) o značajnom zaostajanju u poređenju sa zemljama EU i nekim bivšim jugoslovenskim republikama, c) o činjenici da nije obezbeđen potpuni obuhvat ni obaveznim PPP, d) o nepravdi obuhvata, jer su najmanje obuhvaćena deca iz marginalizovanih društvenih grupa za koje je neophodan rani podsticaj razvoja (Vujić, S., Baucal, A. 2012; Lakićević, O., i saradnici, 2012).

Potreba za povećanjem kvaliteta PVO je definisana na osnovu različitih studija i analiza koje pokazuju a) da je sistem PVO pretežno orijentisan na ponudu klasičnog tipa (celodnevni i poludnevni programi), b) da nije dovoljno fleksibilan i nema alternativnih ponuda (programi u zajednici, putujući programi, programi u porodici i sl.), c) da Opšte osnove predškolskog programa, uključujući i PPP, ne obezbeđuju ujednačenost kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse i njenih ishoda, d) da nije razvijen inkluzivni pristup i dovoljna osetljivost za potrebe dece i porodice, e) da PU nije dovoljno otvorena ka zajednici i mogućim različitim učesnicima u vaspitanju i obrazovanju dece (volonterima, institucijama kulture, sporta) (SROS, 2012; Lakićević, O., i saradnici, 2012). Ovome se pridružuju i činjenice da postoje različite komercijalne ponude programa, tzv. alternativni programi, koji nisu integrisani u sistem i njihov kvalitet ne prati nadležno ministarstvo (SROS, 2012).

Potreba za većom efikasnošću i relevantnošću sistema PVO oslanja se na podatke koji govore a) da prostorni kapaciteti u nekim regionima nisu dovoljno iskorišćeni, dok u drugim regionima broj dece u vaspitnim grupama daleko premašuje pedagošku normu, b) da pristup LS, koje imaju mandat da se bave planiranjem razvoja sistema DBPVO, nije dovoljno strateški orijentisan, nije zasnovan na demografskim podacima i pokazateljima ekonomske isplativosti, niti na aktuelnim podacima o deci i porodici, njihovim potrebama i pravima, c) da postojeći sistem PVO ne može da zadovolji aktuelne potrebe sve dece predškolskog uzrasta, jer je najmanje dostupan deci iz socijalno i ekonomski osetljivih kategorija, i d) da u našoj zemlji nema evaluacionih studija koje bi pokazivale efekte sistema DBPVO na bolji start u OŠ, na smanjenje siromaštva, socijalnu inkluziju, itd (Lakićević, O., i saradnici, 2012; SROS, 2012).

Svi ovi podaci, uključujući i mnoge druge pokazatelje, ukazuju na znatno zaostajanje Srbije u odnosu na EU, i na veliki rizik u odnosu na postizanje ciljeva EU 2020 (najmanje 95% dece starosti od 4 godine do polaska u školu obuhvaćeno ranim obrazovanjem), ukoliko se ne preduzmu svi potrebni koraci za povećanje obuhvata, pravednosti, kvaliteta, efikasnosti i relevantnosti sistema DBPVO (Lakićević, O., i saradnici, 2012; SROS, 2012).

Osnovne nacionalne strateške mere do 2020. godine usmerene na povećanje obuhvata i veću pravičnost sistema obuhvataju: izgradnju novih PU u nerazvijenim i seoskim područjima, adaptaciju raspoloživih prostora u svakoj lokalnoj sredini, diversifikaciju programa koji će stvoriti mogućnost za obuhvat sve dece, promenu upisne politike, preduzimanje svih zakonom propisanih mera za potpuni obuhvat PPP. Strateške mere usmerene na povećanje kvaliteta odnose se na definisanje nacionalnih standarda kvaliteta fizičkih uslova, predškolskih programa, zaposlenog osoblja, vaspitno-obrazovnog procesa, predškolske ustanove. Mere za povećanje efikasnosti orijentisane su na racionalno i pravično finansiranje sistema DBPVO (racionalna raspodela nadležnosti između Republike i LS, subvencionisanje porodica, besplatni i jeftini programi). Dok će relevantnost sistema biti povećanja kroz unapređenje istraživačke prakse, odnosno systemska naučna istraživanja i evaluacione studije u cilju donošenja odluka zasnovanih na podacima i uspostavljanja nacionalnog sistema indikatora za praćenje sistema DBPVO (SROS, 2012).

Sve ove nacionalne strateške mere postavljaju nove mogućnosti za razvoj proaktivnih lokalnih politika DBPVO, i zahtevaju da svaka lokalna samouprava *“definiše svoj sistem DBPVO za određeni planski period. Taj plan na najbolji način izlazi u susret potrebama porodica i dece na teritoriji lokalne samouprave i osigurava finansiranje i održavanja tog sistema. Lokalni sistem se utvrđuje na osnovu ispitivanja potreba porodica, dece i lokalne samouprave i u dogovoru sa svim relevantnim socijalnim partnerima”* (SROS, 2012).

Od strateških razvojnih ciljeva ka lokalnim politikama za podršku deci ranog uzrasta

Cilj ovog rada je da ponudi strateški orijentisan opšti model planiranja razvoja sistema DBPVO na lokalnom nivou koji se oslanja na nacionalnu stratešku viziju razvoja sistema DBPVO, odnosno osnovne strateške mere: 1. povećanje obuhvata dece predškolskog uzrasta, 2. povećanje efikasnosti sistema, 3. osiguravanje kvaliteta unutar sistema, i 4. obezbeđivanje relevantnosti sistema (SROS, 2012).

U pogledu prvog parametra, odnosno *povećanja obuhvata dece predškolskog uzrasta* plan bi trebalo da ima dva cilja:

- 1) Usklađivanje obuhvata sa potrebama dece/porodica i specifičnostima lokalne zajednice, uzimajući u obzir kulturološke i/ili regionalne razlike i specifičnosti, precizne podatke o porodicama (npr. višečlane porodice, porodice sa većim brojem dece, samohrane, hraniteljske, itd) (Lakićević, O., i saradnici, 2012), i
- 2) Pravedniji obuhvat koji se postiže kroz veći obuhvat dece iz razvojno nestimulativnih sredina, kao što su romska naselja, dece iz marginalizovanih i socijalno osetljivih grupa, dece sa teškoćama u razvoju, dece iz razuđenih i dislociranih seoskih sredina, itd (Lakićević, O., i saradnici, 2012).

Za realizaciju ovih ciljeva potrebno je da budu zadovoljene osnovne pretpostavke:

- A) **Prikupljanje i sistematizacija podataka o deci i porodicama sa decom ranog uzrasta (0-6,5)** što se može ostvariti kroz:
 - uspostavljanje saradnje između svih relevantnih institucija na lokalnom nivou, i to: matične službe, zdravstvene ustanove, osnovne škole, centra za socijalni rad i organizacije civilnog društva (Lakićević, O., i saradnici, 2012; Grupa autora, 2014).
- B) **Objedinjavanje baze podataka i jasno definisanje kriterijuma za razvrstavanje dece** prema:
 - uzrastu (0-3, 3-5,5, i 5,5-6,5 godina),
 - teritorijalnoj raspoređenosti,
 - pripadnosti osetljivim grupama,
 - specifičnim pravima i potrebama za dodatnom podrškom (Lakićević, O., i saradnici, 2012; Grupa autora, 2014).
- C) **Saradnja sa inter-resornom komisijom pri JLS/opštinama** koja omogućava:
 - obezbeđivanje potrebne dodatne podrške deci i uključivanje po prioritetu u različite predškolske programe, posebno dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Lakićević, O., i saradnici, 2012).

U pogledu drugog parametra, odnosno **povećanja efikasnosti sistema** lokalna politika razvoja sistema DBPVO trebalo bi da razvije:

- A) **Efikasno upravljanje podacima** kroz:
 - jasno definisanje nadležnosti nad podacima (ko raspolaže bazom podataka i ko je odgovoran za njihovu zaštitu), i
 - redovno prikupljanje, unošenje i ažuriranje podataka po istim principima, odnosno gore navedenim kriterijumima (Lakićević, O., i saradnici, 2012; grupa autora, 2014).
- B) **Planiranje razvoja mreže PVO i programske ponude** kojoj prethodi:
 - procena i analiza stanja obuhvata dece, uzimajući u obzir sve prethodno navedene parametre,
 - identifikovanje područja gde su moguća unapređenja u pogledu kapaciteta, uslova i opreme, kadrova, kvaliteta, inkluzivnosti,
 - definisanje politika i mera za povećanje obuhvata i pravednosti sistema PVO kroz:
 - a) optimizaciju mreže PVO (povećanje iskorišćenosti kapaciteta, izgradnja novih kapaciteta tamo gde je to neophodno),
 - b) diversifikaciju ponude (uvođenje kraćih, jeftinijih i fleksibilnih programa i oblika rada sa decom i porodicama), pogotovu za decu koja nisu obuhvaćena PVO,
 - c) mapiranje resursa zajednice (prostornih, materijalnih, stručnih), kao i optimalno korišćenje postojećih resursa (adaptacija postojećih prostora, angažovanje prevoza), i
 - d) razvijanje i obezbeđivanje povremenih i privremenih programa i usluga u skladu sa potrebama dece i porodice (na primer: škole roditeljstva, opismenjavanje roditelja, kursevi o zdravoj ishrani, vakcinaciji, itd.) (Grupa autora, 2014).
- C) **Pravednu upisnu politiku predškolske ustanove** kroz:
 - primenu Pravilnika o bližim uslovima za utvrđivanje prioriteta za upis dece predškolskog uzrasta, a u skladu sa zastupljenošću osetljivih grupa u opštoj populaciji i markiranjem dece iz osetljivih grupa,-
 - definisanje kvota za učešće dece iz osetljivih grupa u programima PVO (kako bi se sprečila eventualna segregacija),
 - jasno iskazivanje prioriteta za decu koja ne pohađaju nijedan program PVO, i

- finansiranje boravka dece iz osetljivih društvenih grupa (Lakićević, O., 2012), kao i
- D) Koordinaciju obrazovnih, zdravstvenih socijalnih naučnih, kulturnih, sportskih i medijskih ustanova** radi obezbeđivanja dostupnosti ustanova, raznovrsnosti i kvaliteta programa i usluga za svu decu ranog uzrasta (Lakićević, O., i saradnici, 2012).

Za **osiguranje kvaliteta unutar sistema** DBPVO i ostvarivanje njegovih funkcija neophodno je da JLS kontinuirano ulaže finansijska sredstva koja će omogućiti predškolskoj ustanovi, kao okosnici čitavog sistema, visok nivo kvaliteta kroz poštovanje nacionalnih standarda kvaliteta:

- prostora u kojima se realizuju programi za decu, opreme, didaktičkih i igrovnih materijala, te poštovanje propisanih uslova za zaštitu zdravlja, kvalitetnu ishranu i bezbednost dece, kao i standarda kvaliteta,
- vaspitno-obrazovnih programa i vaspitno-obrazovnog procesa, pre svega kroz ulaganje u edukaciju i stručno usavršavanje vaspitnog osoblja, odnosno kontinuirani profesionalni razvoj zaposlenih (SROS, 2012).

Relevantnost sistema DBPVO na lokalnom nivou može se postići kroz ulaganje u pedagoške, socijalne i ekonomske analize efekata PVO, kao i angažovanje lokalnih resursa i eksperata za realizaciju različitih istraživanja, u cilju donošenja odluka zasnovanih na podacima i uspostavljanje indikatora za praćenje sistema. Moguće oblasti istraživanja mogu biti, na primer: efekti PPP na veći obuhvat dece obaveznim obrazovanjem, efekti PVO na uspeh dece u osnovnoj školi, efekti PVO na socijalnu integraciju dece iz razvojno nepovoljnih sredina, itd (SROS; 2012).

Niz navedenih mera za planiranje i realizovanje lokalnih sistema DBPVO, koje se, kao što je više puta pomenuto, naslanjanju na nacionalne strateške mere, traži, pre svega, ozbiljno ojačavanje struktura unutar sistema, razvijanje i unapređivanje saradnje sa drugim sistemima (intersektorski pristup), ali i, ne manje važno, snažnu medijsku i podršku građanskog sektora (SROS, 2012).

Važnost intersektorke saradnje ogleda se, kao što je istaknuto, a) na nivou prikupljanja relevantnih podataka o deci koji će omogućiti planiranje razvoja sistema koji se zasniva na podacima, b) u optimizaciji mreže ustanova, programa i usluga kroz postizanje pravednijeg obuhvata, c) kroz uspostavljanje saradnje sa zdravstvenim i socijalnim ustanovama kako bi se razvijale inkluzivne prakse, d) kroz razvijanje i planiranje diversifikovanih programa koji obuhvataju uticaj svih relevantnih institucija, e) u podršci ranom razvoju i predškolskom obrazovanju dece kroz programska prilagođavanja u kulturi, umetnosti, sportu, i konačno f) u podršci policije, sudstvu u prevenciji rizika i stvaranju bezbednog okruženja za decu ranog uzrasta (SROS, 2012; Lakićević, O., i saradnici, 2012).

Pozitivan pristup i podrška medija neophodni su u promovisanju važnosti ranog obrazovanja i osnovnih vrednosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pre svega, kroz produkciju obrazovnih, naučnih, umetničkih sadržaja za decu i roditelje, vaspitače (SROS, 2012). Dok je **snažna podrška građanskog sektora** neophodna u ostvarivanju prava dece i porodica, i to, pre svega, dece iz osetljivih društvenih grupa (dece sa smetnjama u razvoju, invaliditetom, dece iz razvojno nepovoljnih sredina, dece pripadnika romske populacije, itd.) (SROS, 2012).

Zaključak

Navedeni opšti model planiranja razvoja proaktivnog i strateški orijentisanog „lokalnog sistema“ DBPVO razvijen je tako da identifikuje sve značajne aspekte i sve aktere čiji je doprinos neophodan da bi sistem proizveo očekivane efekte. Na osnovu prethodnih iskustava, ne samo u ovom sektoru, uz sve predložene mere važno je navesti da će sistem funkcionisati samo ukoliko se obezbedi dobra koordinacija svih uključenih aktera, a to podrazumeva jasno definisane procedure, jasno definisane odgovornosti kao i transparentnost sistema koja bi omogućila da svi akteri budu redovno informisani o svim promenama ili potrebama unutar sistema. Pored ovih preduslova, potrebno je i identifikovati indikatore kvaliteta i pravednosti preko kojih bi se redovno pratilo da li model ostvaruje očekivane efekte. Tek sa tim podacima mogli bismo da damo konačnu ocenu efektivnosti predloženog modela.

Literatura

SROS (2012). Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2020. Beograd:MPNTR

Grupa autora (2014). Upravljanje i optimizacija mreže preškolske ustanove. Metodološki priručnik. Beograd:MPNTR

Vujić, S., Baucal A. (2012). Ulaganje u rani razvoj i učenje dece u Srbiji. Beograd:UNICEF

Lakićević, O., i saradnici. (2012). Diversifikovani programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja za decu ranog uzrasta. Beograd:UNICEF

USTVARJALNO, IGRIVO IN NEPREDVIDLJIVO

Sabina Leben in Lena Vastl, OŠ Ivana Groharja Škofja Loka

Povzetek

Metode NTC v proces učenja vnašajo več igrivosti in ustvarjalnosti, pri učencih pa spodbujajo motivacijo in razvijanje različnih miselnih procesov. Lahko si jih predstavljamo kot most med učenjem zahtevnejše učne snovi in premagovanjem strahu pred napačnimi odgovori, ki ga (lahko) učenci doživljajo pri učenju na pamet. S slikovnimi asociacijami in sestavljanjem ugank ali nelogičnih zgodb, ki močno spominjajo na igro, so učenci v sistemu NTC-učenja manj obremenjeni in pridobivajo na samozavesti, njihovi odzivi so spontani in zaradi odsotnosti stresa tudi vsebinsko bogatejši. Učence sva prek spoznavanja metod NTC-učenja ter samostojnega ustvarjanja v višjih razredih pripravili na nov način pridobivanja ocen, pri katerem so lahko sami pokazali, kaj znajo, in ki jim je omogočal manevrski prostor, da so slikovno gradivo asociativno povezovali z znanjem, ki so ga že usvojili in ni bilo nujno predmet ocenjevanja.

Ključne besede: Metode NTC, proces učenja, spodbujanje motivacije, slikovne asociacije, uganke, nelogične zgodbe

CREATIVE, PLAYFUL AND UNPREDICTABLE

Abstract

NTC methods apply more creativity and playfulness to the learning process. They stimulate motivation and develop an array of thought processes, acting like a bridge between learning more complex material and overcoming the fear of wrong answers, which is common when learning by heart. Pupils in the NTC system aren't as burdened and gain more confidence through pictorial associations and game-like illogical stories. Their reactions are spontaneous and, due to the lack of stress, much more diverse. With the help of NTC methods and independent creative learning, pupils have also accepted a new way of gaining grades, which encourages them to show, what they have learned. It gives them enough leeway to associate pictures with their accumulated knowledge, which is not necessarily the subject of grading.

Keywords: NTC methods, learning process, stimulate motivation, pictorial associations, game-like illogical stories

Uvod

Učitelji pri svojem delu uporabljamo različne učne strategije, da bi učencem pokazali, kako lahko novo znanje usvojijo in ga ohranijo najprej v kratkoročnem in nato še v dolgoročnem spominu. Pogosto uporabljamo različne bralne učne strategije (Pečjak in Gradišar, 2015), kot so na primer metoda VŽN (koliko že vem, kaj se želim naučiti in kaj sem se naučil), Pavkova strategija, oblikovanje miselnih vzorcev in med njimi tudi metode NTC-učenja, ki k učenju vnašajo več igre in ustvarjalnosti. Učenci ustvarjajo na primer zanimive podobe in ob njih priklicujejo različne asociacije, s pomočjo katerih si lahko zapomnijo učno snov oz. razložijo zahtevnejše primere s pomočjo slikovnih podob. Hkrati z velikim zanimanjem ustvarjajo tudi besedne uganke, pri katerih morajo biti zbrani in razmišljati, preden pridejo do rešitve. S to metodo pri učencih vzbujamo motivacijo ter različne miselne procese.

Albert Einstein je nekoč izjavil, da mu dar domišljije pomeni več kot talent in znanje samo. Meniva, da s pomočjo metode NTC-učenja učenci razvijajo svoje domišljijske svetove in hkrati na manj stresen način usvajajo nove učne vsebine. Krepijo tudi lastno iniciativo, domiselnost, veselje do igre in dela. Šola pa naj jim v procesu izobraževanja ponuja pot in smerokaze na njej. Pri izobraževanju gre namreč za to, da se vsak sam prebije naprej in postane svobodna in močna osebnost, ki sama odloča o sebi.

Izziv za učitelja v obstoječem izobraževalnem sistemu predstavlja vzpostavitev mostu med ohranjanjem učenčeve igrivosti in vedoželjnosti, razvijanjem sposobnosti kritičnega mišljenja, odgovornosti, vztrajnosti in prizadevnosti za doseg dobrih rezultatov ter premagovanjem strahu pred napačnimi odgovori. Temeljno vodilo znotraj izobraževalnega procesa naj ostane razvijanje učenčevih potencialov v čim večji meri. Učenec mora, zato da bi lahko dosegal visoke rezultate, vložiti veliko truda in motivacijo iskati (tudi) v sebi oz. jo vsaj prepoznati, kadar pride od zunaj. Ali kot je rekel Peter Pan: *Sanje se lahko uresničijo, če si le želimo dovolj močno.*

Učenci se v 6., 7., 8. in 9. razredu osnovne šole pri pouku slovenščine srečajo s številnimi izzivi, ki jim še pred usvajanjem nove učne snovi lahko pomenijo breme in stres. Problem predstavljajo količina snovi in novi pojmi, ki so vse bolj literarno-teoretski in jezikovni ter kot taki za usvajanje nekoliko težji.

Metodologija

Za prikaz rezultatov dela pri pouku slovenščine od 6. do 9. razreda sva uporabljali metode NTC-učenja, in sicer risanje ključnih besed, oblikovanje ugank in sestavljanje nelogičnih zgodb. Z metodami NTC-učenja so se učenci srečali prek skupnega dela v razredu – v začetku s sodelovanjem učitelja, kasneje pa v obliki samostojnega dela ali dela v dvojici oz. skupini.

Z učenci smo ponavljali učno snov iz umetnostnih in neumetnostnih besedil tako, da so sestavljali uganke, v katere so skrili ključne besede, pomembne za pripravo na ustno ocenjevanje.

Za učenje tistih delov snovi, ki zahtevajo natančno pomnjenje različnih vrst literarno-teoretskih in jezikovnih pojmov, smo sestavljali nelogične zgodbe ali uganke. Uganke, ki so jih sestavili, so nama učenci posredovali po elektronski pošti, pri pouku pa smo jim namenili od pet do deset minut (več ur zapored). Sošolci so iskali rešitve ugank, avtor pa je preverjal njihovo znanje.

Pri ponavljanju in utrjevanju že usvojenega znanja sva uporabili metodo risanja ključnih besed, pri kateri je risal učitelj (na tablo), učenci pa so ugibali. S tem se je krepil tudi timski duh v razredu.

Z učenci višjih razredov smo ponavljali snov umetnostnih in neumetnostnih besedil tako, da smo skupaj poiskali ključne besede posameznih vsebin. Vsak učenec je dobil recimo 7 ključnih besed iz umetnostnih ali neumetnostnih besedil, za katere je narisal slike, ki so pri njem vzbudila asociacije na učno snov, ki smo jo obravnavali. V šoli so učenci na oglasni deski ustvarili tabelsko sliko in ugibali, kaj naj bi predstavljale podobe pomenile, ter razlagali, kako so povezane z izbranimi učnimi vsebinami. Takšno utrjevanje je bilo učencem v pomoč pri ustnem ocenjevanju, kjer si je vsak učenec najprej sam *izbral* tri ključne besede ter jih narisal (pri čemer je sošolec ali učitelj najprej ugibal, kaj je sploh na sliki), nato pa slikovno podobo povezal z obravnavano učno snovjo in jo predstavil. Za tem je *izzrebal* še dva ključna pojma in ju predstavil na podoben način, zadnji dve ključni besedi pa je določila učiteljica (pojma je bodisi narisala sama in je ugibal učenec ali pa ju je narisal učenec, ki je bil vprašan istočasno); učenec, ki je bil ustno ocenjen je svojo asociacijo spet povezal z obravnavano učno snovjo in jo predstavil.

Rezultati

Na seminarju NTC-učenje na naši šoli smo bili seznanjeni s tremi sklopi dejavnosti, ki spodbujajo razvoj in aktivnost sinaps v možganih, prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju ter razvijajo funkcionalno mišljenje (Rajović, 26. 8. 2014). Predavanje in aktivnosti na njem so naju spodbudile, da sva začeli priporočene in predstavljene metode uporabljati v praksi. V nadaljevanju bova predstavili rezultate, vezane na sklopa spodbujanje pomnjenja z asociacijami (igre spomina) in spodbujanje funkcionalnega mišljenja z uganke/problemskimi vprašanji in nelogičnimi zgodbami.

NTC-učenje v 6. razredu

Predstavitev ugank, v katerih se skrivajo ključne besede obravnavane snovi.

*Ko iščem ime za Pavčka,
to ne bo Francka.
(Maja Šubic)*

*Pozabili so pomen katekizma.
(Urška Gruden)*

*To je čudež mojstra Pika,
lepo blešči se, lepo svetlika.
(Lara Debeljak)*

*Na prst Andersen se je zbodel, Podaril ti bom sedem rož,
ker je šivati problem. če me pelješ v Portorož.
(Jaka Gartner) (Neža Bernik)*

Refleksija

Učenci so bili pri oblikovanju ugank različno spretni. Nekateri so potrebovali veliko spodbude, da jim je uspelo, drugi so uganke kar hitro stresali z rokava. Pri ponavljanju so si učenci zapomnili veliko snovi, saj je bilo ponavljanje bolj igrivo, kot so ga običajno vajeni.

NTC-učenje v 7. razredu

Pri težje razumljivi snovi je ena izmed enostavnejših metod, da si učenci zapomnijo nek preprost pojem iz življenja in ga povežejo z jezikovnim znanjem: *ADAM in EVA kot asociacija za 1. moško in 1. žensko sklanjatev s končnicama v roditelju ednine* (Slika 1).

Refleksija

Obravnava samostalniške sklanjatve je abstraktna in učencem hitro uide iz spomina, s priklicem besedne asociacije na Adama in Evo pa se učenci tudi v višjih razredih hitro spomnijo na obravnavano snovi – ideja je dovolj povedna, da jo neposredno prenesejo v jezikovno okolje.

NTC-učenje v 8. razredu

Predstavitev ugank, vezanih na grško mitologijo.

*Pozejd on ga spohaj, da še v podzemlju brat ga zvoha.
(Lucija Benedik, Taša Križnar, Tina Kuhar, Mojca Prevodnik)*

Katerega boga polona rada ima? (Anja Kustec)

*Stoji na levi strani vrat ena, modrosti in znanja naučena.
Bogovi to smo mi, da s svojimi močmi ustvarjamo pojave, ki Grkom zmešali so misli prave.
Vojna res ni lepa stvar, a temu bogu to je v dar.
(Lara Debeljak)*

*Ta bog ni kar brez zveze, vse ve in ne je majoneze.
Danes nekateri govorijo take besede, da se jih komaj razume, npr. po, zej, dons (potem, zdaj, danes).
(Maja Šubic)*

*Če je koga potopil vihar, onkraj čez reko ga je peljal podzemni čolnar.
Pesnik pesmi piše, a mu zamisli nekdo drug riše.
Letijo muhe, lije reka, zato ker s soncem k nam pripeka.
Res je krut in ves krvav, a res se je dobro mečeval.
Gozdovi lahko so njen dom, a ker je nevidna vedno obstaja dvom.
(Andrej Bogataj)*

Grki se vojskujejo za res, kdo jih varuje?
Zevs si vsak dan menja gate, na katerih so kočije zlate.
(Leon Hafner)

Refleksija

Učenci so bili pri oblikovanju ugank zelo domiselni, tako da so vsako uro težko pričakovali čas, ko smo se jim posvetili. Pri reševanju so bili zelo pozorni in so se pogosto javljali, da bi bili prvi pri reševanju uganke

NTC-učenje v 9. razredu

V besedilu predstavljava zapis ključnih besed, ob katerih so učenci risali asociacije.

Nekaj primerov ključnih besed iz umetnostnih besedil:

- PISMENSTVO: samostani, skriptor – pisar – menih, Ciril in Metod, Brižinski spomeniki, rokopisi (Slika 2, 3), jezik – pisava, meseci.
- REFORMACIJA in ROTIREFORMACIJA: gibanje, 95 tez, zahteve, 1550, Dalmatin, šola, pravopis.
- RENESANSA + WILLIAM SHAKESPEARE, ROMEO IN JULIJA: drama, trikotnik, gledališče, vprašanje, Italija, balkon, jagnje > Lamb.
- BAROK + ŠKOFJELOŠKI PASIJON IN JANEZ VAJKARD VALVASOR: slava, velika noč, velika začetnica, Lovrenc, jezero, rokavice, kodeks (Slika 2).
- RAZSVETLJENSTVO + VALENTIN VODNIK, MOJ SPOMENIK: cesarica, spomenik, senca, kuhar, slovnica, Ljubljana, poskus.
- ROMANTIKA + PREŠERNOVI SODOBNIKI: lirika, čustva, osamljenost in minljivost, čevljar, Čop.
- FRANCE PREŠEREN, ZDRAVLJICA: 4 leta, sovražniki in sprava, zastava, čaša, na zdravje!, pije – domačije, stopica.

Nekaj primerov ključnih besed iz neumetnostnih besedil:

- | | |
|--|--|
| 1. Opis poti (pot, brezčasni sedanjik)
(Slika 5) | 13. Uradna prošnja (podatki, utemeljitev) |
| 2. Samostalnik (spol, število, sklon, sklanjatev) | 14. Prislov (krajevni, časovni, načinovni,
vzročni) |
| 3. Poved (enostavčna, zložena) | 15. Namerni odvisnik |
| 4. Vezalno razmerje (Slika 6) | 16. Pridevnik – stopnjevanje (Slika 9) |
| 5. Brižinski spomeniki | 17. Valentin Vodnik |
| 6. Materni jezik (Slika 4) | 18. Sleng |
| 7. Potopis (pripoved o potovanju, preteklik,
doživetja) | 19. Prepričevalni pogovor (argumenti,
protiargumenti) |
| 8. Glagol (osebna in neosebna glagolska
oblika) (Slika 5) | 20. Medmet (posnemovalni, velelni,
razpoloženski) |
| 9. Podredno zložena poved | 21. Osebkov odvisnik (Slika 8) |
| 10. Pojasnjevalno razmerje | 22. Priredno zložena poved |
| 11. Reformacija | 23. Primož Trubar |
| 12. Državni jezik | 24. Členek (Slika 10) |
| | 25. Sklepno priredje (Slika 10) |

Drugi sklop metod dela pri pouku slovenščine je bil vezan na nelogične zgodbe, ki so jih učenci pisali v povezavi s pojmi pri neumetnostnih besedilih – povezovanje stavkov v zložene povedi.

V nadaljevanju sledi primer nelogičnih zgodb, vezanih na priredja in veznike:

Vezalke jedo paprike in ingver ter so skregane z vejicami.

Samo in Lenart sta Andreju napovedala protiudarec zaradi špikanja z vejicami.

(Lara Maretič)

Refleksija

Vsi učenci so se na spraševanje zelo dobro pripravili in so s pomočjo slikovnih asociacij tudi lažje odgovarjali pri ustnem ocenjevanju znanja. Večina učencev je bila nad drugačnim načinom spraševanja navdušena, nekateri učenci pa so poudarili, da so za risanje porabili veliko časa.

Učenci so imeli največ težav z oblikovanjem nelogičnih zgodb. Boljši učenci so hitreje razumeli način sestavljanja takih zgodb, tako da so lahko tudi učno šibkejši učenci ponavljali s pomočjo njihovih domislic.

Ure z NTC-učenjem vnašajo k pouku dobršno mero motivacije in ustvarjalnosti. Učenci so motivirani za ustvarjanje in igro ter si tako lahko hitreje zapomnijo tudi zahtevnejšo učno snov.

Zaključek

Kako pa lahko NTC metodo beremo v življenju? Zdi se, da jo je najti na mnogih področjih življenja, od raziskovanj do pravljič ... Tudi življenje samo ni učenje na pamet, čeprav je imenitno opazovati posameznike, ki so spretni v hitrem in logičnem pomnjenju velike količine podatkov (recimo tekmovanje v pomnjenju decimalk števila π). V vsakdanjih situacijah največkrat nismo obremenjeni s časom in tem, kdo se bo prvi spomnil zanimivih podatkov. Včasih je izjemno pomembno, da se bistvenega podatka *sploh* spomnimo. In kako pridemo do tega? Z asociacijo. Besedno, miselno, slikovno ali slušno. Kot so na primer magdalenice.

Ko je Apollo 13 leta 1970 poletel v vesolje, mu je nekaj več kot dva dneva po vzletu razneslo kisikov rezervoar. Direktor poletov v Houstonu Gene Kranz je precej let pozneje povedal, da je bilo tričlansko posadko enostavno treba prepričati, da je ekipa v Houstonu dovolj sposobna in pametna, da jih bo rešila iz nemogoče situacije. – Zato da so se astronauti srečno vrnili domov, je bilo potrebno znanje tehnike vesoljskih poletov in fizike, a da je misija zares uspela, je bila potrebna sposobnost ne popustiti pod pritiskom zaradi strahu in dvomov, temveč ohraniti zaupanje v svoje zmožnosti.

Ali kot je rekel Peter Pan: Mar ni cel svet narejen iz vere, zaupanja in vilinskega prahu?

Vprašanje je, kdaj smo nazadnje ocenjevali človekov pogum in sposobnost verjeti vase. Res drži, da tega ne vidimo in ne prepoznamo? Niso to reči, ki bi jih lahko nagrajevali z najvišjimi ocenami?

Literatura

Barrie, J. M., 2008. Peter Pan. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kullman, K., 2016. Šola brez vajeti. *Mladina*, 39 (42–45).

Pečjak, S., Gradišar, A., 2015. *Bralno učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Proust, M., 1996. *Iskanje izgubljenega časa. V Swanovem svetu*. Ljubljana: DZS.

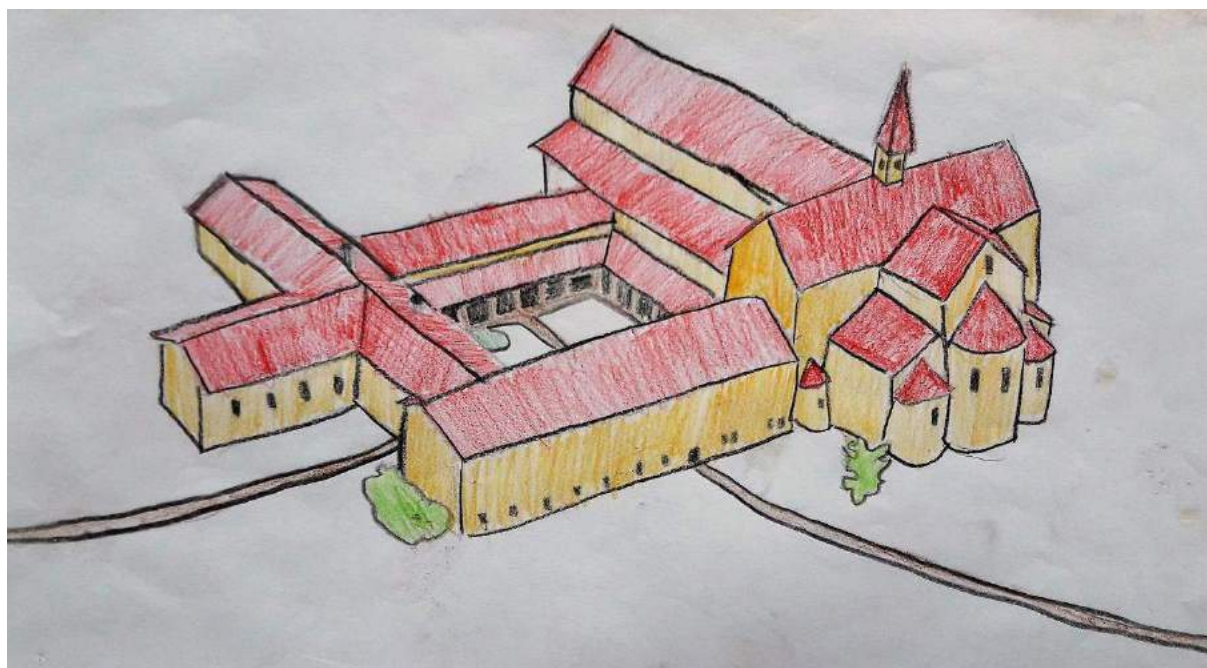
Rajović, R., 2016. *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

zastarse.si, 2016. Dr. Ranko Rajović: Z učenjem na pamet otroci doživljajo stres. (8. 2. 2016) Dostopno na: <http://zastarse.si/otroci/sola/dr-ranko-rajovic-z-ucenjem-na-pamet-otroci-dozivljajo-stres/> (13. 10. 2016).

Priloge:



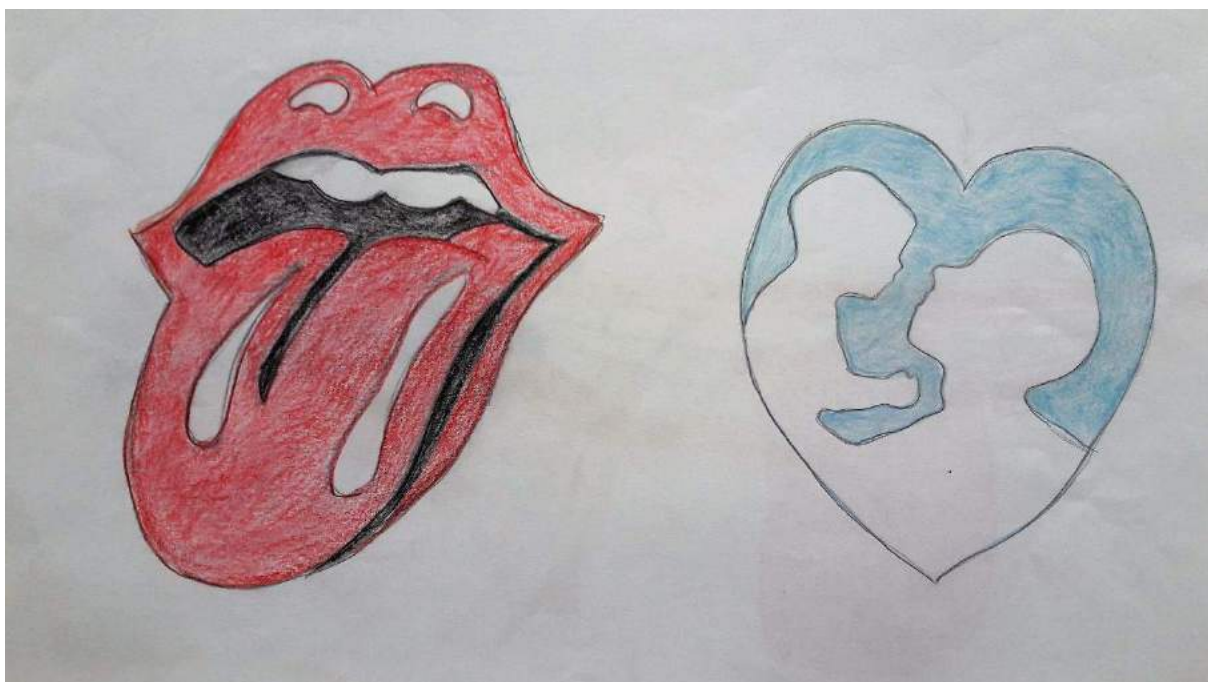
Slika 1: Nejc Primožič, Samostalnik



Slika 2: Matic Trogrlić, Srednjeveški rokopisi ali Barok



Slika 3: Matic Trogrlić, Starogorski rokopolis



Slika 4: Nejc Primožič, Materni jezik



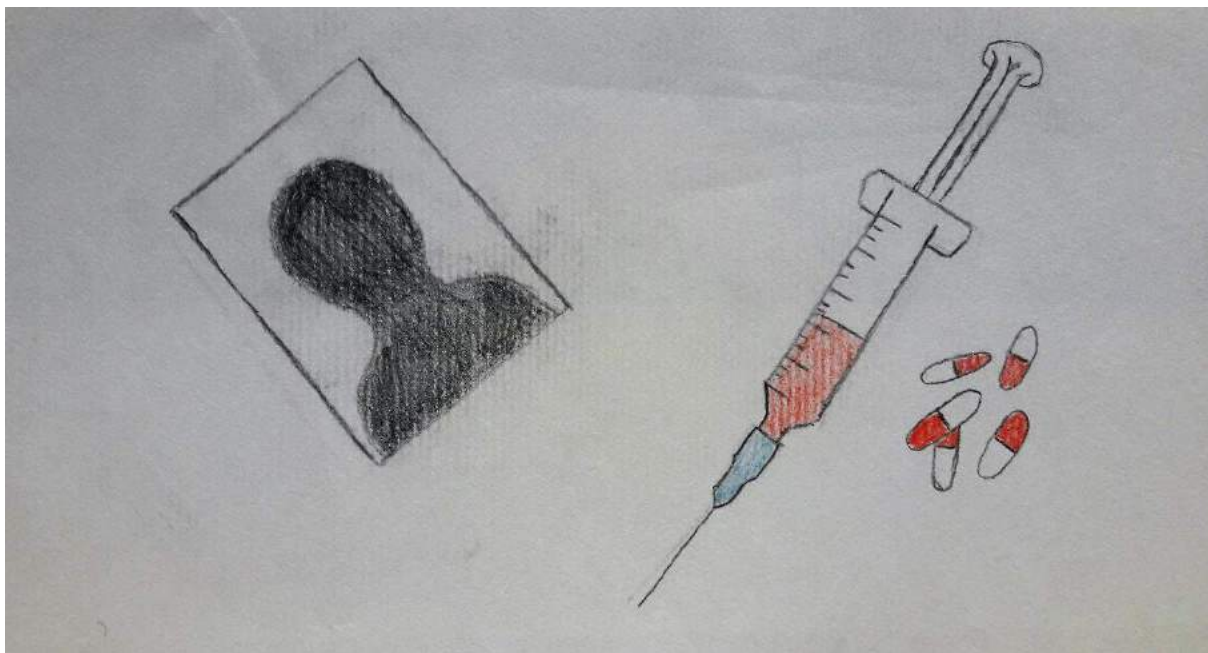
Slika 5: Nejc Primožič, Opis poti



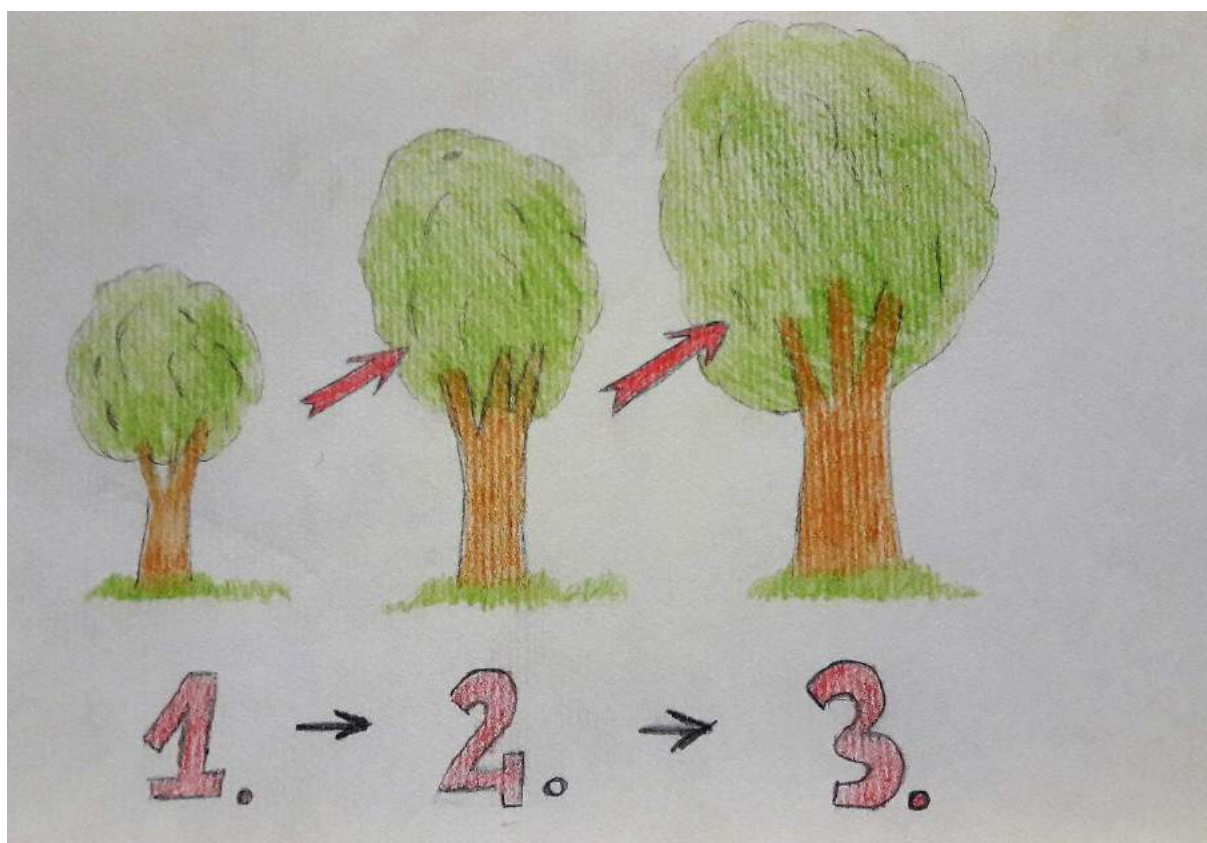
Slika 6: Nejc Primožič, Vezalno priredje ali Veznik ali Vezaj



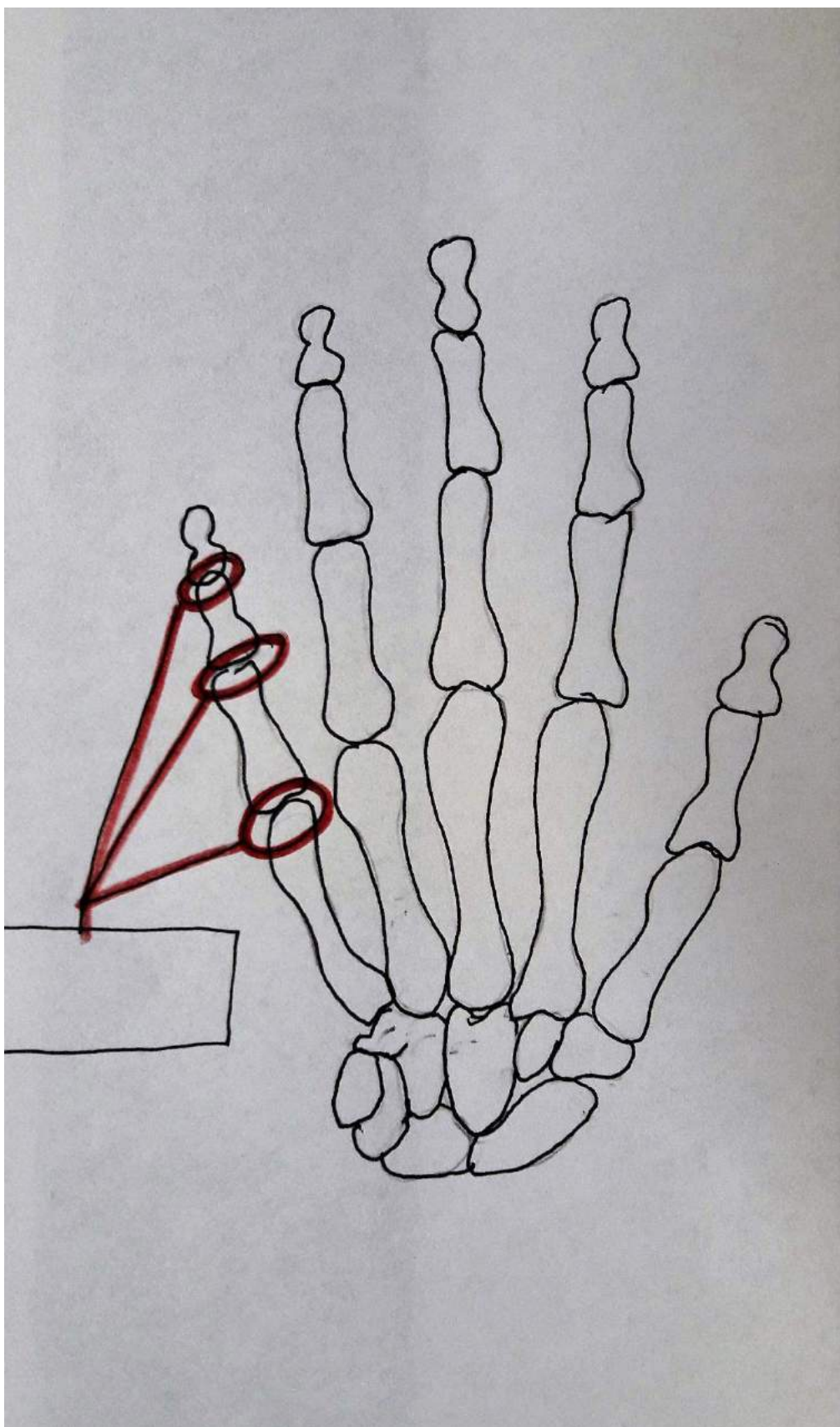
Slika 7: Jaka Eržen, Glagol



Slika 8: Matic Gartner, Osebkov odvisnik ali Odvisnik



Slika 9: Matic Gartner: Stopnjevanje pridevnika



Slika 10: Jerneja Resnik, Členek ali Sklepavno razmerje

RAZVIJANJE KVALITETNIH I INKLUZIVIH PROGRAMA ZA DECU PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Snežana Trifunović, vaspitač, P.U. „Moje detinjstvo“, Čačak, Srbija
Vesna Lišanin, vaspitač, P.U. „Moje detinjstvo“, Čačak, Srbija
Silvija Đurbabić, vaspitač, P.U. „Moje detinjstvo“, Čačak, Srbija

Sažetak

Kroz naš rad predstavimo proces kreiranja i razvijanja ponude kvalitetnih programa, kako za decu koja su u sistemu tako i za decu koja nisu obuhvaćena sistemom predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Stavljajući u fokus razvijanja ustanove: povećanje obuhvata dece, uzrasta od 3 do 5,5 godina kroz razvijanje kvalitetnih, inkluzivnih programa, formiran je tim za posebne i specijalizovane programe, koji će raditi na unapređivanju inkluzivne politike i vaspitno-obrazovnog rada.

