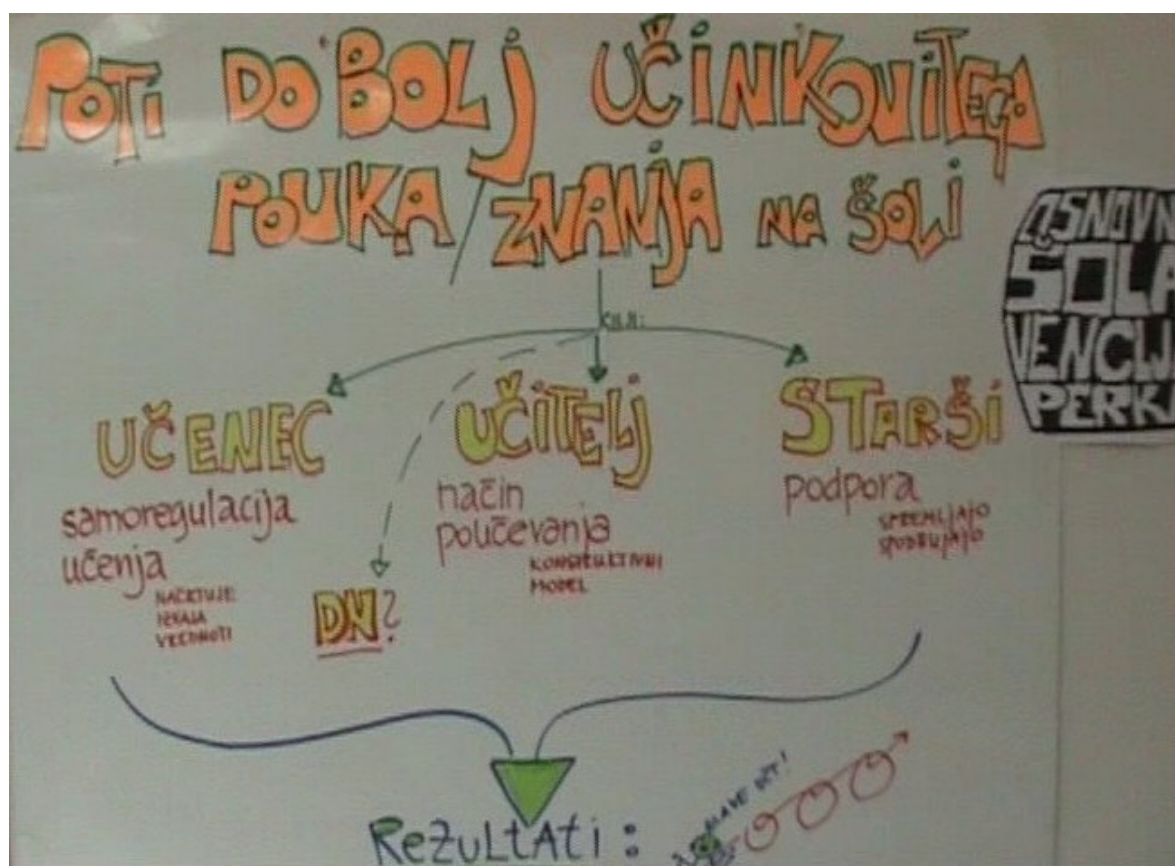


INOVACIJSKI PROJEKTI



Inovacijski projekti Zbornik

Avtorji: Mateja Aubrecht, Iztok Černe, mag. Barbara Debeljak, Marjeta Dečman, Andrej Gobec, Sonja Gorše, Maša Gril, mag. Lidija Grmek Zupanc, Stanka Grubešič, Mojca Jamšek, Alenka Jevšnik, Ajda Kejžarek, Milena Knez, Renata Kolšek, Metka Krunič, Jure Leva, Sanja Lončar, Judita Mesarič, Marjeta Mlakar - Agrež, Maša Mlinarič, Mirjana Pavlin, Marija Petrovec, Lidija Pirc, Helena Plevel, Majda Podbevšek, Vida Poglajen, Irena Prašnikar, Majda Pur, Jerneja Rebernik - Herman, Jasmina Rome, Nataša Rostohar, Katja Rovšek Nikitovič, mag. Irena Selan, Karlina Strehar, Diana Šercer Stojanovič, Slavica Šmerc, Alenka Špan, Marija Šterk, Damjan Štrus, Damjana Šubic, Andreja Šunkar, Karolina Teršek, Marica Trupej, Nevenka Turnšek, Franci Uduč, Zdenka Varl, Alenka Vene, Erna Župan

Zbrala in uredila: dr. Natalija Komljanc

Jezikovni pregled: Tine Logar

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica: Natalija Komljanc

Urednica založbe: Mira Turk Škraba

Urednik spletne strani: Tadej Blatnik

Oblikovanje in priprava besedila za objavo na spletni strani: Nataša Malovrh, Tadej Blatnik

Prva objava na spletni strani Zavoda RS za šolstvo <http://www.zrss.si>

Ljubljana, februar 2006

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

371.3(497.4)(082)
001.895:37(497.4)(082)

INOVACIJSKI projekti [Elektronski vir] : zbornik / avtorji
Mateja Aubrecht ... [et al.] ; zbrala in uredila Natalija Komljanc.
- Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/ZbornikIP.pdf>. - Opis
temelji na verziji z dne 9.1.2006

ISBN 961-234-564-3
1. Aubrecht, Mateja 2. Komljanc, Natalija
224268288

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša na vse oblike reprodukcije.

KAZALO

PREDGOVOR	4
POROČILO O NOVOSTIH V ŠOLSLEM LETU 2004/05	5
PREDSTAVITEV	16
NOVOSTI	16
PERFEKCIONIZEM PRI GIMNAZIJCIM – KAKO GA ODKRITI IN KATERE STRATEGIJE UPORABLJATI PRI SPOPRIJEMANJU Z NJIM	17
BOJ PROTI DROGI – INOVACIJSKI PROJEKT	23
RAZREDNIK KOT PEDAGOŠKI VODJA	27
AKTIVNEJŠE METODE DELA PRI POUKU S Poudarkom NA SODELOVALNEM UČENJU	38
STRATEGIJE ZA VEČJO UČINKOVITOST VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA	44
PRILAGODIMO POUČEVANJE V SREDNJIH ŠOLAH NOVI IN DRUGAČNI GENERACIJI OTROK DEVETLETKE	57
KONOPLJA IN MI	74
NOVE METODE UČENJA IN POUČEVANJA	84
MOŽNOSTI RAZVIJANJA UČITELJEVE KARIERE IN VPLIV NA NJEGOVO DELO	109
PREPREČEVANJE IZGOREVANJA NA DELOVNEM MESTU	116
»GOVORIMO ANGLEŠKO – UVAJANJE KOMUNIKACIJE V ANGLEŠČINI V ŽIVLJENJE IN DELO V DIJAŠKEM DOMU«	124
RAZVIJANJE USTVARJALNOSTI UČENCEV Z ZMERNIMI MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU Z METODO USTVARJALNEGA GIBA IN PLESA	127
RAZVIJAMO POSLUŠANJE	134
PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE	141
PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE - GLASBILA IZ ODPADNIH MATERIALOV	157
PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE – LJUDSKA OBLAČILA	164
PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE – KAKO HIŠA DOBI SVOJE IME	166
PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE - LJUDSKA GLASBILA	174
STOP BESEDNI NESTRPNOSTI	176
ZDRAVSTVENA VZGOJA S SPOLNO VZGOJO	192
OTROCI Z MOTNJAMI VEDENJA IN ŽIVALI	198

PREDGOVOR

Inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov imajo v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo že nekajdesetletno tradicijo. O tem pričajo zborniki o oblikovanih novostih v pedagoški praksi, shranjeni v arhivu in knjižnicah.

Pravilnik o posodabljanju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. št. 13 iz leta 2003) spodbuja vzgojno-izobraževalne zavode k razvoju pedagoških idej. Zavod RS za šolstvo v tem kontekstu vidi priložnost za kakovosten pedagoški dialog – svetovanje institucijam pri posodabljanju didaktike in sprejema priložnost, da zbrane novosti predstavi zakonodajalcu in teoretikom pedagoškega področja. Z vplivom sodobne pedagoške misli omogočamo razvoj napredne pedagoške tradicije, kot je to poimenoval Vlado Schmidt v Zgodovini šolstva in pedagogike na Slovenskem leta 1988.

Zbornik vključuje Poročilo o novostih v šolskem letu 2004/05, ki je bilo poslano v skladu z omenjenim pravilnikom Svetu za evalvacijo, ministru in Strokovnemu svetu RS za splošno izobraževanje novembra 2005. V njem najdete seznam virov, na temelju katerih se posodablja šolska praksa. Zbornik bogatijo strokovni prispevki nosilcev in članov inovacijskih projektov v šolskem letu 2004/05. Zapisani so po vnaprej opredeljeni enotni metodologiji in so razvrščeni po tematiki raziskovanja. H gradivu prilagamo posnetke s srečanj vodij inovacijskih projektov.

Vsem vodjem in članom projektnih skupin se zahvaljujemo za sodelovanje, vodstvom šol za podporo in ne nazadnje avtorjem strokovnih prispevkov za predstavljena spoznanja, ki omogočajo vpogled v raziskovanje lastne prakse, v proces posodabljanja učnega procesa in v didaktične rešitve v šolskem letu 2004/05.

Dr. Natalija Komljanc,
vodja inovacijskih projektov

POROČILO O NOVOSTIH V ŠOLSLEM LETU 2004/05

UVOD

V skladu z 22. členom Pravilnika o posodabljanju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. št. 13/2003) poročilo predstavlja novosti inovacijskih projektov Zavoda RS za šolstvo, izvedene v šolskem letu 2004/05.

Inovacijski projekti so v slovenskem šolskem prostoru že del pedagoške tradicije. Kritična analiza kaže na smiselnost gojenja te oblike posodabljanja pedagoške prakse.

Inovacijski projekt izvaja vzgojno-izobraževalni zavod (nosilec projekta). Oblikuje svojo idejo, jo razvija in preverja v skladu s svojimi možnostmi. Pri neposrednem razvijanju lastne prakse jim pomagajo konzulenti Zavoda RS za šolstvo z nudenjem strokovne podpore.

Osnovna strategija posodabljanja pedagoške tradicije je akcijsko raziskovanje, ki je že uveljavljena metoda spodbujanja strokovnega razvoja pedagoških delavcev. Strokovni delavci spremljajo lastno prakso, jo raziskujejo in o njej razpravljajo. Akcijsko raziskovanje spodbuja razvoj novosti z vprašanjem »Kako bolje?«. V šolskem letu 2004/05 so se strokovni delavci spraševali: Kako izboljšati aktualni pouk in dejavnosti ob njem? Kako izboljšati socialne situacije v procesu učenja in poučevanja, vzgajanja?

Analize skupnih refleksij so osvetlile cilj posodabljanja: Spoznati alternativne, različne metode poučevanja, ki ponujajo učencu priložnosti, da lahko postaja vedno bolj aktiven udeleženec vzgoje in izobraževanja.

KRONOLOGIJA AKTIVNOSTI VPELJEVANJA, SPREMLJANJA IN VREDNOTENJA NOVOSTI

Na povabilo Zavoda RS za šolstvo, poslano vsem vzgojno-izobraževalnim zavodom (št. dopisa: 2400-3/2003, dne 15. 11. 2003), se je odzvalo sto (100) vzgojno-izobraževalnih institucij: štirinajst (14) vrtcev, štiriinštirideset (44) osnovnih šol, triintrideset (33) srednjih šol, sedem (7) zavodov za učence s posebnimi potrebami in dva (2) dijaška doma.

Vsi predlogi inovacijskih projektov so bili ocenjeni po merilih, ki jih je opredelila za to imenovana skupina pedagoških svetovalcev v skladu s sklepom kolegija direktorja. Merila so bila predstavljena v povabilu k sodelovanju, v prilogi je bil tudi obrazec za oceno posameznega projekta. V prvo skupino so se uvrstili predlogi inovacijskih projektov, ki so prejeli 30 do 33 točk, v drugo skupino tisti, ki so prejeli 20 do 29 točk, in v tretjo tisti, ki so prejeli 0 do 19 točk. V četrto skupino smo uvrstili predloge posodabljanja vzgoje in izobraževanja z novimi programskimi elementi (v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgoje in izobraževanja, št: 13/2003). V prvo skupino se je uvrstilo dvaindvajset (22) predlogov, v drugo dvaintrideset (32), v tretjo štiriinštirideset (44) in v četrto štirje (4) predlogi.

Na temelju ocenjenih projektov se je oblikoval predlog izbora novosti inovacijskih projektov za leto 2004/05. V skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. št. 13/2003) je bil predlog posredovan Uradu za razvoj šolstva (dopis št: 2400-1/2004-2, dne 31. 3. 2004). Po potrditvi predloga izbora Urada za razvoj šolstva (dopis št: 309-ABL/04, dne 5. 5. 2004) je Zavod RS za šolstvo (prav tako v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgoje in izobraževanja) vzgojno-izobraževalnim institucijam poslal pisno povratno informacijo o izboru projekta (v skladu s pravilnikom najmanj tri mesece pred začetkom projekta) in hkrati povabil vodje projektov na prvo srečanje (dopis št: 2400-1/2004-1, dne 23. 5. 2004). Vodje projektov, ki so predlagali posodabljanje z novimi programskimi elementi, pa je Zavod RS za šolstvo napotil na ustrezno službo na ministrstvu (v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgoje in izobraževanja).

Prva delovna srečanja vodij inovacijskih projektov so bila: 2. 6. 2004 za prvo skupino izbranih projektov, 29. 6. 2004 za drugo skupino in 21. 9. 2004 za tretjo skupino. Vsebina delovnih srečanj je bila analiza predlogov in predstavitev bistvenih lastnosti metodologije akcijskega raziskovanja kot uporabnega orodja za razvoj novosti. Seznam navzočih in poročilo posameznega delovnega srečanja sta v arhivu. Prvi skupini se je dodelil stalen konzulent, drugi in tretji pa možnost samostojne izbire pedagoškega svetovalca po potrebi, glede na tematiko raziskovanja. Vsem vodjem inovacijskih projektov se je ponudilo frontalno svetovanje pri metodološkem izvajanju projekta, to je o akcijskem raziskovanju, kar je bila novost tako za vodje projektov kot tudi za konzulente Zavoda RS za šolstvo, čeprav to metodo raziskovanja strokovni delavci spoznajo v kadrovskih šolah.

Pred izvajanjem svetovanja je Zavod RS za šolstvo, zanj mag. Cvetka Bizjak, organiziral mednarodno izobraževanje konzulentov za izvajanje akcijskega raziskovanja. Spoznanja s konzumenti je delila Christa Bauer (Razvoj poučevanja prek akcijskega raziskovanja. V: gradivo projekta o samoevalvaciji, Comenius. Ime projekta: 2 EQBS). Drugo dvodnevno mednarodno izobraževanje pa je organizirala dr. Natalija Komljanc maja 2005 za konzulente in tudi vodje inovacijskih projektov (Action Research in Change agent). Izobraževanje so izvedli dr. Colin J. Marsh, mag. Cvetka Bizjak in dr. Natalija Komljanc (izvleček iz poročila o delu in dosežkih je tudi v Povezavah ZRSS, letnik V, št. 1, str. 9).

Konzumenti so imeli delovne sestanke pred skupnimi srečanji in po njih. Sestanke je organizirala mag. Cvetka Bizjak skupaj z dr. Natalijo Komljanc. Konzumenti so se v povprečju mesečno srečevali s projektno skupino, včasih s celotnim učiteljskim zborom, bili so tudi v stalnem stiku z vodjo projekta (po telefonu in elektronski pošti). Več o delu konzulentov je zapisano pod naslovom Konzulentstvo – konzulent, v nadaljevanju tega gradiva.

Septembra 2004, po prvih delovnih srečanjih, je bil oblikovan dokončen seznam izbranih predlogov inovacijskih projektov (seznam predlogov je v prilogi, predlogi pa so v arhivu ZRSS). Skupaj je bilo izbranih osemindvetdeset (98) inovacijskih projektov. Projekti so bili razporejeni po tematiki raziskovanja in glede na oceno oz. dosežno število točk. Šestindvajset (26) projektov je začelo z raziskovanjem poti do kakovostnega učenja/znanja, štiriindvajset (24) institucij si je izbralo vsebino posodabljanja, v preventivni program se je vključilo devetnajst (19) vzgojno-izobraževalnih institucij, v področje dela z otroki s posebnimi potrebami petnajst (15) projektnih skupin, strokovni razvoj strokovnih delavcev je začelo posodabljati sedem (7) projektnih skupin in prav toliko (7) jih je imelo za cilj posodobiti pedagoško vlogo razrednika. Največji interes za prenavo je bil izkazan področju didaktičnega izvajanja pouka, v okviru specialnih področij pa preventivi v življenju učencev in njihovim posebnim potrebam. Pisnih odstopov od projektov Zavod RS za šolstvo na začetku izvajanj projektov ni prejel, prejel pa je nekaj pritožb na oceno oz. zahtev po obrazložitvi ocene, predvsem v primerih, pri katerih so predlogi projektov prejeli manjše število točk.

Polletna poročila so vodje projektnih skupin oblikovali v prvem tednu marca 2005, dosežke pa predstavili 9. marca 2005 na Zavodu RS za šolstvo. Namen predstavitve je bil svetovati nosilcem nalog, da bi se povečala kakovost opredeljene novosti v času razvoja le-te (dopis št: 2400-1/2004-5, dne 31. 1. 2005). Struktura polletnega poročila in predstavitve razvoja novosti je bila predlagana s strani vodje projekta oz. Zavoda RS za šolstvo v dopisu št: 2400-1/2004-5, dne 31. 1. 2005. Polletno poročilo inovacijskih projektov v šolskem letu 2004/05 zajema osemindštirideset (48) poročil. Ob polletnem poročilu smo prejeli dve (2) pisni izjavi o odstopu (Polletno poročilo je v arhivu ZRSS). Skupaj je oddalo povratno informacijo petdeset (50) nosilcev inovacijskih projektov.

Nosilka naloge na Zavodu RS za šolstvo je maja 2005 vodjem inovacijskih projektov posredovala napotila za pripravo poročila o enoletnem izvajanju inovacijskega projekta v šolskem letu 2004/05 (dopis št: 2400-1/2004-11, dne 26. 5. 2005). Navodila so vsebovala prilogo s strukturo zapisa strokovnega prispevka o novosti. Napotila in predlog strukture zapisa novosti so nastali na temelju predlogov konzulentov, oblikovala pa ga je skupina konzulentov v sestavi: dr. Franc Cankar, mag. Cvetka Bizjak in dr. Natalija Komljanc. Zadnji del napotil za oblikovanje poročila je posredoval še

podatke, potrebne za izdajo potrdil o sodelovanju za napredovanje v nazive. Temu dopisu je 7. septembra 2005 sledil še dopis konzulentom in vodjem projektov z navodili in s strukturo predstavitve novosti. Poročilo o enoletnem posodabljanju je oddalo triinpetdeset (53) vodij inovacijskih projektov. Triintrideset (33) vodij inovacijskih projektov nadaljuje s posodabljanjem vzgoje in izobraževanja v letu 2005/06, dvajset (20) pa jih je delo v projektu končalo.

Zavod RS za šolstvo, zanj dr. Natalija Komljanc in mag. Cvetka Bizjak, je vse leto objavljala članke na temo akcijskega raziskovanja oz. inovacij v vzgoji in izobraževanju v časopisu Povezave; aktualne informacije so tudi na spletni strani ZRSS pod rubriko »Inovacijski projekti«. Oblikovan je bil tudi zapis za tiskovno konferenco in izveden forum za pedagoške svetovalce Zavoda RS za šolstvo. S projektom smo seznanili tudi hrvaški Zavod za unapređevanje šolstva, ki ga je zastopala dr. Ana Ivanek.

KVANTITATIVNI PODATKI O NOVOSTIH V ŠOLSKEM LETU 2004/05

Tabela 2: Število prijavljenih, končanih in nadaljevalnih inovacijskih projektov in drugi podatki

Vsebina:	Št:	%
Prijavljeni inovacijski projekti	102	100,0 %
Število vzgojno-izobraževalnih institucij, ki so prijavile projekt:	100	100,0 %
Vrtci	14	14,0 %
Osnovne šole	44	44,0 %
Srednje šole	33	33,0 %
Zavodi za učence s posebnimi potrebami	7	7,0 %
Dijaški domovi	2	2,0 %
Izbrani inovacijski projekti	98	96,1 %
Preusmerjeni projekti v skladu s 3. členom Pravilnika o posodabljanju VIZ št. 13/2003	4	3,9 %
Vmesna poročila o razvoju inovacijskega projekta:	48	49,0 %
Poročilo o razvoju novosti v letu 2004/05 (enem letu)	53	54,1 %
a) Poročilo o končanih projektih – razvitih novostih	20	37,7 %
b) Vmesno poročilo – projekt bo nadaljeval z razvojem novosti	33	62,3 %
Izstopili (dopis)	2	2,0 %
Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	43	43,9 %

Iz preleta seznamov inovacijskih projektov je razvidno, da so vsi projekti (22) iz prve skupine, ki so imeli najvišje ocene (30 do 33 točk) in stalnega konzumenta, izvedli enoletno posodabljanje vzgoje in izobraževanja, od teh jih je šest (6) pričakovano novost doseglo, šestnajst (16) pa jih z iskanjem novosti nadaljuje v letu 2005/06. V drugi skupini (20 do 29 točk), v kateri so imeli vodje projekta skupno izobraževanje za akcijsko raziskovanje in po potrebi svetovalno storitev, ki so jo izbrali sami (dve osnovni šoli sta v poročilu navedli, da sta si storitev izbrali), pa je od dvaintridesetih (32) projektov s posodabljanjem vzgoje in izobraževanja zaključilo deset (10) projektov, nadaljuje jih enajst (11), ena (1) vzgojno-izobraževalna institucija je ob polletju izstopila, deset (10) vodij inovacijskih projektov pa ni posredovalo povratnih informacij o posodabljanju vzgoje in izobraževanja. Iz tretje skupine (0 do 19 točk), v kateri je bilo štiriinštirideset (44) projektnih skupin, pa so pričakovano novost dosegle štiri (4) skupine, z iskanjem novosti nadaljuje šest (6) projektnih skupin, ena (1) institucija je odstopila ob polletju, povratnih informacij o dosežkih pa ni posredovalo triintrideset (33) vodij projektov.

NOVOSTI Z VIDIKA RAZVOJA VSEBINE

Tabela 3: Število prijav na predlagane teme in povratna informacija o razvoju novosti

Predlagane teme:	Število prijav in povratna informacija o razvoju novosti	Št.	%
I. Preventivni program šole/vrtca/zavoda	Novost je opredeljena	4	21,0 %
	Razvoj novosti se nadaljuje	7	36,8 %
	Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	8	42,2 %
	Prijavljeni projekti	19	100,0 %
II. Pedagoška vloga razrednika	Novost je opredeljena	3	42,8 %
	Razvoj novosti se nadaljuje	1	14,4 %
	Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	3	42,8 %
	Prijavljeni projekti	7	100,0 %
III. Poti do kakovostnega učenja/znanja	Novost je opredeljena	4	15,4 %
	Razvoj novosti se nadaljuje	10	38,5 %
	Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	12	46,1 %
	Prijavljeni projekti	26	100,0 %
IV. Otroci s posebnimi potrebami	Novost je opredeljena	2	13,4 %
	Razvoj novosti se nadaljuje	7	46,6 %
	Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	6	40,0 %
	Prijavljeni projekti	15	100,0 %
V. Strokovni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju	Novost je opredeljena	2	28,6 %
	Razvoj novosti se nadaljuje	3	42,8 %
	Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	2	28,6%
	Prijavljeni projekti	7	100,0 %
VI. Tema, ki jo predlaga VIZ	Novost je opredeljena	5	20,8 %
	Razvoj novosti se nadaljuje	5	20,8 %
	Ni povratne informacije o razvoju prijavljene novosti	14	58,4 %
	Prijavljeni projekti	24	100,0 %
Skupaj:		98	

V okviru šestih, vnaprej opredeljenih in vzgojno-izobraževalnim institucijam ponujenih tem, zadnja ponujena je odprta (prosta), se je največ vzgojno-izobraževalnih institucij odločilo za tretjo in šesto temo. Največ novosti je opredeljenih v okviru poti do kakovostnega učenja/znanja in v okviru proste teme, ki pokriva enako tematsko področje. Glede na razmerje znotraj posamezne teme pa je največ pričakovanih novosti doseženih v okviru drugega področja, pedagoška vloga razrednika.

KONZULENSTVO – KONZULENT

V šolskem letu 2004/05 je v inovacijskih projektih sodelovalo dvajset (20) pedagoških svetovalcev. Vsak konzulent je vodil eno do tri projektne skupine. Večina konzulentov je opravila uvodno izobraževanje iz akcijskega raziskovanja, vse leto pa so se srečevali na strokovnih srečanjih, na katerih so načrtovali delo s projektnimi skupinami in razreševali sprotne probleme.

1. Konzulenti so se s svojimi projektnimi skupinami srečali od dva - petkrat. Med temi srečanja so bili v rednih stikih po telefonu in elektronski pošti.
2. Oblike sodelovanja: ustno, pisno, po telefonu, pedagoške delavnice o vsebinah, ki so bile predmet raziskave, instruktivno svetovanje. Svetovalne storitve so se nanašale tako na vsebino, ki je bila predmet raziskave, kot na proces akcijskega raziskovanja.
3. Svetovalci so za izvedbo delavnic in instruktivnega svetovanja pripravili različna gradiva, mnoga pa so nastala tudi ob sodelovanju s člani projektnih skupin.
4. Ocene sodelovanja so zelo različne, skupno jim je to, da je bilo v začetku nekaj nejasnosti in da je mnogo teh nejasnosti odpravilo uvodno predavanje o akcijskem raziskovanju. Nekatere projektne skupine so navezale dobre sodelovalne odnose s konzulentom in bile pri delu zelo samostojne, druge pa so pri tem imele nekaj problemov. Nekateri konzulenti so navedli, da so dajali pobude za skupna srečanja. Kar nekaj skupin se je dalj časa ukvarjalo s primerno formulacijo raziskovalnega vprašanja, vendar je končna predstavitev pokazala, da so nekako uspele in prišle do oprijemljivih rezultatov.
5. Treba je natančneje oblikovati strategijo pomoči projektnim skupinam pri izvajanju akcijskega raziskovanja. Skupine z več težavami potrebujejo dalj časa trajajoče sodelovanje s konzulentom. Več timskega dela in skupnega iskanja rešitev pri nastalih problemih si želijo tudi konzulenti. Večina jih omenja, da je za to delo v letnem delovnem načrtu Zavoda RS za šolstvo treba nameniti ustrežno umestitev in več časa.
6. Za delo projektnega tima je zelo pomembna spodbudna kultura šole in predvsem spodbude oz. podpora ravnatelja.

NOVOSTI V ŠOLSKEM LETU 2004/05

Povzeto iz poročil 53 vodij projektov in 20 konzulentov (skupaj 73 strokovnih delavcev).

Tabela 4: Ravni kakovosti inovacijskih projektov in vsebina novosti

Število projektov na posamezni kakovostni ravni	Vsebina raziskovanja
Dvanajst (12) projektov (najpogosteje posebne potrebe otrok, sledi strokovni razvoj strokovnih delavcev in preventivni program, nato vloga razrednika) izpostavlja potrebo po več kot enoletnem izobraževanju za individualno nudenje pomoči posameznim učencem s posebnimi potrebami, tudi nadarjenim.	Zanimajo jih instrumenti in modeli pedagoške komunikacije za izboljšanje dialoga med učencem in učiteljem. Učitelji razvijajo znanje za spremljanje in nudenje pomoči oz. spodbujanje osebne rasti učenca. V ta namen se strokovni delavci seznanjajo z različnimi metodami dela: supervizijo, samoopazovanjem in upoštevanjem kritičnega prijatelja, s timskim delom, oddelčnim timom. Kaže, da je za nekatere strokovne delavce individualizacija vzgoje in izobraževanja zahtevno delo, ki se ga morajo šele naučiti. Da bi zmanjšali napor, se seznanjajo s sprostitevimi vajami, z Glasserjevo teorijo izbire, biblioterapijo, samomotivacijo. Tovrstne potrebe najpogosteje izražajo strokovni delavci v vzgojno-varstvenih ustanovah, nato v osnovnih, najmanj pa v srednjih šolah.
T. i. primeri »dobre prakse«: strokovni delavci	1. uporabo lestvice Perfectionistc Self –

<p>iščejo predvsem instrumente, ustrezno metodologijo za ugotavljanje možnosti izboljšanja samokontrole učenca oz. za samoregulacijo življenja in dela. Cilj teh projektov je privzgojiti učencem navade za kakovostno vseživljenjsko učenje oz. bivanje. V interesna okolja, ni nujno, da v celotno vzgojno-izobraževalno organizacijo, uvaja štirinajst (14) vzgojno-izobraževalnih institucij, največ osnovnih in srednjih šol, manj šol s prilagojenim programom, najmanj vrtcev:</p>	<p>Presentation Scale za ugotavljanje in pomoč perfekcionističnim dijakom,</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. »win win« metodo za doseg večje verbalne strpnosti, 3. metodo zgleda, 4. pedagoške delavnice za dijake, 5. Rotterjevo lestvico internalnosti in eksternalnosti za ugotavljanje potreb po moči, učinkovitosti v osebnem nadzoru dijakov, 6. spremljanje izboljšanja bralnega razumevanja, 7. restitucijo (po Gossen), 8. meje, pravila (po Žorž), 9. analize izostankov dijakov, 10. pomoč učencem prek javnih del za učenje doma, 11. opazovanje etnografskih značilnosti bivalnega okolja.
<p>Dvajset (20) (v večji meri osnovne in srednje šole, nekoliko manj vrtci, najmanj posebne šole in dijaški domovi), (13) trinajst jih nadaljuje, (7) sedem jih zaključuje, projektov s primeri dobre prakse razvija:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. sodelovalno učenje, 2. delo v interesnih dejavnostih oz. prostem času, 3. pozitivno pedagoško komunikacijo, 4. debatno tehniko in SWOT-analizo za razvoj kritičnega mišljenja, 5. učiteljevo samokontrolo za kakovostno izboljšanje pogovorne kulture (namen, da učitelj več posluša in daje učencu ustreznejše povratne informacije – navodila), 6. smeh – humor kot obliko pozitivne motivacije, 7. samopreverjanje oz. samostojno učenje (samoregulacijo) posameznega učenca, 8. usklajevanje stilov učenja učencev s stili poučevanja učiteljev za učinkovitejši pedagoški dialog, 9. divergentni model pouka, 10. opazovanje, na primer, ali sistematično razvijanje matematičnih pojmov vpliva na boljše reševanje besedilnih nalog. <p>Strokovni delavci v razvoju »dobre prakse« uvajajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. spoznanja Bogdashina v diagnostične namene (OŠPP), 2. gibalne vaje za razvoj ustvarjalnosti, 3. test za kreativno razmišljanje: »Drawing Production (TCT – DP) Lisse, Swets & Zeitlinger 1996.
<p>Sedem (7) vzgojno-izobraževalnih ustanov, od tega so štiri (4) poiskale, tri (3) pa še odkrivajo možnosti za kakovostnejše izvajanje vzgoje in izobraževanja, med njimi najpogosteje srednje šole in šole s prilagojenim programom, najredkeje osnovne šole.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. zgraditi most med osnovno in srednjo šolo, 2. s projektno metodo učenja razviti stališča pri dijakih. Dijaki so samostojni iskalci in promotorji znanja, 3. razviti multimedijski prostor za čim

Cilji teh projektov (invencij) so:	boljše zaznavanje učnih problemov – učenja, 4. pomoč šol s prilagojenim programom osnovni šoli pri odkrivanju otrok s posebnimi potrebami, nudenje pomoči pri oblikovanju individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami ter pri sodelovanju s starši. (Povezava med OŠ in OŠPP), 5. nova oblika strokovnih aktivov: medpredmetno povezovanje z vidika potreb dijakov, 6. razvoj ustvarjalnih metod učenja (na primer metod puzzle).
------------------------------------	---

Največkrat nosilci projektov razvijajo primere »dobre prakse« (20 oz. 37,8 %). Nekoliko manj (14 oz. 26,4 %) jih spoznava in uvaja primere »dobre prakse« v svoje interesno okolje. Sledijo projekti za osebni razvoj posameznika ali skupine strokovnih delavcev v instituciji (12 oz. 22,6 %). Najmanj projektov sledi invenciji (7 oz. 13,2 %).

V okviru tem preventivni program izpostavlja pomembnost zdravstveno - vzgojnih vsebin, za katere projektne skupine menijo, da bi jih bilo treba vnesti v kurikule na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja, v skladu s tem pa ponuditi izobraževanje za vse učitelje in vzgojitelje.

PREDLOGI UKREPOV ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Zavod RS za šolstvo je v vabilu k sodelovanju pri izvajanju inovacijskih projektov že upošteval dejstvo, da izbira predlogov na temelju ocen ni bila optimalna rešitev. Nosilci naloge na Zavodu RS za šolstvo so v letu 2004 v vabilu za izvajanje inovacijskih projektov v šolskem letu 2005/06 sprejeli vse predloge, ki opredeljujejo želene novosti (v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgoje in izobraževanja), in jih razvrstili po temah (dopis št: 2400-1/2004-4, dne 25. 11. 2004). Vsi projekti imajo konzulenta. Ker se v tem primeru svetuje večjemu številu projektnih skupin, en konzulent svetuje več projektnim skupinam z isto tematiko, ne glede na stopnjo izobraževanja. Po potrebi se sreča s posamezno projektno skupino (priporočilo: enkrat v posameznem akcijskem krogu). Tako se ustvarja »sodelovalni grozd«, zvezo med enotami soustvarja konzulent. V šolskem letu 2005/06 bomo nadaljevalne projekte (33) in nove (88) združili (skupaj 121) in jih po tematiki raziskovanja povezali v »grozde«.

Zaradi smiselnosti razvrščanja predlaganih novosti smo v razpisu 2004 ponudili le področja raziskovanja, ne glede na stopnjo šolanja:

- Poti do kakovostnega učenja/znanja (redni pouk in dejavnosti ob pouku),
- Delo razrednika in oddelčne skupnosti,
- Strokovni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Vpliv konzulenta na kakovost novosti bomo natančneje spremljali v letošnjem letu. Predpostavljamo namreč, da konzulent lahko bistveno vpliva na raven kakovosti novosti.

Ugotovili smo, da konzulenti potrebujejo sistematično usposabljanje za kakovostno svetovanje, predvsem o metodah posodabljanja vzgoje in izobraževanja

Oblikovati je treba strategijo za sistematično povratno informiranje konzulentov o nudenju podpore nosilcem projekta.

Pri načrtovanju svetovanja je treba natančneje upoštevati izhodiščno stanje, poleg pričakovanih rezultatov projektne skupine.

Projektne skupine je treba nuditi pomoč pri interpretiranju podatkov za učinkovitejše oblikovanje potrebnih vmesnih ciljev raziskovanja.

BISTVENE UGOTOVITVE SPREMLJANJA, POMEMBNE ZA NADALJNJE RAZVIJANJE INOVACIJSKIH PROJEKTOV

Inovacijski projekti so koristna oblika posodabljanja vzgoje in izobraževanja predvsem zaradi višje motivacije strokovnih delavcev.

Inovacijski projekti po mnenju vodij projektov razvijajo učečo se organizacijo. Srečanja dajejo zagon, omogočajo povezave med različnimi stopnjami šolanja ter izmenjavo izkušenj in idej. Sami izvajajo in spremljajo razvoj rešitve, res pa je, da redkeje samostojno uravnavajo dvigovanje ravni kakovosti posodabljanja, ker je taka oblika dela za večino nova.

Vloga konzumenta kot kritičnega prijatelja je pomembna.

Nosilci projekta menijo, da potrebujejo kakovostnega konzumenta, ki zna nevsiljeno sovplivati na kakovost posodabljanja. V kritičnem obdobju izvajanja projekta lahko pomaga projektne timu s strokovnimi prispevki na ravni vsebine in tudi metodologije dela. Pogosto se namreč zgodi, da ostane novost na nižji ravni posodobitve, če konzulent ne pripomore k dvigu proksimalne (bližnje) ravni razvoja novosti.

Projektne skupine pogosto cilj in pričakovani rezultat dosegajo v obliki projektne metode dela na študiji primera, redkeje pa še na tej osnovi samostojno razvijajo novost z vidika raziskovalca lastne prakse.

Polletno sintezno poročilo izpostavlja problematiko zbiranja in interpretiranja zbranih podatkov, ki bi omogočalo natančnejše določanje cilja v naslednjem akcijskem načrtu.

To med drugim pomeni tudi, da zbrane podatke težje preoblikujejo iz ravni opisovanja posledic na raven ugotavljanja vzrokov za nastale posledice. Če projektne skupine uspe tudi to, potem je omogočeno iskanje teoretične podpore za celovitejše oblikovanje novosti.

O akcijskem raziskovanju je veliko napisanega, v praksi pa ga ni povsem preprosto izvajati.

Da bi bila vrednost, veljavnost in objektivnost novosti večja, je smiselno tudi v prihodnje spodbujati v enem šolskem letu razvoj treh akcijskih krogov, ustne, javne predstavitve aktivnosti oz. dosežkov in pisna poročila novosti v obliki poročil ter strokovnih prispevkov ter refleksije le-teh.

Nosilci projektov menijo, da morajo biti inovacijski projekti v pravilniku za nazive ovrednoteni z več točkami.

SKLEP

Povratna informacija nosilcev inovacijskih projektov nas spodbuja, da bomo razvijali učinkovite oblike svetovanj za razvoj novosti v vzgoji in izobraževanju tudi v prihodnje. V skladu s sklepi nacionalne konference o inovacijskih in razvojnih projektih je smiselno združiti moči ter iskalcem novosti ponuditi kakovostno strokovno in finančno podporo.

Poročilo pripravila dr. Natalija Komljanc

V. VIRI

1. Altrichter, H., Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Julius Klinkhardt, Bad-Heilbrunn.
2. Bauer, Christa, Messner, Elgrid (2004). *Razvoj poučevanja prek akcijskega raziskovanja V: gradivo projekta o samoevalvaciji, Comenius*. Ime projekta: 2 EQBS (<http://www.utv.mh.se/projekt/2eqbs/tool>).
3. Bolan, R. (1983). *Strategies for School Improvement*. Centre for Educational Research and Innovation, Paris. OECD.
4. Cropley, A. J. (1994). *Creative intelligence: A concept of »true« giftedness*, ECHA, No. 5 (1), str: 6–23.
5. Delovno gradivo za spletno stran in predstavitev ravnateljem srednjih šol, dne 4. 1. 2005: Zadeva: Informacija o inovacijskih projektih v obliki svetovalnih storitev.
6. Delovno gradivo za tiskovno konferenco. Zadeva: Predstavitev inovacijskih projektov v obliki svetovalnih storitev, avtorica Natalija Komljanc.
7. Delovno gradivo ZRSŠ za pedagoške svetovalce za interno izobraževanje dne 2. 4. 2004. Zadeva: Inovacijski projekti.
8. Delovno gradivo, nov. 2004: Zadeva: Decembra naslednja prijava predlogov inovacijskih projektov v obliki svetovalnih storitev, avtorica Natalija Komljanc.
9. Dopis št: 2400-1/2004-2, dne 31. 3. 2004: Zadeva: Predlog izbora novosti – inovacijski projekti za leto 2004/05 (predlog ZRSŠ).
10. Dopis št: 2400-12004-1, dne 23. 5. 2004: Spoštovani ravnatelji, ravnateljice, učitelji in učiteljice, vzgojitelji in vzgojiteljice. Zadeva: Obvestilo o izboru inovacijskega projekta za leto 2004/05.
11. Dopis št: 2400-3/2003-1, dne 5. 11. 2003: Vsem vzgojno-izobraževalnim zavodom. Zadeva: Inovacijski projekti v šolskem letu 2004/05 povabilo k sodelovanju.
12. Dopis št: 309 – ABL/04, dne 5.5.2004: Zadeva: Predlog izbora novosti – inovacijski projekti za leto 2004/05 (odgovor Urada za razvoj šolstva).
13. Dopis vodjem inovacijskih projektov, dne 17. 5. 2005.
14. Elliot, J. (1985): *Teaching for Understanding*, Longman SCDC Publication.
15. Elliot, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
16. Fullan, M. (1994): *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press, London.
17. Hargreaves, H. D., Hopkins D. (1991). *The Empowered school: The management and practice of development planning*. Cassell, London.
18. Informacija – navodilo (2 x) konzulentom in vodjem projektov za predstavitev dosežkov v septembru 2005.
19. Komljanc, N. (2005): *Razvijanje novosti v vzgoji in izobraževanju*, interno gradivo Zavoda RS za šolstvo.
20. Kramer, M. (1996): *Akcijskoraziskovalni model podpiranja učiteljevega osebnega in strokovnega razvoja*. Magistrska naloga. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
21. Likar, B. (2004). *Inovativnost v šoli. Od ustvarjalnega poučevanja do inovativnosti in podjetnosti*. Inštitut za inovativnost in tehnologijo.
22. Mandić, Peter (1983). *Inovacije pri pouku*. DZS.
23. Marsh J. Colin (2002). *Innovation and Planned Change*. Curriculum Management. Planning, Management & Ideology. Key Concepts for Understanding Curriculum.
24. Moon, (2003). *Personal Talent*. High Ability Studies. Vol. 14, No. 1 June, str. 5–21.
25. Novak, Helena (1990). *Projektno učno delo. Drugačna pot do znanja*. DZS.
26. Obrazec ZRSŠ. *Ocena predloga inovacijskega projekta za šolsko leto 2004/05*.
27. OECD. (1973). *Case Studies of Educational Innovation*. III. At the School level. Centre for Educational Research and Innovation.
28. Poročilo o delu s konzulentom, oktober 2005, avtorica Cvetka Bizjak.
29. Poročilo o mednarodnem seminarju s Colinom J. Marshom, ZRSŠ, maj 2005.
30. Poročilo o predstavitvi novosti, september 2005, avtorji: Franci M. Kolenc, Fani Čeh, Franc Cankar, Cvetka Bizjak in Natalija Komljanc.

31. Pravilnik o posodabljanju vzgoje in izobraževanja. Ur. l. št. 13/2003.
32. Program prvih delovnih srečanj inovacijskih projektov v obliki svetovalnih storitev v šolskem letu 2004/05 za prvo, drugo in tretjo skupino, skupaj z gradivom, avtorici: Natalija Komljanc in Cvetka Bizjak.
33. Raven, John (1994). *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem Is to Come to Terms with Values*. Unionville, New York: Trillium Press; Oxford, U.K.: OPP Ltd.
34. Sagadin, J. (1991): *Razprave iz pedagoške metodologije*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
35. Seznam inovacijskih projektov po skupinah za šolsko leto 2004/05.
36. Seznam inovacijskih projektov, ki se nadaljujejo in ki so zaključeni.
37. Yashin-Shaw, I. (1994): *Cognitive structures of creativity: Implications for instructional design*, ECHA, No. 5 (1), str: 24–48.
38. Za Povezave dne 25. 7. 2004: Zadeva: IP Inovacijski projekti kot oblika svetovalnih storitev, avtorica: Natalija Komljanc.
39. Za Povezave, dne 27. 5. 2004: Zadeva: Inovacijski projekti – aktualna informacija, avtorica: Natalija Komljanc.
40. Za Povezave: Zadeva: Akcijsko raziskovanje, avtorica: Cvetka Bizjak.
41. Za Povezave: Zadeva: Kako izgleda sistem akcijskih krogov oz. sodelovanje med inovativnim učiteljem in Zavodom RS za šolstvo, avtorica: Natalija Komljanc.
42. Zapisniki sestankov konzulentov (5 x).

PRILOGE V ARHIVU ZRSS

1. Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela. Uradni list št. 13/2003.
2. Inovacijski projekti v šolskem letu 2004/5 (2400-3/2003-1, 5. 11. 2003).
3. Ocena predloga inovacijskega projekta za šol. l. 2004/05.
4. Predlog izbora novosti – inovacijskih projektov za leto 2004/05 (2400-1/2004-2).
5. Seznam izbranih predlogov inovacijskih projektov – novosti za leto 2004/05.
6. Obvestilo o izboru inovacijskega projekta za leto 2004/05 (2400-1/2004-1, 23. 5. 2004).
7. Predlog izbora novosti - inovacijski projekti za leto 2004/2005 (309-ABL/04, 5. 5. 2004).
8. Sklop gradiv za posamezno prvo srečanje projektnih skupin (junij in september 2004).
9. Poročilo o izvajanju aktivnosti po prvih delovnih srečanjih (september 2004).
10. Gradivo Christe Bauer. *Basic of Action Research*, jan 2004).
11. Sklop zapisnikov sestankov mag. Cvetke Bizjak s konzumenti Zavoda RS za šolstvo.
12. Vabilo k pripravi polletnega poročila in na posvet (2400-1/2004-5, 13. 1. 2005).
13. Delovno srečanje vodij inovacijskih projektov (poročilo, 9. 3. 2005).
14. Polletna evalvacija sodelovanja z ZRSS – rezultati (marec 2005).
15. Poročilo o enoletnem izvajanju inovacijskega projekta v šolskem letu 2004/05 (2400-1/2004-11, 26. 5. 2005).
16. Predstavitev dosežkov inovacijskih projektov in vrednotenje novosti (navodila za vodje inovacijskih projektov in za konzulente (maj 2005).
17. Zapisi mnenj konzulentov o izvedenih aktivnostih.
18. Sezname inovacijskih projektov v šolskem letu 2004/05: seznam projektov, ki so zaključeni, seznam projektov, ki se nadaljujejo, in seznam projektov, ki niso oddali poročila.
19. Sklop gradiv: Inovacijski projekti za predstavitev na forumu ZRSS, april 2004, dr. Natalija Komljanc in poročilo. Inovacijski projekti – aktualna informacija za Povezave, maj 2004, dr. Natalija Komljanc. Inovacijski projekti kot oblika svetovalnih storitev za Povezave, julij 2004, dr. Natalija Komljanc. Akcijsko raziskovanje za Povezave, mag. Cvetka Bizjak. Kako izgleda sistem akcijskih krogov oz. sodelovanje med inovativnim učiteljem in Zavodom RS za šolstvo za Povezave dec. 2004, dr. Natalija Komljanc. Predstavitev inovacijskih projektov v obliki svetovalnih storitev za tiskovno konferenco,

- dr. Natalija Komljanc. Informacija o inovacijskih projektih v obliki svetovalnih storitev za aktive ravnateljev srednjih šol, april 2005, dr. Natalija Komljanc in mag. Cvetka Bizjak.
20. Inovacijski projekti v šolskem letu 2005/6 vabilo k sodelovanju (2400-12004-4, 25. 11. 2004).

PREDSTAVITEV

NOVOSTI

PERFEKCIONIZEM PRI GIMNAZIJCIH – KAKO GA ODKRITI IN KATERE STRATEGIJE UPORABLJATI PRI SPOPRIJEMANJU Z NJIM

Gimnazija Jesenice
Trg Toneta Čufarja 1
4270 Jesenice

I. Avtorica prispevka: mag. Barbara Debeljak

II. Povzetek vsebine

Perfekcionizem avtorji bolj intenzivno preučujejo od leta 1990 naprej. Novejše raziskave kažejo, da lahko v okviru težnje k perfekcionizmu govorimo o dveh med seboj zmerno povezanih dimenzijah: 1) adaptivna in 2) maladaptivna težnja k perfekcionizmu. V inovacijskem projektu smo izhajali iz modela, ki loči tri medsebojno povezane dimezije perfekcionizma: 1) težnja k perfekcionizmu, usmerjena nase; 2) težnja k perfekcionizmu, usmerjena na druge, in 3) družbeno predpisana težnja k perfekcionizmu. Presek stanja med gimnazijci smo naredili s pomočjo skale samozavedanja perfekcionizma. V vzorcu je sodelovalo 93 udeleženk in 60 udeležencev; izračun povprečnih vrednosti po posameznih treh faktorjih je pokazal edino večjo razliko med fanti in dekleti pri faktorju družbeno predpisane težnje k perfekcionizmu – le-to naj bi v večji meri doživljali fantje.

III. Predstavitev raziskovalnega problema:

a) Kako se problem kaže v praksi

V zadnjem času učitelji vedno pogosteje navajajo izkušnje s specifično skupino dijakov, ki so do samega sebe pretirano kritični in perfekcionistični – ti dijaki ponavadi ves prosti čas porabijo za učenje – vse z enim glavnim ciljem, da bi pri posameznih predmetih dobili ne »samo« odlično oceno, ampak odlično oceno z vsemi možnimi točkami. Menimo, da bi morali ločiti med seboj »zdravo« in »nezdravo« ambicioznost – ki prihaja do izraza pri perfekcionističnih dijakih.

Ker veliko učiteljev iz leta v leto vse bolj izpostavlja problem perfekcionizma pri dijakih, smo se na Gimnaziji Jesenice odločili, da omenjeno temo prijavimo kot inovacijski projekt na področju PREVENTIVNEGA PROGRAMA ŠOLE. V okviru projekta smo želeli pridobiti splošno teoretično znanje o perfekcionizmu in praktične veščine spoprijemanja z njim.

b) Teoretska osvetlitev problema

Veliki slovar tujk (Tavzes, 2002) opredeli perfekcionizem kot: 1) prizadevanje za popolnost oz. dovršenost, 2) etični nauk o zmožnosti človeka in človeštva za moralno, socialno ter duhovno izpopolnjenje, 3) nevrotsko, obsesivno pretirano težnjo po popolni izvedbi tudi nepomembne naloge. Perfekcionizem sicer opredeljuje veliko različnih avtorjev, mi pa smo se odločili za model, ki sta ga leta 1991 oblikovala Hewitt in Flett. Omenjena avtorja zagovarjata tri dimenzije težnje k perfekcionizmu: 1) težnjo k perfekcionizmu, usmerjeno nase; 2) težnjo k perfekcionizmu, usmerjeno na druge, in 3) družbeno predpisano težnjo k perfekcionizmu. Novejše raziskave (Rice in Mirzadeh, 2000) kažejo, da lahko v okviru težnje k perfekcionizmu govorimo o dveh med seboj zmerno povezanih dimenzijah: 1) adaptivna in 2) maladaptivna težnja k perfekcionizmu. Prva dimenzija pomeni pozitivno prizadevanje za dosežke, ki se kaže v posameznikovih visokih standardih, urejenosti in organizaciji; druga dimenzija pa pomeni skrb zaradi ocenjevanja, ki se odraža v posameznikovih (pre)visokih standardih, ki se nikoli ne zdijo doseženi, ter veliki potrebi po izogibanju neuspehu. Na adaptivno težnjo naj bi pozitivno vplivale spodbude staršev in učiteljev, občutki varnosti, zaupanja ter občutki doslednosti in sprejetosti. Maladaptivno težnjo k perfekcionizmu pa naj bi spodbujale pretirane kritike staršev, učiteljev, občutki negotovosti in nezaupanja, strogo kaznovanje in nerazumevanje.

Perfekcionizem je osebnostna značilnost, ki se (če je ne prepoznamo pravočasno) prenese iz šolskega področja tudi na zunajšolsko področje ter se izraža predvsem v 1) motnjah, povezanih z izražanjem posameznikovih negativnih čustev (depresivnost, morebitne samomorilne misli), 2) negativnem pojmovanju samega sebe, 3) občutku manjvrednosti, 4) nezmožnosti »veseliti se svojega uspeha« – vsak uspeh (če ni 100-odstoten) povzroči pri posamezniku občutek neuspeha, ki ima za posledico vedno večjo kritičnost do samega sebe (in tudi do svojega telesa – motnje hranjenja).

IV. Raziskovalno vprašanje

Raziskovalno vprašanje odraža že naslov predloga za inovacijski projekt: »Perfekcionizem pri gimnazijcih – kako ga odkriti in katere strategije uporabljati pri spoprijemanju z njim« ter vprašanje kako povezati že dobljene izkušnje s teoretičnim znanjem. V povezavi z raziskovalnim vprašanjem smo si postavili naslednje hipoteze:¹

- 1) Predpostavljamo, da se bo doživljanje perfekcionizma povezovalo s spolom posameznika. Pri dekletih (v primerjavi s fanti) naj bi se v večji meri kazalo perfekcionistično obnašanje.
- 2) Visoka stopnja perfekcionizma se bo povezovala z negativno samopodobo posameznika in izražanjem depresivnosti.

Posamezniki, pri katerih bo izražena visoka stopnja perfekcionizma, bodo imeli v povprečju tudi bolj negativno samopodobo. Depresijo v večini primerov doživljajo posamezniki z visokimi osebnimi standardi; doživljanje neuspeha je pomembno bolj izraženo pri posameznikih, ki za neuspeh vedno krivijo samega sebe.

- 3) Na izražanje in doživljanje perfekcionizma pomembno vplivajo osebe, s katerimi je posameznik v neposrednem stiku (učitelji in starši).

Raziskave (Chang, 2000) so pokazale, da naj bi perfekcionistične tendence pri starših pojasnile določen odstotek variance pri perfekcionističnih tendencah njihovih otrok. Predvidevamo, da tudi učitelj (kot pomembna odrasla oseba za mladostnika, v času oblikovanja njegove osebnosti) lahko vpliva (z različnimi strategijami) na (ne)perfekcionizem pri tem mladostniku.

b) Cilj/i projekta

Ciljev inovacijskega projekta je več:

- poiskati in preštudirati čim več virov, ki omenjajo perfekcionizem pri mladostnikih v obdobju srednje šole,
- združiti teoretično znanje in praktične izkušnje na področju izražanja perfekcionizma; prevesti in ustrezno prirediti Multidimenzionalno skalo perfekcionizma (The Multidimensional Perfectionism Scale, Hewitt in Flett, 1991, 1996), ki vsebuje 45 postavk na treh različnih področjih izražanja perfekcionizma: 1) perfekcionizem, usmerjen na posameznika, 2) perfekcionizem, usmerjen na druge, in 3) socialno predpisani perfekcionizem,
- predstaviti značilnosti perfekcionističnega obnašanja staršem (roditeljski sestanki) in dijakom (razredne ure),
- individualno delo s perfekcionističnimi dijaki,
- predstavitev različnih strategij spoprijemanja s perfekcionizmom na treh nivojih udeležencev projekta: učiteljih, perfekcionističnih dijakih in njihovih starših,
- širjenje dobljenih spoznanj med druge učitelje na Gimnaziji Jesenice (oglasna deska v zbornici, izvedba seminarja z delavnicami za učitelje celotne zbornice),
- širjenje dobljenih spoznanj zunaj Gimnazije Jesenice (prek pisanja člankov v Šolske razglede, Vzgojo in izobraževanje, Psihološka obzorja in Socialno pedagogiko; ponudba seminarja z delavnicami s širšo udeležbo ...).

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Tabela 1: Časovni razpored aktivnosti v okviru inovacijskega projekta

Časovna opredelitev aktivnosti (datum):	Metode, oblike dela: A) izvajanje akcij in B) zbiranje podatkov:	Ugotovitve (kaj ste spoznali)	Predlogi:
september 2004 – marec 2005	zbiranje podatkov – vzpostavitev stikov z avtorjema multidimenzionalne	slovenska literatura na temo perfekcionizma ne obstaja, tuji avtorji so pripravljani deliti	/

¹ Na koncu inovacijskega projekta smo ugotovili, da smo izmed vseh postavljenih hipotez zaradi obsežnosti preučevane teme izpostavili samo prvo.

	skale perfekcionizma ter pregled literature s področja perfekcionizma	strokovne izkušnje	
september 2004	seznanitev sveta staršev z inovacijskim projektom	predstavniki staršev so se strinjali z izvajanjem inovacijskega projekta	/
marec 2005	oddaja polletnega poročila	ugotovitve so napisane v polletnem poročilu – sredi izvajanja projekta smo ugotovili, da področje perfekcionizma predstavlja občutljivo temo preučevanja	/
april 2005	zbiranje soglasij staršev za sodelovanje otrok v preseku stanja	večina staršev je soglašala s sodelovanjem otrok v projektu	/
maj 2005	razdelitev nalog z vsemi sodelujočimi učitelji v projektu	/	/
maj, junij 2005	izvajanje preseka stanja med dijaki prvega, drugega in tretjega letnika ter statistična obdelava dobljenih podatkov	/	/
julij 2005	pisanje končnega poročila inovacijskega projekta	izsledki so podani v poročilu; bolj izčrpno pa jih bomo predstavili v strokovnem prispevku	/
september 2005	podajanje povratnih informacij staršem, razrednikom, šolski svetovalni službi in ostalim učiteljem		

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Naše delo ni potekalo tako hitro, kot smo si na začetku predstavljali. Šele s poglobljenim spoznavanjem perfekcionizma smo spoznali, da je perfekcionizem pri dijakih področje, na katerem se močno prepletajo vplivi staršev na eni, ambicije otroka na drugi ter želje učitelja na tretji strani. Med vsemi tremi vidiki je izredno težko potegniti črto, najteže od vsega pa je perfekcionista dijaka pripraviti na samokritično doživljanje perfekcionizma.

Kljub temu da inovacijski projekt ni potekal tako, kot smo si zastavili na začetku, smo zadovoljni, ker smo področje perfekcionizma začeli preučevati in si s tem pridobili nekaj pomembnih in koristnih informacij.

Osnovni cilj – narediti presek stanja med gimnazijci ter ugotoviti, ali se doživljanje občutkov perfekcionizma veže na posameznikov spol, smo glede na dobljene rezultate dosegli.

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke

V praktičnem delu zbiranja podatkov je pri inovacijskem projektu sodelovalo 153 dijakov Gimnazije Jesenice; od tega 93 dijakinj ($x = 15,99$, $sd = 0,80$) in 60 dijakov ($x = 16,05$, $sd = 0,85$).

Metode zbiranja podatkov (triangulacija)

Podatke smo zbirali s pomočjo sodelovanja staršev in šestih učiteljev, ki so se aktivno vključili v inovacijski projekt. Ker predstavlja perfekcionizem relativno novo področje raziskovanja, smo se odločili, da presek stanja naredimo s pomočjo skale samozavedanja perfekcionizma (SSP).

SKALA SAMOZAVEDANJA PERFEKCIONIZMA (SSP) je sestavljena iz 27 postavk, ki se združujejo v tri dimenzije, povezane s perfekcionizmom:

- 1.) **POTREBA PO »IZGLEDATI POPOLNO«**
- 2.) **POTREBA PO »IZOGIBATI SE POJAVLJANJU NEPOPOLNOSTI«**
- 3.) **POTREBA PO »IZOGIBATI SE JAVNEMU PRIZNANJU NEPOPOLNOSTI«**

Udeleženci na SSP odgovarjajo s pomočjo sedemstopenjske ocenjevalne lestvice:

ČISTO NIČ SE NE STRINJAM 1 2 3 4 5 6 7 POPOLNOMA SE STRINJAM

POSTAVKE
1. <i>V redu je, če ostali vidijo, da nisem popoln.</i>
2. Moja podoba je odvisna od napak, ki jih naredim pred drugimi ljudmi.
3. Ko naredim napako, jo želim na vsak način zakriti.
4. Napake so hujše, če jih naredim v javnosti kot pa v skupini poznanih ljudi.
5. <i>Vedno se trudim, da me ljudje vidijo popolnega.</i>
6. Počutil bi se grozno, če bi se osmešil pred ostalimi.
7. <i>Če se bom počutil popolnega, me bodo ostali gledali bolj pozitivno.</i>
8. Veliko premišlujem o napakah, ki sem jih naredil pred ostalimi.
9. <i>Nikoli ne povem po resnici, koliko časa sem porabil za določeno nalogo.</i>
10. Želel bi, da bi obvladal več stvari kot pa jih.
11. <i>Napake pri meni me ne motijo.</i>
12. Želim, da me ljudje vidijo samo takrat, ko naredim nekaj posebno dobro.
13. <i>Moje probleme vedno držim samo zase.</i>
14. <i>Moje probleme raje rešim sam, kot pa da se o njih pogovarjam z ostalimi.</i>
15. <i>Vedno moram imeti moje življenje pod nadzorom.</i>
16. <i>Dobro je, če lahko priznam svoje napake drugim.</i>
17. <i>V socialnih situacijah se moram obnašati popolno.</i>
18. <i>Moje napake me ne motijo.</i>
19. <i>Najhujše je, ko moram priznati poraz pred drugimi.</i>
20. Sovražim se, ko delam napake v javnosti.
21. <i>Vse moje napake skušam zadržati zase.</i>
22. Vseeno mi je, če naredim napako v javnosti.
23. <i>Vse, kar delam, moram narediti popolno.</i>
24. Če mi nekaj ne uspe, je še huje, če za to izvedo drugi.
25. <i>Zelo pomembno je, da sem vedno med najboljšimi.</i>
26. <i>Vedno moram izgledati čim bolj popolno.</i>
27. <i>Prizadevam si, da bi izgledal popolno pred ostalimi.</i>

Metode obdelave podatkov

Izračun povprečnih vrednosti in standardnih deviacij pri posameznih postavkah (faktorjih SSP). Ker razmerje med spoloma ni bilo enakomerno, smo med spoloma naredili samo okvirne primerjave; ravno tako zaradi premajhnega vzorca tudi nismo uporabljali zapletenih statističnih analiz.

Menimo, da smo z narejeno statistično obdelavo uresničili naš osnovni cilj inovacijskega projekta – dobiti presek stanja na področju perfekcionizma med dijaki Gimnazije Jesenice.

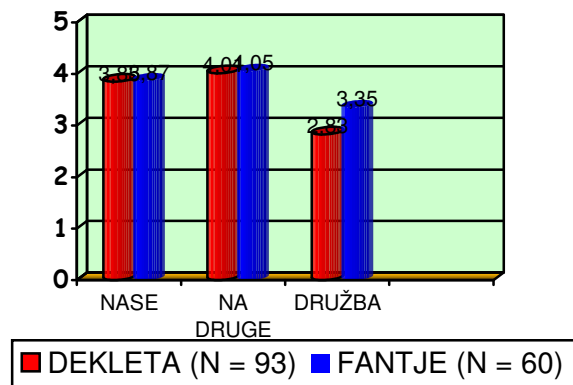
VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

V okviru inovacijskega projekta smo prišli do več pomembnih spoznanj: 1) različni avtorji različno opisujejo perfekcionizem, 2) učitelji večkrat navajajo izkušnje o pojavu perfekcionističnega obnašanja pri dekletih kot pri fantih, 3) na izražanje in doživljanje perfekcionizma pomembno vplivajo učitelji in starši posameznika, 4) perfekcionizem je povezan s psihosomatskimi motnjami, negativno samopodobo in izražanjem depresivnosti.

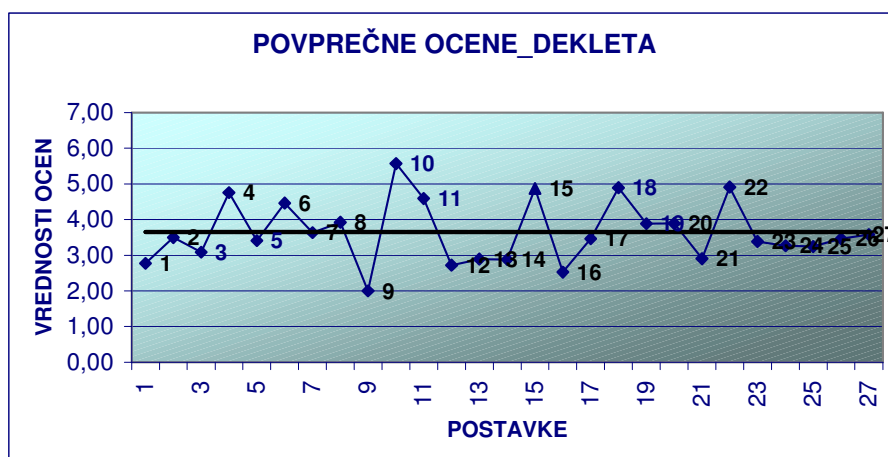
Občutki perfekcionizma so prisotni tudi pri dijakih Gimnazije Jesenice. Več občutkov perfekcionizma je pri dekletih kot fantih.

Uresničitev zastavljenih ciljev za učitelje Gimnazije Jesenice pomeni pridobitev novih uporabnih znanj za pedagoško delo z dijaki in starši; učitelji lahko prek dobljenega teoretičnega znanja popravijo morebitne nepravilne strategije, ki so jih uporabljali v preteklosti; starši dijakov so pridobili znanje o znakih perfekcionizma ter na ta način postali bolj kritični do otrok in njihovega načina razmišljanja.