Programi kratkog trajanja su razvijani u skladu sa teorijskom osnovom koja je bila deo naučno istraživačkog projekta i pilotiranja. Sam program sa sobom nosi multidisciplinarni pristup u radu: uključivanje stručnog kadra i drugih predstavnika predškolske ustanove u formiranje mreže profesionalaca i paraprofionalaca za podršku ranom razvoju i učenju. Tako kreirani programi daju podršku ranom razvoju dece. Dakle, dobit je višestruka, iz ugla deteta, iz ugla roditelja, iz ugla saradnika, iz ugla vaspitača, iz ugla ustanove, iz ugla donosioca odluka.

Ključne reči: kvalitetni, inkluzivni program, rani razvoj, građenje programa, dobrobit

DEVELOPING HIGH-QUALITY AND INCLUSIVE PROGRAMS FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract

Through our paper we will present the process of designing and developing the supply of quality programmes, both for the children who are in the system and for children who are not covered by the system of pre-school education.

Focusing on the development of the institution: increasing coverage of the children aged 3 to 5.5 years old through the development of quality, inclusive programmes, a team was formed for the specific and specialized programmes that will work on advancing inclusive policies and educational work.

The programmes of short duration have been developed in accordance with the theoretical basis which was part of a scientific research project and piloting. The programme itself carries a multidisciplinary approach in the work: the inclusion of professional staff and other representatives of preschool institution in the formation of a network of professionals and paraprofessionals to support early development and learning. Thus created programmes provide support for the early development of children. Therefore, the benefit is multiple, from the perspective of the child, from the perspective of parents, from the perspective of associates, from the perspective of educators, from the perspective of the institution, from the perspective of decision makers.

Keywords: quality, inclusive programme, early development, designing programmes, welfare

Uvod

Rad se zasniva na kreiranju i razvijanju kvalitetnih i inkluzivnih programa koji doprinose da sopstveni rad usmeravamo u pravcu stručnog usavršavanja, edukaciji i profesionalnog osnaživanja. Samim tim stvorili bi se bolji uslovi za razvijanje dostupnosti programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja svoj deci uzrasta od 3 do 5,5 godina.

Strategija razvoja obrazovanja nam govori da je funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja sistem u kome se stvaraju uslovi za celovit i harmoničan razvoj ličnosti deteta, kao i uslov za kvalitetno življenje, vaspitanje i socijalizaciju u skladu sa potrebama svakog deteta i njegove porodice. Osnovna inkluzivna politika je deo strategije Razvojnog plana naše ustanove. Ona sadrži izgradnju diversifikovanog sistema sa širokom paletom programa i usluga koji daju mogućnost da se zadovolje potrebe porodice i različitih kategorija dece.

Sama specifičnost kvalitetnih i inkluzivnih programa sa decom nastaje i gradi se u realnom kontekstu vaspitno obrazovne prakse. Program ne može biti unapred pisani dokument, već se gradi kroz zajedničko učešće svih učesnika u programu i oblikuje kulturom vrtića, porodice i lokalne zajednice.

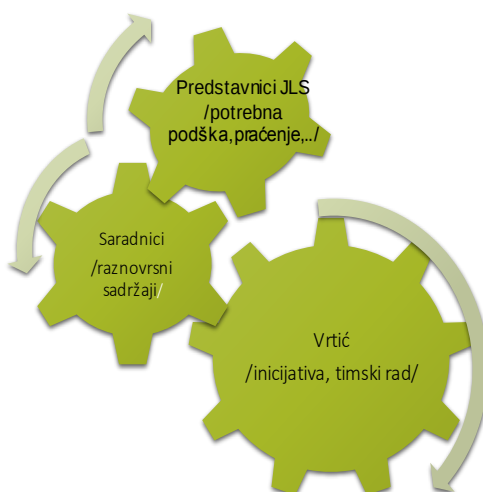
Glavni deo

Kako smo počeli?

Na nivou ustanove formiran je tim za planiranje, realizaciju i praćenje kvalitetnih i inkluzivnih programa u skladu sa Razvojnim planom ustanove. Ono što je dobra stvar koju smo imali na samom početku je prezentacija projekta "Vrtići bez granica-2", kroz koji smo se edukovali direktnim učešćem. Upravo taj projekat dao nam je okvir za razvijanje kvalitetnih i inkluzivnih programa, za čiju primenu smo se obučavali kroz projekat, stručno usavršavanje i horizontalno učenje. Mapiranjem dece koja nisu uključena u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja i potreba porodice, krećemo u planiranje samog programa. U skladu sa pravilnikom o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih i specijalizovanih programa kroz timski oblik rada u saradnji sa stručnim saradnicima različitih oblasti, kreiramo i razvijamo ponudu kvalitetnih i inkluzivnih programa.

Za samo dete program se manifestuje kao ostvarivanje njegove dobrobiti kroz odnose koji se razvijaju u skladu sa okruženjem, vršnjacima i odraslima u realnim situacijama delanja. „Program se gradi kroz zajedničko učešće svih učesnika i oblikuje kulturom vrtića, porodice i lokalne zajednice kao i šireg društvenog konteksta“ ¹ (Pavlović Breneselović, Krnjaja, Kaleidoskop: Praćenje i evaluacija programa, str.4)

Osnovne pretpostvke:
Za ovo je potrebno veće angažovanje i timski rad, dobri i raznovrsni sadržaji za decu i roditelje, razmena i širenje ideja, kao i stalno stručno usavršavanje vaspitača. Potrebna je i podrška osnivača uz stalno zajedničko praćenje potreba lokalne zajednice.



¹ Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž.:Kaleidoskop: Praćenje i evaluacija programa/interni materijal iz projekta VBG -2/

Šta nam je još potrebno- naša iskustva ?



Razvijanje skice i okvirni plan aktivnosti

U prvoj fazi kreiranja programa učestvovali su članovi tima ustanove i stručni saradnici različitih profila iz Narodnog muzeja, osnovnih škola, Istorijskog arhiva, Gradske biblioteke i napravili okvire programa. Saradnici su se pripremali koristeći literaturu i iskustva kolega iz inostranstva /Francuska škola u radu sa decom predškolskog uzrasta/. Napravljen je nacrt promotivnih aktivnosti u ustanovi, odlasci u porodicu, roditeljski sastanci i aktivnosti za decu i roditelje u prostoru vrtića. Nakon toga realizovane su promotivne aktivnosti za decu i roditelje u zajednici (prostori narodnog muzeja, galerija, osnovnih škola, gradskog trga). Pozitivna iskustva u promotivnim aktivnostima dali su nam okvire za kreiranje i realizaciju dva posebna programa namenjena deci sa gradskog i seoskog područja koja nisu bila obuhvaćena predškolskim programom. Na gradskom području realizovala se „Igrovnica-istaživaonica-1“, dok je na seoskom realizovan program „Igrovnice-istaživaonice-2“ u četvoročasovnom trajanju. Samim tim stvorila bi se mogućnost da što veći broj dece van sistema bude uključen u program predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Sve realizovane aktivnosti bile su medijski praćene i zabeležene.

Održali smo dva roditeljska sastanka na kojima smo roditeljima predstavili projekat i istakli značaj i dobrobit za decu. Podsticanje i razvijanje različite igrovne i istraživačke aktivnosti dece, razvijanje partnerstva i participacije dece i roditelja /u vrtiću, široj zajednici/, podsticanje celokupnog razvoja dece i dodatna podrška porodicama koje do sada nisu bile uključene u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Roditelji su prihvatili i podržali našu ideju i ponudili dalju saradnju.

U saradnji sa roditeljima i decom, stručnim saradnicima različitih profila iz oblasti nauke i kulture, članovi tima za kreiranje i razvijanje kvalitetnih i inkluzivnih programa stvaraju okvirni plan za specijalizovane programe kratkog trajanja za decu, od 3 do 5,5 godina, kako u sistemu tako i van sistema.

U okviru nacrta samog programa kreirane su aktivnosti specijalizovanih programa: „Arheološka početnica“, „Programi iz oblasti nauke“, „Avanture malog Dina“, „Priče o Čačku“, „Igrovnica-istaživaonica“.

Trajanje programa, ciljna grupa, izazovi

Početna ideja bila je da se program razvija sa decom uzrasta od 3 do 5,5 godina i njihovim porodicama, dva puta nedeljno u trajanju od dva sata. Planirano je da se aktivnosti realizuju u mešovitim grupama sa 20 dece. Već na početku uvideli smo koje sve izazove nosi rad na razvijanju kvalitetnih i inkluzivnih programa. U zavisnosti od veličine prostora i vremenskih prilika realizaciju nekih aktivnosti smo odlagali. Saradnici su nam bili na raspolaganju u prepodnevni satima/od 9-12 / .Sve to je uslovilo da napravimo i prve izmene i odstupimo od

našeg prvog plana. Broj dece je varirao od 12-24. Dužina trajanja aktivnosti i same aktivnosti su se razvijale u zavisnosti od dečijeg interesovanja. Mesto realizacije programa menjano je u zavisnosti od planiranih aktivnosti ali i mogućnosti da se uklopimo u programe koji su se paralelno dešavali

Program je realizovan tokom cele 2015/2016. Godine i planirano je i dalje da se realizuje na osnovu pozitivnih iskustava učesnika.

Praćenje i dokumentovanje programa

Poseban značaj u programu koji se razvija u skladu sa koncepcijom Kaleidoskopa ima praćenje. Praćenje je proces koji uključuje prikupljanje, analiziranje i razmišljanje o informacijama na osnovu čega se planira i podržava dalje učenje i razvija program. Ono nam pomaže da program bude vidljiv, da se razume kontekst u kojem program nastaje, da svi učesnici programa razumeju i menjaju sopstvene načine učešća kao međusobne odnose u razvijanju programa. Građeci program, gradili smo i nove modele praćenja (sakupljali dečije priče o programu, priče roditelja i drugih odraslih, anegdote koje su pisali odrasli samostalno ili na inicijativu dece ili vaspitača). Svi zajedno učestvovali u razvijanju Kolaborativnog modela praćenja. „Praćenje učenja je takode učenje“² (Pavlović Breneselović, Krnjaja, Kaleidoskop: -Osnove posebnih i specijalizovanih programa predškolskog vaspitanja, str.13)

Zaključak

Naše izlaganje završićemo sa navodima efekata rada. Svako kreiranje i rad na razvijanju novih programa, a posebno specijalizovanog u našim uslovima jeste veliki izazov, koji pretpostavlja mnoštvo promena u sistemu, ali sobom nosi mnoštvo pozitivnih promena i efekata. Najvidljiviji efekat jeste svakako razvijen novi kvalitetni, inkluzivni i specijalizovani program, ali ništa manje značajano nije ni iskustvo rada na diversifikaciji programa jedne ustanove. Prolazak kroz čitav proces i promene koje su se desile rezultirale su razvijanjem kapaciteta za multidisciplinarni rad, doprinele većoj otvorenosti i razvijanju visoke tolerancije za promenu i neizvesnost, ali i doprinele unapređivanju organizacije rada u ustanovi i kvalitetu timskog rada. Ipak najznačajniji efekti tiču se same dece i činjenice da smo primenom navedene metodologije rada i principa Kaleidoskopa doprineli da se deca osećaju osnaženim članovima svoje zajednice koji mogu da daju svoj doprinos kroz participaciju u svim značajanim događajima u svom gradu, da razviju kritičko mišljenje, radoznalost i motivaciju za učenje, sposobnost da zajedno istražuju i tragaju za rešenjima i prave promene. Roditelji su osnaženi za razvijanje inicijativa i uključeni u planiranje.

Literatura

- Balj, L., Stanisavljević, V. (2014). Praistorija u Muzeju Vojvodine-vodič za decu i početnike. Novi Sad: Muzej Vojvodine.
- Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L., Peeters, J., Lakićević, O., Koruga, D. (2013). Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Pitkanen, K., Pavlović, B., Nojkić, B. (2014). Upravljanje i optimizacija mreže predškolskih ustanova. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Gde stanuje kvalitet-Istraživanje sa decpm prakse dečijeg vrtića: Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž: Kaleidoskop -Osnove posebnih i specijalizovanih programa predškolskog vaspitanja/projekat VBG-2/
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž: Kaleidoskop: Praćenje i evaluacija programa/interni materijal iz projekta VBG-2/

² Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž: Kaleidoskop -Osnove posebnih i specijalizovanih programa predškolskog vaspitanja/projekat VBG-2/

NTC KOT PROFESIONALNI IN OSEBNI IZZIV – "NEKA URADE SAME!"

Saša Dular, Vrtec Pedenjped Novo mesto

Povzetek

V prispevku predstavljam svojo aktivno vlogo pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja pri uvajanju NTC učenja v vrtcu, pri razumevanju pomena dejavnosti NTC učenja in opazovanju napredka pri otrocih in vzgojitelju v obdobju zadnjih petih let. Predstavila bom ključni trenutek, ki me je spodbudil, da sem začela o sebi razmišljati kot o kreativnem vzgojitelju. O tem, kako in kdaj so se rojevale najboljše ideje o uvajanju (uporabi) NTC sistema učenja v delo z otroki, kako so se uresničevale, kako sem z oblikovanjem dejavnosti/iger postopno usvajala pojme, kot so konkretna klasifikacija, konkretna seriacija, miselna klasifikacija, mislena seriacija, funkcionalno mišljenje, akomodacija očesa ..., o sodelovanju s starši in sodelavkami ter pomenu in učinku timskega dela.

Abstract

In this article I will describe my active part in creating stimulative learning environment for introduction of NTC learning program in the kindergarten, in understanding the meaning of the NTC learning activities and observation of children's and educator's progress in period of five years. I will speak of crucial moment which encouraged me to think of myself as a creative educator. About how and when did the best ideas of introduction of NTC learning system started and how did they become reality. And also how did I, step by step, with creating activities/games, adopt concepts like specific classification, specific seriation, thinking classification, thinking seriation, functional thinking, eye accommodation... about cooperating with parents and coworkers and about meaning and effect of teamwork.

Uvod

Sedim na predavanju. Gospod Ranko Rajović nam predava, vneta si zapisujem, premlevam svoje misli, razmišljam kako, na kakšnem način, iščem izgovore, kako je to nemogoče, kako se to ne da. Pa me spet preplavi misel, kaj nam je še tega treba poleg vsega itn. In ko se predavalnica skoraj popolnoma izprazni, z nekaj sodelavkami stopimo do mize, da si ogledamo nekaj didaktičnih iger, ki jih je gospod Rajović prinesel s sabo. Sodelavka vpraša, kje bi lahko naročili igre, da bi jih lahko uporabljali pri delu. "Neka urade same!" je bil odgovor gospoda Ranka Rajovića.

In ta stavek je v meni sprožil cel niz razmišljanj in dejanj, ki so sledila.

Nastajanje iger/dejavnosti za delo po NTC sistemu učenja

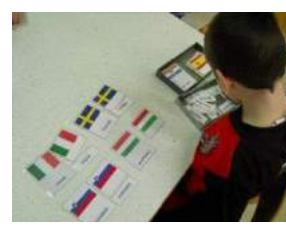
Najprej sem se seznanila s strokovnimi izhodišči programa NTC učenja ter dejavnostmi, ki so sestavni del programa. Vsako leto sem znova in znova poskušala prenesti teoretična spoznanja in metodologijo v delo z otroki. Prvo in drugo stopnjo programa sem izvajala dve leti in v tem času so otroci usvajali simbole, asociacije, pridobivali predstavo o zemljevidu Evrope itn. Pa tudi jaz sem postopno, na osnovi zmot in popravkov, vse bolje razumela pojme in smiselnost izvajanja programa. Ugotovila sem, da naša naloga ni otroke naučiti prepoznati zastave držav. Naša naloga je uporabiti zastave držav/avtomobilske znake/trgovske znamke zato, da otroke motiviramo, da začnejo razmišljati, opazovati, iskati razlike in podobnosti, da uporabimo simbole pri učenju pesmice zato, da otrokom pokažemo pot, po kateri se lahko učijo bolj učinkovito. Ko sem izvajala dejavnosti, sem ugotavljala, da potrebujem material – konkreten material, s katerim bodo rokovali otroci (skupinsko in individualno). Glavno vodilo mi je bila estetska oblika igre in trpežnost (želela sem, da se jih uporablja dalj časa). Ko sem izdelovala igro, sem imela v mislih učinek – tj. kaj bo z igro razvijal otrok. In šele ob izdelovanju iger in opazovanju dejavnosti otrok sem bolj in bolj razumevala pomen programa NTC učenje ter pomembnosti vloge vzgojitelja kot oblikovalca spodbudnega učnega okolja.

1) Izdelovanje didaktičnih iger – od ideje do končnega izdelka

Na začetku sem uporabila osnovne stvari, ki jih ima vzgojitelj na voljo (papir, plastifikator, tulci ...) in kocke, ki jih imamo že vrsto let v vrtcu in s katerimi se otroci vsakodnevno igrajo na svoj način. Potreben je bil le nov pogled na staro stvar in nastali so prvi "pladnji", ki so dejansko bili trši pokrovi od škatel za čevlje. Vsak pladenj je imel svoje stalno mesto v NTC kotičku.

Igre sem izdelala iz:

- plastificiranega papirja
 - o igre za konkretno klasifikacijo zastav glede na eno in dve lastnosti,
 - o igra za konkretno seriacijo: urejanje obrisov držav glede na njihovo velikost,
 - o iskanje vsiljivca,
 - o kartice z zastavami in oblikami držav za prirejanje;
- iz lego kock (sestavljanje zastav glede na barvne predloge za akomodacijo oči);
- iz trših papirnatih tulcev (franje frnikole v določeno "državo" – tulec za razvoj fine motorike);
- iz tršega barvnega šelešamerja –
 - o sestavljanje zastav s pomočjo vodoravnih in navpičnih pasov (konkretna klasifikacija),
 - o pikanje s pikalom po ravni črti in izdelava svoje zastave (fina motorika),
 - o avtomobilske kartice (konkretna klasifikacija).



Potem pa se je zgodilo kar nekaj zanimivih naključij. Pravijo, da ima beseda naključje svoj pomen, in sicer pomeni na ključ. Nekaj kar pride ob pravem času in ti prinaša ključ. Tako se je zgodilo, da mi je bratranec, ki se ukvarja z izdelavo lesenih izdelkov, pripeljal nekaj škatel lesenih ostankov (zanj smeti) z namenom, da jih skurimo v peči. Med odpadki so bili tudi leseni lasersko obdelani kvadri debeline 3–4 mm in velikosti 6 krat 8 cm. Bilo jih je ogromno. V moji glavi je začelo "bliskati". Takoj sem dobila idejo, kako bom izdelala nove igre za naše otroke. Na tanjši list papirja sem natisnila zastave, jih izrezala in jih s pomočjo servietne tehnike (mekol lepilo in malo vode) nalepila na lesene kvadre. Tako sem izdelala prvi spomin (zastava – zastava). Na isti način sem izdelala spomin, ki je bil že malce zahtevnejši – tak, da je otrok moral iskati par zastave in asociacije (Švedska – Pika Nogavička). Čez čas me je čakala nova pošiljka lesenih ostankov. Tokrat so bili koščki zelo majhni in ko sem si jih malce bolj ogledala, sem ugotovila, da so to ostanki zastavic, iz katerih so izdelani leseni magnetki. Spet sem koščke smiselno obdelala in iz njih pripravila nove didaktične igre (iz lesenih barvnih pasov sestavi zastave). V škatli je bilo tudi nekaj posebnih ostankov (npr. grb Slovenije, obris

Mozarta, kapniki Postojnske jame ...). Dobim idejo, potrebujem pomoč, se posvetujem z bratrancem in naslednja igra se "rodi". Dobila sem deset kompletov trodelnih sestavljanek (na vsak kos sestavljenke sem s pomočjo servietne tehnike nalepila določen motiv), ki sem jih uporabila za novo didaktično igro (asociacija, zastava, asociacija). Igra je bila nekoliko zahtevnejša. Otrok je lahko uporabljal predlogo ali pa tudi ne (ob koncu leta so sestavljali že na pamet).

Po določenem času sem imela v igralnici že kar precej didaktičnih iger. Otroci so po njih z veseljem posegali, skrbno ravnali in kazali odkrito navdušenje, kadar sem jim predstavila novo igro, ki je nastala v moji "delavnici".



Ko je že kazalo, da mi je zmanjkalo idej, mi je deklica prinesla izrezek iz revije Cicido, rekoč, da ji je mamica rekla, naj pokaže Saši, ker bo ona zagotovo dobila kakšno dobro idejo za delo. Na listu so bili narisani otroci, ki so imeli puloverje z motivi zastav različnih držav. Zanimivo! Minilo je kar nekaj časa, bila sem na obisku pri prijateljici in srečala nekega gospoda. V pogovoru ugotovim, da ima bogate izkušnje z delom z laserji na različnih materialih večjih dimenzij. In takrat pomislim na izrezek iz revije Cicido. Kar na papirnatu servietko začnem risati, kaj imam v mislih, in ga prosim za nasvet iz stroke. Ena beseda vodi k drugi in končen rezultat najinega klepetaja je bila nova didaktična igra (gospod mi je pripravil lasersko obdelan zemljevid Evrope), ki sem jo kmalu predstavila otrokom. Pri brušenju lesenih delov mi je pomagal oče otroka, ki je mizar. Ostalo sem lahko dokončala sama. Igra Evropa in njeni prebivalci je bila zares velik izziv in obenem zelo dobra igra za konkretno seriacijo. S pomočjo te igre je otrok vsako državo držal v rokah in dejansko videl, katera je večja od katere. Pri tej igri je moral otrok prirežati državo k ustreznemu obrisu ter dečka ali deklico vstaviti (fina motorika) v manjšo zarezo oziroma v pravo državo (npr. dečka s špansko zastavo na puloverju v Španijo). Sprva si je otrok pomagal s predlogo, kasneje je ni več potreboval (je že miselno klasificiral). Pri tej igri so otroci vztrajali tudi do pol ure – popolnoma zatopljeni v dejavnost.



2) Zbiranje/iskanje predmetov – za asociacije

Vzgojitelj zbiratelj predmetov

Pri izvajanju NTC dejavnosti se je pokazala potreba po konkretnih predmetih. Prvi predmet, ki sem ga imela, je bila Rubikova kocka – Madžarska. Potem sem počasi zbiral predmete (obesek Eifflov stolp – Francija, lesena igrača Ostržek – Italija ...). Nekaj predmetov so mi prinesli tudi starši, ki so ves čas sodelovali (npr. Beneška maska – Italija, zapestnica Martenica – Bolgarija, bankovec lev – Romunija ...), za nekatere pa sem prosila prijatelje, ki so potovali po svetu (npr. Babuška – Rusija, lesena cokla – Nizozemska ...). Vse, kar sem skozi leta nabrala, sem smiselno vključevala v dejavnosti. Otroci so tako dobili konkretno izkušnjo, ki je nujno potrebna. Predmete smo uporabljali za dekoracijo miz pri obrokih in se igrali igre v smislu, naj pridejo tisti otroci, ki sedijo za mizo, kjer je predmet, ki prihaja iz države te in te. Otroci so v tej dejavnosti zelo radi sodelovali, postavljali zanimiva vprašanja in uživali v vlogi spraševalca.



Vzgojitelj raziskovalec

Ugotovila sem, da je tudi knjiga, v kateri je napisana pravljica ali zgodba, predmet, s katerim lahko vplivaš na otrokovo razmišljanje in povezovanje asociacij med seboj. Postala sem pozorna na to, iz katere države prihaja določena knjiga, ki jo imamo v knjižnem koticu. Otroci so barvali ustrezne zastavice ter jih lepili na prvo stran knjig. Našli smo mnogo asociacij (Švedska – Findus, Češka – Lonček kuhaj, Nizozemska – Žabec je žaba, Italija – Ostržek, Nemčija – Trnuljčica, Rusija – Zajčkova hišica, Slovenija – Bobek in barčica, Madžarska – Zajčkov zvonček, Anglija – Zverjasec ...). Tako so otroci spontano konkretno klasificirali knjige, kasneje pa že miselno. Celo pri izbiri knjig za pedenjbralčka so se pogosto odločili za knjigo, ki smo jo označili z zastavico.



Kaj pa področje plesa? Program NTC učenje daje kar velik poudarek tudi plesu. Na začetku nisem poznala niti enega plesa, razen nekaj slovenskih rajalnih plesov. Prvi ples je bil bolgarski ples Baba Marta (vanj sem vključila rotacijo okoli svoje osi), našla sem ga na Youtubu, ko sem iskala informacije o Babi Marti (informacijo o njej mi je prinesel oče dečka, ki je bil službeno v Bolgariji). Nato sem našla precej plesov, se jih naučila in jih prilagodila starosti otrok. Vse skupaj sem povezala z zastavami in naše plesno znanje je preseglo “mejo” naše države. Vse informacije glede plesov, ki smo jih plesali, sem sproti zapisovala (oblikovala sem si lastno zbirko gradiva z naslovom Mi smo otroci enega sveta).



Vzgojitelj učenec

Težko otrokom daš nekaj, česar sam nimaš, česar ne veš ali ne znaš. Ravno zato moraš sprejeti izziv in postati tudi učenec. Ko sem se pripravljala na izvajanje NTC dejavnosti, sem prebrala kar precej knjig in se postavila v različne vloge. Brala sem strokovno literaturo s področja NTC učenja (večkrat, po odlomkih, z razumevanjem, v posvetovanju s sodelavkami), številne enciklopedije in otroške knjige o državah sveta (tako sem si pridobila številne informacije o značilnostih držav), se udeleževala različnih kulturnih dogodkov (npr. Irski večer v Ljubljani, Večer ruske glasbe in kulinarike v Celju, SloFolk z nastopi različnih gostujočih držav – dobila številne ideje, konkretne informacije o njihovi tradicionalni glasbi, najbolj značilni hrani itn.), se začela učiti tuji jezik (dobila dokaz, da se reproduktivno učenje ne obnese, da se je treba učiti s pomočjo pesmic, knjig, gledanja filmov, poslušanju jezika, aktivnega govora), se udeležila plesne delavnice Slovenski folklorni plesi (da bi premagala strah pred plesanjem, da bi dobila občutek za ritem, da bi dobila novo znanje s področja, ki mi ni najbolj poznano), navezala stike z ljudmi, ki prihajajo iz drugih držav in mi lahko dajo informacije iz prve roke (tako sem dobila informacijo za španski otroški ples El corro de la patata). Vse, kar sem izvedela, sem si sproti zapisovala in shranjevala, vadila doma, preizkušala v praksi in delila s sodelavkami. Postopno. Vsako leto nekaj več.

2) Povezovanje področij, timsko sodelovanje in priprava nastopa

Lansko šolsko leto smo imeli v Vrtcu Pedenjped Novo mesto prednostno nalogo Z gibanjem, glasbo in plesom razvijati potenciale otrok. Prednostno nalogo smo si zadali, ker NTC sistem učenja vključuje tudi plesne dejavnosti. Strokovni delavci in otroci naše enote smo se dalj časa učili plese iz različnih držav sveta. Izmenjavali smo si znanje in se zabavali skupaj z otroki. Nato pa smo se odločili in pripravili plesno prireditev, ki smo jo poimenovali Cirkus iz vseh vetrov. V našem cirkusu so sodelovali otroci treh skupin (starost 4–6 let). Izvedli smo žrebanje držav, ki gostujejo na cirkuški predstavi. Slovenija je bila v vlogi gostiteljice. Vsak otrok je ob žrebu dobil zapestnico z zastavico države, v kateri sodeluje. Vsaka država je imela na igrišču svoje polje, ki je bilo označeno z veliko zastavo. Otroci so se postavili v ustrezno polje. Predstava se je začela z italijansko ljudsko pesmijo Cirkuška predstava. Vsako državo smo pozdravili z njihovim pozdravom (Rusija – privjet, Irska – dia guit, Španija – Hola ...). Potem pa so akrobati pokazali nekaj svojih vragolij (hoja po debeli vrvi, vožnja s skirojem, skakanje čez vrtečo vrv, hoja na hoduljah ...). Nato so se cirkusanti predstavili s plesom, ki je značilen za njihovo državo (Španija – A chu chu au, Bolgarija – Baba Marta, Rusija – Trojka, Irska – Siamsa, Francija – Am stram gram, Slovenija – Tribučko kolo, Finska – Trampolino, Amerika – I can do it, Švedska – Klappa Handerna). Cirkus se je poslovil s pesmijo Mi smo otroci enega sveta. Vsi otroci so se samozavestno in sproščeno predstavili občinstvu (staršem, otrokom in ostalim vzgojiteljem naše enote).



Evalvacija

Razmišljam, da če bi v skupino dobila vse že tovarniško izdelane didaktične pripomočke, bi jih lahko samo razdelila med otroke in to bi bilo to. Kaj se več truditi? Kaj razmišljati? Čemu? Če pa je že vse pripravljeno. Tako pa je NTC postal zame pravi osebni in strokovni izziv. V moji glavi je nastal pravi Las Vegas, ideje so kar vrele na dan, risala/skicirala sem kar na prtiček, ko sem pila kavico in klepetala. Združila sem področja, ki so mi bila prej neznana, srečevala ljudi, ki so mi prinesli vedno nekaj novega, razmišljala o stvareh na drugačen način in tako bogatila sebe ter druge. V času, ko smo se skupaj z otroki igrali vse te dejavnosti po programu NTC učenje, sem tudi pri sebi opazila učinke, ki jih prinaša. Na sprehodu po Dunaju (v tem času smo se v vrtcu ravno igrali z zastavicami) sem doživela osebno izkušnjo o tem, kako vse to, kar počnem z otroki, vpliva in deluje na njih. Na Dunaju so mi pozornost vzbudile zastave, ki so visele na palači. Takoj sem pričela ugotavljati, katero

poznam oziroma katere ne poznam (pomislila sem, da se takole pri otroku osredini vsa pozornost na simbole, ki jih pozna). Med vožnjo sem nato zagledala ogromen logo IKEA v modri in rumeni barvi in takoj se mi je porodila asociacija na švedsko zastavo in sklepala: "Aha! Zato imajo tak logo, ker je trgovina iz Švedske." Ta aha ugotovitev me je popolnoma prevzela. Do ugotovitve sem prišla sama! Se tako v taki situaciji počuti tudi otrok? Fantastičen občutek!

Zaključek

Program NTC učenje sem najprej sprejela kot projekt, potem pa ob koncu vsakega šolskega leta spoznala, da dejavnosti, ki jih izvajam po program, postajajo del mojega dela, ki ga vsako leto izboljšujem in nadgrajujem. Vse bolj samozavestno in suvereno sem znala strokovno argumentirati, zakaj izvajam določene dejavnosti, kaj s tem pridobiva otrok in tudi v pogovorih s starši dobila številne pozitivne povratne informacije o učinkovitosti programa NTC. Starši so povedali, da jim otroci postavljajo zanimiva vprašanja, ki jih pogosto spravijo z zadrego, ker jim ne znajo odgovoriti in morajo odgovore poiskati v knjigah ali na internetu. Otroci sledijo aktualnim dogodkom (npr. Evroviziji, olimpijskim igram, smučanju) in jih povezujejo z igrami v vrtcu, pozorni so na stvari v okolju (deklica pokaže na obešeno perilo na sosednjem balkonu in pravi Italija, ko zagleda v nizu obešene majice – zelena, bela, rdeča majica). Velik napredek opazi tudi mama dečka, ki si do petega leta ni zapomnil niti ene pesmice. Pove, da odkar pesmice pojemo ob slikopisih, je deček začel prepevati vse, kar sliši v vrtcu. Program NTC učenje se je res začel kot projekt, a ne gre le za projekt. Program NTC učenje je način učenja, ki prinaša dolgoročne rezultate pri otrocih in pri tistih, ki ga izvajamo. Pokaže nam različne – nove poti, kako priti do trajnejšega znanja, kako si učenje popestriti. Vzgojitelja motivira, da svoji kreativnosti pusti prosto pot, da ne razmišlja, kako ne more izvajati dejavnosti, ker nima tega in tega, ampak ga usmerja v ustvarjanje lastnih "inovacij", ki so plod novega načina učenja in razmišljanja. Osebna izkušnja z učenjem tujega jezika je dokaz, da program NTC učenje prinaša učinke. Učenje pojmov je treba povezati s plesom, s pesmijo, s kulinariko, s knjigami ..., z različnimi področji in ob pravem času se vse sestavi skupaj kot sestavljanka. Program NTC učenje nam pokaže ključ, ki odpira vrata modrosti učenja. Vendar brez lastnega truda/ miselnega napora uspeha ne more biti. Če pomislim nase, lahko rečem le to: če bi v oddelek dobila že vnaprej pripravljene didaktične igre, najverjetneje ne bi niti pomislila, da bi izdelala kaj sama. Brez stavka: "Neka urade same!" bi najverjetneje izvajala dejavnosti po liniji najmanjšega napora in brez izziva. Zaključujem z mislijo, da je tako tudi pri otrocih. Ne olajšajmo jim dela, ne delajmo namesto njih, ampak jim ponudimo izziv (kako lahko narediš), naš zgled (jaz naredim na tak način), podporo (dobra ideja, kar tako naprej) in dovolj svobode (raziskuj), da lahko "podžgejo" svojo kreativnost in do znanja pridejo sami.

“PROMOCIJA ZNAČAJA RANOG OBRAZOVANJA I PRAVA DETETA NA KVALITETNO OBRAZOVANJE” - PRIKAZ PROJEKTA

Ljubica Popović, MA pedagog, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, Srbija
Mirjana Đurđev, direktor, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, Srbija
Svetlana Bošnjak, vaspitač, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, Srbija
Gorica Sekulić, vaspitač, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, Srbija
Zorica Trninić, vaspitač, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, Srbija

Sažetak

U vrtiću “Biberče” u Futogu, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, tokom 2016.g. realizovana je akcija „Zašto svako dete želi u vrtić Biberče“. Cilj akcije je bio promocija značaj ranog obrazovanja i prava deteta na kvalitetno obrazovanje, kao i uključivanje dece od 3-5,5 g. koja nisu upisana u vrtić u organizovane aktivnosti u vrtiću, zajedno sa njihovim roditeljima.

U okviru akcije organizovane su aktivnosti: Otvoreni dani, Jedan dan u vrtiću i Edukativne radionice, Martovska aktivnost za porodicu, izrađen je promotivni film, i realizovana je stručna poseta PU „Moje detinjstvo“ u Čačku.

U realizaciji akcije su učestvovala sva deca iz vrtića, roditelji, zaposleni i saradnici. Akcija je podržana od strane CIP-centra za interaktivnu pedagogiju iz Beograda, a doprinos su dali i PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, roditelji i predstavnici LZ i MPNTR. Akcija je medijski ispraćena.

Ovom akcijom uspešno smo promovisali društvene vrednosti koje se neguju u vrtiću, osnažili timski duh, samopouzdanje i osećaj pripadnosti široj i užoj društvenoj zajednici kod sve dece, roditelja, zaposlenih i saradnika vrtića Biberče.

Ključne reči: deca, obrazovanje, prava, vrednosti, promocija

THE PROMOTION OF THE SIGNIFICANCE OF EARLY EDUCATION AND CHILDREN'S RIGHTS TO A QUALITY EDUCATION

Abstract

In “Biberce” kindergarten in Futog, a Nursery School “Happy Childhood” from Novi Sad has performed an action called “Why does every child want to go to Biberce kindergarten”. The goal of the action was the promotion of the significance of early education and children's rights to a quality education. Apart from that, we wanted to include children age 3-5.5 years old who do not go to a kindergarten, in organised activities in kindergarten, together with their parents.

Within the action the following activities were performed: Open Days, One Day in the Kindergarten and Educational workshops, 'A March Activity for the Family', made a promotion film, and a professional visit to the 'My Childhood' Nursery school in Čačak.

All preschoolers, parents and associates participated in the realisation of this action. Action was supported by CIP - Centre for Interactive Pedagogy from Belgrade. Nursery school 'Happy Childhood' Novi Sad also contributed as well as parents and representatives of LC and MESTD. The action was covered by the media.

We successfully promoted social values with this action, values which are developed in kindergarten and we empowered the team spirit, confidence and the sense of belonging to broad and narrow social community with all the children, parents and associates of our kindergarten.

Keywords: children, education, rights, values, promotion

Uvod

Mesto Futog u kojem se nalazi vrtić Biberče je seoska sredina. Veliki broj roditelja nema stalno zaposlenje, a obrazovni status kod 85% roditelja je srednja stručna sprema. Kroz intervju sa roditeljima i ankete, dobili smo podatke da su roditelji u većini slučajeva zainteresovani za upis dece samo na celodnevni boravak. Prilikom prijavljivanja za upis dece u vrtić, roditeljima se uvek ponudi i poludnevni boravak, koji ne žele da prihvate, a kroz intervju sa njima saznajemo da većina polazi od svojih potreba – „da smeste dete u vrtić kako bi mogli da potraže posao“. Ovakve izjave roditelja su nas navele na razmišljanje o tome da li roditelji imaju razvijenu svest o značaju ranog obrazovanja za dete i da li razmišljaju o tome koliko je značajan boravak deteta u podsticajnoj sredini, uređenoj u skladu sa njegovim potrebama, zajedno sa decom sličnog ili istog uzrasta.

Vrtić Biberče ima upisano 235 dece, od toga 178 dece na celodnevnom i 57 dece na poludnevnom boravku. Lista čekaња za upis dece u vrtić na teritoriji Futoga je 26-oro dece uzrasta od 3 do 5,5 godina. I pored toga što ima 32 slobodna mesta na poludnevnom boravku, roditelji ne žele da upišu dete na poludnevni boravak, nego ih radije ostavljaju po ceo dan kod kuće, uglavnom sa bakama i dedama, jer smatraju da im je (roditeljima) značajan samo upis dece na celodnevni boravak.

U PU „Radosno detinjstvo“, koja u svom sastavu ima 663 vaspitne grupe, raspoređene u 69 objekata koji se nalaze u gradskim i prigradskim naseljima, nije razvijena praksa posebnih i specijalizovanih programa. Razvijanjem horizontalnog učenja i saradnje sa drugim PU, odlučili smo da odemo u posetu PU „Moje detinjstvo“ iz Čačka, koja je primer dobre prakse posebnih i specijalizovanih programa, ne samo za nas, već i za mnoge druge ustanove. Ovom posetom želeli smo da stručni kadar upoznamo sa praksom posebnih i specijalizovanih programa, da steknemo uvid u njegovu realizaciju i organizaciju, kako bi smo razmotrili mogućnosti njihove primene, kreiranja i prenošenja pozitivne prakse u svoju ustanovu, čime bi smo podstakli unapređenje kvaliteta i ponude programa u njoj.

Na osnovu analize prethodno navedenog stanja, urađenog na osnovu analize pedagoške dokumentacije, podataka od socijalne službe PU, anketa i intervju sa roditeljima, i oslanjajući se na sve raspoložive resurse: ljudske i materijalne, tim vrtića je odlučio da pristupi izradi predloga akcije (projekta). Akcijom smo želeli da podignemo nivo svesti roditelja o značaju ranog obrazovanja i prava deteta na kvalitetno obrazovanje. Takođe smo želeli da uključimo u organizovane aktivnosti u vrtiću decu koja nisu upisana u vrtić, zajedno sa njihovim roditeljima. Osmislili smo aktivnosti i edukativne radionice za njih, ali smo isplanirali i posetu ustanovi koja je primer dobre prakse posebnih i specijalizovanih programa, kako bi se upoznali sa istim i bili u mogućnosti da osmislimo kvalitetniju ponudu programa roditeljima i deci koji nisu upisani u vrtić, od naredne radne godine. Za izradu predloga projekta (akcije) od ključnog značaja su bila znanja i veštine stručnog saradnika pedagoga koja je stekao u prethodnom periodu pohađanjem adekvatnih programa obuke za pisanje predloga projekata.

Definisanje problema i ciljeva

Problem: Nizak nivo svesti roditelja o značaju ranog obrazovanja dece i prava deteta na kvalitetno obrazovanje.

Ciljevi akcije su bili:

- 1) Podizanje nivoa svesti roditelja o značaju ranog obrazovanja i prava dece na kvalitetno obrazovanje.
- 2) Uključivanje dece, koja nisu upisana u vrtić, u organizovane aktivnosti u vrtiću, zajedno sa njihovim roditeljima.
- 3) Sticanje uvida u organizaciju i realizaciju posebnih i specijalizovanih programa i izrade liste predloga posebnih i specijalizovanih programa.

Opis aktivnosti koje su realizovane

Promocija značaja ranog obrazovanja i prava deteta na kvalitetno obrazovanje je realizovana kroz akciju pod nazivom: „**ZAŠTO SVAKO DETE ŽELI U VRTIĆ BIBERČE**“.

U vrtiću Biberče u Futogu, PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, tokom februara i marta meseca 2016.g. realizovana je akcija „Zašto svako dete želi u vrtić Biberče“. Ovom akcijom promovisali smo značaj ranog obrazovanja i prava dece na kvalitetno obrazovanje.

Ciljna grupa ove akcije bila su deca od 3-5,5 godina koja nisu upisana u vrtić i njihovi roditelji. Realizacijom aktivnosti iz akcije (projekta) bilo je obuhvaćeno 28-oro dece i 25-oro roditelja iz ciljne grupe. U realizaciji akcije u vrtiću su učestvovala i sva deca iz vrtića, zaposleni i saradnici, a doprinos u realizaciji su dali i roditelji i predstavnici lokalne sredine.

Akcija se sastojala od sledećih aktivnosti:

- 1) Izrada **promotivnog filma i postera**, čiji je cilj bio promovisanje značaja ranog obrazovanja za decu i vrednosti koje se neguju u vrtiću. Polazna osnova za izradu scenarija promotivnog filma i promotivnog postera bila nam je knjiga „Gde stanuje kvalitet 2“, D.Pavlović Breneselović. U promotivnom materijalu, posteru i filmu, želeli smo da prikazemo sve ono što smatramo da oslikava kvalitet vrtića „Biberče“. Prilikom intervju-a dece i odraslih koristili smo pitanja iz knjige „Gde stanuje kvalitet 2“. U izradi filma su učestvovala sva deca, roditelji, zaposleni, saradnici vrtića Biberče, kao i bivši predškolar. U montiranju filma je pomogao tata N.M. Nosioci ove aktivnosti su bila deca pripremne grupe (34-oro dece), tri vaspitača i pedagog. Prilikom snimanja aktivnosti za film deca PP grupe su bila u ulozi scenariste, režisera, voditelja, gosta... Promocija filma je medijski ispraćena, a film je postavljen na YOU TUBE kanal.
- 2) Aktivnosti sa decom i roditeljima:
 - a) **“Otvoreni dani”** u vrtiću, organizovani za vreme osmomartovskih svečanosti, tokom kojih su na priredbe i druženja bila pozvana u goste i deca koja nisu upisana u vrtić. Gosti su pozivani lično-putem pozivnog pisma i javnim pozivom preko lokalnog radija. U priredbama i druženjima je učestvovalo ukupno 154-oro dece iz vrtića, prisustvovalo je 182 roditelja i članova porodice, a na druženjima je bio prisutan ukupno 21 gost-dete iz ciljne grupe.
 - b) **“Jedan dan u vrtiću”**- prva radionica sa decom i roditeljima iz ciljne grupe, čiji je cilj bio **upoznavanje** roditelja i dece **sa organizacijom rada i prostorom u vrtiću**, kao i učešće u kreativnim radionicama u kojima su se deca družila sa svojim vršnjacima i izrađivala produkte dečjeg stvaralaštva. Nakon upoznavanja i predstavljanja, vaspitači i deca domaćini su povelili roditelje i decu u šetnju po vrtiću, kako bi se upoznali sa prostorom u kojem deca borave i kreativnim radionicama koje su deca iz vrtića i vaspitači za njih pripremili. Kreativne radionice su organizovane u „**Etno kutku**“, **bioskopu** „**Biber manija**“, „**Radionici**“ za praktične manipulacije i Muzičkoj radionici u vrtiću. U ovoj aktivnosti je u ulozi voditelja radionica, pored vaspitača i pedagoga, učestvovalo 16-oro dece iz vrtića, uzrasta od 4-6,5 godina. Ovom aktivnošću bilo je obuhvaćeno 19-oro dece i 17-oro roditelja iz ciljne grupe. Nakon posete roditelji su popunili evaluacione liste, a deca su svoje utiske iskazala u vidu crteža.
 - c) **“Edukativne radionice”**, čiji je cilj bio podizanje nivoa svesti roditelja o značaju ranog obrazovanja i podsticanje dečjeg samopoštovanja. Sinopsis radionica za roditelje sačinjen je od aktivnosti iz programa Podsticanje dečjeg samopoštovanja i iz programa **“Zdravo odrastanje”**. Sinopsis radionica za rad sa decom se sastojao od aktivnosti iz programa Podsticanje dečjeg samopoštovanja, programa **“Ni crno ni belo”**, programa Zdravo odrastanje i muzičko-pokretnih igara uz muziku Melodijuma. U ulozi voditelja radionica, pored vaspitača i pedagoga, učestvovalo je 3-oje dece iz pripremne predškolske grupe. Ovom aktivnošću bilo je obuhvaćeno 14-oro dece i 17-oro roditelja iz ciljne grupe. Nakon posete roditelji su popunili evaluacione liste, a deca su svoje utiske iskazala u vidu crteža. Na kraju aktivnosti deci su svečano uručeni Bukvari dečjih prava sa ličnom posvetom, za uspomenu na druženje u vrtiću Biberče.
 - d) **“Martovska aktivnost za porodicu”**, održana je u pozorišnoj sali KIC-a Mladost u Futogu. Na svečanosti je prikazan **promotivni film** i izveden prigodan program, kroz koji su se predstavile sve uzrasne grupe (od mlade do najstarije). Deca su kroz pesmu i ples prikazala šta su naučila i koje **vrednosti** neguju u vrtiću. Svečanost je medijski najavljena i ispraćena. Ulaz je bio slobodan, a javni poziv je bio upućen preko lokalnog radija. Na svečanosti su, pored porodice dece koja su

nastupala, bili prisutni i roditelji i deca iz ciljane grupe, predstavnici lokalne zajednice i predstavnik MPNTR. Svečanosti je prisustvovalo 254 roditelja, 113 gostiju, a nastupalo je 127-oro dece.

- 3) **Stručna poseta** PU „Moje detinjstvo“ u Čačku, koja je realizovana sa ciljem upoznavanja stručnog kadra sa pozitivnim primerom prakse posebnih i specijalizovanih programa. Pored posete vrtićima, realizovane su i stručne razmene između PU iz Čačka, Novog Sada i Vladčinog Hana. U stručnoj poseti učestvovalo je 3 direktora, 5 stručnih saradnika i 14 vaspitača. Nakon posete napravljena je lista mogućih predloga posebnih i specijalizovanih programa. Izrada predloga je u toku, a programi će biti u ponudi od septembra 2016.g. za decu i roditelje koji nisu upisani u vrtić.

Akciju „Zašto svako dete želi u vrtić Biberče“ i svečanost u KIC-u su **medijski ispratili i podržali**: Novosadska TV, RTV Vojvodina, Dnevnik, Naslovi.net, Radio Futog.

Projektni tim ove akcije činili su stručni saradnik pedagog Lj.Popović, glavni vaspitač vrtića Biberče S.Bošnjak, vaspitači pripremne grupe G.Sekulić i Z.Trinić sa decom iz pripremne grupe, a koordinator akcije je bila pedagog Lj.Popović.

Akcija „Zašto svako dete želi u vrtić Biberče“ je podržana od strane **CIP-centra za interaktivnu pedagogiju** u Beogradu, a doprinos u realizaciji ove akcije su dali i PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad, Kic Mladost iz Futoga, Radio Futog, predstavnici lokalne sredine i roditelji dece iz vrtića.

Sa rezultatima akcije upoznata je i autorka knjige „Gde stanuje kvalitet 2“ (koja nam je bila polazna osnova za osmišljavanje akcije) D.Pavlović Breneselović, koja nam je čestitala na „veoma profesionalno realizovanom projektu, sa dobro osmišljenim akcijama“. Njeno mišljenje je veoma osnažilo ceo tim vrtića, i zaposlene i decu, i dalo snažan podstrek za dalji rad na aktivnom uključivanju dece u aktivnosti na nivou vrtića i razvijanju konsultovanja sa decom.

Tokom realizacije ove akcije, pored promovisanja značaja ranog obrazovanja i vrednosti koje negujemo u vrtiću, osnažili smo timski duh, samopouzdanje i osećaj pripadnosti kod sve dece, roditelja, zaposlenih i saradnika u vrtiću Biberče, kao i sa predstavnicima lokalne zajednice.

Prilikom izrade promotivnog filma razvili smo snimateljske i voditeljske veštine, pa ćemo uz pomoć kamere, koju smo kroz ovu akciju dobili, u narednom periodu snimati nove promotivne filmove i realizovati mnoštvo kreativnih ideja koje su deca i zaposleni tokom ove akcije dobili.

Dobiti, efekti i rezultati

Aktivnim učešćem u svim aktivnostima ove akcije (projekta), od početne inicijative i prepoznavanja problema, preko osmišljavanja predloga akcije, realizacije svih aktivnosti, podsticanja dece i zaposlenih na aktivno učešće, pa sve do same finalizacije akcije i izrade njenog izveštaja, vaspitači i stručni saradnik su doprineli unapređivanju znanja i veština u oblasti kompetencija K4, K3 i K2, kako ličnog profesionalnog razvoja, tako i profesionalnog razvoja svih saradnika i učesnika u akciji. Najznačajnija dobit od ove akcije je **promena percepcije** o aktivnom učešću dece u životu i radu vrtića, kao i **unapređivanje saradnje** sa svim učesnicima i **razvijanje veština** za izradu i realizaciju projekata.

Članovi projektnog tima - vaspitači i stručni saradnik, su tokom realizacije ove akcije bili u različitim ulogama, iz kojih su realizovali sledeće zadatke:

- Analiza stanja u saradnji sa socijalnom službom PU i vaspitačima (podaci o deci i porodici).
- Osmišljavanje predloga akcije i njegova koordinacija.
- Analiza stručne literature i osmišljavanje scenarija promotivnog filma i promotivnog postera.
- Snimanje promotivnog filma i njegova montaža.
- Izrada pozivnog pisma za roditelje i decu, obaveštenja za roditelje...
- Izrada scenarija za radionice sa roditeljima i decom, i njihovo vođenje.
- Organizacija radionica u vrtiću sa timom vrtića.
- Izrada ankete za roditelje i evaluacionih lista.
- Obrada i analiza ankete za roditelje i evaluacionih lista.

- Izrada dopisa za medije i promovisanje akcije na medijima.
- Osmišljavanje programa priredbe i njena organizacija.
- Saradnja sa lokalnom sredinom – KIC Mladost, radio Futog...
- Organizacija stručne posete.
- Praćenje realizacije akcije i svih njenih aktivnosti.
- Izrada izveštaja o realizaciji akcije.
- Prezentovanje akcije na Vaspitno-obrazovnom veću i stručnim skupovima.

Najznačajniji rezultati koji su ostvareni tokom realizacije akcije, a kojima je projektni tim svojim stručnim radom doprineo kroz uloge koordinatora, kreatora, voditelja, edukatora, organizatora, evaluatora...

- Izradili smo **promotivni film** i promotivni **poster** putem kojih smo promovisali značaj ranog obrazovanja, prava dece na kvalitetno obrazovanje i vrednosti koje negujemo u vrtiću.
- Prikazivanjem promotivnog filma i svečanosti u KIC-u, uspešno su **promovisane vrednosti** koje se neguju u vrtiću Biberče. Roditelji, šira porodica dece i članovi lokalne zajednice, bili su u prilici da ogledaju promotivni film, kao i nastup dece različitog uzrasta, što prilikom priredbi i proslava u vrtiću nisu u mogućnost. Na svečanosti su nastupala sva deca iz vrtića uzrasta 3-6,5 godina. Svečanosti je prisustvovalo 367-oro posetilaca, nastupalo je 127-oro dece i svečanost je ispraćena od strane lokalnih medija.
- Promovisali smo vrednosti koje negujemo u vrtiću Biberče i putem lokalnih medija.
- Realizacijom akcije bilo je obuhvaćeno 28-oro nove dece i 25-oro roditelja iz ciljne grupe. Realizovane su **kreativne** radionice za roditelje i decu i **edukativne radionice** za roditelje. Svi roditelji su izrazili zadovoljstvo zbog učešća, kao i značaj informacija koje su dobili za dalji rad sa decom. Predložili su da bude više ovakvih aktivnosti, i 100% njih je izrazilo spremnost da učestvuju u njima.
- Putem edukativnih radionica podigli smo nivo svesti roditelja o značaju ranog obrazovanja. Od ukupnog broja roditelja koji su učestvovali u radionicama njih 58% je odabralo da upiše svoje dete na poludnevni boravak, a 42% se izjasnilo da bi radije da upiše dete na celodnevni boravak. Svi roditelji žele da njihovo dete pohađa neki oblik organizovanog vaspitno-obrazovnog rada.
- Tokom trajanja ove akcije upisano je 1 novo dete na poludnevni boravak u grupu 3-5,5 godina (tokom marta meseca). Obrazovni status roditelja u toj grupi je bio: 87% roditelja sa srednjom školom, i 13% sa osnovnom školom. Roditelji koji su upisali novo dete su oboje fakultetski obrazovani.
- U stručnoj poseti PU „Moje detinjstvo“ u Čačku je učestvovalo 11-oro predstavnika vaspitno-obrazovnog kadra, a planirano je bilo 8-oro. Tokom posete upoznali smo se sa realizacijom posebnih i specijalizovanih programa, a nakon posete navedeni su predlozi za osmišljavanje posebnih i specijalizovanih programa i započeti su dogovori o njihovom osmišljavanju, kreiranju i realizaciji.
- Prilikom posete PU u Čačku dogovoren je nastavak **saradnje i horizontalnog učenja** sa PU „Moje detinjstvo“ u Čačku, kao i razvijanje saradnje sa PU iz Vladičinog Hana.
- Osnažili smo **timski duh i osećaj pripadnosti** među decom i odraslima na nivou celog vrtića i PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad.
- Razvijali smo **participaciju i aktivno uključili decu** u sve procese realizacije akcije (prilikom osmišljavanja, odlučivanja, kreiranja i vođenja aktivnosti) što je doprinelo povećanju njihovog samopouzdanja, slobode u javnim nastupima i osećaja pripadnosti široj društvenoj zajednici. Uspostavili smo saradnju sa D.Pavlović Breneselović i dobili podstrek za dalje razvijanje konsultovanja sa decom i njihovog aktivnog uključivanja u sve aktivnosti na nivou vrtića.
- Podstakli smo **roditelje i predstavnike lokalne zajednice** da daju svoj doprinos i učestvuju u akciji (putem donatorstva i aktivnim učešćem u V-O radu).
- Dobili smo kameru sa kojom ćemo moći da snimamo nove aktivnosti sa decom i roditeljima, a kroz iskustvo iz ove akcije stekli smo znanja i veštine potrebne za dalji rad.
- Nakon promotivne svečanosti u pozorišnoj sali Kulturno informativnog centra - KIC Mladost u Futogu, i prikaza promotivnog filma u kojem deca iskazuju interesovanja za bioskop, nakon 20-tak godina, **ponovo je počeo da radi bioskop u mestu Futog**. Filmovi će biti prikazivani u pozorišnoj sali KIC-a Mladost, a prva projekcija će biti dečji film Kung fu Panda. Iako nismo očekivali, ovaj projekat je doprineo i unapređenju kulturnog života u lokalnoj sredini.

Literatura

Breneselović Pavlović, D. (2015) „Gde stanuje kvalitet“, Knjiga 2., Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.

Gera, I., Dotlić, Lj. (2000) Ja: priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja, Izdavačko preduzeće Matice srpske, Novi Sad

Gera I., Babić D., Miladinović S., Rodić S., Vunjak Spasojević B., Divild T., akreditovani program stručnog usavršavanja: „Zdravo odrastanje“, (ZUOV, Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu, K.br. 168.)

Vranješević J., Trikić Z., akreditovani program stručnog usavršavanja: „Ni crno ni belo –program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost“, (ZUOV, Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018. godinu, K.br. 56.)

ANTAGONIZMI POSTMODERNISTIČNE DRUŽBE DANAŠNJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Prof.dr. Mitja Krajncan, Pef Koper, Univerza na Primorskem

Povzetek

Kako povezati postmodernizem in globalizacijo, nezadovoljstvo v šoli, zaznavo vedno slabše opremljenih mladih, razvojne motnje, revščino in vedenjske ter psihiatrične težave.

Teza, ki nas ne more pustiti ravnodušne. Teza, ki kljub svojemu sintetičnemu kubizmu vlija upanje, da se bomo ukvarjali z Ahilom in Sizirom. Potreba po spremembi se zdi nujna že desetletje ali več, kljub temu, pa se zdi, da to ni v interesu družbenega kolesja, ki ga poganja zdaj ta, zdaj oni krepostnež, ki se skriva pod velikim plaščem, po možnosti še z zvišanimi petami. In kje je šola? Kje smo intelektualci v zamagljeni stvarnosti kapitala in pezdetrov?

Vedno večja je skupina otrok in mladostnikov, ki imajo posebne potrebe na področju čustvovanja, vedenja in socialnih težav. Problemizirali bomo o genezi problema, ki je vezana na celotno obravnavo.

Nadalje razvrščanje otrok v različne skupine, kjer nam statistični podatki na eni strani in izkušnjska stvarnost na drugi strani povesta, da nekaj ne deluje, in da lahko razmišljamo ob tem, kaj se dogaja v praksi, da so kršene osnovne otrokove pravice ob neustreznih opredelitvah njihovih težav in posledično dodeljene pomoči.

V nadaljevanju bom predstavil možnosti doživljajske pedagogike, kot primer dobre prakse, v preventivnem in kurativnem delu, kakor tudi možnosti, ki jih lahko uporabljamo kot dopolnilo v učno-vzgojnem procesu ali kot alternativo vzgojnim ukrepom.

Glavne besede: edukacija, vzgoja, otrok, učitelj, vedenjske in čustvene motnje, šola

ANTAGONISMS OF POSTMODERN SOCIETY IN TODAY'S EDUCATION

Abstract

How to link together postmodernism and globalisation with dissatisfaction in school, detection of social competence deterioration in young people, developmental disorders, poverty, and behavioural and psychiatric problems? This thesis cannot leave us indifferent. The thesis which, despite its synthetic cubism, gives us hope that we will deal with Achilles and Sisyphus. The need for change appears to be necessary for a decade or more. There does seem, however, that this is not in the interests of the social wheelwork driven by one or another virtuous person hiding under the big cloak and preferably with elevated heels. So where is school? Where are we, the intellectuals, in the blurred reality of capital and wusses? Children and young people with special needs in the area of behavioural, emotional, and social difficulties make up an ever-growing group. We will problematize the emergence of that problem that is linked to the entire treatment.

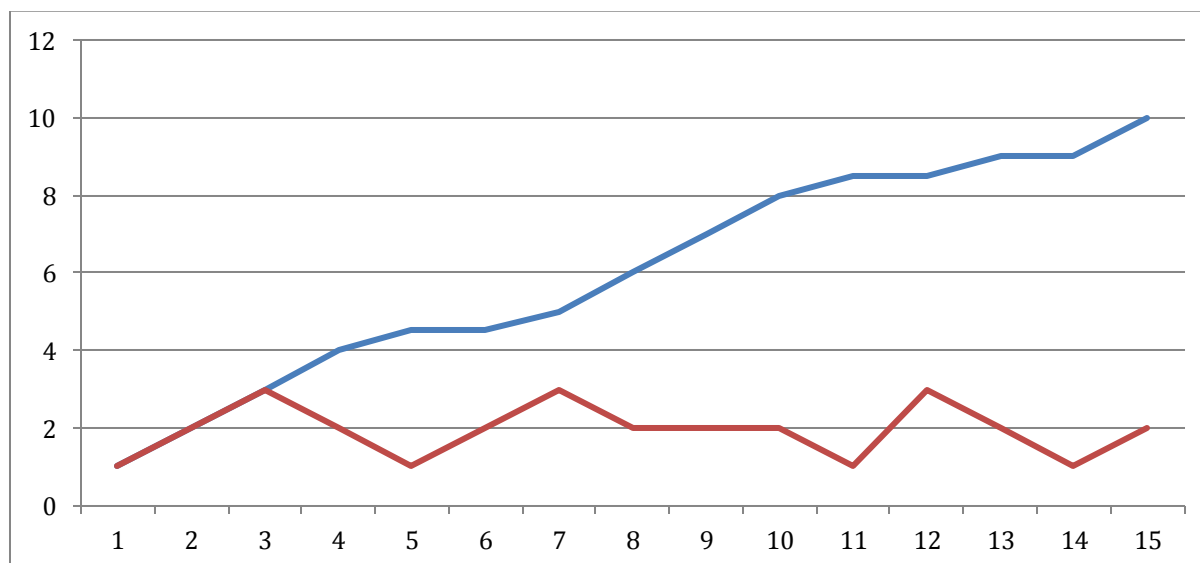
Furthermore, the categorisation of children in different groups, where statistical data on the one hand and experience on the other hand tell us that something is not working properly and encourages thinking about what is going on in practice that basic children's rights are violated by inadequate identification of their difficulties and subsequent assistance.

Further on we will present the possibilities of experiential pedagogy as an example of good practice in prevention and intervention models, as well as possible methods that can be used as an addition to the educational process or as an alternative to the disciplinary actions.

Keywords: education, child, teacher, emotional and behavioural disorders, school

Uvod

Prva teza, ki jo bom razvijal je nekonsistentnost med evolucijo humanističnega in družbenega razvoja, kjer bo v ospredju šolstvo na eni in na drugi strani tehničen, naravoslovno matematičen razvoj, ki se bolj ali manj ves čas skorajda lenamo vzpenja.



Graf 1: dinamika rasti: modra - tehnološko naravoslovna rast; rdeča - rast humanizacije družbe

Zakaj se družba ne humanizira, kje je edukacija padla na izpitu? Ali je potrebno v šolski sceni narediti tiho dolgo časa trajajočo revolucijo, da bi lahko govorili o evoluciji?

Pa vzemimo Becka (2009), ki pravi, da je razvitejši moderni družbena proizvodnja bogastva sistematično povezana z družbeno proizvodnjo tveganj. To je zgodovinsko vezano na (najmanj) dva pogoja:

- 1) Zgodi se najprej tam in v tolikšni meri, kolikor je mogoče z doseženo ravno človeških in tehnoloških produkcijskih sil ter pravnih in socialno državnih varovalk in regulativov objektivno zmanjšati in socialno izključiti resnično materialno stisko.
- 2) Zamenjava porazdelitve bogastva in porazdelitve tveganj pa je obenem odvisna od tega, da se v pohodu eksponentno rastočih produkcijskih sil v modernizacijskem procesu sproščajo tveganja in potenciali samoogrožanja.

Vprašanje družbe tveganja je: Kako je mogoče tveganja in nevarnosti, ki se proizvajajo skupaj z modernizacijo, preprečiti, jih narediti nenevarne, omejiti in razpršiti tako, da niti ne ovirajo Modernizacijskega procesa niti ne preokorajujejo meja (ekološko, medicinsko, socialno...) »dopustnega«?

Narave ne uporabljamo več za osvoboditev človeka tradicionalnih prisil, gre v bistvu za posledične probleme tehnično-ekonomskega razvoja samega. Modernizacijski problem postane refleksiven: sam sebi postane tema in problem. Porazdelitveni konflikti so v ospredju, dokler v družbah očitnost materialne stiske obvladuje mišljenje in ravnanje ljudi. Pod temi pogoji se odvija modernizacijski proces z zahtevo, da se s pomočjo znanstveno-tehnološkega razvoja odprejo vrata do skritih virov družbenega bogastva. V družbi tveganja nastaja politični potencial katastrof. Njihovo odvrčanje in ravnanje z njimi lahko privede do reorganizacije moči in pristojnosti. Družba tveganja je katastrofična družba – v njej grozi, da bo izredno stanje postalo normalno stanje. (Beck, 2009)

In konec koncev ta svet ustvarjamo šolah. Tam dajemo znanje in tam jih opremljamo s tistim, kar potem naredijo iz sebe. Kakšne kompetence jim dejansko damo? Strogo, plastično gledano verjetno dobre, na področjih kjer se izobražujejo. Ampak, v različnih raziskavah študentov v magistrskih in diplomskih delih (Butolo 2016, Breznik 2012, Bajželj 2010, Gorenc 2011) vidimo, da so socialnost, čustvenost, odnosnost,

sočutnost, solidarnost, sposobnost vživljanja v drugega in podobne kategorije tako obrobne tematike mainstreamu tekmovalnosti, za ocenami in utelešenju pomembnosti sebe. Voelchert pravi, da so v vsaki šoli odločilni dejavnik ljudje, kjer ni višjega poslanstva kot dejstvo, da otroci učitelju zaupajo z vso predanostjo. Zato apelira na učitelje, starše in učence, da naredijo spremembo. Preko Watchlawicka in Rotha apelira, da je odnos kompetenca, ki označuje samostojnost, predanost delu in komunikacijsko spretnost. (Voelchert, 2014)

Rutar (2002) v svoji knjigi Učitelj kot intelektualcec pravi, da je učitelj politično impotentno bitje. Vsako sodrgo, ki nam jo postavlja vsaka nova ministrica ali minister požremo in izvajamo bolj ali manj po želenih standardih, ki si jih izmislijo največkrat tisti, ki nikoli niso bili v praksi.

In tako plujemo iz vsake štiriletne zgodbe v naslednjo, ki jo vedno bolj zbirokratizirano šolstvo jemlje kot sebi umevno in na bolj ali manj avtoritaren način dosega svoje zahteve.

Izkustveno ugotavljamo, da je vsako leto populacija učencev bolj zašolana, manj kritična, manj samostojna, manj radovedna, bolj zdolgočasena. Govorimo po Galimbertiju (2015) o generacijah brez prihodnosti. In to delamo, brez da bi čutili odgovornost do njih. To delamo brez globalne ciljne usmerjenosti tako svetovnega kot žal predvsem domačega vodenja. Šolstvo je zelo subtilen subjekt, ki zahteva strateške, dolgoročne, postopne, premišljene in za razvoj naroda izjemno pomembne spremembe.

Galeano (2011, str. 279) navaja Illich, ki pravi, da je šola postala »največji in najbolj anonimni delodajalec«, obenem nova vrsta podjetja, ki je preraslo ceh, tovarno in korporacijo, in prava oglaševalska agencija, ki te pripravi do tega, da verjameš, da potrebuješ družbo, kakršna je.

Potrebujejo človekovo osvoboditev, in menim, da je to naloga šolstva, ki je tvorec intelekta.

Tudi Galeano (2011) si želi, da naredimo upor proti individualni in kolektivni osamljenosti, torej tudi dejanje tovarništva in solidarnosti, s katerimi bi svet, ki je postavljen na glavo pomagali postaviti na noge.

Naj bo to uvod iz nekega površnega splošnega kritičnega mnenja o edukaciji, s katero bi se želel približati izzivu sprememb v razvrščanju otrok s posebnimi potrebami. Fokus bodo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami na področju čustvovanja, vedenja in socialnega razvoja.

Zakaj se nam je zdelo pomembno tako pričeti? Predvsem zaradi vedno večje skupine otrok in mladostnikov, ki imajo izrazito slabše pogoje kot njihovi vrstniki, se pravi otrok in mladostnikov iz nižjih socialno ekonomskih razmer, ki so bolj ranljivi in imajo obilo rizičnih dejavnikov. (Krajncan, 2006)

Dinamika gibanja številke razvrščenih otrok nam pokaže popolnoma nelogične intervence. Prav tako bomo kritični tudi do diferenciacije izvendružinske pomoči.

In za konec želimo ponuditi še koncept dobre prakse, ki ga razvijamo v slovenskem prostoru že 25 let in kjer smo dobili nedvomno veliko dobrih in pozitivnih ter razpoznavnih dimenzij.

Doživljajska pedagogika se razume kot alternativa in dopolnilo posredovani in etablirani (veljavni) vzgojni in izobraževalni usmeritvi. Je utemeljena v času reformne pedagogike, po drugi svetovni vojni je popolnoma potisnjena v pozabo, skozi čas pa dobi v večini nov pomen bolj v šolski in socialno pedagoški veji kot kreativno problemska strategija.

Kot alternativa išče doživljajska pedagogika nove poti izven obstoječih institucij, kot dopolnilo pa je razvidna skozi trud, nove vsebine znotraj starih strukturnih povezav.

Krepitev samozaupanja in pripravljenosti na sodelovanje, doživetja uspeha, spodbujanje izkustva in odkritja samega sebe, podpiranje izgradnje identitete, naučenje, kako potrebe odložiti na kasnejše priložnosti, gradnja vzdržljivosti; spodbujanje kreativnosti in zmožnosti improviziranja (socialna in spretnostna fantazija), pridobitev sposobnosti povezovanja in zaupanja drugih oseb, spodbujanje komunikacijskih spretnosti (kako posredovati veselje in bojazen, izraziti potrebe, sodelovati pri skupinskih odločitvah), prevzemanje odgovornosti zase in za druge, spoznavanje in motivacija za drugačno preživljanje prostega časa, ponovno vzpostavljane pozitivne naravnosti do učenja, spodbujanje samoiniciative (razvoj občutka za kompetentno delovanje), posredovanje vtisov in lepih doživetij, ki ostajajo.

Zaključek

Sklenemo lahko, da imamo v sedanjem položaju modernizacije družbe, v interesu kapitala le majhne možnosti za uveljavitev reformnih idej, da pa se te možnosti povečujejo in da bomo te ideje zaostriili ter si dovolili kakšno pretirano fantazijo. Ta majhne možnosti se bodo povečevale samo tedaj, če bomo povedali, kar je res, in to, česa vsega ne zmoremo; če bomo povedali, kaj bi bilo potrebno, da bi svojo nalogo opravljali bolje (kar pomeni odločno več kot le »več denarja, več izpopolnjevanja, več supervizije in boljši zaposlovalni ključ«); če bo/ je družba pripravljena ustvariti strukture, v katerih lahko uspevajo ideje boljših, vendar tudi, če drugih družbenih področij ne odvežemo njihove odgovornosti. V sedanjem družbenem položaju je možnost neznatna in jo lahko ohranjamo le kot utopijo boljših. Martin Luther King je rekel: »I have a dream.«

Literatura

- Bajželj, T. (2010). *Socialno učenje v osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.*
- Breznik, E. (2012). *Analiza stanja svetovalnega dela v Koroški regiji. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*
- Butolo, A. (2016). *Zavedanje učiteljev o pomenu vzgoje v šoli: Magistrsko delo. Koper: Pedagoška fakulteta.*
- Galeano, E. (2011). *Šola narobe sveta. Ljubljana: Sanje.*
- Galimberti, U. (2015). *Gozljivi gost: nihilizem in mladi. Ljubljana: Modrijan.*
- Gorenc, T. (2011). *Analiza socialno pedagoškega delovanja v Beli krajini. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*
- Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*
- Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogiko. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec. Radovljica: Didakta.*
- Voelchert, M. (2014). Uvodna beseda. V: Jull, J., Šolski infarkt. Celovec: Mohorjeva, s. 15 – 19.

SINDROM IZGARANJA NA RADNOM MESTU

Sonja Ivančević, profesor engleskog jezika, OŠ „Starina Novak”, Srbija

Antonija Vaci, diplomirani psiholog

Ana Nišić, diplomirani pedagog

Sažetak

Burnout sindrom (ili sindrom izgaranja) je stanje potpune emocionalne, mentalne i fizičke iscrpljenosti koja nastaje kao posledica hroničnog stresa na radnom mestu. On smanjuje produktivnost ljudi, iscrpljuje njihovu energiju, čineći da se osećaju bespomoćno, beznadežno, puni cinizma i ozlojeđeni. Efekti ovog sindroma negativno utiču na druge sfere čovekovog života i čine ga podložnim mnogim fizičkim i mentalnim bolestima. Utvrđeno je da se najčešće javlja kod takozvanih pomažućih profesija u koje spadaju i nastavno osoblje, psiholozi, socijalni radnici i slična zanimanja. Pokazuje se da je sindrom izgaranja postao masovna pojava i važno je da se zaposleni upoznaju sa njim. Cilj ovog rada je da pokaže kako se sindrom izgaranja razvija, njegove tipične faze, komponente, simptome i uzroke, kao i da ponudi savete za njegovu prevenciju i oporavak od istog.

Ključne reči: Sindrom izgaranja, stres, posledice, pomažuće profesije, uzroci, prevencija

BURNOUT SYNDROME

Abstract

Burnout syndrome is a state of complete emotional, mental and physical exhaustion caused by excessive and prolonged occupational stress. It reduces people's productivity, uses up their energy, leaving them helpless, hopeless, cynical and resentful. This syndrome's effects negatively influence other areas of people's lives and make them vulnerable to various physical and mental illnesses. It has been found to occur primarily among so called caring or helping professions, including teachers, psychologists, social workers and the like. Burnout seems to have become a mass phenomenon and it is important for the employees to become familiar with it. The aim of this paper is to show how burnout develops, its typical stages, components, symptoms and causes, and to offer tips for its prevention and recovery from it.

Keywords: Burnout syndrome, stress, consequences, helping professions, causes, prevention

Uvod

Krajem 20. i početkom 21. veka stres na radnom mestu izdvojio se kao faktor koji uz kardio-vaskularne bolesti, predstavlja najveći zdravstveni problem zaposlenih. Kompanije širom sveta troše velike sume novca kako bi sanirale posledice izazvane stresom, počevši od bolovanja zaposlenih, različitih oblika lečenja i terapija, plaćenih odmora, do smanjene produktivnosti i gubitka kvalitetnih radnika. Kako je sindrom izgaranja jedna od najčešćih posledica stresa na radnom mestu, neophodno je upoznati se sa njim i na globalnom i na individualnom nivou, jer predstavlja ozbiljnu pretnju za savremeno društvo. U ovom radu biće analiziran sindrom izgaranja uz pomoć podataka iz svetske literature, a zbog toga što profesija prosvetnih radnika spada u tzv. pomažuće profesije, kod kojih se ovaj sindrom najčešće javlja.

Analiza pojma „Sindrom izgaranja”

Burnout sindrom ili **sindrom izgaranja** je posledica hroničnog stresa na radnom mestu. To je stanje potpune emocionalne, mentalne i fizičke iscrpljenosti koja nastaje zbog preteranog i neracionalnog zalaganju na poslu sa jedne strane, i loših organizacionih i međuljudskih faktora, sa druge strane. Ono predstavlja duži proces koji se kreće od umora preko iscrpljenosti do adrenalne sagorelosti. Za to vreme dolazi do ozbiljnih problema u životu i funkcionisanju ličnosti izazvanih psihičkim i fiziološkim promenama do kojih je došlo u procesu izgaranja.

Popustivši pritiscima posla, sagoreo radnik ostaje bez svih očekivanja i nadanja, gubi motivaciju da se bori i počinje iskreno da veruje da on ni nema dovoljne resurse i kapacitete da se suoči sa stresnim situacijama na poslu. To ga dalje dovodi do osećanja bespomoćnosti i apatije, jednog od najtežih psihičkih stanja i ozbiljnog znaka tj. alarma da nešto nije u redu.

Faze sindroma izgaranja

U literaturi se izdvajaju 4 faze sindroma izgaranja:

- Faza idealističkog entuzijazma
- Faza stagnacije
- Faza frustracije
- Faza apatije

Ako je sudeći po tvrdnjama većine psihologa, sama iskra problema zapravo je začeta u **fazi idealističkog entuzijazma** kojim većina radnika pristupa novom poslu. Povučeni silnom energijom i entuzijazmom, a nerealno sagledavši zahteve posla kao i svoje okruženje, novi radnici se neobuzdano troše i trude, ostajući često prekovremeno na poslu i unoseći se u svaki segment rada sa jednakim žarom i nepoštedno. Za uzvrat očekuju priznanje za svoj trud, uvažavanje od strane kolega i rukovodstva, i emotivnu kompenzaciju za posvećenost. Međutim, ubrzo ih surova realnost korporativnog sistema i nedostatak očekivanih reakcija sačeka nespremne iza ćoška, i izazove naglo i bolno prizemljenje. Tako ranjivi i dezorijentisani, počinju da shvataju da posla ima previše i da uslovi rada baš i nisu savršeni, te početno oduševljenje počinje znatno da opada. Ovakvo stanje se često naziva **fazom stagnacije**. Ovu fazu, nažalost, prati **faza frustracije**, kada obeshrabreni zaposleni počinju da se povlače od drugih i izoluju, i ozbiljno da preispituju sopstvenu efikasnost kao i smisao samog posla koji obavljaju. Ukoliko se ovakvo neefikasno ponašanje nastavi, a izvori stresa ostanu nepromenjeni, osoba postaje sasvim nezainteresovana za posao koji obavlja, sebe već smatra nekompetentnom i zapada u pomenutu **fazu apatije**, koja i predstavlja poslednju fazu ovog sindroma. Druge sfere života osobe postaju ozbiljno ugrožene, a vrlo često se dešava i da osoba napusti posao. No tada to već može da predstavlja manji problem jer je njeno psihičko i fizičko zdravlje nakon ovog iznurujućeg procesa već poprilično narušeno. U ovom trenutku smatra se da je osoba „sagorela” odonosno da pati od sindroma izgaranja.

Iako ovaj sindrom svakako postoji odavno, sam termin „**Burnout Syndrome**” u psihologiju je uveo Herbert Frojdenberg 1974. godine, pozajmivši ga iz naslova romana Grejema Grina „Slučaj Burn Out” iz 1961. godine. Pored toga, termin se do tada žargonski koristio da označi efekte do kojih dovodi hronična upotreba droga. Frojdenber, dakle, burnout sindrom definiše na sledeći način: „Postepeni gubitak idealizma, energije, smisla i ciljeva koje često doživljavaju ljudi koji se bave pomažućim profesijama, a što predstavlja neposrednu posledicu uslova u kojima rade, što se može sagledati kao odgovor pojedinca na visok nivo hroničnog stresa u stručnim aktivnostima koji se praktično manifestuje u fizičkoj, emocionalnoj i mentalnoj iscrpljenosti.” (Freudenberger, 1974).

U samoj definiciji, Frojdenberg skreće pažnju i na vrste zanimanja koje su najviše podložne ovom sindromu, nazivajući ih „**pomažuće profesije**” pod kojima je pak podrazumevao psihologe, psihijatre, zdravstvene radnike, socijalne radnike, pedagoge i **prosvetne radnike**. Ipak, pokazalo se da su ovom sindromu podložni svi zaposleni, nezavisno od vrste posla kojim se bave, ali da stepen rizika nije svuda isti.

Osnovne komponente sindroma izgaranja

Sindromom izgaranja posebno se bavila Kristina Maslaš (Christina Maslash), profesor psihologije i prorektor za dodiplomske studije na Berkliju. Ona sindrom izgaranja definiše kao: „Skup simptoma nastalih u situaciji prolongiranog stresa na radnom mestu koje karakteriše emocionalno iscrpljenje, fenomen depersonalizacije i smanjeno lično postignuće” (Maslach, 1982).

Navedene tri kategorije simptoma su od većine psihologa i usvojeni kao primarne komponente sindroma izgaranja pa ih valja bliže pogledati.

1. Emocionalna iscrpljenost - se opisuje kao osećanje emocionalne rastegnutosti i iscrpljenosti poslom, a uz nju se javlja i fizička iscrpljenost. (Maslach i Jackson 1979, Savicki i Cooley, 1982, Milavić, 1995). Ovde je jako važno pomenuti i osećanje nereciprocity. Davanje bez reciprociteta prazni emotivnu akumulaciju profesionalca, razvijajući osećaj istrošenosti i nemogućnosti daljeg davanja poslu i klijentima, pacijentima, učenicima, i sl. Takođe, osoba oseća da nije i u drugoj vrsti recipročnih odnosa, tj. da se njen rad i trud ne vrednuje dovoljno ni od strane firme, nadređenih, kolega, što takođe vodi iscrpljenosti.

2. Depersonalizacija - odlikuje se razvojem specifičnog, negativnog stava prema ljudima iz okoline, cinizmom, bezosećajnošću ili ravnodušnošću prema klijentima, pacijentima, učenicima, kao i kolegama iz radnog okruženja, fizičkim i emotivnim distanciranjem i udaljavanjem (Milavić, 1995). Profesionalno ponašanje počinje da se menja u negativnom smeru, postaje neosetljivo ili čak neprilagođeno, i na kraju rezultira izbegavanjem i povlačenjem od ljudi. Depersonalizacija je ozbiljan poremećaj koji se javlja i u okviru drugih psihičkih oboljenja (kao što je npr. disocijacija) i mora mu se stručno pristupiti i tretirati ga.

3. Smanjeno lično postignuće ili gubitak radne sposobnosti - odnosi se na nedostatak osećaja kompetentnosti i uspeha na poslu. Sastoji se od negativnog vrednovanja sopstvene ličnosti, osećaja bezvrednosti, smanjenja radne efikasnosti i produktivnosti, i generalnog doživljaja nesposobnosti da se obavi posao (Maslach i Jackson, 1981; Milavić, 1995)

Izuzetno je važno istaći da su sve negativne karakteristike proizvod **ličnog doživljaja** osobe i u većini slučajeva nisu odraz realnog stanja stvari i mogućnosti i kompetencija zaposlenog. U oslabljenom stanju sagorelosti, zaposleni je izgubio kontakt sa svojom snagom i potencijalima, i zaista počeo da veruje da on ni nema potrebne kapacitete za suočavanje sa hroničnim stresom koji ga je preplavio. Promena ovakve slike o sebi je zato svakako nešto na čemu treba raditi u fazi lečenja.

Ostali fizički, kognitivni, emocionalni i bihevioralni simptomi sindroma izgaranja

Pored primarnih gorenavedenih komponenti, takvo narušeno stanje, može se opisati i sledećim fizičkim, kognitivnim, emocionalnim i bihevioralnim simptomima. Vrlo je važno znati ove simptome kako bismo uspeli da prepoznamo da neka osoba pati od izgaranja, a i kako bi pojedinac mogao dobiti samouvid i identifikovati svoju „bolest“.

- **Fizički:**

glavobolja, bol u leđima, neodređeni bolovi u celom telu, stomachne tegobe, hronični zamor, malaksalost, nesanica ili buđenje u toku noći, promene telesne težine, povišen nivo šećera u krvi, cerebrovaskularne bolesti, smanjenje imuniteta, konzumiranje alkohola i droga

- **Kognitivni simptomi:**

cinizam, stereotipno procenjivanje, depersonalizacija i klijenata i kolega

- **Emocionalni simptomi:**

emocionalna praznina, bespomoćnost, tuga, gubitak životnog smisla, depresija, anksioznost, gubitak motivacije za odlazak na posao, gubitak egzistencijalnog entuzijazma, apatija, izolacija, dosada, doživljaj bezvrednosti, gubitak samopouzdanja i strah od gubitka posla, gubitak snage

- **Bihevioralni:**

izražavanje nezadovoljstva poslom, ljutitost, napetost, razdražljivost, eksplozivnost, odsustvovanje sa posla i napuštanje posla ili profesije

Ukoliko neko od menadžera/nadređenih/psihologa primeti neke ili većinu od navedenih simptoma kod zaposlenih, važno je da mu priđe oprezno i polako. U ovako labilnom i poljuljanom stanju, zaposleni je posebno osetljiv i uplašen, i često nema poverenja u kolege i nadređene. Zato je važno da se polako kroz razgovor ispita stvar i osećanja zaposlenog, i da se nagovesti o čemu bi moglo biti reči. U te svrhe služe i ankete i drugi meri instrumenti koji nam bliže određuju sliku stanja kod zaposlenih, ali o tome će kasnije biti reči.