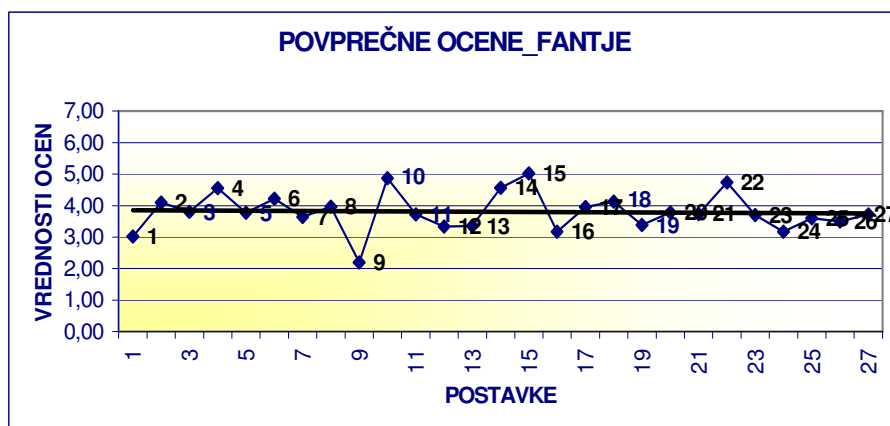
Graf 1: Predstavitev treh faktorjev perfekcionizma (Hewitt in Flett, 1991) glede na spol udeležencev



Graf 2: Povprečne vrednosti po posameznih postavkah skale samozavedanja perfekcionizma pri dekletih



Graf 3: Povprečne vrednosti po posameznih postavkah skale samozavedanja perfekcionizma pri fantih



Glede na izračun povprečnih vrednosti postavk skale samozavedanja perfekcionizma (graf 2 in graf 3) je do razlik (ki pa zaradi neenakomerne delitve na spol niso statistično dokazane) prišlo predvsem pri naslednjih trditvah:

- 3 ... ko naredim napako, jo želim na vsak način zakriti ... (bolj velja za fante)
- 5 ... vedno se trudim, da me ljudje vidijo popolnega ... (bolj velja za fante)
- 10 ... želel bi, da bi obvladal več stvari kot pa jih ... (bolj velja za dekleta)
- 11 ... napake pri meni me ne motijo ... (bolj velja za dekleta)
- 18 ... moje napake me ne motijo ... (bolj velja za dekleta)
- 19 ... najhuje je, ko moram priznati poraz pred drugimi ... (bolj velja za dekleta)

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)
Ker dijaki še niso bili polnoletni, smo za njihovo sodelovanje v inovacijskem projektu prosili (v obliki soglasja) njihove starše.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)
Objava članka o ciljnih inovacijskega projekta v strokovnih revijah; seznanitev šolskih svetovalnih delavk z rezultati projekta; pošiljanje zloženke na osnovne in srednje šole.

IX. Uporabljeni viri (citiranje, kot je navada v strokovnih revijah)

Antony, M. M. in Swinson, R. P. (1998). When Perfect Isn't Good Enough. Oakland: New Harbinger Publications.

Chang, E. C. (2000). Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Councelling Psychology*, 48, 490–495.

Hewitt, P. L. in Flett, G. L. (2002). Perfectionism. Theory, Reasearch and Treatment. Washington DC: APA.

Rice, K. G. in Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of Councelling Psychology*, 47, 238–250.

Tavzes, M. (2002). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

BOJ PROTI DROGI – INOVACIJSKI PROJEKT

Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec
Tržaška 63
1370 Logatec

I. Avtorji prispevka: Helena Plevel, Sonja Gorše, Jure Leva

II. Povzetek

V vzgojnem zavodu smo že dlje časa opažali, da je pri mladostnikih v velikem porastu zloraba drog kot eden od neustreznih načinov reševanja težav. Odločili smo se za bolj sistematičen pristop k problemu v primerjavi z dosedanjimi pretežno nesistematičnimi poskusi. Projekt je bil usmerjen k povečevanju varnosti v mikrosistemu vzgojnega zavoda, povečanju ponudbe interesnih aktivnosti, pogovorom o zdravih načinih bivanja in ozaveščanju lastnih potreb. Rezultati kažejo bistveno zmanjšanje zlorabe drog in povečanje šolske uspešnosti.

III. Predstavitev raziskovalnega problema:

Problem zlorabe drog je v slovenskem prostoru že dlje časa dokaj prisoten, še posebno pri srednješolski populaciji. Lahko rečemo, da je alkohol legalizirana slovenska nacionalna droga. Marihuana, s katero se najbolj soočamo, je bolj prišla do izraza po letu 1990 in se je v populaciji mladostnikov razširila tako zelo, da jo v družbi zaznavamo skoraj kot nekaj normalnega.

Kako se problem kaže v praksi

V vzgojnem zavodu v Logatcu se s problemom drog soočamo že zelo zelo dolgo časa. Vedno je bila kaka droga, s pomočjo katere so nam mladostniki »uhajali iz tega sveta«. Največ težav so nam povzročali alkohol, potem heroin, hlapila in v zadnjem času marihuana. Se pa te različne oblike odmika od resničnosti zelo razlikujejo po specifičnih oblikah vedenja in težavah, ki jih prinašajo.

V tem trenutku imamo v vzgojnem zavodu predvsem težavo z marihuano, za ostale droge menimo, da se ne pojavljajo v takih razsežnostih oz. da jih z našimi prijemi nekako obvadujemo.

Marihuana kot droga pa je zelo specifični problem. Sprošča mladostnika, ki jo kadi, ga odmika od realnosti, rahlja asociacije, dostikrat tudi izboljša razpoloženje, zmanjšuje kritičnost. Mladostniki so zaradi tega nepripravljeni na delo, mislijo samo na to, kako se bodo spet »zadeli«, se skrivajo pred odraslimi z namenom zadevanja, realnosti ne zaznavajo pravilno, so upočasnjeni, ne vidijo problemov

...

Problem je tudi, da mladostniki drogo morajo nekje kupiti, to pa pripelje v zavod preprodajalca in s tem povezana kazniva dejanja (preprodaja, omogočanje in navajanje na kajenje). Ker je potreba po drogi običajno velika, je treba imeti veliko denarja – ki ga mladostniki navadno nimajo – zato pride do kraj, izsiljevanj

IV. Raziskovalno vprašanje in cilj

Raziskovalno vprašanje

Kako zmanjšati zlorabo drog v vzgojnem zavodu?

Cilj/ i projekta

- ugotavljanje prisotnosti zlorabe drog v zavodu,
- zmanjševanje prisotnosti zlorabe drog v zavodu,
- ozaveščanje mladostnikov o lastnih potrebah in željah,
- ozaveščanje mladostnikov o ustreznih načinih zadovoljevanja svojih potreb in želja.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve:

Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema:

- priprava instrumentov za zbiranje podatkov,
- kontrolne liste za ugotavljanje tedenske prisotnosti zlorabe drog,
- delavnice Zdravo življenje (Sonja Gorše),
- zbiranje podatkov o prisotnosti drog,
- analiza rezultatov ,
- obravnava zlorabe drog s pogovorom namesto denarne kazni ,
- obravnava izstopajočih dogodkov sproti,
- zmanjševanje ugodnosti dijakom, ki so bili zasačeni ob kajenju marihuane (vikend izhodi),
- ponujanje večjega števila vsebin,
- bolj jasno, dosledno nagrajevanje in kaznovanje ,
- pri svetovanju, ko mladostnik izpostavi drogo, usmerjenost v analizo občutkov, ki jih prinaša in potreb, ki jih zadovoljuje, ter preusmerjanje v ustrežnejši način zadovoljevanja,
- splošna usmerjenost kolektiva: ne posvečati prevelike pozornosti drogi, pač pa zmanjševanju vzrokov, ki pripeljejo do droge, ter usmerjanje v zdrave načine zadovoljevanja potreb/želja.

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

- Število zaznanih zlorab marihuane v vzgojnem zavodu se je glede na leto 2003/04 bistveno zmanjšalo,
- rezultati urinskih testov kažejo, da je v septembru 2005 (po počitnicah) v vzgojni zavod prišlo 38 % mladostnikov brez kakršnih koli nedovoljenih substanc v krvi,
- analiza ozračja kaže na izboljšanje odnosov odraslih z mladostniki in med mladostniki.

Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke

- Mladostniki, stari 15 do 20 let, N = 30

Metode zbiranja podatkov (triangulacija)

- Opažanje in zaznavanje klime v vzgojnem zavodu,
- ugotavljanje prisotnosti droge z zapisniki narejenimi ob zlorabi drog,
- urinska testiranja.

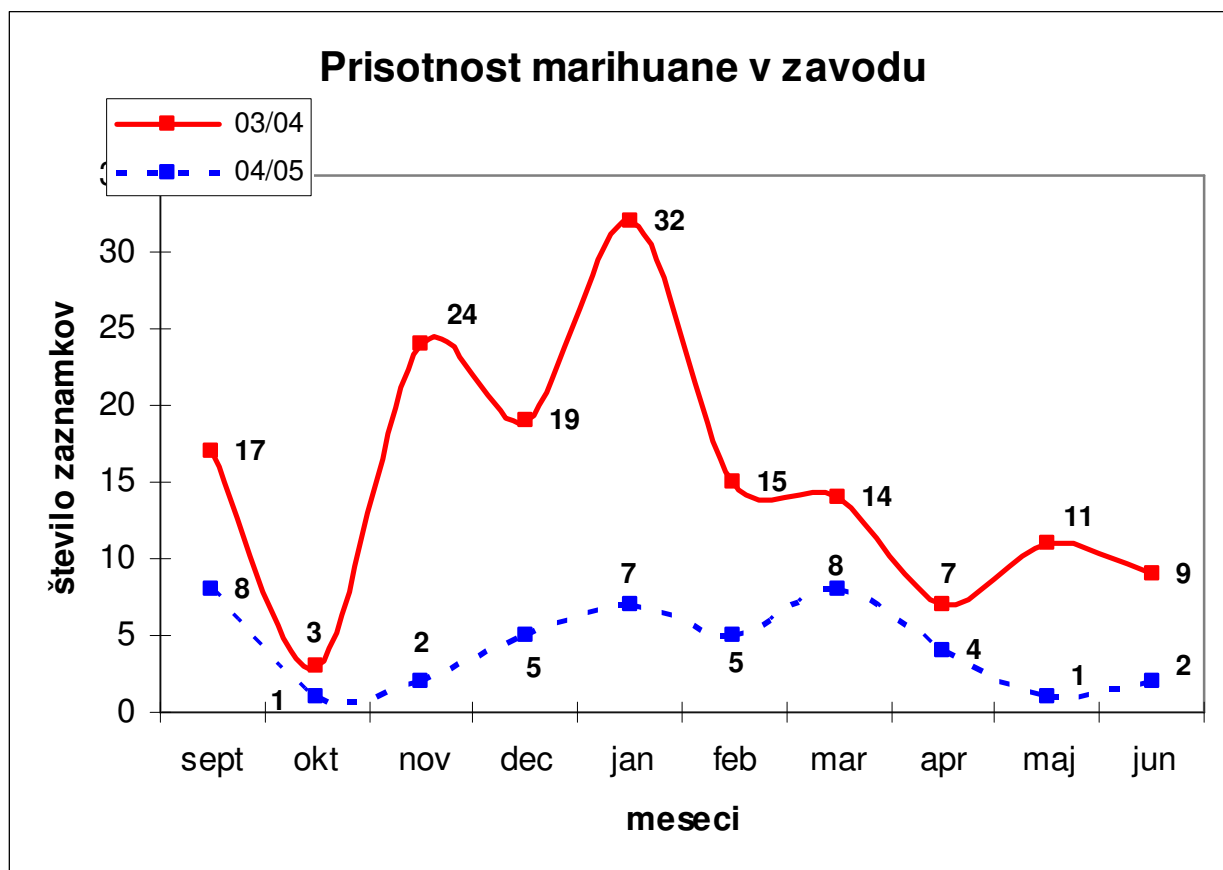
Metode obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programom Microsoft Excel.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Ugotavljamo, da smo s skupnim usklajenim vplivanjem na mladostnike, z zaveščanjem in pogovarjanjem bistveno pripomogli k zmanjšanju prisotnosti droge v vzgojnem zavodu.

Spodnja slika prikazuje prisotnost zlorabe marihuane v ZVI Logatec v letih 2003/04 primerjalno z 2004/05.

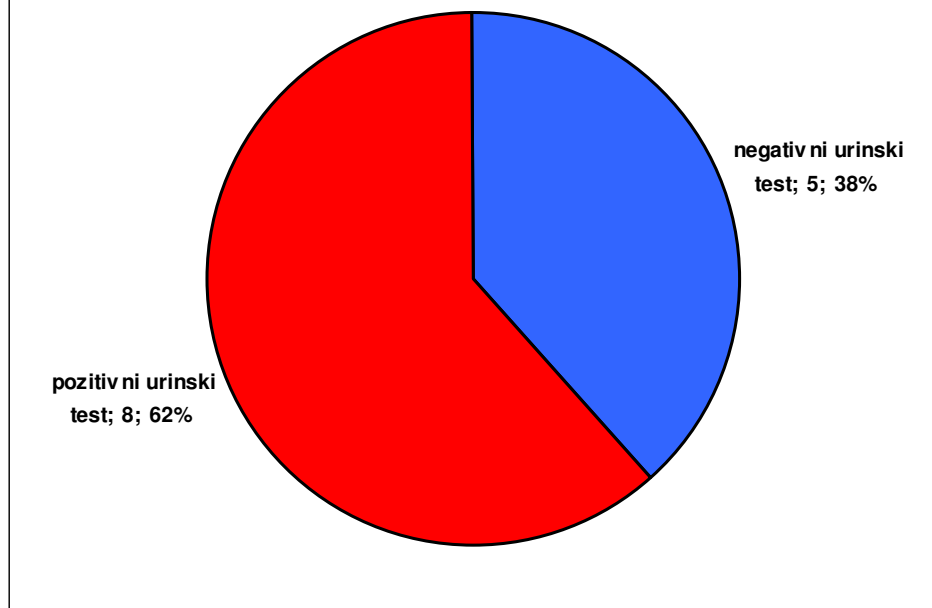


Jasno vidno je, da je v letu 2004/05 droge bistveno manj, da pa je seveda zloraba zelo variirala po mesecih.

	2003/04	2004/05
sept	17	8
okt	3	1
nov	24	2
dec	19	5
jan	32	7
feb	15	5
mar	14	8
apr	7	4
maj	11	1
jun	9	2
skupaj	151	43

Isto sliko kaže tudi tabela. Gledano za vse mesece skupaj, se je zloraba drog zmanjšala za 72 % glede na prejšnje leto.

Rezultati urinskih testov september 2005



Zelo smo zadovoljni tudi z rezultatom urinskih testov. Med dijaki, ki so po počitnicah prišli v vzgojni zavod je bilo kar 38 % takih, ki so na urinskem testu bili negativni na vse testirane substance. Tak odstotek je za zavod visok in nepričakovan. Kaže tudi na to, da so rezultati našega vplivanja dobro ponotranjeni.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Ob prihodu v vzgojni zavod so mladostniki seznanjeni z vsemi postopki in se z njimi tudi strinjajo ter podpišejo soglasje.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Novost bomo najprej predstavili v okviru vzgojnih zavodov, ki delajo z vedenjsko motenimi mladostniki v okviru študijskih skupin.

IX. Uporabljeni viri

RAZREDNIK KOT PEDAGOŠKI VODJA

Tehniški šolski center Kranj
Kidričeva 55
4000 Kranj

I. Avtorica prispevka: Zdenka Varl

II. Povzetek vsebine

V okviru projekta smo v petih vključenih razredih – treh razredih Tehniške gimnazije in dveh razredih Poklicne in strokovne šole pripravili in izvedli štiri pedagoške delavnice.

Teme pedagoških delavnic so bile: samopodoba dijaka, razred kot skupina, tehnike učenja (urjenje spomina) in motivacija (postavljanje ciljev). Po tri pedagoške delavnice je izvedel vsak od petih razrednikov v svojem razredu, četrto pa je v vseh petih razredih izvedla svetovalna delavka. O svojem delu smo redno obveščali sodelavce na učiteljskih konferencah s ciljem, da bi tudi ostali razredniki poskušali izvesti kako od naših delavnic. O svojih pedagoških delavnicah smo ves čas triangularno zbirali podatke in z zanimanjem primerjali predvsem naše vtise in odzive dijakov na naše delavnice. Kot avtorica projekta sem si sama izbrala člane projektne skupine in prav kmalu se je pokazalo, da smo bili dober tim.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

V srednjih šolah razredniki praviloma nimamo tematskih razrednih ur. Razredna ura navadno pomeni opravičevanje izostankov, pogovor o ocenah ali pa o vzgojnih ukrepih. Do teh zaključkov smo prišli na podlagi pogovora s sodelavci, pa tudi s kolegi, ki so zaposleni na drugih srednjih šolah. Zdi se nam, da smo v srednjih šolah zaradi poklicne in splošne mature preveč storilnostno usmerjeni in da tudi tisti, ki želimo dijake tudi vzgajati, velik del energije uporabimo za izobraževanje. Zaradi takega stanja v šolski praksi pa srednješolski razredi pogosto niso prave skupine posameznikov, ki bi si med seboj pomagali in ki bi čutili pripadnost razredu. Člani našega tima smo menili, da bi tudi z boljšim razrednim ozračjem dolgoročno dijaki lahko dosegali boljše učne rezultate in da bi tudi razrednik, ki bi svoje dijake bolje poznal, svoje delo pedagoškega vodja opravljal bolj kakovostno.

b) Teoretska osvetlitev problema

Zakaj se nam je zdelo področje razredništva tako pomembno, da smo si ga izbrali za temo našega projekta? Kot avtorica projekta sem imela vedno občutek, da smo učitelji med izobraževanjem za svoj poklic deležni premalo znanj s področja razredništva in da se večina učiteljev permanentno izobražuje v svoji stroki; drugače rečeno: o razredništvu – tem zelo pomembnem delu svojih poklicnih obveznosti – imamo premalo znanj. Potrditev za to svoje mnenje sem našla v knjigi mag. Srečka Zorka (Sem razrednik?): »Ne gre spregledati, da učitelja v ožjem pomenu besede skozi sistem šolanja in pripravnštva usposobimo za poučevanje, medtem ko se razredništva učitelji v veliki meri priučijo.«

Zakaj program našega projekta vključuje tematske pedagoške delavnice? Ker veljavna zakonodaja razrednikom nalaga vedno več administrativnega dela, tudi tisti razredniki, ki so v preteklosti občasno imeli tematske pedagoške delavnice, zanje preprosto ne najdejo več dovolj energije, delno pa so vzrok temu stanju tudi organizacijske težave. Ker si nas večina razrednikov želi biti ne le administrator, temveč predvsem pedagoški vodja svojega razreda, so razredne ure pomembna priložnost za obravnavanje vzgojne problematike. Mag. Srečko Zorko v svoji knjigi Sem razrednik? pravi: «Rešitev, ki jo nekatere šole poznajo, da je določena ura v tednu namenjena izključno razredni uri, se mi zdi še najprimernejša, vendar ob določenih pogojih, in sicer, da:

- je namenjena samo razredni uri in ne drugim različnim sestankom,
- traja celo šolsko uro,

- se redno tedensko izvaja,
- je razrednik nanjo pripravljen.«

Prvi pogoj na naši šoli predstavlja precejšnje organizacijske ovire, ker smo kar velik zavod z različnimi programi in v veliki meri tudi z dvoizmenskim poukom. Z iznajdljivostjo in voljo pa razrednik lahko reši tudi ta problem. Kot avtorica projekta sem želela vplivati predvsem na zadnji pogoj. Verjela sem, da dober projekt ni lahko s prvimi štirimi tematskimi pedagoškimi delavnicami poenostavi pripravo na te štiri delavnice za vse naše sodelavce, ki si želijo biti pedagoški vodje svojim dijakom. Pričakovali smo, da bomo z našo visoko motiviranostjo za vzgojno delo z dijaki tudi od dijakov dobili pozitivne povratne informacije o drugačnih razrednih urah. Na pedagoških konferencah smo sodelavce redno obveščali o naših pedagoških delavnicah in o pozitivnih odzivih naših dijakov nanje. Celotno gradivo za vse delavnice lahko dobijo pri naši svetovalni delavki. Še vedno verjamemo, da se bodo našega navdušenja »nalezli« vsaj nekateri od naših sodelavcev in da bodo tudi oni v naslednjem šolskem letu ne samo izvedli že pripravljene pedagoške delavnice, marveč da bodo pripravili tudi kako drugo temo in tako širili našo šolsko banko pedagoških delavnic. Dolgoročno bi torej prav vsi razredniki, ki bi bili motivirani za vzgojno delo z dijaki, vlogo pedagoškega vodja svojega razreda bistveno lažje izvajali.

Zakaj so bile teme štirih pedagoških delavnic:

- samopodoba dijaka,
- razred kot skupina,
- tehnike učenja,
- motivacija?

Kot avtorica projekta sem teme izbrala sama, preden sem se sploh lotila študija ustrezne literature. Odločitev sem sprejela na podlagi svojih dvajsetletnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja, predvsem na podlagi svojih spoznanj, do katerih sem prišla, ko sem opravljala vlogo razrednika, pa tudi s pomočjo seminarjev o razredništvu.

Pedagoška delavnica o samopodobi dijaka

V zadnjem desetletju se je odnos dijak – učitelj bistveno spremenil. Odnos je vse manj avtoritativen. Če se s to spremembo strinjamo ali ne, razmere v družbi so se tako spremenile, da se to zrcali tudi v bolj demokratičnem odnosu med dijakom in učiteljem. Menim, da je prvi pogoj za uspešen demokratičen odnos med dijakom in učiteljem pozitivna samopodoba obeh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Kdaj ima dijak pozitivno podobo o sebi? Suzanne E. Harrill v svoji knjigi *Ti si zvezda tvojega življenja* pravi: »Kaj je zdrav občutek lastne vrednosti? To je občutek popolnega sprejemanja in ljubezni do sebe, kakršen sem. Pomeni, da spoštujemo in cenimo sami sebe. Pomeni, da pošteno vrednotimo svoje dobre in manj dobre lastnosti. Pomeni, da skrbimo zase, da bi lahko postali vse, kar smo sposobni biti.« Zelo pomemben del pozitivne samopodobe dijaka je tudi prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja. Suzanne E. Harrill pravi: «Sam lahko razmišljaš o rešitvah svojih problemov. Prevzemi odgovornost in poišči take rešitve, da ti bo življenje vseč in boš v njem užival.» Menim, da je dijak, ki sprejema svoje pozitivne in negativne lastnosti, ki prevzema odgovornost za svoja dejanja in ki verjame, da je njegova usoda v njegovih rokah, resnično enakopraven akter vzgojno-izobraževalnega procesa. Takega dijaka pa si želimo vsi učitelji.

Pedagoška delavnica razred kot skupina

Eden od pomembnih ciljev našega projekta je bil izboljšati ozračje v razredu in razviti občutek pripadnosti razredu. Zdelo se mi je pomembno, da dijaki sami spoznajo, da razred dijakov ni nujno skupina v pravem pomenu. Glavni cilj te delavnice je bil spoznati, da ima vsak dijak pravico do svojega mnenja, da se moramo vsi naučiti prisluhniti in spoštovati

mnenja drugih in da je sposobnost dogovarjanja in sprejemanja skupne določitve pomembna spretnost ne samo za razredno skupnost, ampak za življenje nasploh.

Zakaj smo tehnike učenja zožili na urjenje spomina?

Menim, da je urjenje spomina zelo pomembno za večino tehnik učenja. Na podlagi pogovorov z učno šibkimi dijaki vem, da jih večina meni, da lahko uspejo samo tisti, ki so tako »bistri«, da si brez večjega truda zapomnijo ogromno informacij. Splošno znano pa je, da učno uspešni dijaki znajo ločiti bolj pomembne informacije od manj pomembnih, prav tako pa si olajšajo pomnjenje s pomočjo besednih ali slikovnih asociacij in z utrjevanjem snovi. S pomočjo pedagoške delavnice smo dijakom skušali dokazati, da lahko samo s ponavljanjem informacija pride iz kratkotrajnega v dolgotrajni spomin.

(http://www.svarog.org/pedagoske_znanosti/umetnost_ucenja.php.)

Pedagoško delavnico o motivaciji smo zožili na postavljanje ciljev. Naša svetovalna delavka meni, da je preveč dijakov, ki nimajo jasno postavljenih ciljev v življenju. Cilj te pedagoške delavnice je bil, da dijaki razmišljajo o svojih lastnostih, sposobnostih in željah in da si zastavijo vsaj en cilj. »Človek brez cilja je kot ladja brez krmila. Oba bo tok potiskal v naključno smer in ne tja, kamor bi želela. Tako bosta končala na obali obupa, poraza in malodušnosti.« (Roy Goreja: Tam, kjer je volja, tam je pot.)

IV. Raziskovalno vprašanje: Kako smo razredniki usposobljeni za vodenje pedagoških delavnic?

Cilji projekta:

- ugotoviti obstoječe stanje: kakšne pedagoške delavnice so že del prakse na naši šoli,
- ugotoviti na kakšne probleme bomo naleteli pri pripravi in izvedbi pedagoških delavnic,
- cilji štirih pedagoških delavnic: izboljšati razredno ozračje, razviti občutek , pripadnosti razredu in šoli pri dijakih, posredno pa je naš cilj tudi izboljšanje uspeha dijakov.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

Decembra 2003 sem videla razpis Zavoda RS za šolstvo za inovacijske projekte. Ker je bila v razpisu zahteva, da mora projekt temeljiti na akcijskem raziskovanju, sem najprej začela brati literaturo o akcijskem raziskovanju v slovenskem in angleškem jeziku. Po temeljitih premisleku sem si za svoj projekt izbrala področje: Razrednik kot pedagoški vodja. Do roka za oddajo programa inovacijskega projekta sem si izbrala člane svoje projektne skupine, postavila sem raziskovalno vprašanje, cilje našega projekta, utemeljila sem tudi pomen raziskovalnega vprašanja za zavod in pedagoško prakso nasploh. Zapisala sem natančen časovni načrt izvedbe inovacijskega projekta, ki smo se ga skoraj v celoti držali.

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema:

- avgusta 2004 smo projekt predstavili učiteljskemu zboru in jih poskušali motivirati za njihovo sodelovanje,
- septembra 2004 smo analizirali sedanje stanje na področju pedagoških delavnic na naši šoli (podatke smo zbirali triangularno: od sodelavcev, dijakov in članov tima),
- septembra 2004 smo člani tima izbrali in prebrali ustrezno literaturo in izbrali metode za zbiranje podatkov,
- oktobra, novembra 2004 smo pripravljali štiri pedagoške delavnice,
- decembra 2004 smo izvedli prvo pedagoško delavnico (samopodoba dijaka),
- januarja 2005 drugo pedagoško delavnico (razred kot skupina),
- februarja smo napisali polletno poročilo o projektu,
- marca 2005 smo predstavili polletno poročilo o projektu in izvedli tretjo pedagoško delavnico (tehnike učenja),

- aprila 2005 četrto pedagoško delavnico (motivacija),
- maja, junija 2005 smo kvantitativno analizirali končni vprašalnik za dijake, učili smo se kvalitativno analizirati samorefleksije in ocene kritičnega prijatelja, pripravili smo končno poročilo in ga predstavili učiteljskemu zboru.

b) Kazalniki, ki kažejo, da je cilj dosežen: Naš prvi cilj je bil ugotoviti obstoječe stanje na področju tematskih pedagoških delavnic, ki so jih naši dijaki imeli v osnovni šoli, predvsem pa ugotoviti, v kolikšni meri so tematske pedagoške delavnice že del prakse na naši šoli.

S pomočjo odgovorov dijakov na zastavljen anketni vprašalnik smo ugotovili, da jih je velika večina imela razredne ure v osnovni šoli: 2. Gb: 94 %, 3. Ga: 88 %, 1. Rc: 100 %, 2. Eb: 96 %, 2. Gc: 94 %. Na podlagi odgovorov dijakov lahko trdimo, da so bile razredne ure redkokdaj tematsko zastavljene. Če so bile tematsko zastavljene, pa so bile praviloma v obliki predavanj, kar dijakom ni bilo všeč. Ko smo dijake vprašali, ali si želijo tematskih pedagoških delavnic v srednji šoli, so bile med razredi opazne razlike: 2. Gb: 67 %, 3. Ga: 0 %, 1. Rc: 41 %, 2. Eb: 37 %, 2. Gc: 68 %.

Čeprav odgovori dijakov v nekaterih razredih niso kazali na veliko navdušenje za pedagoške delavnice, pa smo se člani projektne skupine odločili, da se bomo potrudili dijake motivirati za sodelovanje pri njih. Verjeli smo, da nam jih bo z drugačnim načinom dela uspelo navdušiti za to vrsto dela.

S pomočjo odgovorov sodelavcev na zastavljeni anketni vprašalnik smo ugotovili, da jih velika večina tematske pedagoške delavnice še nikoli ni imela (79 %). Take odgovore smo tudi pričakovali. Z veseljem pa smo ugotovili, da si 79 % učiteljev, ki so odgovorili na zastavljena vprašanja, želi pridobiti znanja, s pomočjo katerih bi tako delavnico izpeljali.

Naš drugi cilj je bil ugotoviti, na kakšne probleme bomo naleteli pri pripravi in izvedbi pedagoških delavnic.

Po vsaki od štirih pedagoških delavnic smo ugotavljali odzive dijakov na delavnico s pomočjo anketnega vprašalnika, vsak razrednik je pisal samorefleksijo o opravljeni delavnici, delo razrednika pa je ocenjeval tudi njegov kritični prijatelj. Po tri pedagoške delavnice je vsak razrednik izvedel sam v svojem razredu, četrto pa je v vseh petih vključenih razredih izvedla svetovalna delavka. Ob koncu projekta so dijaki odgovorili še na končni anketni vprašalnik, s katerim smo ugotavljali njihovo mnenje o celoletnem projektu. Na podlagi vseh zbranih podatkov lahko trdimo, da pri pripravi in izvedbi štirih pedagoških delavnic člani projektne skupine nismo imeli večjih težav. Z velikim zadovoljstvom smo ugotovili, da je bila naša odločitev, da si razdelimo delo pri pripravi pedagoških delavnic – vsak član se je sam odločil, osnutek katere delavnice bi želel pripraviti (sam ali pa v paru), potem pa smo kot tim osnutek dodelali. Odgovori dijakov kažejo tudi na to, da so jim bile pedagoške delavnice tudi zato tako všeč, ker je bila vsaka pripravljena povsem drugače. Člani tima pa ugotavljamo, da smo se zaradi te metode drug od drugega zelo veliko naučili.

Člani projektne skupine menimo, da smo prva dva cilja v celoti dosegli. Težko pa bi trdili, da nam je v celoti uspelo doseči tudi tretji sklop ciljev. Kot naš tretji cilj smo si zastavili izboljšati razredno ozračje, razviti občutek pripadnosti razredu in šoli, posredno pa tudi izboljšati uspeh dijakov. V končni anketi za dijake smo jim zastavili tudi naslednji dve vprašanji: Kako so pedagoške delavnice vplivale na odnose v razredu? in Kako so vplivale na vašo učno uspešnost? Odgovori dijakov na prvo od dveh omenjenih vprašanj so:

- 2. Gb: niso spremenili odnose v razredu: 67 %, malo so jih spremenili: 33 %,
- 3. Ga: niso vplivale na odnose: 80 %, malo so vplivale: 20 %,
- 1. Rc: niso vplivale: 54 %, dobro so vplivale: 33 %,
- 2. Eb: odnosi v razredu so se izboljšali: 56 %, niso vplivale: 19 %,
- 2. Gc: odnosi so boljše: 44 %, ni pomembnega vpliva: 18 %, odnosi so bili že prej dobri: 18 %.

Odgovori dijakov na vprašanje, kako so pedagoške delavnice vplivale na njihovo učno uspešnost:

- 2. Gb: niso vplivale: 69 %, malo: 31 %,
- 3. Ga: niso vplivale: 80 % (ostali niso odgovorili),
- 1. Rc: nič: 43 %, dobro: 30 %, malo: 17 %,
- 2. Eb: dobro so vplivale: 50 %, niso vplivale: 31 %,
- 2. Gc: dobro so vplivale: 48 %, malo: 30 %, niso vplivale: 19 %.

Odgovori dijakov na zastavljeni dve vprašanji pokažejo pomembne razlike med razredi. Ni presenetljivo, da se dijakom tretjega letnika zdi, da so pedagoške delavnice najmanj vplivale na odnose med dijaki. Spreminjati odnose med dijaki po dveh letih »sobivanja« se mi zdi veliko težje kot v prvem ali drugem letniku. Na podlagi odgovorov ostalih razredov pa lahko trdimo, da smo z enoletnim načrtnim delom v precejšnji meri izboljšali odnose med dijaki. Tudi pri odgovorih dijakov o vplivu pedagoških delavnic na njihovo učno uspešnost se med razredi pokažejo opazne razlike. Ker smo se člani projektne skupine že vnaprej zavedali, da bo ta cilj najtežje realizirati v roku enega leta, nas odgovori dijakov v bistvu niso negativno presenetili. Prej bi lahko rekli, da so nas odgovori dijakov 2. Eb in 2. Gc razreda pozitivno presenetili. Drugače rečeno, vsaj delno nam je uspelo realizirati tudi tretji sklop ciljev.

c) Zbiranje podatkov

Na začetku akcijskega raziskovanja smo podatke zbirali od dijakov, vključenih v projekt (1. Rc, 2. Eb, 2. Gb, 2. Gc, 3. Ga), od naših sodelavcev, pa tudi od članov tima. S pomočjo zbranih podatkov smo analizirali obstoječe stanje na področju pedagoških delavnic, ki so jih imeli dijaki vključenih razredov v osnovni šoli in stanje na področju pedagoških delavnic, ki so že del prakse na naši šoli. Po vsaki pedagoški delavnici smo podatke zbirali od dijakov že omenjenih razredov, od razrednikov, ki so delavnico izpeljali, in od kritičnega prijatelja. Razredniki, ki so izvedli prve tri pedagoške delavnice: Matej Lavtižar (1. Rc), Branka Jarc- Kovačič (2. Eb), Ivanka Toman (2. Gb), Zdenka Varl (2. Gc) in Goran Vujović(3. Ga). Članica projektne tima je bila tudi naša svetovalna delavka Lijana Jermančič - Medič, ki je v vseh petih vključenih razredih izvedla četrto pedagoško delavnico. Vsak razrednik si je sam izbral svojega kritičnega prijatelja. Matej Lavtižar in Branka Jarc - Kovačič sta bila drug drugemu kritični prijatelj, Ivanka Toman in Zdenka Vral sta bili druga drugi kritični prijateljici, kritična prijateljica Goranu Vujoviću je bila svetovalna delavka Lijana Jermančič-Medič, kritični prijatelji naši svetovalni delavki pri četrti pedagoški delavnici pa smo bili vsi razredniki. Ob koncu enoletnega projekta smo podatke zbrali samo od dijakov, ki so bili vključeni v projekt.

Metode zbiranja podatkov

Od dijakov in sodelavcev smo podatke zbirali s pomočjo anketnih vprašalnikov, razredniki so po vsaki opravljeni pedagoški delavnici podatke zapisali v obliki samorefleksije, štirje od petih vključenih razrednikov pa smo ocenjevali delo svojega sodelavca s pomočjo zapisa kritičnega prijatelja.

Metode obdelave podatkov

- a) **Kvantitativna obdelava podatkov**, zbranih od dijakov po vsaki pedagoški delavnici in ob koncu projekta:

SAMOPODOBA DIJAKA

- 1. Kaj ti je bilo pri pedagoški delavnici všeč?
 - 2. Gb: vse (28 %), teme (17 %), predstavitev skupin (17 %)
 - 3. Ga: da je odpadla slovenščina (71 %)
 - 1. Rc delo v skupini (39 %)
 - 2. Eb: delo v skupini (50 %)
 - 2. Gc delo v skupini (30 %), okrasitev razreda (30 %), predstavitev dela skupin (30 %)

2. Kaj ti ni bilo všeč?
 2. Gb: prezgodnja ura (11 %), ostali brez pripomb
 3. Ga: brez odgovorov
 1. Rc: premalo časa (28 %), nič mi ni bilo všeč (14 %)
 2. Eb: večina brez pripomb
 2. Gc: premalo časa za delo po skupinah (19 %), ostali brez pripomb
3. Kako si zadovoljen z delom svoje skupine in s svojim deležem v njej?
 2. Gb: zadovoljen: 95 %
 3. Ga: zadovoljen: 47 %
 1. Rc: zelo zadovoljen: 43 %, zadovoljen: 36 %
 2. Eb: velika večina je zadovoljna
 2. Gc: vsi zelo zadovoljni
4. Ali si želiš prevzeti vlogo poročevalca o delu svoje skupine?
 2. Gb: ne: 94 %, 3. Ga: ne: 100 %, 1. Rc: ne: 93 %,
 2. Eb: ne: 86 %, 2. Gc: da: 29 %, mi je vseeno: 13 %, ne: 52 %
5. Kako si doživel razrednika v vlogi pedagoške delavnice?
 2. Gb: pozitivno: 83 %, 3. Ga: dobro: 71 %,
 1. Rc: dobro: 32 %, kot razrednik: 14 %, 2. Eb: dobro: velika večina dijakov,
 2. Gc: vsi odgovori dijakov so pozitivni: deli dobre nasvete, je zelo dobra, uspešna ...
6. Ali bo pedagoška delavnica kaj vplivala na tvoje obnašanje v prihodnosti?
 2. Gb: ne: 35 %, da: 29 %, mogoče: 35 %
 3. Ga: ne: 100 %
 1. Rc: ne: 43 %, da: 11 %, mogoče: 32 %
 2. Eb: da: 30 %, ne: 30 %, mogoče: 30 %
 2. Gc: velika večina misli, da bo

RAZRED KOT SKUPINA

Dijake smo prosili, naj zaključijo naslednje povedi:

1. Najbolj smešno je bilo _____
2. Gb: ko so nekateri govorili neumnosti, nekateri komentarji ...
3. Ga: da je razred pri delu vodil Justin (učno neuspešen dijak), pogovor o mačkah
1. Rc: nič: 48 %
2. Eb: ko smo vpili drug čez drugega
2. Gc: da smo rešili mačke, dijaško izkaznico;
2. Najbolj mi je žal _____
2. Gb: da nismo enoten razred
3. Ga: da nismo rešili mačk
1. Rc: nič: 55 %, da nismo rešili naloge: 24 %
2. Eb: da nismo enoten razred, da nismo resni
2. Gc: da je delavnica hitro minila, da je denar vedno najbolj pomemben
3. Najbolj me je razburilo _____
2. Gb: da nismo sodelovali vsi dijaki
3. Ga: sebični, neresni sošolci
1. Rc: nič: 69 %
2. Eb: da nismo enotni, da ni bilo miru
2. Gc: sočutje do mačk, če sem drugače mislil kot večina, da nismo rešili računalnika
4. Najbolj zanimivo je bilo:
2. Gb: naloga, odgovori sošolcev, funkcioniranje skupine
3. Ga: debata, argumenti
1. Rc: nič (62 %)
2. Eb: tema delavnice, mnenja sošolcev
2. Gc: da smo se skupaj odločali, da smo rešili mačke, utemeljitve izbora
5. Najmanj mi je bilo všeč _____
2. Gb: da razred ni enoten, da niso vsi mogli izraziti svojega mnenja
3. Ga: velika večina jih ni odgovorila

1. Rc: nič (62 %)
2. Eb: da smo vpili drug čez drugega, seznam izbranih predmetov
2. Gc: da se nismo znali dogovoriti še za četrti predmet, premalo časa za odločitev
6. S pomočjo skupine sem odkril _____
2. Gb: da ne delujemo dobro
3. Ga: velika večina jih ni odgovorila
1. Rc: nič. 62 %
2. Eb: razred ne deluje kot skupina
2. Gc: da je pomembno znati delati v skupini, da ima vsak pravico do svojega mnenja

TEHNIKE UČENJA (URJENJE SPOMINA)

1. Kaj ti je bilo pri pedagoški delavnici všeč?
2. Gb: zanimiva igra: 33 %, powerpoint: 17 %, urjenje spomina: 17 %
3. Ga: powerpoint: 75 %, fotografije: 25 %
1. Rc: vse: 22 %, igra: 44 %
2. Eb: vse: 25 %, da sem preveril svoj spomin: 25 %
2. Gc: vse: 26 %, igra: 43 %
2. Kaj ti ni bilo všeč?
2. Gb: vse mi je bilo všeč: 67 %
3. Ga: vse mi je bilo všeč: 88 %
1. Rc: vse mi je bilo všeč: 64 %
2. Eb: vse mi je bilo všeč: 46 %
2. Gc: vse mi je bilo všeč: 78 %
3. Ali je pisanje dobrih »plonkcev« tudi neke vrste ustvarjalno učenje?
2. Gb: da: 94 %, 3. Ga: da: 100 %, 1. Rc: da: 100 %, 2. Eb: da: 100 %, 2. Gc: da: 91 %
4. Ali pri svojem učenju uporabljaš markerje?
2. Gb: da: 28 %, ne: 41 %, včasih: 31 %
3. Ga: ne: 56 %, da: 19 %
1. Rc: da: 45 %, ne: 55 %
2. Eb: ne: 54 %, da: 46 %
2. Gc: da: da: 43 %, ne: 57 %

MOTIVACIJA (POSTAVLJANJE CILJEV)

1. Kaj se ti je zdelo pri delavnici najtežje?
2. Gb: iskati cilj: 58 %, razmišljati o sebi: 16 %
3. Ga: razmišljati o sebi: 31 %, iskati cilj: 25 %, o svojem cilju govoriti s sošolci 25 %
1. Rc: določiti naloge, ki so potrebne za uresničitev cilja: 46 %, iskati cilj: 38 %
2. Eb: razmišljati o sebi: 46 %, določiti naloge, ki so potrebne za uresničitev cilja: 23 %
2. Gc: o svojem cilju govoriti s sošolci. 28 %, razmišljati o sebi: 25 %
2. Ali si o svojih ciljnih razmišljal že večkrat ali skoraj nikoli?
2. Gb: skoraj nikoli 79 %, večkrat: 21 %
3. Ga: večkrat: 69 %, skoraj nikoli: 25 %
1. Rc: skoraj nikoli: 40 %, večkrat: 60 %
2. Eb: večkrat: 82 %, nikoli: 14 %
2. Gc: večkrat: 81 %, skoraj nikoli: 19 %
3. Ali imaš občutek, da o svojem življenju pretežno odločaš sam ali drugi?
2. Gb: sam: 89 %
3. Ga: sam: 88 %, drugi: 12 %
1. Rc: sam: 84 %, oboje: 12 %, drugi: 4 %
2. Eb: sam. 77 %, delno sam: 14 %, drugi: 9 %
2. Gc: sam: 81 %, drugi: 9 %, delno sam: 9 %
4. Kaj ti je bilo pri delavnici všeč?

- 2. Gb: pogovor s sošolci 21 %, vse: 21 %, iskanje dolgoročnega cilja: 16 %
- 3. Ga: vse: 25 %, pogovor: 19 %, nič: 19 %
- 1. Rc: iskanje ciljev: 27 %, da ni bilo pouka: 18 %
- 2. Eb: vse: 32 %, razmišljanje o sebi: 27 %
- 2. Gc: poslušanje ciljev ostalih : 44 %, vse: 16 %, da smo si zastavili cilj: 16 %

KONČNI VPRAŠALNIK

- 1. Kaj je razrednik pri pedagoških delavnicah dobro izpeljal?
- 2. Gb: dobro je vodil delavnice: 39 %, vzpodbujal nas je: 22 %
- 3. Ga: powerpoint predstavitev: 60 %, dobro je organiziral in izvedel delavnice: 30 %
- 1. Rc: vse: 52 %, potek delavnic: 16 %
- 2. Eb: vse je bilo dobro: 94 %
- 2. Gc: vse pedagoške delavnice so bile zelo dobre: 100 %
- 2. Kaj se ti zdi, da bi razrednik lahko naredil bolje?
- 2. Gb: nič: 44 %, bolj zanimive teme: 11 %
- 3. Ga: nič: 50 %, sodeloval z dijaki pri igrah: 50 %
- 1. Rc: nič: 70 %
- 2. Eb: vse je bilo dobro: 75 %, ne vem: 6 %
- 2. Gc: ne vem: 63 %, vsaka delavnica bi morala trajati dalj časa: 18 %

Kvantitativni analizi odgovorov na zadnji dve vprašanji: Kako so pedagoške delavnice vplivale na odnose v razredu? in Kako so nova spoznanja vplivala na vašo učno uspešnost? sem podala že pri kazalnikih, ki kažejo, da smo zastavljene cilje skoraj v celoti dosegli.

b) Kvalitativna analiza samorefleksij in ocen kritičnih prijateljev:

Preden sem začela pisati končno poročilo o našem enoletnem projektu in preden smo se začeli učiti kvalitativno analizirati samorefleksije in ocene kritičnega prijatelja, sem spoznala, da bi bilo veliko lažje, če bi samorefleksije in ocene kritičnega prijatelja pisali veliko bolj vodeno, ker bi bila primerjava opaženih elementov veliko bolj objektivna. Tako pa smo šele po opravljenem delu ugotovili, da smo nekateri člani projektne skupine pisali samorefleksije in ocene kritičnega prijatelja v obliki »spisov«, ki so bili dolgi celo stran ali pa še več, nekateri pa so to delali veliko bolj »ekonomično«, drugače rečeno, v nekaj stavkih. Tako so naše tabele za kvalitativno analizo samorefleksij in ocen kritičnega prijatelja zelo težko primerljive, čeprav smo upoštevali vsa navodila naše konzulentke magistre Cvetke Bizjak in smo se naučili poiskati pojem v zapisanem stavku ter temu pojmu poiskati ustrezno kategorijo prvega in drugega reda. V želji, da bi kvalitativno analizo poenotili, smo se dogovorili, da bomo kategorije drugega reda razvrstili na: vodenje, motiviranje, dialog dijak – učitelj, čustva in predpripravo na pedagoško delavnico. Vseeno mi pet kvalitativnih analiz petih članov našega projektne tima ni uspelo prikazati v skupni tabeli, ker so premalo enotne. Ker se ne razlikujejo samo po vsebini zapisa, ampak tudi po dolžini, se nam zdi tudi nepoštena primerjava pogostosti pojavljanja določenega elementa v tej tabeli.

Odločila sem se, da bom za ilustracijo prikazala kvalitativno analizo člana našega tima Gorana Vujovića, ki je svoje samorefleksije pisal v zelo kratki obliki, njegova kritična prijateljica pa je bila svetovalna delavka, ki je svoje vtise tudi strnila v nekaj stavkih.

stran/ stavek	POJEM	KATEGORIJA 1. REDA	KATEGORIJA 2. REDA
1/1	Trema razrednika	Negativno čustvo	Čustva
1/2	Opominja dijake	Skrbi za disciplino	Vodenje
1/3	Priprava delovnih listov	Priprava gradiv	Predpriprava
1/3	Spodbuja dijake	Pomaga dijakom	Dialog

1/4	Dijake opominja na čas	Drži se časovnega razporeda	Vodenje
1/5	Spoznava dijake v drugi vlogi	Pozitivno čustvo	Čustvo
1/5	Napetost med dijaki in razred.	Negativno čustvo	Čustvo
2/1	Dijaki nimajo pripomb	Razrednik nadzira delo dijakov	Vodenje
2/2	Dijaki ne potrebujejo pomoči	Dobra priprava gradiv	Predpriprava
2/3	Ustrezna priprava miz	Dobra priprava prostora	Predpriprava
2/4	Dijaki izražajo mnenja	Tolerantnost do različnih mnenj	Dialog
2/4	Dijaki poslušajo drug drugega	Razrednik ima nadzor nad dijaki	Vodenje
3/1	Razrednik nima treme	Pozitivno čustvo	Čustvo
3/2	Opominja dijake	Skrbi za disciplino	Vodenje
3/3	Natančna navodila dijakom	Razrednik nadzira delo	Vodenje
3/3	Dijaki izražajo različna mnenja	Tolerantnost do različnih mnenj	Dialog
3/3	Vsi dijaki niso aktivni	Negativno čustvo	Čustvo
4/1	Ustrezna priprava miz	Dobra priprava prostora	Predpriprava
4/1	Svetuje dijakom	Dijaki uspešno rešijo naloge	Vodenje
4/2	Dijaki so zelo samostojni	Zadovoljstvo razrednika	Čustvo
4/3	Dobri učni listi in plakati	Priprava gradiv	Predpriprava
5/1	Negotovost razrednika	Negativno čustvo	Čustvo
5/2	Priprava računalnika	Priprava učnih pripomočkov	Predpriprava
5/3	Dijaki upoštevajo pravila	Razrednik nadzira dijake	Vodenje
5/4	Opominja dijake	Skrbi za disciplino	Vodenje
5/5	Spodbuja dijake	Pomaga dijakom	Dialog
6/1	Zanimiv uvod	Powerpoint predstavitev	Motiviranje
6/1	Dijaki spoštujejo pravila	Razrednik nadzira	Vodenje
6/1	Dijaki uspešno rešijo naloge	Razrednik nadzira delo	Vodenje
6/2	Ustrezna zatemnitev	Ustrezna priprava prostora	Predpriprava
6/3	Poazgovor z dijaki	Pomoč dijakom	Dialog

LEGENDA:

- 1 – samopodoba (samorefleksija)
- 2 – samopodoba (ocena kritičnega prijatelja)
- 3 – razred kot skupina (samorefleksija)
- 4 – razred kot skupina (ocena kritičnega prijatelja)
- 5 – tehnike učenja (samorefleksija)
- 6 – tehnike učenja (ocena kritičnega prijatelja)

Tako tabelo za kvalitativno analizo samorefleksij in ocen kritičnega prijatelja smo izdelali vsi razredniki, naša svetovalna delavka pa je kvalitativno obdelala samorefleksije in ocene kritičnih prijateljev za četrto pedagoško delavnico o motivaciji.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Na podlagi kvantitativne analize odgovorov dijakov na anketne vprašalnike po vsaki pedagoški delavnici, pa tudi na podlagi končnega anketnega vprašalnika za dijake nedvomno lahko ugotovimo, da smo s projektom dosegli želeni rezultat – večina dijakov je delavnice pozitivno ocenila. Pomembno se mi zdi omeniti dejstvo, da so se pedagoških delavnic praviloma udeleževali prav vsi dijaki vključenih razredov in da si veliko dijakov želi še več takih delavnic. Ne gre zanemariti podatka, da precej dijakov meni, da so se s pomočjo pedagoških delavnic odnosi v razredu spremenili na bolje – odstotki takih dijakov se gibljejo od 20 % do 56 %. Nepričakovano velike razlike pa so med razredi pri vprašanju, kako so pedagoške delavnice vplivale na njihovo učno uspešnost. V 3. Ga razredu prav nihče od dijakov ne meni, da so pedagoške delavnice imele pozitiven vpliv na njihovo učno uspešnost. V ostalih razredih pa se odstotki dijakov, ki menijo, da so zaradi pedagoških delavnic

postali bolj učni uspešni, gibljejo od 31 % do 74 %. To pa se mi zdi, da je spoštovanja vreden dosežek.

Kvalitativne analize samorefleksij in ocen kritičnih prijateljev članov projektnega tima se mi zdi veliko težje interpretirati. Kot sem že omenila, smo svoje vtise zapisovali povsem nevedno, zato zapis samorefleksije ali ocene kritičnega prijatelja niso nujno tudi odsev dejanskih razlik v pripravi in izvedbi posamezne pedagoške delavnice. Navedla bi samo naslednje ugotovitve: Vsi smo bili pred izvedbo prve delavnice v dvomih, kako nam bo uspela. Preden smo šli v akcijo, smo se temeljito pripravili na uvod v delavnico z namenom, da bomo dijake motivirali za delo, čeprav potem tega v samorefleksiji vsi razredniki nismo zapisali. Pri prvi pedagoški delavnici smo se tudi prvič znašli v vlogi kritičnega prijatelja. Zapis ocene kritičnega prijatelja je bil za večino članov tima še trši oreh kot zapis samorefleksije. Čeprav smo učilnico enako okrasili vsi razredniki, pa smo bili na lepo pripravo učilnice pozorni samo nekateri kritični prijatelji. V prvi pedagoški delavnici so dijaki delali po skupinah in zdi se mi, da so se v vlogi poročevalca dela skupine dijaki znašli prvič. Nekateri razredniki smo v samorefleksijah posebno pozornost namenili izvrstnemu poročanju »poročevalcev«, nekateri pa tega sploh niso omenili, pa sem prepričana, da so se vsi potrudili po najboljših močeh, ker so to vlogo prostovoljno sprejeli. Večina razrednikov se nas je z mešanimi občutki lotila druge pedagoške delavnice na temo razred kot skupina. Pri tej delavnici je ves razred v določenem času moral rešiti skupen problem. Da bi bilo delo še težje, je delo razreda vodil dijak, ki so ga izbrali dijaki sami ali pa s pomočjo razrednika. Naše skupne ugotovitve so bile, da dijaki praviloma naloge niso rešili do konca in da nas je večina razrednikov največ pozornosti namenila »discipliniranju dijakov« in pa usmerjanju njihovega dela. Skupno nam je bilo tudi to, da nismo bili razočarani zaradi delne neuspešnosti dijakov, ker smo to že vnaprej pričakovali. Največje razlike med nami razredniki so v zapisu pozitivnih in negativnih čustev. Nekatere samorefleksije so polne zapisov o čustvih, nekatere pa ne, čeprav sem prepričana, da jih čutimo vsi. Tretja pedagoška delavnica je bila ponovno nekaj povsem drugega – pripravili smo jo s pomočjo računalnika. Z dvema igricama so dijaki preverjali svojo sposobnost spomina. Tudi pri tej delavnici smo morali biti zelo pozorni na pripravo prostora – zatemnitev učilnice in vidnost platna, pa vendar tega spet ne omenjamo vsi v svojih samorefleksijah in ocenah kritičnega prijatelja. Na podlagi pogovora med nami po delavnici lahko trdim, da smo bili vsi razredniki navdušeni nad interesom, ki so ga dijaki pokazali pri reševanju teh dveh igrice, in nad zadovoljstvom, ki so ga pokazali ob doseženem rezultatu. Pa vendar tega navdušenja ni čutiti v vseh samorefleksijah in ocenah kritičnega prijatelja.

Četrto pedagoško delavnico je v vseh vključenih razredih izpeljala naša svetovalna delavka. Pri njenih zapisih samorefleksij je opazna razlika samo med prvo in ostalimi. Pri prvi večkrat omenja predpripravo na delavnico, sicer pa ni pomembnih razlik med kategorijami drugega reda glede na različne razrede. So pa opazne razlike med ocenami kritičnih prijateljev. Razredničarki 2. Gb in 2. Gc sta bili bolj pozorni na uspešno motiviranje dijakov, ostali pa bolj na predpripravo na delavnico in na vlogo vodenja delavnice.

Lahko sklenem, da je vse delo, ki smo ga vložili v enoletni projekt, v veliki meri prineslo pričakovane rezultate in da se nam zdi, da predvsem zaradi odziva dijakov lahko trdimo, da je naše delo obrodilo sadove. Pomembno se nam zdi tudi to, da smo se v času izvajanja projekta ogromno naučili drug od drugega in da smo si dokazali, da zmoremo biti pravi pedagoški vodje svojim dijakom.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave

Vse dijake petih vključenih razredov in njihove starše smo vnaprej natančno seznanili z vsebino projekta in jih prosili za njihovo soglasje za sodelovanje v tem projektu. Od staršev smo zbrali tudi podpise. Vsi dijaki in njihovi starši so bili pripravljene sodelovati v projektu. Na roditeljskih sestankih smo starše redno informirali o izvajanju projekta. Veliko staršev je izrazilo navdušenje nad projektom, pohvalili so ga tudi na svetu staršev.

VIII. Širjenje novosti

Kot avtorica projekta sem napisala članek o projektu za Šolske razglede, nameravamo pa napisati še strokovno poglobljen članek za Vzgojo in izobraževanje.

IX. Uporabljeni viri

1. 7 navad zelo uspešnih najstnikov (Sean Covey).
2. Ti si zvezda tvojega življenja (Suzzane E: Harrill).
3. Šest temeljnih prvin sampodobe (Bettie B: Youngs).
4. Na pomoč! Kako preživeti kot učitelj (K. Paterson).
5. Šola zmore več: Management in praksa razvojnega načrtovanja (David H. Hardgreaves).
6. Raznolikost kakovosti (A. Tarnavčević).
7. To smo mi: priročnik za učenje socialnih veščin (A. Levec).
8. http://www.svarog.org/pedagoske_znanosti/umetnost_ucenja.php.
9. 60 poti do boljšega življenja (Field Linda).
10. Tam, kjer je volja, tam je pot (Goreya Roy).
11. Čudež motivacije (Shinn George).
12. Zmorem, če hočem (Vincenzi Harry).
13. Sem razrednik ?(Srečko Zorko).

AKTIVNEJŠE METODE DELA PRI POUKU S Poudarkom NA SODELOVALNEM UČENJU

OŠ Vavta vas
Vavta vas 1
8351 Straža

I. Avtorica prispevka: Marija Šterk

II. Kratak povzetek vsebine

Različne tehnike sodelovalnega učenja smo v več krogih preizkušali v praksi. Vedno smo spremljali uspešnost uporabe teh tehnik, načini spremljanja pa so bili pri različnih učiteljih različni. Enkrat mesečno smo se vsi člani projektne skupine srečevali in izmenjali svoje izkušnje. Ob koncu šolskega leta smo staršem in drugim povabljenim gostom predstavili svoje delo na dnevu odprtih vrat. Za začetek so učenci pripravili kulturni program, za katerega so posamezne točke nastale prav pri uporabi tehnik sodelovalnega učenja, potem pa so obiskovalce povabili v učilnice, kjer so njihovo delo pri pouku lahko spremljali »v živo«.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

Kljub uvedbi devetletke v 1. in 3. triletju in posodabljanju učnih načrtov pri vseh predmetih smo vedno znova ugotavljali, da je še vedno prevelik del pouka potekal frontalno, učenci so bili še prevečkrat samo sprejemniki informacij in učitelji posredovalci teh informacij. Zaskrbljujoče se nam zdijo tudi ugotovitve razrednikov, da je vedno težje dobiti v razredu učenca, ki bi bili pripravljeni pomagati manj uspešnim sošolcem. Sodelovalno učenje se nam je zdelo zelo primerno, da bi pomagalo reševati obe težavi.

Teoretske osnove našega inovacijskega projekta

Čeprav je naše raziskovalno vprašanje zelo praktično naravnano, se ne moremo lotiti reševanja problema, ne da bi čisto na kratko ponovili nekaj teoretičnih izhodišč o učenju in pouku.

Izmed mnogih definicij učenja naj navedem le eno: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« (UNESCO/ISCED 1993)

Najrazličnejše raziskave kažejo, da je aktivno učenje tisto, ki daje kakovostno znanje. Pouk naj ne bo več samo prenos znanja od učitelja k učencu, temveč interakcija med učiteljem in učencem. Ali kot slikovito lahko opišemo vlogo učitelja pri pouku, naj le-ta ne bo »natakar«, ki učencem servira gotovo znanje, ampak naj bo učitelj predvsem organizator pouka, učenci pa naj do novih spoznanj prihajajo čim bolj samostojno. Razen interakcije med učiteljem in učenci pa so pomembne tudi tiste med učenci samimi. Prav te naj bi tudi močno pripomogle k socialnemu dozorevanju učencev v času šolanja.

Da bi vse to pri našem delu v razredu lahko uresničevali, so se nam zdele najbolj primerne različne metode oziroma tehnike sodelovalnega učenja. Učenci se učijo v skupinah, ki so sestavljene heterogeno, vsak posameznik mora po svojih močeh prispevati k delu skupine, da le-ta lahko opravi svojo nalogo, vsi člani skupine so pomembni, vsak je soodgovoren za delo skupine, uspešnejši pomagajo manj uspešnim

Uspešnost sodelovalnega učenja pa je seveda odvisna od mnogih dejavnikov. Zelo pomembno je sestavljanje skupin, vzpostavljanje pozitivne soodvisnosti med člani skupine, učenje sodelovalnih veščin, struktura nalog, način vodenja razreda, pravila vedenja v razredu pri uporabi metod sodelovalnega učenja. Po trditvah učiteljev, ki so metode sodelovalnega učenja že dobera preizkusili, učenci tak način dela dobro sprejemajo, so aktivni, uspešno rešujejo naloge, bolj uspešno pa tudi rešujejo medsebojne konflikte, naučijo se upoštevati različna mnenja in so strpnejši do sošolcev.

IV. Raziskovalno vprašanje

Kako lahko aktivnejše metode dela oziroma raba struktur sodelovalnega učenja pri pouku in na posameznih predmetnih področjih pomembno vplivajo na dosežke in vedenje učencev?

Cilji:

- povečati delež ur pouka, pri katerih učitelji uporabljajo aktivnejše metode dela,
- povečati aktivnost učencev pri pouku,
- zmanjšati število nemotiviranih in motečih učencev,
- seznaniti učitelje z novimi metodami in oblikami dela, tudi s primeri iz prakse,
- izdelati učne pripomočke za različne tehnike sodelovalnega učenja po posameznih predmetnih področjih,
- izboljšati socialno ozračje v razredih.

V. Potek raziskave

Naša projektna skupina je bila sorazmerno velika, od 34 strokovnih delavcev, kolikor nas je na šoli, nas je bilo v projektni skupini kar 20. Sestajali smo se vsak mesec, na srečanjih smo poročali o svojih izkušnjah in se dogovarjali za nadaljnje korake. Na začetku smo z vprašalniki za učitelje, učence in starše naredili posnetek stanja, celoten projekt smo predstavili učencem pri urah oddelčnih skupnosti in staršem na prvem roditeljskem sestanku. Da bi tehnike sodelovalnega učenja bolje spoznali, smo najprej organizirali delavnice na to temo za vse strokovne delavce. Vodili sta jih svetovalki Zavoda RS za šolstvo Metoda Kolar in Karmen Cunder. Z delavnicami smo bili zelo zadovoljni, praktična uporaba teh metod je pri učiteljih pregnala morebitni strah pred drugačnim načinom dela.

Po delavnicah smo začeli s prvim krogom uporabe tehnik sodelovalnega učenja. Pogostost uporabe teh tehnik je bila pri posameznih učiteljih zelo različna, odvisna od števila ur pouka, predmetnega področja in drugih dejavnikov. Beležili smo odzive učencev, fotografirali delo učencev pri pouku, povabili v razred kolege in kolegice kot »kritične prijatelje«, ki so nam bodisi potrdili, da so nam izvedene ure dobro uspele, ali pa pokazali na naše šibke točke, ki jih sami morda niti ne opazimo.

Po vsakem krogu smo se člani projektne skupine srečali, si izmenjali izkušnje, se dogovorili za aktivnosti v naslednjem krogu in na skupnih sestankih strokovnih delavcev s potekom akcij seznanili tudi kolege, ki niso bili člani projektne skupine. Iz pogovorov s kolegi in z učenci in iz evidence izposoje strokovne literature v šolski knjižnici smo ugotovili, da večkrat uporabljajo metode sodelovalnega učenja tudi učitelji, ki niso v projektni skupini (razen redkih izjem). Izkazalo se je, da je zanje največja težava spremljanje, merjenje, zapisovanje, poročanje. Občasno uporabljajo različne načine dela, ne želijo pa tega dela tako načrtno raziskovati.

Ker smo imeli pri izvedbi projekta tudi konzulentko, svetovalko Zavoda RS za šolstvo Fani Nolimal, smo se dvakrat vsi člani projektne skupine srečali tudi z njo. Na prvem srečanju smo pregledali cilje, ugotovili smo, da smo si jih zastavili preveč, vendar jih nismo bistveno spreminjali, le dorekli smo načine, kako bi merili uspešnost pri doseganju posameznih ciljev. Na drugem srečanju smo v obliki delavnic pripravili vprašalnike za starše, učitelje in učence, s pomočjo katerih smo ob zaključku projekta preverili, v kolikšni meri smo cilje dosegli. Iz kroga v krog se je večal delež ur pouka, pri katerih so bili učenci aktivno vključeni, večala se je tudi samostojnost učencev pri iskanju virov znanja.

Kateri kazalniki kažejo, da smo cilje dosegli

- Iz učnih priprav in iz poročil učiteljev o poteku akcijske raziskave smo videli, da vsi strokovni delavci poznamo sodelovalno učenje kot enega od načinov dela v razredu in da vsi člani projektne skupine tudi pogosto uporabljamo tak način dela. Nabor tehnik sodelovalnega učenja pa je zelo pester. Zanimiva ugotovitev je bila, da ima vsak učitelj nekaj tehnik, ki jih uporablja bolj pogosto od drugih. Katere tehnike so to, ni odvisno le od osebnosti učitelja, ampak tudi od značilnosti razreda in predmetnega področja.
- Iz dnevniških zapisov in refleksij učiteljev in učencev po pouku, ko so učenci delali v sodelovalnih skupinah, pa tudi iz anket, ki smo jih opravili ob zaključku, lahko ugotovimo, da so učenci zelo radi in zelo aktivno sodelovali. V refleksijah učencev pogosto najdemo izjave, kot so:
»Bilo je super, saj smo delali vsi«, »Veliko sem se naučil, ker sem moral poiskati sam«, »Tak način dela mi je všeč, ker mora vsak nekaj narediti«, »Fino, ker sem tudi jaz lahko poročala«. Takšnih izjav je zelo veliko, le da so pri različno starih učencih povedane na različne načine.