Razlika između stresa i sindroma izgaranja

Ako bismo sa fiziološke strane prišli ovom sindromu, uočićemo razliku u odnosu na stres.

Da bismo razumeli stres, možemo se poslužiti sledećom definicijom: „**Stres** je skup nespecifičnih reakcija čovekovog organizma na štetne faktore iz radnog i životnog okruženja. Štetni faktori iz čovekovog okruženja aktiviraju adaptacioni mehanizam u organizmu kako bi se organizam zaštitio uspostavljanjem ravnoteže sa sredinom.” (Wikipedia).

Kroz analizu vidimo da su ovi adaptacioni mehanizmi neuro-endokrinog karaktera (dok negativne posledice stresa snosi pretežno imunološki sistem).

Šta se zapravo dešava u organizmu u stanju stresa sa fiziološke strane gledišta? Nakon što čulima percipiramo stresni događaj, aktiviraju se hipotalamus, hipofiza, nadbubrežna i druge žlezde, i počinju da luče tzv. hormone stresa, pre svega kortizol i adrenalin. Telo iz normalnog načina funkcionisanja tj. anaboličkog metabolizma, prelazi u katabolički. Izlučeni hormoni u jetri rastvaraju glukagon koji sakuplja dodatnu energiju koju telo u vandrednom stanju može koristiti. Uobičajeni procesi u organizmu se zaustavljaju i naš mozak, mišići, čula i srce su spremni da se suoče sa onim što preti. Na ovaj biohemijski način evolucija je sredila da čovek u stanju opasnosti dobije višak snage i energije, i adekvatno odreaguje na preteću situaciju ili pak pobegne glavom bez obzira sa lica mesta. Iz tih razloga je ovaj mehanizam, priznaćemo, nužan za čovekov opstanak. Posle adekvatne stresne reakcije, čovek, iako oseća izvesnu dozu iscrpljenosti, uspeva da povрати kontrolu nad situacijom i ponovo uspostavi psiho-fizičku ravnotežu (i uglavnom poželi malo da se odmori).

Međutim, šta se dešava kada smo hronično u stresnom stanju? Dugoročna opterećenost i izloženost stresu neprestano podstiče osu hipotalamus-hipofiznu-adrenalnu žlezdu (HHA) i povećava lučenje kortizola. Posledica krajnje hiperaktivnosti HHA ose je smanjena odzivnost i blokada signala te ose. Rezultat je smanjeno lučenje kortizola i javlja se u 3. stepenu sagorelosti - Sindrom adrenalne sagorelosti. (Bojana Obradović, članak Sindrom izgaranja). Dakle, kod stresa je kortizol visok i konstantan, a kod sindroma izgaranja on je već skoro sasvim iscrpljen i smanjen. Zbog tog nedostatka hormona, kako navodi psiholog i REBT savetnik Bojana Obradović, energija se pretvara u iscrpljenost, posvećenost u cinizam, a efikasnost u neefikasnost. Sam posao postaje neispunjavajuć, neprijatan i beznačajan. (Bojana Obradović, članak Sindrom izgaranja). Ono što je najproblematičnije, kao što smo već i pomenuli, ovakvo stanje i osećanje se prenose i na druge segmente života ličnosti, utiču na porodične, emotivne i prijateljske odnose, ali i na celokupno zdravlje jedinke.

Klinička slika sindroma izgaranja

Sa kliničke tj. psihijatrijske strane posmatrano, ovaj poremećaj je uključen u dijagnozu poremećaji prilagođavanja (F 43.2) koje karakterišu poremećaji u socijalnom ili radnom tj. akademskom funkcionisanju. Ovaj poremećaj se razlikuje od samog stresa, kao što je navedeno, i po vremenskoj i po fiziološkoj dimenziji. Sindrom izgaranja je posledica hroničnog stresa. Takođe, kod stresa postoji verovanje i velika verovatnoća da se adekvatnom reakcijom ponovo uspostavi kontrola nad okolinom i psihička ravnoteža. Kod izgaranja čovek ni ne pokušava da se bori niti veruje da može išta postići. Isto tako, sindrom izgaranja nije isto što i depresija, iako je obuhvata, jer je on izazvan stresom na radnom mestu, a depresija može biti izazvana bilo kojim aspektom života. Sa fiziološkog aspekta, kod depresije kao i kod stresa, povećan je nivo kortizola (u većini slučajeva), dok je kod sindroma izgaranja, snižen.

Iako su osnovne faze sindroma izgaranja već opisane, da bi se razvijanje ovog poremećaja malo detaljnije prikazalo, nije na odmet pogledati i razvojne stupnjeve simptoma izgaranja na način na kojih ih predstavlja Frojdenberg i Nort:

1. Kompulzija za dokazivanjem;
2. Ulaganje dodatne energije u rad;
3. Zanimanje sopstvenih potreba;
4. Pomeranje konflikta;
5. Revizija vrednosti;

6. Poricanje problema;
7. Povlačenje;
8. Uočljive bihevioralne promene;
9. Depersonalizacija;
10. Unutrašnje osećanje praznine;
11. Depresija;
12. Sindrom izgaranja

Uzroci sindroma izgaranja

Uzroci simptoma izgaranja mogu se podeliti u dve kategorije:

1. Karakteristike radne sredine i organizacijski faktori
2. Odnos između zaposlenog i klijentele

U prvoj grupi uzroka nalaze se:

- a) **Intenzitet i obim posla**, koji predstavljaju primarne faktore razvitka sindroma izgaranja (previše stresogenog posla, prevelik broj klijenata, a premalo zaposlenih, dugi periodi rada bez pauze, i sl.);
- b) **Nedostatak kontrole nad poslom** (neracionalno raspoređen posao ili nedostatak vremena da se isti obavi, uz dodatno bavljenje administracijom a sve u lošoj organizaciji na koju zaposleni nema uticaja, čini da ljudi izgube kontrolu nad poslom što dovodi do još intenzivnijeg sagorevanja);
- c) **Podrška od strane kolega** (indiferentnost i ignorisanje od strane kolega i nadređenih, nedostatak fidbeka i otvorene komunikacije, mobing i drugi oblici zlostavljanja, predstavljaju ogromnu predispoziciju za sagorevanje na poslu)

Druga grupa uzročnika obuhvata:

- a) **Nedostatak ličnih kompetencija i znanja** (nedostatak stručnih znanja kao i veština komunikacije, organizacije, timskog rada i sl., mogu povećati napetost i anksioznost i smanjiti otpornost pojedinca na sindrom izgaranja);
- b) **Lokus kontrole** (stepen do kojeg pojedinci osećaju da vladaju ishodom situacije - ljudi koji na sebe preuzimaju apsolutnu odgovornost, kao i oni koji je se gotovo u potpunosti odriču, podložniji su sindromu izgaranja od onih koji uspevaju da nađu balans);
- c) **Lične karakteristike i potrebe** (svest o sebi, način rešavanja problema, stepen samouverenosti i samopomoći značajno mogu da ublaže posledice stresa; u ovu grupu uzroka mogu se ubrojati i individualni faktori, kao što su demografske varijable i crte ličnosti, koje će svakako uticati na naš odgovor i otpornost na ovaj sindrom);
- d) **Lična iščekivanja** (idealistička iščekivanja ljudi na početku profesije su predispozicija za sindrom izgaranja; razlike između realnosti i očekivanja i nemogućnost prilagođavanja realnim radnim uslovima dovode do stresa i izgaranja);

Psihološki instrumenti za merenje sindroma izgaranja

Najčešći psihološki instrumenti za merenje sindroma izgaranja su:

- **Maslach Burnout Inventory (MBI)**
- **Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)**
- **The Burnout Risk Survey**

Prevenција i lečenje sindroma izgaranja

S' obzirom na to da su uzroci sindroma izgaranja dvojake prirode, tako se i prevencija treba sprovoditi na dva „fronta“:

- 1) Organizacione strategije za prevladavanje sindroma
 - Treninzi, edukacije vezani za radno mesto
 - Vrednovanje rada i kontinuirano pružanje povratne reakcije od strane nadređenih

- Raspoređivanje najtežih zadataka na svo osoblje
- 2) Lične strategije za prevladavanje sindroma
 - Realno sagledavanje posla
 - Reorganizacija rada
 - Edukacija i primena stečenih znanja o načinima savladavanja stresa u poslovnom i privatnom životu

Psihoterapija i savetovanje se preporučuje u drugoj i trećoj fazi sindroma. Ono što je takođe od neprocenjivog značaja su i podrška porodice, prijatelja i nadređenih, promene u ponašanju i navikama zaposlenog, kao i promene u organizacionom okruženju. Ukoliko pak zaposleni proceni da je ta vrsta profesije pogubna za njegovo zdravlje, preporučuje se promena zanimanja.

Zaključak

Stres se u savremenom društvu javlja kao vid epidemije. Ona se sve više širi sa ubrzanim tempom života i brzim promenama u poslovnom okruženju, koje je, pak, uslovljeno globalnim komunikacijama i informacionim tehnologijama, čiji se razvoj sve teže može pratiti. Da li će kod osobe doći do razvoja sindroma izgaranja zavisi od mnogih faktora. Pa ipak, što je veća podrška koju osoba prima, što je bolja organizacija vremena i posla, kao i što je bolja komunikacija i raspodela poslova među zaposlenima, to će osoba bolje reagovati na svakodnevne stresogene situacije i time smanjiti rizik od razvoja sindroma izgaranja.

Literatura

- Adamović, V. (1983) *Emocije i telesne bolesti*, Beograd: Nolit.
- Čizmić, S., Čabarkapa, M. (2011) *Savremeni problemi stresa na radu*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Čopra, D. „Vitalno telo, večni um”, SEZAM BOOK, Zrenjanin, 2008
- European Agency for Safety and Health at Work (2002) Psychosocial risks and stress at work in practice. <http://osha.eu.int/ew2002>.
- Fletcher, B. C. (1991) *Work, stress, disease and life expectancy*. Chichester, England: Wiley.
- Lenson, B. (2007) *Dobar stress, loš stres*. Sezam Book, Zrenjanin.
- Loera, B. Converso, D. Viotti, S. "Evaluating the Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) among Italian Nurses: How Many Factors Must a Researcher Consider?" Plos One, Preuda 2014.
- Martins H, Proenca T, "Minnesota Satisfaction Questionnaire - Psychometric Properties and Validation in a Population of Portuguese Hospital Workers" FEP Workin Papers, Porto, 2012.
- Maslach C., Leiter M. "The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It Hardcover", Jossey-bass inc., Publishers, 350 Sansome street San Francisco, California, 1997
- Maslach, C. "Burnout: The Cost of Caring", Englewood Cliff., N.J. Prentice-Hall, 1982
- Milavić, G. (1995) Burn-out sindrom - simptomi, prevencija i lečenje. u: Trauma intervencije kod dece i adolescenata, Beograd, seminar, Beograd: Institut za mentalno zdravlje
- Petrović, V. „Osnovi psihoterapije i savetovanja-Sindrom izgaranja”, hrestomatija, obavezna literature za student psihologije, školska 2008/9
- Savicki, V. & Cooley, E.J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *Personnel and Guidance Journal*, 60 (7), 415-419.
- Vinay J, "Stress from burnout to balance" Response book, A division of Sage Publications, New Delhi/Thosand Oaks/London, 2005.
- <http://www.pricajmootome.rs/index.php/psiholoske-teme/psiholoski-problemi/sindrom-izgaranja>
- <http://matrixworldhr.com/2011/09/19/stres-kako-se-boriti-i-izboriti-protiv-pandemije-novog-milenija/>

VLOGA SVETOVALNEGA DELAVCA PRI PROFESIONALNEM RAZVOJU UČITELJEV

Vpeljava intervizije kot odlična priložnost za profesionalni napredek – primer dobre prakse

Ana Bogdan Zupančič, univ. dipl. soc. ped., OŠ Sostro

»Posledice učiteljevega dela segajo dalj v prihodnost kot pri marsikaterem drugem poklicu; a način njegovega dela v večji meri, kot to sam želi ali se tega zaveda določa preteklost – izkušnje iz lastnega šolanja.« (Marentič Požarnik, 1987, str.3)

Povzetek

V prispevku razpravljamo o pristojnostih in odgovornostih svetovalnega delavca za profesionalni razvoj učiteljev. Menimo, da je pri odločitvah za profesionalni napredek, ki je moralno-etična dolžnost sodobnega strokovnega delavca, zelo pomembna osebna angažiranost posameznika, ki nujno vključuje prevzemanje odgovornosti. Kot eno od možnosti profesionalnega razvoja opredelimo intervizijo. S tem, ko jo svetovalni delavec ponudi, poskrbi za učitelje in jih hkrati spodbuja k skrbi zase ter posledično izboljšanju njihovega samospoštovanja. Menimo, da je taka oblika izobraževanja, ki temelji na konkretnih strokovnih izkušnjah učiteljev, lahko eden od načinov, ki bodo spodbudili tudi sistemske spremembe.

Sodobna slovenska šola je zelo storilnostno naravnana, torej postavlja dosežke pred srečo in zadovoljstvo, kar pomeni, da so učenci, pa tudi učitelji v taki šoli podvrženi pritiskom in obremenitvam s čim boljšimi rezultati. Menimo, da je pomemben prispevek svetovalnega delavca – socialnega pedagoga – v tem, da z lastnim zgledom in izborom izobraževanj, ki poudarjajo pomembnost kvalitetnih odnosov in sprejemajoče šolske klime, spodbudi kritično razmišljanje najprej svojih kolegov, sčasoma pa tudi učencev.

Ključne besede: profesionalni razvoj, vloga svetovalnega delavca, osebna odgovornost, samospoštovanje, intervizija, storilnostno naravnana šola, kritično razmišljanje

THE ROLE OF A SCHOOL COUNSELLOR IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract

The article discusses the responsibility of a school counsellor for the professional development of teachers. We believe that professional development is a moral and ethical duty of the modern teacher, however, the teacher's personal engagement and taking responsibility for his own development play a key role as well. One of the possibilities for professional development is intervention. By offering intervention the school counsellor takes care of the teachers and at the same time encourages them to take care of themselves and as a consequence improve their self-esteem. We believe that this form of learning based on concrete experiences of teachers could be one of the ways to promote changes in the system.

The modern school system in Slovenia is achievement-oriented and it values grades more than happiness and satisfaction, therefore the pupils and teachers feel the pressure to perform as well as possible. We believe that the school counsellor – social pedagogue plays an important role since he can encourage critical thinking in his colleagues, and in time pupils as well, by being a role model and by choosing seminars that stress how crucial good relationships and a positive work environment are.

Keywords: professional development, the role of the school counsellor, personal responsibility, self-esteem, intervention, achievement-oriented school, critical thinking

Uvod

V smernicah, s katerimi je opredeljeno svetovalno delo v osnovni šoli (2008), je med drugim zapisano tudi, da je svetovalni delavec tisti, ki koordinira in sodeluje pri strokovnem izpopolnjevanju učiteljev na šoli (predavanja in

delavnice o sodobnih pristopih k poučevanju), torej na nek način skrbi za profesionalni razvoj zaposlenih. Tako uresničuje svojo vzgojno-izobraževalno vlogo in funkcijo o kateri govorita Gregorčič Mrvarjeva in Resman (2016). Ta vloga je pomembna, saj razširi spekter področij dela svetovalnega delavca tako, da ga učitelji ne vidijo zgolj kot administratorja. To olajša sodelovanje med njimi, timsko delo in na ta način je lahko svetovalni delavec najbolj učinkovit, saj učencem pomaga prek učitelja (prav tam). V tem primeru svetovalni delavec deluje kot spodbujevalec profesionalnega napredka in ne skrbnik, saj je profesionalni razvoj v precejšnji meri odvisen od vsakega posameznika. Kar pomeni, da je vpliv izobraževalnega sistema na učitelja, kljub temu da je izobraževanje učiteljev načrtovano in nadzorovano s strani države, pogojen tudi z odločitvami posameznika o tem, katere vsebine so zanj pomembne, kaj od slišane bo »vzel« in česa ne. Je pa izobraževanje učiteljev, kot pravi Ažmanova (2004, str. 221), »najpomembnejši dejavnik, da bodo učitelji zmogli dosegati spremenjene zahteve družbe in šole, da bodo znali in zmogli prenašati nenehne strese, reševati konflikte in da bodo profesionalno avtonomni in zadovoljni.«

Kljub temu, da je stalen profesionalni razvoj nujen standard sodobnega strokovnega delavca (Padežanin Lavuger, 2012), obstajajo številni učitelji, ki se težje odločajo za aktivno vlogo pri lastnem profesionalnem razvoju. Za njih je vsekakor potrebna vzpodbuda pedagoškega vodje, ravnatelja. Zelo pomembno je torej, da svetovalni delavec pri načrtovanju in ponudbi izobraževanj sodeluje z njim, kar je prav tako opredeljeno v smemicah (prav tam).

Tudi v primeru manj formalnih in bolj prostovoljnih oblik izobraževanja, učenja kot sta supervizija in intervizija, je zelo pomembno, kakšno stališče zavzema ravnatelj.

Henk Hanekamp (1994, str. 503) intervizijo opredeljuje kot "metodo učenja, pri kateri mala skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja." Milošević Arnoldova (2012) poudarja, da se bodo zaposleni lažje vključili vanjo, če jih bodo nadrejeni vzpodbujali k vključevanju na način, da bo udeležba na intervizijski skupini priznana kot delo.

Svetovalnega delavca v svoji vzgojno izobraževalni vlogi vidimo kot pobudnika, akterja, koordinatorja izobraževanj za učitelje, med katere spada tudi intervizija, s čimer prevzema odgovornost za strokovno korektno izvedbo dela o kateri govorita Gregorčič Mrvarjeva in Resman (2016).

Razprava

1) Izbor in ponudba izobraževanj kot preventiva in skrb svetovalnega delavca za učitelje

Menimo, da svetovalni delavec pri izboru izobraževanj ne sme biti usmerjen zgolj na sodobne pristope k poučevanju, ampak je njegova vloga ključna za vzpodbujanje učiteljev k prevzemanju odgovornosti v odnosih z učenci, torej za izboljšanje kvalitete odnosov in s tem tudi šolske klime. S tem svetovalni delavec deluje tudi preventivno, saj kvalitetnejši odnosi dolgoročno pomenijo višanje psihološke odpornosti in prispevanje k duševnemu zdravju učiteljev in učencev. Za svetovalnega delavca pa to pomeni manj psiho-socialno-pedagoških intervencij, svetovanj, konzultacij in drugih posredovanj. Glede na trenutno šolsko situacijo, ki je naravnana na rezultate in izrazito storilnostna, bi lahko rekli, da je skrb za učitelje, spodbujanje učiteljev k spremembam in profesionalnemu razvoju za svetovalnega delavca precejšen izziv. Tudi zato ker se pogosto pozablja, »da je spreminjanje šolskega dela proces, ne pa dogodek.« (Gregorčič Mrvar in Resman, 2016, str.10)

V praksi svetovalni delavec organizira izobraževanja, namenjena strokovnemu izpopolnjevanju in profesionalni rasti, ki opremijo učitelje z novimi znanji, idejami, tehnikami, ki jim omogočajo, da reflektirajo svoje delo, vanj vnesejo spremembe, novosti, se lažje spopadajo s stresom in težkimi situacijami ipd. Na ta način svetovalni delavec (po)skrbi za učitelje.

Skrb za učitelje izpostavi J. Juul v enem od svojih najnovejših del Šolski infarkt (2014). Kot primer dobre prakse navaja Švedsko in Dansko, kjer so se učitelji odločili, da bodo šli po novi, drugačni poti, poti osebne odgovornosti (prav tam). Menimo, da tu lahko govorimo o odločitvi za šolo kot učečo se organizacijo in učitelje, voditelje, ki so prevzeli vlogo vseživljenjskih učencev (Ažman, 2004).

2) Osebna odgovornost in samospoštovanje učiteljev

Osebna odgovornost kot nasprotje poslušnosti je pojem, ki pomeni »sposobnost in željo posameznika, da prevzame odgovornost za svojo integriteto, ravnanje ter za vse bolj ali manj pomembne življenjske odločitve, ki iz tega sledijo.« (J. Juul in H. Jensen, 2010, str. 96) Kakšen je človek, ki uspe asertivno zagovarjati svoje stališče in delovati v skladu z njim? Gre za odločnega človeka, ki ima zdravo samospoštovanje in verjame v to, kar dela. Menimo, da je med učitelji in drugimi strokovnimi delavci veliko takih, ki verjamejo v to, kar delajo, imajo svoj predmet radi in so šli zaradi ljubezni, zanimanja študirat in poučevati. Večini pa manjka »zdravo – predvsem dovolj visoko« samospoštovanje, ki je osnova za to, da smo sposobni prevzemati osebno odgovornost. Niasova (1999; v Ažman 2004, str. 219), ki opozarja na prevladovanje žensk – učiteljic v osnovni šoli, pravi, da »vloga učiteljice vključuje predpostavke o žrtvovanju za učence, strinjanje z nizkim statusom in nizko plačo.« To vsekakor potrjuje tezo o prenizkem samospoštovanju.

Vendar, kot pravi Ažmanova (2004), razdrobljenost gospodarstva zahteva spremembo funkcije šolstva in sicer iz izobraževanja za množice – treninga poslušnosti v izobraževanje posameznikov, ki so med seboj različni in specializirani iz različnih znanj – osebno odgovorni. Učitelj oz. učiteljica, ki je osebno odgovorna, bo vsekakor lažje prevzemala novo funkcijo.

Samospoštovanje Juul (2010) definira s pomočjo vprašanj: Kdo sem jaz? Kako se počutim sam s sabo? Za zdravo samospoštovanje je ključno osnovno prepričanje, ki si ga z Juulom deli tudi transakcijska analiza, da je vsak človek v redu in je vreden že samo zato, ker obstaja. Koliko odraslih posameznikov je v resnici brezpogojno zadovoljnih s samim sabo? Velika večina si v notranjem dialogu, ki je pravzaprav »dialog« med njihovimi starši in njimi kot otroki, postavlja pogoje – vreden, OK sem samo, če dovolj delam, če to naredim popolno, če ugajam drugim, če to naredim hitro in če sem »močan« – ne pokažem, da me je kaj prizadelo, da ne zmorem (Stewart in Joines, 2011).

Če nizko samospoštovanje povežemo z osebno odgovornostjo, dobimo kot rezultat posameznika, ki se ne bo upal izpostaviti, prevzeti odgovornosti, če nekaj ne bo popolno izdelal, premislil, če ne bo vložil dovolj truda, ne bo dovolj trdo delal za to, če se drugi ne bodo strinjali (to je po naših izkušnjah težava večine učiteljev), če ne bo učinkovit in hiter pri svojem delu in če mu ne bo uspelo ostati neprizadet, močan. Že, če mora biti izpolnjen vsaj en pogoj, je lahko to razlog za nizko samospoštovanje in posledično poslušnost. Včasih se za poslušnost odločamo tudi zaradi reakcij sodelavcev, kaj šele nadrejenih. Tudi ti odnosi so prežeti s samokritičnostjo in postavljanjem pogojev. Kot pravijo Steiner idr. (2004) k takim prepričanjem, ki si jih ustvarimo kot otroci, še posebej prispevajo kritike, ki so usmerjene na oznako, definiranje otroka – je len, nemotiviran, nesramen, kljubovalen. Kljub temu, da se v zadnjem času veliko poudarja, da take oznake, definicije osebnosti niso strokovne, kaj šele pedagoške, so še vedno del šolskega vsakdana. Ko razmišljamo o razlogih za to, se spet lahko sklicujemo na pomanjkanje pripravljenosti za prevzemanje osebne odgovornosti, ki je posledica nizkega samospoštovanja (Juul, 2010).

3) Ustvarjanje pogojev za spodbujanje (samo)kritičnega razmišljanja¹ učiteljev in učencev

Ker cilji izobraževanja v 21. stoletju niso usmerjeni le v opremljanje učencev z različnimi informacijami in podatki, ampak tudi v celostno razvijanje sposobnosti in spretnosti, se šola znajde v konfliktu ob iskanju ravnotežja med storilnostnimi cilji in odnosno usmerjenostjo, kot pravi Ažmanova (2004). Če želimo v taki situaciji vzgojiti in izobraziti otroke, da bodo lahko zavzeli kritično držo do lastnega neustreznega ravnanja in do neustreznega ravnanja vrstnikov, odraslih, učiteljev in drugih strokovnih delavcev, moramo v šolskem vsakdanu ustvariti pogoje, v katerih bo argumentirano, kritično razmišljanje, usmerjeno na izboljšave in spremembe, dovoljeno in vzpodbujano.

¹Tu moramo opozoriti na distinkcijo med samokritičnostjo in (samo)kritičnim razmišljanjem. V prvem primeru gre za kritiko, ki je namenjena sebi, osebi (neumen, nesposoben, ...) in je značilnost nizkega samospoštovanja. V drugem primeru pa gre za sposobnost ločevanja med osebnostjo in vedenjem, ko lahko kritično, argumentirano ovrednotimo lastno vedenje in vedenje drugih in se odločimo za ali spodbudimo spremembe.

Kako si to predstavljamo v praksi? Težko, ker je kritična, avtonomna drža kolegov, kaj šele učencev (ki je med drugim v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) zapisana tudi kot cilj vzgojno-izobraževalnega procesa v šolah) mogoča in zaželjena le v družbi, ki se na kritiko odziva z osebno odgovornostjo, ki nujno vključuje

avtorefleksijo in spodobnost konstruktivnega dialoga. In v taki družbi gre odraslim in otrokom precej dobro. Zato je to pot sprememb sestavljena in več manjših korakov, saj gre v tem trenutku odraslim, kot pravi Juul (2014, str. 61), žal, precej slabo. Tudi Bečaj (1994; v Ažman, 2004) poudarja, da je slovenska šolska kultura izrazito storilnostna, kar pomeni, da je uspešnost učenca pomembnejša od njegove sreče in zadovoljstva. Torej se tudi otrokom ne godi dobro.

Če pogledamo s socialno-pedagoškega vidika, se moramo strinjati z avtorjema, saj šolsko dogajanje odraža širše družbeno, kjer se stopnjuje usmerjenost na posameznika na račun skupnosti in učenja sobivanja. Tudi Ažmanova (2004, str. 217) slovenski šolski sistem označi kot storilnostno in »industrijsko« naravnani.

4) Osnovnošolsko okolje kot nespodbudno za profesionalni napredek strokovnih delavcev in predlogi sprememb

Vprašanje profesionalnega in osebostnega razvoja strokovnih delavcev je torej eno od pomembnejših področij dela socialnega pedagoga, še posebej, ker osnovnošolski sistem tega vidika ne spodbuja, čeprav je ključen za uspešno vzgojo in izobraževanje. To pomeni, da se od učitelja, svetovalnega delavca in drugih zaposlenih strokovnih delavcev, ne pričakuje, da bodo osebno in profesionalno napredovali. Najbolj pomembno je, da bodo pod krinko vseživljenjskega učenja in sodobnih pristopov k učenju, sledili učnemu načrtu in uspešno opravili z vso birokracijo, ki jim je naložena. Zaskrbljujoče je, da taka „sistemska“ pozicija pedagoških strokovnih delavcev vključuje stagnacijo namesto samozavedanja in izgorevanje namesto poklicnega zadovoljstva in uspehov. Z ukinjanjem sredstev za izobraževanje ter povečevanjem obsega delovnih nalog pa se stagnacija in izgorevanje samo še povečujeta. Nezadovoljni in izgoreli strokovnjaki pa ne zmorejo več kritičnega pogleda, konstruktivnih predlogov in idej ter vztrajanja in borbe za spremembe. Strah jih je, izčrpani so in skrbi jih, da bodo izgubili službo. Ni povezanosti in tako ni moči, da bi dosegli spremembe, ker vladajočim čisto ustreza.

V taki situaciji je težje najti načine, kako preusmeriti tok v iskanje rešitev, priložnosti in možnosti. Juul (2014) pravi, da je ena od priložnosti v spremembi izobraževanja učiteljev, ki mu manjkajo štirje stebri – 1. vzpostavljanje dobrega dialoga s posameznim otrokom, 2. vodenje smiselne dialoga s skupinami, oddelki, 3. kako se pogovarjati s starši, 4. razumevanje pojma vodenje.

Menimo, da je ena preizkušenih in uspešnih možnosti na poti k spremembam, tudi v izobraževanju, intervizija – vrstniška supervizija ali svetovalni aktiv. Gre za neformalno obliko izobraževanja, ki pa lahko vključuje vse štiri omenjene stebre. Na podlagi konkretnih problemov iz prakse se udeleženci intervizijskih skupin bolj ali manj ukvarjajo z vsakim od omenjenih področij.

• Intervizija – primer dobre prakse

Avtorica prispevka koordinira in vodi dve intervizijski skupini sodelavk, po načelih in priporočilih, ki veljajo za intervizijske skupine. Menimo, da je to velik prispevek k spodbujanju osebne odgovornosti, avtorefleksije in učenju konstruktivnega dialoga. Tu gre za možnost in priložnost, da se strokovnjaki iz podobnega področja dela ukvarjajo z analizo, proučevanjem, refleksijo lastnih poklicnih izkušenj. Na ta način jim je omogočena profesionalna in osebostna rast. Tako se izognejo stagnaciji v poklicu, ki se kot pravi Mitina (1997, v Žorga, 2002), pri zdravnikih in učiteljih pojavi po 10 do 15 letih, pri vodstvenih delavcih pa že po 5 do 7 letih opravljanja poklica.

Kakšne možnosti pa pravzaprav imamo, da se kot strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja vključimo v proces intervizije? V časih, ko navidezno ni sredstev za izobraževanja, je teh možnosti manj, vendar so. Tisti, ki so motivirani, prevzamejo odgovornost za profesionalni razvoj in ga povezujejo z izboljšanjem (poklicnega) samozavedanja, raziščejo možnosti in si tako ustvarijo priložnosti za poklicni razvoj in učenje. Na ta način postanejo strokovno samostojnejši, samozavestnejši in posledično boljši učitelji, svetovalni delavci, ravnatelji. Taki, ki so pri svojem delu večinoma zadovoljni, se znajo razbremeniti, poiskati rešitve problemov, so fleksibilnejši, odgovornejši in tako tudi učinkovitejši pri svojem delu.

Omenjeno je bilo opaziti pri večini učiteljev, ki so bili na Osnovni šoli Sostro vključeni v intervizijske skupine. Tudi povzetki evalvacij potrjujejo, da je intervizijski proces na udeleženke deloval razbremenilno, podporno in na ta način omogočal učenje in profesionalni napredek.

Kako torej, da sistemska ureditev take oblike „izobraževanja“ ne vzpodbuja? Menimo, da bi morala biti supervizija ali vsaj intervizija „uzakonjena“ za vse strokovnjake, ki jim je osnova dela odnos z drugimi. S tem ne mislimo sprememb zakonodaje ampak spremembe v miselnosti pedagoških delavcev. Intervizija ali svetovanje med kolegi (ta izraz namreč uporabljajo v Nemčiji) bi moralo biti sestavni del etičnega kodeksa in s tem moralno etične držbe strokovnjakov v VIZ. V nekaterih evropskih državah (predvsem skandinavskih, pa tudi v Nemčiji) imajo strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja vedno možnost vključitve v supervizijo in hkrati se to od njih tudi pričakuje. V Sloveniji žal še ne razmišljajo tako.

Zaključek

V razmišljanju kako vključiti intervizijo v slovenski šolski sistem naletimo na Milošević Arnoldovo (2012), ki navaja korake do tega, da bi tudi pri nas intervizija zaživela. Avtorica (prav tam) meni, da bi pobuda morala priti iz ZRSŠ, da bi morali določiti koordinatorje in to naj bi bili svetovalni delavci ipd. Vsekakor je pomembno, da bi tudi vodilni na vzgojno-izobraževalnem področju videli potencialne in koristi takih oblik profesionalnega razvoja, saj kot pravi Marentič Požarnikova (1987) je smoter sodobnega izobraževanja učiteljev kritično razmišljanje o svojih izkušnjah, učenje iz njih in posledično profesionalno napredovanje. Čeprav menimo, da bi v tem primeru iniciativa morala priti od učiteljev, od spodaj navzgor in ne obratno. Glede na trenutno stanje, ko učitelji navodila vodilnih sprejemajo v obrambni drži, bi bil po našem mnenju poskus v omenjenih korakih že v naprej obsojen na propad. Poleg tega pa je potrebno upoštevati tudi psihologijo učenja odraslih – odrasli se, tako kot večina otrok, največ in najlažje učimo iz izkušenj, zato je tudi v primeru intervizije osebna izkušnja učitelja tista, ki odloča o tem, ali se posameznik vanjo vključi ali ne. In ravno tak posameznik, ki ima z intervizijo dobre, pozitivne izkušnje, je lahko v vlogi »nosilca sprememb« kot pobudnik nove intervizijske skupine. Omenjeno potrjuje tudi Stollova (1999; v Ažman, 2004), ki pravi, da se učinkovite spremembe v šoli lahko zgodijo le v primeru, če spreminjanje prihaja od znotraj, iz šole same. »Ukrepi »od zunaj« oz. »od zgoraj« pomenijo samo enega od vzvodov in pogojev za razvijanje kakovosti, v resnici pa se kakovost uresničuje v šoli, med učitelji, v oddelku.« (Gregorčič Mrvar in Resman, 2016, str. 11)

Menimo, da so take spremembe od znotraj možne in nekaterim strokovnim, svetovalnim delavcem predstavljajo izziv. Z vpeljavo intervizije v delovno okolje, svojim kolegom, damo priložnost, da v varnem okolju, s sodelavci iščejo rešitve, analizirajo svoje delo, se razbremenijo, povežejo in nenazadnje poklicno napredujejo, kar navaja tudi Milošević Arnoldova (2012). Avtorica (prav tam) poleg omenjenih izpostavi še naslednje pozitivne učinke intervizije: boljše zavedanje poklicne identitete, utrjevanje poklicne etike in krepitev moči strokovnih delavcev. Predvsem slednje smatramo kot dodano vrednost, ki na dolgi rok spodbuja tudi sistemske spremembe, ki so nujno potrebne, če želimo kot družba napredovati v smeri načel in ciljev vzgoje in izobraževanja, zapisanih v Beli knjigi v vzgoji in izobraževanju (2011), v smeri trajnostnega razvoja.

Literatura

Ažman, T. (2004). Reševanje problemov s pomočjo metode ustvarjanja prihodnosti. V: Kobolt, A. (2004). Metode in tehnike supervizije, str. 216 - 233. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (26. 9. 2016)

Gregorčič Mrvar, P. in Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri – razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo. V: Šolsko svetovalno delo, let. XX, št. 1/2, str. 7 - 12

Hanekamp, Henk. (1994). Intervizija. V: Socialno delo, let. 33, št. 6, str. 503 - 505

Juul, J. in Jensen, H. (2010). Od poslušnosti k odgovornosti. Ljubljana: Didakta

Juul, J. (2014). Šolski infarkt. *Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje*. Celovec: Mohorjeva družba

Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev: priročnik za učitelje. Ljubljana: Državna založba Slovenije

Milošević Arnold, V. (2012) Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev. V: Šolsko svetovalno delo, let. XVI, št. 1/2, str. 51 - 60

Padežanin Lavuger, S. (2012). Tietzejev model svetovanja med kolegi. V: Šolsko svetovalno delo, let. XVI, št. 1/2, str. 51 - 60

Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Steiner, T. idr. (2004). Mala knjiga za velike starše. Ljubljana: Mladinski dom Jarše

Stewart, I. in Joines, V. (2011) Savremena transakciona analiza. Novi sad: Psihopolis

Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

PROTISLOVNE VSEBINE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

dr. Mitja Sardoč, Pedagoški inštitut, Ljubljana

Povzetek

Kaj so protislovne vsebine, zakaj [oz. če sploh] so pomembne ter kako naj jih poučujemo so vprašanja, ki so v sodobnih razpravah na širšem področju vzgoje in izobraževanja tako aktualna kakor tudi neizogibna. Ob njih trčimo ob različnih aktualnih dogodkih in nesoglasjih kot tudi ob vrsti t.i. 'klasičnih' problemov oz. dilem. Pričujoči prispevek analizira nekatera izmed vprašanj, ki so povezana z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja. Uvodni del predstavi problematiko poučevanja protislovnih vsebin. Sledi predstavitev kriterijev, na podlagi katerih določeno vsebino pripoznamo kot protislovno. Tretji del identificira najpomembnejše funkcije, ki jih povezujemo z vključevanjem protislovnih vsebin. Sklepni del problematizira različne pristope k njihovemu poučevanju v okviru pouka državljanske vzgoje in geografije.

Ključne besede: protislovne vsebine, državljanska vzgoja, geografija, kurikulum, javno šolanje

CONTROVERSIAL ISSUES IN EDUCATION

Abstract

What are controversial issues and how they are to be taught in schools are questions that are an unavoidable part of contemporary debates in education. We encounter them when discussing different current events and disagreements as well as various 'classical' problems or dilemmas. This paper examines some of the key questions associated with the inclusion of controversial issues in education. The introductory part presents different tensions and problems associated with the teaching of controversial issues. This is followed by a presentation of the foundational questions associated with controversial issues. The third part identifies some of the most important functions the inclusion of controversial issues in education carries out. The final part examines different approaches over the teaching of controversial issues in both citizenship education and geography.

Keywords: controversial issues, citizenship education, geography, curriculum, public education

Uvod in opredelitev problematike

Tako v procesu vzgoje in izobraževanja kot tudi v družbi nasploh se soočamo z različnimi vsebinami etične in epistemološke narave na katere nimamo jasnega oz. prepričljivega odgovora, pri nekaterih pa je zaradi same narave problematike soglasje pravzaprav nemogoče doseči. Ob njih trčimo ob različnih aktualnih dogodkih in nesoglasjih kot tudi ob vrsti t.i. 'klasičnih' problemov oz. dilem. Pravzaprav se jim danes tako pri predmetih, ki sodijo v družboslovno-humanistični sklop (npr. pri geografiji, zgodovini, državljanski vzgoji itn.) kakor tudi pri predmetih, ki sodijo v naravoslovno-tehnični sklop šolskega kurikula (npr. pri biologiji ali spoznavanju okolja) težko izognemo. Vprašanje klimatskih sprememb, onesnaževanja okolja, kloniranja, kreacionizma, genetskega inženiringa, evtanazije, spolne usmerjenosti (Hand, 2007), povezanosti inteligence z raso, družbenim razredom ali spolom (npr. Hermstein in Murray, 1994), genetsko spremenjene hrane (Oulton et al., 2004), patriotizma (Hand, 2011), ter številnih drugih 'problemov' ter s tem povezanih moralnih dilem, so samo nekatera izmed vprašanj, ki sodijo v t.i. 'železni repertoar' vsebin, za katere lahko trdimo, da so protislovne oz. naj bi jih kot take poučevali. Prav zaradi tega je pozornost strokovnjakov, snovalcev politik kot tudi mednarodnih in medvladnih

organizacij (npr. Oxfam ali Svet Evrope¹) usmerjena v iskanje odgovorov oz. ustreznih rešitev, ki jih prinaša problematika poučevanja protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja.

Kljub temu obstoječe razprave na nekatera temeljna vprašanja o poučevanju protislovnih vsebin ne ponujajo enoznačnih odgovorov ali preprostih rešitev, saj ostajata njihov moralni status kakor tudi njihova vloga in pomen v procesu vzgoje in izobraževanja v veliki meri [še vedno] nedorečena. Med vprašanja, ki razdvajajo tako zagovornike kakor tudi kritike sodijo štiri osnovna vprašanja, in sicer [i] t.i. 'substantivno' vprašanje [*kaj je protislovna vsebina*]; [ii] t.i. 'motivacijsko' vprašanje [*zakaj oz. če sploh naj bi protislovne vsebine vključevali v proces vzgoje in izobraževanja*]; [iii] t.i. 'razvojno-psihološko' vprašanje [*kakšna naj bi bila starost učencev, ko [oz. če sploh] naj bi se srečali z vsebinami, ki jih označujemo kot protislovne*]; ter [iv] t.i. 'pedagoško' vprašanje [*kako naj protislovne vsebine poučujemo*]. Kaj torej so protislovne vsebine in zakaj so pomembne, kakšna je njihova vloga v okviru pouka državljanske vzgoje oz. vzgoje in izobraževanja nasploh ter kako [oz. če sploh] naj jih poučujemo, so samo nekatera izmed vprašanj, ki ostajajo v sodobnih razpravah na širšem področju vzgoje in izobraževanja predmet različnih protislovij in številnih nesoglasij.

Pričujoči prispevek analizira tri temeljna vprašanja ter s tem povezane probleme, ki se nanašajo na vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja, in sicer t.i. 'substantivno' vprašanje [*kaj je protislovna vsebina*]; [ii] t.i. 'motivacijsko' vprašanje [*zakaj oz. če sploh naj bi protislovne vsebine vključevali v proces vzgoje in izobraževanja*]; ter [iii] t.i. 'pedagoško' vprašanje [*kako naj protislovne vsebine poučujemo*].² Drugi del prispevka prinaša predstavitev različnih kriterijev, na podlagi katerih določeno vsebino pripoznamo kot protislovno. Posebna pozornost je namenjena identifikaciji najpomembnejših funkcij, ki jih opravlja vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja. Sledi problematizacija različnih pristopov k poučevanju protislovnih vsebin. Sklepni del obravnava vlogo in pomen poučevanja protislovnih vsebin v okviru pouka državljanske vzgoje in geografije.

Kaj je protislovna vsebina

Kdaj lahko določeno vsebino označimo kot protislovno oz. kateri kriterij ali kriterije bomo uporabili, da neko vsebino opredelimo kot protislovno ter katere pogoje mora določena vsebina izpolnjevati, da jo kot tako tudi opredelimo? Tako na intuitivni kakor tudi na teoretični ravni dejstvu, da neko vsebino opredelimo kot protislovno ponavadi botrujejo različni dejavniki, npr. pomanjkanje dokazov, da bi lahko razsodili 'za' ali 'proti' (npr. ali je katera od t.i. epidemij, ki smo jim bili priča v preteklih letih nevarna v tolikšni meri, da je zahtevala tolikšna sredstva oz. pozornost medijev, itn.); kjer je rezultat odvisen od dogodkov, ki jih vnaprej ne moremo v celoti predvideti (npr. globalno segrevanje); kjer je presoja o nekem pojavu odvisna od vrednotenja posameznih informacij o samem pojavu, itn.³

Kakor poudarjajo posamezni avtorji, imamo za določitev protislovnosti določene vsebine na voljo različne kriterije. V svojem prispevku 'Should We Teach Homosexuality as a Controversial Issue' (2007) kot tudi v knjigi *Patriotism in Schools* (2011), Michael Hand za identificiranje oz. opredelitev določene vsebine kot protislovne razlikuje med tremi ločenimi kriteriji, in sicer [i] behaviorističnim; [ii] političnim ter [iii]

¹ V okviru skupnega programa Sveta Evrope ter Evropske unije se izvaja tudi pilotni projekt 'Teaching controversial issues – developing effective training for teachers and school leaders', kjer je poseben poudarek namenjen razvoju učinkovitega programa usposabljanja za poučevanje protislovnih vsebin. Za dodatne informacije, glej <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders>.

² Prispevek v celoti pušča ob strani problematiko starosti oz. razvojne stopnje učencev, ko naj bi bilo zanje najbolj primerno, da se v okviru pouka srečajo s protislovnimi vsebinami. Za pregledno predstavitev problematike primerne starosti oz. razvojne stopnje učencev za spoprijemanje s protislovnimi vsebinami, glej Cowan in Maitles (2012, str. 2–3).

³ Za podrobnejši pregled kriterijev protislovnosti, glej McLaughlin (2003).

epistemološkim. Pri t.i. 'behaviorističnem' kriteriju (Bailey, 1975) je ključni dejavnik za opredelitev določene vsebine kot protislovne ta, da določena 'kritična' masa posameznikov o neki vsebini [npr. družbenem pojavu] oz. problemu ne soglaša. V okviru t.i. 'političnega' kriterija lahko razlikujemo med dvema ločenima meriloma, in sicer [i] določena tema je pripoznana kot protislovna takrat, ko ni skladna s temeljnimi načeli in skupnimi vrednotami sodobne pluralne družbe, npr. državljansko enakostjo, spoštovanjem, človekovimi pravicami [*na distanci utemeljeno merilo*] ter [ii] ko v družbi glede določenega vprašanja ne obstaja konsenz [*na nesoglasju utemeljeno merilo*]. V prvi primer tako sodijo npr. t.i. vnaprej dogovorjene poroke, ki so v nekaterih kulturah splošno sprejete ali pa obrezovanje spolnih organov dečkov⁴ ali deklic. Kot primer drugega merila pa velja izpostaviti priporočilo ekspertne skupine, ki je pripravila t.i. 'Crickovo' poročilo (1998),⁵ kjer so opozorili, da je protislovna vsebina tista vsebina,

o kateri ni trdnega ali splošno sprejetega stališča. Takšna vprašanja so tista, ki običajno razdvajajo družbo in za katere pomembne skupine ponujajo nasprotujoče si razlage ter rešitve. Tako lahko imamo nasprotujoča si stališča o takšnih zadevah, kot na primer o tem, kako je določen problem nastal in kdo je zanj kriv; o tem, kako bi ta problem lahko rešili; o tem, katera načela naj bi vodila odločitve, ki jih je mogoče sprejeti, itn. (QCA, 1998: 56)

Za razliko od behaviorističnega in političnega kriterija, je bil kot ustrežnejši oz. primernejši predlagan t.i. 'epistemološki' kriterij, ki je ga v članku 'Controversial Issues and the Curriculum' (1981) ter kasneje v knjigi *Theory and Practice in Education* (1984) artikuliral Robert F. Dearden. Na podlagi tega kriterija je določena vsebina protislovna,

če imamo o njej lahko nasprotno pogled, ne da bi bili ti pogledi v nasprotju z razumom. To se lahko zgodi, če nimamo dovolj dokazov, da o protislovju lahko odločimo. Podobno je določeno vprašanje lahko protislovno, kadar so rezultati odvisni od prihodnjih dogodkov, ki jih ni mogoče z gotovostjo napovedati oz. kjer je sodba o tem vprašanju odvisna od tega, kako tehtati ali vrednotiti različne informacije, ki jih o tem vprašanju imamo. (Dearden, 1981: 38)

Ta kriterij prisotnost nesoglasja jemlje kot *nujen* ne pa tudi kot *zadosten* kriterij protislovnosti posamezne vsebine, saj je temeljni pogoj tega kriterija namreč razumnost samega nesoglasja. Kakor lahko povzamemo iz zgoraj predstavljenih kriterijev se le-ti razlikujejo glede na tri ločene razsežnosti protislovnosti, in sicer [i] vsebino; [ii] kontekst; ter [iii] ciljno populacijo poučevanja.

Poleg osnovnega kriterija, na podlagi katerega določeno vsebino pripoznamo kot protislovno pa naj bi bili pri določitvi protislovnosti neke vsebine izpolnjeni tudi naslednji pogoji, in sicer:

- 1) pripoznanje nesoglasja o določeni vsebini oz. dejanju, praksi ali prepričanju kot pomembnemu;
- 2) vsebina mora biti pomembna za vse tiste, ki se o njenem moralnem statusu, vlogi in pomenu ali učinkih ne strinjajo;
- 3) pogojno sprejemanje interpretacije oz. stališča o vsebini oz. praksi, dejanju ali prepričanju, ki je predmet nesoglasja kot legitimni poziciji, interpretaciji ali stališču;
- 4) zavrnitev stališča oz. pozicije o določeni vsebini oz. dejanju, praksi ali prepričanju kot zmotnem oz. napačnem; ter
- 5) vsak od vpletenih »akterjev« mora priznati, da je njegovo pojmovanje določene vsebine za ostale prav tako lahko protislovno ali celo nesprejemljivo.

⁴ Za predstavitev problematike t.i. 'ritualnega' obrezovanja dečkov pri muslimanih in Judih, glej De Wispelaere in Weinstock (2015).

⁵ T.i. 'Crickovo' poročilo [s polnim naslovom 'Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools'] nosi ime po britanskem politologu Bernardu Cricku (1929–2008), sicer tudi avtorju ene izmed najbolj znanih biografij Georgea Orwella. Nastalo je kot rezultat dela oz. končno poročilo ekspertne skupine, ki jo je vodil Bernard Crick, na podlagi katere so v britanski šolski sistem kot obvezni predmet vključili državljansko vzgojo. Celotno poročilo je dostopno na spletni strani <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>.

Vsak od zgoraj navedenih pogojev je nujen element katerega koli pojmovanja protislovnosti in je kot tak sestavni del vsakega pojmovanja protislovnih vsebin. V prvem primeru [pripoznanje nesoglasja] predstavlja sprejemanje interpretacije nekakšen moralni strošek, saj neko dejanje, prakso ali prepričanje dopuščamo oz. mu pripoznamo osnovno veljavnost epistemične sprejemljivosti. Poleg tega je predmet oz. sama protislovna vsebina kot vir nesoglasja oz. konflikta med različnimi deležniki – podobno kot pri strpnosti – (praviloma) začasne narave, saj se kot predmet interpretacije lahko tudi spremeni, npr. v primeru razrešitve nekega genetskega problema, se sama 'narava' predmeta protislovnosti spremeni, saj ni več obravnavana kot protislovna vsebina. Neka vsebina je torej lahko pripoznana kot protislovna vsebina po ozki oz. klasični interpretaciji – podobno kakor predmet strpnosti – samo v primeru, kjer je predmet protislovnosti oz. strpnosti možno spremeniti. Nenazadnje se pogojno sprejemanje prakse, dejanja ali prepričanja primarno nanaša na njegovo motivacijsko podlago [*zakaj poučevanje protislovnih vsebin*]. Hkrati je tudi pomembno, da so ti različni pogledi oz. interpretacije, ki jih lahko sprejmemo kot razumne obravnavane kot enakovredne [*predpostavka o ekvivalentnosti stališč in vrednot*].

Zakaj poučevanje protislovnih vsebin

Podobno kot pri problematiki vključevanja različnosti,⁶ temelji tudi vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja na dveh ločenih hipotezah, in sicer na [i] t.i. 'konfliktni' hipotezi; ter na [ii] t.i. 'kontaktni' hipotezi.⁷ Po prvi naj bi imelo vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja – tako kritiki in skeptiki – [vsaj] tri negativne posledice, in sicer [i] moralni kolaps skupnih načel in temeljnih vrednot; [ii] erozijo medsebojnih odnosov; ter (s tem povezano) [iii] socialno fragmentacijo sodobne pluralne družbe. Za razliko od konfliktna hipoteza pa kontaktna hipoteza izpostavlja, da je poučevanje protislovnih vsebin eden od najbolj učinkovitih mehanizmov za odpravo predsodkov in stereotipov, ki jih ponavadi povezujemo z vsemi tistimi vsebinami, ki tako ali drugače niso del kulturnega mainstreama ali pa niso skladne s predstavami t.i. 'večinske' populacije. Kljub kratkoročnim problemom in težavam, ki jih v proces vzgoje in izobraževanja lahko prinaša obravnavanje določene protislovne vsebine, naj bi imelo njihovo vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja – tako zagovorniki – dolgoročno številne pozitivne učinke. Med njimi so najpomembnejše naslednje, in sicer [i] socialno-integracijska funkcija (razvijanje občutka medsebojne povezanosti); [ii] kultiviranje vrlin, npr. medsebojnega spoštovanja, solidarnosti, strpnosti itn.; [iii] preseganje predsodkov in stereotipov; ter [iv] epistemološka funkcija.

Socialno-integracijska funkcija

Javno šolanje oz. proces vzgoje in izobraževanja združuje učence iz različnih okolij, npr. iz različnih socialno-ekonomskih okolij; iz družin ali družbenih skupin, katerih etično okolje se od temeljnih načel in skupnih vrednot sodobne pluralne družbe razlikuje (npr. nekatere verske skupnosti); etničnih manjšin in rasnih skupin, itn. Bistvo skupnega šolanja, kakor izpostavlja Stephen Macedo, je zagotavljati učno oz. etično okolje:

[...], kjer se otroci iz različnih normativnih perspektiv, ki sestavljajo našo politično skupnost, med seboj srečujejo v spoštljivem okolju, spoznavajo drug drugega, in ugotovijo, da njihove razlike ne izključujejo medsebojnega sodelovanja in spoštovanja kot udeležencev v skupnem političnem redu. (Macedo, 2000: 194)

Z vključevanjem protislovnih vsebin v odprtem in spoštljivem učnem okolju naj bi krepili občutek pripadnosti skupnosti ter razvijali medsebojno povezanost med posamezniki, ki se med seboj razlikujejo oz. imajo o posameznih družbenih problemih različne poglede. Kakor so izpostavili avtorji t.i. 'Crickovega poročila' (1998), naj '[i]zobraževanje [...] ne poskuša zaščititi otrok pred polemikami odraslega življenja, temveč naj jih pripravi, da se bodo s temi polemikami lahko soočili razumno, strpno in moralno (QCA, 1998: 56).

⁶ Za podrobnejšo predstavitev vključevanja različnosti v proces vzgoje in izobraževanja oz. funkcije le-tega, glej Sardoč (2011).

⁷ Za klasično artikulacijo kontaktne hipoteze, glej Allport, 1954 in Putnam (2007).

Kultiviranje vrlin

Z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja med učenci krepimo kultiviranje različnih državljskih vrlin, npr. strpnost ter medsebojno spoštovanje in solidarnost ne glede na status, etnično pripadnost, veroizpoved ali svetovno-nazorsko prepričanje itn. Da bodo posamezniki lahko sprejemali in spoštovali drug drugega, kakor je poudaril Sanford Levinson, 'je na splošno potrebno, da so v interakciji z »drugimi«, tako da lahko spoznajo skupne poteze (kar služi h generiranju medsebojnega spoštovanja) ter da lahko razumejo medsebojne razlike' (Levinson, 2003: 104). V učnem okolju, kjer spodbujamo vključevanje protislovnih vsebin naj bi torej kultivirali vrline, ki jih učenci drugje praviloma nimajo priložnosti razvijati.

Preseganje predsodkov in stereotipov

Poučevanje protislovnih vsebin velja za enega od možnih načinov preseganja predsodkov in stereotipov, saj je splošna predstava, da so predsodki in stereotipi bolj zakoreninjeni tam, kjer je poznavanje npr. neke družbene skupine manjše. Prav zato ima različnost ter soočanje in zoperstavljanje mnenj, pozicij in dejstev toliko večjo vrednost, saj naj bi z njimi zmanjševali predsodke in stereotipe. S predsodki in stereotipi sta namreč povezani dve ločeni 'napaki', in sicer [i] da si npr. vsi člani oz. pripadniki neke skupine delijo določeno lastnost, npr. da so vsi temnopolti dobri športniki [*zmota o ekvivalenci*] ter [ii] da so vsi člani oz. pripadniki neke skupine enaki [*zmota o notranji homogenosti skupine*]. Poleg tega je potrebno izpostaviti, da so tako predsodki kot tudi stereotipi v samem izhodišču vrednostno nevtralni, saj so lahko tako pozitivni kakor tudi negativni.⁸ Prav tako se predsodkom in stereotipom poleg posploševanja očita tudi selektivnost oz. redukcionizem, saj je ena izmed njihovih osnovnih značilnosti ta, da med različnimi podatki o določeni skupini izberejo samo enega, vse ostale podatke pa označijo za nepomembne oz. irelevantne. Eden od predsodkov, ki so se pojavili na Zahodu [predvsem v ZDA] po napadu 11. septembra 2001 v New Yorku je bil ta, da so vsi muslimani teroristi. Druga napaka pa je, da določena lastnost postane primarni označevalec te družbene skupine oz. kakor izpostavlja Miranda Fricker, '*splošno sprejeta predstava med določeno družbeno skupino ter enim ali več atributom*' (Fricker, 2007: 30 [avtoričini poudarki]). Tukaj gre torej za dvojni redukcionizem, ki je – tako epistemološko kot tudi politično in moralno – problematičen.

Epistemološka funkcija

Na spoznavno-epistemološki ravni ima vključevanje protislovnih vsebin v šolski kurikulum oz. šolski etos predvsem pozitivne spoznavne učinke, npr. spoznavanje različnosti ter tudi krepitev kulturnega kapitala posameznika. Z izpostavljenostjo raznolikosti, ki je posledica obravnave določene protislovne vsebine imajo posamezniki več informacij o določenem družbenem pojavu oz. problemu. Izpostavljenost različnim interpretacijam oz. načinom življenja – kakor izpostavlja Will Kymlicka – tako 'pomaga posameznikom pri informiranih odločitvah o tem, kaj je resnično pomembno' (Kymlicka, 1996: 89–90). V okviru te funkcije ima spoprijemanje s protislovnimi vsebinami v procesu vzgoje in izobraževanja primarno namen senzibilizirati učence za posamezne oblike različnosti oz. omogočiti učencem, kakor je izpostavil Rob Reich, da 'izvejo o drugih načinih življenja ter pridobijo nekaj več razumevanja o zgodovini, praksah in vrednotah različnih kulturnih skupin' (Reich, 2002: 116).

Vključevanje protislovnih tem v proces vzgoje in izobraževanja naj bi tako zaobsegalo dva ločena vidika, in sicer [i] družbeni vidik; ter [ii] individualni vidik. Družbeni vidik vključevanja oz. obravnavanja posameznih protislovnih tem naj bi torej prispeval k oblikovanju in vzdrževanju stabilnih medsebojnih razmerij ter tako ustvaril občutek medsebojne povezanosti, hkrati pa tudi okreplil zaupanje med različnimi družbenimi skupinami in posamezniki. Na individualni ravni pa naj bi vključevanje protislovnih tem v proces vzgoje in izobraževanja primarno prispevalo k razumevanju različnih možnih pogledov na določeno temo ter razvijanju oz. kultiviranju medsebojnega spoštovanja in razumevanja razlik. Hkrati naj bi imelo na spoznavno-epistemološki ravni vključevanje in obravnavanje protislovnih tem v proces vzgoje in izobraževanja predvsem pozitivne učinke, ki so povezani s preučevanjem različnih možnih odgovorov na posamezna vprašanja na katera nimamo enoznačnega odgovora. Cilj poučevanja protislovnih vsebin torej ni neposredna razrešitev konflikta oz. odprava

⁸ Kakor je poudaril Lawrence Blum, moralna analiza različnih stereotipov pokaže, da sama narava stereotipa ni nujno negativna oz. redukcionistična (Blum 2004).

nesoglasja okoli posameznega dejanja, prakse ali vrednot: če neko vsebino obravnavamo kot protislovno pomeni, da dopuščamo možnost različnih interpretacij oz. pogledov na nek družbeni pojav.

Poučevanje protislovnih vsebin

Kako torej poučevati protislovne vsebine, saj za razliko od velike večine tem oz. vsebin, ki so del šolskega kurikula, pri poučevanju protislovnih vsebin, soglašanje z učiteljevo interpretacijo oz. pogledom na določen družbeni pojav ali problem pravzaprav ni nujno oz. potrebno? Vključevanje protislovnih vsebin v procesu vzgoje in izobraževanja poteka na različnih ravneh, v različnih kontekstih (npr. v učilnicah, z učbeniki ter ostalimi učnimi gradivi in pripomočki), preko različnih strategij in v skladu z različnimi izobraževalnimi politikami. Na institucionalni ravni lahko razlikujemo med dvema različnima pristopoma, in sicer preko [i] neposrednega pristopa in spoprijemanja s protislovnimi vsebinami; ter [ii] posrednega pristopa in spoprijemanja s protislovnimi vsebinami. Neposredni pristop običajno povezujemo s šolami oz. učilnicami ter drugimi izobraževalnimi ustanovami, kjer se učenci iz različnih okolij, skupin ali skupnosti srečujejo med seboj v neposrednem stiku. Po drugi strani, pa posredni pristop ponuja učencem možnost za neposredno spoznavanje protislovnih vsebin. Medtem ko na moralni ravni med obema pristopoma ni nobene razlike, je tako na epistemološki in družbeni ravni med obema pristopoma pomembna razlika, ki naj bi bila v korist neposrednega pristopa oz. spoprijemanja s protislovnimi vsebinami, saj naj bi bilo za udeležence pedagoškega procesa skrajno težko, 'da se naučijo tolerance in medsebojnega spoštovanja do drugih ljudi, tradicij in načinov življenja, razen če so jim neposredno izpostavljeni' (M. Levinson, 1999: 114). Podobno trdi tudi Ian MacMullen, ki poudarja, da 'se je vrlin mogoče učinkovito naučiti skozi prakso' (MacMullen, 2007: 39). Kljub razlikam med posameznimi teoretičnimi projekti večina avtorjev s širšega področja državljanske vzgoje vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja povezuje s tremi ločenimi dispozicijami, in sicer [i] kritično refleksijo; [ii] refleksivno distanco; ter [iii] imaginativnim spoprijemanjem.

Kritična refleksija

Osnovna vrлина oz. dispozicija, ki jo praviloma povezujemo z državljansko vzgojo ter z vključevanjem protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja je kritična refleksija oz. dispozicija za javno razumnost (Galston, 1991; Gutmann, 1995; Macedo, 1995). S primerjavo različnih pojmovanj dobrega, vrednot, kultur, perspektiv in izkušenj imamo na razpolago različne možnosti, perspektive in izkušnje, ki posameznikom omogočajo dve ločeni prednosti, in sicer [i] prednost maksimiranja izbire; ter [ii] prednost evalvacijske perspektive. V prvem primeru kritična refleksija posameznika opremlja z več informacijami ter posledično tudi več različnimi možnostmi izbiranja med različnimi pojmovanji dobrega. V drugem primeru pa posamezniku omogoča tudi boljšo izbiro, saj s primerjavo oz. kritično refleksijo različnih pojmovanj dobrega, vrednot, kultur, perspektiv in izkušenj praviloma izvedemo boljšo izbiro.

Refleksivna distanca

Za razliko od kritične refleksije, ki je usmerjena k zunanjim informacijam (npr. različna pojmovanja dobrega, vrednote, kulture, perspektive in izkušnje drugih), pa je dispozicija refleksivne distance usmerjena v t.i. 'potujitev' do vrednot, stališč in prepričanj, ki jih imamo sami. Ta dispozicija, kakor je izpostavila Martha Nussbaum v *Cultivating Humanity*, je neposredno povezana s sokratskim samoizpraševanjem (Nussbaum, 1997). Pa vendar imamo v razpravah o državljanski vzgoji tudi kritike in nasprotnike kultiviranja te dispozicije, saj naj bi refleksivna distanca negativno in nesorazmerno vplivala na učence, ki prihajajo iz deprivilegiranega socialno-ekonomskega ali kulturnega okolja. Kakor je opozoril Joseph Raz:

Politika, ki nasilno loči otroke od kulture svojih staršev s spodkopavanjem sposobnosti ljudi za ohranitev dolgoročnih intimnih odnosov ne spodkopava le stabilnosti družbe, temveč ogroža tudi eno izmed najglobljih želja večine staršev, ki želijo razumeti svoje otroke ter z njimi deliti svoj svet in jim biti blizu. (Raz, 1994: 178)

Imaginativno spoprijemanje

Poleg kritične refleksije ter refleksivne distance naj bi šolanje, kakor izpostavlja Eamonn Callan vključevalo tudi "sočutno in kritično spoprijemanje s prepričanji in načini življenja, ki so v nasprotju s kulturo družine ali versko oz. etnično skupino, v katero je bil otrok rojen" (Callan, 1997: 133) oz. kakor nadaljuje, '[m]oja trditev

je, da razumevanje etične različnosti v izobraževalnem smislu, predpostavlja ustrezne izkušnje pri imaginativnem vstopu v načine življenja, ki so čudni ali celo odvrtni [...]’ (Callan, 1997: 133). V svoji knjigi *Cultivating Humanity* je Martha Nussabum narativno imaginacijo postavila ob bok sokratskemu samoizpraševanju, saj posameznikom omogoča imaginativno izkušnjo z drugimi pojmovanji dobrega, vrednotami ter stališči in izkušnjami. Pravzaprav omogoča dispozicija za imaginativno spoprijemanje enake pogoje za izbiro kakor tistemu, ki ima vrednote, prepričanja ali stališča, s katerimi se imaginativno spoprijemamo.

Zaključek

Podobno kakor pri vključevanju različnosti v proces vzgoje in izobraževanja naj bi imelo tudi vključevanje protislovnih vsebin ter s tem povezano kultiviranje vrlin več različnih učinkov. Na eni strani naj bi posameznikom, ki so med seboj različni ustvarjali občutek enakosti. Drugič, in povezano s prvim učinkom, naj bi zagotavljalo večjo medsebojno spoštovanje, strpnost in solidarnost posameznikov v sodobni pluralni družbi, ki pripadajo različnim etničnim, verskim ali kulturnim skupinam, njihovo večjo integracijo v družbo, kar posledično pomeni večjo stabilnost in kohezivnost družbe. Tretjič, vključevanje protislovnih vsebin naj bi učence ter ostale deležnike vzgojno-izobraževalnega procesa opremilo z določenim znanjem oz. vednostjo o teh vsebinah.

Vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja ima torej vsaj tri pozitivne učinke: strateške, spoznavno-epistemološke in socialne. V prvem primeru se vključevanju vsebin, ki jih obravnavamo kot protislovne pripisuje predvsem boljša zastopanost tistih interpretacij o določenem družbenem pojavu oz. problemu, ki je bil do sedaj postavljen na rob ali pa je bil iz različnih razlogov izključen iz družbenega dogajanja. Na spoznavno-epistemološki ravni ima vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja predvsem kognitivne učinke, i.e. spoznavanje različnosti ter s tem povezano razbijanje predsodkov in stereotipov, hkrati pa tudi krepitev kulturnega kapitala posameznika. Na ravni vrednot oz. vrlin pa ima razvijanje senzibilnosti za vključevanje protislovnih vsebin v proces vzgoje in izobraževanja dva pomembna učinka, in sicer: spodbujanje strpnosti ter medsebojnega spoštovanja. Kljub temu velja izpostaviti, da se iskanje enoznačnih odgovorov na zgornje izzive in probleme – navkljub povečanemu interesu teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev – sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Kakor potrjujejo številni projekti, strategije in iniciative ter primeri ‘dobrih’ praks, postanejo namreč predlagani odgovori na širšem področju poučevanja protislovnih vse prepogosto del problema in ne rešitve.

Literatura

- Allport, Gordon (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bagattini, Alexander in MacLeod, Colin [ur.] (2015). *The Nature of Children's Well-Being*. Dordrecht: Springer.
- Bailey, C. (1975). Neutrality and Rationality in Teaching. V: D. Bridges in P. Scrimshaw [ur.], *Values and Authority in Schools*. London: Hodder & Stoughton.
- Blum, Lawrence (2001). Recognition and Multiculturalism in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), str. 539–559.
- Callan, Eamonn (1997). *Creating Citizens: Political Education in a Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooling, Trevor (2012). What is a Controversial Issue? Implications for the Treatment of Religious Beliefs in Education, *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), str. 169–181.
- Council of Europe (2014). Pilot project 'Teaching controversial issues – developing effective training for teachers and school leaders', <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teaching-controversial-issues-developing-effective-training-for-teachers-and-school-leaders>. [dostopno dne 18. april 2015]
- Cowan, Paula in Maitles, Henry (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. London: Continuum.
- Dearden, Robert F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), str. 37–44.

- Dearden, Robert F. (1984). *Theory and Practice in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- De Wispelaere, Jurgen in Weinstock, Daniel (2015). The Grounds and Limits of Parents' Cultural Prerogatives: The Case of Circumcision. V: A. Bagattini in C. MacLeod [ur.], *The Nature of Children's Well-Being*, str. 247–262. Dordrecht: Springer.
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Galston, William A. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Peter (1984). Another Look at Controversial Issues and the Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), str. 379–385.
- Gould, Stephen Jay (2000). *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.
- Gutmann, Amy (1995). Civic Education and Social Diversity, *Ethics*, 105, 3, str. 557–579.
- Hand, Michael (2007). What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion, *Educational Theory*, 58(2), str. 213–228.
- Hand, M. (2011). *Patriotism in Schools* [Impact no. 19]. London: PESGB.
- Herrnstein Richard in Murray, Charles (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Heyd, David [ur.] (1996). *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton: Princeton University Press.
- Holden, Cathie in Claire, Hilary [ur.] (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kymlicka, Will (1996). Two Models of Pluralism and Tolerance. V: Heyd, D. (ur.), *Toleration: An Elusive Virtue*, str. 81–105. Princeton: Princeton University Press.
- Lambert, David in Machon, Paul (2001). *Citizenship Through Secondary Geography*. London: Routledge.
- Lambert, David in Morgan, John (2010). *Teaching Geography 11–18: A Conceptual Approach*. Berkshire: Open University Press.
- Levinson, Meira (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, Sanford (2003). *Wrestling with Diversity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Lockyer, A, Crick, B. in Annette, J. [ur.] (2003). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. London: Ashgate.
- MacMullen, Ian (2007). *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*. Princeton: Princeton University Press.
- McLaughlin, T.H. (2003). Teaching Controversial Issues in Citizenship Education. V: A. Lockyer, B. Crick in J. Annette [ur.], *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*, str. 149–160. London: Ashgate.
- Macedo, Stephen J. (1995). Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls, *Ethics*, 105, 3, str. 468–496.
- Macedo, Stephen J. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Oulton, Christopher, Day, Vanessa, Dillon, Justin in Grace, Marcus (2004). Controversial Issues – Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education, *Oxford Review of Education*, 30(4), str. 489–57.
- Oxfam (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxford: Oxfam.
- Putnam, Robert D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 2, str. 137–174.
- Qualification and Curriculum Authority (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.

- Raz, Joseph (1994). *Ethics in the Public Domain: Essays in the Morality of Law and Politics*. Oxford: Clarendon Press.
- Woolley, Richard (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School*. London: Routledge.
- Reich, Rob (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Sardoč, Mitja (2011). *Multikulturalizem: pro et contra – enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Young-Bruehl, Elisabeth (1998). *The Anatomy of Prejudice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wispelaere, Jurgen de in Weinstock, Daniel (2015). The Grounds and Limits of Parents' Cultural Prerogatives: The Case of Circumcision. V: A. Bagattini in C. MacLeod [ur.] (2015). *The Nature of Children's Well-Being*, str. 247–262. Dordrecht: Springer.

IZZIVI RAZREDNIŠTVA

Katarina Leban Škoda, prof. slovenščine in univ. dipl. ped., OŠ Sostro

Povzetek

V prispevku predstavimo problem razredništva, kot je bil izpostavljen na srečanju intervizijske skupine. Vlogo razrednika lahko opredelimo s sedmimi sklopi nalog (povezovalno, vzgojno, spodbujevalno/animatorsko, načrtovalsko, posredovalno, informativno in administrativno), ki jih razrednik opravlja na štirih ravneh delovanja, in sicer v odnosu do skupine oz. oddelka, v odnosu do posameznega učenca, v sodelovanju z drugimi vpletenimi v vzgojno-izobraževalni proces ter v odnosu do sebe in svojega profesionalnega razvoja.

Ključne besede: razrednik, razredništvo, naloge razrednika, oddelčna skupnost

Abstract

In this article we present the problem of a class teacher's work as it was singled out at the meeting of the intervention group. The role of a class teacher can be defined by seven sets of tasks (connecting, educational, encouraging/animation, planning, mediation, informative and administrative tasks), which are performed by the class teacher at four levels of operation, namely in relation to the group or department, in relation to an individual pupil, in collaboration with other parties involved in the education process, and in relation to yourself and your professional development.

Keywords: Class teacher, class teacher's work, tasks of a class teacher, class meetings

Uvod

IZZIVI RAZREDNIŠTVA (intervizijski problem neke razredničarke) 15. 4. 2015

V letošnjem letu sem postala razredničarka šestošolcem. Prvič poučujem in skrbim za otroke te starosti. Do sedaj sem se navadila na način njihovega ravnanja in razmišljanja. Danes so zame moji in s tem občutkom je povezan moj intervizijski problem. Kako moji so lahko oz. kako moji morajo biti? Do katere mere je skrb zanje pravzaprav moja poklicna dolžnost in kdaj me začne skrbeti preveč, skušam segati pregloboko, se preveč zapletam z njimi in za svoje jemljem njihove zgodbe, ki niso lahke? 6.c je skupina otrok, med katerimi je več takšnih z resnimi težavami kot tistih z brezskrbnim otroštvom. Pretiravam, a žal ne veliko. Od grdih ločitev in nasilja do prezaščitenosti in prevzemanja vsakršne odgovornosti, od smrti najožjih družinskih članov do velikih razširjenih družin/polbratov in polsester, od šolskega neuspeha do izgube smisla ...

Skupina med sabo ni povezana. Po opravljenem sociogramu sem ugotovila, da kar 4 fantje v skupini nimajo vzajemne izbire, kar treh ni izbral nihče. Med dekleti je številka nižja, a so odnosi med njimi zelo turbulentni in se iz dneva v dan spreminjajo. Dekleta in fantje se med seboj sploh ne povezujejo in redkokdaj stopijo skupaj. Čutim se dolžno poskrbeti za to, da bo razred zaživel kot celota. Kdaj to lahko pričakujem? Kaj naj sto rim? Ob tako močnih posameznikih sem še vedno na točki, ko se pogovarjamo o tem, da je vsak »človek zase svet, čuden, svetel in lep ...«. Zbadanje in obsojanje se zdita razredni šport.

Učno razred ni šibak, je pa neuspešen. Razen redkih posameznikov, ki v šolsko delo vlagajo veliko truda, večina skuša do sprejemljivih rezultatov priti na najenostavnejši, najlažji način, najraje kar po bližnjici. Učitelji jih ocenjujejo kot nedelovne, lene in brezbržne. Ob tem se počutim, kot bi bilo ocenjevano moje delo. Ne morem se znebiti občutka, da je odgovornost za njihov uspeh/neuspeh tudi moja. Spodbude, redno spremljanje njihovega dela in sodelovanje s starši ne prinesejo pričakovanih rezultatov. Vsi, otroci in njihovi starši, so presenečeni nad padcem ocen in nad tem, da se morajo več učiti. Zdi se, da nekateri tega še v tem trenutku ne jemljejo resno.

Skupina mi predstavlja velik izziv tudi s svojim vedenjem. Kar nekaj posameznikov potrebuje obravnavo in pomoč pri iskanju ustreznih vedenjskih oblik, strategij reševanja konfliktnih situacij, umirjanje itd. večkrat

tedensko. Zaradi tega imam občutek, da bi bila v istem obsegu, kot sem zaposlena za poučevanje in delo v razredu, lahko zaposlena še za skrb za njihove medsebojne odnose in zdrav socialni razvoj. Počutim se neuspešno, saj se prevečkrat ne uspem dovolj posvetiti nastalim konfliktom, zaradi česar se težave obnašajo, kot bi kotalili snežne kepe. Seveda vem, kolikokrat tedensko sem v vlogi amaterskega mediatorja, usmerjevalca pogovora in koliko časa posvetim temu, da bi v razredu vsak našel svoje mesto in bil sprejet ... Za piko na i slišim, kako razpuščeni so otroci in kakšne delikte bodo do konca 9. razreda še sposobni storiti. Si to sodelavci mislijo o meni, ker je 6. C skupina, kakršna je?

Sama se sicer z razredom dobro razumem, ocenjujem, da so me sprejeli in me, kolikor zmorejo, tudi upoštevajo. Sprejemajo sankcije, nosijo posledice, upajo si povedati in mislim, da se čutijo slišane. Sprašujem se, ali bi razred deloval drugače, če bi spremenila svoj način vodenja. Bi morala biti strožja? Bi morala reševati tudi težave, ki jih imajo s poučevanjem tega razreda drugi?

Kdo je torej razrednik? Za kaj vse skrbi? Mora biti povsod uspešen oz. ali lahko nosi odgovornost za prav vsak segment šolskega življenja neke skupine? Po čem izmeriš uspešnost razrednika?

Razredničarka 6.c

Kdo je razrednik in kakšne so njegove naloge

»Razrednik je učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanje njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli. Razrednik za posameznega učenca in za celotno oddelčno skupnost pomeni most, preko katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola.« (Programske smernice, 2005)

Razrednik je vloga, ki poklicu učitelja doda začimbo. Prinese nove obveznosti in nove priložnosti. Učitelj z razredništvom prevzame pomembno vlogo tistega, ki nad učenci svojega razreda bedi, jih spremlja, usmerja, vodi. Pri svojem delu je tesno povezan z učenci, njihovimi starši, učitelji, predvsem z učitelji oddelčnega učiteljskega zbora, s šolsko svetovalno službo, z ravnateljem in po potrebi z zunanjimi strokovnjaki. Splošno pričakovanje je, da bo razrednik skrbel za vse otroke svojega razreda, da bo vsakomur pričaral prijetno vzdušje, gladil spore, prepoznaval težave in pri reševanju le-teh stal v prvi vrsti, usposabljal učence za življenje v skupnosti in za sprejemanje lastnega bitja. Za vse to je razredniku na voljo veliko gradiva, pripomočkov, materiala. Pomembne za kakovostno opravljanja dela razrednika so njegove osebnostne lastnosti, iznajdljivost in posluš za učence, sistematičnega usposabljanja za to vlogo pa ni. Zdi se, da se biti razrednik uči vsak dan sproti – od učencev, sodelavcev, staršev, knjig, izobraževanj.

Oddelčna skupnost je skupina učencev, različnih posameznikov, ki vsak s svojimi osebnostnimi lastnostmi, temperamentom, sposobnostmi in vrednotami prispevajo k dinamiki razreda. Ali, kdaj in kako se bo razred med seboj povezal je odvisno od prav vsakega člana – učencev in razrednika, ki k vodenju razreda pristopa na svoj način.

Programske smernice predvidevajo sedem različnih vlog razrednika, in sicer povezovalno, vzgojno, spodbujevalno/animatorsko, načrtovalsko, posredovalno, informativno in administrativno. Nobena od teh ni nepomembna, razrednik mora opraviti vse, kako in kdaj pa se odloči katero od vlog prevzeti, je odvisno od razrednikovega načina vodenja oddelčne skupnosti, od potreb skupine in navsezadnje tudi od razrednikovih osebnostnih lastnosti. Tanja Ažman v knjigi *Sodobni razrednik* razrednikove vloge opredeli na 4 ravneh njegovega delovanja, pri čemer gre na vsaki ravni za preplet pedagoškega, organizacijskega in administrativnega dela; te ravni so:

- vodenje oddelka,
- vodenje posameznega učenca,
- sodelovanje z drugimi ljudmi na šoli ali zunaj nje,
- skrb za lasten profesionalni razvoj (Ažman, 2012).

Kot je razvidno iz zgoraj predstavljenega intervizijskega problema neke razredničarke, se le-ta sooča z vprašanji, povezanimi prav z zgornjimi 4 ravni, in sicer:

- se sprašuje, kako voditi oddelek, da bo le-ta postal medsebojno tesneje povezana skupina, v kateri ne bodo prevladovali le interesi posameznikov, ampak jih bo vodil skupni cilj,
- se zaveda teže zgodb posameznih učencev in skuša dinamiko razreda razumeti skozi prizmo posameznika,
- sodeluje z učitelji razrednega učiteljskega zbora in s starši,
- z vključitvijo v inetrvizijsko skupino skrbi za svoj profesionalni razvoj.

Povezovanje oddelka v skupino

Povezovanje oddelčne skupnosti je proces, v katerem se morajo učenci spoznati, govoriti o sebi, se poslušati, spoznavati podobnosti in razlike med njimi, razvijati zaupanje in ugotavljati, do katere mere zaupanje seže, spoznavati lastne zmožnosti in zmožnosti drugih ... Občutek lastne vrednosti pomembno vpliva na učne dosežke, ljudje z nizkim občutkom lastne vrednosti se le stežka lotevajo novih nalog, skrbi jih predvsem ohranjanje samospoštovanja, zato se pogosto zatekajo k zatiranju drugih, ustrahovanju, laganju, goljufanju, zavračanju pomoči, uporništvu, odporu, zavračanju krivde na druge ipd. (Reasoner, Dusa, 1999) V oddelku je bilo zato potrebno poseči po načrtovanju ur oddelčne skupnosti tako, da bodo učenci dobili predvsem priložnosti za krepitev pozitivne samopodobe. Dejavnosti, s katerimi lahko spodbujamo učence, da vidijo dobro v sebi in drugih, da spoznajo svoje sposobnosti in sposobnosti drugih ter da znajo ceniti in spoštovati oboje, je precej. V korist razredniku so različni priročniki za kakovostno vodenje oddelčne skupnosti, v omenjenem razredu smo uporabljali predvsem program Inštituta za razvijanje osebne kakovosti Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok in mladostnikov. Program je zasnovan tako, da učencem pomaga razvijati pet temeljnih področij za razvijanje občutka lastne vrednosti, in sicer varnost, identiteto, pripadnost, smiselnost, sposobnost. Skozi vaje so učenci spoznavali in sooblikovali pravila za delovanje oddelčne skupnosti in šolska pravila, se opredeljevali do pojmov osebna pravica in osebna odgovornost in se jo učili prevzemati z vajo spreminjanja pravil. Na različne načine so s pomočjo vaj razvijali zaupanje in se učili, kaj pomenijo obljube in dogovori, kakšne posledice nosijo, če se jih ne držijo in kaj to pomeni za medosebne odnose. Učenci so vodeno razmišljali o vrednotah, ki so jim pomembne, jih glede na pomembnost rangirali in nato lestvice med seboj primerjali. Tako so spoznavali, kako podobni so v resnici si z nekaterimi sošolci, in razmišljali o sebi, oblikovali svoje načrte za uresničevanje posameznih vrednot. Učenci so se preizkusili tudi v iskanju pozitivnih osebnostnih lastnosti svojih sošolcev in o pohvali samemu sebi. Ocenili so svoj uspeh glede na zastavljene cilje ob začetku šolskega leta in svojim staršem napisali pismo, v katerem so se pohvalili in predstavili svojo pot do uspeha.

Z namenom povezati razred, predstaviti razredno klimo in dejavnike, ki posameznikom onemogočajo napredovanje v skladu s svojimi zmožnostmi, je bil v sodelovanju s šolsko svetovalno delavko, socialno pedagoginjo, sklican tematski roditeljski sestanek, ki so se ga udeležili tudi učenci. S tehniko zgodbe smo želeli učence spodbuditi k vrednotenju lastnega vedenja in angažmaja pri vzpostavljanju razredne klime ter k razmišljanju o rešitvah, ki bi jih lahko uporabili različni liki v zgodbi (nasilnež, žrtev, zasmehovalec, učitelj, opazovalec). Predvsem pri oblikovanju možnih rešitev so jim na pomoč stopili starši s svojimi predlogi in izkušnjami.

Vodenje posameznika

Z vsemi zgoraj naštetimi dejavnostmi dobiva razrednik vpogled v učenca, posameznika. Čeprav dejavnosti izbira z namenom, da bi iz posameznikov oblikoval skupino, so informacije, ki jih dobi na ta način, pomembne za spoznavanje vsakega člana skupine. Tovrstne vaje dajo razredniku možnost spremljanja otroka, njegovo rast in razvoj, njegove interese, ovire, s katerimi se na svoji poti sooča, prednosti, ki jih ima in jih morda ne koristi, spretnosti, sposobnosti, ki jih sicer učni načrt ne razkrije. Dragocene informacije pa zahtevajo od razrednika tudi vestno opravljanje administrativne vloge – v tem primeru sicer ne beleži podatkov, ki ga od njega zahtevajo predpisi in zakoni, ampak vodi lastne zapise, ki mu bodo pomagali organizirati skupino tako, da bo vsak učenec dobil sebi lastno nalogo, zaradi katere bo pomembno pripomogel k delu in življenju razredne skupnosti.

Sodelovanje z učitelji in s starši

Razrednik se, kot stičišče vseh vpletenih v šolski vsakdan, sooča z različnimi pričakovanji. Glede na opis intervizijskega problema nas zanima predvsem povezovanje s starši in z učiteljskim zborom.

Starši od razrednika pričakujejo splošne informacije o otroku, o njegovem počutju, učnem uspehu, tudi informacije o organizaciji pouka ipd. Z razrednikom sodelujejo na različne načine: na govorilnih urah, roditeljskih sestankih, po elektronski pošti, telefonsko. Zanima jih predvsem njihov otrok in ne delovanje celotne skupine. Tematski roditeljski sestanek, sklican z namenom predstaviti delovanje in problematiko skupine, je bil zato različno sprejet (nekaterim se je zdel nepotreben, saj njihov otrok težav v skupini nima, drugim koristen, saj so si lahko razložili dinamiko, ki botruje k ne/-uspehu, počutju ipd. in soustvarjali, iskali rešitve za situacije, v katerih se znajde njihov otrok).

Drugi učitelji, ki razred poučujejo, se na razrednika obračajo predvsem ob pojavljanju disciplinskih težav, zaradi katerih njihovo delo poteka moteno. Od razrednika pričakujejo podporo in vzgojno ukrepanje (pogovor o problemu, akcijo ob njihovi zahtevi po izreku vzgojnih ukrepov ipd.) (Ažman, 2012). Razredniku lahko predstavljajo oporo, kadar so pripravljeni sami prevzeti vzgojno, motivacijsko, spodbujevalno vlogo v razredu in le-tega ne pričakujejo le od razrednika. Sodelovanje med učitelji in razrednikom je ključnega pomena, saj so odnosi med učenci dinamični in ne čakajo na ponedeljkovo razredno uro. Dogajajo se ves čas, razred je živ organizem, povezovanje med učenci ali vznik konflikta se lahko zgodi pri katerikoli šolski uri. Primerno usmerjanje razreda lahko pripomore k mirni rešitvi nastale situacije, medtem ko lahko miselnost, da so razredni konflikti stvar razrednika in oddelčne skupnosti ter da lahko počakajo na pravo uro v umiku, pomeni pretres za razredno klimo. Pomembno pa je, da je razrednik o dogodkih obveščen, saj ima le tako priložnost učence spremljati, usmerjati in jih voditi, jim pomagati z nasveti in pri iskanju rešitve.

Skrb za lasten profesionalni razvoj

Izobraževalnih vsebin, organiziranih posebej za razrednike in potrebe njihovega dela, ni. Pri vodenju razreda morajo sami iskati znanja, prepoznati, katerih spretnosti jim primanjkuje, kje so še možnosti izboljšav. Za delo razrednika so pomembna predvsem znanja s področij komunikacije, mediacije, socialnih spretnosti, čustvene inteligentnosti, dela z otroki s posebnimi potrebami, nadarjenimi učenci ipd. (Ažman, 2012). Dragocen vir pomoči so lahko starejši, izkušenejši kolegi razredniki, ki prevzamejo vloge neuradnih mentorjev, ter drugi kolegi znotraj šole, organizirani v intervizijsko skupino. Mesečna srečanja, namenjena obravnavi različnih šolskih dilem, razredniku ponudijo možnost učenja in nabiranja izkušenj. Spoznava različne prakse, poglede na izpostavljeno težavo, uči se podajati konstruktivno in spoštljivo kritiko, se preizkuša v različnih vlogah, predvideva možne posledice, dogodke, posluša in predvideva svoje reakcije v podobnih situacijah, se razbremenjuje in se zave svojih možnosti in omejitev. Razrednik se mora zavedati, da vsi problemi niso rešljivi, predvsem pa da problemi skupine, njenih posameznikov in drugih vpletenih v vzgojno-izobraževalni proces, niso njegovi lastni. Potrebuje razbremenitev in včasih pomoč pri uvidu v situacijo.

Zaključek

Razredništvo je kompleksna naloga. Na primeru smo pokazali, da od posameznika, ki jo sprejme, zahteva, da je predan razredu, da se za posameznike v oddelčni skupnosti iskreno zanima in jih spremlja, da sodeluje z njihovimi starši, učitelji razrednega učiteljskega zbora, šolsko svetovalno službo, vodstvom šole in drugimi, zunanjimi sodelavci. Paleta nalog, ki jih vodi razreda opravlja, je široka in pisana, literatura, predpisi in zakonodaja mestu razrednika priznavajo pomembno mesto, pa je kljub temu v predmetniku razredni uri namenjenih 30 minut tedensko, razrednikovo delo pa razvrednoteno.

Literatura

Ažman, T. 2012. Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. Ljubljana: ZRSŠ.

Malič, J. 1988. Razrednik v osnovni šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. [1. 10. 2016]: Dostopno na naslovu http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf.