- Ker so bili učenci zelo aktivni v pravo smer, torej v učenju, je tudi nemotiviranih učencev manj, saj so skoraj vsi odgovarjali, da na tak način zelo radi delajo. Čisto vseh učencev pa tudi sodelovalno učenje ne pritegne, bili so tudi taki, ki so se dela v sodelovalni skupini hitro naveličali in bi raje samo poslušali učitelja.
- Nastalo je zelo veliko izdelkov učencev, ki pa največkrat ne morejo biti uporabni naprej kot učilo, saj je največkrat ta izdelek prav cilj dela ene ali več učnih ur. To, kar bo učitelj lahko uporabljal še naprej, so največkrat sodelovalne karte ali učni listi za ponavljanje, utrjevanje, preverjanje znanja.
- Da sodelovalno učenje vpliva tudi na socialno ozračje v razredu, smo opazili s povečanjem medsebojne pomoči med učenci in iz zapisov učencev po urah dela v sodelovalnih skupinah. Taki zapisi so: »Bilo je lepo, ker so mi sošolci pri delu pomagali«, »Dobro je, ker smo delali skupaj«, »Sošolci se mi niso smejali«, »Fino je bilo, ker sem v skupini dobila prijateljico«. Vpliv na socialno ozračje v razredu pa se v polni meri ne pokaže po enem letu, ampak bo zanimivo ugotavljati, kako se te spremembe kažejo po več letih uporabe sodelovalnega učenja pri istih učencih.

Zbiranje podatkov o poteku našega projekta

- Kdo je posredoval podatke?
Starši, učenci in učitelji.
- Metode zbiranja podatkov:
Starše smo anketirali dvakrat, najprej na začetku šolskega leta in potem še ob koncu projekta. Razen vprašalnikov smo zbrali tudi nekaj sprotnih izjav staršev med šolskim letom na govornih urah in roditeljskih sestankih ter nazadnje na dnevu odprtih vrat, ko so starši tudi v učilnicah opazovali svoje otroke pri delu. Prav tako smo dvakrat anketirali učence in učitelje, ob zaključku projekta smo za učitelje pripravili dva vprašalnika, enega za vse člane učiteljskega zbora, drugega pa za člane projektne skupine. Razen vprašalnikov smo zbirali gradiva, ki so nastala pri urah sodelovalnega učenja, zapisali veliko refleksij učencev in učiteljev, fotografirali učence pri delu v skupinah in nekaj teh ur tudi posneli.
- Obdelava podatkov:
Fotografije in videoposnetke smo si ogledali na naših rednih srečanjih in jih komentirali, si povedali dobre in šibke strani izvedenih učnih ur in izbrane pokazali tudi celotnemu učiteljskemu zboru. Refleksije učencev in učiteljev ter dnevniške zapise je vsak član skupine zbral sam, jih grupiral in posredoval tiste, ki so se pogosto ponavljali, in tudi take, ki so izražali kako posebno izstopajoče mnenje. Vprašalnike smo obdelali statistično, nekaj od tega bo prikazano v nadaljevanju.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Od vprašanj, na katera so odgovarjali učenci, starši in učitelji, je smiselno predstaviti tista, ki so nam največ povedala o doseganju zastavljenih ciljev.

Prvo vprašanje se je nanašalo na načine poučevanja, vprašanje je bilo tako rekoč v enaki obliki zastavljeno učencem, učiteljem in staršem.

Besedilo prvega vprašanja je bilo takole:

Obkroži črko pred odgovorom, ki se ti zdi najustreznejši:

- a) Zdi se mi ustrezneje, da učitelji poučujejo frontalno pred tablo oziroma razredom, da mi poslušamo in da potem učitelji redno preverijo pridobljeno znanje.
- b) Zdi se mi ustrezneje, da učitelji poučujejo tako, da nas vodijo, z navodili usmerjajo, mi pa delamo po skupinah, skupaj z učiteljem prihajamo do ciljev posamezne učne ure in vsi skupaj preverimo, če smo dosegli zastavljene cilje.

- c) Zdi se mi ustrežnejše, da učitelji nekatera znanja razložijo s frontalnim (predavateljskim) in drugimi načini (posamično, v dvojicah, skupinah ...) in da potem vsak zase, posamično ali po skupinah po njegovih navodilih preverimo, katere cilje ure pri posameznem predmetu smo dosegli.
- d) Večina učiteljev izvaja pouk na takšen način, da pouka ne bi spreminjal.

Odgovor	Učenci		Starši		Učitelji	
	Na začetku	Na koncu	Na začetku	Na koncu	Na začetku	Na koncu
a	26,8 %	11,4 %	19 %	10,5 %	0	0
b	31,6 %	41,5 %	33 %	28,8 %	65 %	28,6 %
c	29,7 %	21,5 %	37 %	45,1 %	35 %	71,4 %
d	10,5 %	25,2 %	11 %	15 %	0	0

Tam, kjer vsote odgovorov niso 100 %, nekateri na vprašanje niso odgovorili ali pa so obkrožili vse odgovore.

Pri učencih se je občutno zmanjšalo število tistih, ki se jim zdi najprimernejši frontalni pouk, nekaj podobnega smo opazili pri starših. Za učitelje ne moremo trditi, da ni nikogar več na šoli, ki bi »prisegal« samo na frontalni pouk, ker nekaj učiteljev ni vrnilo vprašalnika (tistih, ki niso bili vključeni v projektno skupino). Povečanje števila učencev in staršev, ki so obkrožili odgovor b ali c, si razlagamo kot posledico dejstva, da so v tem šolskem letu dobro spoznali in preizkusili aktivnejše metode dela in da jim ustrezajo. Na to kaže tudi kar za 15 % povečano število odgovorov d pri učencih, ki ne bi spreminjali načina poučevanja.

Zanimivo je, da učitelji s svojim delom nismo povsem zadovoljni, nihče se ni odločil za odgovor d. Menimo, da je to znak, da ves čas težimo k temu, da bi svoje delo še izboljšali.

Drugo vprašanje se je nanašalo na motivacijo za delo. Pri učencih in starših se odgovori na začetku in koncu šolskega leta skoraj ne razlikujejo. So pa razlike med mnenji enih in drugih. Večina učencev obakrat odgovarja, da so pri pouku pogosto motivirani za delo, starši pa v mnogo večjem številu trdijo, da so njihovi otroci vedno motivirani za delo. Nihče pa ne misli, da so učenci pogosto ali vedno nemotivirani.

Pri učiteljih pa se je močno povečalo število odgovorov, da so bili učenci vedno motivirani. Na začetku je bilo takih odgovorov 15 %, 85 % pa jih je menilo, da so učenci pogosto motivirani, na koncu pa je bilo vsakih 50 %.

S **tretjim vprašanjem** smo ugotavljali, kaj je pri pouku najbolj moteče. Zelo zanimivo se nam zdi, da se najpogosteje pojavlja kot odgovor nedisciplinarnost, nemir, prevelika glasnost. To moti tudi učence, včasih še bolj kot učitelje. Pri učencih se nekajkrat še pojavi odgovor, da ni bila upoštevana želja, s kom bo delal v skupini, pri učiteljih pa je kot problem velikokrat izpostavljen čas, pa tudi to, da učenci v skupini ne delajo tega, kar je cilj pouka, ampak klepetajo o vseh mogočih stvareh in potem ne dosežejo cilja, za katerega so se na začetku dogovorili.

Zadnja tri vprašanja so spremljala ozračje in medsebojne odnose v razredu. Razen redkih izjem so odgovarjali učenci in starši, da se v razredu dobro počutijo, učitelji pa smo celo 100-odstotno odgovorili, da smo se pri urah sodelovalnega učenja dobro počutili.

Več kot polovica učencev meni, da so se odnosi v razredu v tem šolskem letu spremenili na bolje, ostali pa menijo, da sodelovalno učenje na odnose ni imelo vpliva. Zelo podobno menijo starši, pri učiteljih pa prevladujejo odgovori, da se v času vključenosti v projekt odnosi v razredu in v kolektivu niso opazno spremenili.

Iz vseh teh odgovorov lahko sklepamo, da smo s pogostejšo uporabo tehnik sodelovalnega učenja in drugih metod, pri katerih učenci pridobivajo znanje na aktiven način, v veliki meri dosegli zastavljene cilje. Še bolj zgovorni pa so zapisi refleksij učiteljev in učencev ter komentarji staršev. Naj zapišem le nekaj primerov.

Najpogostejši komentarji učencev:

- Je zanimivo.
- Mi je všeč.
- Sodelovali smo.
- Vsi smo delali.

- Lahko sem izrazil svoje mnenje.
- Bolje smo se spoznali.
- Bilo je lažje, ker smo si med seboj pomagali.
- Dogovarjali smo se, vsak je imel delo.
- Učitelji so se nam bolj posvetili.
- Bolj smo sodelovali, ker je bilo bolj zanimivo.
- Bil sem v slabi skupini.
- Niso mi pustili do besede.
- Ne že spet v skupine!

Zapisi učiteljev:

- Učenci dobro sodelujejo.
- Nimajo strahu, veliko sprašujejo, kadar česa ne razumejo.
- Tudi manj uspešni učenci so aktivni.
- Učenci so bili zelo ustvarjalni.
- Nastali so zelo zanimivi izdelki.
- Ker imam več čas za opazovanje učencev pri delu, jih bolje poznam in razumem ...

Kaj pa starši?

- Otrok je bil bolj ustvarjalen.
- Delo je bilo bolj razgibano, ni bilo dolgočasno.
- Vzpostavil je pozitiven odnos s sošolci.
- Po naravi zaprt otrok se je lažje sprostil.
- Učitelji so bolj dostopni.
- Posameznik je bil deležen več pozornosti učiteljev.
- Vzpostavil je bolj enakopraven odnos z učiteljem.
- Otroci so manj nasilni, ker lahko vsi povedo svoje mnenje.
- Konflikte so v skupinah reševali bolj sproti

Do zanimivih spoznanj smo prišli tudi na podlagi zapisov učiteljev v projektni skupini, katere tehnike so največkrat uporabljali. Močno prevladujejo tehnike za ponavljanje, utrjevanje, preverjanje znanja, kot so sodelovalne karte, več glav več ve, preverjanje v parih, dejstvo ali izmišljotina, pošiljanje vprašanj.

Pri nekaterih predmetih (npr. državljanska vzgoja in etika) ali posameznih vsebinah (okoljske teme pri različnih predmetih) je priljubljena tehnika okrogla miza, pri obravnavi nove snovi pa prevladujejo različne variante sestavljanke.

Iz vsega zapisanega lahko sklenemo, da je sodelovalno učenje zelo primeren in uporaben način dela pri pouku, ni pa pametno pretiravati s temi metodami, ker so učenci in učitelji zelo različni, ker so učne vsebine in cilji zelo različni in ker se učenci še tako dobre učne metode naveličajo, če jo uporabljamo prepogosto.

Vsekakor pa se je v naši zbornici marsikaj premaknilo, učitelji in učenci smo postali bolj pozorni na način dela, veliko več časa posvečamo opazovanju svojega dela, refleksijam po opravljenem delu, bolj smo kritični do svojega dela, bolj pripravljeni spremeniti metode dela, če ugotovimo, da neki naš ustaljen način dela ne prinaša zadovoljivih rezultatov.

VIII. Kako širiti nova spoznanja

K širjenju spoznanj zagotovo veliko pripomorejo že sama polletna in končna poročanja vodij projektov, saj se tam srečujemo predstavniki velikega števila šol in tako izmenjamo izkušnje. Dosežke našega enoletnega dela v projektu smo predstavili na dnevu odprtih vrat, ko so se z njimi seznanili gostje iz sosednjih šol, starši, predstavniki lokalne skupnosti in vsi, ki so se odzvali našemu vabilu. Širjenje dosežkov na druge šole pa poteka predvsem na srečevanjih učiteljev v mentorski mreži šol.

Na šoli je nastala tudi zbirka učnih priprav, ki jih lahko uporabljamo vsi. Vsak posameznik pri pregledovanju teh gradiv lahko dobi kako idejo za svoje delo, ne morejo pa biti ti primeri kar recepti za uspešen pouk, saj vemo, da je v vsakem razredu in pri vsakem učitelju učna situacija enkratna in mora učitelj vedno izhajati iz konkretne situacije v konkretnem razredu.

IX. Uporabljena literatura

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1991). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. DZS, Ljubljana.
- Peklaj, C., s sodelavkami 2001. *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. DZS, Ljubljana.

STRATEGIJE ZA VEČJO UČINKOVITOST VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

Gimnazija Litija
Bevkova 1 c
1270 Litija

I. Avtorji prispevka: Jasmina Rome – vodja projekta, Iztok Černe, Vida Poglajen, Irena Prašnikar, Damjan Štrus

II. Povzetek vsebine

Z našim delom smo želeli najti strategije, ki bodo omogočile čim bolj učinkovito vzgojno-izobraževalno delo, to je, da bo pridobljeno znanje dijakov čim kakovostnejše in trajnejše. V ta namen smo pri pouku matematike, fizike, biologije, kemije in angleškega jezika uvajali različne pristope – metode in oblike dela in ugotavljali njihovo učinkovitost glede na zgoraj omenjena merila. Hkrati pa smo želeli dobiti od dijakov tudi informacije o tem, kakšen pouk jim je všeč, kaj jih motivira za delo, ali so jim všeč laboratorijske vaje ... V zaključku smo ugotavljali, ali so oblike in metode dela, ki so dijakom všeč, tudi učinkovite s stališča kakovosti in trajnosti znanja.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi:

Ugotavljamo, da so dijaki pri frontalnem podajanju učne snovi velikokrat nezainteresirani, pri razlagi ne razmišljajo, snov si avtomatično zapisujejo, ne sodelujejo z vprašanji ... Zato je njihovo znanje nižjih kognitivnih stopenj, težje na primer rešujejo naloge analize, sinteze, njihovo znanje pa tudi ni dolgotrajno. Učitelji svoje priprave prevečkrat zreduciramo le na snovni del in smo preveč ciljno naravnani. Premalo poudarka pa je na uvajanju novejših metod, ki bi se lahko pokazale kot učinkovitejša pri motivaciji in posledično tudi pri kakovosti in trajnosti znanja.

b) Teoretska osvetlitev problema (citiranje virov):

Učna metoda je preverjeni način učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa.

Učitelji se velikokrat sprašujejo, katere metode bi uporabili pri obravnavi določene enote oziroma teme. Izbira je odvisna od različnih dejavnikov: učne vsebine, razvojne stopnje učencev, števila učencev ... (Tomić, 1997). V praksi se je pokazalo, da je učni proces uspešen le, če ga uresničujemo z različnimi metodami – pluralnost učnih metod.

Glede na klasifikacije po Bloomu, Marzanu, Gagneju bi lahko naš pouk v splošnem kritizirali, saj je prevelika pozornost namenjena nižjim spoznavnim ciljem, zanemarjajo pa se višji spoznavni cilji, čustveno in psihomotorično področje. Treba se je začeti bolj ukvarjati z učenčevo dejavnostjo, učenci morajo postati v procesu učenja aktivnejši (Cencič, 2002).

Število informacij, ki jih dobijo učenci, je zelo veliko, zato je potreben prehod od faktografije znanja k sposobnostim ravnanja s podatki, kritičnemu vrednotenju informacij, sposobnostim samostojnega razmišljanja, utemeljevanju svojih idej ... Pomemben je prehod od učenja, ki je usmerjeno na pomnjenje in rezultate, k učenju kot procesu. Vloga učitelja se mora spremeniti od prenašalca znanja k učitelju mentorju. Aktivne metode dela so tiste, pri katerih učenci samostojno preučujejo, opazujejo, merijo, zbirajo podatke in jih urejajo, eksperimentirajo, komunicirajo, interpretirajo rezultate ... (Rupnik-Vec, 2005).

Treba se je usmeriti k spoznavno usmerjenemu pouku, ki povezuje učenje in mišljenje ter prispeva k višji kakovosti znanja, razvijanju intelektualnih in drugih sposobnosti ter pozitivnemu odnosu do učenja.

Kadar učenci dosežejo višjo kakovost znanja, se to kaže v boljšem razumevanju pojavov, dojemanju bistva procesov, razumevanju in uporabi zakonitosti, izkoriščanju življenjskih

izkušenj ... (Cencič, 2002).

Pomembno je, da so učitelji pozorni na učenčevu motivacijo – le-ta ni konstantna, se nenehno spreminja tudi pri isti osebi. Učenci z nižjo motivacijo imajo raje pasivno in podrejeno vlogo v učnem procesu (Krajnc, 1989).

Izhodišče za celoten potek našega timskega dela v zastavljenem projektu je zagotovo poznavanje pojmovanja učenja, znanja, poučevanja ter vloge učenca in učitelja, ki postaja poleg prenašalca znanja in »trenerja« pri pridobivanju veščin tudi moderator – ustvarjatelj učnih situacij, predvsem pa tudi spodbujevalec razvoja učenčevih potencialov (Požarnik 1998).

Zavedali smo se potrebe po spremembi našega pouka, predvsem večji aktivnosti dijakov. Tako se je v naših urah transmisijski pristop k pouku zamenjal s procesnim (Rutar - Ilc, 2003).

Naše osnovno vodilo je bilo torej pripeljati dijaka do kakovostnejšega znanja z njegovo čim večjo aktivnostjo med samim poukom. To je seveda zahtevalo uporabo več različnih strategij.

Vodeno odkrivanje se je izkazalo za določeno učno snov kot zelo pozitivna metoda poučevanja, ravno tako tudi skupinsko delo v nekaterih segmentih pouka prinaša veliko pozitivnih izkušenj. Predvsem pa je za večjo aktivnost posameznikov zelo pomembno vpeljevanje sodelovalnega učenja v samo šolo. *»Kakovostno delo v šoli ne spodbuja samo spoznavnih procesov učencev, temveč mora omogočati tudi pogoje za njihov socialni, čustveni in duhovni razvoj.« (Peklaj, 2000, 11)*

Problemsko zastavljeni pouk nudi dijakom večji izziv in s tem večjo motivacijo.

Člani projektne skupine smo začutili potrebo tudi po vpeljavi ostalih aktivnih oblik in metod dela kot so debatne tehnike in v kolikor je mogoče avtentično učenje, kjer dijaki tudi izkazujejo veliko mero aktivnosti.

Predvsem pa bi bila dobrodošla ne samo primarna povratna informacija o pouku, ki jo pridobi učitelj sam, pač pa tudi sekundarna, verjetno najboljša s kolegom iste šole v vlogi opazovalca (postopek triangulacije).

IV. Raziskovalno vprašanje

Kako različne metode in oblike vzgojno-izobraževalnega dela vplivajo na kakovost in trajnost znanja?

Cilji projekta:

Naš cilj je bil ugotoviti, kako različne metode in oblike dela vplivajo na večjo učinkovitost pri pridobivanju znanja, večjo motivacijo za delo in kakšen je vpliv takšnega pristopa na trajnost pridobljenega znanja.

Med samim izvajanjem projekta pa smo izoblikovali še sledeča cilja:

- s pomočjo anketnega vprašalnika ugotoviti želje dijakov po ustreznih metodah in oblikah dela pri različnih predmetih,
- ugotoviti korelacijo med željami dijakov in metodami in oblikami dela, ki so se pokazale za uspešne.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Pri pouku kemije, biologije in fizike smo v kontrolnih oddelkih učno snov podajali v klasični frontalni obliki. V eksperimentalnih oddelkih pa smo vpeljali delo v manjših skupinah. Skupine so s pomočjo pisnih navodil samostojno izvajale poskuse in odgovarjale na vprašanja. Ob koncu učne ure so dijaki skupno s profesorjem še razrešili morebitne nejasnosti.

Pri pouku matematike v prvem letniku je potekalo delo v kontrolnem oddelku na frontalni način, v eksperimentalnem oddelku pa so dijaki spoznavali učno snov samostojno (individualno in v manjših skupinah) z uporabo matematičnega teksta. Pri razpravah v skupinah je sodelovala tudi profesorica.

Pri matematiki v tretjem letniku pa sta v eksperimentalnih oddelkih novo snov predstavila sošolcem po dva dijaka, ki sta predhodno predelala matematično teorijo (sodelovalno učenje).

Pri pouku angleškega jezika so dijaki v eksperimentalnem oddelku širili besedišče s pomočjo reševanja križanke, v kontrolnem pa na klasičen, pri čemer je profesorica nove besede zapisala na tablo. V vseh omenjenih oddelkih smo v naslednji uri izvedli še preverjanje znanja z namenom ugotoviti količino in kakovost znanja. Naloge so bile različnih težavnostnih stopenj. Po dveh do treh tednih smo iste preizkuse ponovno izvedli, da bi ugotovili, ali je med kontrolnimi in eksperimentalnimi oddelki kaka razlika v trajnosti znanja.

Pripravili in izvedli smo tudi izpolnjevanje anketnih vprašalnikov, v katerih smo dijake povprašali:

- kakšne učne ure imajo radi;
- pri katerih oblikah dela radi sodelujejo;
- ali so jim všeč laboratorijske vaje;
- zakaj so jim všeč oziroma jim niso všeč laboratorijske vaje;
- kateri načini ponavljanja novih besed v tujem jeziku se jim zdijo najučinkovitejši;
- kateri načini ponavljanja novih besed v tujem jeziku se jim zdijo najprijetnejši.

Vsak anketni vprašalnik je sestavljalo pet vprašanj, ki so se malce razlikovala glede na specifiko predmeta.

Pri vsaki trditvi so se anketiranci lahko odločali na osnovi 5-stopenjske Likartove lestvice.

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke:

Vsak profesor je izbral kontrolni in eksperimentalni oddelek. Oddelka naj bi bila čim bolj podobna glede sestave in števila dijakov. Pri raziskavi so sodelovali dijaki prvih, drugih in tretjih letnikov.

Metode zbiranja podatkov (triangulacija)

Kakovost in trajnost znanja smo preverjali s pisnim testom. Mnenja in želje dijakov pa smo ugotavljali z analiziranjem odgovorov anketnega vprašalnika.

Metode obdelave podatkov

Pisne naloge oziroma križanke smo profesorji popravili in ocenili – izračun uspešnosti reševanja.

Za vsako anketno vprašanje pa smo izračunali in grafično predstavili povprečne vrednosti odgovorov 5-stopenjske Likartove lestvice.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Kemija: Žveplo in žveplove spojine (2. letnik)

Rezultati prvega preverjanja

Odstotek	Eksperimentalni oddelek	Kontrolni oddelek
Maksimum	80	75
Minimum	20	0
Povprečje	47	25

Rezultati preverjanja so bili boljši v oddelku, v katerem so dijaki samostojno in v manjših skupinah izvajali poskuse. V tem eksperimentalnem oddelku so bili dijaki zelo aktivni, vedoželjni, zato so usvojili vsaj nekaj znanja – minimalno so dosegli 20-% uspeh, medtem ko so bili v kontrolnem oddelku nekateri dijaki povsem brez motivacije (0 %). V eksperimentalnem oddelku so dijaki precej bolje reševali težje naloge, predvsem ker so bile povezane z njihovim eksperimentalnim delom.

Biologija: Mehkužci – glavonožci (2. letnik)

Rezultati prvega preverjanja

Odstotek	Eksperimentalni oddelek	Kontrolni oddelek
Maksimum	100	73
Minimum	55	35
Povprečje	72	55

V eksperimentalnem oddelku je bila uspešnost reševanja precej boljša, saj so v povprečju dijaki dosegli kar 72 % vseh točk, v kontrolnem oddelku pa le 55 % vseh točk. Podobni so bili tudi rezultati, ko smo obravnavali uspešnost reševanja posameznih nalog. Dijaki v eksperimentalnem oddelku so odgovorili bolje na štiri vprašanja od petih.

Fizika: Plinska enačba (2. letnik)

Rezultati prvega preverjanja

Odstotek	Eksperimentalni oddelek 1	Eksperimentalni oddelek 2	Kontrolni oddelek
Povprečje	79	57	45

Rezultat preverjanja je bil boljši v obeh eksperimentalnih oddelkih kot v kontrolnem oddelku. Do neke mere je to odraz učne metode, se pa v rezultatu deloma kaže tudi kakovost znanja posameznega oddelka pri fiziki.

Matematika: Interval (1. letnik)

Rezultati prvega preverjanja

Odstotek	Eksperimentalni oddelek	Kontrolni oddelek
Več kot polovico točk	71	58
Manj kot polovico točk	29	47

Glede na te podatke je uspeh neprimerno boljši v eksperimentalnem oddelku, vendar podrobnejša analiza pokaže, da je povprečni rezultat dijakov v eksperimentalnem oddelku 58 %, v kontrolnem pa 56 %. Izkazuje se, da je število dijakov, ki izstopajo po najnižjih rezultatih, ter število dijakov, ki so dosegli vse točke, v obeh oddelkih enako, večji delež dijakov, ki so dosegli 80 % vseh točk, pa je v eksperimentalnem oddelku. V eksperimentalnem oddelku so dijaki delali bolj zavzeto in disciplinirano.

Matematika: Metoda bisekcije – določanje iracionalnih ničel polinomov (3. letnik)

Opis in refleksija izvedbe pouka ob izbrani aktivni obliki in metodi dela

Predvsem zaradi zanimanja, kako bi uspelo, sem dodelila to snov dvema dijakoma, da bi sama predelala stran matematične teorije in predstavila sošolcem.

Izkazalo se je za zelo dobro idejo, ki se da popolnoma uresničiti. Dijaki so doživeli popolnoma drugačno uro matematike, seveda tudi jaz. Mislim, da se je to izkazalo za zelo domiselno idejo. V nekaj ponovitvah (v več paralelkah tretjega letnika) sem prišla do nekaterih pomembnih ugotovitev, ki jih tudi poudarjam:

1. Dijaka, ki se odločita za predstavitev teme, se morata pred nastopom nujno posvetovati s profesorjem, da ta preveri in odkrije, ali so morda kakšne nejasnosti. Namreč zgodi se lahko, da dijak ne čuti te potrebe in se pri izvedbi izkaže, da nečesa določenega sploh ni natančno razumel. To prinese, če ne drugega vsaj malo zmede med samim izvajanjem.
2. Napoved teme, njen pomen (pa tudi napoved preverjanja le-te) opravi profesor pred nastopom ter poprosi dijake za primerno sodelovanje, jih opozori, da seveda lahko tudi kaj vprašajo, saj je glavni cilj, da usvojijo in razumejo postopek bisekcije.
3. Med izvajanjem se profesor oglasi le, če se izkaže, da je nujno oz. če je potrebna njegova pomoč (izkazalo se je, da je bil mogoče potreben samo kak hitri namig izvajalcu ali kakemu dijaku v razredu).
4. Na koncu se dijakoma zahvalimo za predstavitev in običajno dijaki spontano nagradijo sošolce z velikim aplavzem, saj predstavitev v večji meri zelo dobro uspejo.
5. Bistveno profesor še enkrat obvezno ponovi z dijaki z drugimi besedami ali če smatra, da kaj ni bilo dovolj poudarjeno, z namenom, da dijaki utrdijo oz. da bi še tistih nekaj dijakov, ki morebiti niso sledili, imeli možnost, da razumejo postopek v celoti.
6. Največkrat naslednjo uro profesor povpraša dijaka po občutkih, ki sta jih imela med izvajanjem, kaj bi naredila drugače.
Vpraša tudi dijake, kako se jim zdelo med samim nastopom, kako uspešno so lahko sledili (pred tem seveda sta dijaka že nagrajena z oceno, ki sta si jo seveda zaslužila). Tako lahko pričakujem odkrito debato o sami uri, za kar se tudi navadno izkaže.

Moja refleksija:

Moji občutki po tako izpeljani uri so navadno zelo, zelo čudoviti in zahtevajo še kar nekaj razmišljanja o vsem skupaj. Potek ure je izjemen, saj mi je omogočeno opazovati predvsem ravnanje dijakov v razredu, ki se po navadi trudijo in največkrat celo nekako tekmujejo v tem, kdo bo prej ali bolje razumel. Glede na precejšnje število zelo dobrih dijakov v razredu je zelo pestro dogajanje v tako zastavljeni uri. Komunikacija med njimi in dijakom pred tablo navadno poteka zelo dobro (npr. postavljanje vprašanj oz. zanimivo odgovarjanje, pomoč celo iz klopi, tudi humorne situacije). Opazila sem, da se tudi par dijakov pred tablo zelo dobro znajde, si delo razdeli, se dopolnjuje, si pomaga in opazuje dogajanje v razredu, si pomaga pri odgovarjanju na vprašanja sošolcev. Ozračje v razredu je zelo sproščeno in mislim, da marsikdaj celo pozabijo, da sem z njimi, predvsem pa je najlepše videti in opazovati proces učenja s tolikšno aktivnostjo dijakov. Učenje je resnično sodelovalno, saj je le redko sicer videti in občutiti toliko interakcije med posameznimi dijaki v razredu.

Angleški jezik: Razširitev besedišča – letalo/letališče/prevozniki
Rezultati prvega preverjanja

V eksperimentalni skupini je bila uspešnost (rešena križanka) 90-%, v kontrolni skupini je bila uspešnost poznavanja in zapisovanja novih besed 80-%.

Po dveh do treh tednih smo iste pisne preizkuse ponovili. Pri vseh predmetih smo ponovno zabeležili nekoliko boljše rezultate v eksperimentalnih razredih. Na rezultate preverjanja je gotovo vplivalo tudi učenje dijakov, v nekaterih oddelkih so namreč med temi dejavnostmi pisali redne kontrolne naloge. Z veseljem pa smo vsi sodelujoči profesorji prepoznali dober odziv dijakov v eksperimentalnih razredih. Ob koncu šolskega leta so se drugače izpeljanih ur spominjali kot »lepih, dinamičnih ur, lahko smo se sprehodili po razredu, delali smo v parih, trojicah, medsebojno smo diskutirali o snovi,

argumentirali«. Dijaki kontrolnih oddelkov pa se, žal, prevečkrat spomnijo ur kot dolgočasnih in zapletenih.

Analiza anketnega vprašalnika:

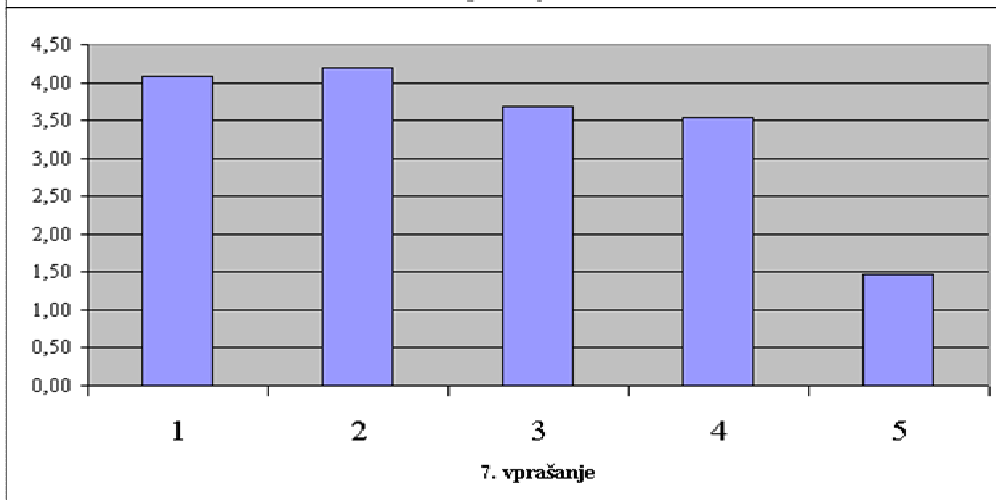
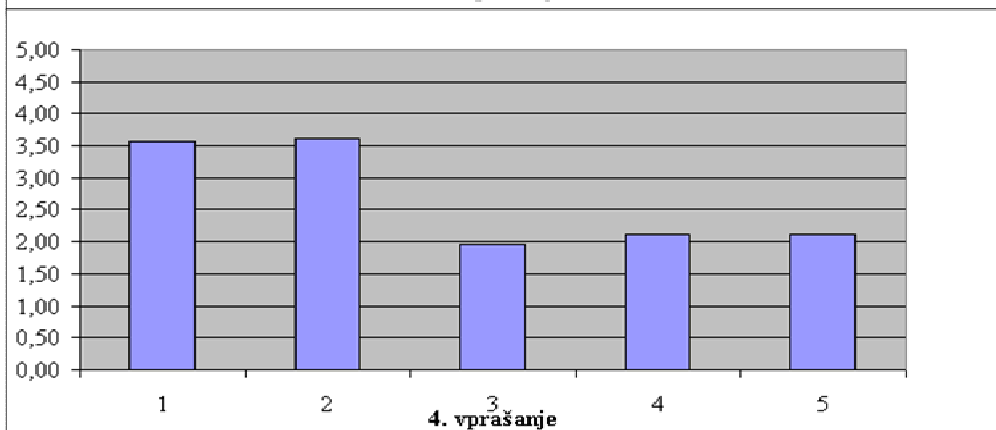
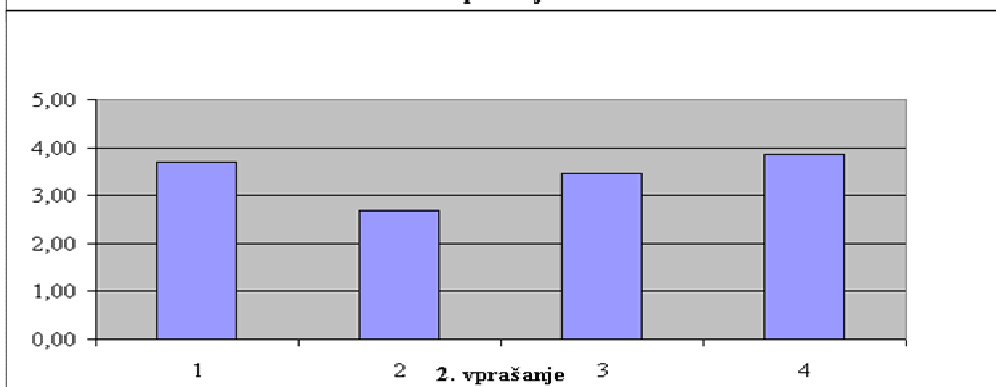
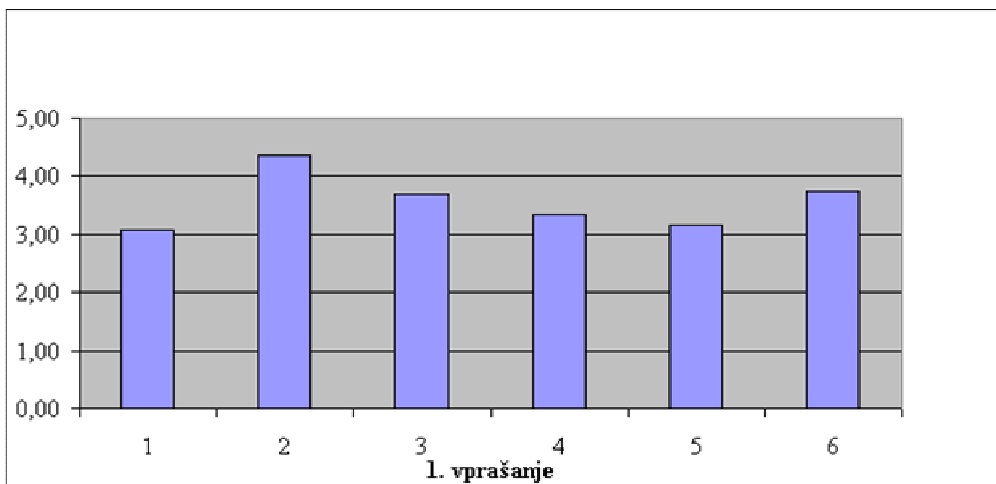
ANALIZA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA

LESTVICA

- 1 ... se popolnoma ne strinjam
- 2 ... se ne strinjam
- 3 ... se delno strinjam
- 4 ... se strinjam
- 5 ... zelo se strinjam

Povprečno število

ANKETNO VPRAŠANJE		
1. Pri kemiji imam rad/ a učne ure, ko ...		
a)	učitelj razlaga, dijaki zapisujemo snov	3,08
b)	učitelj izvede eksperiment, uporabi kak pisni vir, ogledamo si video, sledi pa učiteljeva razlaga	4,35
c)	dijaki sami izvedemo eksperiment, uporabimo razna učila, podamo rezultate dela, učitelj samo usmerja delo in na koncu pomaga pri oblikovanju zaključkov	3,69
d)	dijaki ob uporabi računalnika spoznavamo novo snov	3,35
e)	dijaki ob uporabi računalnika utrjujemo novo snov	3,15
i)	dijaki z učiteljem diskutiramo o novi učni snovi	3,73
2. Pri katerih oblikah dela rad/ a sodeluješ pri pouku kemije?		
a)	pri delu v skupini	3,69
b)	pri samostojnem delu	2,69
c)	pri pouku, ki ga učitelj izvaja pred tablo	3,46
d)	pri delu v dvojicah (parih)	3,85
3. Laboratorijske vaje pri kemiji:		
a)	so mi všeč	24
b)	jih ne maram	2
c)	nič	0
4. Pri laboratorijskih vajah:		
a)	mi je všeč, ker nekaj napravim sam	3,58
b)	se vedno veliko naučim	3,62
c)	so navodila slaba	1,96
d)	so navodila prehitro podana	2,12
e)	moti me način dela, saj imam rajši razlago učitelja pred tablo	2,12
7. Kateri dejavnik te najbolj spodbudi pri delu v šoli pri pouku kemije?		
a)	dobra ocena	4,08
b)	zanimiva učna snov	4,19
c)	učitelj	3,69
d)	želja po znanju	3,54
e)	zahteve staršev	1,46



ANKETNO VPRAŠANJE

1. Pri matematiki imam učne ure, ko ...

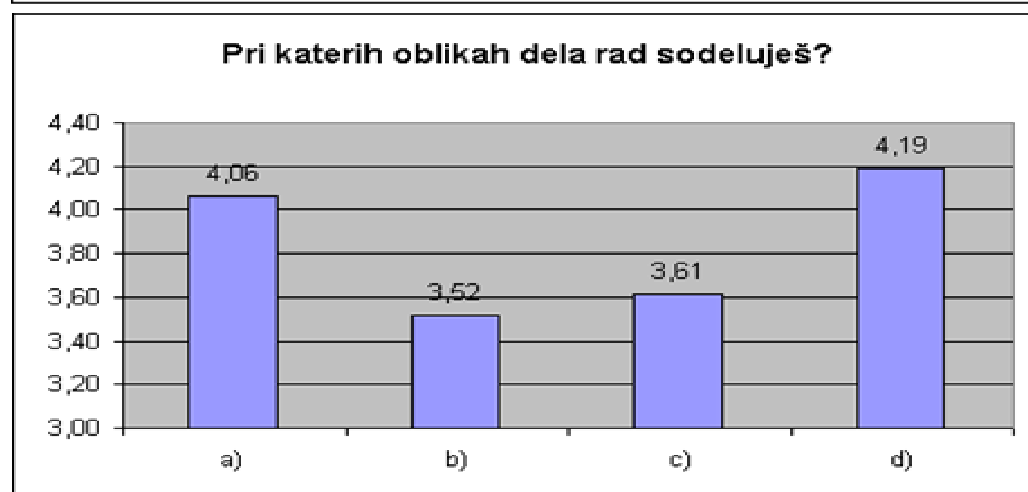
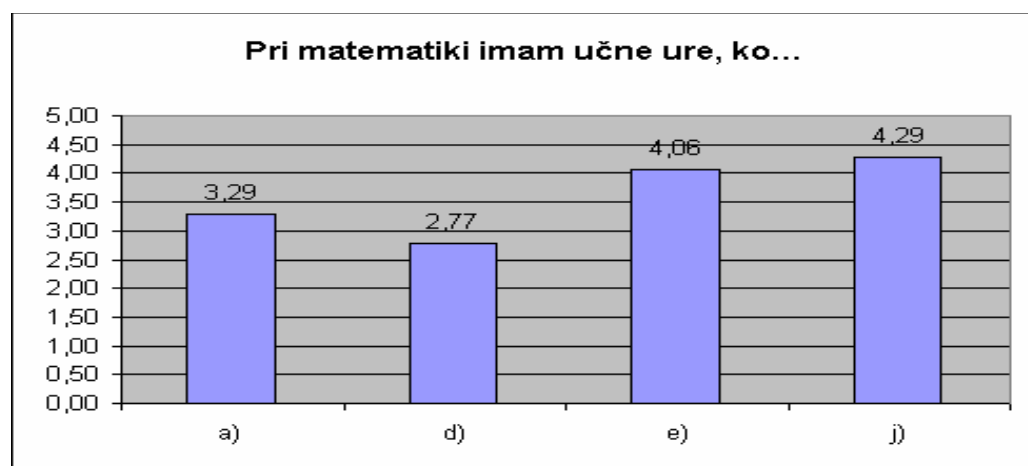
- | | |
|----|--|
| a) | učitelj razlaga, dijaki zapisujemo snov |
| d) | dijaki ob uporabi računalnika spoznavamo novo snov |
| e) | dijaki ob uporabi računalnika utrjujemo novo snov |
| j) | dijaki z učiteljem diskutiramo o novi učni snovi |

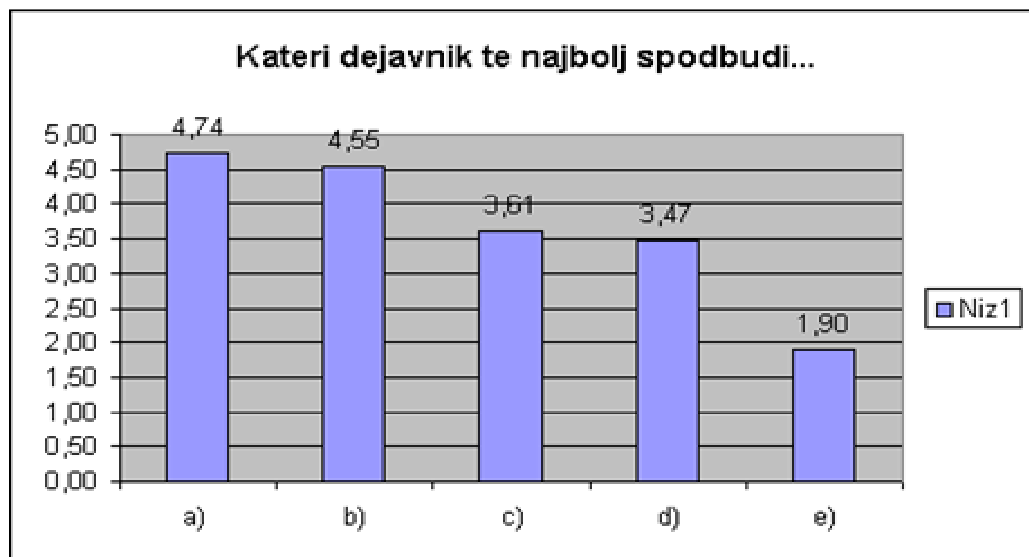
2. Pri katerih oblikah dela rad sodeluješ pri pouku matematike?

- | | |
|----|--|
| a) | pri delu v skupini |
| b) | pri samostojnem delu |
| c) | pri pouku, ki ga učitelj izvaja pred tablo |
| d) | pri delu v dvojicah (parih) |

7. Kateri dejavnik te najbolj spodbudi pri delu v šoli pri pouku matematike?

- | | |
|----|--------------------|
| a) | dobra ocena |
| b) | zanimiva učna snov |
| c) | učitelj |
| d) | želja po znanju |
| e) | zahteve staršev |

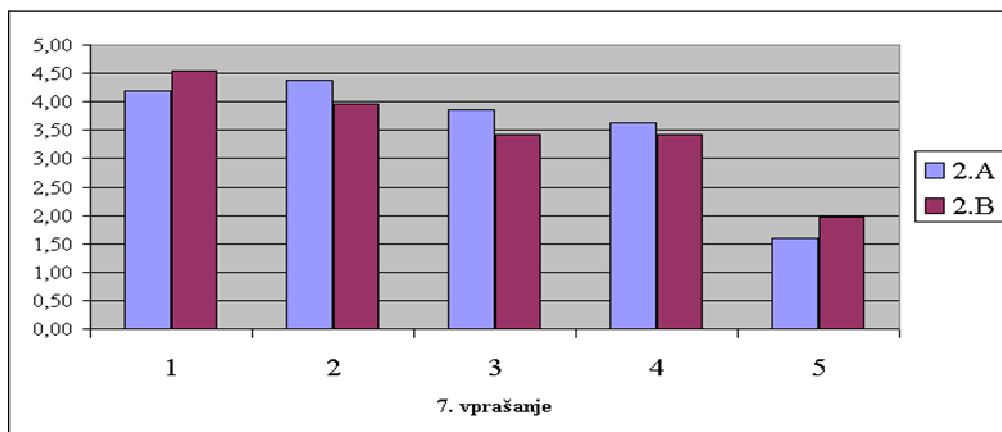
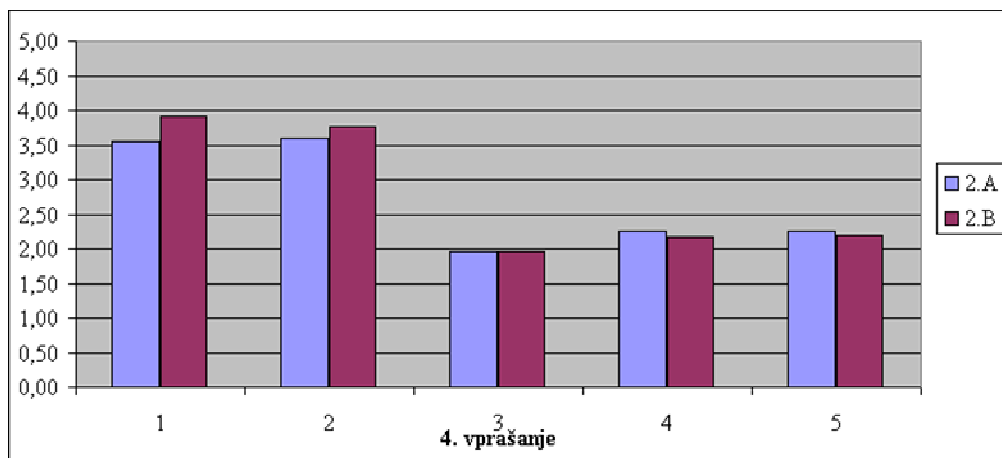
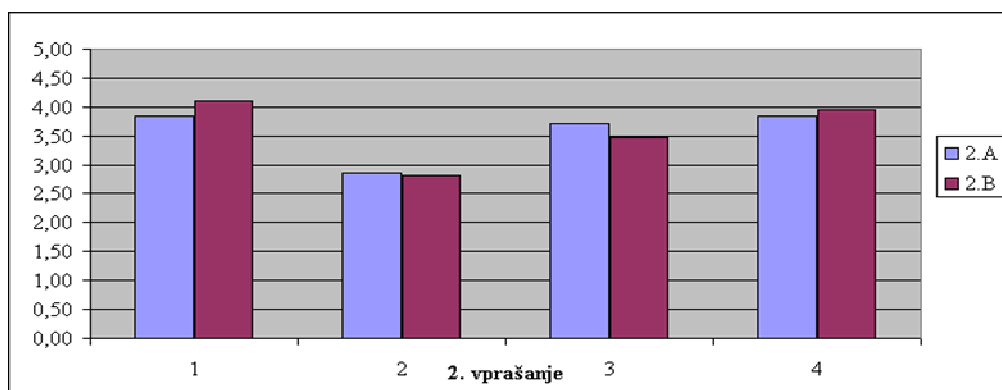
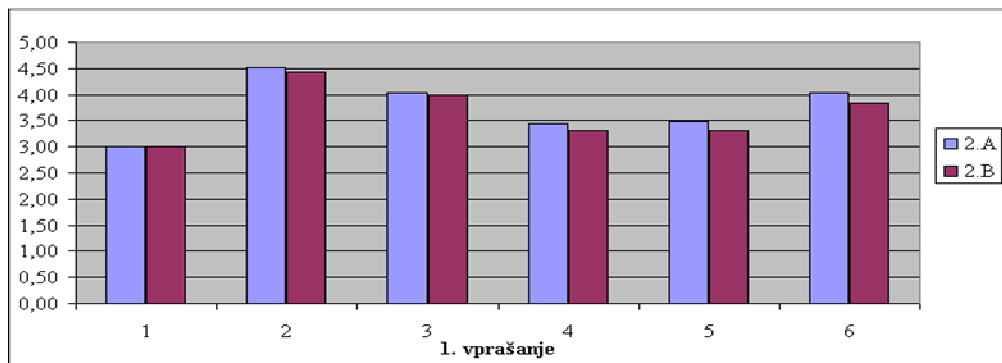




Povprečno število

ANKETNO VPRAŠANJE		2. A	2. B
1.	Pri fiziki imam učne ure, ko ...		
a)	učitelj razlaga, dijaki zapisujemo snov	3,00	3,00
b)	učitelj izvede eksperiment, uporabi kak pisni vir, ogledamo si video, sledi pa učiteljeva razlaga	4,52	4,42
c)	dijaki sami izvedemo eksperiment, uporabimo razna učila, podamo rezultate dela, učitelj samo usmerja delo in na koncu pomaga pri oblikovanju zaključkov	4,04	4,00
d)	dijaki ob uporabi računalnika spoznavamo novo snov	3,44	3,31
e)	dijaki ob uporabi računalnika utrjujemo novo snov	3,48	3,31
i)	dijaki z učiteljem diskutiramo o novi učni snovi	4,04	3,85
2.	Pri katerih oblikah dela rad sodeluješ pri pouku fizike?		
a)	pri delu v skupini	3,85	4,12
b)	pri samostojnem delu	2,85	2,81
c)	pri pouku, ki ga učitelj izvaja pred tablo	3,70	3,46
d)	pri delu v dvojicah (parih)	3,85	3,96
3.	Laboratorjske vaje pri fiziki:		
a)	so mi vseč	24	19
b)	jih ne maram	3	4
c)	nič	0	3
4.	Pri laboratorijskih vajah:		
a)	mi je vseč, ker nekaj napravim sam	3,56	3,92
b)	se vedno veliko naučim	3,59	3,77
c)	so navodila slaba	1,96	1,96
d)	so navodila prehitro podana	2,26	2,16
e)	moti me način dela, saj imam rajši razlago učitelja pred tablo	2,26	2,19

7.	Kateri dejavnik te najbolj spodbudi pri delu v šoli pri pouku fizike?		
a)	dobra ocena	4,19	4,54
b)	zanimiva učna snov	4,37	3,96
c)	učitelj	3,85	3,42
d)	želja po znanju	3,63	3,42
e)	zahteve staršev	1,59	1,96



Interpretacija ugotovitev:

Na temelju analize našega razvojnega projekta smo prišli do naslednjih ugotovitev:

- Znanje doseže višjo kakovost, kadar so dijaki pri pouku bolj dejavni (eksperimentirajo, na osnovi eksperimentov sami postavijo zaključke, delajo s pomočjo besedil, sami predstavljajo novo snov, rešujejo tematske križanke v tujih jezikih ...).
- Pri takšnem delu je pridobljeno znanje tudi trajnejše.
- Kljub vsemu pa je tudi frontalni način podajanja snovi dober.
- Dijaki so pri aktivnih oblikah dela motivirani in disciplinirani, seveda pa mora biti učna ura dobro zasnovana.
- Dijaki se na te oblike in metode dela bolj čustveno odzivajo, z veseljem se jih spominjajo, kar prinaša pozitiven odnos do šole.
- Dijaki radi eksperimentirajo, vendar pa raje kot sami z učiteljem izoblikujejo zaključke.
- Dijaki radi delajo v dvojicah ali manjših skupinah
- Dijaki radi obiskujejo laboratorijske vaje.
- Računalnik dijaki najraje uporabljajo pri matematiki, pri utrjevanju in ponavljanju, ne pa pri novi snovi. Tudi pri drugih predmetih niso izrazili prevelike težnje po uporabi računalnika.
- Za delo dijake najbolj motivira dobra ocena, sledi zanimiva in dobro predstavljena snov.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Vse dijake, ki so sodelovali pri razvojnem projektu, smo o sodelovanju povprašali. Na pisne izdelke so se podpisali, anketni vprašalnik pa so izpolnjevali anonimno. Zagotovili smo jim, da rezultati njihovih pisnih izdelkov ne bodo na noben način vplivali na oceno iz predmeta. Seznanili smo jih, da smo se raziskave lotili z namenom izboljšati kakovost pouka in pridobiti njihovo mnenje o aktivnem sodelovanju pri pouku.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

V naslednjem šolskem letu naj bi vsak profesor načrtoval 3-5 ur, ki bi bile v skladu z ugotovitvami, pridobljenimi s projektom. Te ure bi profesorji istega predmetnega področja, lahko pa tudi ostali, hospitirali. Če bi se realizacija teh ur pokazala kot dobra, bi bili lahko to primeri dobre prakse. S tem bi omogočili pomoč kolegom pri izbiri učinkovitih metod pri podajanju raznih učnih enot.

IX. Uporabljeni viri

- 1) Tomić, Izbrana poglavja iz didaktike, Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, 1997.
- 2) Majda Cencič in Mira Cencič, Priročnik za spoznavno usmerjen pouk, MK Založba d. d. , Ljubljana, 2002.
- 3) Zupan, Praktično delo pri učenju in poučevanju naravoslovja – zbornik prispevkov / Rupnik Vec: Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu, ZRS za šolstvo, Ljubljana, 2005.
- 4) Ana Krajnc, Zbornik DDU Univerzum, 1989, Za večjo učinkovitost tujih jezikov.
- 5) Brečko, Štirideset sodobnih učnih metod, Sofos, Ljubljana, 2002.
- 6) Zupan, Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam – zbornik prispevkov / B. Novak, M. Vičar: Spretnosti opazovanja pri biologiji in naravoslovju, ZRS za šolstvo, 2005.
- (7) B. Marentič - Požarnik, Nova pota v izobraževanju učiteljev.
- (8) B. Marentič - Požarnik, Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove, Sodobna pedagogika 4, 1998.

- (9) Z. Rutar Ilc, Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, 2003.
- (10) C. Peklaj, Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve, 2001.
- (11) A. Žakelj, Kako poučevati matematiko, 2003.

PRILAGODIMO POUČEVANJE V SREDNJIH ŠOLAH NOVI IN DRUGAČNI GENERACIJI OTROK DEVETLETKE

Srednja šola Krško
Cesta krških žrtev 131
8270 Krško

I. Avtorji prispevka: Jerneja Rebernik - Herman, Alenka Jevšnik, Judita Mesarič, Lidija Pirc, Nataša Rostohar, Alenka Špan, Franci Uduč, Alenka Vene, Erna Župan

II. Povzetek vsebine

V okviru inovacijskega projekta smo se povezali Srednja šola in okoliške osnovne šole. Oblikovali smo predmetne skupine, prek katerih bomo skušali dijakom olajšati prehod iz osnovne v srednjo šolo. Projekt je kontinuiran in se mora nadaljevati. V začetku smo si izbrali en problem za vsako predmetno skupino, ki se pojavlja, in ga vključili v učni načrt za naslednje šolsko leto. Upamo, da bomo postopoma omilili padec učnega uspeha, ki se pojavlja pri prehodu v srednjo šolo, in se približali prenovi devetletke ter naredili tudi srednjo šolo prijaznejšo.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Učenci, ki prihajajo iz devetletne osnovne šole, so se izobraževali po metodah, ki spodbujajo aktivno učenje v šoli. Niso navajeni toliko frontalnega pouka in sprejemanja snovi, kot je še v večini srednjih šol. Osnovna šola je prenovljena, srednja ne.

Kljub temu da so učni načrti za osnovne šole predpisani, prihaja med šolami do razlik v poudarku pri posameznih vsebinah. Tisti učenci, ki določene snovi niso predelali, tega običajno ne povedo in že na začetku srednje šole lahko pride do razlik. Ni vzpostavljena komunikacija med srednjo šolo in osnovnimi šolami, iz katerih prihajajo dijaki.

Velikemu številu učencev v srednji šoli uspeh pade.

IV. Raziskovalno vprašanje

Kako prilagoditi poučevanje v srednjih šolah novi in drugačni generaciji otrok?

Cilj/ i projekta

Zgraditi most oz. približati bregova vsebin in metod poučevanja med našo srednjo šolo in okoliškimi osnovnimi šolami, s katerih prihajajo učenci.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

1. Navezali smo stike s partnerji – osnovnimi šolami. Oblikuje se spletna stran projekta.
2. Samoizobraževanje članov projektne skupine o akcijskem raziskovanju ter novih metodah in oblikah poučevanja.
3. Srečanje predstavnikov osnovnih šol in Srednje šole Krško in oblikovanje skupin po vsebinskih področjih.
4. Oblikujejo se načrtovane predmetne skupine.
5. Srečanje vseh sodelujočih v predmetnih skupinah.
6. Predmetne skupine podajo poročilo o primerjavi vsebin.
7. Na temelju ugotovitev si posamezna predmetna skupina izbere en problem, ki ga bo rešila oz. uskladila. Glede na izbrani problem vsaka skupina oblikuje pet anketnih vprašanj. Izdela se anketa, ki je sestavljena iz splošnega dela in predmetnih področij.
8. Izvedli smo anketo med 180 dijaki Srednje šole Krško – prvi letnik, različni programi in smeri.
9. Analiza ankete in končno poročilo.

Pri raziskovanju smo upoštevali, da izberemo ozek problem in takšen, na katerega imamo vpliv in ga lahko rešimo. Upoštevali smo stopnje akcijskega raziskovanja: načrtovanje, akcija, opazovanje in refleksija. Opazovanje in refleksija bosta dobila svoj zaključek v daljšem časovnem obdobju.

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke:

Podatke so posredovali: učitelji osnovnih šol, učitelji srednjih šol, dijaki prvih letnikov Srednje šole Krško, starši teh dijakov, ravnatelji in svetovalni delavci vključenih šol.

Metode zbiranja podatkov (triangulacija):

Triangulacija je bila upoštevana, saj smo dobili podtke s strani učiteljev staršev in dijakov. Določena mnenja se razhajajo, kar je sprejemljivo, saj vsak zagovarja svoja stališča.

Metode obdelave podatkov:

Podatke ankete smo obdelali po kvantitativni statistični metodi, mnenja staršev in učiteljev pa smo upoštevali pri rešitvi problemov.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Priloga A

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Pri komuniciranju med učitelji srednjih in osnovnih šol je na začetku prihajalo do trenj oz. očitkov, kdo je kriv za probleme. Dosegli smo dogovor, da so v središču učenci, mi pa se moramo uskladiti tako, da bo v njihovo dobro, brez prelaganja krivde iz enega na drugega. Vsi delamo za učence.

Anketa, ki smo jo izvajali, je bila anonimna. Učenci so bili seznanjeni z namenom ankete in rezultati. Vsi so se prostovoljno odločili za reševanje ankete.

Razredniki so starše seznanili s projektom in jih poprosili za ustno mnenje. Komentarji so bili zapisani kot del poročila roditeljskega sestanka.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Projekt bi se moral širiti v smeri vključitve vseh osnovnih šol v regiji in kakovosti sodelovanja. Malo je entuziastov, ki delajo samoiniciativno za dobro šolstva. Srečanja bi morala postati del letnega delovnega načrta šol. Oblike sodelovanja bi bile prepuščene presoji šol. Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije omogoča preproste in učinkovite oblike povezovanja. Centri oz. nosilke bi bile srednje šole, ki bi k sodelovanju povabile osnovne šole in oblikovale neko bazo. Organizacijsko je to zahteven projekt predvsem za šole v večjih mestih. Primeri dobre prakse bi bili zbrani na spletnih straneh ZRSZŠ in bi koristili vsem.

Srednješolski učitelji bi se lahko veliko naučili od osnovnošolskih o metodah poučevanja, ki jih je prinesla devetletka.

VI. Uporabljeni viri

Marjeta Cerar, Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli.

Učni načrti posameznih predmetov za osnovno in srednjo šolo.

William Glasser, Vsak učenec je lahko uspešen.

James P. Raffini, 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih.

Jerneja Rebernik Herman

Krško, 14. 7. 2005

Priloga A

Splošni del

Vsi se strinjamo, da je povezovanje in komuniciranje med osnovnimi šolami in srednjimi šolami v regiji potrebno in koristno.

Namen sodelovanja ni iskanje napak in prelaganje učnih vsebin drug na drugega, ampak pomagati učencem, da bo prehod med osnovno in srednjo šolo nesunkovit.

Analiza ankete

Prva ugotovitev je ta, da je večina dijakov obiskovala osemletno osnovno šolo in jim zato metode poučevanja ne predstavljajo velik problem. Večji problem je zahtevnost vsebin in učitelji – mogoče se tu skriva metoda poučevanja?

Jerneja Rebernik Herman

Projektna skupina za slovenščino

Na prvem srečanju naše predmetne skupine (31. 1. 2005) smo se po uvodnem spoznavanju razgovorile o tem, kaj dobrega in slabega je prinesla devetletka, z njo pa diferenciacija pouka. Ob tem sem se seznanila s standardi znanja ob zaključku 3. triletja. Profesorice, ki poučujejo na osnovni šoli, sem nato seznanila s sistemom poučevanja na srednji šoli, ob tem pa izpostavila pereče probleme: vedno slabša pismenost in govorna usposobljenost, velika razlika pri predznanju v enem samem oddelku, težave pri poučevanju jezika ... Sklenile smo, da se bomo začele sestajati, čeprav smo ob tem ugotovile, da je časa pravzaprav malo, kljub temu pa lahko naredimo vsaj neke okvirne smernice za delo vnaprej.

Drugo srečanje je bilo 15. 2. 2005. Pogovor je bil tudi tokrat prijeten, a veliko bolj delaven. Konkretno smo se lotile standarda znanj, ki ga zahteva osnovna šola, ob tem sem izpostavila nekatere težave pri poučevanju jezika, npr. razlikovnje med besednimi vrstami in stavčnimi členi, težave pri oblikoslovju, ki ne nudi dovolj opore dijaku, zato znanje upada, težave pri skladnji (podredna in priredna zveza stavkov) ... Opombe osnovnošolskih profesorice so večinoma takšne, da jih omenjeni standardi pravzaprav preveč utesnjujejo; učence v bistvu po novem bolj ali manj pripravljajo in usmerjajo k samostojnemu delu, s tem pa se izgublja čas na račun konkretnih definicij, ki bi jih učenci vendarle še potrebovali.

Sledil je vpogled v nekatere primere tipskih nalog pri jeziku v srednji šoli (razčlemba neumetnostnega besedila), nato pa sta mi prof. Ojsterškova in prof. Koširjeva odstopili nekaj učnega gradiva, ki bi mi lahko kasneje služilo za nadgradnjo (komunikacijski model pouka jezika ob računalniku, tema: vabilo, razdelava ciljev obravnave pravopisa za osnovno šolo, pregled literarnih pojmov v devetletni šoli in konkretna učna priprava, tema: reklama).

Odločile smo se, da se bomo o teh (in drugih) temah še pogovarjale in si izmenjevale gradivo, kar se mi zdi velik dosežek in najpomembnejši člen našega spoznavanja. Morda ob primernem sodelovanju računalniškega mojstra nastane tudi nadgradnja komunikacijskega modela za poučevanje katere od besedilnih vrst.

Ugotavljam, da so bila naša spoznavanja prijetna in tvorna; ponujajo namreč dober začetek za konkretno sodelovanje in približevanje teorije k praksi, torej k učencu.

Analiza ankete

Težav, ki pestijo dijake začetnike v srednjih šolah, z njimi pa tudi njihove profesorje slovenščine, je zagotovo več in vsaka po svoje bi bil vreden poštene analize, obravnave, objektivnega pogleda in iskanja rešitev.

Nam se je nekako zdel še posebej pereč **problem branja** današnje **mladine**; dejstvo je, da se bralne navade opuščajo, mladi vse manj berejo, če gre za domače branje, se to sliši kot obveza, zato postane to čtivo vnaprej nezanimivo in med mladimi neprijetno. Redki posamezniki še radi berejo in uživajo v estetski vlogi bralca, vendar ti bolj potrjujejo vsesplošno pravilo, da poleg pravil obstajajo tudi svetle izjeme, povsod.

Deloma je za tako stanje gotovo kriva tudi šola, še boljše **šolski sistem**, ki dijaka z **maturo** vred sili v razkosavanje literature, uživanje le-te po delih, seciranje, če hočete, ker se le tako povprečen mladostnik nauči pisanja eseja za šolsko rabo, torej za maturo.

Naslednji krivec so gotovo **predpisane knjige**, ki jih kot klasike predpisujejo za to usposobljeni strokovnjaki iz različnih institucij, pozabljajo pa na to, da bi bilo treba nujno **vključiti v bralni sistem tudi novejšo literaturo, sodobno branje**, ki se piše in bere ter živi danes ...

Krivda je tudi na strani profesorjev slovenščine, ki dijake očitno ne znamo dovolj pripraviti k branju, jih primerno **motivirati in vzpodbujati**, namesto tega pa se obnašamo represivno; tukaj uporabljamo **sistem negativne motivacije**, čeprav bi se gotovo **pozitivna** veliko bolje obnesla.

Vendar je velik del krivde gotovo tudi na strani dijakov.