Reasoner, W., R. in Dusa, G. 1999. Razvijanje pozitivnega samovrednotenja mladostnikov. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti

TRANSFORMATIVNA OBLIKA UČENJA

Jernej Šoštar, univ. dipl. ped., OŠ Nove Fužine, Ljubljana

Povzetek

Dejstvo je, da se naši interesi in prioritete skozi različna obdobja našega življenja spreminjajo. Slednje bi lahko enačili z razvojem in rastjo v odraslosti in razumeli kot učni proces – fazo, kjer pogosto transformativni proces pomeni spremembo razumevanja oziroma se na kritično refleksijo, validacijo diskurza in refleksijo dejanj, ki nas privede do boljšega razumevanja in resničnejše stvarnosti. Ker je transformacija, ki transformira problematične referenčne okvirje in predpostavke pomembna in nam znanje o njej olajša soočanje s problemi, je Mezirowa teorija o transformativni obliki učenja orodje, s katerim lahko ob poglobljenem poznavanju zakonitosti transformativnega učenja izboljšamo kvaliteto in kakovost izobraževanja odraslih.

Ključne besede: Mezirow, transformativno učenje, učni proces, področja učenja, refleksivni diskurz, transformacija

TRANSFORMATIVE FORM OF LEARNING

Abstract

The fact is that our interests and priorities change through different periods of our lives. This could be equal to the development, growth, immaturity and understanding as a learning process. The stage where the transformative process often involves a change in understanding, perception, critical reflection, discourse and validation of acts of reflection that leads to a better understanding and truer reality. Knowing that transformation, which transforms problematic frames of reference and assumptions are important, makes it easier to tackle problems. Mezirow's theory of transformative learning is to have a deep knowledge of the legality of transformative learning, improved quality and quality of adult education.

Keywords: Mezirow, transformative learning, the learning process, areas of learning, reflective discourse, transformation

Osnovni pogoj človeka je potreba, da razume in strukturira pomen svojih izkušenj ter jih integrira v že obstoječe znanje in se tako izogne grožnji morebitno nastalega miselnega kaosa. Če človek česa ne razume, se pogosto zateče k tradiciji in nepremišljeno poseže po razlagah, ki jih ponujajo obče veljavne avtoritete ali pa se zateče k različnim psihološkim mehanizmom, kot so projekcija in racionalizacija, da si ustvari imaginarni pomen izkušnje (Mezirow 2000, str.3).

Ustvarjanje pomena kot učni proces

Ker absolutna resnica ne obstaja, ker ni popolnoma definiranega znanja in ker se kurikulum neprestano spreminja, je človekovo nagnjenje k čim boljšemu in čimbolj razumljivemu tisto, kar ga sili k nenehnemu pogajanju usmišljanja spornih pomenov. To je razlog, da je v izobraževanju odraslih še kako pomembno, da vanj vključimo konceptualno razumevanje, kritično refleksijo do domnev in validacijo pomenov pri ocenjevanju razlogov in pomenov. Utemeljitev pravzaprav vsega kar znamo in v kar verjamemo, naših vrednot in čustev temelji na oz. je soodvisna s kontekstom, bodisi biografskim bodisi zgodovinskim ali kulturnim, s katerim svoje novo znanje vgradimo v naše že obstoječe znanje. Človek ustvarja pomen z različnimi dimenzijami zavesti in razumevanjem. V odraslosti nemara bolj jasno razumemo izkušnjo in jo zavedajoč se konteksta in že obstoječega lastnega znanja zagotovo bolj jasno in hitreje utemeljimo kot resnično. V odsotnosti absolutne resnice in ob dejstvu ponavljajoče se pogoste spremembe okoliščin, ne moremo popolnoma zaupati našemu znanju in prepričanju. Interpretacije in prepričanja, ki so nas zadovoljila v otroštvu, nam v odraslosti niso dovolj.

Naše razumevanje in prepričanja so namreč odvisna od tega ali producirajo interpretacije in opcije, ki so bolj opravičljive in resnične kot tiste, ki so prejudicirane z drugimi razumevanji in prepričanji. Formulacija bolj zanesljivih prepričanj in verovanj glede naše izkušnje ozirajoč se na kontekst in iskanje kompromisa o pomenu in opravičljivosti slednjega ter odločanje na podlagi prej opisanega vpogleda je osrednjega pomena pri učnem procesu odraslih. Transformativna teorija poskuša razložiti te procese ter preučiti te posledice v korist izobraževanju odraslih (Mezirow 2000, str.4).

Bruner je definiral štiri stopnje ustvarjanja pomena (Bruner 1996):

- 1) vzpostavitev, oblikovanje in vzdrževanje intersubjektivnosti,
- 2) sprejeti okvir glede na kontekst dogodkov, znanja in okoliščin,
- 3) konstruiranje parcialnih pomenov v normativni kontekst – postavljanje pomenov v okvir obstoječih vedenj, standardov in njihovih odklonov ter
- 4) predlagati oz. vzpostaviti pravila o simbolnem, konceptualnem in sintaktičnem sistemu dekonceptualizacije posameznih parcialnih pomenov, jih povezati glede na njihove povezave in logičnost ter jih osmisliti in identificirati.

Mezirow meni, da je Brunerjev seznam stopenj ustvarjanja pomenov nepopoln. Transformativna teorija dodaja peto – ključno stopnjo ustvarjanja pomenov. Ta je kritična refleksija na naša sklepanja, predvidevanja in pričakovanja ter sklepanja, predvidevanja in pričakovanja drugih ter na podlagi kritične refleksije sprejeti lastno interpretacijo pomena (Mezirow 2000, str.4).

Kitchener pravi, da poznamo tri stopnje kognitivnega procesa (Kitchener 1983):

- 1) stopnja: individuum predela, memorizira, prebere in razume,
- 2) druga stopnja ali metakognicija – v tej stopnji posameznik analizira in spremlja svoj napredek in spoznanje na podlagi kognitivnih spoznanj prvega reda,
- 3) zadnja stopnja kognitivnega spoznanja je epistemološko spoznanje – slednje pojasni, kako ljudje spremljajo in sprejemajo njihovo reševanje problemov, ko gre oz. se ukvarjajo s slabo strukturiranimi problemi – takimi, ki nimajo absolutno pravilne rešitve. Epistemološko spoznanje je pravzaprav razmislek o mejah znanja, zanesljivostjo znanja in merilih, ki to določajo. Epistemološko spoznanje se pojavi v pozni adolescenci in se lahko spremeni v odraslih letih.

Na podlagi zgornje formulacije se transformativno učenje nanaša na epistemološka spoznavanja.

Učenje lahko na podlagi interpretacije Rosenfielda razumemo tudi kot proces, kjer s predhodno razlago konstruiramo novo oz. revidirano »staro« razlago pomena ene izkušnje kot smernice za prihodnje delovanje. Izkušnje si razlagamo s pomočjo primernih simboličnih modelov, ki jih sestavljajo slike in pogojene reakcije predhodno pridobljene preko kulture ali edinstvene značilnosti staršev oziroma skrbnikov, s katerimi razložimo pomen naše nove senzorične izkušnje (Rosenfield 1988).

Kakorkoli, učenje je lahko namerno, naključno ali pa je stranski produkt druge dejavnosti, ki vključuje namerno učenje. Vidiki vseh naštetih oblik učenja zavzemajo mesto izven učenčeve zavesti.

Transformacijsko učenje, še posebej, če vsebuje subjektivno preokvirjanje, je pogosto nevarno intenzivno čustveno doživetje, ob katerem se moramo zavedati obeh predpostavk; podcenjevanje naših idej in tistih, ki podpirajo naše čustvene odzive, da so potrebne spremembe (Mezirow 2000, str.6-7).

Ko so jezik in kulturno specifične družbene prakse vpletene v učenje, bo razumevanje omejeno z zgodovinskim znanjem, v katerega je vgrajeno. Predpostavke teh zgodovinskih znanj in njihovih podpornih ideologij je potrebno kritično presoditi z lastno refleksijo, da se omogoči večja kvaliteta samostojnega učenja. Transformativni proces učenja se zato osredotoča na to, kdo je tisti, ki se uči in v kakšnih okoliščinah učenje poteka (prav tam, str.7).

Transformativno učenje se nanaša na proces, v katerem transformiramo naše že sprejete in do sedaj za nas resnične referenčne okvirje (mišljeno kot perspektive, način mišljenja, mnenja) ter jih naredimo bolj diskriminirajoče, odprte, čustveno sprejemljive za spremembe in reflektivne, da lahko na novo generiramo prepričanja, verovanja in znanja, ki bodo bolje opisovala in opredeljevala resnično vedenje in znanje.

Transformativno učenje vključuje sodelovanje v konstruktivnem diskurzu z namenom, da se uporabijo izkušnje drugih, s katerimi se ocenijo razlogi za te predpostavke, in sprejetje odločitev na podlagi doseženih vpogledov v izkušnje drugih (prav tam, str.8).

Transformacijska teorija se osredotoča na to, kako se učimo pogajati in delovati na podlagi naših lastnih predlogov, vrednot, občutkov in pomenov, raje kot delovati na podlagi nekritične refleksije izkušenj in predlogov drugih. Osredotoča se na to, kako doseči večjo kontrolo nad svojim življenjem, dobiti večji občutek socialne odgovornosti in sprejemati brezkompromisne odločitve.

Transformativno učenje vključuje tako individualno kot socialno dimenzijo. Predpostavlja, da se zavedamo kako in v kakšnih okoliščinah smo prišli do našega znanja ter, da se zavedamo, da lahko gremo preko naših priučenih vrednot, ki nas vodijo in definirajo naše perspektive in predpostavke.

Področja učenja

Habermas je pripomogel k razumevanju, da obstajata dve glavni področji učenja z različnim namenom, različno raziskovalno logiko razumevanja, merili racionalnosti in načinom validiranja prepričanj (Habermas 1984).

- Prvo je instrumentalno učenje – to uči kontrolirati in manipulirati okolje oz. okoliščine in ostale ljudi in je usmerjeno v reševanje problemov za izboljšanje učinkovitosti.
- Drugo je komunikacijsko učenje – to uči razumevanja kaj drugi ljudje mislijo, ko komunicirajo s teboj. To področje pogosto vključuje čustva, namene, vrednote in moralnost.

Večina učenja vsebuje elemente obeh področij. Hart nakaže na zanima področja medsebojne povezanosti tako instrumentalnega učenja kot komunikacijskega učenja. Pri instrumentalnem učenju je vodilo pri reševanju problema hipotetično deduktivno logično sklepanje (testiranje postavljene hipoteze z analizo vzročno posledičnih povezav), pri komunikacijskem učenju pa gre za sklepanje s pomočjo metaforične abdukacijske logike sklepanja (izdelava analogije, spoznavanje vsakega koraka posebej in razumevanje soodvisnosti z vsakim naslednjim). Učenje lahko tako vključuje transformacijo referenčnega okvirja na vsakem posamičnem področju (Hart 1990).

Komunikacijske kompetence se nanašajo na zmožnost učenca, da se pogaja o svojem namenu, vrednotah, občutkih in pomenih raje kot enostavno deluje v skladu z navodili drugih. Posameznik sam testira svoje interpretacije in prepričanja s pomočjo instrumentalnega področja učenja na podlagi testiranja hipotez in s pomočjo empiričnega preučevanja kdaj lahko upravičimo ali reflektiramo svoje interpretacije in prepričanja s pomočjo komunikacijskega področja učenja in kdaj ne.

Refleksivni diskurz

Učinkovita participacija v diskurzu o transformativnem učenju zahteva emocionalno zrelost. To pomeni, da se posameznik mora zavedati posledic svojih dejanj, mora biti empatičen in mora se znati kontrolirati. Vse naštetu Goleman imenuje emocionalna inteligenca in jo definira kot poznavanje in razumevanje ter kontroliranje in nadziranje lastnih občutkov, kot znati motivirati samega sebe, prepoznati čustva v drugih in biti večč pri medsebojnih človeških odnosih. Goleman je avtor emocionalnih kompetenc, ki zajemajo prej naštetu področja. Glavna socialna kompetenca vključuje empatijo (razumevanje drugih) in socialne veščine (prilagodljivost in zmožnost sodelovanja z drugimi). Samoregulacijska komponenta vključuje samonadzor in zaupljivost (standardi poštenosti in integritete). Glede na njegova kvalitativna raziskovanja bi naj emocionalne kompetence predstavljale od 85 do 90 odstotkov uspešnosti na delovnem mestu. Občutno več kot inteligenca ali izkušnje (Goleman 1998).

Belenky in njeni kolegi empatijo definirajo in razumejo kot aktivno poslušanje, odsotnost dominantnosti, kooperativnost ter presojo zornega kota in razumevanja drugega tako, da empatično razumemo nasprotnikovo stališče (Belenky in dr. 1986). Avtorica je tako predstavila svoj pogled na empatijo: »Empatija je osrednja

funkcija razvoja povezovanja teorij in področij znanja. Potrebna je posebna pozornost in razumevanje ne samo ljudi, ampak tudi napisanih besed, idej, celo neosebnih predmetov.«

V tem pogledu je diskurz proces, pri katerem imamo aktivni dialog z drugimi zaradi boljšega in jasnejšega razumevanja pomenov posameznih izkušenj. Lahko vsebuje interakcije v skupini ali med skupinami, lahko vsebuje interakcije med dvema oseba, lahko pa je to tudi interakcija med bralcem in avtorjem teksta ali gledalcem in umetnikom oz. avtorjem umetnine (Mezirow 2000, str.15).

Popoln razvoj človeških potencialov za transformativno učenje je odvisen od vrednot kot so svoboda, enakost, tolerantnost, socialna pravičnost, civilna odgovornost in izobrazba. Predpostavljamo, da so te vrednote osnova za konstruktivno uporabo, interpretacijo in predvsem razumevanje izkušnje drugih ter zanesljivejšo interpretacijo lastne izkušnje (prav tam, str. 16).

»Pomenska struktura«

Referenčni okvir je pomenska perspektiva, struktura domnev in pričakovanj preko katere filtriramo naše vtise in zaznave iz okolice. Vključuje kognitivne, afektivne in konativne dimenzije zaznavnih procesov. Pomenska perspektiva selektivno ostri in deli zaznavanje, kognitivne procese, občutke in dispozicije s predpostavljanim preko lastnih namenov, pričakovanj in namer. Tako strukturira kontekst strukturiranja pomena, katerega izberemo in s pomočjo katerega senzorično izkušnjo pravilno konstruiramo.

Referenčni okvir je pravzaprav rezultat našega načina interpretacije izkušnje, ki je lahko ozaveščena ali ne. Veliko najmočnejših prepričanj o nas samih in o svetu okoli nas, kot na primer, da se imamo za pametne ali nore, dobre ali slabe, zmagovalce ali poražence, izhaja iz ponavljajoče se izkušnje izven naše zavesti. To je razlog, da lahko vsak posameznik razume in interpretira isto izkušnjo drugače oz. z drugačne njemu lastne realnosti.

Referenčni okvir je pogosto močno povezan in oblikovan s kulturnimi paradigami. Temu lahko rečemo tudi kolektivni referenčni okvir. Ob vsakem učenju znotraj kulture, iz katere izhajamo, se nezavedno in nenamerno asimilira tudi kulturna paradigma. Tukaj imamo v mislih dominantno paradigmo sistema, zbirko pravil, norm in vrednot, ki so univerzalne v okolju, kjer se učimo. Lahko bi to kulturno paradigmo primerjali z grškim logosom, krščanskim verovanjem v srednji vek in reformacijo, verovanjem v znanost in tehnologijo v 20. stoletju. Posameznikov referenčni okvir je na podlagi kulture, ki nas obdaja, zaznamovan tudi z družbeno priznanimi psihološkimi, ekonomskimi, socialnimi in filozofskimi teorijami (Mezirow 2000, str. 15-19).

Referenčni okvir je sestavljen iz dveh dimenzij. Prva je navada uma, druga pa je stališče. Navada uma je zbirka sklepanj, norm in vrednot, ki so skupne, generalne ter obče sprejetih preddispozicij, ki delujejo kot filter pri interpretaciji pomenov izkušnje. Vrste miselnih navad so naslednje (prav tam, str.17):

- socialno – lingvistične: obče kulturne vrednote, ideologije, navade, norme, sekundarna socializacija;
- moralno – etične: vest, moralne norme;
- epistemološke: učni stili, preddispozicije, osredotočenost na posamezne dele ali celoto;
- filozofske: religijska doktrina, filozofija;
- psihološke: individuum, privzgojeni normativni in vrednostni okvirji, način razmišljanja, občutenja v odraslosti, fantazije, sanje, itd. in
- estetske: vrednote, odnos, standardi, prepričanja glede lepote, prepričanja o avtentičnosti estetike kot je lepota, grdota, tragedija, komičnost itd.

Miselne navade oz. navada uma postanejo izražene kot stališče. Stališča so sestavljena oz. vsebujejo pomenske sheme. To je niz takojšnjih specifičnih pričakovanj, verovanj, občutij, odnosov, presoj in predsodkov, s pomočjo katerih sebi lastno in specifično interpretiramo in determiniramo našo takojšnjo presojo. Pomenske sheme ponavadi delujejo na nas nezavedno. Praktično determinirajo kako vidimo izkušnjo in kaj vidimo oz. kakšna je naša interpretacija videnega. Predstavljajo torej niz dejanj, ki jih naredimo avtomatično, brez kritične refleksije.

Naše vrednote in zavedanje samih sebe je torej posledica našega referenčnega okvirja. Ta nam daje občutek stabilnosti, koherentnosti, skupnosti in osebnosti. Ne glede na to, pa se te dispozicije in obliko vani referenčni okvirji lahko spremenijo. Spremenimo jih lahko s pomočjo transformativnega učenja.

Transformacija

Učenje se pojavlja in vpliva na vsako izmed naslednjih štirih področij (Mezirow 2000, str.19):

- 1) pri predelavi obstoječega referenčnega okvirja,
- 2) pri učenju novih referenčnih okvirjev,
- 3) pri predelavi oz. preoblikovanju stališč in
- 4) pri predelavi oz. preoblikovanju miselnih navad oz. navad uma.

Transformacija se nanaša na časovne spremembe reformulacije obstoječih pomenov in interpretacij z rekonstrukcijo dominantnih preddispozicij. Sam proces lahko že pomeni nastanek oz. izgradnjo novega referenčnega okvirja ali spremembo dispozicijske orientacije za interpretacijo posameznega vtisa, izkušnje ipd. Kot smo že omenili, s transformacijo spremenimo lastne referenčne okvirje in referenčne okvirje drugih tako, da postanemo do njih oz. do presoje kritični in kritično refleksiramo dozdevanja, predpostavke in se zavemo njihovega konteksta, izvira, narave in posledic, če jih brez kritične refleksije vzamemo kot resnične in realne. Predpostavke, s katerimi vtise z miselnimi navadami interpretiramo, temeljijo na logičnih, etičnih, psiholoških, ideoloških, socioloških, kulturnih, ekomičnih, političnih, ekoloških, duhovnih ali kateri kolih drugih izkušnjah.

Brookfield se strinja z pomembnostjo treh skupnih predpostavk za kritično refleksijo (Brookfield 1995):

- 1) paradigmatične predpostavke o tem, da je svet sestavljen iz fundamentalističnih kategorij (to najtežje sami indentificiramo),
- 2) perspektivne predpostavke o tem, da razmišljamo o tem, kako se odzovemo in reagiramo v specifičnih situacijah in
- 3) splošne predpostavke o tem, kako svet deluje in kako lahko to spremenimo (to najlažje identificiramo).

Transformativno učenje se nanaša na to, kako lahko transformiramo težavne oz. problematične referenčne okvirje, da ti postanejo bolj sprejemljivi in lažji v našem odraslem življenju. To naredimo z nizanjem opcij in interpretacij, ki so bolj opravičljive in sprejemljive za nas. Postanemo torej kritični do prepričanj, ki z odraslostjo postanejo problematična.

S transformativnim učenjem nastali problem oz. težavo razrešimo s pomočjo definicije oz. ponovne nove definicije problema. S tem pogosto postanemo kritični do predpostavk drugih, kar nas vodi do transformativnih instinktov, ki pa jih moramo predhodno upravičiti in razložiti s pomočjo diskurza. Domišljija je ključna pri razumevanju neznanega in nerazumljivega. Je način, s katerim predelamo alternativne interpretacije naše izkušnje oz. vtisa s poskušanjem drugačnih stališč in interpretacij. Bolj kot smo odprti in reflektivni do perspektiv in referenčnih okvirjev drugih, bogatejšo imamo domišljijo in posledično večji nabor alternativnih kontekstov za razumevanje posameznega vtisa oz. izkušnje (Mezirow 2000, str. 20).

Naša stališča transformiramo s preizkušanjem drugih stališč. Tega nismo zmožni narediti na podlagi naših miselnih navad. Transformacija ni enostavna. Pri najbolj pomembnih osebnih in čustvenih spremembah zahteva transformacija kritiko in kritično presojo dosedanjih stališč, dejstev in resnic ter zaupanje v nova, nepreizkušena stališča.

Transformacija pogosto poteka na podlagi nekaterih spodaj nanizanih procesov, kjer pomeni dobivajo nove pomene (Mezirow 2000, str.22):

- z dezorientacijo dileme,
- samo raziskovanje na področju lastnih občutkov strahu, jeze, krivde ali sramu,
- s kritično presojo stališč,
- priznanje, da je transformacija stališč in referenčnih okvirjev težaven proces, ki vključuje čustva nezadovoljstva,
- raziskovanje možnosti novih pravil, odnosov in dejanj,

- načrtovanje prihodnjih dejanj,
- zavedati se svojih znanj in spretnosti ter iskanje idej in možnosti, kako jih implementirati z novimi znanji in spretnostmi,
- poskusno držanje novih se pravil,
- graditev novih kompetenc in samozaupanja na podlagi novih pravil in odnosov in
- vživeti se v življenje drugega, katerega stališča temeljijo na osnovi naših novih stališč in perspektiv.

Clark poudarja, da je zgodnja faza raziskovanja novih, še nepoznatih stališč in interpretacij, tisti manjkajoči del, ki da posamezniku spodbudo, katera pa je še kako pomembna za integracijo transformativne izkušnje (Clark 1993).

Transformativno učenje se lahko pojavlja preko objektivnih ali subjektivnih spodbud k preokvirjanju naših referenčnih okvirjev. Objektivne spodbude vključujejo kritično presojo predpostavk drugih vpletenih v reševanje problema (akcijsko učenje), medtem ko subjektivne spodbude vključujejo kritično samorefleksijo in kritično presojo sebi lastnih predpostavk (Mezirow 2000, str.23):

- razumevanju – vključevanje oz. obzir na razumevanje nekoga drugega glede določene izkušnje,
- sistemu – ekonomičnemu, kulturnemu, političnemu, izobraževalnemu, občemu idr.,
- organizaciji oz. delovnem mestu,
- občutkih in medsebojnih odnosih – tukaj je morda dobrodošla pomoč psihologov ali psihoterapevtov in
- učenju vključitve svojega lastnega referenčnega okvira v referenčni okvir drugega.

Zavedati se moremo, da subjektivni indici, ki vodijo k transformaciji, znajo vključevati intenzivna in težka čustvena stanja ter notranje boje, preden stare perspektive in predpostavke postanejo premagane in transformirane.

Kritični pogledi

Sharan B. Merriam je profesorica na univerzi za odrasle na Univerzi Georgia – Athens. Pravi, da je povezava med osebnostnim razvojem in učenjem v Mezirowi teoriji transformativnega učenja ta, da je osebni razvoj v odraslosti posledica transformativnega učenja. Dodaja, da ob vseh raziskavah in teoretičnih študijih še ni bilo raziskano, da je pogoj za transformativno učenje kot proces transformacije že razvit odrasel osebik z razvitimi kognitivnimi sposobnostmi. Po transformacijski teoriji mora namreč posameznik biti sposoben narediti kritično refleksijo in sodelovati v racionalnem diskurzu, kar pa je značilnost višjih ravni kognitivnih sposobnosti (Merriam 2007).

Kaisu Mälkki v svojem članku o Mezirowi teoriji transformativnega učenja poudarja, da je Mezirow pri svoji teoriji premalo definiral in razložil pojem refleksija. Ta namreč zahteva visoko izobraženega posameznika z razvitimi kognitivnimi sposobnostmi. Dodaja, da je refleksija povezana z močnimi čustvi in socialno dimenzijo. Slednje, še posebej čustveno dimenzijo, bi bilo, po njegovem prepričanju, potrebno bolje in podrobneje preučiti (Mälkki 2011).

Dorene Ross je v svoji empirični študiji na podlagi Mezirowe teorije transformativnega učenja preučevala značilnosti profesorjev in študentov. Njena tematika je bila preučiti percepcije, ki jih dobijo profesorji in študentje na podlagi vpliva maturitetnega tečaja. S pomočjo transformativne teorije učenja je prišla do zaključkov, da se pri profesorjih zgodi transformacija predpostavk o njihovi avtonomnosti (ta je bila manjša), pri študentih pa do transformacije pride pri pojmu odgovornosti. Slednja se na osebni ravni študentov poveča (Ross 2011).

Timothy Murphy v svojem članku piše o tem, da je na podlagi Mezirowe teorije transformativnega učenja vnesel v izobraževanje policistov na Irskem snovi, ki razlagajo Mezirowo teorijo transformativnega učenja. Navaja, da so znanja policistov o pomenskih shemah, referenčnem okvirju posameznika in interpretaciji vtisov in izkušenj pripomogla k boljšemu medsebojnemu razumevanju s strani policistov. Navaja, da bi lahko po vzgledu njegovega poskusa teorijo transformativnega učenja prenesli tudi na ostala področja v Evropi (Murphy 2007).

Literatura

- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., in Trule, J. (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bruner, J. (1996). *Frames for Thinking: Ways of Making Meaning*. V: Olson, D., Torrance, N. (ur.). *Modes of Thought*. New York: Cambridge University Press, str.:93-105.
- Clark, C. (1995). *Ghanging Course: Initiating the Transformational Learning Process*. Pennsylvania State University: State College, str. 354-361.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Št.: 1, Reason and the Rationalization of Society, Boston: Beacon Press.
- Hart, M. (1990). *Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education*. *Adult Education Quarterly*, Spring 1990, Letnik: 40, str. 125-138.
- Kitchener, K. (1983). *Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition*. *Human Development*. Letnik: 26, str. 216-226.
- Mälkki, K. (2011). *Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection*, *Journal of transformative education*. Letnik: 8, št.1, str. 42-62.
- Merriam, S. (2007). *The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Theory*. *Adult education quarterly*. Letnik: 55, št. 1 str. 60-68.
- Mezirow, J. (2000). *Learning and Transformation*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Murphy, T. (2007). *Jack Mezirow and Perspective Transformation: toward an understanding of Irish educational policy within a European framework*. *Policy futures in education*. Letnik: 5, št. 4, str. 491-496.
- Rosenfield, I. (1988). *The Invention of Memory*. New York: Basic Books.
- Ross, D. (2011). *Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program*, *Teaching and Teacher Education*. Letnik: 27, št. 8, str. 1213-1222.

Primeri i iskustva iz prakse

NTC SISTEM UČENJA – RADOST ZA DECU, IZAZOV ZA UČITELJA

Mr Slavica Bobić, učitelj, magistar didaktičko-metodičkih nauka, OŠ"Jovan Jovanović Zmaj", Sremska Mitrovica, Srbija

Sažetak

U savremenim društvima, sistem učenja koji ispuni očekivanja sva tri partnera u školskom sistemu, učenika, učitelja i roditelja, sa pravom se može smatrati idealnim. Takav epitet može dobiti sistem koji prođe praktičnu proveru u aktuelnom nastavnom procesu i čiji su efekti merljivi i upoređljivi. Program NTC sitem učenja unosi značajne promene u školu i učenje u odnosu na tradicionalne sisteme i u velikoj meri ispunjava sve veća i ozbiljnija očekivanja dece, roditelja i društva uopšte.

Deca uzrasta od 7 do 11 godina koja pohađaju razrednu nastavu, kao intrinzički motivisanu aktivnost i potrebu imaju igru. NTC sitem učenja je po svojoj definiciji zasnovan na učenju kroz igru. Njegova primena u nastavi doprinosi stvaranju podsticajne sredine za učenje i razvoj dece. Nastava je zanimljiva, deca motivisana, bez straha od neuspeha. Uloga učitelja koji radi po NTC sistemu učenja je izmenjena. Učitelj više nije predavač, izvor informacija i ispitivač. Učitelj organizuje, usmerava, saraduje i podstiče na aktivnost. Dominantan je demokratski podržavajući pedagoški stil. Kako za učenike, tako i za učitelja učionica postaje mesto gde se oseća sigurno, gde se igra zajedno sa decom i na koje svi rado dolaze. Roditelji dece pokazuju veliko poverenje prema školi i učitelju koji njihovom detetu donose radost. Imaju poverenje prema školi koja pokreće decu na samostalno dolaženje do znanja, prema školi u kojoj učenik ispoljava svoju originalnost, kreativnost, bez straha da će biti ismejan ako misli drugačije ili ne zna neki podatak.

Ključne reči: NTC sistem učenja, igra, kreativnost, samostalnost, samopouzdanje, motivacija

NTC SYSTEM OF LEARNING – JOY FOR CHILDREN, CHALLENGE FOR TEACHER

Abstract

In modern societies, the learning system that meets the expectations of all three partners in the school system; the students, the teachers and the parents, can rightfully be considered ideal. Only a system that passes the practical verification in the topical curriculum, and effects of which are measurable and comparable can be considered ideal. NTC learning system introduces significant changes to school and learning compared to traditional systems and largely meets growing and more serious expectations of children, parents and society in general.

Children aged 7 to 11, have play as their need and intrinsically motivated activity. NTC system of learning is based on learning through play by its very definition. Its use in the classroom contributes to creating a stimulating environment for learning and development of children. The classes are interesting and the children are motivated, without fear of failure. The role of a teacher who works by the NTC system has changed. The teacher is no longer a lecturer, a source of information and an examiner, but rather someone who organizes, guides, coordinates and encourages the activity. Pedagogical style of democratic education is dominant. As for the students and for the teacher, a classroom becomes a place to feel safe, play together and gladly come to. Students' parents show a lot of confidence in the teacher and the school that brings joy to their children and drives them to gaining knowledge independently. They have faith in school where students can express their originality and creativity without fear of being ridiculed for difference of opinion or not knowing something.

Keywords: NTC learning system, playing, creativity, autonomy, self-confidence, motivation

Uvod

Jedan od ciljeva obaveznog školovanja je u stvaranju motivacije kod učenika da se dalje obrazuju i da se pripremaju za život u svetu koji se nalazi u permanentnim promenama. Da bi se taj cilj postigao, razvoj učenika treba pospešivati u pravcu njihove sve veće kreativnosti i lične inicijativnosti. Zbog sve bržeg razvoja

znanja i nauke, škole moraju učenike da obučavaju različitim strategijama učenja kao osnovu na koju će oni kasnije nadograđivati znanja u oblasti svojih interesovanja. Nemoguće je naučiti decu svemu u vremenu kada se broj dostupnih informacija eksponencijalno povećava. Zato je izuzetno važno da škola obezbedi usvajanje bazičnih veština na osnovu kojih će se kasnije sticati znanje iz različitih oblasti. Škola mora odnegovati učenika spremnog na brze promene i prilagođavanje (Zehn Jahre Bildungsreformen im Bereich der Schulpflicht in der Europäischen Union, 2001). Rad po NTC sistemu učenja otvara prostor za ispunjenje ovih očekivanja od savremene škole.

Program NTC sistem učenja je namenjen razvoju motoričkih i kognitivnih sposobnosti dece predškolskog i školskog uzrasta. Ukorenjen je u saznanjima i otkrićima dobijenim istraživanjima u oblasti neuronauke i pedagogije. Razvoj funkcionalnog znanja i kreativnosti putem povećanja divergentne produkcije i povezivanja informacija jesu glavna ideja na kojoj se program zasniva.

NTC program karakterišu tri faze sprovođenja. Ključni element *prve faze* su evolutivno podržavajuće aktivnosti koje podrazumevaju kompleksne motoričke aktivnosti uključujući finu motoriku, dinamičku akomodaciju oka, rotaciju, ravnotežu i kretanje, a koje imaju važnu ulogu u kognitivnom razvoju dece. Najčešći uzrok poremećaja učenja, nedostatka koncentracije i pažnje nalazi se u nepravilnom motoričkom razvoju i nedostatku kretanja dece. *Drugu fazu* NTC programa karakterišu misaone klasifikacije, misaone serijacije i asocijacije. Asocijativnim učenjem podstiče se razvoj sposobnosti mišljenja, pamćenja, zaključivanja, sintetizovanja, transfera naučenog i sl (Rajović, 2011). Asocijativno učenje, pored toga što pomaže lakše memorisanje, predstavlja osnovu za kasnije funkcionalno znanje. (paralelne asocijacije i misaone klasifikacije), te stimulacijom ovakvog načina učenja pomažemo deci da povećaju nivo svog funkcionalnog znanja (Rajović, 2011). *Treća faza* predstavlja rad na razvoju konvergentnog i divergentnog mišljenja, kao i funkcionalnog znanja. Sve tri faze NTC programa se sprovode kroz igru, koja kao intrinzički motivisana aktivnost deteta predstavlja ključni faktor sprovođenja NTC programa (Rajović, 2011). Tri opisane faze sjedinjuju senzomotorni i kognitivni razvoj deteta (Rajović, 2010).

Za razliku od škole Samerhil Aleksandra Nila, kao preteče uvažavanja dečje potrebe za igrom, slobodom i nesputavanjem, čiji je osnovni kvalitet bio što je dete moglo da bira između igre i učenja, što su joj mnogi zamerali, jer su se plašili da će deca biti nesposobna za život (Nil, 1988), u NTC sistemu učenja dete uči igrajući se. Na ovaj način je NTC sistem učenja otišao još jedan značajan korak ispred svih dosadašnjih pokušaja vraćanja detetu prirodnog okruženja za podsticaj intelektualnog razvoja i darovitosti i na taj način zaslužuje epitet progresivnog sistema obrazovanja, sistema obrazovanja bez straha i sputavanja.

Primena NTC sistema učenja u nastavi od I do IV razreda

NTC sistem učenja je model interaktivne primene problemske nastave koji u praksi prevazilazi nedostatke dosadašnjih didaktičko-metodičkih modela. U tom smislu je potpuno inovativan u savremenoj nastavnoj praksi. Tradicionalni modeli su opterećeni metodama učenja koje stvaraju nemotivisanog učenika kojem je u školi dosadno i koji ima otpor prema učenju koje je uglavnom reproduktivno i nefunkcionalno (Bobić, 2007). Ntc sistem učenja polazi od osnovne detetove potrebe, potrebe za igrom i tehnike koje se primenjuju u nastavi su osmišljene tako da podstiču motoričku i misaonu razigranost dece. Deca se stalno nalaze u situaciji da uče spajajući motoričke aktivnosti, rotaciju, ravnotežu, dinamičku akomodaciju oka sa misaonim igrama, misaonim klasifikacijama, misaonim serijacijama i asocijacijama (Rajović, 2010). Razvija se govor i bogati rečnik i kao efekat imamo veliki broj darovite dece za pisanje pesama, priča, scenarija i sl. Podstaknuta je unutrašnja motivacija za učenje i zadovoljstvo naučenim (Suzić, 1998). Sve vreme je prisutna interakcija između učenika. Roditelji su zadovoljni i postaju saradnici i partneri sa učiteljem. Nastavnik stiče autoritet poverenjem i zahvalnošću dece i roditelja i ta dobit je za učitelja najveća. U učionicama u kojima se deca igraju smenjuju se graja i kreativna tišina, bez intervencije učitelja. Podignuta je odgovornost dece na visok nivo. Njima je važno da se igra po pravilima i oni to sami nepogrešivo kontrolišu (Pijaže, 1978). Deca se edukuju u stvaralaštvu, slobodi u iznošenju ideja, samostalnom dolaženju do znanja, poštovanju dogovorenih pravila samosvesnim odnosom prema njima, interakciji sa drugom decom, partnerskim odnosima (Ivić, Pešikan, 2001). U prvom

čitanju Metodičkog priručnika dr Ranka Rajovića, navedena je ključna reč za rad sa decom - ljubav (Rajović, 2012). Ne postoji dobar sistem obrazovanja i rada sa decom koji zanemaruje ljubav edukatora prema detetu.

Da li se postiže bolji uspeh u školi

Odeljenje IV razreda u OŠ "Jovan Jovanović Zmaj" u Sremskoj Mitrovici u kojem se radi po NTC sistemu učenja ima značajno visoku prosečnu ocenu odeljenja na kraju školske godine. Na kraju II razreda ona je iznosila 4,96, na kraju III razreda 4,89. Ovaj uspeh može biti posledica niskog kriterijuma učitelja i subjektivne procene. Pravi pokazatelj uspeha su rezultati učenika na takmičenjima i njihov uspeh od V – VIII razreda. U ovom odeljenju učenici postižu zapažene rezultate, kako u sportskim, tako i u umetničkim i kulturnim oblastima. Učenici često osvajaju prva mesta na sportskim takmičenjima u igrama u kojima dolazi do izražaja saradnja i strategija. Npr. na turnirima "Između četiri vatre", na krosevima, poligonima, prvo mesto na opštinskim i republičkim takmičenjima u literarnom stvaralaštvu, prva mesta na opštinskim maskenbalima, Svetosavske povelje za muziku i druga. Takmičenja iz nastavnih predmeta učenike očekuju u toku IV razreda i od V razreda, tako da će se rezultati u svim oblastima tek videti, što će biti predmet praćenja od stane učitelja.

Dobiti za učenike i učitelja

NTC sistem učenja je osoben i po tome što omogućava jednake dobiti za dete, učitelja i roditelje. Ispunjava očekivanja od škole sva tri partnera u nastavnom procesu. Gotovo da je nemoguće povući oštru granicu između dobiti bilo kojih od njih. Zadovoljan učitelj je dobar učitelj i deci i roditeljima. Zadovoljno, radosno dete olakšava rad nastavniku i roditelju. Zadovoljan roditelj je dobar saradnik i partner koji pruža nesebičnu podršku učitelju. Tek kada se ispune ovi uslovi, možemo govoriti o kvalitetnoj nastavi (Anderson, 2013).

S obzirom na već pomenuto težište NTC sistema učenja na igri i interesovanjima dece, jasno je da je dete zadovoljno, puno samopouzdanja, jer radi ono što najbolje zna. Igra se! U razredu vlada klima saradnje, podrške i poverenja. Dete nema strah od propitivanja ili kontrolnog i pismenog zadatka, jer njegovi odgovori neće biti kvalifikovani kao netačni i predmet podsmeha. Svi u razredu su naviknuti na neobične odgovore i u njima traže i nalaze kvalitet. Često učenici sami procenjuju svoj rad i rad drugova i drugarica u razredu. Vežbanjem ovakvog načina rada, vremenom se postiže sve veća objektivnost u procenjivanju i samoprocenjivanju (Đurić, 1999). Često deca ocene svoj rad strožije od učiteljice.

Prvi korak i zadatak u primeni NTC sistema učenja koji se postavlja pred učiteljem je ovladavanje NTC tehnikama i svakodnevno vežbanje primene u praksi. Svaka NTC tehnika ima višestruku primenu u svim nastavnim predmetima i na velikom broju nastavnih sadržaja. Od kreativnosti, radoznalosti, znanja i slobode učitelja zavisi u kojoj meri će primenjivati NTC tehnike. U početku je primena povremena i selektivna. Rezultati koji se postižu daju sve veću slobodu i samopouzdanje učitelju i ubrzo ovaj model postaje dominantan u nastavi. Tada postaje vidljiv i prepoznatljiv i roditeljima i drugim ljudima zainteresovanim za obrazovanje dece. Izuzetno je važno edukovati roditelje NTC tehnikama, kako bi mogli razumeti način rada učitelja i pratiti rad i napredovanje svog deteta. Preporuka je da se mesečni dani otvorenih vrata za roditelje u I razredu iskoriste za radionice na kojima će biti prezentovane NTC tehnike koje se primenjuju u nastavi. Najbolje je napraviti godišnji plan rada sa roditeljima koji će pratiti uvođenje tehnika u nastavu. Na taj način na kraju prvog razreda će svi roditelji biti upoznati sa načinom rada učitelja. To još uvek ne znači potpuno razumevanje metoda rada. Ono se desi, uglavnom u trećem razredu, kada rezultati i efekti NTC sistema učenja postaju sve vidljiviji.

Primena NTC tehnika u nastavi počinje, najčešće *slikovnim prikazom pesme i lekcije*. Često se čuje poistovećivanje NTC sistema učenja sa ovom tehnikom. U početku učenici slikaju svaku reč, ali ubrzo uz pomoć učitelja prelaze na slikovni prikaz stiha, a zatim i cele strofe. Osnovni zadatak je da se deca podignu na nivo asocijacija, što se prepoznaje na crtežima. Cilj slikovnog prikaza, kao i svih drugih NTC tehnika je razvoj asocijativnog i funkcionalnog mišljenja (Rajović, Petrović, 2010), ali i značajno skraćivanje vremena učenja, a naučeno se pamti duže. Deca dobijaju priliku da izraze svoju kreativnost, originalnost i fluentnost ideja - divergentnu produkciju. Ovo je naročito važno za decu koja su potencijalno darovita.

Zagonetna pitanja su NTC tehnika u nastavi koju učenici prihvataju i koriste sa oduševljenjem. U početku primene učitelj postavlja zagonetna pitanja, instruiše decu u savladavanju različitih modela pitanja i ubrzo deca pokušavaju samostalno. Redovnom primenom deca počinju da uče važne podatke iz lekcije stavljajući ih u zagonetno pitanje. Ovladavaju svim tipovima zagonetnih pitanja (podatka- informacije, posebnosti, povezanosti, na osnovu asocijacija). Priliku da saopšte drugovima svoje zagonetno pitanje doživljavaju kao nagradu. U sastavljanje pitanja uključuju i roditelje. Uloga učitelja se tada potpuno menja (Jukić, 1997). On ulazi u ulogu deteta. Pogadja zajedno sa ostalom decom. Često deca zatraže pomoć učitelja u trenutku kad procene da neće uspeti dovesti do rešenja drugove i drugarice. Zvono za kraj časa ne registruju. Nemaju potrebu za odmorom, jer se nisu zamarali, nego igrali (Buler, Smiter, Ričardson, Bradšoa, 1962). Profesorica koja je prisustvovala uglednom času na kojem je demonstriran deo primene NTC tehnika u nastavi srpskog jezika, sa oduševljenjem je konstatovala da se “učitelj štedi” radeći na ovaj način. Iako je njen komentar u trenutku imao negativnu konotaciju, on je zapravo definisao dobit za učitelja od primene NTC sistema učenja. Smanjeno je na minimum profesionalno sagorevanje nasatvnika, o kojem se sve glasnije govori u savremenoj školi (Lorin, 2013). Učitelj pripremi i organizuje rad pre časa i podeli uputstvo deci na samom početku časa, a u toku časa on ima sporednu ulogu posmatrača i diskretnog korektora. Toliko je “nevidljiv” i “nečujan” da se stiče utisak da nije prisutan. U prvom planu su deca, što je ideal svih pedagoških i didaktičkih teorija, kako tradicionalnih (Buler, Smiter, Ričardson, Bradšoa, 1962), tako i savremenih (Đurić, 2000).

Najčešće korišćena NTC tehnika u nastavi svih nastavnih predmeta su *nelogične priče* u kombinaciji sa asocijacijama. Naročito su primenjive u nastavi prirode i društva (geografski sadržaji, npr. glavni gradovi susednih država Srbije: “*Kad se probudim uz buku kreštalice Sofije, uzmem koplje, ubodem piranu, pobegnem pod goru i u sam raj zagrebem.*” uz obavezan slikovni prikaz priče), u jeziku pri obradi slova u I i II razredu (fonetska i grafička obrada pomoću nelogičnih priča od asocijacija), u muzičkoj kulturi pri slušanju muzike sa zatvorenim očima, u svim razredima (asocijacija na impresiju, povezivanje u nelogičnu priču sa nazivom slušane kompozicije i crtanje), u matematici pri učenju rimskih cifara i zapisivanja brojeva pomoću njih u III razredu i dr. Kada deca samostalno biraju tehniku kojom će savladavati gradivo, najčešće biraju nelogične priče i njihov slikovni prikaz, sa puno asocijativnih slika. Pored savladavanja gradiva, nelogične priče, naročito njihova varijanta - spiralne nelogične priče su odlična igra koja, pored razvoja asocijativnog i funkcionalnog mišljenja, pomaže razvoj memorije. Učenici pamte oko 50 pojmova u nizu redom. Ako se obrade pojmovi iz gradiva, jasno je da je korist velika.