Branje jih preprosto ne zanima, toliko drugih, bolj zanimivih, živih, dinamičnih reči jih namreč obkroža v življenju, da na branje pozabljajo, ga namerno ne marajo, morda niti ne zmorejo več ...

Seveda je krivcev za takšno stanje še zelo veliko, preveč časa bi porabili, da bi poiskali vse, a zagotovo ne bi tega niti zmogli, saj je ne nazadnje za takšno **otopelost nebranja kriva tudi današnja družba in z njo tempo življenja**.

Vrnimo se zato raje k anketi, ki smo jo naredili, tukaj lahko podatke, ki so obdelani, dokaj natančno in precej objektivno ocenimo.

S tem namenom je bila namreč naša anketa zastavljena, a smo se, žal, že na samem začetku precej ušteli.

Nekateri dijaki ankete (morda zato, ker je bila anonimna) niso upoštevali resno, pa so vanjo vpisovali marsikaj, kar za šolsko rabo ni ne ustrezno ne primerno ne vzgojno. Takšnih podatkov nisem upoštevala.

Poglejmo, kaj pa smo vendarle odkrili.

1. Dijaki v tehniški gimnaziji berejo največ, sledijo jim dijaki srednješolskega izobraževanja, nato še dijaki poklicnih šol. To dejstvo nas ni presenetilo, morda je bilo bolj nenavadno to, da **dijaki berejo površno in nekateri skoraj nikoli vsega**. Ob tem se lahko vprašam, ali so to še bralci? Zagotovo ne bralci bodoče generacije ...
2. Dijakom se zdijo **predpisane knjige preveč toge, puste, prezahtevne** in predvsem **dolgočasne**; raje bi brali kaj bolj življenjskega, morda kaj sodobnega.
3. Kaj dijake odvrta od predpisanega domačega branja? Dva pomembna razloga navajajo, in sicer pomanjkanje časa in debelost knjig, kar je pravzaprav absurdna razlaga, a dejstvo govori v prid temu, saj lahko iz lastne prakse vsak učitelj slovenščine pove, kaj ga vprašajo dijaki, ko jim predpiše novo domače branje. Njihovo prvo vprašanje ne bo, ali je knjiga zanimiva, dolgočasna, katere zvrsti je, kdo je njen avtor itd., ampak jih zanima le to, koliko strani taka knjiga sploh ima.
4. Sledilo je vprašanje o motivaciji – kako dijaka spraviti k branju, da ga bo stvar zanimala, morda resnično navdušila. Vprašanje ni dalo zadovoljivih odgovorov; dijaki ne vedo, kako naj jih učitelj navduši za branje. Učitelj je tu pravzaprav prepuščen samemu sebi in svoji iznajdljivosti. Ravno v tem se pojavlja eden glavnih problemov književne vzgoje, ki je po mojem mnenju še veliko premalo dodelan in izpeljan, v teoriji in praksi.
5. Na predzadnje vprašanje se je navezovalo naše zadnje vprašanje, šlo je za preverjanje domačega branja, kaj si namreč dijaki želijo, česa ne marajo. Všeč so jim naloge pisnega tipa, za katere tudi sama menim, da najbolje preverijo dijakovo bralno zavest, iz lastne prakse pa lahko povem, da takšne naloge – interpretacije odlomkov ali celotnih del, eseje, literarne naloge itd. – dijaki večinoma radi pišejo. Radi tudi delajo v skupini, se lotijo projektne naloge v zvezi z branjem, poročajo po skupinah, primerjajo ugotovitve, debatirajo. A takšen način dela ni primeren za vsako domače branje, saj učitelju vzame preveč časa.

Alenka Vene

Projektna skupina za angleški jezik

Osnovni cilj predmetne skupine za angleški jezik je raziskati razlike med preverjanjem in ocenjevanjem znanja v osnovni in srednji šoli. Glavno vodilo našega raziskovanja je umestiti razlike v sklope, določiti tipe nalog za ocenjevanje ter določiti standarde znanja ob koncu zadnjega razreda

osnovne šole in na začetku prvega razreda srednje šole. Primerjava naj bi zajela celoten spekter naših izobraževalnih programov razen nižjega poklicnega izobraževanja, v katerem ne poučujem.

OSNOVNE RAZLIKE: Pri poučevanju angleškega jezika naj bi po predpisanem učnem načrtu celostno razvijali sposobnost za medkulturne in medjezikovne komunikacije s pomočjo angleščine. Za to skladno razvijajo vse jezikovne sposobnosti: slušno, govorno, bralno in pisno. V pogovoru z osnovnošolskimi učiteljicami in učitelji pa smo ugotovili, **da osnovnošolsko poučevanje angleškega jezika temelji na poslušanju in govoru, v srednji šoli pa je poudarek na branju, poslušanju in pisanju.** V osnovni šoli je ustno preverjanje in ocenjevanje znanja v večini primerov **napovedano vnaprej**, prav tako so vnaprej določeni tudi standardi znanj.

V srednji šoli je napovedano spraševanje povečini omejeno zgolj na dijake s posebnimi pravicami in dolžnostmi, večina dijakov ustno preverjanje in ocenjevanje opravi nenapovedano. Nenapovedano spraševanje naj bi omililo t. i. kampanjsko učenje, ki je že tako ali tako prisotno pri pisnem preverjanju in ocenjevanju, ter vzpodbudilo kontinuiran proces učenja.

V osnovni šoli je preverjanje znanja obvezno in se izvaja najmanj teden dni pred formalnim pisnim preverjanjem in ocenjevanjem. Obveznost obveznega preverjanja je določena s 4. členom Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju v 9-letni osnovni šoli. Žal učenci marsikdaj preverjanje obravnavajo zgolj kot predlogo za test in se dejansko naučijo le vsebine, predpisane s testom. V srednji šoli z dijaki najmanj dva tedna pred pisnim preverjanjem in ocenjevanjem določimo standarde znanj, najmanj dve šolski uri neposredno pred testom pa posvetimo zgolj utrjevanju vsebin, ki so določene s standardi.

Po mojem mnenju pa je največja razlika v tem, da osnovnošolski učitelji po novem učnem načrtu in v silnem strahu pred inšpektorji slovnčnih vsebin **ne smejo** več podajati frontalno, na tradicionalen način z zapisom na tablo ter umestitvijo slovnčnih vsebin v sistem jezika. Učenci nova znanja usvajajo skozi **komunikacijo** z učiteljem in sošolci. Od njih se pričakuje, da podane vsebine »ponotranjijo« in kasneje (po možnosti) uporabijo v praksi. Do tu je vse lepo in prav, toda testi, ki sem jih prejela (na žalost le z dveh šol) in primerjala s svojimi, kažejo popolnoma drugačno sliko. Zelo močno namreč dvomim, da so učenci, ki so pisali test iz nepravilnih glagolov, različne oblike le-teh »ponotranjili« brez zapisa na tablo oziroma predhodnega ogleda le-teh v tabelah v učbeniku in delovnem zvezku. Naloge so v mnogočem podobne ali celo identične tistim, ki jih za svoje teste izberem sama, in ne podpirajo trditev, da osnovnošolski učitelji pri svojem poučevanju uporabljajo zgolj metodo komunikacije. Če bi bilo temu tako, potem bi bili testi verjetno popolnoma drugačni. S svojimi osnovnošolskimi kolegicami in kolegi se strinjam le v tem, da je komunikacijska metoda bolj ustrezna za učence z višjim znanjem tujega jezika, za tiste manj spretni pa tudi kakšna dolgočasna in neprijetna naloga **urjenja** lahko prinese ugodne rezultate. Podoben razkorak opazamo tudi v srednji šoli, kjer imamo prav tako dijake, ki so izjemno jezikovno spretni, in takšne, ki jim za boljšo uporabo tujega jezika manjkajo temeljna znanja slovnice. Dandanes je namreč tako, da so otroci že od najzgodnejših let izpostavljeni najrazličnejšim stimulativnim dejavnikom okolja, ki bogatijo njihovo govorno in slušno spretnost. Mediji so preplavljeni z angleščino v vseh možnih oblikah. Najboljši dokaz za to, da dijaki in učenci pogovorno angleščino poberejo z elektronskih medijev, je visoka stopnja slenga v njihovih govornih in pisnih izdelkih. Žal formalna preverjanja znanja (eksterna) tako pridobljenega znanja ne dopuščajo in ga označijo kot neustrezno. Ko večina dijakov pride iz osnovne šole v srednjo, ima visoko razvite slušne in govorne sposobnosti, šepa pa učinkovitost pri funkcionalnem pisanju in branju. V osnovni in srednji šoli bi moral biti večji poudarek na usklajenem razvoju vseh štirih spretnosti, žal pa vemo, da je v praksi marsikdaj težko izvesti še tako dobro teorijo. V pripravljalni fazi naših druženj smo torej določili temeljne razlike med poučevanjem v osnovni in srednji šoli. V nadaljevanju nameravam pridobljene ugotovitve uporabiti pri poučevanju; še več poudarka bom namenila govoru in poslušanju, razmišljam celo o preverjanju in ocenjevanju znanja, ki bo temeljilo zgolj na slušnem razumevanju, in uvedla poskusno formalno preverjanje znanja. Prav tako nameravam določiti **konkretne** (t. j. ne tiste, ki so določeni z učnim načrtom, ampak tiste, ki so bili dejansko doseženi) **standarde znanja** za konec osnovne šole ter začetek srednje šole in ugotoviti, ali so dejansko poletne počitnice med obema velikima mejnikoma v življenju najstnikov tisti temeljni razlog za »neznanje in nepoznavanje« temeljev angleškega jezika v 1. letniku srednje šole.

Analiza ankete

Osnovni cilj anketnih vprašanj pri sklopu ANGLEŠKI JEZIK je ugotoviti, kakšno je dijakovo pojmovanje razlik med osnovnošolskim in srednješolskim poučevanjem. Izsledki ankete se le delno

skladajo z ugotovitvami učiteljske projektne skupine, odgovori pa se razlikujejo tudi glede na programe izobraževanja.

Dijaki srednjega in strokovnega poklicnega izobraževanja (SPI, SSI) menijo, da so v osnovni šoli najbolj razvili govorne veščine, dijaki tehnične gimnazije (TG) pa so v osnovni šoli najbolj razvili pisanje. V primerjavi z osnovno šolo dijaki vseh izobraževalnih programov pri pouku tujega jezika v srednji šoli pričakujejo več pisnega preverjanja. Glede »enakovrednosti« pisne in ustne ocene ponovno zasledimo razlike glede na izobraževalne programe. Mnenje dijakov SPI je neodločeno, dijaki SSI se rahlo nagibajo v prid neenakovrednosti ocen, dijaki TG pa menijo, da sta obe oceni enakovredni.

Glede redne prisotnosti pri pouku in s tem stalne izpostavljenosti tujemu jeziku so dijaki SPI neodločeni med močnim in slabšim vplivom redne prisotnosti na oceno, dijaki SSI in TG pa se že rahlo nagibajo v prid močnejšemu vplivu. Večina dijakov vseh izobraževalnih programov pa kljub že znani praksi preverjanja iz osnovne šole ni pripravljena pisati nenapovedanih testov za preverjanje.

Že po prvem in drugem pogovoru z osnovnošolskimi kolegicami sem se odločila vnesti nekaj novosti v preverjanje in ocenjevanje znanja v vseh programih, ki jih poučujem. V vseh razredih izvajam ustno in pisno neformalno preverjanje znanja vsaj dva tedna pred samim formalnim preverjanjem. Takšna praksa je imela najbolj pozitivne posledice v programih poklicnega izobraževanja, ne pa tudi v programih srednjega strokovnega izobraževanja ter tehniške gimnazije.

Vsako pisno preverjanje znanja v vseh programih vključuje nalogo bralnega razumevanja. Zahtevnost naloge prilagodim programu, trudim pa se, da so besedila čim bolj avtentična in funkcionalna. V vseh programih je bilo zaznati boljše rezultate po uvedbi novega tipa naloge.

V naslednjem šolskem letu nameravam v vseh programih izvesti vsaj eno preverjanje slušnega razumevanja letno.

Alenka Špan

Projektna skupina za matematiko

Po primerjavi učnih načrtov (tretje triletje 9-letke in gimnazijskega programa) in zahtevnosti pisnih nalog smo ugotovili, da se vsebine dokaj skladno nadgrajujejo.

Tematske sklope v tretjem triletju smo primerjali z učnim načrtom gimnazije in smo ugotovili, da se v prvem letniku srednje šole dijaki srečajo s dokaj podobnimi vsebinami, ki so nekoliko razširjene in poglobljene.

Opažamo, da imajo dijaki ob prehodu v srednjo šolo največ težav prav z računanjem v številskih množicah in številskimi ter algebraičnimi izrazi. Ker bi jim ta prehod želeli nekako olajšati, bomo poskusili narediti primerjavo med podobno snovjo v tretjem triletju 9-letke in prvem letniku srednje šole.

Primerjava vsebin in ciljev

TEMATSKI SKLOP: Aritmetika in algebra (v tretjem triletju OŠ)

Relacija deljivosti in pravila deljivosti z 2, s 3, s 5, z 9 in z 10^n , $n \in \mathbb{N}$

Na temelju sistematičnega preverjanja dijak formulira svoje predvidevanje in preveri smiselnost predpostavke (npr. kriterij za deljivost z 9). Pri tem lahko spozna različne strategije: strategijo poskušanja, strategijo preišljenega poskušanja ipd. Pravila za deljivost s števili 4, 8, 25 ipd. lahko obravnavamo s preiskovanjem v okviru matematičnih aktivnosti ali kot problemske situacije.

Večkratniki in delitelji naravnega števila ter skupni delitelj in skupni večkratnik števil

Največji skupni delitelj in najmanjši skupni večkratnik dveh števil dijak ugotavlja le na pamet in s preprostimi algoritmi, ne pa z razcepom na prafaktorje.

Računske operacije, komutativnost seštevanja in množenja, asociativnost seštevanja in množenja in distributivnostni zakon

Cela števila in urejenost celih števil

Negativna števila se vpeljejo ob nazornih zgledih (temperatura, dolg, nadmorska višina ...).

Ponazorimo jih na številski premici. Poudarimo razširitev številskega poltraka s pozitivno smerjo, prek ničle, v številsko premico. Dijaki seštevajo in odštevajo ter množijo in delijo cela števila.

Racionalna števila ter primerjanje in urejanje ulomkov

Dijaki se naučijo razširjati in krajšati ulomke, decimalno zapisati ulomek, pomen obratne vrednosti

(potenca ulomka) ter izvajati vse štiri računске operacije z racionalnimi števili. Pri obravnavi se lahko uporabljajo različni pristopi. Pomembno je, da se izvajanje računskih operacij do smiselne meje tudi avtomatizira.

Potence in vsa pravila za računanje z njimi

Potence in vsa pravila za računanje z njimi uvedemo postopno in nazorno. Pri izpeljavi pravil najpogosteje izhajamo iz definicije potence, torej iz množenja enakih faktorjev. Opredelimo pojme: osnova, eksponent, vrednost potence.

Številski izrazi in izrazi s spremenljivkami ter operacije med njimi

Prvi cilj je namenjen navezavi algebraičnih izrazov na že poznane aritmetične izraze. Uporabljajo se pojmi enočlenik, dvočlenik, veččlenik le v kontekstu izrazov. Dvočlenik je torej izraz, ki je zapisan kot vsota dveh členov. Dijaki računajo kvadrat dvočlenika kot produkt dveh izrazov (ne z uporabo formule). Pri razstavljanju izrazov pa izpostavljajo skupni faktor in uporabljajo razliko kvadratov.

Procentni račun in sorazmerja

Ker je snov dokaj zahtevna, je pri obravnavi poudarek bolj na računskih postopkih in na uporabi. Na razumevanje te teme smo pozorni tudi pri obravnavi sorazmerij. V obravnavanju problemov s premim in obratnim sorazmerjem se uporabljajo pregledne tabele. Premo in obratno sorazmerje se opredeli tudi kot funkcijska odvisnost. Graf premega in obratnega sorazmerja lahko rišemo tako, da predhodno oblikujemo tabelo.

Iracionalna in realna števila ter kvadratni koreni števil.

Kvadratni koreni števil, ki niso (očitni) kvadrati racionalnih števil, se računajo s pomočjo žepnih računal.

Absolutna vrednost števila

Racionalnemu številu določiti absolutno vrednost ter poznati in uporabljati znak za absolutno vrednost.

Reševanje linearnih enačb in neenačb

Pri reševanju enačb uporabljamo pravila za reševanje enačb. Dijaki spoznajo, kaj je to linearna, identična in ekvivalentna enačba. Reševanje enačb s parametri obravnavamo kot zahtevnejšo snov. Pravila v zvezi z obravnavo enačb se lahko ponazorijo s tehtnico. Reševanje neenačb je namenjeno razumevanju celih števil oz. ulomkov in decimalnih števil, ne pa učenju metod reševanja neenačb.

TEMATSKI SKLOP: Osnovne številске množice (v prvem letniku SŠ)

Naravna in cela števila

Cilj je, da dijak pridobi spretnosti pri računanju z naravnimi, celimi, racionalnimi, realnimi števili in algebrskimi izrazi, usvoji pojem algoritma in uporablja Evklidov algoritem. Zna razstaviti število na prafaktorje in izračunati največji skupni delitelj in najmanjši skupni večkratnik. Usvoji in uporablja zvezo med števili in točkami na številski premici. Pridobi spretnosti pri računanju s potencami z naravnimi in celimi eksponenti. Računa s celimi števili, zna izpostaviti skupni faktor in razstaviti preproste veččlenike. Zna izračunati kvadrat in kub dvočlenika in pri tem uporablja formule in se nauči s pomočjo Pascalovega trikotnika to tudi posplošiti. Pri razstavljanju uporablja formule za razliko kvadratov, vsoto in razliko kubov ter spozna tudi posplošitve teh formul. Uporablja razmerja in procentni račun pri nalogah iz vsakdanjega življenja. Usvoji osnovne kriterije deljivosti in osnovni izrek o deljenju. Nauči se reševati naloge tako, da jih prevede v obliko enačb oziroma neenačb, oceni pričakovani rezultat in uvidi veljavnost dobljenega rezultata.

Racionalna števila

Dijak zna računati z ulomki in zapisati končno ali periodično decimalno številko kot okrajšan ulomek. Zna predstaviti racionalna števila na številski premici, jih urediti po velikosti, reševati enačbe in neenačbe. Zna število zapisati v decimalnem zapisu. Računa z izrazi – s številskimi in algebrskimi.

Realna števila

Zna računati s kvadratnimi koreni, pozna definicijo absolutne vrednosti in rešuje preproste enačbe in neenačbe z absolutno vrednostjo. Oceni napako vsote in produkta, če so znani operandi.

Metode in načini podajanja snovi

Raziskovanje in samostojno delo dijakov

Ugotovili smo, da je pri predmetu matematike zelo pomembno razumevanje snovi in je raziskovalna metoda, bodisi v skupinah ali kot samostojno delo, zelo uspešna. Takrat ima dijak možnost, da sam pride do nekaterih spoznanj in je pogosto tudi bolj motiviran za delo. Negativna plat takšnega načina

poučevanja je pomanjkanje časa in je neprimerno za slabše dijake (odvisno od zahtevnosti snovi), zato se ta metoda uporablja samo občasno. Čeprav je dokaj velik poudarek na samostojnem delu dijaka, ga večina dijakov ni vajena, bodisi zaradi preobsežnega urnika ali tudi zato ker, ko naletijo na težavo, niso dovolj uporni, da bi jo skušali sami rešiti. Torej bi pogosto potrebovali manjši namig za reševanje problema. Rešitev tega problema vidimo v boljši komunikaciji dijakov in učitelja (ure konzultacij, e-pošta, vodeno reševanje domačih nalog ipd.) ter v vzajemnem zaupanju. Zelo bi poudarili pomembnost reševanja domačih nalog, pomembno za utrjevanje, razumevanje snovi in motivacijo.

Motivacija dijakov za delo in učenje

Velika težava je motivirati dijake za delo in učenje. Motivacijo za obravnavo nove snovi učitelj pripravi za dijake kot uvod v novo snov. Večja težava je pripraviti dijake na samostojno delo. Tukaj lahko nastopijo projektne naloge v povezavi z drugimi vsebinami, pa tudi pomoč pri reševanju domačih nalog in postopno navajanje na samostojno delo. Dobri in zasluženi rezultati spodbujajo k nadaljnjemu uspešnemu delu.

Najbolj pogoste metode poučevanja

Najbolj pogost je frontalni način poučevanja za uvajanje nove snovi (zaradi predvidenega časa obravnave), ki ga popestrimo z raziskovalnim delom v parih, skupinah ali s samostojnim raziskovanjem. Za utrjevanje snovi najbolj pogosto rešujemo naloge, zapisane v različnih zbirkah vaj (da dijaki pridobijo potrebna formalna znanja, potrebna za uspešno opravljanje mature in podobnih preizkusov znanj). Le redkokdaj zastavimo kompleksni in življenjski problem (to bi lahko delali bolj pogosto, če bi dijake bolj motivirali za samostojno delo, mogoče pri projektih nalogah).

Nivoji znanja

Razdelitev v tri težavnostne nivoje v osnovni šoli

Dijaki naj bi se glede na svoje interese in možnosti razvrstili v tri težavnostne nivoje, med katerimi je možen prehod. Pomembno je, da se dijak opredeli za ustrezen nivo glede na sposobnosti, ker bo s tem tudi bolj motiviran za delo.

Nadaljevanje razdelitve na nivoje v srednji šoli

Čeprav ni nobenih predpisanih pravil, je nekako srednji in višji nivo ustrezen za gimnazijo in 4-letne tehniške usmeritve. Nižji nivo pa za poklicno 3-letno šolo oz. 4-letno šolo, v kateri ni poudarek na naravoslovnih vedah.

Učni pripomočki pri pouku matematike

V osnovni in srednji šoli se uporablja to računalno in računalnik za demonstracijo in samostojno delo dijaka

Do teh ugotovitev sem prišla po pogovoru in izmenjavi mnenj z Vladem Rokvičem, učiteljem matematike na OŠ Raka. V pomoč so mi bili tudi učni načrti za 9-letko in gimnazijo, ki so objavljeni na spletnih straneh Zavoda RS za šolstvo.

Ker učitelji predstavljamo samo eno stran v procesu učenja, bomo v naslednji fazi raziskovanja povprašali za mnenje tudi same dijake. Sestavili bomo anonimno anketo za dijake prvega letnika SŠ in 8. razreda 9-letke in preverili njihovo mnenje o pridobljenih ugotovitvah.

Analiza ankete

Kot je razvidno iz rezultatov ankete, se učenci pri prehodu v srednjo šolo soočajo s kar nekaj težavami. Mogoče še najbolj izstopajo:

1. Večja zahtevnost snovi, razen mogoče pri poklicnem izobraževanju.
2. Delno nerazumevanje učiteljeve razlage, ki narašča z zahtevnostjo programa, največ pri gimnazijskem programu, nekaj manj pri srednjem strokovnem izobraževanju in kar občutno manj pri poklicnem izobraževanju. Pozitivno je, da je relativno majhen odstotek tistih, ki sploh ne sledijo učiteljevi razlagi.
3. Obseg in hitrost jemanja nove snovi ter premalo časa za ponavljanje in utrjevanje snovi. Kot vidimo iz analize vprašanja, ki se nanaša na to, kaj bi dijaki radi spremenili pri pouku matematike, izstopa prav to.
4. Naslednji sklop vprašanj se je nanašal na področja matematike, ki učencem delajo največ preglavic. Iz ankete lahko zaključimo, da so to: razstavljanje izrazov in računanje z algebrskimi ulomki, teh odgovorov je bilo največ pri poklicnem in strokovnem izobraževanju in nekaj manj pri gimnazijskem.

5. Naloge z besedilom in procentni račun zlasti pri gimnazijskemu programu, kjer je zahtevnost snovi višja. Ta snov je za učence precej zahtevna, ker zahteva bralno razumevanje, logično povezovanje in analizo zastavljenega problema.

6. Linearna funkcija, zlasti pri gimnazijskemu programu, ker se zahteva razumevanje samega pojma funkcije kot preslikave.

7. Zanimivo je, da učence najbolj veseli reševanje enačb in računanje z ulomki in algebrskimi ulomki, najbrž zato ker jim, ko se enkrat naučijo postopkov reševanja, ni treba »dodatno misliti« pri reševanju teh nalog, pa tudi zato, ker se ta snov največ ponavlja in utrjuje in jim je bolj ali manj znana že iz osnovne šole. Veliko število učencev poklicnega izobraževanja in nekaj manj strokovnega izobraževanja in najmanjše število učencev gimnazijskega programa ni zainteresirano za nobeno od navedenih področij matematike. Problem motivacije učencev je dokaj velik, zlasti pri poklicnem izobraževanju.

8. Podobno je pri reševanju domačih nalog. Največ učencev poklicnega izobraževanja in nekaj manj strokovnega izobraževanja in najmanjše število učencev gimnazijskega programa sploh ne rešuje domačih nalog. Tisti, ki jih rešujejo, jih večinoma skušajo reševati samostojno, samo nekaj jih pri tem rabi dodatno pomoč.

Rešitev zastavljenega problema

Zastavljen problem je bil učencem olajšati prehod iz osnovne v srednjo šolo. Glede na to da je prvo področje matematike, s katerim se učenci srečajo, številske množice in računske operacije v številskih množicah, smo se skoncentrirali na računanje z ulomki in algebrskimi ulomki ter vrednotenjem dobljenega rezultata.

V šoli smo organizirali dodatno učno pomoč pri matematiki, za učence, ki imajo težave z razumevanjem snovi in samostojnim reševanjem nalog, ter ure individualnih konzultacij za učence pri učitelju, ki jih poučuje. Posebna pozornost je bila posvečena ovrednotenju in preverjanju dobljene rešitve in ugotovitvi, kdaj je ta rezultat smiseln. Ker je ta praksa dala pozitivne rezultate za nekatere učence, smo to nadaljevali vse šolsko leto za učence prvih in tudi drugih letnikov.

Na začetku je bila ta pomoč relativno dobro obiskovana, proti koncu šolskega leta pa se je število dijakov nekoliko zmanjšalo. Za učno pomoč so učitelji pripravili naloge, izvajala pa se je prek javnih del. Posamezne konzultacije so učitelji izvajali sami.

Načrt za naslednje šolsko leto

Na temelju izkušenj, pridobljenih skozi naš sedanji projekt, za naslednje šolsko leto planiramo postavitev virtualne učilnice (okolje Moodle), v kateri bi se nahajale razlage posameznih učnih enot (ki so omenjene v anketi kot bolj zahtevne), pri katerih imajo učenci največ težav z razumevanjem, kot tudi naloge za ponavljanje in utrjevanje (domača naloga). Za samopreverjanje znanja in razumevanja bo učitelj sestavil test, ki bi bil ob koncu posamezne učne enote in bi ga učenec rešil in s tem preveril svoje razumevanje posamezne snovi.

Domače naloge bi se izdelovale tedensko, za pomoč pri izdelavi in reševanju nalog bi bil postavljen forum, na katerem učenci lahko zastavljajo vprašanja, v katera imajo vsi učenci vpogled in se na ta način pridobi na kakovosti znanja. Po potrebi je možen tudi obisk klepetalnice (dogovor učitelj-učenec, ali skupina učencev), če je posamezniku ali skupini potrebna dodatna razlaga.

Zdi se mi, da bi se tako rešil vsaj del težav, s katerimi se učenci srečajo pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

Nataša Rostohar

Projektna skupina za tehniko in fiziko

Po medsebojni predstavitvi smo ugotovili, da osnovne šole zastopajo v glavnem učitelji tehnike, le prof. Kosinac iz OŠ Krško poučuje tudi fiziko.

Kot glavno nalogo skupine smo si zadali najti **vsebine**, ki naj bi jih naši dijaki ob vpisu v srednjo šolo že poznali iz pouka tehnike oz. fizike v osnovnih šolah. Preučili naj bi tudi **metode**, ki jih učitelji uporabljajo za poučevanje omenjenih vsebin.

Franci Uduč, kot učitelj strokovnih predmetov s področja strojništva, bo proučeval predvsem teme s področja strojništva, Erna Župan pa teme s področja elektrotehnike.

Takoj smo naleteli na težavo, saj je predmet **tehnika v devetletki le eden od izmed izbirnih** predmetov in zato ni nujno, da učenec sploh izbere oziroma ga lahko izbere v sedmem ali osmem razredu devetletke. Možno je, da bomo v prihodnjih letih vpisovali v srednjo šolo celo dijake, ki tega predmeta niso izbrali.

Učitelji osnovnih šol tudi ugotavljajo, da prva generacija devetletkarjev v glavnem še ni zapustila osnovnih šol in zato še nimajo dovolj izkušenj, da bi lahko podali konkretne odgovore na naša vprašanja.

Posebno težavo za učitelje predmeta tehnike na OŠ predstavlja **zmanjšanje števila ur** na samo eno uro na teden. V tej uri težko predelajo vse vsebine, preverjajo in ocenjujejo znanje, tako kot zahtevajo pravilniki. Posamezne vsebine sicer zastavijo s projektnim delom (doseganje ciljev prek izdelave konkretnega projekta), kar je za učitelja zelo zahtevno v takem obsegu ur. Se pa učenci že v osnovni šoli spoznajo s **projektnim delom** – načrtovanje dela, izdelava izdelka.

Ugotovili smo tudi, da so nekatere vsebine izpuščene – npr. elektronika – oz. je od učitelja v osnovni šoli odvisno, v kakšnem obsegu bo obdelal poglavje. Problem je tudi opremljenost osnovnih šol za vsebine strojništva in elektrotehnike.

Ker smo kot srednja tehniška šola zainteresirani, da učence osnovnih šol navdušimo za tehniko, smo se dogovorili, da bi v prihodnjem letu naša šola sodelovala pri izvajanju **tehniških dnevo**v. Za določene skupine učencev bi na naši šoli organizirali delavnice z ustreznimi vsebinami (strojništvo, elektrotehnika).

Dogovorili smo se, da nam učitelji OŠ posredujejo vsebine, ki jih zajema tehnika s področja strojništva in elektrotehnike.

Ugotovili smo tudi, da lahko večkrat pomeni težavo pri poučevanju istih ali podobnih učnih vsebin v OŠ oziroma SŠ že razlika pri označevanju veličin, ki nastopajo pri raznih preračunih, in se odločili poiskati take vsebine.

Posebno poglavje je tudi težavnost nalog, ki jih učenci predelajo v osnovnih šolah, glede na tiste v strokovni šoli. Naletel sem na primer, da se je neka naloga, ki naj bi jo pri nas v drugem letniku poklicne šole pri predmetu osnove strojništva znali rešiti vsi dijaki, v osmem razredu devetletke znašla na državnem tekmovanju iz fizike. Ob tem moramo upoštevati, da take naloge mentorji navadno vadijo samo z najboljšimi učenci pri dodatnem pouku. Seveda moramo upoštevati, da se pri nas v poklicni šoli znajdejo v glavnem zadostni oz. največ dobri učenci iz osnovnih šol. Imamo nemara v poklicnih programih prezahtevne delovne zvezke?

Glede učnih vsebin se je odzval Janez Vrtič iz OŠ Sevnica in nam poslal vsebine predmeta tehnika in tehnologija v OŠ, ki vsebujejo področje strojništva oz. elektrotehnike (glej prilogo).

Analiza ankete

Iz rezultatov ankete, ki smo jo izvedli med dijaki prvih letnikov tehniške gimnazije, srednjega strokovnega izobraževanja in srednjega poklicnega izobraževanja, lahko razberemo naslednje ugotovitve:

- v osnovni šoli je le malo dijakov poleg rednega pouka tehnike obiskovalo izbirne predmete s področja tehnike (npr. obdelava kovin, obdelava lesa, elektronika, modelarstvo ...), iz same ankete pa sicer ni mogoče razbrati, ali je taki izbiri vzrok nezanimanje učencev za te izbirne predmete ali pa jih osnovne šole nimajo v svojem programu,
- že v osnovni šoli se pri predmetih tehnika in fizika seznanjajo s snovjo, ki se obravnava pri strokovnih predmetih tako elektro kot strojnih, kar so odgovorili v večini primerov kot delno poznavanje snovi stroke že iz osnovne šole,
- ker smo jih v anketi spraševali po oznakah in enotah veličin, ki se uporabljajo v tehniki, so bili odgovori zelo odvisni od programa, ki ga dijaki obiskujejo: največ pravih odgovorov je bilo (kot bi lahko tudi pričakovali) pri dijakih tehniške gimnazije, najmanj pa pri dijakih srednjega poklicnega izobraževanja,
- največ pravih odgovorov je bilo pri veličinah, ki jih dijaki spoznajo že v osnovni šoli (dolžina, prostornina, moč), zelo malo pa pri veličinah, ki jih še ne poznajo najbolje in so specifične za posamezno strokovno področje,

- večina dijakov je odgovorila, da jih razlike v označevanju veličin v osnovni šoli in srednji šoli malo ali zelo motijo.

Lahko zaključimo, da se dijaki spoznavajo s strokovnimi področji že v osnovni šoli. Večinoma samo pri predmetu fizika oz. tehnika. Če pride do razlik v označevanju veličin, pa jih to kar ovira pri učenju.

Rešitev zastavljenega problema

Kot je iz ankete razbrati, zelo malo učencev v osnovni šoli obiskuje izbirne predmete s področja tehnike. Vzrok ta to je lahko ponudba šole ali pa nezainteresiranost učencev za to področje.

Da bi popularizirali tehniko v osnovnih šolah in s tem tudi nadaljnje izobraževanje v tej smeri bi lahko pomagali osnovnim šolam pri izvedbi teh predmetov – pomoč učiteljem v osnovni šoli pri izvedbi, pomoč naših boljših dijakov, pomoč pri pripravi učil ... pa tudi možnost izvedbe tehniških dnevoev – izvedba delavnic na njihovi šoli ali pri nas.

Ker smo v okviru tega projekta že vzpostavili stike z učitelji, ki poučujejo te predmete v osnovni šoli, bi bilo treba v naslednjem šolskem letu te stike še okrepiti in skupaj bi učencem v osnovni šoli lažje predstavili posamezna tehniška področja.

Zaradi razlik v oznakah veličin pa bi na začetku vsake novo obravnavane veličine v razredu poskušali ugotoviti razlike. Dijakom bi ponudili pregledno tabelo veličin, ki bi bila stalno na voljo v spletni učilnici. Tam bi jim omogočili tudi komunikacijo z učitelji posameznih strokovnih predmetov, da bi lahko sproti razčistili nesporazume in nejasnosti.

Sam bi dodal le to, da sem ob analizi anket ugotovil, da populacija dijakov določenih šol bistveno bolje odgovarja na anketna vprašanja kot dijaki nekaterih drugih šol. To kaže na različno popularnost predmetov fizika in tehnika na različnih šolah, iz katerih prihajajo naši dijaki, ne glede na to ali so dijaki gimnazije ali poklicne šole. Na tem mestu ne bi izpostavljaj imen osnovnih šol, so pa razlike precej očitne ...

Precej je tudi odvisno od opremljenosti posameznih osnovnih šol, saj v nekaterih dijaki sploh nimajo možnosti spoznati tehnične poklice, ker preprosto nimajo s čim delati. V OŠ precej časa posvetijo tehničnemu risanju, kar je dobro za poklice v strojništvu, in to se tudi opazi pri pouku. Manj pa poznajo strojne elemente, delovanje strojev in naprav in tudi veličine in enote s področja strojništva so jim v večini tuje. Zanimivo bi bilo anketo ponoviti v naslednjih nekaj generacijah, ko se bodo v srednjo šolo zaceli vpisovati tudi dejanski devetletkarji in bodo razlike se očitnejše.

Franci Uduč in Erna Župan

Projektna skupina za kemijo

Kot glavno nalogo skupine smo si zadali najti **vsebine**, ki naj bi jih naši dijaki ob vpisu v Srednjo šolo že poznali iz pouka kemije v osnovnih šolah. Preučili naj bi tudi **metode**, ki jih učitelji uporabljajo za poučevanje omenjenih vsebin.

Ugotovili smo vsebinska neskladja zaključnega letnika osnovnošolskega izobraževanja in prvega letnika srednješolskega izobraževanja pri predmetu **kemija**. V zaključnem letniku je prevelik poudarek na organski kemiji, ki se na veliko bolj uporabnem nivoju ponovi v zadnjem ocenjevalnem obdobju drugega letnika tehniške gimnazije. Vsebine, ki so za uspešen začetek srednješolskega izobraževanja pri kemiji pomembne, se obravnavajo na koncu sedmega razreda osemletke in osmega razreda devetletke. V tem času so učitelji in dijaki se posebej pod pritiskom in se izogibajo dodatnem stresu, ki bi ga povzročilo poglobljanje v snov in zaostrovanje pri preverjanjih znanj. Menimo, da bi učni načrt za srednjo šolo moral omogočiti več časa vsebinam, ki bi bile ponovitev teh ključnih osnovnošolskih znanj. Sedanji učni načrt pa zaradi prenatrpanosti to onemogoča oz. predvideva se, da se srednješolsko poučevanje veže na osnovnošolsko pridobljeno znanje.

Učitelji osnovnih šol tudi ugotavljajo, da prva generacija devetletkarjev v glavnem še ni zapustila osnovnih šol, zato še nimajo dovolj izkušenj, da bi lahko podali ustrezne odgovore na naša vprašanja. Ugotovili smo tudi, da so po novem nekatere pomembne vsebine izpuščene (elektroliti, določanje oksidacijskih števil), kar se je prej v osnovnošolskem izobraževanju obravnavalo. Zato je treba tem vsebinam posvetiti v srednji šoli več časa. Problem je tudi v opremljenosti nekaterih OŠ.

Učitelji srednjih šol smo zelo zainteresirani, da se čim bolj seznanimo z novimi metodami dela, ki jih uporabljajo učitelji v devetleki. Vse, kar smo slišali, nam je všeč. Pozitivna so mnenja osnovnošolskih učiteljev glede na njihove dosedanje izkušnje. Nove metode poučevanja približajo predmet vsakdanjemu življenju dijakov. Mnoge vsebine so tudi bolj nazorno in zanimivo predstavljene. Tak, boljši način dela se mora uveljaviti v srednješolskem učnem načrtu in maturi. Sedaj je zelo velik razkorak, kar nas skrbi ob prihodu prvih generacij devetletkarjev.

Še posebej so zanimivi novi načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Za tovrstno poglobljanje nam je zmanjkalo časa.

Zato so potrebne nadaljnje komunikacije in dodaten čas!

Primerjali smo teste in ugotovili, da so osnovnošolski oblikovno prijaznejši dijaku. Na srednjih šolah se bolj držimo oblike testa, ki je na maturi. Za dijake je tudi to nekaj novega.

Ugotovili smo tudi, da lahko večkrat pomeni težavo pri poučevanju istih ali podobnih učnih vsebin v OŠ oziroma SŠ že razlika pri označevanju. Vsi smo obremenjeni s terminologijo, s katero nas prek učbenikov, delovnih zvezkov, študijskih skupin ipd. obremenjujejo, sočasno pa se oznake v učbenikih za osnovno in srednjo šolo zelo razlikujejo.

Analiza ankete

Kot je razvidno iz rezultatov ankete, se učenci pri prehodu v srednjo šolo soočajo s kar nekaj težavami. Mogoče še najbolj izstopajo:

Večja zahtevnost znanja, razen pri tehniškem izobraževanju. Iz analize vprašanja, kaj bi dijaki radi spremenili pri pouku kemije, je večina odgovorov: nižji kriterij.

Pomanjkljivo predznanje oz. premalo učnih delovnih navad iz osnovne šole. V osnovni šoli so dijaki potrebovali eno do dve uri tedenskega dela doma za uspešno opravljanje obveznosti v šoli. V srednji šoli se nadgrajuje znanje in se ne ponavlja snov iz osnovne šole. Kot rešitev problema dijaki predlagajo nižji kriterij in več utrjevanja, kar je težko brez delovnih navad. Pozitivno je, da lahko pouk kemije nadgradimo in podamo snov na bolj zanimiv način pri izvajanju laboratorijskih vaj. Ure, namenjene laboratorijskem delu, so omejene in opredeljene z učnim načrtom, tako da je težko zadovoljiti želje dijakov po večjem številu ur, namenjenih vajam.

Slabo razumevanje učiteljeve razlage, ki narašča z zahtevnostjo programa, največ pri gimnazijskem programu, nekaj manj pri srednjem strokovnem izobraževanju.

Obseg in hitrost jemanja nove snovi oz. premalo časa za ponavljanje in utrjevanje snovi.

Katera področja kemije učencem delajo največ preglavic oz. kaj jim predstavlja težavo:

pisanje in urejanje enačb in formul, predvsem pri gimnazijskem programu. Snov je za dijake prezahtevna, ker zahteva logično povezovanje in uporabo pridobljenega znanja.

Terminologija in tujke, predvsem pri gimnazijskem programu. Ta del snovi je za dijake precej zahteven, ker zahteva širše znanje in povezovanje terminov s snovjo.

Dijaki še vedno ne znajo izluščiti, kaj jim je naježje, oz. so brez ambicij, da bi dosegli boljše znanje iz kemije.

Dijake najbolj veseli praktično delo pri eksperimentalnih vajah. Predvidevamo, da zato, ker so sami aktivni in deležni dinamike kemijskih procesov. Hkrati se povečuje motivacija za pouk kemije.

Rešitev zastavljenega problema

Problema kako olajšati učencem prehod iz osnovne v srednjo šolo, smo se lotili v več korakih. Začetna naloga je bila pomoč pri lažjem usvajanju kemijskih oznak in kemijske terminologije in povezovanje z njihovim pomenom. V razredu smo organizirali skupine dijakov, ki nimajo težave z razumevanjem oznak in pojmov. Ti dijaki so izdelali plakate in minislovarčke, ki so drugim lahko v pomoč pri samostojnem učenju. Na tovrstno pomoč se je odzvalo malo število dijakov, ker se je že bližal konec šolskega leta oz. so bili dijaki s težavami preobremenjeni in usmerjeni v opravljanje prioritarnih nalog, kot so pridobitev zaključne ocene in končni uspeh ali zagotavljanje možnosti opravljanja popravnih izpitov.

Načrt za naslednje šolsko leto

Dosedanje izkušnje, pridobljene s tem projektom, omogočajo načrtovanje za naslednje šolsko leto, in sicer planiramo postavitev virtualne učilnice (okolje Moodle), v kateri bi se nahajale razlage posameznih učnih enot (ki so omenjene v anketi kot bolj zahtevne), pri katerih imajo učenci največ težav z razumevanjem, kot tudi naloge za ponavljanje in utrjevanje (domača naloga). Za samopreverjanje znanja in razumevanja bo učitelj sestavil test, ki bi bil ob koncu posamezne učne enote in bi ga učenec rešil ter s tem preveril svoje razumevanje posamezne snovi. V tovrstni učilnici bi bil tudi slovar kemijskih oznak, pojmov in tujk, ki jih uporabljamo pri pouku kemije.

Domače naloge bi se izdelovale tedensko, za pomoč pri izdelavi in reševanju nalog bi bil postavljen forum, na katerem učenci lahko zastavljajo vprašanja, ki jih vidijo vsi učenci, in se tako poveča kakovost znanja. Po potrebi je možen tudi obisk klepetalnice (dogovor učitelj-učenec, ali skupina učencev), če je posamezniku ali skupini potrebna dodatna razlaga.

Predvidevamo, da bi tako zmanjšali vsaj del težav, s katerimi se učenci srečujejo pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

Lidija Pirc

Projektna skupina za računalništvo

Namen projekta je izboljšati oz. prilagoditi metode in načine poučevanja v srednji šoli generaciji učencev devetletke.

Skupina za računalništvo se je srečala na sestanku vseh udeležencev v projektu, ki je potekal 31. 1. 2005 na Srednji šoli Krško. V pogovoru smo spoznali načine in metode poučevanja na posamezni osnovni šoli, predstavila pa sem jim tudi probleme in vprašanja, s katerimi se srečujem pri pouku informatike v 1. letniku Tehniške gimnazije in pri izbirnih predmetih s področja računalništva v višjih letnikih.

V prvem delu raziskovanja se ukvarjam predvsem z načinom poučevanja in ocenjevanja in samo organizacijo pouka. V ta namen sem pripravila tudi nekaj vprašanj, ki sem jih poslala učiteljem. V drugi fazi pa bodo prišli na vrsto učenci, ko bom s pomočjo anonimne ankete poskušala ugotoviti predvsem, zakaj se odločajo za predmete računalništva, predvsem pa, zakaj odnehajo. Upam, da mi bo to tudi kazalnik, zakaj se v tehniških gimnazijah odločajo (ali ne odločajo) za predmete računalništva. Namen raziskave pa je, narediti predmet informatike v 1. letniku tako zanimiv (tudi teoretično, ne samo praktična uporaba računalnika), da bodo dobre izkušnje, ki jih dobijo dijaki v 1. letniku, tudi zadostna motivacija za odločitev za računalništvo v višjih letnikih.

Ugotavljanje stanja (Tehniška gimnazija, 1. letnik, predmet Informatika):

- Učenci pridejo v srednje šole z zelo različnim predznanjem s področja računalništva in informatike. To predznanje je odvisno tudi od izbirnega predmeta, ki so ga imeli v zadnjem triletju devetletke, zato se srečujem s problemom, da imam v isti skupini dijake, ki popolnoma nič ne obvladajo računalnik, in takšne, ki imajo osnovno računalniško pismenost že usvojeno. Zaradi namena predmeta (računalniško opismenjevanje) začnem z vsemi na začetku (uporaba urejevalnika besedila, urejevalnika preglednic in multimedije).

- Velik del predmeta je posvečen praktični rabi računalnika, del pa je namenjen tudi teoriji, ki poteka v razredu.

- Ocenjevanje poteka tako iz praktičnega kot iz teoretičnega dela.

Ugotavljanje stanja (Tehniška gimnazija, 2. – 4. letnik, predmeti s področja računalništva).

- Dijaki lahko pri laboratorijskih vajah (2. – 4. letnik) in pri računalniških sistemih in omrežjih (RSO 3., 4. letnik) pridobivajo ocene s seminarskimi nalogami v skupini ali samostojno.

Problem:

- Opažam premajhno učinkovitost pri prenosu znanja iz pripravljenih vaj v praktično rabo predvsem pri začetnikih (dijak naredi v pripravljeni vaji kazalo, ne zna pa ga narediti v projektni nalogi).

- Seminarske naloge kot popestritev pouka teorije in učenja raziskovalnega skupinskega ali samostojnega dela so dobrodošle, vendar se srečujem s problemom ocenjevanja. V 1. letniku ni tako hudo, saj naloge delajo samostojno, pa tudi za tematiko naloge se odločajo dijaki sami, problem pa nastopi v višjih letnikih (naloge s strokovno vsebino, povezane s snovjo, ki jo obravnavamo, in praviloma delane v skupinah), saj nastopi velika razlika v kakovosti med dijaki, ki »hočejo« (ker jih snov res zanima), in tistimi, ki »morajo« (ker je to lahek način za pridobivanje ocen). Včasih je razkorak med najboljšo in najslabšo nalogo več kot le 4 ocene in je težko zadovoljiti pravilo, da naj bi vsak, ki zadosti minimalnim kriterijem, dobil pozitivno oceno. Še težje pa je ocenjevati skupinsko delo, saj tisti, ki »hočejo«, vedno potegnejo za seboj tiste, ki se jim »ne da«, že zato, da dobijo dobro oceno.

Cilj:

- Spoznati učne metode v računalništvu v osnovni šoli in poskušati povečati učinkovitost poučevanja v srednji šoli.
- Pregled in primerjava učnih vsebin (kljub vsemu pa še vedno ostanemo pri stanju, kot da pridejo v srednjo šolo učenci, ki niso hodili k pouku računalništva).
- Izboljšati način skupinskega dela v vseh letnikih (del teoretične snovi prenesti na dijake v obliki skupinskih raziskovalnih seminarskih nalog).
- Izboljšati način ocenjevanja in vrednotenja dela posameznika in skupine kot celote pri raziskovalnih nalogah.
- Bolj dinamičen pouk teorije.

Učiteljcem na osnovnih šolah sem poslala vprašalnik. Zastavila sem jim nekaj vprašanj o organizaciji učilnice, pouka, skupinskem delu učencev, preverjanju in ocenjevanju znanja. Spodaj so navedena vprašanja in odgovori, ki so mi jih posredovali učitelji. Odgovori učiteljev so rdeči, moje ideje, cilji, kaj izboljšati, ugotovitve ... pa zeleni.

Organizacija učilnice:

- Ali ima vsak učenec svoj računalnik?
 - Večinoma ima vsak učenec svoj računalnik, kjer pa to ni mogoče, se na enem izmenjujeta dva – vsak dela nekaj časa samostojno ali pa se skupina razdeli na dva dela.

Učenci so vajeni samostojnega dela za računalnikom, vsaj tisti, ki so bili že v osnovni šoli pri pouku računalništva. Pri nas imamo pouk informatike (in računalništva) organiziran tako, da ima vsak dijak svoj računalnik.

- Ali so mize z računalniki razvrščene proti tabli ali v krogu?
 - Večinoma so mize obrnjene proti tabli, tako da vsak učenec vidi tablo pred seboj, kjer pa organizacija ni taka, se pojavljajo težave pri samostojnem delu, saj učenci v mrtvem kotu lahko počnejo marsikaj, kadar se učitelj ukvarja s posameznikom in ne nadzira vseh.

V naših učilnicah so dijaki obrnjeni proti tabli, kar je bolje tako zaradi same demonstracije kot tudi nadzora.

Učenci in računalništvo:

- Zakaj se odločajo učenci za računalništvo (naštejete nekaj razlogov, ki so po vašem mnenju odločilni)?
 - Računalništvo je »in«.
 - Vpliv staršev, ki menijo, da je osnovno poznavanje in uporaba računalnika v nadaljnjem šolanju pomembno.
 - Zaradi učenja (privlačnosti) računalniške učilnice, dela v skupini in dobrih ocen.
 - Prvo leto predvsem zaradi miselnosti, da je računalništvo »igranje igrice«, vendar, ko se razve, da tudi pri tem predmetu obstaja program, ti razlogi odpadejo.

Razlogi, zakaj se po 1. letniku odločajo za nadaljevanje v računalništvu, so tudi pri nas podobni. Tisti, ki pridejo iz osnovne šole z določenim nivojem znanja, že vedo, kaj lahko pričakujejo pri računalništvu, še vedno pa se jih najde kar nekaj, ki so (kljub predstavitvi in pojasnilom, kaj je »računalništvo«) razočarani, ko ugotovijo v 2. letniku, da to ni tisto, kar so mislili, da bo.

- Zakaj učenci opustijo izbirne predmete računalništva (ne nadaljujejo v naslednjem letu)?

○ Glavni razlog je zakonska sprememba, po kateri se učenec lahko odloči le za dva izbirna predmeta, zato so pri računalništvu ostali samo tisti, ki jih predmet najbolj zanima in so zato pripravljene narediti tudi več kot le minimum.

○ Mislijo, da že znajo »vse« – saj so pridobili osnovno znanje, ki ga potrebujejo pri drugih predmetih za izdelovanje in predstavitev seminarskih nalog.

V razredu na srednji šoli imam tako ene kot druge – tiste, ki so že v osnovni šoli bili pripravljene narediti pri računalništvu več, kot je potrebno, kot tudi tiste, ki niso obiskovali pouka računalništva niti eno leto. Ideja je, da bi tisti, ki so določeno tematiko že usvojili v osnovni šoli, porabili »višek« časa za pripravo zanimivih seminarskih nalog z računalniško vsebino in s tem pridobili oceno, ostali pa bi porabili več časa za utrjevanje praktičnega dela za računalnikom.

• Ali so učenci po vašem mnenju pripravljene narediti »nekaj več« ali so zadovoljni z izdelkom, ki ustreza minimalnim kriterijem?

○ Večinoma so pripravljene narediti nekaj več.

Problem motivacije za »narediti nekaj več« – mogoče bi bila ustrezna motivacija predvsem za višje letnike, da jim kakovostna seminarska naloga prinese ne samo dobro oceno, temveč tudi doda del ocene pri ustnem ocenjevanju – torej bi lahko tisti, ki res naredijo dobro raziskovalno nalogo, bili dvakrat nagrajeni. Včasih so razlike med nalogami tolikšne, da je krivično dati nekemu »samo« 5 (čeprav mu ne moraš dati več), če si nekemu, ki je dosegel minimum, dal 2.

Skupinsko delo:

• Ali se učenci sami razdelijo v skupine ali vplivate na delitev v skupine glede na predznanje (uravnotežene skupine)?

○ Učenci se sami razdelijo v skupine, razen če se zberejo v skupino »problematični« učenci, posreduje učitelj.

Tudi v srednji šoli načeloma ni poseganja v razdelitev skupin, razen kadar se zberejo izrazito neuravnotežene skupine – predvsem v višjih letnikih, ko je v isti skupini dijak, ki vedno naredi »veliko več«, in dijak, ki mu je glavni cilj, da nekaj odda in nista pomembna ne videz ne vsebina.

• Ali ima vsak član skupine svojo, vnaprej določeno nalogo, ki jo določijo učenci sami, ali to določi učitelj?

• Ali učitelj vpliva na izbor teme (nasvet, literatura ...) ali je vse skupaj prepuščeno učencem?

○ Učenci se razdelijo v skupine in vlogo posameznika v skupini določijo sami. Sami se odločijo za temo (izjemoma, če se kdo ne more odločiti, posreduje učitelj) in kdo bo opisal (predstavil) določen del tematike. To se tudi zapiše, da med letom ne prihaja do težav. Skupaj se odločijo za enoten izgled predstavitev, naredijo uvodno stran, kjer so povezave na posamezne dele, ki so jih naredili učenci samostojno. Za nasvet o vsebini naloge smejo učenci vprašati učitelja/somentorja, ki pozna tematiko, ki jo obravnavajo.

V tem delu odgovorov sem dobila dober nasvet, kako določiti in voditi delo posameznika v skupini. Ker so naslovi v višjih letnikih strokovni, povezani s snovjo, ki jo obravnavamo, ali uvod v neko novo snov, teme določim jaz, vendar pa bodo morali tudi dijaki definirati in razdeliti dele tematike med člane skupine, da bo bolj razvidno, kaj je kdo naredil in koliko, saj se potem tudi lažje ocenjuje posameznika v skupini. Razdelitev dela bodo morali zapisati pred začetkom priprave naloge.

• Ali med delom nadzorujete napredek naloge pri vsakem članu skupine posebej?

• Ali je ocenjen končni izdelek kot celota ali je ocenjen vsak učenec (in njegovo delo) posebej? Ali lahko nastopi situacija, ko je en učenec skupine bistveno bolje/slabše ocenjen od ostalih?

○ Med delom se nadzoruje napredek vsakega učenca posebej in izdelka kot celote. Ocenjuje se delo posameznika in izdelek kot celota, zato lahko v izjemnih primerih pride do razlik v ocenah, saj nekateri naredijo bolje kot drugi.

Ravno zaradi nejasne definicije, kaj je kdo delal, so se pri ocenjevanju v izstopajočih primerih (zelo dobra ali nepričakovano slaba predstavitev) pojavljale težave, saj je bilo očitno (pa nemogoče »dokazati«), da izdelek ni delo skupine, temveč posameznika. Upam, da bom z nasvetom izboljšala tudi ta del.

Spoznavanje snovi in utrjevanje:

• Kako uvajate novo snov (npr. priprava kazala)?

• Ali se ukvarjate z utrjevanjem (npr. pokažeš, kako se naredi kazalo, učenci ponovijo, preveriš ali znajo, preden ga morajo uporabiti v nalogi)?

- Kako preverite znanje – vsak učenec mora pokazati, kako je kaj naredil ali z vnaprej pripravljenimi vajami na računalniku ali ...?

- Nova snov se uvaja s pripravljenimi vajami, ki jih učitelji demonstrirajo, nato pa jih učenci ponovijo samostojno na računalnikih. Pred ocenjevanjem je preverjanje, ko učenci dobijo pripravljene naloge (podobne, kot pri ocenjevanju), ob katerih se razčistijo nejasnosti. Pri preverjanju dobijo učenci konkretno nalogo, ki jo rešujejo, učitelji pa hodijo med njimi, preverjajo, kako delajo, in postavljajo konkretna vprašanja o tem, kako je posameznik nekaj naredil.

Spoznavanje, utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje pri informatiki v srednji šoli poteka po enakem postopku.

- Ali imate konkretna navodila oz. primere dobre ali slabe oblike dokumenta ali so to le okvirna (splošno veljavna) pravopisna in oblikovna navodila za računalniško oblikovanje besedil?

- Primere so si nekateri učitelji naredili sami (najbolj očitne napake – prevelika pisava, neustrezne barve, neustrezno ozadje itd.), konkretnih navodil pa nimajo in dodajajo, da je tudi učbenik v tem pogledu pomanjkljiv.

Položaj v srednji šoli je enak.

S svojimi odgovori so v anketi sodelovali trije učitelji z različnih osnovnih šol in z eno ali večletnimi izkušnjami v poučevanju.

Največ sem pri raziskovanju pridobila pri organiziranju skupinskega dela. Ideja o natančni določitvi dela posameznika (tudi pisni) in posledično možnosti ločenega ocenjevanja posameznika v skupini mi bo dobrodošla pri povečevanju obsega samostojnega raziskovalnega dela dijakov in hkrati bo pripomogla k lažjemu in bolj preglednemu delu dijakov.

Analiza ankete

Kljub veliki razširjenosti računalnikov med dijaki (80 % in več anketiranih dijakov) jih je le ca. 50 % obiskovalo izbirne predmete s področja računalništva v osnovni šoli. Prednjači modul Urejanje besedila, sledi mu modul Multimedija, najnižjo udeležbo pa ima modul Računalniška omrežja. Razlogi za takšen položaj so različni, še največkrat pa jih ne zanima oz. mislijo, da vse že poznajo/vedo.

Ker pridejo v srednjo šolo iz različnih OŠ, kjer nekatere tudi ne nudijo izbirnih predmetov s področja računalništva, je razumljivo, da se veliko vsebin (predvsem iz urejanja besedila) v srednji šoli ponovi, kar je za nekatere dijake moteče/dolgočasno.

Pri predmetu informatika v srednji šoli dijaki pričakujejo predvsem več dela z računalnikom – kljub dvema urama vaj na teden, ki sta večinoma posvečeni spoznavanju in uporabi različnih uporabniških orodij in samostojnemu delu v okviru obvezne projektne naloge, je pri dijakih, ki že imajo predznanje iz OŠ, vse skupaj v večji meri že ponavljanje vsebin.

Po dosedanjih izkušnjah pa so dijaki, ki bi v resnici obvladali npr. urejevalnik besedil, še vedno v manjšini. Vsebine računalniškega opismenjevanja v prvih letnikih srednjih šol so še vedno potrebne, saj večina dijakov vidi v računalniku predvsem igračo in ne uporabno orodje. Od tod tudi velik delež odgovorov na vprašanje »Kaj si pričakoval od predmeta informatika?« – več dela z računalnikom. Namen in načrt predmeta v srednji šoli je ustrezen, saj se vsi dijaki (ki imajo predmet v predmetniku) naučijo osnov delovanja računalnika in uporabe osnovnih orodij (urejevalnik besedil, preglednice in priprava računalniških predstavitev).

Anketa je pokazala, da so vsebine osnovnega računalniškega opismenjevanja kljub veliki razširjenosti računalnikov in izbirnim predmetom v osnovnih šolah, izredno potrebne in bi bilo treba povečati njihov obseg tudi v programih srednjega poklicnega in skrajšanega izobraževanja, predvsem pa v vseh programih pokazati in navdušiti dijake za uporabo računalnika tudi pri drugih predmetih (iskanje vsebin s pomočjo interneta, pisanje seminarskih nalog z računalnikom, risanje itd.) in se ne omejiti samo na predmet informatika.

Judita Mesarič

Projektna skupina za športno vzgojo

Prišli smo do naslednjih ugotovitev:

1. Na višji stopnji osnovne šole še ni pravih devetletkarjev.
2. Z devetletko se bodo morale OŠ še bolj strogo držati učnega načrta (odvisno od pogojev poučevanja), ker imajo otroci možnost eksternega preverjanja športne vzgoje – to pa pomeni, da naj bi iz različnih šol prihajali s podobnim znanjem v srednje šole.
3. V praksi naj bi z devetletko bolj zaživela medpredmetna povezava, ki naj bi se nadaljevala v srednji šoli (športna vzgoja v povezavi z biologijo, fiziko, matematiko ...).
4. Učitelji športne vzgoje v OŠ so povedali, da zaenkrat še ni novih metod učenja športne vzgoje, res pa je, da naj bi bila športna vzgoja bolj IZKUSTVENA – naloge, ki naj bi jih učenci sami predstavili.
5. Učitelji OŠ želijo povratno informacijo iz srednjih šol, kako uspešni so njihovi bivši učenci (ne poimensko) pri posameznih predmetih (npr.: iz OŠ X.Y. imajo zelo slabo znanje v odbojki), ker bi s tem lahko odpravili luknje pri posameznih predmetih in tako omogočili učencem lažji prehod v srednjo šolo.

Analiza ankete

Športni pedagogi močno vplivajo na usmeritve dijakov, zato bi jih morali več usmerjati v gimnastiko in atletiko, kar je dobro za nadaljnji razvoj vseh drugih športov.

Alenka Jevšnik

KONOPLJA IN MI

Prometna šola Maribor
Preradovičeva 33
2000 Maribor

Avtorica prispevka: Metka Krunič

Uvod

Problem uživanja škodljivih snovi – tobaka, alkohola in drog ima tolikšne razsežnosti, da je dobrodošla sleherna dejavnost, ki poskuša pojav omejiti. Sem spada tudi uživanje marihuane in hašiša, katerih surovina je indijska konoplja ali *Cannabis indica*. V družino konopljevok spada tudi navadna konoplja (*Cannabis sativa* L.). Preslabo poznavanje te rastline in drugi interesi v družbi so povzročili, da se je njeno gojenje povečalo šele v zadnjih letih, čeprav so jo dobro poznali naše babice in dedki. Dijakom smo želeli prikazati razliko med obema rastlinama ter probleme zasvojenosti. Z izbrano vsebino smo želeli spodbuditi njihovo zanimanje za probleme v družbi in jih spodbuditi k razmišljanju, oblikovanju lastnih stališč in realnega pogleda na opisano problematiko.

Konoplja spada med najstarejše, najdragocenejše in najbolj vsestranske kulturne rastline človeštva. Najstarejši zapisi pričajo, da je blago iz konoplje obstajalo v 8. tisočletju pred našim štetjem. Konoplja je bila nekaj tisočletij pred našim štetjem in vse do konca prejšnjega stoletja zelo pomembna kmetijska rastlina. Dajala je osnovo za veliko izdelkov: vlakna za platno in tekstilne izdelke, svetilno olje, steblo za izdelavo papirja in gradbenega materiala, kadilo, zdravila. Seme je bilo pomembna hrana za človeka in živali. Njene psihotropne substance so se uporabljale v obredne in zdravilne namene.

Indijci so konopljo uporabljali za zdravljenje vrste bolezni in zdravstvenih težav: epilepsijo, delirij, kolike, revmo, gastritis, anoreksijo, jetiko. V Evropi je bila priljubljeno zdravilo v srednjem veku.

V družbi je in bo obstajal problem odvisnosti. Zato je vsako opozarjanje in aktivno vključevanje, sodelovanje in raziskovanje vedno potrebno in ima pozitivne posledice.

V sklopu projekta smo se osredotočili na problem odvisnosti, ki jo povzročajo mamila narejena iz indijske konoplje. Zaradi tega pa velja v družbi tudi negativno mnenje o uporabi navadne konoplje, čeprav se je v preteklosti veliko uporabljala. Z izbrano vsebino in načinom dela smo želeli aktivno spodbuditi dijake k raziskovanju in aktivnemu učenju. Prav tako pa učitelji z metodami dela premalo sproti evalviramo rezultate dela, premalo pa je tudi sprotnega medsebojnega informiranja. Zanimalo nas je, ali dijaki poznajo razlike med industrijsko in indijsko konopljo.

Cilji projekta

Z didaktičnim gradivom smo želeli približati dijakom razlike med obema vrstama konoplje, prednosti uporabe industrijske in posledice uporabe indijske konoplje.

Navadna konoplja ni uporabna za pridobivanje mamil za razliko od fonetizirane latinske oznake rodu *kanabis*, ki se nanaša samo na posebno podvrsto konoplje, ki je bogata s tetrahidrokanabinolom (THC) in je zato mamilo (*Cannabis indicae herba*). Imenujemo jo marihuana ali indijska konoplja. Konoplja, ki je namenjena za pridelavo vlaken, se od indijske konoplje ne razlikuje samo po nizki vsebnosti THC-ja, ampak tudi po večji vsebnosti kanabidiola (CBD), ki inhibira opojni učinek THC-ja. Zato je pomembno tudi razmerje med THC in CBD, ki lahko pri sortah, ki niso namenjene za drogo, preseže razmerje 1 : 5.

Zaradi poenostavljenega nadzora so marsikje prepovedali pridelovanje konoplje za kateri koli namen, zlasti ker je bilo možno nadomestiti povpraševanje po njej z veliko cenejšim uvozom. Leta 1998 je

bila sprejeta Uredba o gojenju navadne konoplje, ki predpisuje, da mora pridelovalec zagotoviti varovanje posevka zaradi preprečevanja morebitnih zlorab.

Indijska konoplja ali Cannabis indica je surovina za pridobivanje marihuane in hašiša. Marihuana je posušeno in drobno zrezano zelišče indijske konoplje, hašiš pa je smola iz ženskih cvetov te rastline. S posebnimi postopki so uspeli pridobiti tudi kanabisovo olje, ki je na ilegalnem tržišču drog zelo iskan preparat, mnogo močnejši od marihuane in hašiša. Droga je razširjena po vsem svetu in je že dalj časa poznana tudi pri nas. Kanabis ima glede na način priprave različno moč, ta pa je odvisna tudi od tega, koliko posameznih psihotropnih substanc pripravek vsebuje in kakšna je njihova vsebnost v pripravku. Uživanje te droge povzroči raznovrstna in pisana doživetja, sanjarjenje, blaženost. Učinki so na različne osebe različni, nekateri uživalci lahko dobijo motnje v vidnem, slušnem zaznavanju in doživljanju, drugi imajo lahko moreče in hude sanje. Poleg učinkov na centralni živčni sistem ima kanabis učinke tudi na avtonomni živčni sistem. Pri nekaterih uživalcih lahko povzroči omotico, tresenje rok, motnje pri koordinaciji gibov, nihanje krvnega tlaka.

Dijake smo želeli seznaniti z:

- z negativnimi posledicami uporabe indijske konoplje,
- z njeno razširjenostjo,
- vrstami drog, ki iz nje nastanejo, in
- posledicami uživanja.

V okviru izvajanja projektne naloge je dovolj možnosti za medpredmetno načrtovanje in povezovanje. Treba je bilo izbrati ustrezne vsebine in sodobne metode učenja in poučevanja. Vsebina se je nanašala na poznavanje konoplje in stališča družbe o uporabi te rastline.

Aktivnosti, ki smo jih izvedli:

- anketa,
- programirna sekvenca,
- metoda reševanja problemov,
- statistične metode,
- uporaba IKT – reševanje interaktivnih nalog,
- razstava.

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo ankete. Sodelovali so dijaki 1. letnikov in dijaki dijaškega doma vseh letnikov srednje šole.

Podatki so bili obdelani s statističnimi metodami.

Dijake je tema zanimala, čeprav se jim je zdelo reševanje ankete nepotrebno. Dejali so, da že tako vse vedo o konoplji. Z anketo smo ugotovili, da dijaki poznajo predvsem indijsko konopljo (učinke, zasvojenost), o industrijski konoplji in njeni uporabi ter koristnosti pa ne vedo ničesar.

Slabo so poznali vrste drog, ki nastanejo iz indijske konoplje, in njihove učinke, dijaki prvih letnikov pa tudi zelo slabo preventivne programe preprečevanja zasvojenosti.

Naloge so radi reševali, predvsem interaktivne naloge s pomočjo IKT, izdelovali so plakate in zloženko. V zaključni anketi so zapisali, da je bilo delo zanimivo, da so se o obeh vrstah rastline veliko naučili. Zavedajo se koristnosti navadne konoplje, predvsem za okolje, poučeni pa so o škodljivosti uporabe indijske konoplje.

Dijaki so med seboj v skupinah radi sodelovali, prav tako pa tudi z učitelji.

Zaključek

Dijaki so navadno poslušali predavanja o odvisnosti in preprečevanju uporabe drog in pri tem niso aktivno sodelovali. Sedaj pa so se znašli v položaju, ko so bili vključeni v proces priprave didaktičnega gradiva, uporabe in predstavitve le-tega. Pridobili so več izkušenj s področja komunikacije (pisanje, govor, poslušanje), zmožnosti postaviti sebe v druge situacije, zmožnost izločitve informacij, presojanja in interpretacije podatkov, prav tako pa zmožnost sodelovanja, dogovarjanja, izražanja idej, upoštevanja različnih pogledov in mnenj. Pridobili so realen pogled na opisano problematiko.

Z izbrano vsebino smo uspeli spodbuditi zanimanje dijakov za probleme v družbi.

Nismo jim vsiljevali nobenih vrednot in stališč, temveč smo jih do njih vodili. Spodbujali smo jih k besedni in pisni komunikaciji ter ustvarjalnosti.

Pomembno je, da so dijaki od vsega začetka vključeni v proces učenja in tudi sami prispevajo svoje poglede in rešitve ter se navajajo kritično razmišljati. Učiteljeva temeljna naloga je, da spodbuja, usmerja in pomaga. Ni edini vir informacij. Dijake naj raje spodbuja k iskanju informacij iz drugih virov in jih nauči, kako se uporabljajo.

Upoštevati smo morali veščine kritičnega mišljenja, predvsem načrtovanja in reševanja problemov in veščine kreativnega mišljenja (opredelitev problema na različne načine, uporaba nevihte možganov).

Uporabili pa smo tudi lastno samorefleksijo in samoevalvacijo.

Novost je koristna dijakom in učiteljem.

Za njeno širjenje v druga interesna okolja so primerne:

- okrogle mize,
- anketa,
- zbornik,
- zloženke,
- tema del učne snovi (učbeniki).

Zavedamo se, da je na področju preventive zlorabe drog narejenega še premalo in vsak način ozaveščanja mladih je izredno potreben.

Uporabljeni viri

1. Zbornik razprav(1995). Odvisnost - družbeni problem včeraj, danes, jutri. Maribor. Obzorja.
2. Robinson, R. (2000). Velika knjiga o konoplji, Ljubljana.
2. Rengeo, D. (1995). Konoplja in lan. Ižakovci: samozaložba.
3. Orel, M. (2004). Ustvarjalno poučevanjeVI: Okoljska vzgoja v šoli, št. 1.
4. Ačko Kocjan, D., Baričevič, D., (2002). Ustreznost v Sloveniji registriranih sort konoplje (Cannabis sativa L. var. sativa) za pridelavo in možnost razvoja konopljarstva, Novi izzivi v poljedelstvu 2002, zbornik simpozija. Ljubljana.
5. Urbančič, A. Konoplja, kultura prihodnosti? Življenje in tehnika: 66 - 68.
6. Uradni list RS-Uredba o gojenju navadne konoplje, <http://obljave.uradni-list.si>
7. Budnar, M. (2005). Dejavnosti zaradi dejavnosti ali..? Zbornik prispevkov: Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam. Ljubljana. ZRSŠ.
8. Rupnik Vec, T. (2005). Refleksija o veščinah kritičnega mišljenja ali kritično o (tudi o lastnem) kritičnem mišljenju v šolah. Zbornik prispevkov: Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana. ZRSŠ.
9. Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja: Vzgoja in izobraževanje, št. 2.

POTI DO BOLJ UČINKOVITEGA POUKA / ZNANJA V ŠOLI

OŠ Venclja Perka
Ljubljanska 58a
1230 Domžale

I. Avtorica prispevka: Maša Mlinarič

II. Povzetek vsebine

Proces uvajanja inovacij v pouk se odvija najprej v glavah učiteljev, kjer gre za proces spreminjanja sebe in šele nato za poseganje v proces poučevanja. Na osnovi teorije akcijskega raziskovanja učitelji načrtno in strukturirano spreminjajo lastno prakso, tako da postane učenec subjekt učenega procesa. Sodelovanje vseh dejavnikov (učiteljev, učencev, staršev) v učnem procesu s poudarkom na sprejemanju drugačne vloge v izobraževanju vključuje tudi sprejemanje odgovornosti. Ključnega pomena je ciljno načrtovanje pouka, kjer gre za diferenciacijo ciljev, korakov do želenega rezultata. Individualizacija pouka omogoča, da vsak učenec sodeluje pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji lastnega dela, uvidi napredek in šibkosti na ravni samoregulacije učenja. Vnašanje idej otrok deluje motivacijsko, saj omogoča kontrolo in občutek uspeha tudi najmlajšemu otroku.

III. Predstavitev raziskovalnega problema glede na postavljene cilje projekta

a.) Na podlagi izjav učiteljev ob skupnih srečanjih ugotavljamo željo po aktivnem/dejavnem učencu. **Vsi si želimo tistega učenca, ki bo sodeloval, bil aktiven in dajal povratno informacijo učitelju o celotnem učnem procesu.** Učenec je odgovoren za svoje učenje, ko ima možnost odločanja, vplivanja in spreminjanja lastnega procesa učenja. Ob nacionalnih standardih in časovni bitki uresničevanja le-teh učitelj pogosto pozabi in ne izrabi učenca kot partnerja pri načrtovanju/pripravi tematskih sklopov. Za kakovostnejše stalno izobraževanje je aktivna vloga učenca pogoj in nuja. Učenec, ki bo imel večjo možnost vplivati na načrtovanje/pripravo določenega tematskega sklopa, bo bolj motiviran, soodgovoren, dejaven in nazadnje bolj zadovoljen. In ko so učenci dejavni pri izvajanju pouka, jih praviloma ne vprašamo, kako so bili z izvedbo pouka zadovoljni in kaj si želijo v prihodnje. Tak učenec bo občutil možnosti soustvarjanja pouka in bo dobil vpogled v lastno opravljeno delo /prispevek. (Marentič Požarnik, 2003)¹

Z aktivno vlogo želimo vzpodbuditi željo po spremembah, pridobiti učence k sodelovanju, jih notranje motivirati. Želimo pokazati učencem, da je znanje kakovostnejše, ko so aktivni v procesu pouka. Istočasno pa skušamo vzpodbuditi proces soodgovornosti, avtonomije in vrednotenja lastnega dela. Nazadnje pa je vodilo zadovoljstvo in veselje učencev do dela na šoli, vzpodbujanje pozitivne samopodobe (Pekljaj², 2001; Valenčič Zuljan, 2003).³

b.) K rezultatom učnega procesa pripomore kakovostno začetno načrtovanje. **Gre za izbor in oblikovanje ciljev avtonomnega učitelja. Vsak praktik si nenehno postavlja vprašanja kaj/koliko izbrati, kaj izpustiti ... Ob načrtovanju ima dejavno vlogo še vedno učitelj, dejavnosti premalo upoštevajo različne zahtevnostne ravni za doseganje učnih ciljev; pogosto je dejavnosti preveč ali pa so same sebi namen.**

V preteklih dveh šolskih letih smo izpeljali strokovno izobraževanje celotnega učiteljskega zbora, v sodelovanju s sodelavci ZRSS na temeljnih segmentih učnocijnega načrtovanja in medpredmetne povezave ter nove kulture preverjanja in ocenjevanja znanja. Dobro načrtovanje pouka in s tem bolj premišljena izraba razpoložljivega časa za pouk sta pomembni rezervi, ki ju v šolstvu še nismo

¹ Marentič Požarnik, B. (2003): Konstruktivizem – kaži pot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev. V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev, Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 12-13

² Pekljaj, C. (2001): Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve, DZS, Ljubljana

³ Valenčič Zuljan, M. (2001): Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku študentov razrednega pouka V: Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev, Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 153-155

izrabili. Prav tako tudi izrabi/umestitvi dopolnilnega in dodatnega pouka – v funkciji doseganja učnih ciljev (Rutar Ilc, 2003).⁴

Kaže se potreba po smotrnejšem oblikovanju in načrtovanju taksonomsko kakovostnih učnih ciljev ter uporabi sodobnejših oz. bolj aktivnih strategij, metod poučevanja ob učinkovitejši medpredmetni povezavi. Timsko delo tako med učitelji kot z učenci omogoča delitev odgovornosti, raziskovanje in spreminjanje pojmovanj učenja, učnega procesa, znanja. Učitelji želimo vključevati učence v vseh fazah pouka od načrtovanja, priprave do vrednotenja dela (Artač, Mršnik, Krapše, 2002).⁵

Ob aktivnem sodelovalnem pristopu k načrtovanju, izvajanju in vrednotenju dela ima tako vsak posamezni učitelj kot tudi učenec možnost iskanja in oblikovanja lastnih, uspešnejših poti in tehnik pri delu in učenju (Renzulli, 1995).⁶

Prakso lahko spreminjamo z opazovanjem in analizo lastnega dela. Še vedno premalo časa ostane za profesionalni razvoj učitelja, za načrtovan profesionalni razvoj. Kaže se potreba po razvijanju procesov avtorefleksije, refleksije, metakognicije. Gre za način spreminjanja lastne prakse dela (Valenčič Zuljan, 2001).

c.) S skrbneje načrtovanim in izpeljanim poukom in ob večjem aktivnem sodelovanju učencev pričakujemo večji učinek pouka: v smislu boljše izrabe časa za pouk, z boljše opravljenim delom – zato z manjšo potrebo po veliki količini domačega dela za šolo (z namenom utrjevanja, urjenja in ponavljanja znanja).

S kakovostnejšo aktivnostjo učencev v šoli se lahko zmanjša potreba po domačem delu za šolo in se tako razbremeni učence.

d.) Starši so šoli, učitelju in svojemu otroku pomemben partner v učnem procesu, zato je prav, da najdemo načine za njihovo aktivnejšo vključitev v pouk (Tomić, 2002).⁷

IV.

1. a) Raziskovalno vprašanje: **Kako povečati učinkovitost učnega procesa (učenja in poučevanja) na šoli?**

b) Cilj/ i projekta: **Povečati učinkovitost učenja/znanja na šoli**

CILJI INOVACIJSKEGA PROJEKTA GLEDE NA DEJAVNIKE

a.) UČENEC: načrtuje, izvaja in vrednoti lastno učenje in rezultate dela (samoureja lastno učenje),

b.) UČITELJI: poučujejo na način, da učencu omogočajo lastno samourejanje učenja (konstruktivni model pouka),

c.) STARŠI: nenehno spremljajo otrokovo učenje in ga pri tem vzpodbujajo

Področje evalvacije uresničevanja ciljev:

d.) DOMAČA NALOGA: Cilj je zmanjšanje behaviorističnega⁸ tipa domačih nalog, domača naloga je del načrta učenja posameznega učenca, učitelj je mentor/svetovalec

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve:

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

⁴ Rutar Ilc, Z. (2003): Od nove kulture poučevanja k novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja. Interno seminarsko gradivo

⁵ Artač S., Mršnik S., Krapše T. (2002): Ciljno in medpredmetno načrtovanje/letne priprave. Interno seminarsko gradivo

⁶ Renzulli, J. S. (1995): Building a bridge between gifted education and total school improvement. Storres.

⁷ Tomić, A. (2002): Spremljanje pouka, ZRSŠ, Ljubljana

⁸ Tomić, A. (2002): Spremljanje pouka, ZRSŠ, Ljubljana

Cilji glede na dejavnike	Akcijski krog	Aktivnosti in etapni cilji, ki so prispevali k rešitvi problema	Opis kazalnikov oz. merilo, da je cilj dosežen
<p><u>Učenec:</u></p> <p>načrtuje, izvaja in vrednoti lastno učenje in rezultate dela (samoureja lastno učenje).</p>	I. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • anketni vprašalnik (posnetek stanja) • načrtovanje dela z učenci (cilj, merilo za učenca in učitelja) 	<ul style="list-style-type: none"> • Posnetek stanja: metode dela v razredu kažejo prevladujoč behavioristični pristop, izrazito pri DN, učenci še niso vključeni v pouk kot aktivni člani in ne sprejemajo odgovornosti za svoje delo. Učenci so pogosto posredovalci odgovorov na vprašanja, ne pa tisti, ki sprašujejo, da bi razumeli nerazumljeno. • Načrtovanje: že najmljaši učenci (1. r) znajo predlagati metode dela pri pouku.
	II. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • večsmerna komunikacija • prenos odgovornosti s skupnim načrtovanjem pouka 	<ul style="list-style-type: none"> • Potrebno časovno prilagajanje dela, pri čemer faza načrtovanja vzame največ časa, izhodišče za delitev odgovornosti. • Komunikacija: učenci so usmerjeni v učne rezultate, ne pa v razmišljanje o motnjah učenja.
	III. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • anketni vprašalnik (evalvacija) • načrtovanje, izvedba in evalvacija izbranega cilja 	<ul style="list-style-type: none"> • Z uporabo različnih virov premoščanje vkalupljenosti učencev, preseganje učenčevih potreb po reprodukciji odgovorov na vprašanja. • Učenci izvedejo celoten učni proces od načrtovanja, izvedbe in evalvacije. Večje možnosti pri pouku izbirnih predmetov in pri razširjenem delu pouka. • Učenci radi delajo v skupini, kjer se ne deli na osnovi socialnih vezi ampak interesa (diferenciacija).
<p><u>Učitelj:</u></p> <p>poučuje na način, da omogoča učencu lastno samourejanje učenja.</p>	I. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • anketni vprašalnik • načrtovanje dela z učenci (cilj, merilo za učenca in učitelja) 	<ul style="list-style-type: none"> • Posnetek stanja: metode dela v razredu kažejo behavioristični pristop, prevladujoč frontalni način dela, DN kot utrjevanje – drill. • Načrtovanje: učbeniki niso ustrezen vir načrtovanja, kot tudi ne vir za predstavitev standardov znanja.
	II. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • zmanjšanje direktivnosti • vzpostavljanje dialoga • večsmerna komunikacija 	<ul style="list-style-type: none"> • Ustvarjalni in kreativni učenci si ne želijo zgolj prenos vsebin, ampak načrt kdaj in kako izpeljati do cilja, potreba učencev po konstruktivističnem pouku. • Ob načrtovanju in delitvi

			<p>odgovornosti zmore učitelj stopiti v ozadje, premostitev direktivnosti tako, da omogočimo sodelovanje vseh dejavnikov pouka.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skozi analizo sprotnega preverjanja znanja tudi načrt premostitve direktivnosti učitelja.
	III. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • anketni vprašalnik • uporaba strokovne literature kot vir povezovanja prakse s teorijo • učinkovitejše sodelovanje s starši • usmerjenost na standarde znanj 	<ul style="list-style-type: none"> • Izbiranje učnih tem ne zadošča za samourejanje učenja. • Načrtovanje dela tako, da ima vsak učenec svojo nalogo oz. cilj po sposobnostih. Gre za razlikovanje med skupinskim delom in delom v skupini, brez rivalstva, pri čemer so učenci soodvisni med seboj. • Treba postavljati vmesne, etapne cilje z učenci in jih tako voditi do cilja po korakih. Pri tem se opiramo na merilo za preverjanje doseganja ciljev, samoevalvacija z namenom dvigovanja nivoja znanja. • Treba izvajati diagnosticiranje predznanja, pri čemer so zaželeno avtentične oblike dela. • Rezultati ankete: učitelji več časa namenijo skupnemu načrtovanju z učenci, povezovanju z življenjem, pri čemer usposabljuje učence za iskanje drugih virov znanj. Učenci ovrednotijo lasten napredek, vendar ne sestavljajo testov preverjanj. Pri metodah dela učitelji povzemajo, da učenci želijo skupaj načrtovati in izvesti pouk, vendar še vsi ne čutijo potrebe po načrtovanju DN.
<p><u>Starši:</u></p> <p>nenehno spremljajo otrokovo učenje in ga pozitivno spremljajo k učenju, delu</p>	I. akcijski krog	<p>Seznanjanje s potekom in delom.</p> <p>Anketni vprašalnik na začetku in ob koncu.</p>	<p>Posnetek stanja: starši vedo zelo malo o metodah dela z učenci, imajo svoje predstave, ki so drugačne od realne situacije.</p>
	II. akcijski krog		<p>Starši ne sodelujejo aktivno ob dejavnosti zaradi časovnih stisk.</p>
	III. akcijski krog		<p>Starši želijo videti rezultate svojih otrok in se vedno odzovejo na vabilo. V tem trenutku starši postanejo zavezniki učitelju pri njegovem delu.</p>
<p><u>Domača naloga:</u></p>	I. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> • anketa o tipu DN • načrtovanje dela 	<p>*Posnetek stanja: DN le pregledajo in ne načrtujejo, DN pogosto služi kot uvod v</p>

zmanjšavanje behaviorističnega tipa nalog		z učenci (cilj, merilo za učenca in učitelja)	novo učno snov, zgoj kot utrjevanje in ponavljanje s strani učitelja. * Cilj DN je treba opazovati z vidika predznanja, zmožnosti in potreb posameznika v povezavi s stilom učenja.
	II. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> načrtovanje in izvedba drugačnih DN 	DN je smiselno diferencirati, individualizirati po vsebini in težavnosti nalog, času reševanja ter načinu sodelovanja.
	III. akcijski krog	<ul style="list-style-type: none"> anketa o DN napredku 	*Manjša količina DN, kjer učenci sami postavijo cilj DN in sami načrtujejo, kako ga dosežejo. *Iz DN tudi povzamejo močna in šibka področja, sami ali v skupini z učiteljem. *Skupinske metode dela kot take pri DN niso uspešne, potreba po diferenciaciji ciljev in nalog med učenci.

b) Zbiranje podatkov:

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke:

Učenci: sodelovalo je 467 učencev (razredne in predmetne stopnje, šolska skupnost učencev)

- Učitelji: 21 učiteljev (10 učiteljev razrednega pouka in 9 učiteljev predmetnega pouka, knjižničarka, dve pomočnici ravnateljice)
- Starši: 18 staršev (po metodi vzorčenja, kjer so starši kot predstavniki razredov)
- Kritični prijatelj: dr. Natalija Komljanc, ZRSS

Metode zbiranja podatkov (triangulacija): eksplikativna metoda

Tehnike zbiranja podatkov: anketni vprašalnik (učenci, učitelji, starši), strukturirano in nestrukturirano opazovanje, pogovor, analiza izdelkov (skupinskih kot tudi dela posameznikov), hospitacije učiteljic, strukturirani zapisi učiteljev, snemanje učne ure.

Metode obdelave podatkov:

Kvalitativna obdelava podatkov, statistična analiza vprašalnika

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

1. Proces ob uvajanju inovacij v pouk se dogaja najprej v »glavah« učiteljev, kjer gre za spreminjanje sebe in šele nato za poseganje v proces poučevanja. Spreminjanje od znotraj navzven, od spodaj navzgor. Gre za poklicni razvoj učiteljev, raziskovanje in spreminjanje lastne prakse. Načrtno delo na sebi omogoča večje »sodelovanje« dejavnikov pouka.
2. Učitelji so bolj motivirani za vnašanje sprememb lastne prakse v razširjeni del pouka (OPB, interesne dejavnosti, skupnost učencev šole) in izbirne predmete, ker so učni načrti preobsežni in neprimerni. Razširjeni del pouka omogoča samostojno načrtovanje, izvajanje in evalviranje dosežkov (učni dosežki so bili visoki pri večini učencev). V praksi se kaže kot direktivnost učiteljev pri pouku in prevzemanju odgovornosti učiteljev za delo in rezultate.
3. Ustrezno je ciljno načrtovanje pouka, pri čemer gre za diferenciacijo ciljev, doseganje vmesnih/etapnih ciljev. Učbeniki niso ustrezen vir, da bi učencem omogočili samourejanje učenja. Predvsem pa učbeniki niso ustrezen vir za predstavitev in načrtovanje učnih ciljev.
 - a.) *Diagnosticiranje predznanja*: priporočljivo je upoštevati, izvajati diagnosticiranje predznanja na avtentičen način (kot miselni izziv ali kognitivni konflikti)
 - b.) *Preverjanje znanja*: skozi preverjanje znanja se je kazala direktivnost učiteljev. Boljši rezultati so bili pri individualiziranem preverjanju znanja, kjer je učencu

omogočeno samouravanje procesa učenja (bolj v smislu intervencijskega načina poučevanja). Ne gre za prenos vsebin, ampak pomoč učencu za doseganje ciljev.

4. Nujna je **individualizacija pouka**, saj standardi znanja oz. cilji niso primerni za vse učence:
- a.) *Domača naloga*: DN je smiselno diferencirati, še bolj individualizirati in sicer po vsebini, težavnosti nalog, tempu (času) reševanja, načinu sodelovanja pri sestavi nalog in izvajanju le-teh pri vrednotenju. Ob tem je potrebno izhajati iz vidika predznanja, zmožnosti oz. potreb učenca, da se domače delo smiselno zlije s stilom učenja.
 - b.) *Metode dela*: skupinske oblike dela kot take niso ustrezne, ker ne upoštevajo delitve del. Namesto o skupinskem delu je ustrezno govoriti o delu v skupini, kjer gre za diferenciacijo ciljev in nalog med učenci.
 - c.) *Oblikovanje skupne*: za delo v skupini je ustrezno oblikovanje skupine na podlagi interesa in potreb učencev.

In kje so vidni konkretni rezultati našega dela?

- a) **UČENCI**:
 - večja aktivnost učencev in boljša motivacija
 - sodelujejo pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji
 - se vključujejo v preverjanja znanja in samoevalvacijo
- b) **UČITELJI**:
 - spoznavajo in uvajajo drugačne oblike poučevanja
 - so spremenili lastno prakso (zavedanje in razumevanje lastne prakse ter poseganje v lastno prakso z namenom spreminjanja)
 - delovno ozračje je boljše ob vidnih rezultatih dela, napredek na poklicnem razvoju
- c) **DOMAČE DELO UČENCEV**:
 - opažamo drugačne oblike domačih nalog
 - učenci sodelujejo pri načrtovanju svojih domačih nalog, kar je premik h konstruktivistični naravnosti

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave

Pri akcijski raziskavi smo upoštevali sledeče:

- informirali smo vse, ki so na kakršen koli način vpleteni v akcijsko raziskavo (starše, učence, tudi celoten učiteljski zbor),
- predvideli smo možne posledice našega delovanja, saj nismo želeli povzročiti kakršne koli škode,
- pridobili dovoljenja za snemanje učnih ur, razstavljanje in interpretiranje rezultatov,
- spoštovali smo osebnost sodelujočih: učiteljev in učencev kot tudi staršev,
- izhajali smo iz Pravilnika o posodabljanju vzgoje in izobraževanja,
- upoštevali smo temeljne demokratične vrednote: enake možnosti, strpnost, solidarnost, vseživljenjskost izobraževanja, posameznik in možnost njegovega razvoja.

VIII. Širjenje novosti

Nova znanja in spretnosti vseh sodelujočih bodo izhodišče dela v prihodnjem letu, saj nadaljujemo v enaki smeri. Vsa spoznanja bodo prenesena na učiteljski zbor, ki nas kritično usmerja. Načrtujemo tudi obveščanje širše strokovne javnosti v obliki strokovnih prispevkov v različnih publikacijah.

VI. Uporabljeni viri

Viri so spoti navedeni na dnu strani.

V oporo pri našem delovanju v inovacijskem projektu nam je bila literatura o akcijskem raziskovanju.

Struktura za zapis poročila v obliki strokovnega prispevka je povzeta po Morse 1994, str: 228, Kelly 1998, str: 115–21. V: Silverman, D. (2005): *Doing Qualitative Research*. Sage Publications.

NOVE METODE UČENJA IN POUČEVANJA

OŠ Venclja Perka
Ljubljanska 58 a
1230 Domžale

Avtorica prispevka: Karlina Strehar

I. Povzetek vsebine

Prispevek opisuje prizadevanja mentoric s skupnostjo učencev šole, ki z izhodišči iz Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli z učenci oblikujejo letni načrt dela, pri čemer izhajajo iz potreb in interesov učencev ter šole. Opisane so dejavnosti mentorja in SUŠ, izpeljane v treh akcijskih krogih, ki so vsak posebej opisani od načrtovanja prek izvedbe do evalvacije ter refleksije mentorja in učencev.

I. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Skupnost učencev šole je s tekočim šolskim letom postala obvezna oblika organiziranja učencev osnovne šole, šolski parlament kot izvršilni organ pa je obstajal že doslej.

Kot problemsko vprašanje se mi postavlja naslednje: kako voditi skupnost učencev šole, da:

- pridobi svoj smisel,
- da je njeno delovanje učinkovito,
- so učenci predstavniki motivirani za delo v skupnosti učencev šole.

b) Teoretska osvetlitev problema

Cilj kurikularne prenove, na začetku katere smo, je v povečanju kakovosti učenja in znanja, ki ju nudi naš sistem izobraževanja. Odražala naj bi se v življenju posameznika in posledično tudi družbe kot celote. Gre za sistemske spremembe oziroma reforme, vnesene v šole »od zunaj«. Piciga (1997) navaja, da so številni eksperimenti dokazali, da je zelo težko doseči spremembe v celotnem šolskem sistemu, 10–15 let je po mnenjih evropskih raziskovalcev šolstva potrebnih za uveljavitev sprememb v poučevanju. Uspeh je pogojen s sodelovanjem šolske politike, zakonodaje, vodstev šol, učiteljev in izobraževalcev učiteljev. Uveljavljanje sprememb upočasnjujejo splošno razširjeni miselni modeli, kot so vrednote, norme, predsodki, prepričanja, ki so izjemno stabilne kategorije in se spreminjajo zelo počasi (Piciga, 1997).

Družbene spremembe so se v šolskem prostoru odrazile deloma tudi negativno. Prinesle so silno tekmovalnost med učenci, ki je v nasprotju s potrebo po vse večjem sodelovanju in sporazumevanju med ljudmi. Posamezniki se moramo znati pogovarjati, pogajati, znati reševati spore, se spoštovati med seboj, sprejemati drugačnost, saj brez teh komunikacijskih veščin posameznik ne more biti uspešen na nobenem področju življenja.

Izhajati moramo iz spoznanja, da je vzgoja prek vzgojnih predmetov neučinkovita. Prav tako je zastarel in neučinkovit transmisijski model vzgoje, saj se s samim prenosom vrednot na mlajšo generacijo le-te »ne primejo«. **Vprašanje je, kako bomo dosegli, da jih bodo učenci sprejeli.**

Marentič - Požarnik (2000) v procesu kurikularne prenove pogrša večji poudarek na skrbi za druge, na odgovornosti, češ da se preveč ceni avtonomija, svoboda posameznika. Ta pojav je močno izstopajoč tudi v praksi, saj je močno poudarjeno zavedanje lastnih pravic, premalo pa dolžnosti.

Naloga šole je vzgoja in izobraževanje. Na prelomu tisočletja je vzgojno poslanstvo šole razvnelo duhove. Postavljala so se vprašanja, katere vrednote so prave, ali je naloga šole vzgajati, kakšna je vloga vzgojnih predmetov ... Jasno je, da nobeno sporočilo v izobraževanju ne more biti vrednostno nevtralnno, torej hočeš nočeš, vzgajamo. Vzgoja vsekakor ne pomeni posredovanja (transmisije)

vrednot. Kroflič (2002: 62) jo definira kot zapeljevanje učenca s pomočjo pedagoškega erosa in splošne moči učiteljeve osebnosti, na kateri temelji pedagoška avtoriteta; hkrati pa je proces razvoja moralne refleksije (empatije in kognicije) in sposobnosti demokratičnega reševanja moralnih konfliktov.

Usmeritev prenove je šla morda res malo preveč v individualizem, tekmovalnost, površinski racionalizem (tekmovanja, točke, krivda za neuspeh). Vzgojna in socialna funkcija šole zaostaja, otrok pa vendar v šoli vstopa v socialne odnose in razvija svojo osebnost.

Nasprotje individualizmu je **skupnost**, skupina, ki je (psihološko) opredeljena kot druženje več oseb, ki so v redni interakciji, se med seboj poznajo, imajo skupne cilje, interese norme, občutek skupne pripadnosti, skupino doživljajo kot celoto in težijo k temu, da bi jih tudi okolica doživljala kot celoto (Jeriček, 2004: 37, po Petz, 1992 in Krstić, 1991). Močna skupnost je skupnost avtonomnih posameznikov. Posameznik teži k svobodi, enkratnosti in individualnosti, po drugi strani je vpet v skupnost in za njegov razvoj je nujno zadovoljevanje obeh potreb, po individualnosti in po življenju v skupnosti. Za svoj obstoj skupnost potrebuje močno kondenzacijsko jedro oziroma cilj, ki mora izhajati iz njihovega okolja, sicer skupina razpade (Jeriček, 2004). Skupnost se torej gradi sama, na konkretnem problemu, ki sproži konkretno akcijo, ki sproži samoorganizacijske procese, ki učence poveže med seboj. Čut za skupnost se razvija prek štirih dimenzij (Jeriček, 2004, po McMillan in Chavis, 2002): članstvo (skupna zgodovina, simboli, pravice in dolžnosti), vpliv (svoboda posameznika in vključenost), integracija in zadovoljitev potreb, čustvene povezave (odnosi, stiki, pogovori, skupni dogodki). Vsako skupnost povezujejo skupne dejavnosti in cilji ter vrednote, zaradi katerih se medsebojne vezi bogatijo in ustvarjajo občutek povezanosti in pripadnosti, ki označujejo dobro, pozitivno **šolsko ozračje**. Dobro ozračje pomeni medsebojno sprejemanje, sodelovanje, razumevanje, spoštovanje, željo po doseganju ciljev ter vlaganje navora za njihovo uresničitev znotraj jasnega, a spremenljivega sistema (Zabukovec, 1998). Raziskave so potrdile, da je zaznavanje razrednega ozračja povezano z dosežki učencev (Zabukovec, 1998, po Bošnjak, 1997). K večji uspešnosti prispevajo: večja vključenost učencev, več socialnih stikov, večja podpora učitelja, večja jasnost pravil in sodelovanje učencev pri odločanju. Šolsko ozračje je lahko spodbujevalni ali pa zaviralni dejavnik uspešnosti učencev.

Naloga vzgoje in izobraževanja je povsod po svetu enaka, in sicer stkati med posamezniki družbene vezi, ki izhajajo iz skupnih virov, glavni cilj pa je razvijanje posameznika kot člana skupnosti (Delors, 1996). V skupnosti lahko delujemo na različne načine: poskušamo dominirati, sledimo – se podrežemo ali kot pravi ... z razvijanjem razumevanja drugih ljudi in sprejemanja soodvisnosti – uresničevanjem skupnih projektov in z izobraževanjem za uravnavanjem sporov – ob spoštovanju vrednot pluralizma, medsebojnega razumevanja in miru (Delors: 89). Šola je prvi družbeni prostor, v katerega vstopa otrok in si oblikuje predstavo o širšem družbenem prostoru.

Posameznik naj bi se kot ozaveščen in dejaven državljan vsestransko uresničeval, kar je pa mogoče le v demokratični družbi. Raziskave so pokazale (Jeriček, 2004, po Royal in Rossi, 1996, po Pretty, 2002), da je učenčev čut za skupnost pozitivno povezan z njegovo vključenostjo v šolske aktivnosti in negativno z izostajanjem iz šole in motečim vedenjem v šoli. K visoki stopnji čuta za skupnost pri učencih na ravni šole ali oddelka torej prispevajo: številne možnosti za sodelovanje med člani skupnosti, povezave znotraj in zunaj šole, spodbujanje učenčeve aktivnosti, varno okolje in spoštovanje.

VZGOJA UČENCEV V DEMOKRACIJI – DEMOKRATIČNA SKUPNOST UČENCEV

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v OŠ je 13. 7. 2004 dopolnjen in spremenjen izšel v Uradnem listu. Novost je bila v obvezni ustanovitvi skupnosti učencev šole. Pravilnik v 6. členu predpisuje naloge SUŠ, v 7. členu pa organiziranost šolskega otroškega parlamenta.

Vloga **SKUPNOSTI UČENCEV ŠOLE** je v oblikovanju skupnosti in vzgoji v demokraciji.

Učenci v šoli so lahko le posamezniki, med seboj slabo povezani, v nenehni tekmi za lasten uspeh ali so kot skupnost, družba posameznikov, ki težijo k skupnemu cilju, ki jih povezuje, jim omogoča, da rastejo, se razvijajo, oblikujejo medsebojne odnose, ki ustvarjajo pozitivno klimo na šoli, ki omogoča bolj kakovostno znanje. To je mogoče doseči z vpeljavo bolj participativne vloge učencev.

Naloga šole je pripraviti vsakega posameznika na življenje v družbi. Vsak posameznik zavzema v družbi določen položaj, opravlja določene naloge in je do drugih odgovoren. Ima določene pravice in

dolžnosti. V skupnosti učenci razvijajo socialne sposobnosti in delajo v skupini. V šoli se učijo sodelovanja v družbi, država jih načrtno vzgaja prek kurikula, prek določenega predmeta – na primer državljske vzgoje. **Vzgaja se pa tudi nenačrtno, nezavedno prek vseh predmetov, preko organiziranja življenja in dela na šoli, z vzgledi in delovanjem odraslih.**

Kritika indoktrinarne vzgoje je prispevala k spremembam v vzgoji, danes na demokratičnih načelih. Indoktrinacija je vnaprejšnje sprejemanje pravil, norm, vrednot brez možnosti presojanja o njihovi vsebini. Kohlberg pravi, da naj vzgoja vzpodbuja kritično vrednotenje moralnih norm, pravila šolskega življenja pa naj ne bodo vsiljena od zunaj, temveč naj bodo demokratično sprejeta (Kroflič, 2002). Učitelj naj racionalno argumentira, kar lahko učenci razumejo, omogoči naj učencem, da lahko sprejemajo tudi nasprotujoča stališča in naj ne sledijo negativne sankcije, če učenci ravnajo v nasprotju z učiteljevim stališčem (prav tam: 117).

Procesno-razvojni model vzgoje največjo pozornost namenja oblikovanju šolske skupnosti na načelih pravične in odgovorne skupnosti (Kroflič, 2002). Proces vzgajanja poteka v smislu oblikovanja demokratičnih odnosov med učitelji in učenci, oblikovanja pravil sobivanja med njimi, pri čemer je proces pomembnejši od produkta (prav tam).

Skupnost učencev šole predstavlja možnost procesno-razvojnega dela z učenci. Pri tem je cilj:

- razvijanje kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje mnenj drugih ...),
- omogočanje učencem rast v moralnem presojanju,
- razvijanje avtonomnega, kritičnega, refleksivnega mišljenja,
- vključevanje učencev v odločanje o življenju in delu šole,
- razvijanje njihovega kritičnega mišljenja z različnimi metodami in oblikami,
- vključevanje v akcije, pomembne za šolo, družbo: okoljevarstvene, humanitarne ...,
- oblikovanje skupnosti (učencev ene šole) s pravili.

Razlogi za uvedbo demokracije na šoli (Kroflič, po Kohlberg in Power, 2002) so:

- na šolskih srečanjih demokratično sprejemajo pravila, učenci se srečujejo z reševanjem realnih življenjskih problemov, kar spodbuja njihov moralni razvoj,
- demokracija spodbuja učence, da razmišljajo o sebi in svoji usodi bolj neodvisno od zunanjih avtoritet,
- tako se uresničuje načelo življenjskega učenja,
- v demokraciji se lažje uveljavlja načelo popraviljanje napak kot v avtoritarni skupnosti,
- ustvarjanje skupnega občutka odgovornosti (učencev in učiteljev) za pravila življenja v šoli,
- demokracija spodbuja učence, da sledijo pravilom šolskega življenja, ki so jih sooblikovali in sprejeli.

Šola mora biti vzor demokratične prakse. Ob praktičnih problemih učenci spoznavajo svoje pravice in dolžnosti in meje, ki jih določajo pravice in dolžnosti drugih.

Zakonski okviri so postavljeni, mentorjeva naloga pa je organizirati dejavnosti znotraj le-teh. Pri delovanju SUŠ mora mentor prav tako kot učitelj pri pouku delovati v skladu z novimi spoznanji o učenju in poučevanju, o vlogi učenca in učitelja ter o odnosu med njima. Upoštevati mora glavne značilnosti tako imenovanega **TRANSFORMACIJSKEGA** pristopa, ki so (Askew in Carnell, 1998):

- postavljanje jasnih ciljev, učenje je jasno določeno,
- aktivnost učencev v učnem procesu in pri oblikovanju programa,
- upoštevanje različnosti,
- izhajanje iz potreb posameznikov in družbe,
- upoštevanje učenčevih izkušenj,
- uporaba znanja v novih kontekstih,
- refleksija učencev, skupine učencev in učiteljev,
- samopreverjanje in vrednotenje (učenci in učitelji),
- neodvisnost učencev od učiteljev, vendar medsebojna odvisnost v skupini,
- enakovreden odnos med učiteljem in učenci,
- sodelovanje med učenci,
- učenje odgovornosti,

- razvoj medosebnih odnosov,
- učni proces naj vodi v spremembe posameznikov.

Pomembna podlaga spremenjenega pristopa k učenju so nova dognanja v nevropsihologiji, kognitivni psihologiji učenja in poučevanja (konstruktivizem), pomembna so dognanja o razlikah v učenju (spoznavni in učni stili), o učnih in kognitivnih strategijah, o sodelovalnem učenju (Marentič Požarnik, 1997).

METODE DELA S PREDSTAVNIKI V SKUPNOSTI UČENCEV ŠOLE

Skupnost učencev šole sestavljajo učenci od 1. do 9. razreda osnovne šole. Pri delu z njimi je treba upoštevati različno starostno stopnjo, njihovo predznanje, sposobnosti in interese. Zato mora mentor delati v več skupinah, najmanj v dveh: z učenci RS posebej in učenci PS posebej. Šolski parlament pa poteka za vse učence hkrati. Mentor v aktivnost vključuje vse učence, pogloblja samozaupanje učencev, da izrazijo svoja stališča, mnenja in vrednotne usmeritve. Učence navaja na prepoznavanje, analiziranje, sintetiziranje različnih povezav in odnosov v ožjem okolju. Že pri najmlajših učencih je treba razvijati njihovo sposobnost kritičnega presojanja, ki omogoča svobodno razmišljanje in neodvisno delovanje. Vsakdo ima možnost razvoja neodvisnega, kritičnega mišljenja in oblikovanja lastne presoje, da bi se lahko sam odločal v različnih življenjskih okoliščinah. Po drugi strani pa gre tudi za vzpostavitev ravnotežja med svobodo posameznika in odgovornostjo do drugih.

Nova vloga učitelja kot organizatorja in usmerjevalca ter učenca kot aktivnega udeleženca učno-vzgojnega procesa je zahtevala tudi nove metode in oblike dela. Učitelj organizira pouk tako, da učenci v določenih pogojih pridobijo čim več izkušenj, delajo v skupinah, kritično razmišljajo, se srečujejo s problemi in jih ustvarjalno rešujejo.

Metoda dela je odvisna od cilja, ki ga želimo doseči, starosti učencev ter od velikosti skupine (Devjak, 2002):

- **pogovor** (razpravljanje o nasprotujočih si vprašanih in stališčih, mnenjih, pogledih; razvijanje kulture dialoga in diskusije);
- **reševanje problemov** (učenci so aktivni v reševanju problemov iz okolja, medsebojnih odnosih med ljudmi; miselno rešujejo aktualni problem, npr. ekološki problem);
- **praktično delo** (pisni, likovni izdelki učencev, izdelava plakatov, šolskega časopisa);
- **igre vlog** (izvedbi mora slediti interpretacija in analiza, dogajanje se lahko nanaša na življenjske probleme in situacije, primerno je snemanje in obravnava ob videoposnetku);
- **diskusije** (v majhnih skupinah se učenci pogovorijo in neko skupno idejo posredujejo celotni skupini);
- **projektno delo** (dalj časa načrtovana in izvedena aktivnost učencev od zaznave problema, do načrtovanja, izvedbe in predstavitve);
- **delo na terenu** (obiski inštitucij, izvedba akcij v okolju, kjer živijo);
- **sodelovalno učenje** (razvijanje metod in oblik dela skupinskega učenja, poudarek je na skupnem in ne na individualnem delu, kar izboljšuje učenje);
- **izkušnjsko učenje** (izhajanje iz učenčevih izkušenj, njegovega predznanja).

Učenci naj bi probleme kar najbolj samostojno zaznavali, jih opredeljevali, iskali različne rešitve in jih preizkusili.

Marentič Požarnik (2000) poudarja pomen **izkustvenega učenja, ki pomeni celovito osebno izkušnjo**, v kateri učenec poveže čutno (percepcijo), čustveno doživljanje (osebna izkušnja) z razmišljanjem o že obstoječem znanju (kognicija), kar ga sili v ponovno raziskovanje (akcijo). Zaradi svojih značilnosti (cikličnost, celostnost in proces ustvarjanja znanja) se izkustveno učenje nikoli ne konča, je vseživljenjsko.

Razvijamo občutljivost za človekovo okolje, v katerem živimo, in s tem tudi lastno odgovornost. K večji aktivnosti učencev pripomore njihova udeležba, participativna vloga v vzgojno-izobraževalnem procesu. Sodelovanje med učenci zabriše razlike med posamezniki in omogoča rojevanje novih identitet udeležencev in daje poudarek skupnemu cilju. To je t. i. signifikantno izobraževanje, ki po Lewinu (Kroflič, 2002) vključuje štiri ključne elemente učenja, in to so: konkretna izkušnja, opazovanje z razmišljanjem, oblikovanje abstraktnih pojmov ter preverjanje pojmov v novi situaciji.

SODELOVALNO UČENJE je pri delu predstavnikov skupnosti učencev šole pogosta metoda dela. Pozitivno vpliva na spoznavne, čustvene, motivacijske in socialne procese učencev (Peklaj, 2001). Sodelovalno učenje je učenje v skupini, v kateri vsi učenci stremijo k istemu cilju, so med seboj povezani, med njimi je vzpostavljena interakcija in vsak posameznik je odgovoren za prispevek skupinskemu cilju. Skupine so heterogene, vodstvene funkcije so porazdeljene. Učitelj je pozoren na sodelovalne veščine in poseže v delo, kadar jih je treba korigirati. Na koncu opravljenega dela učenci skupine analizirajo tudi sodelovanje oziroma delovanje skupine.

Sodelovalno učenje lahko pripelje do boljših rezultatov na področju (Peklaj, 2001):

- **znanja**, saj je heterogena skupina lahko vir ustvarjalnosti. Učenci razlagajo drug drugemu, kar je velikokrat bolj učinkovito kot učiteljeva razlaga. V skupini pride do različnih mnenj, stališč, kar pripelje do konflikta idej. To je lahko pogoj, da učenci kritično ovrednotijo lastne poglede, jih primerjajo s pogledi drugih in se odločijo za drugačne možnosti, kar je konstruktivno reševanje konflikta;
- **socialnega razvoja**, saj vodi v sodelovanje, spoštovanje drugačnosti;
- **čustveno-motivacijskih procesov**, saj učenci želijo sodelovati, če ugotovijo, da učitelji njihove predloge resno obravnavajo.

VLOGA UČITELJA: UČITELJ - AKCIJSKI RAZISKOVALEC

Nova šolska zakonodaja, ki je od 1996. leta postopoma vpeljevala novosti, najbolj množično pa s šolskim letom 2003/04, postavlja učitelja v položaj »razmišljujočega praktika«, to je učenca v praksi. Sprejeti vlogo učenca in se videti v njej, pa pomeni najprej premik v miselnosti, ki je učitelja poznala kot eksperta, k učitelju, ki ni več edini vir znanja, pač pa organizator, mentor, tisti, ki olajša in pospešuje učenje ter se uči tudi sam. Učitelji pa spremembe in novo vlogo različno sprejemajo, od česar je odvisna uspešnost vpeljanosti novosti. Učitelji kot profesionalci, strokovnjaki, ki sodelujejo v spreminjanju, spremembo začitijo kot svojo, kar zagotavlja večjo možnost uspeha. Pri vsiljenih spremembah pa nekateri razvijejo obrambne strategije, s katerimi poskušajo opravičiti svoj odpor do sprememb.

Odpor do sprememb se običajno pojavi zaradi (Razdevšek Pučko, 1993):

- neosveženosti, pomanjkanja prepričanja, da so spremembe sploh potrebne,
- pomanjkanja znanja in spretnosti za uvajanje sprememb,
- prepričanja, da spremembe ne bodo prinesle nič bistveno boljšega ne učiteljem in ne učencem.

Najprej se mora spremeniti učitelj sam, sprejeti spremembo, spremeniti stališča in vedenje, šele potem lahko z gotovostjo pričakujemo spremembe tudi v šolski praksi.

Fullan in Hargreaves (2000) navajata številne smernice in tehnike, usmerjene v spreminjanje učiteljeve prakse. Ena izmed smernic je **RAZMIŠLJANJE OB SVOJEM DELU IN O NJEM**. Pišeta o razmišljajočem praktiku, ki mu globoko razmišljanje odpre nov pogled in za to pridobiva podatke:

- na osnovi osebnih vtisov,
- od učencev kot povratne informacije,
- pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- na osnovi timskega poučevanja, hospitacij,
- pri skupnem načrtovanju, na študijskih skupinah, v strokovnih razpravah,
- na izobraževalnih seminarjih.

Tehnike, ki jih avtorja (Fullan in Hargreaves, 2000) omenjata, pa so:

- obujanje pozitivne osebne podobe; pomembni in uspešni projekti nudijo možnost pridobivanja pozitivnih izkušenj in razmišljanje o njih sproži notranjo motivacijo za ponovno razmišljanje in raziskovanje prakse,
- branje strokovne literature,
- strokovni pogovori,
- podporne skupine učiteljev,
- raziskave učiteljev,
- življenjepisi in življenjske zgodbe,
- seminarji in nadaljnje izobraževanje.

Navedene tehnike učitelja vodijo v opazovanje lastne prakse, učencev, samega sebe ter v razmišljanje o dejanskem stanju ter o ciljih, ki bi jih rad dosegel z učenci. Če tako razmišljanje povzroči dejanje, ki povzroči spremembo, govorimo o aktivnem učenju.

Pri parcialnem vpeljevanju sprememb posameznih učiteljev ali skupine se učenje pogosto začne s šok efektom (Razdevšek Pučko, 1993), ki odraža učiteljevo nezadovoljstvo z trenutnim stanjem in potrebo po spremembi, pojavi se kognitivna disonanca med stališči in ugotovljenim stanjem, kar učitelju predstavlja problem.

UČINKOVITI PRISTOPI UČITELJEV V FAZI UČENJA

A. Učenje najučinkoviteje poteka preko **štirih krogov** oziroma faz (Askew in Carnell, 1998):

- naredi (naloge in procesi, v katere so vključeni učitelj in učenci),
- pregled (vrednotenje procesa učenja),
- učenje (izbira tem, primerjava strategij, posploševanje, ustvarjanje novih konceptov),
- uporaba (nove učne situacije).

B. PRISTOP IDEAL K REŠEVANJU PROBLEMOV

Bransford in Stein (1993) predlagata pristop IDEAL k reševanju problemov. Pomaga razumeti različne dele reševanja problemov. Pristop je uporaben zaradi fleksibilnosti, saj ga ni nujno treba uporabljati v zapisanem vrstnem redu, po potrebi se vračamo nazaj in popravljamo posamezne komponente. Včasih je potrebno ciklus ponoviti večkrat, da pridemo do prave rešitve.

Komponente pristopa IDEAL so:

- **Identificiraj probleme in priložnosti.** Avtorja probleme razumeta kot priložnosti, katerih rezultat je nekaj kreativnega, to je rešitev ali inovacija.
- **Definiraj cilje.** Cilje je treba jasno definirati, različno razumevanje problema lahko pripelje v definiranje različnih ciljev. Izkušeni reševalci problemov poskušajo problem definirati z različnih perspektiv.
- **Eksploracija možnih strategij.** Ponovna analiza ciljev s strategijami, s katerimi želimo doseči zastavljene cilje. Mnogi ljudje se ne zavedajo pomembnosti uporabe ustreznih strategij, ki so splošne in uporabne v mnogih problemskih situacijah ali bolj specifične, za posebne situacije. Kompleksnejše probleme je mogoče lažje reševati, če jih razdelimo na dele. Izkušeni reševalci problemov si pri reševanju pomagajo z zunanji predstavami, informacij se ne trudijo obdržati v glavi, pač pa jih napišejo ali narišejo na papir.
- **Anticipacija in aktivnost.** Predvidevanja o možnih rezultatih nas lahko obvarujejo pred aktivnostmi, ki jih zaradi nepremišljenosti kasneje lahko obžalujemo.
- **Look and learn.** Sledi pregled učinkov uporabljene strategije in učenje iz izkušenj.

Oba pristopa pomenita akcijsko raziskovanje, saj vključujeta vse bistvene elemente: načrtovanje, izvajanje ter evalvacijo in refleksijo.

VPLIV UČNEGA STILA NA UČITELJEV PRISTOP

Poznavanje različnih strategij in pristopov je učitelju lahko pri raziskovanju in izboljševanju lastne prakse v veliko pomoč. Dobro je, da pozna različne stile učenja, delovanja in zaznavanja in tudi pri sebi razišče svojega, kar mu lahko koristi pri lastnem učenju in poučevanju v razredu.

Kolb (po Marentič Požarnik, 1995: 78) je prepričan, da je učenje proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo posameznikove izkušnje, ob vzajemnem vplivanju osebnega in družbenega znanja. Družbena znanja so nakopičena pretekla znanja človeštva, osebna pa so osebne izkušnje. Izkušveno učenje temelji na aktivni vpletenosti posameznika v izkušnji in na razmišljanju ali refleksiji o njej. Po Kolbu je učenje ciklični proces, v katerem se vse življenje razrešuje dialektično nasprotje oziroma napetost med dvema dimenzijama spoznavanja. Eno dimenzijo omejujeta pola dožemanja (izkušnja) in razumevanja (abstraktno logično razmišljanje), drugo pa aktivno delovanje v zunanjem svetu in vase obrnjeno razmišljajoče opazovanje.

Kolb (Marentič Požarnik, 1995) loči naslednje stile učenja:

- kognitivni učni stil (prevladujoče sposobnosti abstraktnega učenja in aktivnega eksperimentiranja);

- divergentni učni stil (kombinirajo konkretne izkušnje in razmišljajoče opazovanje);
- asimilativni učni stil (prevladuje abstraktno razmišljanje in preiščeno opazovanje);
- akomodativni učni stil (poudarjena je konkretna izkušnja in aktivno preizkušanje v njej).

Stili se oblikujejo v povezavi osebnostnih značilnosti in nagnjenj ter izkušenj med šolanjem. Študij bolj razvije divergentni ali konvergentni pristop, učiteljski poklic pa terja bolj akomodativnega. Vsi stili so enakovredni. Poznavanje lastnega stila nam omogoča izkoristiti močna področja in razviti šibkejša, kar je pomembno pri poučevanju učencev in sodelovanju s kolegi.

TIMSKO DELO

Skupina učiteljev lahko glede na učni in dejavni stil posameznika dobro deluje in doseže več, kot bi lahko posamezniki. Pomembno je, da vsak član timu prispeva, je pripravljen in usposobljen sodelovati in je fleksibilen. Belbin (Everard, prevod Erčulj, 1996) je pa ugotovil, da je za uspeh tima odločilna mešanica osebnostnih lastnosti članov. Člani prevzemajo eno ali več vlog v timu (Belbin, po Everardu, prevod Erčulj, 1996): garač, usklajevalec, izzivalec, inovator, iskalec virov, ocenjevalec, timski delavec, zaključevalec naloge. Ne glede na sestavo se morajo vsi člani naučiti timovanja, katerega lastnosti so:

- jasni cilji, člani se strinjajo z njimi,
- jasno opredeljeni postopki,
- redna spremljava napredka,
- medsebojna pomoč in zaupanje,
- ustrezno ravnanje s konflikti,
- skrb za osebni razvoj.

Kaj to pomeni zame in za druge? Kaj je dobro za nas? ... so vprašanja, ki zahtevajo usklajevanje individualnih pravic, ki temeljijo na javni svobodi, z dolžnostmi in odgovornostjo do posameznikov in do skupnosti. Vzgoja v šoli za medsebojno strpnost, demokracijo, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, pravičnost ter osebno odgovornost je usmerjena v posameznika kot individuuma in kot dela skupnosti.

IV.

a) Raziskovalno vprašanje

Kako povečati učinkovitost delovanja skupnosti učencev šole?

b) Cilj projekta

- Aktivna vloga učencev v načrtovanju, izvajanju, vrednotenju svojega dela v SUŠ.
- Razviti se v mentorico SUŠ, ki deluje v okvirih demokratičnega vzgojnega modela, organizira dejavnosti, vodi, usmerja učence v njihovih aktivnostih.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Akcija ki krogi	Faze	Cilji	Aktivnosti (metode)	Merilo
1.	načrtovanje	Pripraviti se na prvo srečanje s SUŠ.	Priprava delovnih listov, plakata, Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (priloga št. 1).	Pripravljen material, določeno srečanje
	izvedba	Oblikovanje letnega delovnega načrta SUŠ-a, aktivno vključevanje učencev.	Srečanje z učenci RS in PS ločeno, učenci zapišejo KAJ, KAKO in KDAJ bo SUŠ izpeljal aktivnosti, ki jih predlagajo (frontalna, sodelovalno, diskusija, skupinsko).	Zapis letnega načrta
	evalvacija refleksija	Pregled predlogov z učenci.	Ponovno srečanje in pregled predlogov, dopolnitve (frontalno, diskusija).	Izobešen plakat v kotičku SUŠ
	po krogu	Razvijejo občutek pripadnosti SUŠ, izboljševanje slušnih in govornih sposobnosti učencev. Boljše medsebojno poznavanje. Krepitev povezave med SUŠ-em in oddelki, izboljšanje pretoka informacij.	Neformalno srečanje (igra vlog: GOVOREČA PALICA). Likovna delavnica – izdelovanje okraskov za novoletni čas. Novoletno voščilo in drobne pozornosti. Zbiralna akcija igrač za najmlajše. Dnevnik predstavnika SUŠ za vpisovanje sklepov, sporočil (priloga št. 2). Starejši učenci mentorji mlajšim pomagajo pri poročanju in akcijah v oddelku. Ureditev oglasne deske. Pisanje člankov o delovanju SUŠ – predstavnik prostovoljec.	Velika udeležba predstavnikov SUŠ dejavnostih
2.	načrtovanje	Ugotoviti najbolj pereč problem, ki ga izpostavijo učenci.	PROJEKT STOPIMO SKUPAJ Diskusija, pogovor o medsebojnih odnosih. Priprava materiala za delavniško delo.	Oblikovan problem Pripravljeni delovni
	izvedba	Učenci razvijajo skupinsko identiteto. Učenci postavljajo pravila sodelovanja v	Učenci istega razreda v skupinah oblikujejo skupinski grb (priloga št. 3). Na osnovi konkretne izkušnje učenci oblikujejo pravila sodelovanja v skupini.	Povezana skupina Zapisana pravila na plakatu, učenci jih upoštevajo. Zapisani problemi o medsebojnih odnosih

		<p>skupini.</p> <p>Ugotoviti najbolj pogoste probleme v njihovih medsebojnih odnosih v oddelkih.</p> <p>Učenci medsebojno sodelujejo, se pogovarjajo, usklajujejo mnenja, argumentirajo, poskušajo doseči enotno rešitev ali predlog.</p>	V skupinah diskutirajo o medsebojni odnosih (priloga št. 4) in zapišejo predloge o konkretnih akcijah za izboljšanje.	med učenci, predlogi za izboljšanje le-teh.
	evalvacija refleksija	Učenci znajo analizirati delo v skupini.	Učenci povedo, kako so med seboj sodelovali, kaj jih je oviralo, kaj spodbujalo, kako so se počutili.	Komentiranje medsebojnega sodelovanja, tudi kritično
	po krogu	Prek dela na RU ali ODS izboljševati ozračje v oddelkih in na šoli.	Na razrednih urah se v posameznih oddelkih posvetijo neverbalni in verbalni komunikaciji, veščinam poslušanja, reševanju konfliktov čustvom, drugačnosti, strpnosti ...	Manj nasilja, konfliktov med učenci, Manj materialne škode v šoli, boljši uspeh
3.	načrtovanje	<p>Aktivnosti, ki bi potekale na celi šoli in bi vplivale na ozračje šole.</p> <p>Razdelitev odgovornosti za izvedbo akcije.</p>	<p>Učenci diskutirajo o aktivnostih in se poenotijo za igro SKRITI PRIJATELJ, ki bo potekal v TEDNU PRIJATELJSTVA (priloga št. 5).</p> <p>Dogovorijo se o pravilih igre, o namenu igre.</p> <p>Obvestijo učence in učitelje: Pripravijo plakate o TEDNU PRIJATELJSTVA, obvestijo tudi po ozvočenju.</p>	<p>TEDEN PRIJATELJSTVA je časovno določen. Določena je tudi igra SKRITI PRIJATELJ.</p> <p>Razobešeni plakati</p>
	izvedba	Prek igre SKRITI PRIJATELJ se učenci in učitelji poskušajo bolje spoznati .	Učenci predstavniki v oddelkih organizirajo igro SKRITI PRIJATELJ , med učitelji pa mentorica SUŠ .	Spoštovanje pravil sodelovanja v igri, želja po ponovitvi TEDNA PRIJATELJSTVA
	evalvacija refleksija	<p>Analiza TEDNA PRIJATELJSTVA</p> <p>Analiza projekta</p>	<p>Pogovor o tednu prijateljstva .</p> <p>Učenci analizirajo svoje aktivnosti, učinkovitost dela po projektu STOPIMO SKUPAJ z odgovori na</p>	Povratna informacija projektu in tednu prijateljstva, popotnica za naprej: kaj se je

		STOPIMO SKUPAJ	vprašanja na anketne listu (priloga št. 6).	obneslo in kaj moramo spremeniti.

Izvajali smo še druge dejavnosti:

- Priprava in izvedba volitev za predsednika šolskega otroškega parlamenta
- Zbiralna akcija igrač za naše najmlajše v OPB
- Priprava in izvedba dveh šolskih parlamentov
- Obravnavali temo MLADI IN EU.
- Učenci so sodelovali pri oblikovanju vizije šole
- Dan Zemlje so počastili z zasaditvijo dveh javorjev na šolski zelenici.
- Evalvacija in refleksija o celoletnem delu v SUŠ (učenci – priloga št. 7)

c) zbiranje podatkov

Udeleženci, ki so posredovali podatke:

- učenci – predstavniki v SUŠ (60 učencev, 30 z RS in 30 s PS)
- somentorice SUŠ: učiteljica PS: Polona Gabrovšek, učiteljica RS: Petra Korošec ter učiteljica za DSP Urška Kosi
- dr. Cirila Peklaj
- Maša Mlinarič, kritični prijatelj

Kvalitativna raziskava: akcijska raziskava (skupnost učencev šole)

Metode zbiranja podatkov: eksplikativna metoda

Tehnike zbiranja podatkov:

- anketni listi
- strukturirano in nestrukturirano opazovanje
- pogovor
- analiza izdelkov (skupinsko delo, delo posameznikov)
- hospitiranje kolegic
- zapisi – refleksije
- dnevnik za druge oblike dela z učenci – interesne dejavnosti: Skupnost učencev šole

Podatke sem zbirala z več tehnikami hkrati, da sem pridobila širši pogled na obravnavani problem. Vprašanja so bila odprta, tako da sem pridobila čim več besednih podatkov.

Metode obdelave podatkov:

- Kvalitativna obdelava podatkov (iz besedil sem poiskala pojme, ki sem jih povezala v kategorije)

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Letni načrt dela je po oblikovanju in sprejemu visel v koticu skupnosti učencev šole. Program je bil okviren, določene so bile aktivnosti, čas in način izpeljave. Bil je odprt, fleksibilen, kar pomeni, da smo ga vse šolsko leto dopolnjevali ali spreminjali.

1. akcijski krog je bil namenjen oblikovanju programa in skozi faze načrtovanja, izvedbe in evalvacije sem na temelju nestrukturiranega opazovanja, pogovora z učenci in med nami, zapisov mojih refleksij **ugotovila področja, na katerih smo delale v naslednjih krogih (metode – kako):**

- **delo z mlajšimi učenci** – RS (od 1. do vključno 4. razreda 8-letke) je naporno, saj je med najmlajšimi in najstarejšimi v skupini 5 let razlike;
- mlajši učenci (predvsem 1. in 2. razred) med seboj v skupini še ne znajo sodelovati in (vsaj na začetku šolskega leta) niso razumeli pomena delovanja SUŠ in svoje vloge v njem.

Pri delu z mlajšimi učenci sva bili vedno navzoči najmanj dve mentorici, včasih pa tudi tri. Mlajši učenci imajo manj izkušenj in predznanja, ne znajo brati, pisati, ne znajo med seboj sodelovati, zato potrebujejo pomoč. Menim, da je pomembno, da so kljub temu vključeni v SUŠ, treba je le prilagoditi delo njihovim zmožnostim. Učenci PS z razumevanjem delovanja SUŠ in svoje vloge v njem niso imeli težav. Njihov prispevek je bil že od začetka velik in samoiniciativen;

- zelo natančno je treba **načrtovati čas** na srečanjih, ker v nasprotnem primeru ne dosežemo cilja, ki smo si ga zastavili.

Srečanja so potekala sproščeno, učenci so bili odprti, komunikativni in velikokrat nam je zmanjkalo časa. Zelo težko je uskladiti dvoje, to je učencem dovoliti, da se razgovorijo (mentor jim to mora omogočiti), po drugi strani pa zasledovati zastavljen cilj;

- **pretok informacij med SUŠ in oddelkom je bil slab**

Za boljši pretok informacij med SUŠ in oddelki:

- I. Učenci 1. in 2. razreda so potrebovali pomoč pri poročanju v oddelku, pri čemer so jim pomagali učenci mentorji iz 4. razreda.