NTC tehnika *sakrivanja reči u rečenici* se svakodnevno primenjuje u nastavi. Deca sakrivaju reči koje su im teške za pamćenje i ključne reči. Uz ovu tehniku, često se opredeljuju za prikazivanje u *rebusima*. Prikazuju ličnosti, pojave, apstraktne pojmove, misaone imenice. Zadatak učitelja je da pomogne razumevanje NTC tehnike sakrivanja reči i njenu primenu na višem nivou, što znači da se učenici podstiču da sastavljaju pitanja čiji je odgovor sadržan u njemu. se pojam krije u pitanju.

Sve NTC tehnike podstiču razvoj analitičko – sintetičkog mišljenja kao baze funkcionalnog i asocijativnog mišljenja, koje su u osnovi stvaralačkog mišljenja i doprinose podsticanju darovitosti kod učenika (Kvaščev, 1978. Đorđević, 1991).

Zapažanja roditelja o primeni NTC sistema učenja u nastavi

Roditelji u odeljenju u kom se radi po NTC sistemu učenja često imaju priliku da komentarišu, sugerišu, daju primedbe na rad učitelja u nastavi. Na poslednjem mikro operativnom akcionom istraživanju (Mužić, 1979) na prigodnom uzorku koji čine 29 roditelja učenika iz odeljenja koje radi po NTC sistemu učenja, roditelji su istakli sledeće dobiti za dete (navedeni su po kvantitativnim vrednostima distribucije odgovora): samopouzdanje, radoznalost, samostalnost, motivacija, otvorenost, rečitost, znanja šira od nastavnog plana i programa, druženje sa drugom decom, rado odlazi u školu, ogromno drugarstvo i igra, istraživanje, druželjubivost, maštovitost, zanimljivo mu je na časovima.

U NTC sistemu učenja strah od škole se svodi na minimum. U mikro operativnom istraživanju (Mužić, 1979) na nivou odeljenja u kom se radi po NTC metodama rada, od ukupno 29 učenika 25 učenika nikada ili retko kada osećaju strah od pismenih i kontrolnih zadataka. 3 učenika često osećaju strah i 1 učenik uvek. Mora se uvažiti i

postojanje straha kod dece zbog velikih očekivanja roditelja, tako da za generisanje straha od škole kod dece nije krivac isključivo učitelj (Đurić, 1999).

Zaključak

Za učitelja koji radi u nastavi po NTC sistemu učenja, sa pravom se može reći da se nalazi pred velikim profesionalnim izazovom. Lično doživljava potpunu profesionalnu transformaciju. Svakodnevno se nalazi u situaciji da deca "znaju" više od njega i zbog toga ne gubi autoritet, niti se oseća nesigurno u učionici. Ovo iz razloga, što nastavni sadržaj više nije gotova informacija koju učitelj kao medij prenosi deci. Informacija je u ovom sistemu rada sredstvo pomoću kojeg podstičemo radoznalost, motivaciju, zaključivanje, povezivanje i sveopšti intelektualni razvoj deteta (Đorđević, 1984). Kada deca pripreme zagonetna pitanja na zadatu temu (Nikola Tesla, Nemanjići, Mihajlo Pupin isl.) nakon nekoliko postavljenih pitanja, učenici daju i dobiju informacije i podatke koje roditelji i učitelj često ne znaju. Deca u pripremi koriste enciklopedije, dečju štampu, internet i sve druge dostupne izvore informacija. Sva deca su angažovana. Sa relativno malim individualnim pripremama i zalaganjem, saznaju mnogo. Uz racionalno korišćenje slobodnog vremena dece i vremena na nastavnom času, sa velikom razigranošću i radošću dece efekat i rezultati su odlični (Rubinštajn, 1981). Autoritet učitelja kod dece jača, jer ga stiže kroz dečju ljubav i zahvalnost. Veoma je važno povremeno omogućiti roditeljima prisustvo časovima, kako bi imali priliku da vide kako se NTC tehnike primenjuju u praksi. Najčešće deca ne znaju da prenesu kako su radili. Uglavnom samo kažu "igrali smo se", što je potpuno tačno, ali roditelji očekuju da znaju i razumeju način rada sa njihovom decom, jer u ličnom iskustvu nisu imali prilike da se školuju na ovaj način. Roditelji su zadovoljni i zahvalni jer vide aktivno, veselo i motivisano dete.

Literatura

- Bobić, S. (2007) Modeli interaktivne primene problemske nastave matematike, magistarska teza, Pedagoški fakultet, Sombor
- Buler, Š. Smiler, F. Richardson, S. Bradšoa, F. (1962) Problemi detinjstva i učitelj, Grafički zavod, Titograd
- Đorđević, B. (1991) Individualizacija vaspitanja darovitih, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Đorđević, D. D. (1984) Pedagoška psihologija, Dečje novine, Beograd
- Đurić, Đ. (1999) Teorije učenja, Učiteljski fakultet, Sombor
- Đurić, Đ. (2000) Psihologija i obrazovanje, Učiteljski fakultet, Sombor
- Ivić, I. Pešikan, A. Antić, S. (2001) Aktivno učenje, Institut za psihologiju, Beograd
- Jukić, S. (1997) Učenje učenja u nastavi, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad
- Kvašček, R. (1978) Razvijanje stvaralačke sposobnosti kod učenika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Lorin W. Anderson, CDRSEE tim (2013) *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike usmerene na postignuća*, Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi
- Ministarstvo prosvete i sporta (2001) *Zehn Jahre Bildungsreformen im Bereich der Schulpflicht in der Europäischen Union (1984-1994)*, Eurydice, Informativna mreža obrazovnih sistema u Evropi, D/1997/4008/13
- Mužić, V. (1979) *Metodologija pedagoškog istraživanja*, IGKRO Svjetlost, Sarajevo
- Nil, S.A. (1988) *Slobodna deca Samerhila*, BIGZ, Beograd
- Pijaže, Ž. Inhelder, B. (1978) *Intelektualni razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Rajović, R. (2010). *NTC sistem učenja: metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihajlo Palov.
- Rajović, R. (2011). *IQ deteta – briga roditelja, predškolski uzrast. Deo I*. Novi Sad: Abeceda.
- Rajović, R. (2012) NTC sistem učenja, *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru*, Novi Sad

Rajović, R. Petrović, U. (2010) *Razvoj kreativnog i funkcionalnog razmišljanja*, Učitelj, Časopis Saveza učitelja Srbije 1, 37 – 41.

Rubinštajn, S. L. (1981) *O mišljenju i putevima njegovog istraživanja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Suzić, N. (1998) *Kako motivisati učenike*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske, Srpsko Sarajevo

INKLUZIJA IZ UGLA RODITELJA

Olivera Živković, dipl. defektolog oligofrenolog, OŠ "Sava Jovanović-Sirogojno", Srbija
Snežana Srećković, socijalni radnik, OŠ "Sava Jovanović-Sirogojno", Srbija

Sažetak

Rad pred Vama jeste ideja da se inkluzija prikaže iz ugla petnaest roditelja čija su deca nakon nekolikom godina u redovnom sistemu nastavila obrazovanje u školi za decu sa smetnjama u razvoju. Rezultati koje smo dobili prikazali smo brojačno i deskriptivno, u skladu sa drastično velikom razlikom u ocenama vezanih za neke parametre iz ankete. Ideja svakako nije da se inkluzija kao ideja ospori u bilo kom smislu, već da se podrži postojanje osnovnih škola za decu sa smetnjama u razvoju, čiji je nivo funkcionisanja na takvom nivou da dete u redovnom sistemu teško ostvaruje napredak u obrazovnom i socijalnom polju.

Ključne reči: Obrazovanje, inkluzija, roditelji

INCLUSION – PARENTS' PERSPECTIVE

Abstract

Work in front of you is the idea to present the inclusion from the perspective of fifteen parents whose children, after several years of education within the regular school system, continued their education at the school for children with disabilities. The results obtained are shown numerically and descriptively, in accordance with drastically big differences in estimates related to some parameters of the survey. The idea is not to challenge the inclusion of an idea in any sense, but to support the existence of primary schools for children with disabilities, whose level of functioning is such that a child in a regular system achieves progress with difficulty in the educational and social fields.

Keywords: education, inclusion, parents

Uvod

U vremenu u kojem se većina stvari na brdovitom Balkanu svodi na puku egzistenciju srednje klase, prebacivanje odgovornosti i pokušaja da se sa što manje ulaganja ostvari sto veća dobit u ekonomskom, ali i ljudskom smislu, obrazovanje je ostalo da se "njiše na tankoj grani" koju šibaju vetrovi sa raznih strana. U redovima učitelja još se srećemo sa staromodnim učiteljicama, u čijim se učionicama mišljenje deteta može čuti vrlo retko (a jos ređe prihvatiti), dok se sa druge strane samovrednujemo po norveškom modelu, čiji standard i svest za dugo još neće postati deo naše svakodnevnice.

Ovom problemu se svakako pridružio, a možda ga i predvodi vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, koje već dugi niz godina zaokuplja pažnju javnosti, ali pre svega stručnjaka, koji izvode različite studije o opravdanosti inkluzije i razlozima za njenim opstankom.

Rad pred Vama jeste ideja da se inkluzija prikaže iz ugla petnaest roditelja čija su deca nakon nekoliko godina u redovnom sistemu nastavila obrazovanje u školi za decu sa smetnjama u razvoju. Rezultati koje smo dobili prikazali smo brojačno i deskriptivno, u skladu sa drastično velikom razlikom u ocenama u vezi sa nekim parametrima iz ankete.

Važno je napomenuti da su deca anketiranih roditelja najmanje dve godine provela u redovnom školskom sistemu i najmanje dve godine u školi za decu sa smetnjama u razvoju. Anketiranjem nisu obuhvaćena deca, tj. roditelji dece koja su u nekom od navedenih sistema bili kraći period, kako bi dobijeni rezultati bili relevantniji. Tokom biranja reprezentativnih osoba za anketiranje, vodili smo računa o tome da anketom budu u podjednakom broju obuhvaćeni roditelji dece iz prvog i drugog obrazovnog ciklusa. Opravdanost ovoga jeste u tome što se usled uvođenja predmetne nastave od petog razreda u rad sa decom uključuju predmetni nastavnici.

Glavni deo

Istraživanjem su obuhvaćeni svi segmenti vaspitno obrazovnog procesa, nastavne i vannastavne aktivnosti, dodatna podrška i tretmani koji su neophodni detetu sa smetnjama u razvoju (tretman logopeda, reedukatora psihomotorike i profesora korektivnih vežbi). Istraživali smo koliku su pomoć deca imala u školi za obavljanje higijenskih, toaletnih i drugih potreba koje nisu u stanju samostalno da obavljaju. Posebna pažnja posvećena je načinu na koji je dete bilo integrisano u grupi, koliko je u njoj bilo motivisano, da li je i u kojoj meri bilo uključeno u vannastavne aktivnosti u školi. Jedan od segmenata kojim smo se zabavili jeste i nadzor dežurnih nastavnika u oba sistema, kao i učestalost vršnjačkog nasilja i/ili bilo kog oblika diskriminacije dece sa smetnjama u razvoju.

Sumiranje i analiza dobijenih rezultata vršeni su u dva smera. Prvobitno, želeli smo da dobijemo jasnu sliku o tome koliko su naši korisnici zadovoljni našim radom i u kojoj meri smo ispunili njihova očekivanja prelaskom u našu školu. Tema se proširila sama po sebi kada smo upoređivanjem ocena roditelja došli do drastične razlike u skorovima koje smo dobili za određena područja vrednovanja. Naime, osim što su učitelji u redovnim školama dostigli prelazne, ali ipak niske ocene u prilagođavanju nastavnih sadržaja deci i izradi IOP-a, zabrinjavajuće je niska ocena zastupljenosti rada logopeda, reedukatora psihomotorike i profesora korektivnih vežbi u radu sa decom. Nemogućnost sistema da podrži ove potrebe dece, naterala je stručne službe u redovnim školama da upućuju roditelje da na ove tretmane decu vode u domove zdravlja, čiji su kapaciteti prebukirani.

Iz dobijenih rezultata evidentno je da su učitelji iz redovnog sistema uložili napore da decu sa smetnjama u razvoju motivišu u ostvarenju postavljenih ciljeva, što ipak nije bilo dovoljno da se i u ovom parametru izjednače u oceni. (Iz drugih izvora, kroz razgovore sa učiteljima saznajemo da su zbog velikog broja dece u odeljenima u nemogućnosti da se maksimalno posvete detetu sa drugačijim zahtevima, da deci u grupi često opada nivo koncentracije dok učiteljica daje dodatna objašnjenja pojedincu i sl.)

Neizostavno je napomenuti da su anketirani roditelji izrazili izvesno zadovoljstvo prisustvom medicinskog osoblja u specijalnim školama, koje deci pruža pomoć pri hranjenju, upotrebi toaleta i drugim potrebama i izrazili žaljenje što ovakvu vrstu podrške nisu dobijali u redovnoj školi. Ovom zaključku doprinosi i činjenica da je populacija dece ometene u razvoju zbog prirode problema dodatno izložena učestalosti epi napada i mnogih drugih zdravstvenih teskoća.

Vrlo visoku ocenu škola za decu sa smetnjama u razvoju dobila je između ostalog i za organizaciju dežurstva, koja se u odnosu na redovnu školu razlikuje u tome što veći broj nastavnika dežura za vreme odmora, što praktično znači da nastavnik ostaje sa svojom grupom i za vreme odmora i deca ni trenutak ne ostaju bez nadzora.

Ovakav raspored dežurstva, homogenost grupa, posvećenost nastavnika i defektologa u školi za decu sa smetnjama u razvoju isključuje svaki oblik vršnjačkog i drugog oblika nasilja i diskriminacije, koji je u anketi ocenjen najvišom ocenom.

U cilju jasnijeg i lakšeg pregleda dobijenih rezultata, u nastavku možete videti tabelu prikazane rezultate, sa srednjim ocenama koje su roditelji dali po svim traženim pitanjima

T V R D N J A	Ocnom od 1 do 5 ocenite tačnost navedene tvrdnje	
	Redovna škola	Škola za decu sa posebnim potrebama
Nastavne i vannastavne aktivnosti prilagođene su specifičnostima svakog deteta	2,87	4,76
Za nastavne sadržaje koji nisu prihvatljivi za dete, izrađuje se individualni obrazovni plan, kojim se pomenuti sadržaji modifikuju prema sposobnostima deteta.	3,76	5
Dete pri izvođenju aktivnosti i zadataka koji se pred njega postavljaju ima konstantnu podršku/pomoć nastavnika/defektologa.	1,76	4,92
U cilju razvoja verbalnih i neverbalnih struktura govora i razvoja komunikacijskih veština, u rad sa detetom uvršten je tretman logopeda.	1,23	4,84
U cilju poboljšanja motorike, prevazilazenja psiholoških barijera i poboljšanja psihofizickog stanja deteta, u rad sa detetom uvršten je tretman reedukatora psihomotorike.	1,07	4,84
U cilju poboljšanja opšteg zdravstvenog stanja, jačanja oslabljene muskulature, korigovanja različitih vrsta i stepena deformiteta i nepravilnog držanja tela, u rad sa detetom uvršten je tretman profesora korektivnih vežbi.	1,07	4,07
Dete je uključeno u vannastavne aktivnosti, aktivno učestvuje u radu sekcije, priredbi i manifestacija koje se održavaju u školi.	1,92	4,64
Dete se oseća motivisano u odeljenju.	2,00	4,92
Dete funkcioniše kao ravnopravni član odeljenske zajednice.	1,84	4,84
Dete ima podršku medicinskog osoblja za određene potrebe koje ne može sam da izvršava (oblačenje, upotreba toaleta, održavanje higijene).	1	4,84
Dete je pod stalnim nadzorom dežurnog nastavnika za vreme odmora.	2	4,92
Dete je zaštićeno od svih vrsta vršnjačkog nasilja u školi.	3,23	5
Napomena: Molim Vas da ukoliko želite da ocenite bilo koji segment rada koji nije obuhvaćen upitnikom to deskriptivno učinite ovde: -----		

NTC SISTEM UČENJA PROGRAM U FUNKCIJI PODIZANJA KOMPETENCIJA VASPITAČA

Kojić Milena, master, vaspitač, PU "Đurđevdan", Kragujevac, Srbija

Sažetak

Preduslov uspešnog profesionalnog razvoja vaspitača je unutrašnja motivacija za rad. Na žalost, sve ređe je prisutna. U predškolske ustanove zapošljava se kadar sa veoma različitim, često nedovoljnim početnim psihološkim, pedagoškim, didaktičkim i metodičkim znanjima. Iz svega ovoga proizilazi, neujednačen nivo motivisanosti vaspitača za rad. Slika koju vaspitač ima o sebi kao pedagoškom radniku nastaje kroz pohađanje seminara i predavanja. Time se obezbeđuju optimalni uslovi za jačanje kompetencija vaspitača. Važno je znati na koga se vaspitač može osloniti u svom profesionalnom razvoju i ko mu pruža sigurnost u neposrednom okruženju. Primenom Programa Nikola Tesla Centar sistem učenja, vaspitač se profesionalno edukuje. Unapređuje vaspitno-obrazovni rad kroz proces stvaranja otvorenog kurikuluma. Vaspitač tako sprovodeći NTC sistem učenja, postaje kompetentan vaspitač. NTC program predstavlja sinergiju znanja, vestina, umenja, a pre svega pokretačku snagu usmerenu na dobrobit dece, vaspitača i roditelja.

Ključne reči: Kompetencije vaspitača, NTC sistem učenja, unutrašnja motivacija, sinergija znanja

NTC SISTEM OF LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING PRESCHOOL TEACHER COMPETENCE

Abstract

Precondition for successful professional development of educators is an internal motivation for work that is rarely present. Preschool institutions recruit teachers with very different, often insufficient initial psychological, pedagogical, didactic and methodological knowledge. All this leads to different level of work motivation of educators. Educator's self-image as a pedagogical educator is created by the seminars and lectures they attend. This provides optimal conditions for strengthening the competencies of teachers. It is important to know to whom the educator can rely on in their professional development and who provides them with security in the immediate environment. By implementation of NTC system of learning Programme preschool teacher is on the way to become professional educator through the process of creating an open curriculum. Preschool teacher thus becomes competent educator. NTC Programme is a synergy of knowledge, skills and above all, the driving force aimed at the welfare of children, teachers and parents.

Keywords: preschool teacher competence, NTC system of learning, internal motivation, synergy of knowledge

Uvod

Program NTC sistem učenja realizuje u više faza uz angažovanje stručnjaka i vaspitača sa sertifikatom "NTC sistem učenja" (R. Rajović, 2009). Od 2009. godine u Republici Srbiji sprovodi se Program Nikola Tesla Centar sistem učenja, po mnogo čemu nov. Revolucionaran po svom praktičnom pristupu. Ovaj program ide u korak sa obrazovnim sistemima razvijenih država.

Osnovu NTC programa predstavljaju savremena naučna istraživanja iz oblasti neuronauke, kao i pedagogije. Cilj NTC programa je razvoj kreativnosti i funkcionalnog znanja dece. NTC program karakterišu tri faze sprovođenja. Ključni element prve faze su evolutivno podržavajuće aktivnosti koje podrazumevaju kompleksne motoričke aktivnosti (finu motoriku, dinamičku akomodaciju oka, rotaciju, ravnotežu, kretanje), kojima se stimulišu neuronske veze u većim regijama korteksa.

Drugu fazu NTC programa karakterišu misaone klasifikacije, misaone serijacije i asocijacije. Asocijativnim učenjem podstiče se razvoj sposobnosti mišljenja, pamćenja, zaključivanja, sintetizovanja, transfera naučenog i sl. (Rajović, 2011). Asocijativno učenje nije važno samo zbog memorisanja lekcije, već zbog toga što predstavlja osnovu za kasnije funkcionalno znanje (paralelne asocijacije i misaone klasifikacije), te

stimulacijom ovakvog načina učenja pomažemo deci da povećaju nivo svog funkcionalnog znanja (Rajović, 2011). Treća faza predstavlja rad na razvoju divergentnog i konvergentnog mišljenja, kao i funkcionalnog znanja. Sve tri faze NTC programa se sprovode kroz igru, koja kao unutrašnja potreba deteta predstavlja ključni faktor sprovođenja NTC programa (Rajović, 2009). Tri opisane faze sjedinjuju senzo-motorni i kognitivni razvoj deteta (Rajović, 2010). U odnosu na klasično reproduktivno učenje, ovim se pristupom pojačava motivacija učenika te se naučeno gradivo lakše i brže stiče, duže pamti i lakše ponovno pojavljuje iz memorije (Rakić, et al. 2012). NTC sistem učenja pored sprovođenja u predškolskim ustanovama sprovodi se i u NTC centrima u Srbiji, Crnoj Gori i Bosni i Hercegovini.

NTC radionice su radjene u bloku od deset puta po 90 minuta (jednom nedeljno). Korišćen je NTC radni materijal iz unapred pripremljenih radnih svezaka, a naučene tehnike je za domaći zadatak trebalo uvežbati kod kuće i doneti za sedam dana. Na taj način, deca su kontinuirano radila po NTC programu tokom trajanja obuke od dva i po meseca. U okviru radionica rađen je grupni rad, individualizacija i diferencirana nastava.

Podizanje kompetencija vaspitača kroz sprovođenje NTC programa

Kompetencije koje se unapređuju primenom NTC programa:

- 1. NTC-vaspitač postaje kreator sopstvene prakse, gradeći profesionalnu autonomiju u razvijanju NTC programa u obogaćivanju sredine u vrtiću. Primenom i implementacijom NTC sistema učenja u NTC Centrima predškolskim ustanovama vaspitač, postaje istraživač, praktičar i poseduje svest da je učenje – kako vaspitavati decu doživotni proces.***

Osnovni elementi procesa vaspitno-obrazovnog rada su poseban ambijent (sredina), didaktički materijali i vaspitač. NTC sistem omogućava vaspitaču da dobro pripremi sredinu u kojoj će se deca osećati prijatno, slobodno i sigurno, u kome će svi učesnici biti angažovani i birati aktivnosti. Sredinu osmišljava vaspitač u saradnji sa decom, roditeljima, saradnicima. Sredina je raznolika da bi stimulisala osetljivost i uticala na razvoj svih čula, bogata je intrigantnim stimulansima koji treba da izazivaju promene u dečjem ponašanju, tako što će odgovarati njihovim interesima i zadovoljavati njihove potrebe.

Sredina zrači vedrom atmosferom, slobodom kretanja najmlađih, angažovanjem dece. To je prijatni radni ambijent u kome deca istražuju, rade, otkrivaju, konstruišu znanja, doživljavaju radost otkrivanja. Sredina izlazi u susret potrebama dece. Sredina je za decu sredstvo razvoja, a za odrasle mogućnost otkrivanja najdubljih potencijala dece. To je okolina ispunjena materijalima i uređena tako da ispunjava trenutne potrebe deteta, dopušta razvoj dečije ličnosti, podstiče ga na rukovanje. Svojevrsna «laboratorija» za učenje u kojoj dete samo istražuje, ispituje i bira ono što želi da radi. Oplemenjivanjem i organizacijom dnevnih rutina, primenom NTC programa, vaspitač dobija profesionalnu autonomiju u razvijanju programa NTC i učestvuje u obogaćivanju sredine **koja se koristi kao sredina za učenje i razvoj kroz sledeće aktivnosti:**

- kreira poruke kroz okruženje,
- organizuje NTC kutak,
- postavlja interaktivne table za roditelje,
- oprema kutak za roditelje,
- postavlja Mape vrtića prostorija kroz simbole,
- predstavlja Jelovnik za decu sa simbolima,
- opremanje hola vrtića sa mapama učenja gde dete spontano uči i obnavlja naučene pesmice. Mapa nije dekoracija već didaktičko sredstvo,
- obeležava lični prostor sa simbolima za svako dete; deca na radionicama sa roditeljima biraju svoj autentični simbol, koji je na portfoliju i nalazi se u sobi.
- simbolima su obeleženi centri po vrtiću; svaka grupa ima svoj simbol koji stoji na vratima vaspitnih grupa.

Dete je kreator funkcionalne sredine. Didaktika, rekviziti, lastiši, dugmad, klikeri, inter-aktivne table, NTC puzzle i sva ostala sredstva su dostupna, na vidnom mestu i u nivou dece. Sve je u funkciji

razvoja ukupnih sposobnosti i, znanja i veština sve dece . Ovo doprinosi stvaranju osećaja zajedništva i zadovoljstva dece i vaspitača.

2. *NTC vaspitač podiže svoj profesionalizam, donošenjem odluka koje su utemeljene na etičkim principima same profesije, razvija osetljivost za posmatranje ponašanja deteta i njegovog procesa učenja, usavršava svoje metode rada pri individualnom radu i radu u malim grupama, iskustveno učenje primenjuje u svojoj profesionalnoj praksi kroz primenu NTC Programa*

Aktivno učešće vaspitača na seminarima dr Ranka Rajevića i Uroša Petovića su doprinela da vaspitači dobiju jednu savim novu dimenziju u svom profesionalnom razvoju kao i otvorenost za promene u neposrednom koraku sa savremenim saznanjima o razvoju deteta. Vaspitač sem što razvija svoje kreativne sposobnosti za izradu didaktičkog materijala i osmišljavanje ambijenta, povećava svoj senzibilitet za posmatranje ponašanja deteta i njegovog procesa učenja, usavršava svoje metode rada pri individualnom radu , iskustveno učenje primenjuje u svojoj profesionalnoj praksi i usavršava integrisani pristup kroz primenu svih metodičkih oblasti i posmatra dete kroz sve aspekte razvoja. O tome svedoče brojni instrumenti za praćenje napredovanja dece koji se odnose na tehnike samog NTC programa. To su:

- motoričke sposobnosti (poligon)
- fina motorika (poligon)
- skrivanje reči
- nelogične priče (radionica sa pamćenjem deset imenica pomoću nelogičnih priča i pomoću asocijacija na brojeve)
- divergentna produkcija (radionica sa pravljenjem asocijacija za reči) pesmice zagonetna pitanja
- Neposredni kontakti sa autorima Programa i NTC timom, doprinose da vaspitač ima aktivan angažman i poseban stil podučavanja utemeljen na inicijativi i aktivnostima samog deteta, kao izrazni ideja i iskustava. Dete u interakciji sa vaspitačem stvarajući nove NTC igre zaključuje analizira, asocijativno uči i razvija funkcionalno razmišljanje, što je i krajnji cilj ovog Programa.

3. *NTC -vaspitač poseduje lični integritet. Visoka motivacija u primeni i razvijanju NTC programa*

Vaspitač koji primenjuje NTC program ima razvijen osećaj dužnosti i odgovornosti. Svakodnevne pripreme, razvoj kritičkog mišljenja, neprestana radoznalost su odlike vaspitača u NTC Programu. Osobine koje poseduje vaspitač su i samostalnost i samoinicijava. Preduslov uspešnog profesionalnog razvoja je unutrašnja motivacija svakog pojedinca, upravo je ona prisutna u velikoj meri i predstavlja veliki izazov vaspitaču koji je u NTC programu.

4. *Vaspitač koji primenjuje NTC Program je promišljeni praktičar*

Vaspitač koji u svom vaspitno-obrazovnom radu primenjuje NTC Program je promišljeni praktičar i najvažnija mu je **detetova dobrobit**. Dugodišnjom primenom NTC programa ulazimo u svet stvaranja otvorenog kurikula jer novonastale igre NTC koje dete stvara u svakodnevnoj interakciji sa drugom decom i vaspitačima dobijaju nov okvir, novu vizuru učenja. Na ovaj način se pospešuje integrisano učenje kao i razvoj ukupnih potencijala, po recima autora programa dr Ranka Rajevića, sve dece.

Pokazatelji uspešnosti primene ntc programa

Na osnovu sprovedenih akcionih istraživanja, tokom implementacije NTC programa, analizirajući obrađene ankete, intervjue, instrumente praćenja dečijeg razvoja, dečje iskaze, beleške o deci, generalno zapažanje vaspitača ukazuje na indikatore uspešnosti primene NTC Programa.

1. *Pokazatelji uspešnosti primene NTC programa u odnosu na dete:*

- podiže se nivo intelektualnih sposobnosti sve dece koja su uključena u program, osmišljene igre podstiču dečiju radoznalost i “drže” im pažnju ,
- razvija se koordinacija pokreta i motorika , svakodnevna je zainteresovanost dece za igre i sredstva iz ove oblasti,
- sprečava se poremećaj koncentracije i pažnje,
- razvija se brzina razmišljanja i zaključivanja,

- funkcionalno znanje,
- dete uči kroz aktivnost, vršnjačkom edukacijom, dečiji iskazi, crteži, pokreti,
- razvoj unutrašnje motivacije za sopstveni razvoj i ponašanje,
- sadržaji su interesantni prepoznatljivi deci,
- dete sa velikim brojem ideja, asocijacija prenosi na drugu decu svoje iskaze i vrši se vršnjačka edukacija,
- uočena je pozitivna reakcija je bila i kod roditelja koji su bili „primorani“ da igraju nove igre svoje dece i otkrivaju njihove skrivene sposobnosti .Dečiji iskaz: Luka:”Je l' mora svaka država da ima zastavu u obliku pravougaonika”? Petar:”Jer ima zemlje na Antartiku?”
- dete uči da bude pažljivo, kooperativno i saradljivo...
- deca se osećaju važnim jer su roditelji neposredni učesnici u igri i životu deteta.Podiže se kvalitet uslova za boravak dece u vrtiću .Stvaraju se nove mogućnosti i prilika za učenje dece van vrtića. Uočeno je zadovoljstvo i sreća na dečjim licima. Dete aktivan činilac svog razvoj sa prisutnom unutrašnjom motivacijom za sopstveno ponašanje i razvoj. Uočava se brži razvoj motorike, grafo motorike, asocijativnog mišljenja, funkcionalnog razmišljanja. Dete u NTC igri ne želi da se „igra“ završi.

2. Pokazatelji uspešnosti primene NTC programa u odnosu na roditelje:

- Roditelj se oseća dobro ,čini nešto vredno za svoje dete ,
- razvija nove veštine i unapređuje roditeljsku ulogu,
- stiče specifična znanja koja koristi tokom daljeg angažovanja u drugim sredinama ,
- stiče poverenje u vaspitače ,roditelj prepoznaje svoju ključnu ulogu u odrastanju svog deteta,
- roditelj partnerski učestvuje u životu svog deteta ali i u životu druge dece,
- roditelj koriguje svoje ponašanje u odnosu na dete.

3. Pokazatelji uspešnosti primene NTC programa u odnosu na vaspitače:

- Pomoć u radu ,podela odgovornosti,
- nove ideje,
- sinergijski efekat angažovanja vaspitača, eksperata NTC tima i roditelja,
- jačanje profesionalizma tj. kompetencija vaspitača,
- nov kvalitet, bolja vaspitno-obrazovna praksa..
- stvaranje otvorenog programa,
- težnja boljoj vaspitno-obrazovnoj praksi,
- korišćenjem i praćenjem dečjih aktivnosti stiče se mogućnost nastajanja zbirki, priručnika novonastalih igara.

Zaključak

Sumirajući i analizirajući kompetencije vaspitača primenom NTC sistema učenja, u procesu vaspitno-obrazovnog rada, uvidjamo posebnu ulogu vaspitača. Vaspitač je vodič , organizator,dizajner okruženja, demonstrator, i posmatrač pojedinačnog dečijeg razvoja.On takodje indirektno osigurava boravak deteta u sigurnom i pozitivnom okruženju . On je spona između deteta, sredine i materijala.NTC vaspitač prepoznaje potrebe deteta i primereno odgovori na njih.Implementacijom NTC programa vaspitač neposredno proširuje svoje kompetencije , stremi ka cilju za dobrobit deteta u svetu predškolskog obrazovanja i vaspitanja.

Literatura

Rajović, R.(2009)IQ- Briga roditelja,I deo,predškolski uzrast, Novi Sad, Biblioteka Matice Srpske

Rajović, R.(2009)NTC sistem učenja:Metodički priručnik za vaspitače,Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihajlo Palov"

Rajović,R.(2012)Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru Deo 2, Novi Sad, Biblioteka Matice Srpske

Rajović, R.(2012)NTC sistem učenja:Metodički priručnik za primjenu programa,Banja Luka, Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske

KAJ ROMSKIM UČENCEM V MARIBORU POMENI ŠOLA?

Mag. Milanka Munda, prof. rap, Osnovna šola Ludvika Pliberška Maribor

Povzetek

Pri analizi vzrokov za slab šolskih obisk in učni uspeh romskih učencev se pogosto izpostavlja prepričanje strokovnjakov, da romski učenci in njihovi starši ne cenijo šole in izobraževanja. V nasprotju s tem raziskave, delane z romskimi učenci in njihovimi starši ugotavljajo, da so le-ti lahko zadržani do šole, vendar pogosto ne zato, ker ne bi cenili šolskega znanja, temveč ker se bojijo, da bodo v šoli izpostavljeni sramotanju, poniževanju in nespoštovanju njihove kulture.

Da bi dobili odgovor na vprašanje, kaj romskim učencem pomeni šola, smo naredili intervjuje z 77 romskimi učenci, ki obiskujejo osnovno šolo v Mariboru. Raziskava kaže, da večina v vzorec vključenih romskih učencev rada hodi v šolo in se zaveda pomena šole tako z vidika osvajanja znanja, kot tudi z vidika zagotovitve boljše prihodnosti. Kaže tudi, da je šola za večino zajetih učencev prijeten in pomemben prostor vzpostavljanja socialnih stikov. Ob tem pa je potrebno povedati, da večina v vzorec zajetih učencev prihaja iz okolja (Maribor), kjer je socialno-ekonomski status Romov boljši kot drugod in iz šol, kjer dajejo velik poudarek inkluzivno naravnanim šolskim praksam.

Ključne besede: romski učenci, Romi v Mariboru, odnos do šole

Abstract

When analysing the reasons for bad academic visit and learning results of Romani primary school students the experts very often expose that Romani students and their parents do not appreciate school and education. In contrast, the research with Romani students and their parents have shown that they are reserved when it comes to school but not because they do not appreciate education but because they are afraid of being humiliated, ashamed or not respected.

To get the answer to a question what means school to Romani primary school students we have interviewed 77 Romani students, who visit primary school in Maribor. The research has shown that majority of Romani students like to go to school and they are aware of the meaning of education for better future. It is shown that for majority Romani students school is nice and important place for establishing social connections. In addition, the majority Romani students come from the environment (Maribor) where they have a better socioeconomic status than in the other areas of Slovenia and where school emphasise inclusive school practice.

Keywords: Romani students, Romani people in Maribor, attitude towards school

Uvod

Dejstvo je, da na tisoče romskih otrok v Evropi ni nikoli obiskovalo šole, tisoči so jo nehali obiskovati pred zaključkom svoje šolske obveznosti in da je njihov šolski uspeh bistveno slabši od povprečja (European Economic and Social Committee 2009). Tudi v Sloveniji je učni uspeh romskih učencev bistveno slabši od učnega uspeha ostalih učencev, poleg tega pa pogosto ne dokončajo obveznega izobraževanja in so usmerjeni v posebne šole (Vonta idr. 2011). Več kot 70% Romov v Sloveniji ni zaključilo osnovne šole in komaj 3% jih je zaključilo srednjo šolo (Bačlija 2008). Večina se bojuje s stanovanjskimi težavami in so nezaposleni.

Romi v Mariboru

Položaj Romov v Mariboru je drugačen od povprečja. V Maribor so se Romi začeli naseljevati v zgodnjih šestdesetih letih prejšnjega stoletja, veliko se jih je priselilo v času balkanskih vojn in trenutno živi v Mariboru z okolico okoli 3.500 (Pirc v Bešter in Medvešek 2012, str. 16, Munda 2012) Romov, po podatkih Romov samih

blizu 4.000 (Muršič 2012). V mestu živita dve večji skupini Romov. Prvi izhajajo iz Metohije in večinoma govorijo albansko. Drugi so po izvoru večinoma iz okolice Kosovske Mitrovice in govorijo romsko. Večinoma so muslimanske veroizpovedi, manj pravoslavne in katoliške (Muršič 2012, Munda 2012). Prav tako so večinoma integrirani med večinsko prebivalstvo, živijo v bolj ali manj urejenih hišah ali stanovanjskih blokih, večina ima ugodnejši socialno-ekonomski položaj od Romov, živečih v drugih okoljih. Nekateri Romi v Mariboru se preživljajo s trgovsko dejavnostjo, nekaj jih ima svoja podjetja, mnogi pa živijo od socialne pomoči (prav tam). Naša raziskava je pokazala, da ima večina romskih učencev doma računalnike in povezavo z internetom, mobilni telefon, oblačijo se podobno kot njihovi neromski vrstniki in se z njimi tudi družijo (Munda 2012; Peček in Munda 2015).

Pred tridesetimi leti je bila situacija v Mariboru povsem drugačna. Romski učenci v Mariboru so neredno hodili v šolo, njihovi starši pa niso kazali zanimanja za šolo in sodelovanje z učitelji. Njihov učni napredek je bil slab, večkrat so ponavljali razrede (Popošek 2006). Tak odnos do šole je kazal, kot da izobrazba Romom ne predstavlja vrednote. Vzrok za nezaiteresiranost staršev za šolsko delo njihovih otrok pa je verjetno bilo tudi dejstvo, da zaradi svoje nizke izobrazbene ravni niso zmogli pomagati svojim otrokom pri šolskem delu in jim omogočiti spodbudnega učnega okolja, kar pa so učitelji od njih pogosto pričakovali (Munda 2012; Muršič 2012; Popošek 2006).

Da bi dvignili izobrazbeno raven Romov v Mariboru so bili od 1998. leta pod okriljem Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze izpeljani številni projekti, katerih namen je bil povečati kakovost izobrazbe odraslih Romov, kakor tudi starše motivirati, da bi vključevali otroke v šolo (Munda 2012). Predstaviti so jim želeli dejstvo, da sta v današnjem času znanje in višja izobrazba pogoj za zaposlitev ter boljše, dostojnejše življenje.

Prav tako so začeli v šolah dajati večjo pozornost na inkluzivno naravnano izobraževanje, na ustvarjanje občutka varnosti, upoštevanje različnosti, na krepitev pripadnosti posameznika razredni skupnosti in oblikovanje pozitivne medkulturne klime med vsemi udeleženci v šolskega prostora (Popošek 2006). Pri tem izpostavljamo Osnovno šolo Janka Padežnika Maribor. Projekti so bili usmerjeni ne le na delo s starši in romskimi učenci, temveč tudi na usposabljanje učiteljev za delo z romskimi učenci in starši (Munda 2012). Tako danes starši srednje generacije vse bolj sodelujejo s šolo, podpirajo interes otrok za izobraževanje in jih pri tem spodbujajo (Munda in Peček 2013; Muršič 2012).

Ocene, koliko romskih otrok se dejansko šola, se razlikujejo, kar je med drugim rezultat tega, da se nekateri Romi opredeljujejo za pripadnike druge narodnosti (Muršič 2012), pa tudi težav pri zbiranju tovrstnih podatkov, ki obstajajo pri nas zaradi Zakona o varstvu osebnih podatkov. Po analizi Andric (2006) je bilo v osnovne šole v Mariboru vključeno približno 250 romskih otrok, medtem ko pripadniki romske skupnosti za nekaj let kasneje navajajo bistveno višjo številko. Bečiri, predsednik romskega društva Romani Pralipe, (v Muršič 2012, str. 73) npr. navaja, da obiskuje osnovne šole v Mariboru 400 do 500 otrok, srednjo pa okoli 150. Da romski otroci obiskujejo osnovno šolo in jo v večini primerov tudi zaključijo, nekateri pa se vpisujejo tudi v nadaljnje šolanje, navaja Rexhep Krasniq (v Muršič 2012, str. 73) ki pravi, da ima »128 mladih [...] končano srednjo šolo, nekateri se šolajo na šesti stopnji, imamo pa že tudi punce s sedmo stopnjo izobrazbe.«

Metoda

Vzorec

Prošnje za intervjuvanje romskih učencev smo poslali na 13 osnovnih šol v Mariboru in sicer tistih, v katere je vpisanih največ romskih učencev. Intervjuvali smo vse romske učence, za katere smo pridobili soglasje staršev. Zaradi manjšega števila izkušenj ter zato predvidoma slabše oblikovanih stališč do šole, v vzorec nismo zajeli učencev 1. razredov. V raziskavo je bilo vključenih 77 učencev, od tega je bilo 40 deklet in 37 fantov; 25 je učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), 27 drugega, 25 učencev pa iz tretjega.

Instrument

Pri oblikovanju vprašanj za intervju smo izhajali iz že opravljenih raziskav, ki govorijo o odnosu učencev do šole (Macura-Milovanović, 2006). V pričujočem prispevku analiziramo le del raziskave, v katerem smo želeli ugotoviti, kaj pomeni romskim učencem šola. Romske učence smo vprašali:

- Zamisli si, da moraš nekomu, ki je mlajši o tebe, razložiti, kaj je to šola. Kaj bi mu rekel/rekla?
- Zakaj misliš, da otroci sploh hodijo v šolo? Se ti zdi šolanje pomembno? Zakaj?

Rezultati in interpretacija

Vrednotenje šole in šolskih rezultatov

Z prvim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako bi učenci razložili, kaj je šola. Odgovore smo razvrstili v pet kategorij. V kategorijo "izobraževalna" smo uvrstili odgovore, v katerih so učenci navajali, da je šola prostor, kjer se učiš; v kategorijo "funkcionalna" smo uvrstili odgovore, v katerih so učenci navajali da je šola prostor, kjer se igraš, opravljaš naloge, pišeš, bereš; v kategorijo "afektivna" smo uvrstili odgovore, kjer so učenci šolo povezovali s počutjem v njej; "perspektivna", kjer so navajali pomen šole za pridobitev izobrazbe, za zaposlitev, za zaslužek; ter "vzgojna", kjer so navajali obnašanje, ki je zaželeno v šoli. Kot kaže preglednica 1 so učenci navajali odgovore, ki smo jih lahko razvrstili v več kategorij.

		Število učencev	Vrsta definicije					Skupaj število odgovorov
			Izobraževalna	Funkcionalna	Afektivna	Perspektivna	Vzgojna	
DEKLETA	I. VIO	14	13	4	2	0	5	24
	II. VIO	15	13	3	5	4	4	29
	III. VIO	11	11	0	0	4	0	15
	SKUPAJ	40	37	7	7	8	9	68
FANTJE	I. VIO	11	10	3	0	1	4	18
	II. VIO	12	12	1	2	0	2	17
	III. VIO	14	12	1	3	7	0	23
	SKUPAJ	37	34	5	5	8	6	58
Učenci skupaj		77	71	12	12	16	15	126
Odstotek na število vseh učencev			92,21%	15,58%	15,58%	20,78%	19,48%	
Odstotek na število vseh odgovorov			56,36%	9,52%	9,52%	12,70%	11,90%	

Preglednica 1: Pojem šole

Med intervjuvanimi učencev so najštevilnejše izobraževalne definicije šole. Odgovori kažejo na prepričanje, da je šolanje pomembno predvsem z vidika osvajanja znanja:

»Da se tam naučiš brat, pisat; da bo nekaj znal, ko bo starejši.«(deklica, 9. razred, 15 let)

Petina učencev je izpostavila, da je šolanje pomembno za poznejšo zaposlitev in zaslužek, ki je potreben za preživljanje sebe in družine:

»Povedala bi mu, da je dobro, da hodi v šolo, da ko je velik, lahko kaj dela in si kaj zasluži ...« (deklica, 4. razred, 11 let)

Da je šola namenjena vzgoji, je govorilo 15 učencev:

»V šoli moraš upoštevati pravila ..., moraš ubogati učitelje, ne smeš delat bedarij tak ko eni.« (deklica, 5. razred, 11 let)

Po številu odgovorov sledita afektivna in funkcionalna definicija šole. V zvezi z afektivno definicijo šole učenci navajajo:

»Da je fajn hoditi v šolo ... Tak bi mi razložil, da bi rad šel v šolo.« (deček, 9. razred, 16 let)

»..., da je šola fajn, da boš se vedno varno in fajn počuto. Če se boš potrudil, boš ponosen na sebe in na svojo šolo.« (deklica, 6. razred, 12 let)

Navedimo še nekaj primerov funkcionalne definicije šole ki govori o tem, kar učenci v šoli počnejo:

» ... se igraš med odmorom ...« (deček, 4. razred, 10 let)

» ... da moraš opravljat naloge.« (deklica, 5. razred, 12 let)

Z drugim vprašanjem smo želeli izvedeti, ali se zdi romskim učencem šolanje pomembno in zakaj. Vsi učenci so izpostavili, da je šolanje pomembno, odgovore pa smo razvrstili v tri kategorije in sicer "izobraževalna", kjer smo uvrstili odgovore otrok, ki govorijo o šoli kot instituciji, ki je namenjena procesu osvajanja znanja; "perspektivna", kamor smo uvrstili odgovore, ki govorijo o šoli kot tisti, ki omogoča zaposlitev, pridobitev poklica, zaslužek; in "vzgojna", kamor smo uvrstili odgovore, v katerih učenci izpostavljajo pomen šole pri oblikovanju učenčevega obnašanja. Kot kaže preglednica 2 smo odgovore učencev lahko razvrstili v več kategorij.