- II. Vsem učencem sem pripravila DNEVNIK PREDSTAVNIKA v SUŠ (priloga št. 2), v katerega so vpisovali sklepe s srečanja in obratno, kar so morali na srečanju poročati iz oddelka. Dogajalo se je namreč, da so učenci pozabili, o čem morajo poročati v oddelku.
- III. Učenci so skrbeli za oglasno desko SUŠ;

- **učenci za delo pri SUŠ niso zunanje motivirani, razmišljati moramo, kako jim razviti notranjo motivacijo**

Učenci sprva niso preveč resno obravnavali SUŠ in sem z vztrajnostjo in točnim obveščanjem dosegla, da so začeli redno prihajati na srečanja. Delo pri SUŠ ni nagrajeno z dobro oceno, niti s točko, učenci pa raje svoje moči usmerjajo v dejavnosti, ki jim prinašajo koristi, ki jih lahko vnovčijo. Ugotovila sem, da moramo razviti občutek pripadnosti in poudariti pomen delovanja SUŠ za šolo. Tako se je pojavil **nov cilj**, ki smo ga poskušali doseči z naslednjimi dejavnostmi:

- medsebojno spoznavanje na neformalnem srečanju v piceriji prek igre GOVOREČA PALICA (učenec, ki dobi indijansko palico v roke, ima pravico govora, pove nekaj o sebi), gre tudi za razvijanje govornih spretnosti,
- likovne delavnice v prednovoletnem času, izdelovanje okraskov in polepšanje šole z njimi.

Vsebina

Izpostavili so **slabe medsebojne odnose**, tekmovalnost, vzvišenost, zbadanje med njimi, kar pripisujejo nivojem. Učenci z učnimi težavami pa se zaradi obrambe, stiske neprimerno vedejo do uspešnejših učencev. Na **predlog učencev smo sprejeli odločitev, da poskušamo izboljšati medsebojne odnose med učenci na šoli. Nastala je ideja o projektu STOPIMO SKUPAJ**. Prijetno so nas presenetile spontane samoiniciativne aktivnosti učencev za izboljšanje ozračja: prednovoletno voščilo vsem učencem in delavcem šole, novoletna jelka za drobne pozornosti in voščila v knjižnici.

Katere cilje smo prenesli v naslednji, 2. krog?

Realizirati projekt STOPIMO SKUPAJ

Motivirati učence predstavnike za aktivnejše vključevanje

Motivirati učitelje/razrednike za sodelovanje

Domisliti metode dela z mlajšimi učenci

Izpopolniti se v vodenju delavnic

2. akcijski krog je bil namenjen raziskovanju medsebojnih odnosov. Cilji so bili razvijanje skupinske identitete, postavljanje pravil sodelovanja in diskutiranje o vprašanih o medsebojnih odnosih med učenci v oddelkih ter iskanje rešitev. Na podlagi hospitacij, strukturiranega opazovanja, izpolnjenih anket, pogovorov, refleksij sem ugotovila naslednje **(metode in oblike)**:

- Mlajšim učencem je treba stati ob strani, večkrat poseči vmes in posredovati pri dogovarjanju o delitvi vlog v skupini.
- Mlajši učenci se ne znajo poslušati, pri poročanju klepetajo, pri starejših učencih ni bilo podobnih problemov.
- Učenci s PS so med seboj dobro sodelovali.
- Bolj pozorna sem bila na čas in ure so se časovno dobro iztekale, ostale so pa odprte nekatere dileme.
- Ugotovila sem, da skupina ne sme biti večja od petih članov; pet učencev še lahko diskutira, vsakdo lahko prispeva svoje, v večji skupini to ni več mogoče.
- Učenci so na podlagi konkretne izkušnje hitro ugotovili pravila sodelovanja, ki smo jih napisali na velik plakat; vsakič sem ga prinesla s seboj na srečanje, pravila smo večkrat prebrali in jih tudi dopolnili.

Vsebina – ugotovitve, povezane z medsebojnimi odnosi

Učencem na RS je predvsem všeč šola in njena opremljenost, šole od 4. razreda naprej se med seboj tesneje povezujejo. Povezuje jih prijateljstvo, zabava, ki se v višjih razredih obogati z vrednotami, kot so medsebojna pomoč, zaupanje, smisel za humor, hkrati pa se že želijo odtegniti od odraslih, saj jih nadzor moti.

Učence v vseh razredih moti nasilje (verbalno in neverbalno), preklinjanje, motenje pouka, v 8. razredih pa dekleta moti otipavanje sošolcev.

Pričakovala sem, da bodo učenci podali konkretne predloge, kaj bomo delali in kako, da bomo izboljšali šolsko ozračje. Na vprašanje KAKO (s katerimi aktivnostmi) bomo poskušali vplivati na boljše počutje v oddelkih in na šoli, so učenci podali predloge, ki jih lahko strnemo v dve skupini:

- Predlogi – kaj lahko naredijo drugi: obveščanje dežurnih učencev, učiteljice, strožje kaznovanje, postavljanje pravil, opominjanje, opozarjanje, varnostnik v šoli, prepoved ličenja, enotne uniforme za vse učence ... Nekateri predlogi so restriktivni, omejevalni, taki, ki bi spodbujali še večjo agresivnost in nasilje. Učenci ugotavljajo pomen spoštovanja postavljenih pravil. Razrednik je pomemben dejavnik pozitivnega ozračja v oddelku.
- Predlogi – kaj lahko naredim jaz, učenec: pogovarjanje o prijateljstvu, druženje s prijatelji, družabne igre, medsebojna pomoč, medsebojno spoštovanje, razčiščevanje sporov, obveščanje odgovornih oseb, odločno povedati in pokazati, če ti kaj ni všeč, preslišati izzivanje ... Izogibanje in neodzivanje gotovo ni pravi način reševanja konfliktov, saj nasilnež dobi občutek, da okolica odobrava njegovo vedenje. Jasno in glasno je treba povedati, da je njegovo vedenje nesprejemljivo. Včasih učenci res lahko spore rešujejo sami, kar kaže na osebnostno rast učencev, včasih pa je vendarle treba poseči vmes. Kdaj je to potrebno? Dilema je zaradi časovne stiske ostala odprta.

Predlogi učencev so bili zelo splošni, verbalni, takšni, ki jih največkrat slišijo doma in tudi v šoli: bodi strpen, upoštevaj pravila, umakni se. Več kot očitno je, da prevladuje vzgoja z moraliziranjem, pridiganjem in da se ne zavedamo vzgojne moči vzora, zgleda. Nekateri predlogi so bili uporabni: pogovor, organizirati delavnice, delo na razrednih urah. Čutiti pa je tudi malo apatičnosti, vdaje v usodo, saj nekateri menijo, da se veliko ne da narediti, pravzaprav nič, ker se na vedenje ljudi ne da vplivati. Res je, da na vedenje ne moremo vplivati neposredno ali pa je učinek kratkotrajen (pridiganje, zgled).

Zanimiva je zahteva, ki se v zadnjih letih med učenci večkrat pojavlja, to je želja po enotnih uniformah. Med učenci so se razlike povečale. Družba priznava te razlike, sistemsko jih celo omogoča z nivoji. Učencem razslojenost ni všeč, zato si želijo poenotenja, vsaj na zunaj, z enakimi predpisanimi uniformami.

Pojavila se je ideja o igri SKRITI PRIJATELJ, v katero bi se vključili vsi učenci in učitelji v prvem tednu aprila.

Učenci so izrazili občutke in mnenja, zakaj so mislili, da bi jim uspelo in kaj bi jim pri tem pomagalo (sonček na listu): postali bi dobri prijatelji, uspelo bi jim izboljšati medsebojne odnose, več bi se pogovarjali, postavljali bi pravila, zabavali bi se, ker so vztrajni, odločni in si želijo sprememb ...

Dopuščajo tudi možnost, da jim ne bi uspelo, ker (strahec): ne vedo, ali lahko računajo na pomoč učiteljev, bojijo se, da jih sošolci ne bodo hoteli poslušati ...

Očitno je, da nekateri razredniki ne podpirajo predstavnikov pri njihovem delu in jim ne priznavajo pomembnega statusa. Sošolci jih ovirajo pri njihovem delu, razrednik pa jim ne omogoča dela v oddelku, zato dobro domišljene dejavnosti in aktivnosti padejo v vodo, še preden se začnejo. **Kako motivirati učitelje za sodelovanje?**

Naš prvotni namen je bil vključiti v projekt STOPIMO SKUPAJ vse učitelje. Zamislile smo si, da bodo predstavniki SUŠ z razredniki pripravili program dela na razrednih urah (izhajajoč iz ugotovitev na SUŠ) in ga v sodelovanju izpeljali. Po skromnem odzivu razrednikov pa smo se odločile, da jih le obvestimo o svojih dejavnostih, pripravimo material za razredne ure in ponudimo pomoč v obliki sodelovanja na njih. Učiteljice RS so se vse odzvale, medtem ko s PS le nekateri razredniki.

Katere cilje smo prenesli v 3. akcijski krog?

- Realizirati idejo o tednu prijateljstva
- Motivirati učitelje za sodelovanje
- Evalvirati delo predstavnikov v SUŠ in mentorice SUŠ-a

3. akcijski krog je bil namenjen TEDNU PRIJATELJSTVA ter evalvaciji projekta STOPIMO SKUPAJ in evalvaciji celoletnega dela

Na sestanku SUŠ smo se odločili, da en teden posvetimo prijateljstvu, zato smo ga poimenovali TEDEN PRIJATELJSTVA.

S predstavniki SUŠ smo se dogovorili:

- o pravih igranja (imena vseh učencev enega oddelka so v ovojnici in vsak učenec izžreba sošolca, izžrebano ime je njegov skrivni prijatelj, kar je skrivnost cel teden, na koncu tedna se razkrije, vsak na svoj način),
- o namenu igre (opazovati svojega prijatelja, ugotoviti, kakšen je, kaj ima rad, biti pozoren do njega, prijazen; ne obdarovati samo z materialnimi dobrinami, pač pa naj bo večji poudarek na odnosu),
- kako predstavniki igro predstavijo v oddelkih, kaj je treba zanjo pripraviti (lističi z imeni sošolcev),
- čas (prvi teden v aprilu),
- kako obvestiti učence in učitelje o tednu prijateljstva (plakati, obvestila – pripravijo jih prostovoljci).

Na temelju hospitacij, opazovanja, izpolnjenih anket, pogovorov, refleksij sem ugotovila naslednje **(metode in oblike)**:

- Mlajši učenci so še vedno potrebovali pomoč mentoric pri sodelovalnem delu (za dodatna pojasnila), vendar so se že znali bolje dogovarjati o delitvi dela, suvereno so nastopali in poročali.
- Učenci so v oddelkih s pomočjo razrednikov, nekateri pa povsem samostojno, organizirali TEDEN PRIJATELJSTVA.

Igra SKRITI PRIJATELJ je po vseh oddelkih šole stekla v istem tednu. Vanjo smo bili vključeni vsi, učenci znotraj enega oddelka in učitelji med seboj. Nekateri mlajši učenci so prekmalu povedali za svojega skrivnega prijatelja.

Nekaj učiteljev je bilo sprva skeptičnih, pri mlajših učencih zato, ker so menili, da ne bi razumeli namena igre, pri starejših učencih pa zato, ker se jim je zdelo preotročje. Igra nas je vse posrkala v svoj tok in vsi smo si izkazovali prijaznost in pozornost. **Namen igre je bil dosežen.** Nekaj posameznikov je ostalo neopaženih, njihov prijatelj jim ni namenil pozornosti. Večina učencev in učiteljev je bilo navdušenih in izjavili so, da se mora teden prijateljstva še ponoviti.

S TEDNOM PRIJATELJSTVA smo projekt STOPIMO SKUPAJ zaključili. Sledila je **evalvacija**. Iz podatkov, ki sem jih pridobila z anketami (18 izpolnjenih anket od 30), lahko povzamem o delu predstavnikov v oddelkih naslednje:

- Vsi učenci niso poročali v oddelkih, kar smo se dogovorili na SUŠ, niso izvedli delavnic niti se niso dogovorili z razredniki za sodelovanje (5 od 18), ker so bili bolni, odsotni, niso imeli razredne ure, ni bilo časa ...
Povezava med SUŠ in nekaterimi oddelčnimi skupnostmi je tekla odlično, med nekaterimi je ni bilo. Motenost povezave pripisujem naslednjim dejavnikom:
 - Marsikateri razrednik priznava, da ne zna z učenci delati na drugačne načine (delavniško).
 - Premalo je ur, namenjenih delu oddelčne skupnosti.
 - Predstavnikom razredniki in zato tudi sošolci ne priznavajo pomembnega statusa v oddelku, jih pri delu ne spodbujajo in ne podpirajo.
 - Upiranje novostim, spremembam.
- 11 učencev je pri delu v oddelku potrebovalo pomoč in podporo razrednika, sorazrednika, svojega sošolca, pedagoginje, psihologinje; le 3 učenci so odgovorili, da so delali samostojno.

Razrednike in tudi druge učitelje smo ves čas obveščale o naših dejavnostih ter kje in kdaj bi učenci potrebovali pomoč in podporo pri aktivnostih v oddelkih. Podporno mrežo smo sestavljale mentorice, pedagoginja Maša in psihologinja, ki smo bile pripravljene sodelovati v oddelkih. Nekateri razredniki so našo pomoč tudi izkoristili, prav tako smo izkoristile marsikatero nadomeščanje za razredno uro, na kateri smo obravnavali teme, ki se nanašajo na medsebojne odnose (komunikacija, poslušanje, izražanje čustev, strpnost ...) Razveseljivo je, da nekateri učenci v oddelkih že samostojno vodijo pogovor s sošolci, kar kaže na njihovo osebno zrelost.

- 14 učencev je zapisalo, da so na razrednih urah imeli delavnice oziroma da so se pogovarjali o zaupanju, problemih, o odnosih v oddelku, kako jih izboljšati, iskali vzroke nesoglasij in rešitve.

Evalvacija vsebinskih ciljev

- 8 učencev je menilo, da se je stanje v medosebnih odnosih po projektu izboljšalo, kar opazajo kot boljše spoštovanje, večji red, boljše prijateljstvo, razumevanje, več pogovorov, večja potrpežljivost manj tožarjenja, manj spopadov; 6 učencev sprememb ni opazilo.
- Zanimalo me je tudi, kaj so se predstavniki naučili s projektom STOPIMO SKUPAJ, in zapisali so naslednje:
 - Pri SUŠ se veliko naučiš.
 - Vsak izmed nas je nekaj posebnega, vsak ima dobre in slabe lastnosti, tudi jaz.
 - Strpnost, red in pomoč.
 - Drug drugega moramo spoštovati in si pomagati (3x).
 - Spoštovati moramo druge veroizpovedi, rase, drugače misleče ...
 - Dobri medsebojni odnosi so pomembni za vse, ker je za vse v šoli lažje
 - Tudi sama moram biti strpna in moja dolžnost je, da prispevam k boljšemu razrednemu ozračju.
 - Med seboj se moramo bolj spoznati, si bolj pomagati in se vsi truditi za izboljšanje odnosov.
 - Držati se moramo dogovorov.

Predstavniki v SUŠ so zreli, odgovorni učenci, ki poznajo vrednote demokratične družbe in se zavedajo svoje soodgovornosti za gradnjo skupnosti.

Evalvacija ob zaključku šolskega leta (na temelju pogovora, izdelkov – plakatov, ki so nastali pri skupinskem delu – priloga št. 7) z učenci:

Mlajši učenci so dejali, da so se sicer na sestankih kar dobro počutili, le učenci 4. razreda so izjavili, da bi lahko bilo bolj zabavno. Predstavljali so si, da bo več sestankov v lokalih, zunaj, v piceriji.

Najbolj so jim bili všeč teden prijateljstva, srečanje v piceriji in zasaditev dreves.

Učenci PS so se na sestankih SUŠ počutili dobro. Brez izjeme so povedali, da so se vsi vključevali, med seboj so odlično sodelovali, poslušali so se, upoštevali različna mnenja in poskušali so priti do dogovora. Odgovorno so prevzeli določene naloge in jih izvedli. Izpostavili so težave v povezovanju med oddelkom in SUŠ. Izjavili so, da jih sošolci ne jemljejo resno in tudi razrednikom se zdi zapravljanje časa za poročanje, pogovarjanje, razpravljanje ...

Tako so sporočili naslednje:

- **želijo si podporo razrednikov in sošolcev,**
- **želijo, da ponovimo vse aktivnosti, ki smo jih izvajali letos,**
- **želijo ugotoviti mnenja učencev o vlogi SUŠ,**
- **želijo nabiralnik, da bi vsi učenci šole imeli možnost vključevanja s svojimi mnenji in predlogi v SUŠ in parlament,**
- **predlagajo, da bi več delali na izgledu šole,**
- **predlagajo, da bi bolj sledili aktualnim temam,**
- **želijo se pogovarjati.**

Našteti predlogi predstavljajo smernice za delo v naslednjem šolskem letu.

Učenci PS so se najprej spomnili tedna prijateljstva, projekta stopimo skupaj, zasaditve dreves, delavnic za izdelovanje okraskov, teme mladi in EU, oblikovanja vizije, zbiranja igrač za naše najmlajše ... in šele čisto na koncu tudi srečanja v piceriji. Starejšim učencem ni bila preveč vseč ura srečevanj, to je ob 13.00.

Učenci so se naučili: načrtovati, sprejemati drugačnost, poslušati druge, se dogovarjati, nekateri voditi delavnico v oddelku, sprejemati odgovornost, samoiniciativno iskati načine za izboljševanje ozračja, kritično presojeti mnenja in dejanja.

Evalvacija mentoric ob zaključku šolskega leta (na temelju pogovora, anketnega vprašalnika, priloga št. 8, 9):

Timsko delo

- Na začetku šolskega leta smo postavili splošne cilje, ki smo jih med šolskim letom jasneje določali, tako da smo upoštevale ideje in aktivno vlogo učencev,
- srečevale smo se pred srečanjem z učenci ter po srečanjih, sestanki so bili dobro načrtovani in izpeljani, učinkoviti,
- k problemom smo pristopale konstruktivno, strokovno, z viharjenjem možgan, včasih bolj intuitivno kot sistematično, pogovarjale smo se, iskale smo najboljše rešitve,
- naše delo sta ovirala nepripravljenost nekaterih razrednikov za sodelovanje in časovno usklajevanje za naša srečanja,
- ideje vseh smo obravnavale, med seboj smo se dopolnjevale,
- ocenjujemo visoko stopnjo odprtosti in medsebojnega zaupanja (problem, ki se je pojavil, smo uspešno rešile),
- človeški viri so bili dobro izrabljeni, materialno malo manj,
- sprotno smo spremljale in pregledovale svoje delo,
- naše počutje je bilo odlično, rade bi še sodelovale,
- najbolj nam je bilo vseč sodelovanje (tudi v učilnici), sproščenost, dober odziv otrok,
- motili sta nas neodzivnost razrednikov, utrujenost učencev,
- vse si želimo sodelovati še naslednje šolsko leto.

Vloga mentoric v timu

S pomočjo Belbinovega vprašalnika smo ugotavljale vsaka svojo vlogo v timu. Zanimalo me je, ali lahko s teorijo podpremo občutek dobrega sodelovanja. Ugotovile smo, da vse štiri damo največ od sebe kot garačice. Uspešne pa smo še v vlogah timske delavke, iskalke virov, usklajevalke ter izzivalke. Vse smo torej najmočnejše v enaki (1.) vlogi, druge naše močne vloge so pa povsem različne. Naš tim je majhen, vendar je uspešen ravno zaradi tega, ker znamo izkoristiti in delovati tudi v drugih vlogah.

ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da so rezultati na koncu šolskega leta spodbudni zaradi naslednjih dejavnikov:

- Učence smo vključevale v načrtovanje, izvajanje aktivnosti.
- Izhajale smo iz potreb učencev in šole.
- Gradile smo skupnost, gojile občutek pripadnosti.
- Uporaba sodelovalnega učenja, vključevanja diskusij, pogovora, problemskega učenja, praktičnega dela, vključevanje izkušenj učencev ter izkustvenega učenja.
- Sprotne refleksije učencev in mentoric.
- Pripravljenost mentoric za učenje, to je za profesionalno in osebnostno rast.
- Sproščeno ozračje na srečanjih z učenci SUŠ.
- Mentorice smo dobro sodelovale, bile smo dober tim: skrbno smo načrtovale in po srečanjih z učenci smo analizirale delo.
- Sodelovanje in podpora nekaterih razrednikov in učiteljev.

Sama sem s svojim delom zadovoljna. Na začetku leta splošno postavljeni cilji so se med letom konkretizirali, pojavljali so se novi, odpirala so se nova vprašanja. Dobro načrtovanje pomeni že pol opravljenega dela, vendar je pri mentorstvu treba biti pripravljen na bolj razgibano delo, ki mi je v veselje. To sedaj povezujem z mojim stilom učenja (akomodativni stil učenja), saj pri meni prevladuje učenje iz konkretne izkušnje in aktivno preizkušanje idej. Sedaj tudi bolj razumem nestrpnost, ki se me loteva v problemski situaciji (vloga izzivalca), ko želim hitro ukrepati in s težavo predelujem teorijo. Zato so tudi nekatere knjige neodprte obležale na polici. S starši, učenci in sodelavci vzpostavljam dobre odnose in redko pridem v konflikt.

Rada se vključujem v novosti, saj sem zaradi mojega stila učenja usmerjena v akcijo in k preizkušanju. Hitro se navdušujem nad novostmi in navadno najprej vidim same pozitivne plati, ki jih prinašajo, negativne me presenetijo v praksi.

Moj pristop k reševanju problemov je podoben pristopu IDEAL. V prihodnje bom bolj natančna pri definiranju ciljev in predvidevanju posledic neke moje aktivnosti. Doslej sem probleme velikokrat reševala intuitivno, vendar se bom morala naučiti bolj sistematičnega pristopa.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Pri svojem delu sem spoštovala etični vidik na vseh stopnjah raziskave, saj:

- Sem spoštovala osebnost vseh sodelujočih: učencev in učiteljic – somentoric,
- pridobila dovoljenje učencev in učiteljic,
- z raziskavo jim ne nameravam povzročiti nobene škode, menim, da smo s sistematičnim spremljanjem veliko pridobili,
- so vsi zapisi resnični, kar potrjujejo kolegice mentorice, s katerimi smo skupaj načrtovale in izvajale srečanja,
- spoštovala sem temeljne demokratične vrednote: posameznik in njegov razvoj, svoboda in odgovornost vseh udeležencev, enakost možnosti, strpnost in solidarnost, vseživljenjskost izobraževanja.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Spoznanja, ki sem jih pridobila v letošnjem letu, bodo koristila predvsem meni pri delu v naslednjih letih s SUŠ in s sodelavci.

Ugotovitve in spoznanja bom predstavila na seji učiteljskega zbora. S sodelovanjem in s skupnimi močmi bomo dosegli še mnogo več.

Poročilo bom oblikovala v članek in ga poslala v objavo v eno izmed pedagoških revij.

IX. Uporabljeni viri:

Amnesty International Slovenije (prevod Bregant, A.) (1999): Prvi koraki, Metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic. Ljubljana.

Askew, S. in Carnell, E. (1998): Individual and global change. Cassell, London and Washington.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

Bransford, J., in Stein, B. (1993): The ideal problem solver. W. H. Freeman and Company, New York.

Delors, J. (2002): Učenje – skriti zaklad. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana 1996.

Devjak, T. Etična in državljska vzgoja v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Everard, B. in Morris, G. (1996): Uspešno vodenje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000): Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Izhodišča kutikularne preнове. Ministrstvo za šport, 1996.

Jeriček, H. (2004): Skupnost, izziv osamljenosti. Založništvo Jutro, Ljubljana.

Kroflič, R. (2002): Izbrani pedagoški spisi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Kroflič, R. (2000): Naravne meje vzgoje v javni osnovni šoli (Kaj je vzgoja in kaj ni?). *Sodobna pedagogika*, letnik 51, št. 1, Ljubljana, str. 28–40.

Marentič Požarnik, M., Magajna, L., Peklaj, C. (1995): Izziv raznolikosti. EDUCA, Nova Gorica.

Marentič Požarnik, M. (1997): Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne prenove. Zbornik: Kurikularna prenova. Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.

Marentič Požarnik, B. (2000): Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika*, letnik 51, št. 1, Ljubljana, str. 9–27.

Marentič Požarnik, M. (2000): Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.

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

Piciga, D. (1997): Kurikularna prenova na prelomu tisočletja v Republiki Sloveniji: med željami in realnostjo. Zbornik: Kurikularna prenova. Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.

Razdevšek Pučko, C. (1993): Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. Jubilejni zbornik ob stoletnici rojstva Gustava Šiliha. Pedagoška fakulteta Maribor, str. 234–247.

Razdevšek Pučko, C. (2000): Uvajanje sprememb kot proces učenja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, letnik 51, Ljubljana.

Šolska zakonodaja v 9-letni osnovni šoli. Antus, Jesenice.

Zabukovec, V. (1998): Merjenje razredne klime – priročnik za učitelje. Produktivnost, d.o.o., Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.

Weare, K., Gray, G. (prevod Dolanc, M.) (1996): Izboljševanje čustvenega in duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol. Priročnik za učitelje in druge, ki delajo z mladimi. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, Ljubljana.

X. SEZNAM PRILOG

- 1. DELAVNIŠKI LIST: PREDLOGI ZA LETNI PROGRAM DELA SUŠ-A**
- 2. DNEVNIK PREDSTAVNIKA ODDELKA V SKUPNOSTI UČENCEV OSNOVNE ŠOLE VENCLJA PERKA**
- 3. DELOVNI LIST: OSEBNI GRB**
- 4. DELOVNI LIST: MEDSEBOJNI ODNOSI NA NAŠI ŠOLI**
- 5. TEDEN PRIJATELJSTVA – objava na oglasni deski**
- 6. EVALVACIJSKI LIST PO PROJEKTU STOPIMO SKUPAJ**
- 7. DELOVNI LIST – EVALVACIJA OB ZAKLJUČKU LETA**
- 8. TIMSKO DELO – REFLEKSIJA**
- 9. VLOGA V TIMU – vprašalnik**

USTANOVITEV CENTRA ZA POMOČ OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI

OŠ Litija, Podružnica s prilagojenim programom
Cesta komandanta Staneta 2
1270 Litija

I. Avtorica prispevka: Marjeta Mlakar - Agrež

II. Povzetek vsebine

Podružnica s prilagojenim programom že vsa leta nudi strokovno pomoč drugim vzgojno-izobraževalnim ustanovam v občini Litija in Šmartno. Po sprejemu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je potreba po takšnem sodelovanju še povečala. Projekt Ustanovitev centra za pomoč otrokom s posebnimi potrebami je nadgradnja že ustaljene oblike dela, ki se je izkazala kot zelo uspešna in bo postala stalna oblika našega dela.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Ob novem zakonu se je povečala potreba po svetovanju šolam, staršem in otrokom s posebnimi potrebami. Na podružnico s prilagojenim programom so se dnevno obračali po telefonu ali osebno in prosili za različne informacije.

b) Teoretska osvetlitev problema (citiranje virov)

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, Uradni list RS, št. 54)
- Izhodišča kurikularne prenove, Nacionalni kurikularni svet, maj 1996

IV.

a) Raziskovalno vprašanje

Kako organizirati pomoč šolam in vrtcem v občini?

b) Cilj/i projekta

- pomagati šolam in vrtcem pri odkrivanju in prepoznavanju otrok s posebnimi potrebami,
- nuditi strokovno pomoč vrtcem in šolam pri pripravi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami,
- svetovati staršem, vodstvu in strokovnim delavcem vrtca in osnovnih šol pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami,
- pripraviti prilagoditev programov ter prilagoditev pogojev za izvajanje in programov dodatne strokovne pomoči,
- nuditi svetovanje in pomoč otrokom s posebnimi potrebami.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Nova koncepcija skrbi za otroke s posebnimi potrebami spreminja funkcijo osnovnih šol s prilagojenim programom in zavodov za usposabljanje. Njihova naloga bo tudi v tem, da bodo kot specializirane institucije postale centri za pomoč otrokom, staršem in strokovnim delavcem. Pomagale naj bi tudi vrtcem in šolam pri odkrivanju in spoznavanju otrok s posebnimi potrebami, nudenju strokovne pomoči pri pripravi individualiziranih programov, svetovanje staršem, vodstvu šol in vrtcev, strokovnim delavcem pri pripravi prilagoditve pogojev za izvajanje in programov dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami ter nudenje svetovanja in pomoči otrokom s posebnimi potrebami.

Veliko teh nalog smo doslej neformalno v šoli že izvajali. Nekatere šole, predvsem pa posamezni strokovni delavci in starši so prosili za svetovanje pri reševanju težav z otroki s posebnimi potrebami. V skladu z novo vlogo naših šol in v želji za dobro skrb, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami smo pripravili v šolskem letu 2002/03 različne oblike sodelovanja. Ponudbo smo poslali vrtcem, osnovnim šolam in srednji šoli v občini Litija in Šmartno.

*Osnovna šola Litija
Podružnica s prilagojenim programom
Cesta komandanta Staneta 2
1270 Litija*

*Datum: 11. 6. 2002
Številka: 438/2002*

*RAVNATELJEM,
SVETOVALNIM DELAVCEM*

Zadeva: VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V OBČINI LITIJA

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet 1. junija 2000, predstavlja dopolnitev šolskih zakonov, ki v okviru svojih določil opredeljujejo splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, od vrtca, osnovne šole, splošnega srednjega izobraževanja ter poklicnega in strokovnega izobraževanja. Z novo koncepcijo in novim nazivom OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI smo ne le spremenili naziv populacije, ki jo obravnavamo, temveč zajeli približno 20 do 25 odstotkov šolske populacije, ki jo sestavljajo otroci z motnjami v razvoju, posebej nadarjeni otroci in otroci z učnimi težavami. Vsi tisti torej, ki potrebujejo različne oblike pomoči in prilagoditev v procesu vzgoje in izobraževanja. Nova koncepcija družbene skrbi za otroke s posebnimi potrebami spreminja funkcijo posebnih šol in zavodov za usposabljanje. Nove naloge bodo zlasti v tem, da bodo specializirane institucije postale centri za pomoč vrtcem in šolam pri odkrivanju in spoznavanju otrok s posebnimi potrebami, nudenju strokovne pomoči pri pripravi individualiziranih programov, svetovanju staršem, vodstvom in strokovnim delavcem pri pripravljanju prilagoditve programov ter prilagoditve pogojev za izvajanje in programov dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami in nudenje svetovanja in pomoči otrokom s posebnimi potrebami.

V skladu z novo vlogo naših šol in v želji za dobro skrb, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pripravljamo v šolskem letu 2002/03 naslednje oblike sodelovanja:

- 1) IZVAJANJE DODATNE STROKOVNE POMOČI DOLOČENE Z USMERITVIJO*
- 2) VODENJE AKTIVA STROKOVNIH DELAVCEV, KI IZVAJAJO DODATNO STROKOVNO POMOČ V OBČINI LITIJA IN ŠMARTNO*
- 3) PREDAVNJA IN DELAVNICE NA TEME:
- PREDSTAVITEV ZAKONA O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN VLOGA UČITELJEV*

- PREDSTAVITEV PRILAGOJENIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV IN POSEBNIH PROGRAMOV VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA
- OTROCI Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI
- INTERVIZIJA – TIMSKA OBRAVNAVA OTROKA
 - PRIPRAVA INDIVIDUALNEGA PROGRAMA

4) ODPRTI DAN OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM

5) PROSTOVOLJNO DELO DIJAKOV POD NASLOVOM IMAM PRIJATELJA

Želimo, da bi nas obvestili, pri katerih oblikah dela bi želeli sodelovati.

Hvala in prisrčen pozdrav!

*Pomočnica ravnateljice:
Ravnateljica:
Marjeta Mlakar - Agrež, prof. def.*

mag. Gabrijela Hauptman

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke

- vse osnovne šole, vrtci in gimnazija v občini Litija in Šmartno
- učiteljice dodatne strokovne pomoči
- pomočnica ravnateljice Marjeta Mlakar - Agrež
- svetovalna delavka Nataša Zupan

Metode zbiranja podatkov (triangulacija)

- poslan dopis v vse organizacije in pisni odzivi na ponudbo – dopisi
- zbiranje podatkov na aktivu učiteljev dodatne strokovne pomoči – zapisniki aktivov
- zabeležke pomočnice ravnateljice in svetovalne delavke na naši šoli o številu in vrsti klicev za pomoč

Metode obdelave podatkov

- pregled dopisov in evidenca potreb
- pregled zapisnikov in realizacija sklepov
- zbirnik in evidenca potreb glede na klice in obiske na šoli

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

- Svetovanje

Podružnica izvaja svetovanje že 40 let. Od ustanovitve prvih oddelkov in sprejema prvega učenca v posebno šolo se šole in vrtci obračajo na vodjo podružnice ali svetovalno službo za pomoč pri otrocih s posebnimi potrebami. Zelo pogosto se obračajo na šolo tudi starši otrok s posebnimi potrebami, ki drugje ne najdejo informacij. Pogosto je to hitro svetovanje po telefonu, ki je navadno vezano na

postopke usmerjanja. Zahtevnejša svetovanja pa se opravijo v obliki timskih sestankov in so navadno vezana na pripravo individualiziranega programa.

S sprejemom novega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je svetovanje zelo povečalo. Svetovanje ni načrtno in ni financirano. Vsaka šola ali vrtec ima na delovnem mestu svetovalnega delavca že sistemiziranega psihologa, pedagoga ali socialnega delavca.

V šolskem letu 2005/06 je Vzgojno-varstveni zavod Litija prvič uradno zaprosil za svetovalno delo, ki bi ga izvajal defektolog Podružnice s prilagojenim programom. Tako profesorica defektologije Alenka Vidgaj opravlja del svetovalnega dela v vrtcu.

- Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Začetki izvajanja dodatne strokovne pomoči v naši podružnici segajo v šolsko leto 1996/97, ko je specialna pedagoginja Berta Juvan začela mobilno obravnavo učenca v Osnovni šoli Gabrovka. Izrazite individualne potrebe o pomoči so se pojavile torej že štiri leta pred sprejetjem zakona.

Dodatno strokovno pomoč sedaj izvajamo v vseh vrtcih in šolah, kjer izkažejo potrebo po pomoči oziroma nimajo zaposlenega specialnega pedagoga. V Osnovni šoli Šmartno in Osnovni šoli Gradec smo dodatno strokovno pomoč izvajali do zaposlitve specialnih pedagogov. V ostalih institucijah pa dodatno strokovno pomoč še vedno izvajamo. V šolskem letu 2005/06 teče 140 ur dodatne strokovne pomoči v: Osnovni šoli Litija, Osnovni šoli Gabrovka, Vrtcu Jevnica, Vrtcu Šmartno, Vrtcu Litija in v Vrtcu Gabrovka.

- Ustanovitev in vodenje aktiva učiteljev dodatne strokovne pomoči

V šolskem letu 2000/01 smo na Podružnici s prilagojenim programom ustanovili občinski oziroma medobčinski aktiv (razdružitev občine Litija v Šmartno in Litija) učiteljev dodatne strokovne pomoči. Aktiv je vodila Marjeta Mlakar - Agrež. Aktiv je bil ustanovljen povsem neformalno in se je sestajal po potrebi tri-petkrat letno. Teme smo prilagajali potrebam. V šolskem letu 2004/05 pa je bil formalno ustanovljen aktiv učiteljev dodatne strokovne pomoči v Osnovni šoli Litija. Tudi ta aktiv že drugo leto vodi Marjeta Mlakar - Agrež.

V šolskem letu 2004/05 se je izkazala potreba po rednejšem srečevanju učiteljev dodatne strokovne pomoči. Vsak četrtek ob 7.00 uri se srečajo in uskladijo urnike, nadomeščanja, imajo timsko obravnavo posameznega učenca oziroma se pogovorijo o aktualni temi.

V času projekta smo obravnavali naslednje teme (prepis dnevnih redov):

- Izvajanje dodatne strokovne pomoči (urniki, IP-ji, prostor za izvajanje ...) – Marjeta Mlakar - Agrež
- Dokumentacija učiteljev dodatne strokovne pomoči – Marjeta Mlakar - Agrež
- Didaktični kabinet za dodatno strokovno pomoč – Marjeta Mlakar - Agrež
- Dnevne priprave učitelja dodatne strokovne pomoči, vezane na učni načrt razreda – Marjeta Mlakar - Agrež, Barbara Babnik
- Diagnostika in pregled instrumentov za ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb otrok v osnovni šoli ter načrtovanje individualiziranih programov po M. Galeši – Alenka Vidgaj
- Otrok s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo v razredu – pedagoška praksa in izzivi – predstavitev članka – Barbara Babnik
- Komunikacija med predmetnim učiteljem, razrednikom in učiteljem DSP – Marjeta Mlakar - Agrež
- Poročanje iz študijskih srečanj – navzoče učiteljice dodatne strokovne pomoči
- Pregled zapisnikov – Marjeta Mlakar - Agrež
- Individualizirani programi – dr. Majda Končar, Marjeta Mlakar - Agrež
- Nastopi učiteljic: Janja Groznik, Helena Turinek, Katarina Grošelj

- Kako pripraviti nastop učitelja dodatne strokovne pomoči – Marjeta Mlakar - Agrež

- **Predavanja in delavnice**

Posamezne šole ali vrtci se že vsa leta obračajo na našo podružnico v zvezi s predavanji in delavnicami, vezanimi na otroke s posebnimi potrebami. Vedno jim ustrezemo. V času projekta so bila izvedena naslednja predavanja pedagoških delavcev:

- Sodelovanje s starši – Marjeta Mlakar - Agrež
- Poseben program vzgoje in izobraževanja – Sandra Rihter
- Prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom – Marjeta Mlakar - Agrež
- Skupine za samopomoč – Marjeta Mlakar - Agrež
- Sijaj drugačnosti – Marjeta Mlakar - Agrež
- Otroci s posebnimi potrebami – Marjeta Mlakar - Agrež
- Otroci z motnjami koncentracije in nemira ter učinki uporabe zdravil – Alenka Vidgaj
- Izboljšanje komunikacije – Marjeta Mlakar - Agrež
- Otroci z motnjami vedenja in osebnosti - Marjeta Mlakar - Agrež
- Intervizija – Nataša Zupan
- Predstavitve Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in vloga učiteljev – Marjeta Mlakar - Agrež

- **Odprti dan osnovne šole s prilagojenim programom**

Redna oblika dela in sodelovanje z okoljem je že vsa leta odprti dan šole. Navadno je bil izveden marca. Obiskovalci, torej starši, pedagoški delavci in drugi občani, so bili z dopisom in prek Glasila občanov povabljeni na ogled šole in na ure pouka. Ogladali so si novosti v določenem šolskem letu in bili navzoči pri različnih urah v različnih razredih.

V šolskem letu 2005/06 praznujemo 40-letnico začetka dela z otroki s posebnimi potrebami. V sklopu praznovanja smo organizirali tudi odprti dan šole, ki je bil 4. oktobra 2005.

Na šoli vedno sprejememo starše, študente, strokovne delavce in druge, ki želijo spoznati naše delo. Še posebej je to pomembno za starše v času usmeritve otroka.

- **Zaključek**

Podružnica s prilagojenim programom je Center za pomoč otrokom s posebnimi potrebami v Občini Litija in Šmartno. Center je opravil vrsto nalog, ki pa niso bile planirane in financirane. Pomagal je šolam in vrtcem glede na potrebe.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Vsi udeleženci projekta so strokovni delavci in so ravnali v skladu z Zakonom o varstvu osebnih podatkov. Vsi so podpisniki etičnega kodeksa defektologov.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Delo naše podružnice je predstavila Marjeta Mlakar - Agrež na XI. defektoloških izobraževalnih dnevih, ki so potekali na temo Komplementarne metode za spodbujanje potencialov oseb s posebnimi potrebami (Rogla, maj 2003).

Marjeta Mlakar - Agrež in Nataša Zupan sta predstavili projekt na Zavodu RS za šolstvo septembra 2005. Osnova za predstavitev je bil plakat.

**USTANOVITEV CENTRA
ZA POMOČ OTROKOM S
POSEBNIMI POTREBAMI**

ZASTAVLJENI CILJI

- ❖ POMAGATI, NUDITI STROKOVNO POMOČ IN SVETOVATI VRTCEM IN ŠOLAM:
- PRI ODKRIVANJU IN PREPOZNAVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
- PRI PRIPRAVI INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV IN PRILAGODITEV ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI
- STARŠEM, VODSTVU IN STROKOVNIM DELAVCEM USTANOV PRI OBRAVNAVI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
- PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI

DOSEŽENI REZULTATI

- VEČJA POVEZANOST UČITELJEV, KI IZVAJAJO DODATNO STROKOVNO POMOČ V ŠOLI IN V OBČINAH
- SODELOVANJE STARŠEV PRI OBLIKOVANJU INDIVIDUALIZIRANIH PROGRAMOV IN UPOŠTEVANJU NJIHOVIH ŽELJ PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI
- ZAČETEK ZBIRANJA GRADIVA ZA DIDAKTIČNI KABINET DODATNE STROKOVNE POMOČI
- OBLIKOVANJE IN DELOVANJE STROKOVNEGA AKTIVA

PROBLEMI

- ČASOVNO USKLAJEVANJE TIMSKIH SESTANKOV
- NEUSTREZNA IZOBRAZBA IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI
- PROSTORSKA STISKA
- USKLAJEVANJE URNIKOV SREDI ŠOLSKEGA LETA

PREDLOGI GLEDE NA IZKUŠNJE

- STROKOVNO KOORDINACIJO DODATNE STROKOVNE POMOČI NAJ IZVAJAJO OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM

OSNOVNA ŠOLA LITJA

VODJA PROJEKTA:
MARIJETA MLAKAR-AGREŽ

AVTORICI PLAKATA:
MARIJETA MLAKAR-AGREŽ
NATAŠA ZUPAN

IX. Uporabljeni viri

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, Uradni list RS, št. 54).
- Izhodišča kurikularne prenovе, Nacionalni kurikularni svet, maj 1996.

MOŽNOSTI RAZVIJANJA UČITELJEVE KARIERE IN VPLIV NA NJEGOVO DELO

Ekonomska šola Kranj
Komenskega 4
4000 Kranj

Avtorica prispevka: mag. Lidija Grmek Zupanc

I. Povzetek vsebine

Glede na široko zastavljeni naslov inovacijskega projekta v začetnem delu se je po obisku konzulentke mag. Sonje Sentočnik projektna skupina odločila, da se pri nadaljnjem delu osredotočimo na vprašanje, kako vzpodbuditi več sodelovanja med učitelji oz. različnimi strokovnimi aktivni. Akcijska raziskava je vključevala štiri faze; načrt, ukrepanje, opazovanje in refleksijo. Izvedli smo triangulacijo, vendar pa so starši menili, naj imajo v končni fazi pri tako strokovni zadevi glavno besedo učitelji sami.

II. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Na zavodih/šolah, ki imajo veliko število učencev, je učiteljev, ki učijo neki predmet, več. Npr. na Ekonomski šoli v Kranju, ki je sestavljena iz dveh šol, iz Ekonomske gimnazije in Srednje poklicne in strokovne šole, je učiteljev, ki poučujejo strokovne ekonomske predmete, kar 19.

Nekateri res poučujejo samo na eni izmed šol, večina pa je še vedno razpeta med obe šoli. Vsaka šola ima sicer svoje predmetne aktivne, kljub temu pa so zaradi urnika sklici posameznih aktivov težavni, ker za to v urniku ni načrtovanih posebnih ur.

Dokler je delovanje študijskih skupin teklo po starem, da so jih sklicevali vodje in ne svetovalci z Zavoda RS za šolstvo, je bilo v posameznem aktivu večje število učiteljev, po tej spremembi pa je direktorica razbila aktivne po načelu 1 predmet 1 aktiv. Čez nekaj časa, tudi zaradi inovacijskega projekta, ki je v šolskem letu 2004/05 potekal na šoli, pa se je izkazalo, da se učitelji želijo povezati oz. se povezujejo z učitelji vsebinsko sorodnih predmetnih področij. Zato smo s projektno skupino želeli oblikovati tudi formalno strokovne aktivne za novo šolsko leto tako, da bi omogočali čim več medpredmetnega povezovanja, hkrati pa smo pred takšno spremembo želeli dobiti podatke, da je sprememba, v smeri katere si prizadevamo, prava.

b) Teoretska osvetlitev problema

c) Sklep o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Ekonomska šola Kranj z dne 15. 6. 2005 na strani 3 (X. člen, organi organizacijskih enot) našteva organe šole:

- ravnatelj šole,
- pomočnik ravnatelja šole,
- učiteljski zbor,
- oddelčni učiteljski zbor,
- razrednik,
- strokovni aktivni in
- svet staršev.

Strokovni aktivni so v ustanovitvenem aktu zapisani kot organ šole. Spoznali smo, da bi želeli izboljšati delovanje strokovnih aktivov, zato smo želeli pri tem uporabiti metodo akcijske raziskave.

Akcijska raziskava vključuje štiri faze (Kemmis, Mc Taggart, 1991), to so:

1. izdelava načrta za akcijo, ki naj bi izboljšala to, kar že poteka;
2. ukrepi za uresničitev načrta;
3. opazovanje in spremljanje učinkov teh ukrepov v okvirih, znotraj katerih potekajo;
4. premislek o učinkih, ki je podlaga za nadaljnje načrtovanje, novo akcijo.

Pri tem smo izbrali enega od treh specifičnih pristopov, ki so značilni za akcijsko raziskovanje, in sicer triangulacijo. Po Marentič - Požarnikovi (1990) je to kombinirana metoda, največkrat kombinira podatke iz opazovanja in intervjuja. Podatke iz iste situacije omogoča osvetliti iz treh perspektiv: iz perspektive učitelja, učenca in »nevtalnega tretjega«, torej opazovalca.

III. a) Raziskovalno vprašanje

Kako oblikovati strokovne aktivne za šolsko leto 2005/06, da bi s tem omogočili čim več medpredmetnega povezovanja?

b) Cilj projekta

Glavni cilj projekta je bil, da bi strokovne aktivne do konca letošnjega šolskega leta oblikovali/povezali tako, da bi lahko v prihodnjem šolskem letu omogočili kar največji izkoristek – čim več medpredmetnega povezovanja na različnih področjih. Pri tem imam v mislih tako povezovanje glede snovi pri pouku v razredu/-ih kot pri načrtovanju in izvajanju IND.

IV. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Projektno skupino, ki je v šolskem letu 2004/05 izvajala inovacijski projekt na Ekonomski šoli Kranj, smo oblikovali v skladu z navodili, da naj ne bo večja od dvajsetih udeležencev, v njej naj sodelujeta tudi vodstveni in svetovalni delavec (Inovacijski projekti v šolskem letu 2004/05, Povabilo k sodelovanju, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 5. 11. 2003, str. 2). Člani projektne skupine so bili predstavniki posameznih predmetov/predmetnih področij. Pred prihodom konzulentke mag. Sonje Sentočnik smo člani projektne skupine razpravljali o tem, kdaj je učitelj profesionalec, kako posamezni član načrtuje svoj karierni razvoj, predstavila pa sem jim tudi akcijsko raziskovanje v skladu s smernicami Zavoda. Po prihodu konzulentke smo se odločili, da bi želeli v naši šoli okrepiti medpredmetno povezovanje, to pa naj bi začeli z drugačnim oblikovanjem aktivov za šolsko leto 2005/06.

Načrt aktivnosti je bil naslednji:

1. na svetu staršev predstaviti delo projektne skupine;
2. povabiti Katjo Pavlič, da bo za celotni učiteljski zbor pripravila predavanje o medpredmetnem povezovanju in evropskih oddelkih,
3. na sestanku projektne skupine se bomo pogovorili o njenem predavanju in razmislili, kako bi medpredmetno povezovanje, ki že poteka na šoli, še okrepili;
4. učitelji, vključeni v projektno skupino, naj najprej sami razmislijo, med katerimi predmeti potekajo medpredmetne povezave, in to zapišejo;
5. na podlagi zapisov naj razmislijo o oblikovanju strokovnih aktivov po novem;
6. v sedanjih aktivih naj prek pogovorov s kolegi dobijo podatke, kako ta problem vidi večina ostalih učiteljev in kako bi aktivne oblikovali oni;
7. na sestanku bomo izpostavili različna mnenja in se odločili za najboljše rešitve, ki jih bodo učitelji oblikovali skupno;
8. o medpredmetnem povezovanju bomo anketirali naključno izbrane razrede višjih letnikov različnih smeri;
9. učitelji bodo oddali ankete, vodja jih bo obdelal. Na sestanku se bomo o rezultatih ankete pogovorili, učitelji bodo imeli nekaj časa, da bodo premislili, ali bi rezultati ankete morda vplivali na njihovo odločitev o oblikovanju aktivov;
10. učitelji projektne skupine bodo oddali zadnjo verzijo o tem, kako naj bodo aktivni oblikovani v prihodnjem šolskem letu.

Izvedba načrtovane dejavnosti:

K 1. Na svetu staršev smo predstavili delo projektne skupine. Starši so projekt podprli, vendar pa so menili, naj imajo poglavitno vlogo pri tem učitelji sami.

K 2. Celotni pedagoški zbor Ekonomske šole Kranj je dne 29.3.2005 poslušal predavanje Katje Pavlič o evropskih oddelkih in medpredmetnem povezovanju.

K 3. Na sestanku projektne skupine smo se o njenem predavanju pogovorili. Čeprav glede na vrsto šole nimamo možnosti, da bi lahko pridobili evropski oddelek, smo razmišljali o potrebnosti okrepitve medpredmetnega povezovanja.

K4. Učitelji so zapisali, kje vidijo možne medpredmetne povezave. Povzemam le najbolj zanimive misli učiteljev.

Npr. učiteljica angleškega jezika je zapisala, da so povezave zaželeno in možne tako rekoč z vsemi predmeti, odvisne pa so od konkretnih potreb, terminskega plana ter afinitet predavatelja.

Učiteljica, ki poučuje umetnost, vidi povezavo z zgodovino pri obravnavi časovnih obdobij in zgodovinskega dogajanja, povezavo s slovenščino pri biblijskih motivih in idejah ter značilnostih literarne in likovne umetnosti v različnih obdobjih (npr. barok v likovni umetnosti in literaturi), povezavo s fiziko pri barvnih teorijah, z matematiko pa pri zlatem rezu. Povezavo z različnimi predmeti vidi seveda tudi pri pripravi ekskurzij.

Učiteljica, ki v 3. letniku ekonomskega tehnika kot praktični pouk uči predmet učno podjetje, je navedla številne povezave. Promocijsko gradivo, baza podatkov, predstavitev v power pointu (informatika), oblikovanje dopisov, govorni nastopi (slovenščina), lektoriranje promocijskega gradiva (slovenščina, angleščina, nemščina), ustanavljanje, prenehanje gospodarske družbe, pogodbe o zaposlitvi (pravo), predstavitev Kranja, predstavitev Slovenije (geografija, zgodovina), kalkulacija cene (poslovna matematika, računovodstvo, gospodarsko poslovanje), knjiženje (računovodstvo), poslovna korespondenca (gospodarsko poslovanje). Učiteljica športne vzgoje predlaga predstavitev športov v tujem jeziku in hkrati praktično izvedbo, povezavo z biologijo glede delovanja organov, prehrane, povezavo s psihologijo glede delovanja živčevja, motorike – tudi področje motivacije, z računalništvom pa pri aplikaciji gibanj, fotogalerija itd.

Sklepne misli večine učiteljev projektne skupine:

- a) na začetku šolskega leta naj bi učitelji na sestanku aktiva izbrali nekaj tem in področij, ki naj bi jih v tekočem šolskem letu skupaj obravnavali,
- b) te teme se uskladijo (časovno) s člani (vodji) drugih aktivov, po možnosti jih zapišejo v ČRUS,
- c) zbiranje informacij, priprava gradiv,
- d) pred praktično izvedbo se sestanejo učitelji določenega razreda in uskladijo dejavnosti,
- e) praktična izvedba, predstavitev dijakom in sodelavcem,
- f) izdelava »kataloga« oz. plakatov, referatov, predstavitev na svetu staršev, informativnem dnevu oz. zunaj šole.

K 5. Na podlagi zgornjih zapisov o možnih medpredmetnih povezavah so učitelji razmišljali, kako bi spremenili dosedanjo oblikovanost aktivov – nastala je zasnova nove oblikovanosti.

K 6. Učitelji so zbirali podatke o tem, kaj o tem menijo njihovi kolegi iz dosedanjih aktivov.

K 7. Na sestanku so predstavili podatke o mnenjih ostalih učiteljev in preverili, ali zasnova nove oblikovanosti, ki so jo sami postavili, po novih podatkih še »vzdrži«.

K 8. O medpredmetnem povezovanju so učitelji anketirali naključno izbrane razrede višjih letnikov različnih smeri. Za prve letnike se nismo odločili zato, ker smo menili, da imajo višji letniki več vpogleda v povezovanje snovi.

K 9. Učitelji so po dogovoru anketirali dijake, kot vodja sem poskrbela za obdelavo. Na sestanku smo se o rezultatih ankete pogovorili, učitelji pa so dobili nekaj časa, da so premislili, ali bi zaradi rezultatov ankete želeli še kaj spremeniti.

K 10. Učitelji projektne skupine so oddali zadnjo verzijo, kako naj bodo aktivni oblikovani v prihodnjem šolskem letu.

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Glavni cilj projekta je bil, da bi strokovne aktivne do konca letošnjega šolskega leta oblikovali/povezali tako, da bi lahko v prihodnjem šolskem letu omogočili kar največji izkoristek – čim več medpredmetnega povezovanja na različnih področjih. Pri tem smo mislili na povezovanje glede snovi pri pouku v razredu/-ih kot pri načrtovanju in izvajanju IND.

Da je za letošnje šolsko leto cilj dosežen, se po mojem mnenju kaže predvsem v tem, da je bil dogovor o novem oblikovanju strokovnih aktivov sprejet z usklajevanjem med učitelji. Tudi v praksi učitelji že nekaj časa združujejo aktivne tako, kot je sedaj zapisano. Ko je na oglasni deski v zbornici visela nova razporeditev, ni bilo pripomb.

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke: Podatke so posredovali starši, učitelji in dijaki.

Metode zbiranja podatkov (triangulacija): Podatke o problemu smo zbirali od staršev. Na sestanku sveta staršev 12. 1. 2005 je sodelovalo 22 staršev. Po razpravi so soglasno ugotovili, da naj se anketira tudi dijake, vendar pa so menili, naj imajo pri oblikovanju strokovnih aktivov najpomembnejšo besedo učitelji sami, ker je to njihova strokovna zadeva, ki jo sami tudi najbolj poznajo.

Podatke smo zbirali tudi od učiteljev znotraj projektne skupine. Šlo je predvsem za njihova mnenja o medpredmetnih povezavah na Ekonomski šoli Kranj in o oblikovanju strokovnih aktivov. Ti učitelji pa so zbirali tudi mnenja ostalih učiteljev Ekonomske šole Kranj o danem vprašanju.

Podatke smo zbirali tudi od dijakov. Pri tem smo uporabili metodo anketiranja oz. anketnih vprašalnikov. Iz naslednjih razredov je anketne vprašalnike oddalo:

1 EKTA – 27 dijakov, 1 EGE – 15 dijakov, 2 a – 20 dijakov, 2 e – 15 dijakov, 2 EGD – 23 dijakov, 3 Ega – 21 dijakov, 3 EGc – 16 dijakov, 3 č – 12 dijakov, 3 d – 15 dijakov.

Anketni vprašalnik je skupaj oddalo 164 dijakov.

Metode obdelave podatkov: podatke, ki smo jih zbrali od staršev, smo zapisali v zapisnik sveta staršev. Sporočilo je bilo tako jasno, da kakršna koli obdelava teh podatkov ni bila potrebna.

Podatke o mnenjih učiteljev projektne skupine so učitelji zapisali na naših sestankih oz. srečanjih in mi jih izročili. Pomembni so bili vedno v smislu ugotavljanja, ali je predvideni osnutek oblikovanja aktivov v interesu večine učiteljev, ki sodijo v določeno strokovno področje. To se je preverjalo v več krogih.

Podatke od dijakov smo zbirali z anketnim vprašalnikom. Kasneje so bili obdelani s programom Excel.

V. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

STARŠI: rezultati oz. mnenje staršev je bilo nedvoumno: to je stvar dogovora med učitelji, zato naj učitelji sami oblikujejo aktivne, pri tem pa naj upoštevajo tudi poglede dijakov.

UČITELJI: so v več krogih preverjali in dopolnjevali svoje mnenje o tem, kakšna bi bila najboljša oblikovanost strokovnih aktivov. Zadnje usklajevanje je dalo naslednjo razporeditev:

V šolskem letu 2005/2006 imamo naslednje strokovne aktivne:

- aktiv učiteljev slovenskega jezika
- aktiv učiteljev matematike
- aktiv učiteljev angleškega jezika
- aktiv učiteljev francoskega jezika
- aktiv učiteljev nemškega jezika
- aktiv učiteljev športne vzgoje
- aktiv učiteljev računal., obdelave besedil in poslovne informatike
- aktiv gospod. poslov., poslov. teh.
- aktiv poslov. mat. s stat. in račun.
- aktiv ekonomije
- aktiv za učno podjetje
- aktiv za projektno delo
- aktiv za praktični pouk
- aktiv prava
- aktiv za upravno poslovanje
- aktiv za psihologijo
- družboslovni aktiv (ZGO, GEO, UM)
- naravoslovni aktiv (KEM, KP, NAR)
- knjižničarski aktiv
- aktiv za psih., soc. in svetovalno delo
- raziskovalni aktiv

DIJAKI:

Rezultati anketnega vprašalnika – anketna vprašanja in odgovori (zbirnik)

1. Nahajaš se pri pouku določenega predmeta in poznaš snov, ki ste jo obravnavali v tem šolskem letu. Ali meniš, da so določene vsebine tega predmeta sorodne vsebinam, ki jih obravnavate pri kakšnem drugem predmetu, ali se celo podvajajo? Napiši čim več konkretnih primerov:

ODGOVORI – SLO/ZGO/NEM, ZGO/GEO (trgovske poti, uvažanje), SLO/ZGO/GEO/, SLO/UME, NEM/GEO (nastanek Nemčije), GPO/GEO, GPO/EKN, EKN/MAT, EKN/POD/INF, EKN/GPO, RČN/PP (učno podjetje), PRV/SOC, BIO/KEM, MAT/KEM

2. Ali te v primeru, da so vsebine sorodne ali da se celo podvajajo, učitelj opozori na to, da ste te vsebine že obravnavali/jih obravnavate pri drugih predmetih?

Obkroži ustreznih odgovor.

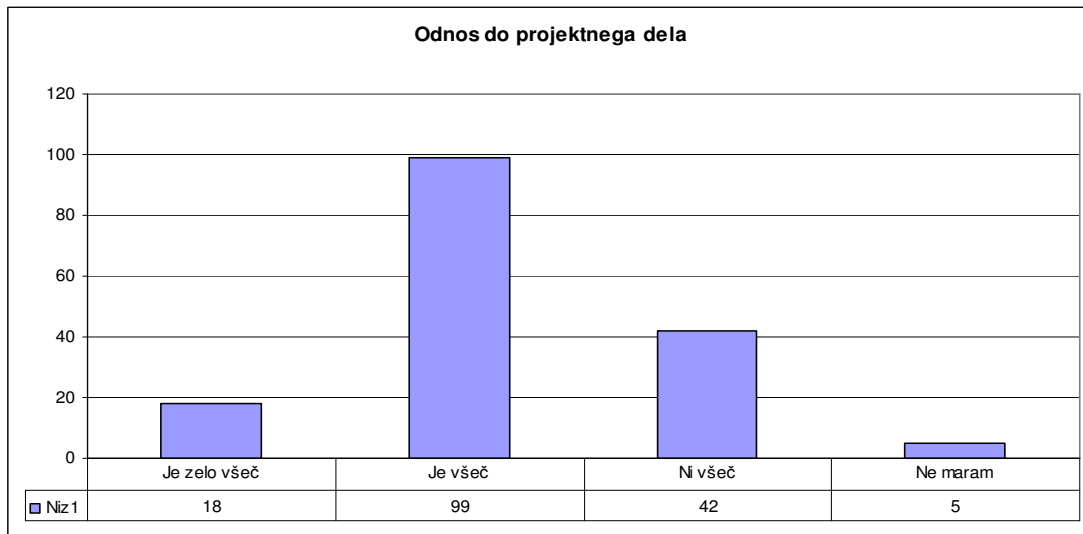
DA – 158 dijakov, NE – 6 dijakov

3. Kakšno je tvoje mnenje o nalogah, kjer je treba povezovati znanja različnih predmetov (npr. seminarske naloge, projektno delo itd., kjer moraš povezovati znanje informatike z znanji drugih predmetov)?

Takšno delo mi (obkroži črko pred ustreznim odgovorom):

1. je zelo všeč – 18 dijakov
2. je všeč – 99 dijakov
3. ni všeč – 42 dijakov

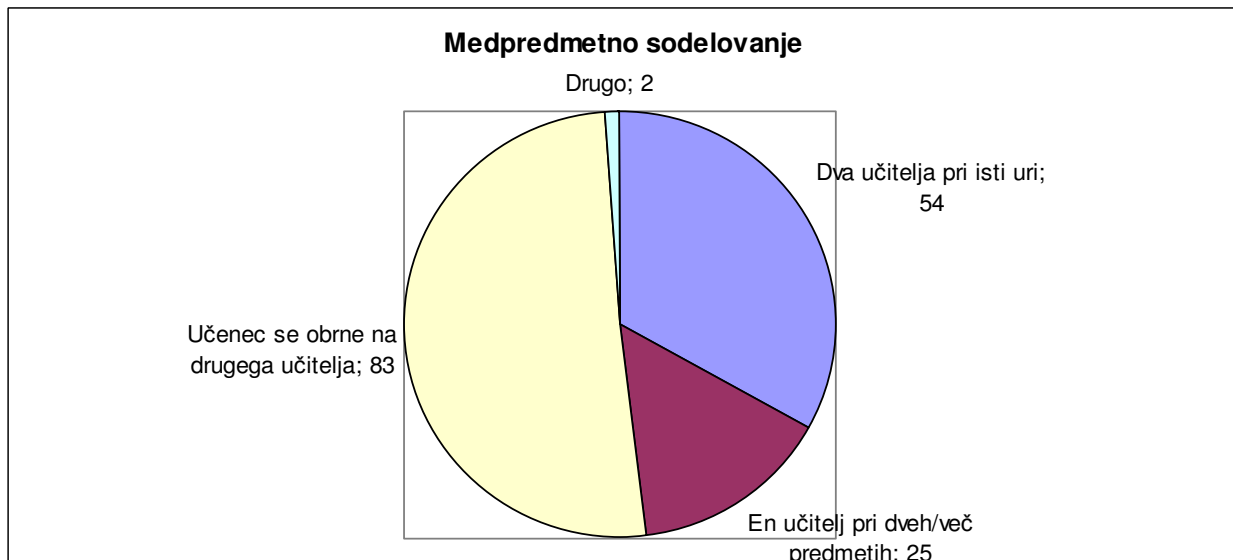
4. takšnega dela ne maram – 5 dijakov



Slika 1: Odnos dijakov do projektne dela

4. Ali meniš, da bi morala učitelja v takih primerih med seboj sodelovati? Kakšne možnosti vidiš ti?

- a) občasno sodelovanje obeh profesorjev pri učni uri – 54 dijakov
- b) en učitelj pri dveh/več predmetih – 25 dijakov
- c) če je potrebno, da učenec znanje poglobi, se obrne na ustreznega drugega učitelja – 83
- d) drugo (napiši sam) – 2 dijaka



Slika 2: Medpredmetno sodelovanje skozi pogled dijakov

VI. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave

Akcijska raziskava je bila usmerjena na organizacijsko vprašanje, zato ni posegala v intimno področje posameznika. Udeleženci projektne skupine pa smo se trudili, da smo podatke zbirali korektno – pred zbiranjem od učiteljev ali dijakov smo jim pojasnili vsaj v grobem, čemu bodo služili rezultati.

VII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Delo projektne skupine bom predstavila v prispevku, ki ga bom nasloвила na uredništvo Šolskih razgledov.

VIII. Uporabljeni viri

1. Sklep o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Ekonomska šola Kranj, sprejela Vlada Republike Slovenije na seji dne 15. 6. 2005
2. Ball, S. J., Goodsoon, I. F.: Teachers Lives and Careers. The Falmer Press, Philadelphia, 1992.
3. Erčulj, J.: Kakovost, uspešnost, nenehne izboljšave – prednosti, pasti in možnosti za uvajanje različnih pristopov v šole. Zbornik 18. posvetovanja organizatorjev dela, Portorož 1999.
4. Kemmis S., Mc Taggart R., Požarnik B. M., Skalar M.: Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Didakta: Slovensko društvo pedagogov, Radovljica 1990.
5. Jereb, J.: Celovito upravljanje kakovosti in sistema razvoja kadrov. Organizacija, letnik 28, številka 5, 1995.
6. Mayer, J.: Preobrazba tradicionalne šole na prehodu v XXI. stoletje, Evropska skupnost in management. 18. posvetovanje organizatorjev dela, 1. knjiga. Portorož, 1999
7. Marentič - Požarnik, B.: Ravnatelj – spodbujevalec spopolnjevanja in akcijskega raziskovanja učiteljev. Menedžment v vzgoji in izobraževanju. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1995.
8. Sentočnik, S.: Pomen refleksije za kakovostno edukacijo. VIZ XXX, št. 5, Ljubljana, 1999.
9. Trnavčevič. A., Trtnik-Herlec, A., Roncelli-Vaupot, S.: Raznolikost kakovosti. Šola za ravnatelje, Ljubljana, 2000.
10. Velikonja, M.: Akcijsko raziskovanje kot pot h kakovosti. Andragoška spoznanja, 4/2000.
11. Žuželj, V.: Spremljanje in evalvacija učinkov projektne učnega dela pri uvajanju v pouk. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1995.

PREPREČEVANJE IZGOREVANJA NA DELOVNEM MESTU

**Vrtec Pedenjped
Cerutova ulica 6
1000 Ljubljana**

I. Avtorici prispevka: Katja Rovšek Nikitovič, Mojca Jamšek

II. Povzetek vsebine

Zaposleni v vrtcu so opozorili na pojav izgorevanja, ki se je začel kazati pri nekaterih strokovnih delavcih. Predlagali so, da bi se v instituciji bolj poglobljeno začeli ukvarjati s tem. Tako smo oblikovali preventivni program vrtca, s katerim bi dosegli preprečevanje izgorevanja strokovnih delavcev z vključevanjem varovalnih dejavnikov. Zanimalo nas je, kako preprečiti izgorevanje na delovnem mestu. Za cilj smo si postavili vpogled v dejavnike, ki povzročajo izgorevanje, in iskanje strategij za preprečevanje izgorevanja, ki bi jih uporabili v vsakdanji praksi. Svoj cilj smo deloma dosegli, saj so zaposleni začeli identificirati dejavnike, ki vodijo v izgorevanje, in tudi spoznali precej strategij, ki bi jih lahko uporabljali v vsakdanji praksi. Nismo pa preprečili izgorevanja, saj gre tu za proces, ki traja in pri katerem morata institucija in posameznik hoditi z roko v roki. Komunikacija, ki je predstavljala velik problem v večini enot, se je začela izboljševati, ljudje so se začeli zavedati lastnega prispevka pri izboljšanju le-te in pri oblikovanju celotnega organizacijskega ozračja. Vendar tu se naša pot šele začinja.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

- a) Kako se problem kaže v praksi
- b) Teoretska osvetlitev problema

Delo z visoko stopnjo občutljivosti je čustveno in telesno zelo zahtevno. Pri tem je stopnja tveganja zaradi izgorevanja zelo visoka. Strokovne delavce izčrpa predanost, čezmerne obremenitve in potencialni konflikti na različnih nivojih. Izgorevanje vodi v vedno večji stres, ki posledično vodi v oteženo premagovanje težav in izzivov v službi. Ljudje, ki izgorevajo, se pogosto psihično in fizično umikajo od dela, delo pa tudi slabše opravljajo. Izgorevanje ni znak osebnih pomanjkljivosti in neuspehov, temveč poklicni problem. Navadno se delavci sploh ne zavedajo, kaj se dogaja, ali pa čutijo, da je nekaj narobe, so slabe volje, krivijo vse okoli sebe, sami pa ne znajo poiskati ustreznih poti iz tega stanja. Zato menimo, da se je s tem problemom treba ukvarjati v delovni organizaciji in pomagati strokovnim delavcem, da se soočijo z dejavniki, ki jih vodijo v izgorevanje. Pomembno je tudi poiskati možne rešitve in strategije za preprečevanje izgorevanja. Le vsak aktivno udeležen posameznik v tem procesu bo lahko dosegel stopnjo napredka v svojem razvoju. Naša pričakovanja v zvezi s projektom so bila doseči večjo povezanost strokovnih delavcev z njihovim delom ter osebne in profesionalne uspehe. To posledično vpliva na večje zadovoljstvo uporabnikov (v našem primeru otrok in staršev) in na uspeh celotne organizacije.

Danes živimo v času hitrih sprememb na gospodarskem, političnem, tehnološkem in kulturnem področju, zato se pospešeno razvijajo predvsem tiste organizacije, ki se znajo hitro prilagajati novim razmeram. Poleg tega, da se organizacija ponaša z dobrimi poslovnimi rezultati, zadovoljnimi uporabniki, se mora ponašati tudi z zadovoljnimi zaposlenimi. Stalne spremembe zahtevajo neprestano izobraževanje in razvoj učečih se organizacij, tako da učenje postaja del organizacijske strukture. Ljudje se vključujejo v posamezne organizacije zato, da bi zadovoljili potrebe, katerih sami ne bi zmogli. Te potrebe so poleg materialnih potreba po varnosti (različne oblike zavarovanja), socialne potrebe (občutek pripadnosti) in osebne potrebe (izobraževanje, možnost uporabe znanja,

napredovanje idr.). Če ljudje pri svojem delu zadovoljujejo svoje potrebe, so bolj dovzetni za medsebojno sodelovanje in so bolj uspešni pri delu (Pirc, 2002).

Delovne razmere in narava njihovega dela so doživele korenite spremembe. Današnje delovno mesto je v ekonomskem in psihološkem smislu hladen, negostoljuben in nadvse zahteven prostor. Ljudje so čustveno, telesno in duhovno izčrpani. Predanost delu upada, veselje in navdušenje ob uspehu je vse težje doseči. Ideal delovnega mesta kot zdravega in varnega okolja se spodkopava (Maslach in Leiter, 2002).

Zakaj izgorevanje na delovnem mestu narašča? (ibid)

1. Preobremenjenost z delom (vedno hitrejši delovni ritem; zaposlenost na vseh področjih življenja; op.: ženske še dodatno obremenjene – gospodinjstvo kot posledico patriarhalne družbene ureditve še zmerom vodijo izključno ženske)
2. Izguba nadzora nad delom, ki ga opravljamo (strogi nadzor, nezadostna avtonomija)
3. Nezadostno nagrajevanje (če nismo deležni priznanja, je razvrednoteno delo, ki ga opravljamo, in tudi mi delavci; trenutna kriza v delovnem okolju zmanjšuje zmožnosti organizacij, da smotrno nagrajujejo ljudi; premalo materialnih in sekundarnih nagrad – napredovanje in izguba varnosti zaposlitve)
4. Odsotnost trdne skupnosti (ljudje izgubljajo pozitivno vez z drugimi v delovnem okolju – pogosto zaradi izgube varnosti zaposlitve)
5. Pomanjkanje poštenosti na delovnem mestu (zaupanje v organizacijo, nepošteni postopki ocenjevanja in napredovanja, neenaka obremenjenost z delom ali v plačilu)
6. Nasprotujoče si vrednote (ne delamo tistega, kar govorimo)

Izgorevanje je razkroj vrednot, dostojanstva, duha in volje. Je razkroj človeške duše. Izgorelost pomeni izgubo idealizma in zanosa, s katerim je posameznik začel opravljati svoj poklic (prav tam). To nas lahko pripelje do produciranja delavcev tipa 7-0-3: pomeni pridejo ob 7h, naredijo skoraj nič in odidejo ob treh (Mayer, 2001). Slovenski terapevt Viljem Ščuka govori o štirih vrstah poklicne izgorelosti: telesnih, čustvenih, vedenjskih in simptomov s področja mišljenja (Glodež v reviji Šolsko svetovalno delo):

Telesni simptomi:

- slabo počutje, glavobol, nespečnost, bolečine v križu
- kronična utrujenost in izčrpanost ob najmanjšem naporu
- pogosti prehladi
- težave na področju spolnosti
- težave z želodcem in prebavo
- upad in povečanje telesne teže
- povišan tlak in holesterol, težave srca in žilja

Čustveni simptomi:

- občutek tesnobe ob novih obremenitvah na delovnem mestu
- depresivnost, pomanjkanje energije in volje za delo
- nerazpoloženost, žalost in pesimizem

- otopelost
- razdražljivost in nestrpnost
- izguba smisla za humor, sprostitvev in razvedrilo
- izguba zanimanja za ljudi in dogajanje okoli sebe
- nesposobnost izražanja čustvenih vsebin
- prezirljivost, žaljivost, nesramnost do sodelavcev

Vedenjski simptomi:

- izogibanje delovnim obveznostim
- odsotnost z dela
- prepiri s sodelavci
- problemi v domačem okolju
- zloraba pomirjeval, uspaval in alkohola
- upad delovne vneme, zmanjšana delovna učinkovitost
- odpor do službe, sodelavcev in nadrejenih
- pomanjkljiva samokritičnost
- zmanjšana miselna prožnost
- odpor do timskega dela
- izogibanje pogovorom

Če podležemo izgorevanju na delovnem mestu, se zgodijo tri stvari (Maslach, C. in Leiter, M. P., 2002):

- a) Smo kronično izčrpani (čustvena in telesna preobremenjenost, primanjkljaj energije).
- b) Postanemo cinični in odtujeni od svojega dela (hladen, odmaknjen odnos do sodelavcev).
- c) Pri delu smo vedno bolj neučinkoviti (občutek jalovega početja in neprimernosti).

Izgorevanje povzroči občutek tesnobe, potrnosti in šibak spanec. Pod vplivom vedno hujšega stresa smo deležni tudi vedno manjše podpore v osebnem življenju in posledično s tem tudi težje premagujemo težave v službi. Ljudje, ki izgorevajo, se pogosto fiziološko in fizično umaknejo od dela. Posvečajo mu vedno manj časa in energije, delajo samo tisto, kar je nujno potrebno, in so pogosteje odsotni. Delo tudi slabše opravijo. Nekateri sčasoma dosežejo točko, ko ne vzdržijo več in dajo odpoved (ibid).

Ženske pri tem doživljajo še posebno segregacijo, saj so večinoma vključene v ozke profile poklicev, na t. i. »ženska delovna mesta«, ki so označena kot manjvredna v smislu potrebnih znanj, spretnosti za opravljanje le-teh in nižjih zaslužkov, vzporedno z visoko stopnjo zahtevnosti in odgovornosti dela. Tako bi ženske v vrtcu lahko obravnavali kot dvojno segregirane – zaradi vrtca kot institucije same po sebi, ki je hierarhično nižje vrednotena glede na ostale in znotraj te še glede narave delovnega mesta (skrb, nega, vzgoja, kar je definirano kot tipično žensko opravilo in posledično tudi nižje vrednoteno).

Zakaj bi se organizacije morale resno posvetiti izgorevanju? (Maslach, Leiter, 2002)

1. Izgorevanje vpliva na končni rezultat organizacije.
2. Izgorevanje ni zgolj problem posameznika.
3. Ukrepanje na delovnem mestu izboljša organizacijo.
4. Organizacije lahko storijo veliko.

Proces preprečevanja izgorevanja ima več ključnih stopenj (ibid):

- i. Proces se začne s posameznikom (ko posameznik delavec opozori delovno skupino na to, da mora razmisliti o problemih v zvezi z izgorevanjem in o nujnosti rešitev).
- ii. Proces postane skupinski projekt (en sam človek lahko začne proces, vendar je nujno, da ga skupina razvija in vzdržuje; vsi člani skupine morajo biti prepričani o smiselnosti projekta).
- iii. Proces se naveže na organizacijo (predlagane rešitve se morajo izvajati znotraj konteksta organizacije. Vsi zaposleni se morajo zavedati, kako bistven je projekt za delo, ki ga opravljajo na svojih delovnih mestih).
- iv. Rezultat je proces.

Veliko bolje je vlagati v ukrepe za preprečevanje izgorevanja, kot pa poravnati stroške, ko se izgorevanje pojavi. Vendar pa žal to ni vedno izvedljivo.

IV.

a) **Raziskovalno vprašanje**

Kako preprečiti izgorevanje na delovnem mestu?

b) **Cilji projekta**

Omogočiti strokovnim delavcem vpogled v dejavnike, ki vodijo v izgorevanje.
Poiskati strategije za preprečevanje izgorevanja in jih uporabiti v vsakdanji praksi.

V. **Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve**

a) *Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema*

1. ANALIZA ZAČETNEGA STANJA

- a) analiza prisotnosti izgorevanja med strokovnimi delavci
- b) analiza frekvenc bolniških odsotnosti
- c) ugotavljanje dejavnikov, ki vplivajo na izgorevanje
- d) ugotavljanje ozračja v organizaciji
- e) ugotavljanje zadovoljstva strokovnih delavcev na delovnem mestu

2. SINTEZA ZBRANIH PODATKOV

- a) analiza anket in intervjujev
- b) predstavitev podatkov strokovnim delavcem
- c) pridobitev pobud za program s strani zaposlenih
- d) predstavitev možnih programov za doseganje cilja

3. IZVAJANJE PORGRAMA ZA OBVLADOVANJE IZGOREVANJA

- a) izvedba seminarja Odgovorno vedenje I. del (Glasserjeva teorija izbire)

- b) izvedba supervizijske skupine
 - c) strokovni aktivni s preventivno vsebino (tehnike sproščanja, skrb za hrbtenico, ustvarjalne delavnice, druženje v naravi)
 - d) strokovna vsebina za zbor delavcev: Poslovna komunikacija in bonton (Medsebojno komuniciranje v kolektivu s poudarkom na poslanstvu pedagoških delavcev ter Izrekanje in sprejemanje pohvale, izrekanje in sprejemanje kritike)
 - e) izvedba športnih aktivnosti (pohodništvo, badminton, aerobika, plavanje)
 - f) kulturno umetniške aktivnosti (gledališče, učenje tujih jezikov)
- g) pomoč pri:
- doslednem izvajanju odmora med delovnim časom
 - načrtovanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti
 - pomoč vzgojiteljicam pri načrtovanju pogovnih ur s starši in izpeljava delavnic za starše na določeno temo
 - individualna pomoč strokovnim delavcem (pogovor, svetovanje)

4. ZAKLJUČNA EVALVACIJA PROJEKTA

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

- a) Evalvacija izobraževanja v sklopu Mreže učečih se organizacij II. – Razvoj klime za uspešno delo (Šola za ravnateljce) je pokazala sledeče rezultate:
- Strokovnim delavcem se je zdela izbrana tema smiselna in aktualna in so pokazali interes za izboljšanje stanja.
 - Nova znanja in izkušnje iz delavnic bodo lahko uporabili v praksi, hkrati pa se zavedajo postopnosti in procesnosti sprememb.
 - Ustrezno izbrani načini in metode dela so pripomogli k dobremu počutju udeležencev.
 - Zaposleni so pokazali interes za nadaljevanje podobnih študijskih srečanj.
 - Njihova sporočila kažejo na zadovoljstvo in napredek. Izrazili so potrebo po pogovoru, povezanosti in sodelovanju. Zaznali so spremembo stanja in se začeli zavedati lastnega vpliva na dogodke.
- b) Vodenje letnih pogovorov s sodelavci:
- Izvajale so jih ravnateljica in njeni pomočnici.
 - V pogovorih so strokovni delavci zaznavali in prepoznavali svoja šibka in močna področja, razmišljali o strokovni rasti in profesionalnem razvoju.
 - Razmišljali so o poklicni obremenjenosti in načrtovali strategije za obvladovanje stresa.
 - Strokovni delavci so letne pogovore ocenili kot priložnost za odkrit pogovor, svetovanje, motivacijo za delo in pomoč.

c) Zaključna prireditve – 20. obletnica vrtca

- Organizacija zaključne prireditve je zahtevala timsko delo in sodelovanje vseh zaposlenih.
- Tako pri načrtovanju kot pri izvedbi se je čutila ustreznejša komunikacija, zadovoljstvo delavcev nad uspešno realizacijo.
- Začutila se je večja povezanost med zaposlenimi in pripadnost organizaciji.

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke:

- vodstveni delavci
- strokovni delavci
- starši

Metode zbiranja in obdelave podatkov:

- anketni vprašalniki za strokovne in vodstvene delavce
- intervjuji s starši
- letni pogovori z vzgojnimi delavci
- diskusija (delo po skupinah)

- obdelava in interpretacija anketnih vprašalnikov in intervjujev

VI. PREDSTAVITEV REZULTATOV IN INTERPRETACIJA UGOTOVITEV

Strokovni delavci v večini čutijo izgorevanje na delovnem mestu (71, 43 %). Občasno ga čuti 21,43 %, medtem ko ga ne čuti le 7,14 %. Navajajo, da so preveč obremenjeni, da jim primanjkuje časa, da odgovornost še vedno ni enakomerno porazdeljena. Izgorevanje se v večini kaže kot utrujenost (izčrpanost), depresivnost, napetost. Primanjkuje jim energije in motivacije za delo. Telesno se to odraža v prehladih, glavobolih, povišanem krvnem tlaku, temperaturi, bolečinah v križnem in ledvenem delu. Strinjajo se, da je bolniška odsotnost delno odraz izgorevanja in preobremenjenosti (kar v 80,77 %), medtem ko je povsem odraz tega v 19,23 %. Vsebine projekta so večino zaposlenih (84 %) vodile k razmišljanju o stresu in o načinih preprečevanja le-tega. Strokovni aktivni so jim omogočili pridobitev nekaterih znanj o načinih sproščanja, ozaveščanju pomena gibanja in o izvajanju vaj za hrbtenico. Obiski gledaliških predstav in skupna druženja jim nudijo zadovoljstvo, sprostitve in način premagovanja stresa. Letni pogovori jim omogočajo povratno informacijo o lastnem delu, samopotrditve, možnost iskrenega pogovora in posvetovanja ter osebno pomoč. Z načrtovanjem po enotah smo dosegli večjo povezanost delavcev, timsko delo, preprečevanje nesporazumov in možnost izražanja lastnih mnenj. Stalno strokovno spopolnjevanje, izobraževanje jim olajšuje delo, pripomore k večji kompetenci in uvajanju novosti v delo. V veliko pomoč jim je bila tudi supervizijska skupina.

Zaposleni so začeli razmišljati o dejavnikih, ki pri njih povzročajo izgorevanje (lastna neorganiziranost, občutek, da zmore dobro narediti le sam, preobremenjenost, tempo, kampanjsko delo, težavni otroci, zahtevni starši, osebne težave, slabši medsebojni odnosi, neprilagajanje itd.). Kar 95,24 % strokovnih delavcev vsaj delno pozna strategije za reševanje problemov (23,81 povsem, 71,43 % delno) in se čutijo dovolj usposobljeni, da se izognejo ali vsaj omilijo izgorevanje (71,43 % delno in 21,43 % povsem). Dosegli smo, da so zaposleni začeli razmišljati v tej smeri, da lahko v konkretnih situacijah sami vplivajo na svoje počutje. Odmor, ki jim po novem pripada, lahko izkoristijo z ustreznim načinom organizacije lastnega dela. Delo v paru je bolj zadovoljujoče z ustrežno razdelitvijo nalog, pravočasnim dogovarjanjem, komunikacijo, dobrimi medsebojnimi odnosi, skupnim načrtovanjem in izpolnjevanjem nalog. Komunikacija v kolektivu, ki so jo prvotno označili kot velik problem, se je počasi začela izboljševati, začeli so se zavedati lastnega vpliva pri tem, bo pa potrebno še precej časa, da se bodo stvari utirile. Opredelili so tudi profesionalna pričakovanja do sebe in predlagali še nekaj nadaljnjih aktivnosti v zvezi s projektom.

VII. SPOŠTOVANJE ETIČNEGA VIDIKA PRI IZVAJANJU AKCIJSKE RAZISKAVE (moralna načela, etika ravnanja)

Pri izvajanju akcijske raziskave smo upoštevali različnost, drugačnost med posamezniki in nismo posegali v intimnost posameznika. Zagotovljena je bila anonimnost pri odgovarjanju povsod tam, kjer je to bilo izvedljivo (anketni vprašalniki). Zaposleni so imeli možnost izražanja mnenj s hkratnim upoštevanjem sogovorca in njegove svobode. Zagotovljena je bila zaupnost podatkov v namen raziskave.

VIII. ŠIRJENJE NOVOSTI (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Projektno delo smo predstavili na IX. posvetu Vodenje v izobraževanju v Portorožu (v okviru Šole za ravnateljce), na katerem so bili navzoči predstavniki različnih vrtcev, šol, zavodov in so pokazali zanimanje za širitev ideje v njihove kolektive. Novosti imamo namen predstaviti tudi v prispevkih v različnih strokovnih revijah. Prihodnje leto pa bomo v projekt vključili tudi naše tehnične delavce.

IX. UPORABLJENI VIRI

- Godež, N. Poklicna izgorelost učiteljev in defektologov na razredni stopnji osnovne šole V: Šolsko svetovalno delo.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (2002). Resnica o izgorevanju na delovnem mestu. Ljubljana: Educy.
- Pirc, J. (2002). Organizacijska klima – vzdušje za doseganje odličnosti. Ljubljana: Diplomsko delo.

»GOVORIMO ANGLEŠKO – UVAJANJE KOMUNIKACIJE V ANGLEŠČINI V ŽIVLJENJE IN DELO V DIJAŠKEM DOMU«

Dijaški dom Poljane
Potočnikova 3
1000 Ljubljana

I. Avtorici prispevka: Ajda Kejžarek in Sanja Lončar

II. Povzetek vsebine

Kot je bilo načrtovano, sva vzgojiteljici oktobra začeli komunicirati z dijakinjami v angleščini, medtem ko so one v svoji komunikaciji postopno prehajale od slovenščine k angleščini (po svojih željah in zmožnostih). Poleg tega sva jih seznanjali z zanimivo literaturo za mlade v angleščini (revije, knjige ...) in jim omogočili stik s tujim zanimivim gostom iz Yorka (srečanje v Pionirskem domu v sodelovanju z institucijo British Council v Ljubljani).

III. Predstavitev raziskovalnega problema

Glavni problem, ki smo ga raziskovali v projektu, je vprašanje: »Kakšno je govorno izražanje dijakinj v angleškem jeziku in kako ga izboljšati?«

a) Kako se problem kaže v praksi

Dijakinje imajo raznovrstne težave, zavore in strahove pri govornem izražanju v angleščini.

b) Teoretska osvetlitev problema

Dijakinje v šoli pri pouku angleškega jezika nimajo dovolj možnosti za razvoj svojega govornega izražanja iz dveh sledečih razlogov:

- govorno izražanje je le eden od jezikovnih ciljev, ki ga sledijo profesorji angleščine v šoli, ostali cilji so: pisno izražanje, govorno razumevanje in pisno razumevanje ter usvajanje slovnicih vsebin;
- šolska situacija je za učenje praktičnega jezika preveč umetna in časovno omejena.

Dodajmo še, da so dijakinje v dijaškem domu postavljene v realno življenjsko situacijo, zato v okviru projekta sledimo drugačnim pedagoškim ciljem kot v šoli. Prioritetni cilji projekta so: kakovostno preživljanje prostega časa, izboljšanje samopodobe pri dijakinjah, pridobitev sproščenosti pri komunikaciji v angleščini, izboljšanje ocene pri pouku angleškega jezika, spodbujanje iznajdljivosti v novih jezikovnih situacijah, učenje pogovornega jezika v konkretni življenjski situaciji (vsakodnevna komunikacija z vzgojiteljico), spodbujanje aktivne vloge dijakinj, povečanje kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja, priprava dijakinj za kakovostno življenje in poklic, povečanje socialno integracijske vloge dijaškega doma in šole, prispevek k večji socialni odgovornosti dijakinj glede na novo pridobljene izkušnje, spretnosti in veščine, prispevek k osamosvajanju in neodvisnosti, prispevek k motivaciji za učenje in intelektualno delo, prispevek k osebni integraciji in psihični kondiciji dijakinj itd.

Viri:

- Starkl, Danica: Priročnik za vzgojitelje v dijaškem domu. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.
- Šarenac - Jarc, Nada: Kako mladi želijo preživeti prosti čas v dijaškem domu. revija Šolsko svetovalno delo št. 1, letnik VII., Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2002.
- Brown, H.D.: Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1994.

IV.

a) Raziskovalno vprašanje: »Ali je mogoče vzpostaviti pogovorni nivo komunikacije v angleščini pri dijakinjah?«

b) Cilj/i projekta

Glavni cilj, ki ga želimo doseči je neformalno učenje angleškega jezika v dijaškem domu. V okviru tega cilja smo sledili mnogim jezikovnim in pedagoškim ciljem.

A. Jezikovni cilji:

- slušno razumevanje
- govorno izražanje
- bralno razumevanje
- pisno izražanje
- spoznavanje medkulturnih posebnosti

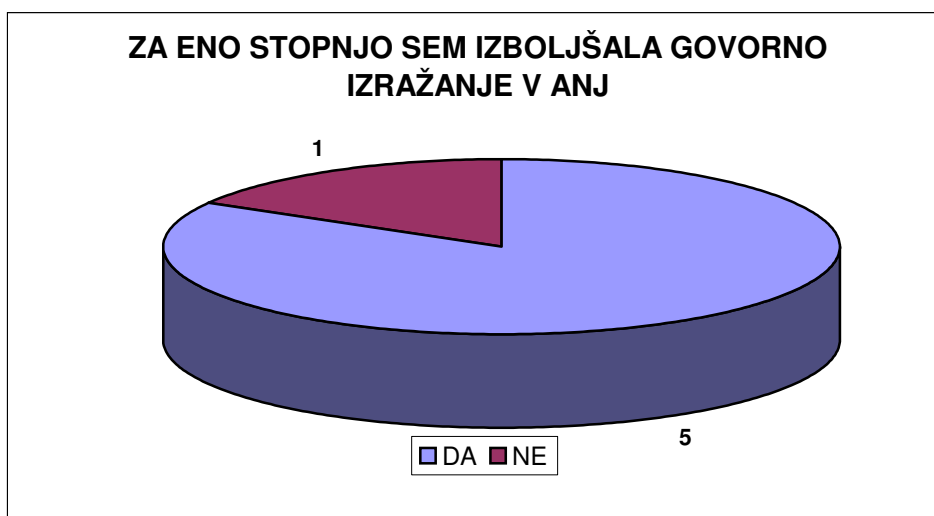
B. Pedagoški cilji:

- kakovostno preživljanje prostega časa
- izboljšanje samopodobe pri dijakinjah
- pridobitev sproščenosti pri komunikaciji v angleščini
- izboljšanje ocene pri pouku angleškega jezika
- spodbujanje iznajdljivosti v novih jezikovnih situacijah
- učenje pogovornega jezika v konkretni življenjski situaciji (vsakodnevna komunikacija z vzgojiteljem)
- spodbujanje aktivne vloge dijakinj
- povečanje kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja
- doseganje mednarodno primerljivih standardov in ravni znanja
- priprava dijakinj za kakovostno življenje in poklic
- povečanje socialno integracijske vloge dijaškega doma in šole
- prispevek k večji socialni odgovornosti dijakinj glede na novo pridobljene izkušnje, spretnosti in veščine
- prispevek k osamosvajanju in neodvisnosti
- prispevek k motivaciji za učenje in za intelektualno delo
- prispevek k osebni integraciji in psihični kondiciji dijakinj

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

V skladu z načrtom projekta sva vzgojiteljici od oktobra prakticirali vsakodnevno komunikacijo z dijakinjami v angleščini in dijakinje so po svojih željah in zmožnostih počasi prehajale od komunikacije v slovenščini h komunikaciji v angleščini. Poleg tega sva jim prinašali dodatno gradivo za motivacijo (zanimive revije za mladostnike v angleščini: Current, Crown, Club, Click ... in knjige, primerne za njihovo stopnjo), omogočili sva jim stik z zanimivim tujim gostom iz Yorka in jih seznanili z institucijo British Council, ki nudi pomoč vsem, ki želijo izpopolniti svoje znanje angleščine.



Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Na evalvacijskem vprašalniku za dijakinje je bilo postavljeno vprašanje »Kakšno je tvoje govorno izražanje v angleškem jeziku?« in merska lestvica z izbiro odgovorov od 1 do 5 (1 – zelo slabo, 2 – pomanjkljivo, 3 – dobro, 4 – zelo dobro in 5 – odlično). Ob primerjavi odgovorov dijakinj na to vprašanje na začetku šolskega leta z odgovori ob koncu šolskega leta smo ugotovili, da je kar 5 dijakinj od 6 ocenilo, da se je njihovo govorno izražanje v angleškem jeziku izboljšalo za eno stopnjo, in menimo, da je to velik uspeh (slika spodaj).

b) Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali z evalvacijskim vprašalnikom o osebnostnih lastnostih in socialnih veščinah dijakinj.

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke: dijakinje 2. in 3. letnika srednje šole, ki bivajo v dijaškem domu in so se vključile v projekt

Metode zbiranja podatkov: evalvacijski vprašalnik o osebnostnih lastnostih in socialnih veščinah dijakinj

Metode obdelave podatkov: računalniška obdelava (grafi)

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Ugotovili smo, da se je govorno izražanje v angleškem jeziku pri dijakinjah po njihovi oceni v povprečju zvišalo za eno stopnjo na merski lestvici. To pomeni, da so dijakinje s celoletno komunikacijo v angleščini z vzgojiteljico mnogo pridobile ne le glede znanja, temveč tudi glede socialnih spretnosti in veščin, zato lahko z gotovostjo trdimo, da je cilj projekta dosežen.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Pri izvajanju akcijske raziskave smo dosledno spoštovali vsa etična načela, saj smo vse podatke zbirali v skladu z zakonom ter v soglasju z dijakinjami in njihovimi starši. Komunikacija z dijakinjami v angleščini je potekala na enak način kot z ostalimi dijakinjami v slovenščini – v skladu z njihovimi željami in zmožnostmi.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

S projektom in spoznanji, do katerih smo prišli v toku njegovega izvajanja, smo seznanili ostale pedagoške delavce v Dijaškem domu Poljane. Ob priložnosti bomo pod okriljem ZRSŠ na strokovnih posvetih dijaških domov Slovenije novost predstavili tudi drugim dijaškim domovom. Širšo pedagoško javnost bomo s projektom in spoznanji v zvezi z njim seznanili s pomočjo medijev (z objavo člankov v strokovnih pedagoških revijah..., itd.).

VI. Uporabljeni viri

- Starkl, D.: Priročnik za vzgojitelje v dijaškem domu. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.
- Brown, H. D.: Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1994.
- Cross, D.: A Practical Handbook of Language Teaching. Cassell, London, 1991.
- Nunan, D.: Language Teaching Methodology: A textbook for teachers. Prentice Hall, Hemel Hempstead, 1991.
- Šarenac - Jarc, Nada: Kako mladi želijo preživeti prosti čas v dijaškem domu. revija Šolsko svetovalno delo št. 1, letnik VII., Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2002.
- Tanja Bezić: Šolska kultura, klima in akcijsko raziskovanje. Revija Šolsko svetovalno delo št. 1 in 2, letnik III., Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.

RAZVIJANJE USTVARJALNOSTI UČENCEV Z ZMERNIMI MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU Z METODO USTVARJALNEGA GIBA IN PLESA

OŠ Helene Puhar Kranj
Kidričeva 51
4000 Kranj

I. Avtorica prispevka: Stanka Grubešič

II. Povzetek vsebine

V času izvajanja inovacijskega projekta sem želela preučiti napredek v razvoju ustvarjalnosti učencev z zmernimi motnjami v duševnem razvoju z metodo ustvarjalnega giba in plesa. V inovacijski projekt je bilo vključenih na začetku 7, kasneje pa 6 učencev, ki so obiskovali 1. in 2. stopnjo Oddelka vzgoje in izobraževanja OŠ Helene Puhar Kranj. Starost učencev je bila od 6 do 12 let. Razvijanje njihove ustvarjalnosti je potekalo s pomočjo gibalno-plesnih delavnic, ki sem jih izvajala 1-krat tedensko. Napredek v ustvarjalnosti sem raziskovala s preizkušnjo, s pomočjo katere sem ugotavljala ustvarjalno mišljenje učencev na začetku in ob zaključku delavnic (Test for Creative Thinking Drawing Production, avtorjev Klaus K. Urbana in Hans G. Jellena), s pomočjo analize 28 srečanj, analize videoposnetkov, s prisotnostjo na vsakem srečanju ene od razredničark kot opazovalke in s pomočjo pogovora in vprašalnikov z razredničarkami, s starši in z ravnateljem, ki so si ogledali začetno in zaključno srečanje.

S pomočjo akcijskega raziskovanja sem ob zaključku inovacijskega projekta ugotovila, da so vsi učenci, razen enega, ki je pokazal manjši napredek, zelo uspešno napredovali. Razvila se je njihova gibalna ustvarjalnost, sposobnost opazovanja, pomnjenje, razumevanje navodil, upoštevanje pravil, sposobnost vodenja in podrejanja, izboljšala se je prostorska orientacija, pozornost. Vse te spretnosti so pozitivno vplivale na njihovo izražanje čustev, svobodo v gibalnem izražanju in ustvarjanju, vse to pa je tudi vplivalo na njihove medsebojne odnose, ki so se v času naših srečanj poglobili, in na njihovo samopodobo, ki se je uspešno izgrajevala v pozitivnem smislu.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

V preteklosti se je defektologija ukvarjala z iskanjem defektov, danes pa se specialno rehabilitacijska pedagogika ukvarja z iskanjem tistih razvojnih potencialov, ki jih ima oseba z zmernimi in težjimi motnjami, in z razvijanjem teh potencialov.

Ena od možnosti razvijanja razvojnih potencialov oseb z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju je tudi razvijanje njihove ustvarjalnosti z metodo ustvarjalnega giba in plesa. Sama se že kar nekaj let ukvarjam z raziskovanjem tega področja in iz tega področja sem tudi uspešno zaključila specialistični študij, zato lahko že z zanesljivostjo trdim, da je razvijanje ustvarjalnosti pri osebah z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju z metodo ustvarjalnega giba in plesa zelo uspešna, pozitivna in visoko motivacijska metoda v vzgoji in izobraževanju teh oseb. Da bi se še kdo prav načrtno in raziskovalno ukvarjal z metodo ustvarjalnega giba in plesa pri nas, ne vem. Moja metoda ustvarjalnega giba in plesa v vzgoji in izobraževanju učencev z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju ne izhaja iz knjig, temveč iz dolgoletnega praktičnega dela s temi učenci, zato sem razvijanje ustvarjalnosti mlajših oseb z zmernimi motnjami v duševnem razvoju z metodo ustvarjalnega giba in plesa prijavila tudi kot inovacijski projekt.

Nekatere defektologinje (Vesna Likovnik, Vesna More, Mateja Žvokelj Kostanjevec, Petra Guček) so v času študija defektologije v svojih diplomskih nalogah preučevale celostno komunikacijo prek ustvarjalnega giba in učinke gibalno-plesnih dejavnosti ter ugotovile zelo pozitivne učinke na socioemocionalnem, psihomotornem in intelektualnem področju oseb z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju.

b) Teoretska osvetlitev problema

Danes postaja ustvarjalnost vse večja potreba vsakega posameznika. Preučevanja ustvarjalnosti, zlasti vzpodbujanje ustvarjalnosti pri posamezniku, so bila pogosto v ospredju številnih psiholoških raziskovanj. Trstenjak, Kvašičev in Pečjak so se še posebno veliko ukvarjali z ustvarjalnostjo in ustvarjanjem. Ugotovili so, da je ustvarjalnost dejavnost, lastnost mišljenja, način mišljenja, sposobnost, osebna lastnost oz. poteza.

Ustvarjanje je delovanje, odpiranje problemov, preoblikovanje situacije v okolju, izvirno preoblikovanje informacij. Mnenja psihologov se razlikujejo glede na opredelitev ustvarjanja. Trstenjak meni, da je ustvarjanje bolj v odkrivanju kot v reševanju problemov (Pečjak, 1987: 18). Problem je neko neravnotežje v situaciji, ki ga skušamo odstraniti, meni Pečjak. On tudi zagovarja trditev, da praviloma ne moremo pripisovati odkritju problema večje ustvarjalnosti kot njegovi rešitvi s pogojem, da je ta izvirna (Pečjak, 1987: 38).

V ustvarjalnem procesu je pomembna izvirnost Psihologi, ki preučujejo ustvarjalnost, imajo izvirnost za najbolj zanesljivo, veljavno in nedvoumno merilo ustvarjalnosti. Ustvarjalni odgovor je vedno in nujno izviren. Odgovor pa je izviren takrat, kadar daje nekaj novega, svojskega, redkega, v skrajnem primeru edinstvenega in neponovljivega (Pečjak, 1987: 7).

Za ustvarjalni proces je značilna spontanost, ko naključne zunanje vzpodbude učinkujejo na podzavest, se uskladiščijo v spominu in se spontano preoblikujejo v nove domislice in probleme. Fiziološka osnova ustvarjalnosti je v različno delujočih možganskih hemisferah, od katerih je leva specializirana za razumske, besedne, analitične procese, desna pa za prostorske, vizualne, čustvene, sintetične procese. Delovanje slednje je tudi osnova ustvarjalni dejavnosti, vendar ne brez povezave z levo razumsko hemisfero.

Ustvarjalnost ni enovita lastnost. S pojmom ustvarjalnost označujemo več različnih sposobnosti oz. faktorjev ustvarjalnega mišljenja, ki so pri posameznikih različno razviti. Ti so po Guilfordu naslednji:

- fleksibilnost – prožnost mišljenja,
- iznajdljivost,
- fluentnost – tekočnost,
- bogastvo zamisli, originalnost – izvirnost,
- elaboracija – način izvedbe zamisli (Guilford, v Kroflič, 1992: 20).

Ustvarjalnost in inteligentnost sta dva načina mišljenja. Prvo je po Guilfordu divergentno, k več rešitvam usmerjeno mišljenje, drugo je konvergentno, usmerjeno k eni pravilni rešitvi. Odnos med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo še ni dovolj pojasnjen. Trstenjak meni, da je ustvarjalna dejavnost pretežno umsko spoznavno delo, potem pa je tudi jasno, da je ustvarjalnost funkcija inteligence. Razlike med ustvarjalnim in vsakim drugim pretežno umskim delom ne morejo iti na račun inteligence, marveč jih moramo iskati prav v specifičnostih dela samega. Obratno pa velja reči, da je tudi ustvarjalnost sama v svojem jedru redna sestavina vsakega specifično človeškega delovanja, zlasti umske dejavnosti (Trstenjak, 1981: 19).

Doslej je ugotovljeno, da je za ustvarjalno mišljenje potrebna določena stopnja inteligentnosti, ki pa ni edini pogoj ustvarjalnega mišljenja.

Motivi ustvarjalnega mišljenja so:

- radovednost,
- potreba po raziskovanju in manipuliranju,
- potreba po dosežkih,
- zadovoljstvo ob reševanju kreativnih nalog,
- potreba po samopotrjevanju.

To spoznanje, da je za ustvarjalno mišljenje potrebna določena stopnja inteligentnosti, ki pa ni edini pogoj, potrjuje tudi moje ugotovitve, da so osebe z zmernimi motnjami v duševnem razvoju, čeprav imajo zmanjšane intelektualne sposobnosti, v ustvarjanju lahko tudi zelo uspešne. S pravilno izbranimi motivi, ki vzpodbujajo njihovo radovednost, potrebo po

raziskovanju in manipuliranju z različnimi materiali, potrebo po doživljanju uspehov in zadovoljstvu ob ustvarjanju, dosežemo napredek v njihovem ustvarjanju.

Urban (1999) opredeljuje ustvarjalnost s kognitivnega, procesno in celostno usmerjenega vidika. To pomeni, da gre za proces, ki je odvisen od osebnostnih, kognitivnih in dispozicijskih dejavnikov. Ustvarjalni proces ne poteka linearno in korak za korakom, ampak je to v smeri naprej in nazaj, gor in dol valujoče, nelinearno, multidimenzionalno dogajanje, povezano z osebnostnimi spremenljivkami, kot je motivacija, kakor tudi pogoji okolja, kot so materialni viri in socialne ovire (Kroflič, 1999: 58).

Človekova ustvarjalnost se razvija pod vplivom naslednjih dejavnikov:

- dednosti (prisotnost dispozicije),
- okolja (vzgoja spontanega mišljenja),
- lastnih aktivnosti (učenje in trening ustvarjalnega mišljenja).

Znanstveniki niso enotnega mnenja o tem, kateri dejavniki so pomembnejši. Trstenjak daje prednost dednosti, Torrance, Kvaščev in Pečjak pa zagovarjajo stališče, da je ustvarjalno vedenje mogoče vzpodbujati in razvijati z ustrezno vzgojo in s tehnikami ustvarjalnega mišljenja.

Tudi sama se pridružujem mnenjem zgoraj imenovanih psihologov, da je ustvarjalno vedenje mogoče spodbujati z ustrezno vzgojo, saj napredek, ki ga v razvoju ustvarjalnosti oseb z zmernimi motnjami v duševnem razvoju z metodo ustvarjalnega giba in plesa ugotavljam že nekaj let, potrjuje to trditev.

Vse dejavnosti, pri katerih proces poteka na umetniški način, spodbujajo ustvarjalnost.

Najnovejši znanstveni izledki kažejo, da so sposobnosti, na katerih temelji umetniško delovanje, vezane na delovanje desne možganske hemisfere. Tu se odvijajo vizualni, prostorski, čustveni, intuitivni procesi, ustvarjalni procesi, ki potekajo na celosten, sintetični način, medtem ko v levi hemisferi tečejo analitični, razumski, verbalni procesi. Proces v obeh hemisferah potekajo v medsebojni povezavi prek interhemisfernega vezja (Kroflič, 1992:30).

Ustvarjalnost skozi gibanje moramo vzpodbujati, saj raziskave opozarjajo, da obstoji nevarnost, da šole, ki so predvsem usmerjene na razvijanje leve hemisfere, oslabijo kreativno moč, saj se neverbalno ustvarjalno gibanje v takih šolah bolj zavira kot vzpodbuja. Taki otroci iz manj spodbudnega okolja, manj tradicionalno in verbalno vzgajani, razvijajo ustvarjalno moč predvsem v kinetičnem in integriranem izražanju oz. delovanju desne hemisfere. Ob vstopu v šolo, ki zahteva predvsem levo-hemisferično, verbalno funkcioniranje, pa se zgodi, da oslabi njihova kreativna moč in tako se lahko zapečati usoda otrok iz »nižje družbe«.

Glede na težnjo po razvijanju obeh možganskih hemisfer pri osebah z zmernimi motnjami v duševnem razvoju je metoda ustvarjalnega giba in plesa še toliko bolj pomembna in lahko bi postala vsesplošna, dnevna metoda v procesu vzgoje in izobraževanja oseb z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju. Ob vzpodbujanju ustvarjanja z gibanjem in plesom v času pouka pri osebah z zmernimi motnjami v duševnem razvoju ugotavljam, da so nekatere osebe, ki imajo slabo in težko razumljiv govor, pogosto gibalno zelo ustvarjalne. Kako napačno bi bilo, če take osebe ne bi imele možnosti izraziti in pokazati teh svojih sposobnosti in doživeti svoje uspešnosti. Zato bi moral Posebni vzgojno-izobraževalni program vsebovati čim več vsebin, ki vzpodbujajo gibalno ustvarjanje.

Torrance meni, da se v napredku ustvarjalnosti kaže sistematičen vpliv sprememb načina poučevanja, ki gre vedno bolj v smeri problemskega pouka. Prav tako se odnos učitelj – učenec spreminja iz direktivnega v interaktivni sistem, v katerem ima učenje z odkrivanjem integralni delež.

Cropley (1994) opozarja, da se v šolah vedno bolj poudarja enostransko, strogo logično, ciljno usmerjeno mišljenje, zanemarja pa socialne in emocionalne procese, skozi katere učenci pridobivajo izkušnje v izražanju občutij lastnih čutov in odnosov do drugih ljudi. Potrebno je uravnoteženje ene in druge strani, sicer bo razvoj ustvarjalnosti, ki potrebuje intelektualne, emocionalne, motivacijske in socialne dejavnike, resno ogrožen. Cropley vidi rešitev v razširjenih šolskih programih (Kroflič, 1999: 80).

Glasser (1994) poudarja, da predmeti, kot sta glasba in umetniška igra – ustvarjalni gib, ples, na povsem naraven način vzpodbujajo medsebojno sodelovanje učencev. Po mnenju Glasserja bi moral biti učitelj neprisilni organizator. Skupinskega, timskega dela se učenci najlažje naučijo pri umetnostnih predmetih. V umetnostne dejavnosti se lahko vključujejo tudi vsi učenci.

Tako je procesu vzgoje in izobraževanja učencev z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju učitelj, ki uporablja metodo ustvarjalnega giba in plesa, neprisilni organizator, vzpodbujevalec ustvarjalnosti. Pouk temelji na prosti izbiri – posameznik ustvarja na osnovi lastne odločitve. Ker pa želijo osebe z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju biti pohvaljene, nagrajene s pohvalo in na ta način doživeti uspeh ter s tem potrditi uspešnost v ustvarjanju, se same odločijo za ustvarjanje na osnovi vzpodbude, pogosto pa samoiniciativno. Ustvarjanje z gibanjem postaja del njihovega vsakdanjega življenja. S pomočjo doživljanja uspeha v ustvarjanju z gibom in plesom se lahko oseba z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju »prebudi« v vzpostavljanju in navezovanju stikov, v komunikaciji. Postane mnogo bolj odprta in sproščena v medsebojnih stikih. Plahost v komunikaciji zamenja odločnost in odprtost.

IV.

a) **Raziskovalno vprašanje**

Kako metoda ustvarjalnega giba in plesa vpliva na razvoj ustvarjalnosti, kognitivnih in socialnih spretnosti učencev z zmernimi motnjami v duševnem razvoju?

b) **Cilji projekta:**

- razvijanje ustvarjalnosti učencev z zmernimi motnjami v duševnem razvoju,
- razvijanje kognitivnih sposobnosti: opazovanje, pomnjenje, razumevanje,
- razvijanje socialnih veščin: vodenje, podrejanje, delitev pozornosti, upoštevanje navodil, vzdrževanje pozornosti, iniciativnost, sodelovanje v skupinskih aktivnostih, doživljanje uspeha in zadovoljstva, graditev pozitivne samopodobe, strpnost v medsebojnih odnosih,
- izražanje čustev in domišljije skozi oblikovanje s telesom.

V. **Potek raziskave od načrta do rešitve**

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Z delavnico gibalno-plesnega izražanja smo pričeli v mesecu septembru in zaključili junija. V skupino je bilo vključenih na začetku 7 učencev, v drugem polletju pa je skupino zapustil učenec, ker se je vključil v program z nižjim izobrazbenim standardom. Delavnice so potekale enkrat tedensko, in sicer ob ponedeljkih od 10.45 do 11.30.

- Po vsaki delavnici sem opravila s pomočjo metode opazovanja natančno analizo srečanja in pogovor z učenci, kaj jim je bilo všeč in kaj ne. Beležila sem, kakšna je bila njihova gibalna ustvarjalnost, pozornost, pomnjenje, razumevanje navodil, upoštevanje pravil, sodelovanje, vodenje.
- Občasno sem s kamero posnela njihovo gibalno-plesno ustvarjalnost in posnetke analizirala.
- Ko smo opravili prva tri srečanja, sem na hospitacijo delavnice povabila razredničarke učencev, njihove starše in ravnatelja, da so opazovali, kako učenci sodelujejo v gibalno-plesnem izražanju in kakšna je njihova gibalna ustvarjalnost, pozornost, pomnjenje, razumevanje.

- Hospitacijo sem ob zaključku delavnic ponovila in razredničarkam, staršem in ravnatelju razdelila vprašalnik.
- V petem srečanju sem opravila preizkušnjo, s pomočjo katere sem ugotavljala ustvarjalno mišljenje učencev (Test for Creative Thinking Drawing Production – TCT- DP avtorjev Klaus K. Urbana in Hansa G. Jellena, 1996) in preizkušnjo točkovala. Ta preizkušnja vsebuje šest figuralnih fragmentov, ki se razlikujejo po obliki, so geometrični in negeometrični, okrogli in ravni, posamezni in sestavljeni, lomljeni in nelomljeni, znotraj in zunaj danega okvira, nepravilno razporejeni v danem prostoru in nepopolni. Učencem sem najprej povedala zelo enostavno in kratko zgodnico in jih zaprosila, da so dopolnili nedokončano risbo. Risali so lahko kar koli. Na vprašanje »Kaj naj narišem?« je bil moj odgovor: »Nariši, kar želiš«. Da sem se izognila prerasovanju, sem učence razmestila po prostoru in jim tako omogočila izvirnost v ustvarjanju. Ustvarjalnost v mišljenju se ocenjuje s pomočjo 14 kriterijev. Ne ocenjuje se tehnične in umetniške kakovosti, temveč fleksibilnost, ustvarjalna naravnost, odprtost za neobičajno, izvirne interpretacije in poti reševanja. To preizkušnjo sem v predzadnji delavnici junija ponovila, točkovala in primerjala dobljene točke.
- V vsaki delavnici je bila prisotna tudi ena od razredničark, ki je imela nalogo opazovati gibalne ustvarjalnosti, pozornosti, pomnjenja, upoštevanja pravil, razumevanja, sodelovanja, vodenja.

b) Zbiranje podatkov

- Opis udeležencev, ki so posredovali podatke
Pred prijavo projekta sem po predstavitvi ciljev razvijanja ustvarjalnosti z metodo ustvarjalnega giba in plesa pridobila najprej soglasje ravnatelja šole in staršev za vključitev v inovacijski projekt.

V projekt je bilo vključenih 6 učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju – 3 deklice in 3 dečki, stari od 9 do 12 let, njihovi starši, 3 razredničarke in ravnatelj. Učenci so bili vključeni v inovacijski projekt iz različnih skupin – obiskovali so 1. in 2. razvojno stopnjo Oddelkov vzgoje in izobraževanja.

- Metode zbiranja podatkov
 1. Načrtovane podatke sem zbirala s pomočjo metode opazovanja, in sicer odkrito opazovanje brez udeležbe in odkrito opazovanje z delno udeležbo. To pomeni, da sem določene aktivnosti samo opazovala in beležila, določene pa delala skupaj z učenci in po zaključku delavnici zabeležila.
 2. Da sem prišla do ustreznih podatkov, sem uporabila tudi odprti intervju z razredničarkami, starši in ravnateljem in vprašalnik, ki je vseboval naslednja vprašanja:
 - Ali ste opazili napredek učencev v gibalno-plesnem ustvarjanju?
 - Kako se je kazal ta napredek?
 - Kako so učenci sodelovali?
 - Ali se je pokazal napredek učenca v ustvarjalnosti še na katerem drugem področju vzgoje in izobraževanja?
 - Kako so učenci doživljali naša srečanja?
 - Ali želite, da bi učenci še naprej razvijali ustvarjalnost s pomočjo giba in plesa?

3. Preizkušnja – Test for Creative Thinking Drawing Production

- Metode obdelave podatkov
Podatke sem obdelala z analizami srečanj, vprašalnikov, videoposnetkov, s točkovanjem prve in druge preizkušnje in z ugotavljanjem razlike v številu doseženih točk.

VI. Predstavitev ugotovitev in njihova interpretacija

Ko se oziram na začetek inovacijskega projekta, ugotavljam, da sem usmerjala energijo učencev z zmernimi motnjami v duševnem razvoju k pozitivnemu in ustvarjalnemu. Vse, kar sem zanje na začetku lahko storila, je bilo, da sem jih zvabila v gibanje. To je razgibalo njihovo telo. Izbiro korakov sem prepustila njim. Ko so ugotovili, da je prav, če npr. roka dovoli, da naredi gib v smeri, ki jo izberejo sami, je stekla njihova ustvarjalnost. Vsi učenci razen enega so zelo uspešno napredovali v gibalni ustvarjalnosti. Izboljšala se je njihova prostorska orientacija, po pripovedovanju razredničark pri nekaterih učencih tudi orientacija v zvezku. Njihove sposobnosti opazovanja gibalnih aktivnosti sošolcev so se zelo izboljšale. Njihova opazovanja so postala natančna in mnogo daljša kot na začetku. Gibalne aktivnosti so zelo pozitivno vplivale tudi na njihovo pozornost, ki je postajala vedno daljša, na razumevanje navodil, upoštevanje pravil, pomnjenje, sposobnost vodenja, podrejanja. Pomnjenje se je razvijalo s pomočjo gibalnih vaj in ob zaključku delavnice s pogovorom, kaj vse smo v delavnici delali. Vse te spretnosti so v celoti pozitivno vplivale na njihovo izražanje čustev, svobodo v gibalnem izražanju in ustvarjanju. Z gibanjem so prebudili v sebi duhovno razsežnost, ki je osvobajala njihovo telo. Izmišljali so si lastne korake in se predajali svojemu ritmu, v katerem se je pretakala njihova energija. Tako so imeli učenci dovolj priložnosti, da so plesali po svoje, se prepuščali lastnemu gibanju in dovolili, da so se iz njih izlile vsebine njihove notranjosti. Tako jih je ples za kratek čas odpeljal v njihov svet ustvarjalnosti. Vse to pa je tudi vplivalo na njihovo samopodobo in medsebojne odnose, ki so se v času naših srečanj poglobili.

Dosežene točke prve in druge preizkušnje – Test for Creative Thinking Drawing Production
avtorjev Klaus K. Urbana In Hansa G. Jellena

Oseba	1. preizkušnja	2. preizkušnja
A	18	30
B	20	26
C	20	31
D	11	21
E	19	22
F	4	5

Sodelovanje učencev v skupinskih aktivnostih je razvijalo občutek za skupinsko delo in ustvarjanje, medsebojno pomoč in odvisnost. Učenci so postali bolj samozavestni. Z veseljem so prihajali na delavnice. Do izraza je prišla izvirnost v ustvarjanju v smislu, ples je edinstven in neponovljiv. Zato je izvirnost v gibalno-plesnem izražanju veljavno in nedvoumno merilo njihove ustvarjalnosti.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave

Najprej sem pridobila pisno soglasje staršev, da sem lahko začela z inovacijskim projektom. S podpisom so mi tudi potrdili, da lahko učence snemam s kamero. V interpretaciji dosežkov preizkušnje sem zagotovila anonimnost učencev s črkami abecede.

VIII. Širjenje novosti

Inovacijski projekt razvijanje ustvarjalnosti učencev z zmernimi motnjami v duševnem razvoju s pomočjo metode ustvarjalnega giba in plesa bi kot zelo pozitivno metodo v procesu vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v duševnem razvoju predstavila preko mreže šol. Uporaba te metode je zelo uspešna tudi v izobraževanju učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in v izobraževanju učencev, ki obiskujejo nižje razrede osnovne šole, saj je ustvarjalni gib tretja razsežnost pouka.

IX. Uporabljeni viri

1. Grubešič, S. (2001). Vzpodbujanje ustvarjalnosti in socialnih spretnosti z metodo ustvarjalnega giba in plesa pri osebah z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Specialistična naloga. Ljubljana. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
2. Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana. Znanstveno publicistično središče.
3. Pečjak, V. (1987). Misli, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana. Jože Moškrič.
4. Trstenjak, A. (1981). Psihologija ustvarjalnosti. Ljubljana. DZS.

RAZVIJAMO POSLUŠANJE

OŠ Medvode
Ostrovharjeva 4
1215 Medvode

I. Avtorji prispevka: Damjana Šubic, prof. razrednega pouka

II. Povzetek vsebine

Devetletna osnovna šola poudarja enakovredno razvijanje sporazumevalnih dejavnosti (poslušanja, govorjenja, branja in pisanja). V naši akcijski raziskavi smo namenili nekoliko več pozornosti razvijanju poslušanja. Iskali smo možnosti, kako bi pritegnili učence k pozornemu poslušanju, predvsem poslušanju navodil za delo. Ugotovili smo, da na poslušalca vpliva mnogo dejavnikov, ki njegovo pozornost in poslušanje spodbujajo ali pa ovirajo, zato je pomembno, da se tako učitelji kot učenci na poslušanje temeljito pripravimo.

Ključne besede: prenova pouka, razvijanje poslušanja, akcijsko raziskovanje, pozorno poslušanje navodil

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Zadnja leta na naši šoli (pa tudi drugod) ugotavljamo, da ima vedno več učencev kratkotrajno koncentracijo in večje težave s pozornim poslušanjem. Zanimalo nas je, kako bi učencem nakazali, da bomo začeli z dejavnostjo poslušanja, ne da bi jih ob tem morali vedno opozarjati naj se umirijo in začnejo poslušati. Za problematično se je izkazalo zlasti poslušanje navodil za delo, ki smo jih morali učencem, zaradi njihove nezbranosti, večkrat ponavljati.

b) Teoretska osvetlitev problema

Učni načrt za slovenščino poudarja, da je pouk slovenščine (maternega jezika) temeljnega pomena, saj se v jeziku ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, z njegovo pomočjo razumemo sami sebe in svet, z njim se med seboj sporazumevamo in sodelujemo. Slovenščina ni pomembna samo kot učni predmet, pač pa tudi kot učni jezik, zato je še toliko bolj pomembno, da jo obvladamo in dobro uporabljamo (Učni načrt za slovenščino, 1998: 5).

»Ključni pojem, iz katerega izhaja sodobni jezikovni pouk, je pojem funkcionalne pismenosti.« (Pečjak, 2000: 9) Teoretiki, ki se ukvarjajo z oblikovanjem pouka opismenjevanja, se strinjajo, da k temu cilju vodi celostni pouk. To pomeni, da izhajamo iz otrokovih izkustev, iz vsakdanjega življenja. Na začetku opismenjevanja, v prvem triletju, je morda nekoliko več poudarka na govorjenju in poslušanju, kasneje pa bi morale biti vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje) enakovredno zastopane.

Otrok prevzame navade poslušanja od staršev, s katerimi preživi večino časa. V predšolskem in šolskem obdobju se lahko njegove sposobnosti poslušanja razvijajo s posnemanjem vzgojiteljev, učiteljev, ki bi morali obvladati tako pogovarjanje kot tudi poslušanje.

»Pogovor v šoli mora imeti ustrezno sintakso, semantiko in pragmatiko, če hočemo, da nas učenci slišijo, razumejo in uresničujejo poslano sporočilo. Pogosto nas učenci sploh ne slišijo, še manj razumejo in še najmanj sprejemajo in udejanjajo naša sporočila.« (Brajša, 1993: 22)

Brajša (1993: 84) pravi, da učenci poslušajo učitelja s »četverimi ušesi«. Z enim ušesom poslušajo vsebino (radi bi slišali in razumeli, o čem govori), z drugim poslušajo osebo, ki govori (kdo pošilja sporočilo). S tretjim prisluhnejo vibraciji, ki gre od učitelja k njim, in tudi izgovorjeni vsebini (»uho za odnos«). Pravi, da je najpomembnejše učenčevo »uho« tisto, ki je občutljivo za vpliv sporočila (kako se po sprejemu sporočila vesti). Brez delovanja tega učenčevega »ušesa« ni vzgojnega in izobraževalnega vpliva.

Sporazumevanje v šoli je kakovostno, če so se udeleženci pogovora pripravljani zbrano poslušati. Zbrano lahko poslušamo le eno osebo naenkrat. Poslušanje zahteva določen miselni napor, dobro pozornost, koncentracijo ter željo poslušati. Poslušalec morda zaradi šumov, nejasnega in tihega govorjenja govorce slabo sliši ali napačno razume, kar je bilo izrečeno. Morda poslušalec nima dobrega predznanja, ne pozna vsebine, o kateri govori govorca, morda ni čustveno razpoložen, ima kratkotrajno koncentracijo ipd. Leopoldina Plut - Pregelj (1990) pravi, da je komunikacija med govorcem in poslušalcem uspešna le, kadar je informacija, ki jo sprejme poslušalec, čim bolj podobna informaciji, ki jo posreduje govorca. V procesu sporočanja nastopajo različne vrste motenj, ki preprečujejo, da bi bilo sprejeto sporočilo enako ali vsaj podobno oddanemu. Motnje v procesu se pojavljajo na vseh ravneh komunikacije pri oddajanju, pa tudi pri sprejemanju sporočila. Učitelji smo tisti, ki moramo poskrbeti, da je teh motenj, ki izvirajo iz govorce (npr. monotono govorjenje), iz poslušalca (npr. neustrezno predznanje, nemotiviranost za poslušanje) ali iz prenosnih kanalov (npr. hrup, vročina), čim manj, da je govorno-poslušalska komunikacija v razredu tem boljša.

Včasih zna poslušalec ponoviti, kar je slišal, vendar ni nujno, da to tudi v resnici razume. Učenci se marsikdaj določene stvari naučijo na pamet in ne upajo povedati, da česa ne razumejo, ker se bojijo posledic. Govorec bi moral upoštevati poslušalčevo predznanje, izkušnje, interese.

Plut - Pregljeva (1990) navaja več vrst poslušanja. Pravi, da vse vrste poslušanja temeljijo na razločujočem poslušanju in poslušanju z razumevanjem. Za dobro, učinkovito poslušanje je zelo pomembno, da govorca razumemo. Brez razločevanja glasov in besed, ločil in paralingvističnih sestavin (višine in barve glasu, premorov itd.) ne moremo razumeti govornega sporočila. Razvijanje razločujočega poslušanja je zlasti pomembno v prvem triletju, ko se učenci še učijo brati in ozaveščajo razlikovanje med govornim in pisanim jezikom.

Razvijanje poslušanja je hkrati razvijanje govora in govorno-poslušalskega sporazumevanja med ljudmi. Govorec in poslušalec sta enako pomembna v govorno-poslušalski komunikaciji.

Novi učni načrt za slovenščino (1998) zelo podrobno navaja, kaj delamo pred, med in kaj po poslušanju:

- **pred poslušanjem/branjem:** se učenci umirijo, sledi ustrezna motivacija, obujanje predznanja, razlaga manj znanih, nerazumljivih besed;
- **med poslušanjem:** učenci vzdržujejo zbranost, usmerjajo svojo pozornost na govorca in govorjeno besedilo oz. na zapisano besedilo, upoštevajo dogovorjena pravila (ne povzročajo hrupa, motenj), vsako besedilo berejo/poslušajo vsaj dvakrat;
- **po poslušanju/branju:** rešujejo naloge, s katerimi preverjamo razumevanje; učenci izražajo svoje mnenje, ga utemeljijo (navajamo jih na razmišljujoče in kritično sprejemanje neumetnostnih besedil); sami tvorijo podobno ustno ali pisno besedilo.

Menimo, da učitelji razvijanju poslušanja, pa tudi sodelovanju s kolegi, še vedno ne namenimo dovolj pozornosti. Premalo izmenjujemo izkušnje (morda se bojimo pohvaliti, priznati napake). Bolj pogosto bi morali raziskovati lastno delo, iskati nove rešitve, izboljšave. Frost idr. (2000) pravijo, da se šole izboljšujejo prek razvoja učnega osebja, ki v svojem šolskem okolju zna poiskati probleme ter jih skupaj s kolegi skuša kritično raziskati, o njih razpravljati in načrtovati ustrezne strategije. Poudarjajo, da ni dovolj biti samo učitelj, pač pa, da se dobro počutiš tudi kot enakovreden član skupine, razvojnega tima, kjer lahko kritično izraziš svoje mišljenje, ne da bi se bal posledic, kjer vlada zaupanje, varovanje osebnih podatkov. Izpostavljajo pomen pogovora in izmenjave izkušenj. Odnosi med učitelji so zelo pomembni za razvoj posameznika in šole. Pomembno je, da se vsi čutimo odgovorne za neko izboljšavo, jo dobro načrtujemo, spremljamo in jo sprti evalviramo.