		Število učencev	Vrsta definicije			Skupaj število odgovorov
			Izobraževalna	Perspektivna	Vzgojna	
DEKLETA	I. VIO	14	12	7	2	21
	II. VIO	15	14	11	1	26
	III. VIO	11	10	10	0	20
	SKUPAJ	40	36	28	3	67
FANTJE	I. VIO	11	11	1	0	12
	II. VIO	12	12	8	0	20
	III. VIO	14	7	13	0	20
	SKUPAJ	37	30	22	0	52
Učenci skupaj		77	66	50	3	119
Odstotek na število vseh učencev			85,71%	64,94%	3,90%	
Odstotek na število vseh odgovorov			55,46%	42,02%	2,52%	

Preglednica 2: Funkcija šole

Največ odgovorov učencev se nanaša na pomen šole z vidika pridobivanje znanja:

»Je pomembno, zato da se učiš, da znaš tekoče brati, da znaš računati, da znaš pisane črke in tiskane.« (deklica, 2. razred, 8 let)

50 učencev je izpostavilo, da je šola pomembna priprava za življenje in prihodnjo zaposlitev:

»Da imajo kaj od tega. Da če se poročijo in imajo družino, da jo lahko nahranijo. Da boš imel službo. Ker brez šole ne moreš imeti službe.« (deček, 8. razred, 14 let)

Najmanj učencev, le tri deklice, od tega dve iz prvega VIO in ena iz drugega, so izpostavili vzgojno funkcijo šole:

»Je pomembno. Da se naučijo reda ...« (deček, 3. razred, 9 let)

» ..., da se lepo obnašamo.« (deklica, 3. razred, 9 let)

Zanimalo nas je tudi, kakšni so njihovi razlogi za obiskovanje šole. Odgovore, ki smo jih dobili, smo razvrstili v tri kategorije: »izobraževalni« razlogi (učenje, branje, pisanje, računanje, znanje in vedenje); »socialni« razlogi

(prijatelji in igra); »perspektivni« razlogi (zaposlitev, poklic, status). Nekateri učenci so navedli razloge, ki smo jih lahko razvrstili v več omenjenih kategorij.

		Število učencev	Vrsta definicije			Skupaj število odgovorov
			Izobraževalni	Perspektivni	Socialni	
DEKLETA	I. VIO	14	5	5	3	13
	II. VIO	15	11	5	8	24
	III. VIO	11	4	2	3	9
	SKUPAJ	40	20	12	14	46
FANTJE	I. VIO	11	9	4	7	20
	II. VIO	12	9	3	3	15
	III. VIO	14	5	6	8	19
	SKUPAJ	37	23	13	18	54
Učenci skupaj		77	43	25	32	100
Odstotek na število vseh učencev			55,84%	32,47%	41,56%	
Odstotek na število vseh odgovorov			43,00%	25,00%	32,00%	

Preglednica 3: Razlogi za obiskovanje šole

Največ odgovorov, ki jih je izrazila več kot polovica učencev, kaže na izobraževalne razloge za obiskovanje šole:

» ..., ker se rad učim, ker rad dosti znam... Rad bi šel v vse razrede, da bi videl, kako delo je tam.«(deček, 3. razred, 9 let)

32 učencev je izrazilo socialne razloge za afiniteto do šole in sicer, da je šola zanje prijeten in pogosto nenadomestljiv prostor srečevanja kar govori tudi o tem, da se v šoli čutijo sprejete.

»Zato, ker imam prijatelje in se družim z njimi. Med počitnicami mi je dolgčas in komaj čakam, da je zopet šola.« (deček, 4. razred, 10 let)

»Ja, ker so tu sošolke in sošolci, s katerimi se družimo. Vedno se kaj zanimivega zgodi. Pač v redu je.« (deklica, 8. razred, 16 let)

Četrtnina odgovorov učencev pa izraža perspektivne razloge:

«Ja ... Ko bom velika, si želim, da bom prodajalka v slaščičarni.« (deklica, 4. razred, 11 let)

Če si pogledamo odgovore učencev na vsa zastavljena vprašanja skupaj lahko vidimo, da je v ospredju med intervjuvanimi učenci izobraževalna funkcija šole.

Zaključek

Raziskava predstavljena v prispevku kaže, da se večina v vzorec vključenih romskih učencev zaveda pomena šole tako z vidika osvajanja znanja, kot tudi z vidika zagotovitve boljše prihodnosti. Hkrati pa je zanje šola tudi prijeten in pomemben prostor navezovanja socialnih stikov. Raziskava tudi kaže, da je romskim učencem, vključenim v vzorec, tradicija pomembna. Da velja to ne le zanje, potrjujejo tudi druge raziskave (npr. European Economic and Social Committee 2009; Symeour idr. 2009) iz česar bi lahko zaključili da je naloga šole, da oblikuje šolski program na tak način, da omogoči romskim učencem ohranjanje kulture, ostalim učencem pa njeno spoznavanje in razumevanje.

Rezultate raziskave lahko razumemo v kontekstu kvalitetnega dela z romskimi učenci in njihovimi starši večine učiteljev in strokovnih delavcev na šolah, v katere so bili intervjuvani učenci vključeni. Kot kažejo tudi raziskave bodo v šolah, kjer uspejo učitelji oblikovati podporno okolje in spoštljivo klimo za vsakega učenca in njihovega starša, učenci lažje razumeli, da je pomembno hoditi v šolo in jo videli kot sestavni del svojega življenja (Gobbo 2009; Patrick idr. 2007; Symeou idr. 2009; Voelkl 1997).

Literatura

Andric, S. (2006). *Položaj otroka v romski družini (mariborski Romi)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Bačlija, I. (2008). 'Positive discrimination' policies for inclusion of Europe's largest minority: examples of educational policies for the Roma minority in Europe. *Politička misao*, 45, št. 5, str. 175-189.

Bešter, R. in Medvešek, M. (2012). Romani educational incubators – An aid for students in the learning process. V: R. Bešter, V. Klopčič in M. Medvešek (ur.). *Formal and informal education for Roma*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 13–35.

European Economic and Social Committee. (2009). Opinion of the European Economic and Social Committee on the 'Integration of minorities – Roma'. *Official Journal of the European Union* C27/20, 3. 2. 2009: 88-94. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:027:0088:0094:EN:PDF> (pridobljeno 18. 3. 2014).

Gobbo, F. (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): outcomes and reflections. *Intercultural Education*, 20, št. 6, str. 523-535.

Macura-Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Munda, M. (2012). *Počutje romskih učencev v osnovni šoli v Mariboru*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Munda, M. in Peček, M. (2013). Aspiracije in vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok. *Socialna pedagogika*, 17, št. 3/4, str. 133-157.

Muršič, M. (2012). Mariborski Romi – od priseljevanja do sodobnih praks. *Časopis za kritiko znanosti* 39, št. 247, str. 67-82.

Peček, M. in Munda, M. (2015). Odnos sošolcev in učiteljev do romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru. *Dve domovini*, št. 41, str. 163-176.

Popošek, K. (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, 57, str. 310–317.

Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. in Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural education*, 20, št. 6, str. 511-521.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, št. 3, str. 294-318.

Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S., idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli, končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški institut.

INTEGRATIVNI PRISTUP NASTAVI U PODSTICAJNOJ OKOLINI ZA UČENJE NA PRIMERU PARKOVA NAUKE

Dr Goran Stojićević, Pomoćnik Gradonačelnika grada Šapca, zadužen za obrazovanje
Gorica Stanojević, specijalista za menadžment u obrazovanju, prof. razredne nastave, direktor Regionalnog centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Čačak, Srbija
Dejan Karanović, profesor fizičke kulture, Direktor Centra za stručno usavršavanje u Kikindi, Srbija
Ljiljana Vojinović, spec. elektronike i računarstva, stručni saradnik u Regionalnom centru za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Čačak, Srbija

Sažetak

Realizacija nastavnog sadržaja van učionice predstavlja poseban izazov za nastavnika i nesvakidašnje iskustvo za učenika.

Centri za stručno usavršavanje u Srbiji primenjujući koncepte savremenih oblika nastave formiraju prve velike učionice na otvorenom koje kod učenika podstiču pojačane psiho motoričke aktivnosti usmerene ka savladavanju i boljem usvajanju nastavnih sadržaja.

Sadržaj Naučnih parkova, Parkova znanja, Vrtova znanja, kako su nazvana ova mesta, sa instalacijama iz geografije, psihologije, hemije, fizike, matematike, meteorologije i sl., postaju prostori svakodnevnog okupljanja učenika ali i svih onih koji svoje znanje žele da potkrepe starim ili dopune novim činjenicama na 3D instalacijama Parkova.

Gradovi Šabac, Čačak i Kikinda predstavljaju pionire ovakvog koncepta učenja koji će u narednih nekoliko godina postati aktivno prisutan u još 9 gradova u Srbiji.

Diseminacija ovakvog načina pružanja informacija otvara mogućnost širenja ove ideje ne samo u okvirima Srbije već i na području Balkana i Evrope.

Koncept učenja u podsticajnoj okolini se može najbolje prikazati na primeru jedne od najstarijih „učionica na otvorenom“ a to je „Park nauke“ u Šapcu.

Ključne reči: obrazovanje, podsticajna okolina, Centri za stručno usavršavanje

INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING IN THE ENVIRONMENT STIMULATING FOR LEARNING IN THE CASE OF SCIENCE PARK

Abstract

Realization of teaching content outside classroom represents special challenge for a teacher and extraordinary experience for a pupil.

Professional Training Centers in Serbia are forming first big outdoor classrooms that encourage increased psycho motoric activities in pupils directed to mastering and better accepting of teaching contents by applying concepts of modern form of teaching.

Contents of science parks, knowledge parks, knowledge gardens, as these places are called with geography, psychology, chemistry, physics, mathematics, meteorology installations, are becoming places of every day gathering of pupils and all others that want to substantiate their knowledge with old, or add new facts on park's 3D installations.

Cities like Šabac, Čačak and Kikinda represent pioneers of such learning concept that will be actively present in 9 new cities in Serbia in next few years.

Dissemination of this way of providing information opens the possibility for dissemination of this idea not only in Serbia, but also in Balkans and in Europe.

Concept of learning in stimulating environment can be shown at the example of one of the oldest “outdoor classrooms”, that is “Science Park” in Sabac.

Keywords: education, stimulating environment, Professional Training Centres

U Centru za stručno usavršavanje iz Šapca 2011. godine pokrenut je projekat koji je imao za cilj formiranje učionice na otvorenom u kojoj bi se nalazile trodimenzionalne instalacije. Ideja autora projekta je da daci izađu iz učionice i dođu na mesta gde mogu da posmatraju, dodirnu i promišljaju o prirodnim pojavama ili zakonima koje uče iz dvodimenzionalnih udžbenika. Autori Parka, prof. dr Mirjana Popović Božić i dr Goran Stojićević su pravilnim izborom instalacija pružili priliku da učenici od predškolskog do srednjoškolskog uzrasta nađu vezu sa svojim nastavnim sadržajem. Šabački Park nauke sada sadrži 27 instalacija.



Slika 1. Mapa Parka nauke u Šapcu sa 27 instalacija

Najstarija instalacija je DING, Globus ima u odnosu na Sunce ima istu orijentaciju kao Zemlja. Instalacija koja verno prikazuje dnevno kretanje obdanice i noći na planeti uz pružanje mogućnosti da se na njemu prate, a na osnovu senke, ravnodnevnice i letnja i zimska dugodnevica. Odlično nastavno sredstvo za učenike 5. razreda osnovne škole koji treba da utvrde površinski odnos između kopna i mora.



Slika 2. Šabački Globus

U 5. razredu učenici iz geografije rade osunčavanje Zemlje, dugodnevicu, kratkodnevicu i ravnodnevicu. U višim razredima učenici uče kontinente i mesta najznačajnijih prirodnih elemenata. U srednjoj školi iz geografije uče klimatske pojaseve, o severnom i južnom geografskom polu, lokalnom meridijanu i sfernom sunčanom časovniku. U astronomiji i fizici 4. razreda uče o planetama i Sunčevom sistemu. Sve su to nastavni sadržaji u kojima DING može da bude nastavno sredstvo.



Druga instalacija je edukativna fontana sa tri mlaza gde se prvi i treći mlaz se seku u jednoj tački. Učenici prve godine srednje škole uče horizontalan hitac, dok druga godina razmatra i rešava Bernulijevu jednačinu, kvadratne jednačine, kao i analizu rešenja koja uzrokuju presecanje prvog i trećeg mlaza u jednoj tački. Drugi mlaz ima domet koji je jednak visini stuba tečnosti. Specifičnost ove učionice na otvorenom je da svaka staza koja vodi do neke instalacije ima naziv po nekom značajnom naučniku iz Srbije ili Sveta.

Slika 3. Edukativna fontana



Slika 4: Naziv jedne „ulica“ u parku nauke

Dominantna instalacija je i Njutново klatno koje pomaže učenicima prve godine gimnazije i sedmog razreda osnovne škole da savladaju primenu zakona održanja energije i zakona održanja impulsa. U udžbeniku za I razred gimnazije pomoću Njutnovog klatna obrađen je pojam centralnog sudara i zakoni održanja impulsa i energije.



Slika 5. Njutnova kolevka

Četvrta instalacija je brahistohrona. Instalacija je napravljena po ugledu na aparaturu koja se čuva u Galilejevom muzeju u Firenci. Učenici prve godine srednje škole i sedmog razreda osnovne škole na atraktivnoj brahistohroni obnavljaju razlaganje sila na strmoj ravni. Takođe otvaraju temu sile trenja kotrljanja i klizanja.



Slika 6. Brahistrohrona



Izlazeći polako iz ulice klasičnih mehaničara Galileja i Njutna, posetilac Parka ulazi u bulevar Milutina Milankovića. Na jednom kraju bulevara nalazi se Analematski sunčani časovnik, a na drugom replika Griničkog meridijana.

Na ovom časovniku dete preuzima ulogu žive kazaljke. Ovaj sat projektovao je prof. dr Milutin Tadić sa Geografskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu.

Slika 7. Analematski časovnik

Instalacije koje se još nalaze u „Parku nauke“ su: Šabački meridijan, Pasivni i Aktivni DNK, Zvučna ogledala, Model natrijum hlorida, pasivni i aktivnim model atoma, Meteo stanica, Solarni panel, Zlatni presek, dokaz Pitagorine teoreme, Piramida, Optičke iluzije, Šah, Grafenska učionica i periodni sistem elemenata. Navedene instalacije ćemo predstaviti samo slikom:



Slika 8. Meteo stanica



Slika 9. Zvučno ogledalo



Slika 10. Solarni punjač



Slika 11. Model NaCl



Slika 12. Pasivni DNK



Slika 13. Moment inercije



Slika 14. Aktivni model atoma



Slika 15. Aktivni model DNK



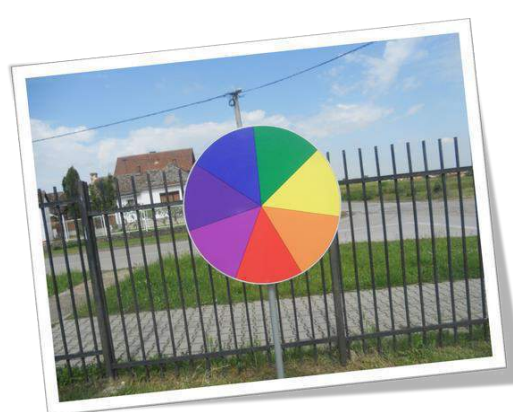
Slika 16. Zlatni presek



Slika 17. Piramida



Slika 18. Šah



Slika 19. Rotirajuća optička iluzija



Slika 20. Grafenska učionica



Slika 21. Optička iluzija

Strategija razvoja Parkova nauke

- Održavanje što više časova aktivne nastave u Parku nauke
- Otvaranje novih parkova nauke u Srbiji.
- Akreditovanje Seminara koji promoviraju ideju Parka nauke i ambijentalnog učenja.
- Evaluacija učenjskih znanja i postignuća ostvarenih na časovima u Parku nauke.
- Uključivanje šire zajednice, učenika roditelja i nastavnika u naučno opismenjavanje dece.
- Obeležavanje značajnih datuma i naučnih događaja u Parkovima nauke.

Zaključak

Cilj edukacije učenika na ovaj način je da što brže i sveobuhvatnije usvajaju znanja, da bi dostigli što viši nivo znanja radi daljeg školovanja i mogli stvaralački i kritički pratiti dostignuća u savremenoj nauci. Ovi ciljevi su u skladu sa programom koji je formulisao UNICEF, da škole i školski sistem poštuju prava deteta i budu: „Škola koja je naklonjena detetu prepoznaje, ohrabruje i podržava rastuće kapacitete deteta kao učenika tako što obezbeđuje školsku kulturu, ponašanje nastavnika i program i sadržaj nastave (kurikulum) koji su fokusirani na učenje i učenika. Škola koja je naklonjena detetu teži da razvije okolinu za učenje (school environment) u kojoj su učenici motivisani i sposobni da uče. U Velikoj Britaniji je 2004 pokrenut program Building Schools for the Future (BSF). U okviru podprogram Exemplar designs for science areas in schools, koji je posvećen delu školskog prostora namenjenog nauci, urađen je veći broj inovativnih projekata koji su stavljeni na raspolaganje vlastima, školama i investitorima. Težeći da poboljša Američke škole, the American Architectural Foundation (AAF) je od 2005 angažovala u programu Great Schools by Design stotine službenika u obrazovanju i lokalnoj upravi, arhitekte, roditelje, nastavnike, studente i druge. Na nacionalnom samitu Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education, koji su 2010. godine organizovali AAF i Bill & Melinda Gates Foundation u Vašingtonu, učesnicu su razmatrali na koji način projektovanje može da doprinese stvaranju inovativnog modela za razvoj STEM škola. Let the learning environment teach, bila je jedna od poruka ovoga samita: “Pored toga što uče od učitelja, roditelja, drugih odraslih i svojih drugova, učenici uče kroz interakciju sa okolinom. Promišljeno projektovano okruženje u kome se uči - sa elementima koji izlažu strukturne komponente i mehaničke sisteme, osmišljeni umetnički predmeti, očuvan ekosistem, i bogato okruženje inspiriše STEM učenike i obezbeđuju mogućnosti za istraživanje”.

Ambijentalne učionice koje postoje u Šapcu, Čačku i Kikindi predstavljaju pravi smer u kojem treba da se kreće reforma obrazovnog sistema u Srbiji. Da smo na dobrom putu govore brojne posete učenika kroz dopunu redovnoj nastavi ili kao destinacije školskih ekskurzija, ovim svojevrsnim učionicama na otvorenom. Strategija obrazovanja mnogih država Sveta je usmerana upravo u ovom pravcu i pravovremeno uključivanje u te trendove doprinosi da se obrazovni sistem reformiše i prati savremene trendove imajući za krajnji cilj stvaranje što obrazovanijih i samosvesnijih učenika budućih naučnika, inženjera, profesora...

Literatura

Mirjana Popović-Božić, Josip Sliško i Tatjana Marković-Topalović *Подстицајна околина за активно учење природних наука*, Зборник предавања, програма радионица и постер радова са XXIX републичког семинара о настави физике и постер радова са Републичког семинара о настави физике, Београд 2011.(радионице)

M. Božić, L. Vušković, D. Pantelić, S. Nikolić and V. Majić, “School architecture and physics education,” *The Physics Teacher* **43**, 604 (2005).

Božić, M., Milićević, V. and Nikolić, S., Innovative school design for science education, *Proc. Conf. Advanced Technologies in Education*, ed. By S.Sotiriou and N.Dalamagas, Athens: Ellinogermaniki Agogi, 2007, pp.113-122

Božić, M., Popović, M. and Savić, I., *Proc. of BPU7, AIP CP1203*, 1250 (2009)

(www.poko.ipb.ac.rs)

J. Pizzo, editor, *Interactive Physics Demonstrations* (AAPT, College Park, 2001)

A. Wolfendale, *Europhysics News* **30** (4), 111 (1999)

<http://www.ea.gr/ea/main.asp?id=100&lag=en>

M. Božić, V. Milićević and S. Nikolić, Innovative school design for science education, *Proc. Conf. Advanced Technologies in Education*, ed. by S.Sotiriou and N.Dalamagas, (Ellinogermaniki Agogi, Athens, 2007) pp.113-122.

M. Božić and M. Ducloy, Erathostenes' teachings with a globe in a school yard, *Physics Education*. **43**, 165 (2008)

M. Božić, M. Popović and I. Savić, Out Classroom Installations for Learning Physics: Learning Environment, *Proc. of BPU7, AIP CP1203*, 1250 (2009)

A. Altamore et al., The Oriented World Globe at Roma Tre University,
www.communicatingastronomy.org/cap2010/posters/aldoaltamorecap2010.pdf;

L. Bartolini and N. Lanciano, Searching the Meridian at Liceo Visconti, in Galileo and the Renaissance Scientific Discourse, ed. by A. Altamore and G. Antonini (Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2010)

J. Hermans, Physics in Daily Life (EDP Sciences, 2012); Capricious sun-time, Europhysics News 42 (2), 21 (2011)

P. Nair and R. Fielding, The Language of School Design, Design Patterns for 21st Century Schools (DesignShare, 2005); a) <http://www.designshare.com/>

Department for Children, Schools and Families, Project Faraday: Exemplar Designs for Science Schools for the Future (Department for Children, Schools and Families, UK, 2008)

<http://www.archfoundation.org/2010/04/aaf-and-gates-foundation-convene-national-design-summit-for-stem-education/>

R. Anati, DayNightGlobe, <http://www.designshop.co.il/>,

http://www.forthinkingpeople.com/downloads/pdf_files/DayNightGlobe.PDF

Fabrizia Banali, 1655-2005: 350 Years of the Great Meridian Line by G.D. Cassini in the Basilica of San Petronio in Bologna, <http://www.bo.astro.it/universo/cassini/>

RAZREDNIK V ODDELKU Z UČENCEM Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM

Andreja Miklavčič, prof. angleškega jezika in književnosti, OŠ Sostro, Ljubljana

Povzetek

Prispevek se ukvarja z razredništvom v oddelku z učencem z Aspergerjevim sindromom. AS je motnja avtističnega spektra, za katero so značilne težave v socialnih interakcijah in fleksibilnosti mišljenja, zaradi katerih imajo ljudje že od zgodnjega otroštva težave v komunikaciji in odnosih z drugimi. Na začetku najprej opišemo naloge razrednika, kot mu jih nalaga zakon, in pa odnose in klimo v oddelku, v katerem je bil učenec z AS. V nadaljevanju se prispevek osredotoči na opis težav, ki so hkrati tudi opisi značilnosti Aspergerjevega sindroma, s katerimi so se soočali vsi, ki so bili v odnosu z učencem z AS v šolskem okolju: oddelčni učiteljski zbor, sošolci in razrednik. Podamo pa tudi rešitve, ki smo jih uporabili, evalvacijo le teh in pa predloge za rešitve, kaj bi se dalo še storiti, da bi se izboljšali odnosi v oddelku.

Ključne besede: razrednik, vodenje oddelka, odnosi, Aspergerjev sindrom

THE ROLE OF A CLASSTEACHER IN A CLASS WITH STUDENT WITH ASPERGER SYNDROME

Abstract

The article deals with the experience of being a class teacher to a class with a pupil with Asperger syndrome. Asperger syndrome is a lifelong developmental disability that affects how people perceive the world and interact with others. We start by describing the responsibilities of a class teacher as they are stated in the law and the relationships and the general atmosphere in the class with the pupil with the AS. Then the article focuses on the difficulties that teachers, pupils and the class teacher had in the relationship with the pupil with the AS. This is at the same time also a description of the typical problems that people with AS have. In the end we also write about the solutions that we used, we evaluate these solutions and we also give some suggestions for what more we could do to further improve the relationships in the class.

Keywords: a class teacher, classroom management, relationships, Asperger syndrome

Uvod

Razredništvo je najtežja naloga, ki jo lahko opravlja učitelj, in te se ne more naučiti na univerzi. Oddelki so namreč sestavljeni iz učencev, ki imajo vsak svoj značaj, zgodbo in družino. Razrednik mora velikokrat ravnati po občutku, saj ima malo časa za reakcije na trenutne situacije. Tako so za uspešno vodenje razreda zelo pomembne tudi osebnostne lastnosti razrednika in pa odnos, ki ga uspe vzpostaviti s posamezniki v oddelku. In če je to težko v oddelku brez učencev s posebnimi potrebami (kakršnega je danes nemogoče najti), si lahko predstavljamo, da je situacija v oddelku z učencem, ki ima AS, še toliko težja.

Zakon pravi, da »razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom« (ZOFVI, 63. člen). V tej preprosti definiciji pa je skritih kar nekaj nalog, ki jih lahko delimo na administrativne in pedagoške (Žagar et al., p. 115). Administrativne naloge so vodenje raznih evidenc in zapisov. Pedagoške naloge pa lahko v grobem delimo na naloge preprečevanja in naloge reševanja problemov. (Žagar et al., p. 115). Razrednik je tisti, na katerega se lahko obrnejo drugi učitelji v oddelku, učenci in njihovi starši, kadar imajo težavo. Da pa do težav ne bi prihajalo, mora razrednik v oddelku izvajati preventivo, za katero je danes na voljo veliko kakovostnih programov. Seveda vsako delo na odnosih znotraj oddelka zahteva svoj čas, ki pa ga zakon odmerja zelo skopo – pol šolske ure na teden in eno uro za govorilne ure na mesec za starše. To pomeni, da je razrednikovo delo, sploh kadar so v oddelku težave z odnosi, velikokrat opravljeno izven zakonsko predvidenih

časovnih okvirjev. Razrednik, ki želi svoje delo kolikor toliko primerno opravljati, bo namreč vedno naredil več od predpisanega.

Na naši šoli oddetek na predmetni stopnji razredniki prevzamejo v 6. razredu in ga vodijo do konca 9. razreda. V oddelku, ki ga opisujemo, je bilo najprej 19 učencev, od katerih pa smo se enega učenca odločili premestiti v drug oddetek že v 6. razredu. V tem oddelku so bili namreč trije učenci, ki so imeli z medsebojnimi odnosi veliko težav (dva učenca sta se združila proti učencu z Aspergerjevim sindromom). Tako je bilo potem v oddelku 18 učencev. V oddelku je vladala slaba klima. Oddetek, razen nekaj posameznikov, ni bil pozitivno naravnani proti učencu z AS. Eden od razlogov je bil ta, da je učenec z AS v 5. razred, ko se na naši šoli na novo naredijo razredi, prišel s podružnične šole in si je moral na novo poiskati položaj v razredu, kar je za osebo z AS zelo težko. Verjetno glavni razlog za to pa je bila izkušnja, ki so jo imeli v nižjih razredih, ko so imeli drugega sošolca z AS. Ta se je sicer na prehodu iz 4. v 5. razred prešolal na drugo šolo, a spomini na izbruhe jeze so ostali in zaradi tega niso bili pripravljeni dati priložnosti novemu sošolcu, ki se je včasih obnašal podobno. Učenec z AS je imel odločbo, po kateri je imel 5 ur dodatne strokovne pomoči. V našem primeru jo je izvajala socialna pedagoginja, ki je večino ur imela po pouku, ko je največkrat prihajalo do kritičnih situacij. Vodenje razreda se je izkazalo za izreden izziv, saj smo imeli opravka s številnimi težavami na vseh možnih področjih. V tem prispevku smo se osredotočili na težave, ki jih je imel oddelčni učiteljski zbor, sošolci in sošolke ter razrednik. Opisali smo tudi naše ukrepanje in pa rešitve, ki bi jih še lahko uporabili.

Oddelčni učiteljski zbor

Na šoli imamo prakso, da se ob prehodu iz 5. v 6. razred organizira sestanek, na katerem razredniki predajo pomembne informacije o učencih učiteljem na predmetni stopnji. Menimo, da se je tudi zaradi tega sestanka ustvaril halo efekt in so bili učitelji že na začetku bolj pozorni na neželeno vedenje učenca z AS, saj so bili nanj posebej opozorjeni. Učenec z AS potrebuje rutino in doslednost, zato je imel, sploh v 6. in začetku 7. razreda, učenec težave, če je učitelj med uro začel z drugo dejavnostjo od predvidene ali če se kakšna dejavnost ni speljala po dogovorjenih pravilih, na kar je glasno opozoril. Takrat je tudi citiral pravila, ki so jih učitelji sami postavili in jih s tem nenamerno postavil v neroden položaj. Prav tako je bil zelo eksploziven in se je slabše kontroliral, saj je v trenutku, ko je bil osredotočen na doseganje svojih potreb, pozabil na pravila vedenja in pogovarjanja z učitelji, kar so nekateri učitelji vzeli osebno in v skladu s tem tudi naprej postopali. Težave pa so bile vedno takrat, kadar učenec z AS ni razumel situacije, v kateri se je znašel (težava zaradi nerazumevanja nepisanih pravil ali pa nerazumevanja čustvenih odzivov ostalih učencev ali učitelja pa tudi nerazumevanja ironije, sarkazma). S svojim odnosom so včasih učitelji nehote tudi vplivali na vedenje ostalih v oddelku, saj so bili nekateri že zelo nestrpni do njega in so tako vsako neodobravanje s strani učitelja vzeli za potrditev svojega prava in so še bolj nastopili proti učencu z AS. Posebno poglavje pa so bile težave zaradi neprilagodljivosti razmišljanja. Če so učenca v ponedeljek v učilnici 1 opozorili, da jim ni všeč, če pri uri žveči, potem pa so imeli spet uro v torek (tokrat v učilnici 5) in učenec je imel v ustih spet žvečilni gumi, se je nekaterim učiteljem zdelo, da jim to dela nalašč.

Razrednik je bil največkrat v vlogi poslušalca, h kateremu so se prišli učitelji razbremeniti zaradi napornih ur v oddelku, za katere so največkrat krivili prav učenca z AS in slabe odnose v oddelku. Od razrednika so pričakovali, da bo učencu z AS razložil, kako se mora obnašati in bo potem vse drugače. Opozarjali smo, da so rutine in doslednost nekaj, kar učencu z AS pomeni varnost in se bolje počuti. Pogovarjali smo se o tem, da mora biti učitelj tudi neke vrste prevajalec, ki učencu z AS razloži situacijo, pomen fraz, ironije. Da mora biti učitelj zgled ostalim učencem s tem, da tudi sam svoja čustva, razloge zanje pa tudi svoje zahteve jasno izraža (npr. Jezen sem, ker si me prekinil med razlago. Če želiš kaj povedati, dvigni roko in počakaj, da ti dam besedo.). Kljub temu da smo učiteljem svetovali tudi strokovno literaturo na temo Aspergerjevega sindroma, ki bi jim lahko pomagala pri razumevanju učenca in njegovega vedenja, pa se kar nekaj učiteljev tega ni poslužilo. Na sestankih oddelčnega učiteljskega zbora smo velikokrat razpravljali o slabih odnosih v oddelku. Na sestankih je bila tudi vedno prisotna svetovalna služba in pa socialna pedagoginja, ki je z učencem delala individualno. Na enem teh sestankov smo predlagali, da bi se za učenca izdelal program opazovanja in spremljanja neželenega vedenja, da bi se lahko potem lotili korekcije. Tudi učenec sam je bil pripravljen sodelovati in se potruditi pri zmanjšanju pogostosti neželenega vedenja. Čeprav je bil program dobro zastavljen, je bil tudi zelo zahteven in

za učitelje dodatna obremenitev. Na koncu smo ga opustili oziroma prilagodili, saj so ga izvajali samo dva ali trije učitelji. Učencu smo v šoli omogočili umik iz razreda ali stresne situacije (npr. prepir v razredu ali čakanje na avtobus) – v tem času je lahko šel v knjižnico ali k socialni pedagoginji. Tu je dobro omeniti, da smo mu lahko zaupali, da ni nikoli šel nekam ven iz šole, saj se je zelo držal dogovorov in smo se nanj lahko zanesli. V veliko pomoč učiteljem je bil tudi dogovor s starši, da ga ob dnevih dejavnosti, na katerih bi bilo več nestrukturiranega časa, ali ob »slabih dnevih« zadržijo doma. To se je zgodilo večkrat pred počitnicami in proti koncu šolskega leta, ko je bil že utrujen in obremenjen zaradi obveznosti in pritiskov v šoli.

Sošolci in sošolke

Medtem ko lahko od učiteljev kot odraslih oseb pričakujemo, da bodo imeli sprejemanje drugačnosti in tolerantnost za svojo moralno dolžnost in bodo tudi prevzeli odgovornost za svoj odnos do učenca z Aspergerjevim sindromom, je to pričakovanje nerealno pri sošolcih in sošolkah takega učenca. Učenci so že v 6. razred prišli z negativnim stališčem in so odkrito zavračali učenca z AS. Ker je vedenje učenca z AS predvidljivo, so vsi zelo hitro ugotovili, kateri so tisti sprožilci, ki privedejo do burne reakcije. Tako so se ob vsaki priliki poslužili tega, da so v uro vnesli nemir in »zabavo«. Vrstniki so imeli težave tudi zaradi tega, ker niso razumeli, da učenec z AS ne razume nepisanih pravil ali nebesedne komunikacije – nečesa, kar je bilo njim samoumevno, on sploh ni prepoznal. Zelo jasen primer tega je bil osebni prostor. Pogosto je stal zelo blizu sogovornika, kar pa so vrstniki, sploh fantje, hitro razumeli kot ogrožanje in namerno kršenje njegovega osebnega prostora. Jurišič pravi, da »osebe z AS pogosto pristopijo k drugim in izražajo željo po kontaktih na nenavaden način« (Klemenc, 2012, p. 73). Tudi nerazumevanje besednih zvez, prenesenih pomenov je bila težava. Sošolci so se včasih norčevali iz njega, a ker ni razumel uporabljene ironije ali sarkazma, so se vsi smejali njegovim reakcijam, kar je spet privedlo do izbruhov jeze. Prav tako je imel učenec težave zaradi svojih posebnih interesov, »To lahko dodatno omejuje druženje in komunikacijo z drugimi, ker to ozko področje njihovega zanimanja tako prevladuje v komunikaciji, da ne zmorejo izmenjave drugih informacij« (Klemenc, 2012, p. 72). Predvsem v višjih razredih se je sošolcem zdelo otročje, da še vedno riše vlake, gleda posnetke o vlakih in zelo na dolgo razlaga vse podrobnosti o vlakih. Jurišič pravi, da se osebe z AS pri komunikaciji »ne ozirajo na sogovornike, ne zmorejo spremeniti teme pogovora, pogosto je njihova pripoved kot dolg monolog oziroma dolgočasno predavanje« (Klemenc, 2012, p. 74).

Razrednik se v oddelku s tako slabimi odnosi velikokrat počuti zelo neuspešno in nesposobno. Nešteto pogovorov s posamezniki in celotnim razredom je obrodilo komaj kaj sadov. Če pa se je stanje izboljšalo, je bilo to le kratkotrajno. Zaradi slabih odnosov pa so trpela vsa področja, vključno z ucnim. Čeprav smo imeli na začetku bolj idealistične cilje, pa smo se zelo kmalu morali sprijazniti, da je edini realni cilj za medsebojne odnose v oddelku ta, da se bodo učenci vsaj tolerirali in se med poukom trudili skupaj dosegati učne cilje. Da bi izboljšali razredno klimo, smo izvajali program Reasoner, ki je med drugim namenjen krepitvi individualne samopodobe, ciljev učencev pa tudi razredne povezanosti. V razredu smo skupaj s psihologinjo in socialno pedagoginjo izvedli nekaj delavnic za učence. Ena od njih je bila v 9. razredu tudi ogled filma Temple Grandin z vodenim pogovorom na temo Aspergerjevega sindroma (kako doživlja svet nekdo, ki ima AS). Ob dogodku na začetku 9. razreda, ko so sošolke učenca z AS obtožile, da je eno od njih namerno poškodoval, je nestrpnost v razredu dosegla vrhunec. S šolsko svetovalno službo smo se takrat odločili izvesti roditeljski sestanek z delavnico za učence in starše. Te delavnice so se udeležili tudi starši učenca z AS, medtem ko je učenec sam ostal doma. Na tem sestanku so se tudi starši vseh učencev prvič soočili drug z drugim, s svojimi razmišljanji in občutki. Takrat smo tudi lahko opazovali, kako so imeli starši otrok, ki so v razredu diktirali odnos do učenca z AS, že a priori negativen odnos do učenca z AS, ki naj bi bil po njihovem vir vseh težav v oddelku. Seveda je tudi po tem sestanku prihajalo še vedno do trenj in nesporazumov med učencem z AS in ostalimi učenci v razredu, a stanje se je umirilo do te mere, da so se učenci tolerirali do konca šolskega leta.

V našem primeru menimo, da bi lahko bila klima v oddelku drugačna, če bi učenci že v nižjih razredih spoznali posebnosti učenca z AS, zakaj se obnaša tako, kot se in kako lahko oni pri tem pomagajo. Danes je na voljo že kar nekaj knjig in kratkih filmov, ki primerno starosti razložijo Aspergerjev sindrom. Starši našega učenca z AS ga niso želeli prej izpostavljati, saj so menili, da bi s tem svojega otroka še bolj izpostavili in bi se vsi obrnili še bolj proti njemu. Enako delavnico bi izvedli tudi za starše takoj na začetku šolskega leta, saj starši velikokrat

nevede in podzvestno svoje predsodke in strahove prenašajo na svoje otroke. Še ena dobra rešitev v nižjih razredih bi bil stalni spremljevalec, ki bi učencu z AS pomagal pri razumevanju situacij. Ta spremljevalec bi posredno pomagal tudi sošolcem in sošolkam pri razumevanju njegovega vedenja in verjetno bi bilo v višjih razredih manj težav. Menimo, da je čim prejšnje osveščanje velik del spodbujanja strpnosti, saj lahko le z razumevanjem naredimo korak bližje k rešitvi.

Razrednik

»Oddelek učencev kot socialni prostor ima velik vpliv na posameznika in njegov razvoj. Zato mora razrednik spodbujati, razvijati in uresničevati ustrezno tudi socialno klimo, v kateri najde vsak posameznik ustrezno mesto ter se v teh zapletenih medsebojnih odnosih dobro počuti in uspešno potrjuje« (Žagar et al, 2001, p. 119).

V tem oddelku nismo mogli zagotoviti, da bi se tudi učenec z AS počutil dobro. Kljub vsemu trudu smo uspeli do konca 9. razreda spodbuditi tolerantnost le pri večini deklet, fantje pa so učenca z AS še vedno izločali in tudi aktivno delali proti njemu. V večini situacij, ki so se pojavljale, se je razrednik ukvarjal s tem, za koga mora poskrbeti v tistem trenutku, ali za razred ali za učenca z AS. O tej dilemi smo se veliko pogovarjali s socialno pedagoginjo, ki je pri vsem dogajanju v razredu resnično pomagala. V kriznih situacijah smo imeli dogovor, da razrednik poskrbi za razred, socialna pedagoginja pa za učenca z AS. Tako se je vedno razrednik pogovoril z oddelkom oz. vpletenimi učenci iz oddelka, jih pomiril, jim razložil njegove reakcije, jih tudi soočal z lastnimi napakami. Če smo se pogovarjali vsi skupaj, je bila običajno zraven prisotna tudi socialna pedagoginja, da je imel učenec z AS ob sebi zaupno osebo, ki mu je pomagala razumeti situacijo in odzive drugih. Prav tako je na ekskurzije in dni dejavnosti, ki so potekali izven šole, šla z nami. Skupaj sta izdelala zvezek z napotki, kako sklepati prijateljstva, kaj pomenijo obrazni izrazi, kdaj je nekaj primerno ali ne, kakšni so primerni načini za izražanje jeze, žalosti, razburjenja, pa tudi veselja in navdušenja. Učenec je na področju socialne komunikacije do konca 9. razreda zelo napredoval.

Za razrednika v takih situacijah je zelo pomembno, da ima nekoga, s katerim se lahko pogovori in ga podpira pri pogovorih z oddelčnim učiteljskim zborom, učenci ali starši. V našem primeru se je razrednik lahko vedno obmil na psihologinjo oz. socialno pedagoginjo, vendar smo imeli včasih zaradi neuspešnosti občutek, da se vrtimo v krogih. Morda je intervizija na delovnem mestu še ena ideja za razbremenitev razrednikov; več učiteljev pomeni več novih rešitev in svežih pristopov k situaciji, ki je za razrednika izredno obremenjujoča.

Zaključek

Čeprav smo se zelo trudili, da bi bili izpolnjeni pogoji za uspešno vključevanje učenca z AS v oddelek (spodbujanje pozitivnih stališč in odnosa, podpora in pomoč specializiranih strokovnjakov, stalno spremljanje in analiziranje), pa lahko danes, ko gledamo nazaj, rečemo, da nam zastavljenega cilja ni uspelo doseči. A kljub oviram na poti, je učenec uspešno zaključil osnovno šolo, bil je prisoten na valeti, vključen s svojo vlogo tudi v predstavitvi razreda. Danes je uspešen na srednji šoli, kjer zasleduje svoje sanje, da bo postal igralec oz. režiser in veselimo se, da bomo nekoč gledali njegov dokumentarni film o vlakih. Bil je naš velik učitelj o odnosih med ljudmi, o našem odnosu do učencev s posebnimi potrebami in vseh učencev na splošno. Tudi za razrednika je lahko taka izkušnja zelo pomembna, saj si razjasni prioritete o tem, kaj je pomembno, da oddelčna skupnost funkcionira. Postane bolj odločen, dosleden, natančen pri svojem delu in tudi bolj zahteven do sebe in do svojih sodelavcev. Menimo, da ima vsak med nami, ki poučujemo, kot razredniki pa še toliko bolj, dolžnost sprejemati vse učence, takšne in drugačne, s posebnimi potrebami ali brez, in nositi svoj del odgovornosti za odnose, ki jih vzpostavlja z drugimi v procesu vzgoje in izobraževanja.

Literatura

Klemenc, A., 2012, Kako je biti jaz? : knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom. Ljubljana: DZC Janeza Levca. Spremna beseda: Jurišič, B. D., Kompan-Erzar, K.,

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5), 2007, Uradni list RS, št. 16/2007

Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J. in Guzelj, E., 2001. Razrednik: vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.2(082)

МЕЂУНАРОДНА научно-стручна конференција "Нови изазови у едукацији" (1 ; 2016 ; Терме Чатеж)
Zbornik radova / 1. međunarodna naučno-stručna konferencija "Novi izazovi u edukaciji",
[oktobar 2016, Terme Čatež] = Zbornik del / 1. međnarodna strokovno-znanstvena konferenca
"Novi izzivi v edukaciji", [oktober 2016, Terme Čatež] = [Proceedings] / 1st international conference
"New challenges in education", [October 1st, 2016, Terme Čatež]. - Novi Sad :
Smart production, 2016 (Novi Sad : Smart production). - 220 str. : ilustr. ; 24 cm

Radovi na srp. i sloven. jeziku. - Tiraž 500. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezime na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-88125-22-2

а) Предшколско образовање - Зборници
COBISS.SR-ID 310660359