IV. a) Raziskovalno vprašanje

Na kakšen način učencem na razredni stopnji pokazati, da bomo začeli s poslušanjem, ne da bi jih ob tem morali vedno opozarjati, naj se umirijo, poslušajo? Kako učence spodbuditi k pozornejšemu poslušanju navodil za delo?

b) Cilj/i projekta:

- opredelitev težav v zvezi s poslušanjem v šolskem okolju,
- seznanjanje s potrebnimi teoretičnimi znanji o poslušanju,
- usposabljanje učiteljev za prenos teoretičnih znanj v prakso na čim bolj igriv način, z uporabo sodelovalnega učenja, sodobnih metod in oblik dela,
- medsebojno povezovanje in sodelovanje učiteljev, izmenjava izkušenj,
- razvijanje pogovorne kulture, strpnosti,
- zaznavanje in upoštevanje individualnih razlik učencev pri razvijanju poslušanja,
- krepitev otrokove samozavesti in pozitivne samopodobe,
- seznanjanje staršev s problemom govorno-poslušalske komunikacije ter s potekom in rezultati projekta.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

- * V šolskem letu 2003/04 smo učitelji razredne stopnje prebirali literaturo o poslušanju. Praktično smo preizkušali različne vrste poslušanja.
- * Avgusta 2004 smo se odločili, da bomo z učenci na razredni stopnji poskušali razvijati poslušanje. Odločili smo se za akcijsko raziskovanje. Člani projekta smo oblikovali okvirni potek raziskave.
- * Septembra 2004 smo ugotovili, da nas v okviru poslušanja pri pouku najbolj moti nepozorno poslušanje navodil za delo in večkratno ponavljanje le-teh ter da bomo ta problem poskušali rešiti. Za sodelovanje učencev v projektu smo pridobili soglasje vseh staršev.
- * Oktobra 2004 smo učencem pripravili anketni vprašalnik. Zanimalo nas je, kaj že vedo o poslušanju. Pripravili smo načrt za 1. akcijo (uporaba dogovorjenega znaka, ki nakazuje začetek poslušanja ter pomaga pri motivaciji; dogovor, da ne ponavljamo nenehno navodil za delo) in jo začeli izvajati.
- * Novembra 2004 smo projekt predstavili staršem. Navdušeno so podprli naša prizadevanja in želeli čim več povratnih informacij o projektu.
- * Decembra 2004 smo bolj poglobljeno razmišljali o učinkih 1. akcijskega koraka (opazovanje kritičnega prijatelja, pogovori z učenci in učitelji). Naša doslednost pri izvajanju skupnih dogovorov se je izkazala za zelo učinkovito. Učence je nov pristop presenetil, vendar jim je bil všeč. Želeli so si sprememb.
- * Januarja 2005 smo začeli načrtovati 2. akcijo. Izbrali smo nov dogovorjeni znak pred poslušanjem (sprememba poveča pozornost učencev). Dogovorili smo se, da bomo preverili, ali učenci razumejo in si zapomnijo učiteljeva navodila, tako da so posamezniki v skupinah/parih ponovili učiteljevo navodilo.
- * Februarja in marca 2005 smo opazovanje, spremljanje in razmišljanje o učinkih 2. akcijskega koraka podkrepili z opazovanjem kritičnega prijatelja. Ugotovili smo, da je bil novi znak (dvig roke) za pridobitev ustrezne pozornosti učencev pred poslušanjem učinkovitejši, pa tudi da se ponavljanje navodila za učiteljem ne obnese, če je prepegosto, predolgo ali nerazumljivo. Marca smo pripravili polletno poročilo o projektu in ga predstavili na ZRSS.
- * Aprila 2005 smo izvedli intervju z učenci in učitelji. Izkazalo se je, da učenci ocenjujejo poslušanje sošolcev podobno kot učitelji. Vsi sodelujoči so ugotavljali, da s pomočjo projekta postajamo boljši poslušalci.
- * Maja 2005 smo začeli s 3. akcijo. Obdržali smo tisti znak, ki je učence posameznih razredov spodbudil k pozornemu poslušanju. Spremenili smo način podajanja navodil (lutka/igrača pove navodilo in določi, kdo ga bo ponovil), ki pa ni bil povsod učinkovit.
- * Junija 2005 smo opazovali, spremljali in razmišljali o učinkih 3. akcijskega koraka (intervju in anketa). Naredili smo povzetke celotne akcijske raziskave in načrte za naprej.

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Ugotovili smo, da so najboljše različne kombinacije dosedanjih metod, oblik dela, da so pomembne spremembe, ki vnesejo pozornost in aktivnost vseh učencev.

Spoznali smo, da smo uspešnejši, kadar rešujemo probleme, ki nastanejo v praksi, v sodelovanju s kolegi. Več se pogovarjamo, sodelujemo, izmenjujemo izkušnje. Dosegli smo, da nas učenci bolj pozorno poslušajo, da utihnejo, ko opazijo/slišijo dogovorjeni znak, ki nakazuje, da želimo nekaj povedati oziroma da bodo nekaj poslušali. Nič več nam ni potrebno ponavljati istih navodil. Sami sebe bolj pogosto kontroliramo, kakšna navodila za delo posredujemo učencem. Opazili smo nekoliko večjo strpnost učencev pri medsebojnem poslušanju.

b) Zbiranje podatkov

Opis udeležencev, ki so posredovali podatke

V akcijsko raziskovanje so se vključile vse učiteljice na razredni stopnji, svetovalna delavka in pomočnica ravnatelja. Dogovorili smo se, da bosta oba 1. razreda devetletke skupaj z obema učiteljicama in vzgojiteljicama opazovala in spremljala naše delo in se v projekt vključevala po lastnih zmožnostih.

V raziskavi je »redno« sodelovalo 169 učencev razredne stopnje (dva oddelka 2. r. devetletke, dva oddelka 2. r. osemletke, dva oddelka 3. r. osemletke in dva oddelka 4. r. osemletke) in osem učiteljic razrednega pouka.

Tehnike zbiranje podatkov

Pri delu smo uporabili kvalitativne in kvantitativne tehnike.

- Izvedli smo anketni vprašalnik (zaprtega in odprtega tipa) o poslušanju – enega z učenci in enega z učiteljici.
- Med akcijsko raziskavo smo uporabljali tehniko opazovanja. Ta je bila večinoma opazovanje pouka za praktične potrebe (Cencič, 1994: 41) med samimi urami športne vzgoje, ko smo kolegice opazovale druga drugo. Naša opažanja smo sproti analizirali, komentirali.
- Izvedli smo tudi prosti ali nestruktuiran intervju (Cencič, 1994: 82) z učenci.

Obdelava podatkov

Anketne vprašalnike, namenjene učencem, smo obdelale razredničarke posameznih razredov. Pri interpretaciji posameznih vprašanj in odgovorov je vsaka učiteljica pripovedovala tudi o odzivih, komentarjih njihovih učencev zaradi lažjega oblikovanja povzetka ankete. Ob koncu šolskega leta smo anketni vprašalnik z učenci ponovili, da bi primerjali začetno in »končno« stanje.

Akcijska raziskava je večinoma potekala s pomočjo opazovanja lastnega dela in dela kolegov (opazovanje kritičnega prijatelja). Pogosto smo kar sproti izmenjavali dobre in slabe izkušnje, si sproti delali zapiske, s katerimi smo si kasneje pomagali pri zapisovanju poročila.

Zelo zanimiv je bil nestruktuiran intervju z učenci, s katerim smo zbirali informacije v zvezi z uspešnostjo razvijanja poslušanja v posameznih razredih. Izvajale smo ga razredničarke (vsaka za svoj razred) s petimi naključno izbranimi učenci iz tega razreda. Nekaj vprašanj za intervju smo natančno opredelili na skupnem sestanku, nekaj pa smo jih določili le okvirno. Učence smo spraševali, kaj menijo, kakšni poslušalci so, kakšni poslušalci se jim zdijo njihovi sošolci, ali se jim zdi, da so boljši poslušalci kot na začetku šolskega leta in kako to vedo, kakšen znak uporablja pred poslušanjem njihova učiteljica, ali jim je všeč ipd. Odgovore smo sproti beležili. Presenetil nas je izjemno dober odziv otrok, njihova samokritičnost in hkrati korekten odnos do sošolcev. Na podlagi poročanja vseh izvajalcev intervjuja smo oblikovali skupni povzetek.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

1 Izhodišča za raziskavo so bila razmišljanja učiteljev in učencev o poslušanju.

1.1 Razmišljanje učiteljev o poslušanju

Analiza anketnega vprašalnika (na začetku projekta) in pogovor po njem sta pokazala:

- Zavedali smo se, da tako učenci kot učitelji nismo vedno dobri poslušalci. Dejavniki, ki po našem mnenju najbolj vplivajo na naše poslušanje, so: zbranost, motivacija, zanimivost teme, ki jo poslušamo, naše počutje. Ugotovili smo, da je pri mnogih učencih pogost vzrok za nepazljivo, površno poslušanje kratkotrajna koncentracija.
- V razredu nas je motilo, da so učenci premalo strpni do plašnih, tihih, obotavljajočih sošolcev, da je treba navodila za delo večkrat ponavljati. Radi bi, da bi učenci zavestno (ne le ob opozorilu) umolknili, da bi bolj poslušali sošolce, učitelja, zvočni posnetek ipd.
- Poslušanje učencev pri pouku bi lahko spodbujali z zanimivimi vsebinami, metodami, izvirnimi pristopi, humorjem. Več poudarka bi lahko namenili motivaciji pred poslušanjem.
- Zavedali smo se pomembnosti (in nujnosti) rednih srečanj članov projekta ter sprotne izmenjave pozitivnih in negativnih izkušenj v zvezi z izvajanjem posameznih akcijskih korakov.

1.2 Razmišljanje učencev o poslušanju

Zanimalo nas je, kaj učenci že vedo o poslušanju, da bi lažje načrtovali 1. akcijo.

Analiza vprašalnika in pogovor sta pokazala:

- Učenci pogosto zamenjujejo poslušanje in poslušnost.
- Zanimivo je, da v šoli zelo radi poslušajo učiteljevo branje, nič kaj radi pa ne poslušajo sošolcev. Izkazalo se je, da ne marajo poslušati tistih, ki berejo/govorijo nerazločno, tiho, počasi, da niso enako strpni do vseh.
- Starejši učenci (3., 4. r.) se zavedajo, da se je pred poslušanjem treba dogovoriti za določena pravila, ki jih morajo nato tudi upoštevati.
- Zavedajo se, da se zaradi pozornega poslušanja lažje učijo, več zvedo, da lažje sledijo učiteljevim navodilom za delo.
- Med poslušanjem želijo imeti mir. Moti jih hrup iz okolja, klepetanje, ropotanje s stoli. Ne marajo, če kdo komu skače v besedo, ga prekinja. Moti jih daljše poslušanje, ker morajo biti dolgo tiho, pri miru.

2. Opazovanje, spremljanje in razmišljanje o učinkih posameznih akcij

Ugotovili smo, da na poslušalca zelo vplivajo mnogi dejavniki: govorec način govora (npr. kolegica ugotavlja, da govori pretirano glasno), nezanimiva tema, tehnične motnje na posnetku, nenaden vstop kake osebe v učilnico, ropotanje z bližnjega delovišča, moteč učenec s šibko koncentracijo ipd. Ugotavljamo, da na zmožnost zbranega poslušanja pogosto neugodno deluje celo bližina počitnic, praznikov, včasih tudi slabo vreme, saj so učenci takrat precej vznemirjeni. Na nekatere od teh dejavnikov lahko vplivamo, na nekatere pa ne.

Učitelji smo se sproti dogovarjali in izmenjavali izkušnje, na kakšen način pred samim poslušanjem čim hitreje in uspešneje **zagotoviti potrebno pozornost učencev**, seveda prilagojeno njihovi starosti. Da bi se umirili in poslušali navodila za delo, smo v prvi akciji uporabljali določen zvočni (zvonček ali neko glasbilo) ali vidni (lutke) znak. Ugotovili smo, da je bilo to sprva zelo učinkovito, kasneje, ko so se učenci tega znaka »navadili«, pa so potrebovali spremembo. V 2. akciji smo uvedli drugačen znak, ki je ponovno zbudil pozornost pri učencih, v 3. akciji pa smo obdržali tisto, kar smo opazili, da se je prej v posameznih razredih izkazalo za uspešno, npr. dvignjena roka kot znak za začetek poslušanja, prstek na ustih, igra dan – noč.

Največ težav smo imeli pri izvajanju dogovora, da **navodila za delo ne bomo ponavljali** (razen če ga učenci res niso razumeli). Da ne bi prihajalo do težav s poslušanjem navodil zaradi nerazumevanja le-teh, smo učitelji namenili več poudarka tudi temu, da so bila naša navodila čim bolj kratka, jasna in nedvoumna. Sprva so bili učenci nad novim načinom podajanja navodil presenečeni, zbegani, potem pa so se ga večinoma navadili. Opažali smo, da je čez nekaj časa mnoge začelo motiti, če smo kdaj kako navodilo zaradi posameznikov ponovili. To je bilo opaziti prek glasnega negodovanja ob učiteljevem ponavljanju, jeznih pogledov, namenjenih nepozornim poslušalcem, pogosto pa so učenci, ki so sedeli zraven »slabih poslušalcev«, kar sami ponovili učiteljevo navodilo.

V 2. akciji so učenci v parih/skupinah ponovili slišano navodilo za delo, v 3. akciji pa je lutka ali žogica »določila«, kdo bo ponovil učiteljevo navodilo. S tem smo želeli preveriti, ali je bilo navodilo razumljivo in ali so si ga učenci zapomnili. Učitelj je moral biti bolj pozoren na to, kaj je povedal in kako, saj je **tako** opazil, kdaj je nerazumljiv, prezahteven, predolg. Učenci so večinoma bolje opravili delo, saj so si navodilo bolj zapomnili. Zaradi prisotnosti lutke/žogice se je izboljšala motivacija za delo. Naše slabe izkušnje pa so bile, da učenci niso bili vedno pripravljeni poslušati sošolcev (zlasti če je bilo navodilo daljše) da smo porabili več časa kot običajno, da nekaterim ni bilo prijetno, kadar so bili izpostavljeni.

Učitelji smo občasno povabili k svojim uram »kritičnega prijatelja«. (Opomba: zaradi gradnje nove telovadnice smo imeli več skupnih ur športne vzgoje s kolegi, kar nam je omogočilo izmenjavo opazovanj.) Naše delo smo sproti analizirali, se dogovarjali o izboljšavah in spreminjali lastno prakso.

Na koncu 2. akcije je vsak učitelj izbral pet učencev iz razreda, s katerimi je vodil intervju. Njihovo mnenje o kakovosti poslušanja posameznikov se je pogosto zelo ujemalo z mnenji učencev. V posameznih razredih so bili nekateri učenci celo bolj kritični kot učitelj. Vsem (tako učencem, kot učiteljem) pa je bilo skupno, da so opazili določen napredek glede pozornega poslušanja.

3. Povzetek ugotovitev anketnega vprašalnika

Ob koncu šolskega leta je 164 učencev izpolnjevalo anketni vprašalnik.

Po analizi vprašalnika smo ugotovili:

- Večina učencev meni, da posluša učitelja zbrano in pozorno, le slaba četrtnina se jih s tem delno strinja.
- Skoraj tri četrtine učencev meni, da poslušajo sošolce zbrano in pozorno, četrtnina se s tem deloma strinja, nekaj posameznikov pa meni, da to ni res.
- Polovica učencev meni, da je dovolj, če slišijo navodilo za delo le enkrat, dobra četrtnina se s tem deloma strinja, slaba četrtnina pa se s tem ne strinja.
- Na začetku šolskega leta se je z izjavo, da vedno razumejo vse, kar slišijo, strinjalo 30,7 % otrok, 12 % pa se jih ni strinjalo. Na koncu šolskega leta se je situacija obrnila – strinjalo se jih je le 12 %, 24 % pa se z izjavo ni strinjalo. Menimo, da so postali učenci bolj samokritični.
- Skoraj polovica učencev se ne strinja, da bi bili med poslušanjem težko pri miru, 34 % se jih s tem deloma strinja, 23 % pa jih meni, da so težko pri miru.
- Večini učencev je všeč, če jih kdo posluša, posameznikom pa to ni všeč.
- Tri četrtine učencev ima rado pogovore v parih, skupinah, četrtnina pa se s tem deloma strinja ali pa se ne strinja.

Zanimalo nas je, ali se učenci zavedajo, da učitelj med poukom uporablja določene znake, ki naj bi pripomogli k boljši pozornosti pred poslušanjem. Najbolj so se zavedali dvignjene roke, medtem ko so se jim ostali naši znaki (lutka, igrača, zvonček) zdeli nekako samoumevni, kot del pouka.

143 anketiranih učencev (od 164) je izjavilo, da jim je dogovorjein znak všeč, 15 jih je izjavilo, da jim ta znak ni všeč, 6 učencev pa na vprašanje ni odgovorilo.

Učence smo vprašali, ali se jim zdi, da so kaj boljši poslušalci kot na začetku šolskega leta.

- 127 učencev je menilo, da so boljši poslušalci. Navajali so, da na začetku še niso znali poslušati, da na koncu šolskega leta več znajo, si več zapomnijo, se bolj zberejo, da jim pri tem pomaga znak za tišino ipd.
- 17 učencev je menilo, da niso boljši poslušalci kot na začetku šolskega leta, ker se je bližal konec šolskega leta in je njihova koncentracija popustila.
- 9 učencev je menilo, da so enaki poslušalci, kot so bili.
- 11 učencev na to vprašanje ni odgovorilo.

Ugotovili smo, da je na koncu šolskega leta zaradi bližine počitnic, pa tudi utrujenosti nekoliko upadla pozornost in prejšnja vnema za pozorno poslušanje.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Pridobili smo soglasje staršev, da učenci smejo sodelovati v projektu, da rešujejo anketne vprašalnike in sodelujejo pri snemanju z diktafonom ali kamero. Udeleženci projekta smo se vsaj enkrat mesečno srečevali, poročali o našem delu, izmenjavali izkušnje, vsem smo omogočili, da kritično (vendar ne žaljivo do kolegov, učencev) ovrednotijo naše delo, posredujejo pripombe in pobude za nadaljnje delo, pridobili smo soglasje vseh za oblikovanje vmesnega in končnega poročila ter strokovnega prispevka o projektu.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

- Projekt je bil zelo dobro sprejet med kolegi, sodelavci, učenci in starši. Izrazili so željo, da bi z razvijanjem poslušanja nadaljevali.
 - Poročilo o projektu smo objavili na šolski spletni strani.
- Opomba: Za podrobnejše informacije o samem projektu in delu posameznikov se lahko obrnete na vodjo projekta.
- Načrtujemo delavnice, na katerih bi sodelovali učenci in njihovi starši. Prvo poskusno delavnico smo že izvedli v 3. razredu. Sodelujoči so bili navdušeni.

IX. Uporabljeni viri

Brajša, P. (1993): Pedagoška komunikologija. Ljubljana. Glotta Nova.

Frost, D., Durant, J., Head, M., Holden, G. (2000): Teachers – Led School Improvement. Routhedge, Falmer – Taylor & Francis Group. London and New York.

Cencič, M. (1994): Učitelj – raziskovalec. Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.

Cerar, M. (ur.) (1991): Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica. Didakta, Slovensko društvo pedagogov.

Pečjak, S. (2000): Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Plut - Pregelj, L. (1990): Učenje ob poslušanju. Ljubljana. Državna založba Slovenije.

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE

OŠ Primoža Trubarja Laško

OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče

I. Avtorica prispevka: Slavica ŠMERC, univ. dipl. pedagoginja, svetovalka

II. Povzetek vsebine

V prispevku so navedene metode učenja in poučevanja, osvetljene s strokovnoteoretičnega vidika. Gre za predstavitev aktivnih metod učenja in poučevanja. V nadaljevanju sta prikazani aplikacija teh metod na konkretnem projektu ter sinteza vsebinskih in metodičnih izsledkov.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi: **Povečati uporabo aktivnih metod učenja in poučevanja pri pouku in dejavnostih**

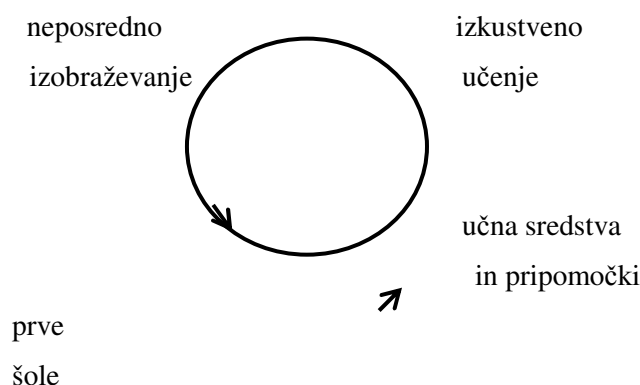
b) Teoretska osvetlitev problema

DIDAKTIČNA IZHODIŠČA

Cilj inovacijskega projekta je zbiranje in ohranjanje kulturne dediščine ter primerjava med Štajersko (občina Laško) in Dolenjsko (občina Velike Lašče) na vsebinskih področjih: pesmi, običaji, godci, plesi, zgodbe o nastanku imen in krajev, ilustracije in oblačila, z aktivnimi metodami učenja in poučevanja v šoli in zunaj nje – izkušnjsko učenje, ki vključuje medpredmetno sodelovanje, sodelovanje z okoljem, projektno in terensko delo.

Najstarejša, prvotna oblika učenja je bilo izkustveno učenje: mladi so opazovali starejše, kaj delajo in kako, postopno so se vključevali v delo in usvajali potrebna znanja in delovne spretnosti, prevladovala je metoda demonstracije in praktičnega dela. Tem oblikam je postopno sledilo organizirano izobraževanje. Učitelj je postal edini vir informacij. Ker se je število učencev zaradi ekonomičnosti večalo, je postajala uspešnost izobraževanja manjša. Ob uporabi pisanih virov se je izobraževanje širilo med široke množice. Tradicionalnemu pouku so se pridružila učna sredstva in pripomočki, pouk je postal bolj nazoren. Ponovno smo se vrnili k prvotni obliki učenja, izkustvenemu učenju: učenec je v neposrednem stiku z izobraževalno vsebino – informacijami, združuje umsko in telesno aktivnost, povezuje šolo z življenjem.

ŽIVLJENJE



pojav tiska

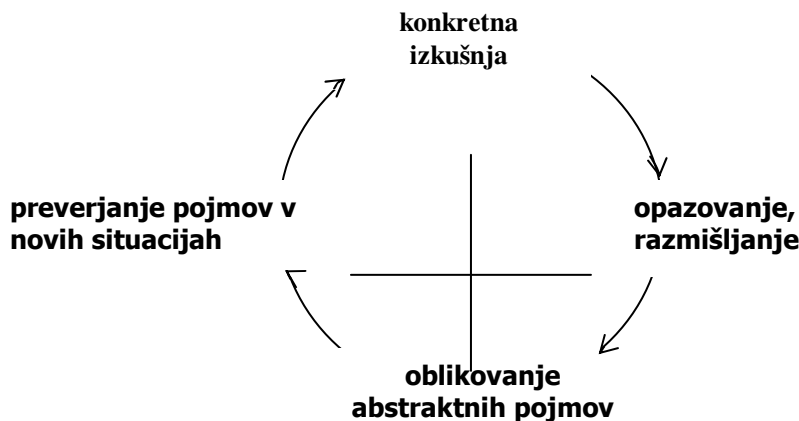
(Povzeto po Westerbach, 2000)

Sistematično so se začeli ukvarjati z izkustvenim učenjem različni teoretiki in praktiki proti koncu 19. in v prvi polovici 20. stoletja, najprej v ZDA, nato se je širilo v Evropo. To je bil čas, ko je bilo potrebno zaradi razvoja industrije vnašati znanja in praktične izkušnje v delo in razvoj. Vodilno vlogo pri utemeljevanju izkustvenega učenja so imeli predvsem John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget in David Kolb.

Deweyev model izkustvenega učenja: Učenje mu pomeni proces, v katerem se povezujejo izkušnje, pojmi, opazovanje in akcija. »Pomembno je, da akcija ne sledi neposredno impulzu izkušnje, ampak da vmes poseže faza opazovanja in analize pogojev ter okoliščin te izkušnje, dalje povezava z znanjem, kaj se je dogajalo prej v podobnih okoliščinah, ter presoja, ki poveže opaženo z zapomnjenim in vse skupaj osmisli. Impulz neposredne izkušnje predstavlja gibalno (abstraktnim) idejam; te ideje pa dajejo smer impulzom.« (Požarnik, 1992, 1–2: str. 5, 6) Po njegovem modelu impulzu sledijo opažanja, nato znanje in presoja. Slednja povzroči drugi impulz, ponovno sledi opažanje, znanje, presoja, nato tretji impulz ...

Lewinov model izkustvenega učenja: Izkustveno učenje se začne s konkretno izkušnjo, sledi ji faza zbiranja podatkov in opažanj o tej izkušnji, nato je faza analize in povezave v abstraktne pojme in posplošitve, tretja je faza preverjanja pojmov v novih situacij, ki vodi v četrto – nova konkretna izkušnja, na temelju katere načrtujemo nadaljnje delo.

Krog izkustvenega učenja po Kurtu Lewinu (Požarnik, 1992, 1–2: 7)



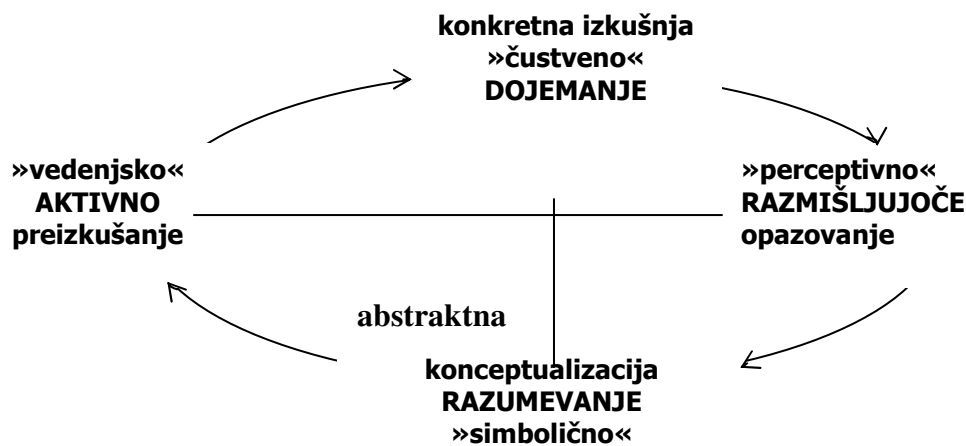
Model izkustvenega učenja po Piagetu: Po njegovem pojmovanju otrokov razvoj poteka v stalni interakciji med otrokovimi obstoječimi miselnimi strukturami in med izkušnjami, dobljenimi v okolju. Nove izkušnje lahko vključi v obstoječe okvire ali pa na osnovi novih izkušenj spremeni ali obogati

obstoječe miselne okvire. Razvoj poteka v stalnem rušenju in ponovnem vzpostavljanju mentalnega ravnotežja. Razvoj poteka v večih faza: senzomotorična, predoperativna, faza konkretnih in faza formalnih operacij. Posameznik postaja vse bolj neodvisen od neposredne izkušnje. Na najvišji stopnji, ki predstavlja abstraktno-simbolično mišljenje (okrog 12. leta), je posameznik zmožen izolirati in kontrolirati posamezne spremenljivke in jih tudi eksperimentalno preverjati ob uporabi hipotetično-deduktivnega mišljenja.

Piaget pojmuje intelektualni razvoj kot linearni proces, od najnižje proti najvišji stopnji.

Kolbov model izkustvenega učenja: Za razliko od Piageta pojmuje Kolb učenje kot multilinearni proces, v katerem se enakovredno razvijajo vse dimenzije: afektivna (čustvena, doživljajska), perceptivna (opažanje, dojemanje), simbolična in akcijska. Najvišja stopnja je razvoj abstraktnega mišljenja.

Kolbov cikel izkustvenega učenja (povzeto po Požarnik, 1992, 3–4: 117)



Če natančno razmislimo o fazah navedenih ciklusov, lahko ugotovimo, da gre pri obeh za pokrivanje posameznih etap tako pri projektne učnem delu kot pri akcijskem raziskovanju. Ciklusi se ponavljajo, a vedno na »višji stopnji«, kajti nova konkretna izkušnja ni enaka prejšnji, vedno so vanjo vkomponirana predhodna spoznanja in miselni procesi. Podobno velja za reševanje problemov, tako miselnih kot praktičnih.

Akcijsko raziskovanje, projektno delo in reševanje problemov temeljijo na aktivnih metodah poučevanja in učenja. Bistvena komponenta teh metod je izkustveno učenje. Učenci ob mentorstvu učitelja na osnovi lastnih izkušenj (znanj) pridobivajo nove izkušnje (znanja), z novimi, aktivnimi pristopi učenja.

Stopnja lastne aktivnosti, samostojnosti učenca pri delu in vnašanja lastnih zamisli je odvisna od predhodnih izkušenj, predznanja (starost, razred), notranje motivacije, inovativnosti, radovednosti ter strokovnega pristopa učitelja. Učitelj učenca usmerja, spodbuja in mu pomaga uresničevati zamisli, pri tem pa dopušča lastno uveljavljanje in ga vodi proti zastavljenemu cilju.

Pri inovacijskem projektu Primerjava kulturne dediščine med osnovnima šolama Primoža Trubarja Laško in Velike Lašče so uporabljene naslednje metode poučevanja in učenja:

⇒ terensko delo:

- ❑ **anketiranje starejših krajanov**
- ❑ **pogovori s starejšimi krajanji**
- ❑ **zvočno snemanje pesmi**

⇒ metoda grafičnih izdelkov:

- ❑ **skiciranje oblačil**
- ❑ **slikanje na temo zbranega kulturnega izročila**
- ❑ **oblikovanje gradiv za računalniški zapis**
- ❑ **oblikovanje in objava zbranih gradiv na internetnih straneh**

⇒ delo z besedilom:

- ❑ **kvantitativna obdelava anketnih vprašalnikov za krajane in učence (ločeno Laško in Velike Lašče)**
- ❑ **analiza, sinteza zbranih podatkov s terena in vprašalnikov za učence (podobnosti in razlike med področji Laškega in Velikih Lašč)**
- ❑ **zapis obdelanih gradiv na vsaki šoli v obliki brošure**
- ❑ **oblikovanje skupne brošure obeh šol**
- ❑ **ovrednotenje dela (anketni vprašalnik za učence)**

⇒ praktično delo:

- ❑ **fotografiranje na terenu in v šoli pri izvajanju projekta**
- ❑ **izdelava ljudskih glasbil**
- ❑ **izdelava primera ženske in moške ljudske noše – lutka**
- ❑ **priprava razstave likovnih in praktičnih izdelkov ter starih predmetov**
- ❑ **uprizoritev značilnega ljudskega običaja**
- ❑ **uprizoritev otroških igrice, plesov, izštevank ...**
- ❑ **izvedba skupne javne kulturne prireditve na Bazovici, v Laškem in v Velikih Laščah**

Iz tega primera je jasno razvidno, da so lahko tudi »klasične« učne metode izredno **aktivne metode učenja in poučevanja**.

Če strnemo postopek izvedbe projekta, lahko iz njega izluščimo:

a) etape **projektnega učnega dela:**

- **iniciativa** – pobuda (razpravljanje, izmenjava predlogov o iniciativi)
- **skiciranje** – izdelava osnutka (kako, kaj, koliko časa ...)
- **načrtovanje** (izvedbeni načrt)
- **izvajanje** (po izdelanem načrtu)
- **sklepni del** (izdelek, predstavitev, evalvacija)

Po Freyu (Novak, 1990)

b) korake **akcijskega raziskovanja:**

- **načrt**
- **akcija** (izvajanje načrta)
- **opazovanje** (spremljanje izvajanja)
- **refleksija** (presoja, vrednotenje, osnova za revidirani načrt)
- **revidirani načrt**
- **akcija ...**

Pri izvedbi projekta je pomembno tudi **medpredmetno načrtovanje, horizontalno in vertikalno.**

Horizontalno povezovanje je v tem primeru med različnimi predmeti (glasbena vzgoja, spoznavanje narave in družbe, spoznavanje narave, spoznavanje družbe, gospodinjstvo, slovenski jezik, matematika, računalništvo – urejanje besedil, likovna vzgoja, tehnika in tehnologija, zgodovina) in interesnimi dejavnostmi (plesna dejavnost, fotokrožek, gledališki krožek, šolsko novinarstvo ...).

Vertikalna povezava se kaže v povezavi med razredno in predmetno stopnjo: glede na izkušnje in (pred)znanje učenci sodelujejo na različnih vsebinskih in izvedbenih področjih (učenci razredne stopnje otroške igrice, pesmi, izštevanka, glasbila; učenci predmetne stopnje uprizoritev ljudskega običaja, obdelava podatkov ...).

Pomembna je tudi **povezava med dvema šolama**: učenci in učitelji izmenjavajo mnenja, izkušnje, vsebine ter načrtujejo in medsebojno usklajujejo delo (skupna brošura, razstava in kulturna prireditve).

Izvajanje projekta naj bo vključeno v redne šolske dejavnosti, čim manj naj poteka zunaj njih. Kulturna dediščina je vključena v učne načrte posameznih predmetov na razredni in predmetni stopnji. Sodelujoči učenci in strokovni delavci so izvajali projekt pri naravoslovnih in kulturnih dnevih (prilagojena organizacija kulturnih in naravoslovnih dni) ter v času interesnih dejavnosti.

IV. a) Raziskovalno vprašanje:

Kako razvijati medpredmetno, terensko in projektno delo na šoli in med dvema šolama?

b) Cilj/i projekta

Zbiranje in ohranjanje kulturne dediščine ter primerjava med Štajersko (občina Laško) in Dolenjsko (občina Velike Lašče) na vsebinskih področjih: pesmi, običaji, godci, plesi, zgodbe o nastanku imen in krajev, ilustracije in oblačila, z aktivnimi metodami učenja in poučevanja v šoli in zunaj nje – izkušnjsko učenje, ki vključuje medpredmetno sodelovanje, sodelovanje z okoljem, projektno in terensko delo.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Sodelujoči učitelji smo zastavili projekt tako, da vsebinske cilje (zbiranje in ohranjanje kulturne dediščine) dosežemo z aktivnimi metodami poučevanja in učenja in da pri tem poleg učencev vključujemo tudi širše okolje.

Mentorji – strokovni delavci obeh šol – so izdelali vprašalnik za zbiranje podatkov o kulturni dediščini. V tej fazi učenci niso sodelovali. Vprašalnike so oblikovali enotno, da smo lahko kasneje izvedli primerjavo na obeh področjih (Dolenjska, Štajerska).

Kot vodja projekta sem sestavila in posredovala evalvacijske vprašalnike za učence, s katerimi bomo dobili informacije o sprejetju uporabljenih metod dela z učenci, udeleženi v projektu. Vprašalnike so obdelali učenci v okviru pouka slovenščine.

V vseh ostalih fazah projekta so bili učenci enakovredni sodelavci mentorjem, na nekaterih področjih tudi svetovalci (oblikovanje gradiv z računalnikom, oblikovanje gradiv za spletne strani).

Pomembna je tudi vloga krajanov, ki so z veseljem sodelovali in tako prispevali velik delež pri vsebinskem delu projekta. Razveseljivo je tudi prenekatero povabilo za sodelovanje v prihodnje, prav tako pripravljenost, da si od njih izposodimo predmete, vezane na projekt, pri pripravi razstave.

Pri zbiranju gradiv so se učencem, krajanom in mentorjem porodile mnoge ideje, kaj bi lahko še raziskali in obdelali in kako.

Morda bo od tu naprej vodil naslednji korak?

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Cilje, ki smo si jih zastavili ob načrtovanju projekta, smo naravnali tako, da so bili z vsebinskega vidika zanimivi za mentorje in učence, z didaktičnega vidika pa pomenijo uvajanje aktivnih metod poučevanja in učenja.

Spremljanje ciljev že med samim delom je dalo slutiti, da bodo v veliki meri uresničeni.

Na to je napeljevala že pripravljenost mentorjev, da se vključijo v projekt – tako številčne “ekipe” nismo uspeli zainteresirati še pri nobenem projektu, ki smo ga izvedli doslej.

Navdušenje nad projektom so pokazali tudi učenci, ki so jih mentorji povabili k sodelovanju.

Veliko pripravljenost so pokazali tudi krajani, ki so jih učenci prosili za sodelovanje: dobili smo mnogo zanimivih in uporabnih podatkov.

Pogled v vsebinski del – zbiranje in ohranjanje kulturne dediščine ter primerjava med Štajersko (občina Laško) in Dolenjsko (občina Velike Lašče) – prikaže veliko pestrost, pa tudi podobnosti med obema pokrajinama, ki smo ju primerjali.

b) Zbiranje podatkov

Za doseg cilja sem pri svojem, didaktičnem delu uporabila pisne vire in vire z računalniškega medmrežja in jih posredovala sodelavcem v pomoč in izziv pri uresničevanju vsebinskih ciljev. Za evalvacijo je bil pri sodelujočih učencih izdelan in obdelan vprašalnik:

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Vprašalnik je namenjen učencem, ki sodelujete v projektu PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE.

Z odgovori želimo pridobiti informacije, ki nam bodo v pomoč pri ugotavljanju vaših stališč o drugačnem načinu učenja in poučevanja.

Vprašalnik je anonimen, rezultati bodo namenjeni izključno za potrebe tega projekta.

1. Zakaj si se odločil/-a sodelovati pri tem projektu? Označi enega ali več odgovorov!

- a) Zanima me življenje v preteklosti.
- b) Rad/-a raziskujem.
- c) Takšen način učenja mi je zanimiv.
- d) Naše kulturno izročilo moramo negovati in ga prenašati tudi drugim.
- e) Navdušil/-a me je učitelj/-ica.
- f) Drugo (napiši): _____

2. Pri katerih šolskih predmetih lahko uporabiš nova znanja iz projekta? Napiši!

3. Si pri delu v projektu uporabil/-a kakšen nov, drugačen način učenja kot pri pouku? Napiši!

4. Označi področja, kjer lahko koristno uporabiš znanja in/ali veščine, ki si jih pridobil/-a pri delu v projektu!

- a) način izvajanja anketiranja
- b) pravilna obdelava zbranih podatkov
- c) izdelovanje predmetov, kakor so jih izdelovali nekoč (igračice, instrumenti, oblačila ...)
- d) pisanje, sestavljanje seminarskih nalog
- e) oblikovanje besedil na računalniku
- f) drugo (napiši): _____

5. V kvadratke pred trditvami zapiši številke od 1 do 9 tako, da bo številka 1 pred tisto, ki se ti zdi najpomembnejša, številka pa 9 na zadnjem mestu.

- Pri delu sem lahko uporabil/-a svoje ideje.
- Znanja, pridobljena v projektu, si bom bolj zapomnil/-a.
- Pridobljene izkušnje bom lahko uporabil/-a pri različnih predmetih.
- Navezal/-a sem stike s sošolci, s katerimi doslej nisem sodeloval/-a.
- Učitelje, s katerimi sem delal/-a, sem spoznala na drugačen način.
- Ob delu so se mi pojavila nova vprašanja, ki bi jih rad/-a raziskal/-a v prihodnosti.
- Učitelj/-i so si zame vzeli/-i več časa kot pri pouku.
- Delo v projektu je bolj zanimivo kot pri rednih šolskih urah.
- Raje imam redni pouk kot delo v projektni obliki.

6. Želiš še kaj »povedati«? _____

Obiskujem _____ razred.

Moje delo v projektu: _____

Hvala za sodelovanje.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Učinkovitost uporabe aktivnih metod pri učenju in poučevanju je moč razbrati iz analize vprašalnikov za učence, kjer so imeli najvišje frekvence odgovori, da bodo znanja, pridobljena v projektu, lahko koristno uporabili pri pisanju, sestavljanju seminarskih nalog, pri načinu izvajanja anketiranja, pri izdelovanju predmetov, pri pravilni obdelavi zbranih podatkov ter da si bodo znanja, pridobljena v projektu, bolj zapomnili, pridobljene izkušnje uporabili pri različnih predmetih (največ pri zgodovini, slovenščini in geografiji), pri delu so lahko uporabili svoje ideje, ob delu so se jim pojavila nova vprašanja, ki bi jih radi raziskali v prihodnosti.

Vsi sodelavci v projektu smo prikazali uspešnost izbranega načina dela na določenih vsebinah, saj je prepletanje enega z drugim privedlo do realizacije zastavljenih ciljev. Na enak ali podoben način je mogoče realizirati tudi drugačne vsebinske cilje.

Res je, da ob takšnem načinu dela porabimo učitelji več časa za pripravo učencev in njihovo usmerjanje kot pri t. i. klasičnem pouku, res pa je tudi, da »kar sam naredim, si bolj zapomnim«.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Uporaba virov je natančno navedena, tako da ni vprašljivo avtorstvo citatov in povzemanja.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Zaključek projekta je bil objavljen v Novem tedniku (Celje) in lokalni TV-postaji Krpan Laško, projekt je objavljen na spletni strani šole.

VI. Uporabljeni viri

Golob, N. (2001): Naravoslovje in izkustveno učenje, Okoljska vzgoja v šoli, 1–2, str. 14–18.

<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/www375/2000/didaktika/EE98>. Wechtersbach, R. (2000): Prve oblike učenja.

<http://www2.arnes.si/~uljff12/slo/portfelj.htm>

Mijoč, N.: Znanje pridobljeno z izkustvenim učenjem.

http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/pdf/supervizija.pdf

Žorga, S.: Teoretična konceptualizacija razvojno-edukativnega modela supervizije.

Marentič Požarnik, B. (1992): Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?, Sodobna pedagogika, 1–2, str. 1–16.

Marentič Požarnik, B. (1992): Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izkustvenega učenja, Sodobna pedagogika, 3–4, str. 102–118.

Novak, H. (1990): Projektno učno delo, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Rupar, B. (2000): Supervizija – oblika učenja in izobraževanja učiteljev, Vzgoja in izobraževanje, XXXI, 5, str. 66–69.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE

OŠ Primoža Trubarja Laško
OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče

I. Avtorica prispevka: Karolina Teršek, diplomirana vzgojiteljica, mentorica

II. Povzetek vsebine

Projekt smo razdelili na več tematskih področij. Mentorji smo se za teme odločali glede na izkušnje, strokovno usposobljenost in lastne interese. Ker delam s prvošolci, sem se opredelila za temo: »OTROŠKE IGRE«. Z obdelavo ankete, ki smo jo razdelili med starejše občane Laškega in okolice, smo ugotovili, da so se ljudje spomnili veliko iger, ki so se jih igrali v preteklosti. To je bila pomembna iztočnica za nadaljnje delo. Z aktivnim vključevanjem in prizadevanjem sodelujočih učencev smo projekt uspešno izpeljali in realizirali zastavljene cilje.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Ljudsko izročilo je bogastvo, ki nam ob današnjem hitrem načinu življenja, polnem vplivov različnih medijev in informacij, prepogosto uhaja. Ljudske otroške rajalne igre imajo svojo zgodovino in pomembno je, da v otroški igri še naprej živijo. V teh igrah so življenjske izkušnje človeštva in spoznanja, ki so se skozi življenje spreminjala. To celovito gibalno-plesno-domišljjsko premoženje v sebi skriva tako psihološke, kot pedagoške dejavnike in ga je vredno varovati, poznati ter ohranjati.

b) Teoretska osvetlitev problema

Igralna dejavnost je najprimernejša otrokovi naravi in temeljnim zakonitostim njegovega psihičnega razvoja. Igra daje otroku možnost za skladen gibalni, socialni, čustveni in spoznavni razvoj. Otrok se v igri uči, ne da bi se tega zavedal, zato je tisto znanje, ki ga otrok pridobi v igri, produkt spontanega učenja, ki izhaja iz nekega praktičnega motiva. Prek igralno-plesne dejavnosti se otrok sprosti in se začne zavedati svojih čustev in potreb, jih upoštevati in izražati, obenem pa pridobiva nove emocionalne izkušnje.

Po vsem svetu in pri vseh narodih, ljudstvih so prisotne otroške rajalne igre. Te igre so si podobne oziroma se pojavljajo v enakih oblikah pri različnih narodih, prehajajo iz generacije v generacijo in se tako ohranjajo po izročilu. V vseh otroških rajalnih igrah pa je opaziti prvine plesa odraslih.

»V igri je otrok osvobojen notranjega in zunanjega pritiska. Tako je motiviran, da na spontan, sebi primeren način deluje v okolju. Na fleksibilen način kombinira situacije, v katerih se širi nivo njegove aktivnosti, ki vodi h globljim strukturalnim spremembam v njegovem celotnem razvoju« (J. Ferjančič, 1994: 12).

IV. a) Raziskovalno vprašanje: Kako razvijati medpredmetno, terensko in projektno delo na šoli in med dvema šolama?

b) Cilj projekta: Zbiranje in ohranjanje kulturne dediščine ter primerjava med Štajersko (občina Laško) in Dolenjsko (občina Velike Lašče) na vsebinskih področjih: pesmi, običaji, godci, plesi, zgodbe o nastanku imen in krajev, ilustracije in oblačila, z aktivnimi metodami učenja in poučevanja v šoli in zunaj nje – izkušnjsko učenje, ki vključuje medpredmetno sodelovanje, sodelovanje z okoljem, projektno in terensko delo.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Izdelala sem anketni vprašalnik za zbiranje podatkov o kulturni dediščini (za otroške igre), iskala, brala literaturo na to temo. Vprašalnike smo razdelili med učence, ki so anketirali starejše občane na terenu. Podatke smo kvantitativno obdelali, naredili primerjalno analizo obeh Trubarjevih šol in pripravili pisno gradivo za skupno brošuro.

Na podlagi teoretičnega gradiva je sledila priprava sklepnega dela projekta – priprava prireditve: »OHCET PO KMEČKO«.

Pri pouku sem učencem 1. razreda v okviru tematske celote: »ŽIVLJENJE V PRETEKLOSTI« predstavila del projekta in jih spodbudila za sodelovanje. Sestavila sem del programa za nastop in nekaj učencev je nastopalo na prireditvi, kjer so predstavili, kako so se na ohceti v preteklosti po svoje zabavali in igrali najmlajši.

b) Zbiranje podatkov

Podatke je prek anketnih vprašalnikov posredovalo 50 starejših občanov občine Laško. Zajeti so bili kraji, od koder prihajajo naši učenci – Reka, Rečica, Šentrupert in Vrh nad Laškim. Za zbiranje in obdelavo podatkov smo uporabili naslednje metode: terensko delo (anketiranje, pogovori), metodo grafičnih izdelkov (oblikovanje gradiv), delo z besedilom (kvantitativna obdelava anketnih vprašalnikov, analiza, sinteza zbranih podatkov, zapis, ovrednotenje).



VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Pri anketiranju smo dobili vsebinsko bogate odgovore starejših občanov. Prepričali smo se, da ljudje iz okoliških hribov znajo negovati vse, kar je staro, in se še spomnijo iger, ki so se jih igrali včasih.

Ugotovili smo, da so se otroci tako v Laškem kot tudi v Velikih Laščah veliko igrali in rajali ob prostem času, med prazniki in med izvajanjem različnih opravil. Nekaj iger je bilo podobnih (igre lovljenja, skrivanja), druge pa so značilne za vsako področje posebej. Ob igri so uporabljali dokaj podobne pripomočke in priložnostne predmete, ki so jih imeli doma ali pa so jih izdelali sami iz naravnih materialov. Glede na to da so se pojavljale podobne igre in pripomočki, je bilo tudi izvajanje dokaj podobno.

Pogled v vsebinski del tako prikaže veliko pestrost, pa tudi podobnosti med obema pokrajinama, ki smo ju primerjali.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Pri izvajanju akcijske raziskave smo ravnali v skladu z etiko in spoštovali vsa moralna načela.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Pri zbiranju gradiv in med dejavnostmi se je učencem, krajanom in nam mentorjem porodilo še mnogo idej. Ta projekt namreč pušča še veliko odprtih področij, ki bi jih lahko obdelali in raziskali. Mogoče bomo z njim vzpodbudili še kako šolo. Slovenski prostor skriva še marsikaj neodkritega in nezapisanega. Poiskati je treba le prave ljudi v pravem trenutku in tako bomo uspeli iz pozabe rešiti dobršen del ljudske kulture.

IX. Uporabljeni viri

1. Ferjančič, Jože (1994). Pogoji in oblike aktivnega učenja. Nova Gorica: Založba Educa.
2. Kuret, Niko (1959). Igra in igrača v predšolski in šolski dobi. Maribor: Obzorja.
3. Kuret, Niko (1969). Vesele ure. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Vogeltnik, Marija (1990). Ura je ena, medved še spi: slovenske ljudske naštevanke, odštevanke in izštevanke, igre in poigranke, nagajivke in posmehulje. Ljubljana. Mladinska knjiga.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE

**OŠ Primoža Trubarja Laško in
OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče**

I. Avtorica prispevka: Nevenka TURNŠEK, diplomirana vzgojiteljica, mentorica

II. Povzetek vsebine

Projekt »Primerjava kulturne dediščine med osnovnima šolama Primoža Trubarja Laško in Velike Lašče smo razdelili na več tematskih področij. Glede na strokovno usposobljenost, izkušnje in lastni interes smo se mentorji odločali za različne teme. Ker me kulturna dediščina naših prednikov zelo zanima, še posebej plesi, sem se odločila za to temo. Anketa, ki smo jo izvedli med starejšimi občani Laškega, je bila bogata iztočnica za nadaljnje delo, saj smo z njeno obdelavo ugotovili, da se ljudje še živo spominjajo preteklih časov in so nam razkrili veliko zanimivih in oprijemljivih podatkov. Otroci so se izredno radi vključevali v delo, pridno in prizadevno so vadili, zato smo realizirali vse zastavljene cilje in uspešno izpeljali svoj del projekta.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi:

Ujeti košček življenja slovenske polpretekle zgodovine se zdi, ob današnjem tempu bivanja, skoraj nemogoče. Pa vendar, naše ljudsko izročilo je tako zelo bogato, da je prav in nujno približati ga vsaki generaciji otrok in ga tako ohranjati za kasnejše rodove. Ljudski ples je nastajal in še nastaja med ljudstvom. V njem se pojavljajo življenjske izkušnje in spoznanja, izražanja čustev, sprostitvev. Je del človekovega življenja, povezan z vsem, kar človek doživlja od rojstva do smrti. V sebi nosi tako psihološke kot pedagoške dejavnike in vrednote, ki težijo po poznavanju ter ohranjanju. Prav je, da živijo tudi med otroki.

b) Teoretska osvetlitev problema

Plesna dejavnost je področje umetniškega ustvarjanja, vzgoje in rekreacije, za katero je značilno oblikovanje in izražanje z gibom, zato ustreza temeljnim zakonitostim otrokovega psihofizičnega razvoja in otrokovi naravi. Ples otroku omogoča skladen psihosocialni, gibalni, čustveni in spoznavni razvoj. Otrok se ob plesu spontano, nezavedno uči in pridobiva praktična znanja, se sprosti in se začne zavedati svojih čustev, jih izraža, hkrati pa pridobiva nove emocionalne in gibalne izkušnje.

Ples je prisoten pri vseh narodih kot primarno gibalno življenje okolja, v katerem človek prebiva. Je močno povezovalno sredstvo, ki izraža prav vsak trenutek življenja določenega naroda. Plesi se ohranjajo po izročilu. Iz generacije v generacijo se prenaša njihova izvirnost.

»Ples je človekovo izražanje s povezanimi ritmičnimi gibi v manj ali bolj zavestno z gibanjem oblikovanem prostoru in času, največkrat ob spremljavi petja in glasbe. Ples kot najprvobitnejši izraz človekove ustvarjalnosti je imel v različnih zgodovinskih obdobjih različno vlogo in pomen. Prvi zametki plesa v obliki gibnih reakcij na trenutno doživljanje občutij in čustev so bili del nebesedne komunikacije. Z nastankom prvih religij se je družbena vloga plesa razširila, preobražanje vsakdanjega gibnega gradiva v simbolični gibni jezik pa se je poglobilo. Sprva se je ples razvijal in živel izključno v okrilju verovanj, v svojih, ponekod bolj, drugod manj okrnjenih

vlogah pa se z izročilom ohranja vse do danes kot – ljudski ples.» (Enciklopedija Slovenije, št.8, 1994: 407).

IV. Raziskovalno vprašanje

Kako razvijati medpredmetno, terensko in projektno delo na šoli in med dvema šolama?

Cilj projekta: Zbiranje in ohranjanje kulturne dediščine ter primerjava med Štajersko (občina Laško) in Dolenjsko (občina Velike Lašče) na vsebinskih področjih: pesmi, običaji, godci, plesi, zgodbe o nastanku imen krajev, ilustracije in oblačila, z aktivnimi metodami učenja in poučevanja v šoli in zunaj nje – izkušnjsko učenje, ki vključuje medpredmetno sodelovanje, sodelovanje z okoljem, projektno in terensko delo.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema

Za zbiranje podatkov o kulturni dediščini (za ljudske ples) sem izdelala anketni vprašalnik ter brala literaturo na to temo. Med učence, ki so sodelovali v projektu, smo razdelili anketne vprašalnike, s katerimi so na terenu anketirali starejše občane. Dobljene podatke smo kvantitativno obdelali, jih primerjalno analizirali na obeh Trubarjevih šolah ter pripravili pisno gradivo za izdelavo skupne brošure.

Na podlagi teoretičnega gradiva se je začela priprava na zaključni del projekta – prireditev »Ohcet po kmečko«.

V okviru tematske celote »Življenje v preteklosti« sem pri interesni dejavnosti učencem predstavila del projekta in jih povabila k sodelovanju. Odziv je bil nepričakovano dober. Izbrala sem 3 ples (ples s klobuki, nevestin valček in povštertanc), ki so predstavljali del celotne prireditve, v katerem so učenci širši javnosti predstavili, katere ples so v preteklosti na ohceti največkrat plesali.



Ples s klobuki



Nevestin valček



Povštertanc

b) Zbiranje podatkov

Prek anketnih vprašalnikov je podatke posredovalo 50 starejših občanov občine Laško. Zajeti so bili kraji, od koder prihajajo naši učenci – Reka, Šentrupert, Rečica in Šentlenart.

Metode, ki smo jih uporabili za zbiranje in obdelavo podatkov:

- terensko delo (pogovori, anketiranje)
- metoda grafičnih izdelkov (oblikovanje gradiv)
- delo z besedilom (kvantitativna obdelava anketnih vprašalnikov, analiza, sinteza zbranih podatkov, zapis in ovrednotenje).

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Z dobljenimi rezultati smo bili zelo zadovoljni, saj so nam ljudje posredovali zelo bogate vsebine. S tem so nam pokazali, da je med njimi še vedno živ spomin na pretekle dni, ki se jih radi spominjajo in jih tako ohranjajo.

Ugotovili smo, da se je na ohceti tako v Laškem kot v Velikih Laščah veliko plesalo. Nekaj plesov je bilo podobnih (polka, valček, metlin ples), ostali pa so značilni za vsako področje posebej. V Laškem se je ob posebnih priložnostih, kot je ohcet, plesal nevestin valček, v Velikih Laščah pa se največkrat omenja ples z metlo – beksl.

Med obema pokrajinama, ki smo ju primerjali, se tako v vsebinskem delu kaže velika pestrost, pa tudi podobnost, kar je glede na majhnost slovenskega prostora razumljivo.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Pri izvajanju celotnega projekta kot tudi akcijske raziskave smo ravnali v skladu z etiko in spoštovali vsa moralna načela.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Kulturna dediščina slovenskega prostora in naroda je tako bogata in raznolika, da v sebi skriva še veliko neodkritega. S projektom, ki smo ga izvedli, smo pokukali le v delček naše zgodovine in jo za kratek čas prinesli v sedanjost. Spoznanja, ki smo jih bili ob tem deležni prav vsi udeleženci, so nas notranje obogatila in pridobili smo nova vedenja in znanja. Obujanje starih običajev je le del tistega, s čimer bomo našim mlajšim rodovom na pristen način pomagali dojemati preteklost in jo ceniti v njeni popolni vrednosti.

Upam, da naš projekt ni bil zadnji, da smo z njim vzpodbudili k raziskovanju še kako šolo ali učitelje, saj kulturna dediščina slovenskega naroda v svoji veličini pušča še veliko odprtih področij, vrednih raziskave.

IX. Uporabljeni viri

1. Ramovš, Mirko (2000). Polka je ukazana, Koroška in zahodna Štajerska. Ljubljana: Založba Kres.
2. Ramovš, Mirko (1997). Polka je ukazana, Vzhodna Štajerska. Ljubljana: Založba Kres.
3. Pavlin, Darko (1993). Slovensko narodno izročilo. Kranj: Založba Lexis.
4. Enciklopedija Slovenije (1994). 8 Nos/Pli. Ljubljana: Mladinska knjiga.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE

**OŠ Primoža Trubarja Laško in
OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče**

I. Avtor prispevka: Andrej Gobec, predmetni učitelj geografije, svetovalec

II. Povzetek vsebine:

Skupini navdušenih mladih fotografov sem predstavil cilje projekta, ki naj bi potekal v tekočem šolskem letu. Ugotovili smo, da bi pri projektu lahko sodelovali oz. ga dopolnili in popestrili. Tako smo se najprej dobro naučili ravnati s fotoaparatom in obdelovati fotografije v računalniku. Naslednji korak je pomenil spremljanje dogajanj v vseh skupinah, ki so sodelovale pri projektu in pripravljale končno predstavitev. Na koncu pa smo uspešno dokumentirali vse tri predstavitve projekta in izdelali fotoalbum na CD.

III. PREDSTAVITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA:

Inovacijski projekt z naslovom: Kulturna dediščina Trubarjevih šol je bil zasnovan zelo široko, obsegal je mnoga področja življenja naše družbe v preteklosti. Ker naj bi bili rezultati oz. tudi sam potek priprav zanimivi za oko, smo se kot fotografska skupina radi lotili dela.

Sodelujoči učenci so bili v fotografskih tehnikah različno podkovani: od popolnih začetnikov do učencev z nekaj znanja. Začeli smo seveda od začetka, nekaj učencev je prinašalo celo svoje fotoaparate. Abecede digitalne fotografije smo se učili hitro, še posebej, ker smo že kar kmalu morali začeti spremljati nastajanje projekta.

Sestavljali smo fotozgodbo (od prvih sestankov učiteljev mentorjev, izvajanja anket in njihove obdelave zbiranja in izdelave predmetov, povezanih s projektom ...). Sčasoma smo nekatere naloge zaupali parom ali posameznikom, seveda ob podrobnih navodilih, kakšni so cilji fotografiranja določenega dogajanja. Učenci so tako spoznali, da je fotografiranje marsikdaj vezano na strogo določeno temo.

Končni cilj naše skupine je bil poleg spremljanja poteka projekta tudi dokumentiranje zaključnih prireditev ob dnevih »Trubarjevih šol« v Bazovici, Velikih Laščah in Laškem.

Vsaka prireditev je potekala v drugačnem okolju, kateremu se je bilo treba prilagajati. Kljub vsemu je dokumentiranje uspelo, kar je na koncu pomenilo potrditev dobrega celoletnega dela.

Kot rezultat le-tega je nastal fotoalbum v obliki CD-plošče.

Na njem je celoten potek dela od začetka do javnih predstavitev projektov, kar lahko pomeni tudi pomemben prispevek k ohranjanju kulturne dediščine krajev, kjer so šole s Trubarjevim imenom.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE - GLASBILA IZ ODPADNIH MATERIALOV

OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče

Šolska ulica 11

Velike Lašče

I. Avtorica prispevka: Diana Šercer Stojanović

II. Povzetek vsebine

S projektom sem želela predvsem povezati šolo, učence in njihove starše. Ker je bil letošnji skupni projekt Trubarjevih šol vezan na raziskovanje kulturne dediščine, sem se kot likovnica k projektu z učenci priključila z izdelavo glasbil. Ker pa sem poučevala v OPB prvega razreda devetletke, je bilo projekt treba prilagoditi starosti učencem. Odločila sem se za oblikovanje različnih glasbil iz odpadnih materialov. Slednji so namreč tej starosti otrok blizu, so enostavni za uporabo in cenovno ugodni (brezplačni), pri zbiranju materialov pa so se aktivno vključili tudi starši in drugi učitelji.

III.

Naš raziskovalni problem je bil raziskovanje kulturne dediščine s poudarkom na glasbilih, kajti mlajše generacije vedno manj vedo o naši preteklosti.

IV.

Zastavili smo si raziskovalno vprašanje: Kako manjši otroci poznajo našo kulturno dediščino?

Cilji projekta:

- **Aktivno sodelovanje učiteljev in staršev v projektnem delu, povezava.**
- Vpeljevanje likovne igre oblikovanja z odpadnimi materiali .
- Vpeljevanje interdisciplinarnega šolskega dela, sodelovanje z drugimi učitelji pri zbiranju informacij.
- Seznanjanje krajanov o šolskih dejavnostih s plakati in z razstavami.
- Ohranjanje vedenja o ljudskih glasbilih.
- Priprava publikacije.
- Iskanje ustreznih oblik sodelovanja s starši.
- Iskanje ustrezne literature in delo z njo.
- Privzganje odnosa do ljudskega izročila.
- Učenci se naučijo izdelave, uporabe in poimenovanj glasbil.
- Med izvajanjem projekta učenci usvojijo kiparski tehniki montažna plastika in kaširanje.
- **Odpadne materiale dojemajo kot materiale za likovno izražanje.**

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi projekta

Časovna opredelitev aktivnosti (datum):	Metode, oblike dela: A) izvajanje akcij in B) zbiranje podatkov:	Ugotovitve (kaj ste spoznali):	Predlogi:
September 2004	Dogovor o skupnem sodelovanju šol, ki se imenujejo po Primožu Trubarju.	Sklep o skupnem sodelovanju.	Sodelovali bomo z Zavodom RS za šolstvo.
Oktober 2004	Izbira in ogled literature, pogovori z učenci.	Učenci nekaj znanja o ljudskih glasbilih že imajo.	Zbrana literatura ves čas projekta ostane vsem na ogled.
November 2004	Učenci in starši zbirajo in prinašajo različne odpadne materiale (škafle za čevlje, škatlice za zdravila, plastenke, zamaške, jogurtove lončke, tulce od toaletnega papirja ...). Priprava didaktičnega gradiva za izdelavo glasbil iz odpadnih materialov.	Zbranih surovin za delo je veliko, zato je nujna temeljita organizacija dela. Gradivo je potrebno kot priprava za kakovostnejše delo z učenci.	Ob pripravi didaktičnega gradiva za izdelavo glasbil je treba odpadne materiale razsortirati po skupinah glede na njihovo uporabnost v nekaj škatel. Gradivo naj vsebuje tudi skice in shematske prikaze, da si z njim po potrebi lahko samostojno pomagajo tudi učenci.
December 2004	Branje ljudskih zgodb in pesmi, pogovori z učenci. Izdelovanje glasbil iz odpadnih materialov.	Učenci so s prebiranjem arhaičnih zgodb bolj motivirani za delo. Izbirajo ustrezne sestavine za glasbila, ki jih želijo	Spodbudimo jih k lastnemu raziskovanju ljudskih zgodb v knjižnici in v kraju. Pri delu so čim bolj izvorni

	Fotografiranje.	izdelati.	in samostojni.
Januar 2005	Izdelovanje glasbil iz odpadnih materialov. Fotografiranje.	Sestavljanje, lepljenje in kaširanje izdelkov.	Pri delu so čim bolj izvirni in samostojni.
Februar 2005	Izdelovanje glasbil iz odpadnih materialov. Fotografiranje.	Okraševanje izdelkov.	Pri delu so čim bolj izvirni in samostojni.
	Priprava publikacije z didaktičnim in fotografskim gradivom za izdelavo glasbil iz odpadnih materialov.	Publikacija predstavlja dopnilo otroškemu izdelkom.	Publikacijo lahko uporabljamo tudi v naslednjih šol. letih (npr. za tehnične ali kulturne dneve ...).
	Priprava 1. razstave v sklopu prireditve 8. Klinčarijada.	Seznanitev drugih učencev, učiteljev, staršev in krajanov s projektnim delom.	Učenci aktivno sodelujejo pri pripravi razstave in pri predstavitvi projekta.
	Objava fotografij na spletni strani v sodelovanju z računalniškim krožkom.	Učenci se navajajo na delo z računalnikom (spletne strani, digitalni Fotoaparati ...).	V prihodnjem šol. letu več takšnega sodelovanja pri projektih.
Maj 2005	Priprava 2. razstave na prireditvi v Bazovici – Srečanje treh Trubarjevih šol.	Seznanitev drugih učencev, učiteljev, staršev in krajanov s projektnim delom, spoznavanje in druženje.	Učenci aktivno sodelujejo pri pripravi razstave in pri predstavitvi projekta.
		Seznanitev drugih učencev, učiteljev, staršev	

<p>Junij 2005</p>	<p>Priprava 3. razstave na prireditvi v Laškem – Srečanje treh Trubarjevih šol.</p>	<p>in krajanov s projektnim delom, spoznavanje in druženje.</p>	<p>Učenci aktivno sodelujejo pri pripravi razstave in pri predstavitvi projekta.</p>
--------------------------	---	---	--

b) Zbiranje podatkov:

- Prve podatke smo dobili iz literature, navedene na koncu.
- Učenci OPB 1. razreda devetletke so povpraševali svoje starše in starejše sorodnike po videzu in poimenovanjih starih glasbil.
- S svojim znanjem o ljudskih glasbilih so pripomogli tudi učitelji .
- Zbrane podatke sem združila in oblikovala v manjšo publikacijo, ki naj bi pri poteku projekta pomagala tako meni kot učencem, na ogled smo jo ponudili tudi ostalim (*priloga na CD-ju*).

VI. Rezultati projekta in interpretacija ugotovitev

Predvsem smo s projektom popestrili delo v podaljšanem bivanju. Z njim smo v OPB vnesli različne vsebine: od etnoloških, zgodovinskih in glasbenih pa do likovnih in čisto tehničnih vsebin. Učenci so ves čas z veseljem in aktivno sodelovali, prav tako so pri zbiranju odpadnih materialov in svetovanju ter spremljanju dela otrok aktivno sodelovali tudi starši. Učenci prepoznavajo predmete in vrednote kulturne dediščine in se zavedajo pomena varovanja teh. Poleg tega so usvojili kiparski tehniki montažna plastika in kaširanje.

S projektom smo sodelujoči učenci, učitelji in starši v prvi vrsti »odprli nova vrata«, ob tem pa pridobili veliko novega znanja o naši skupni preteklosti. Praktične in teoretične izkušnje, pridobljene v projektu, bomo vsi lahko uporabili na različnih področjih, predvsem pa pri nadaljnjem raziskovanju in varovanju naše kulturne dediščine.

VII.

Pri izvajanju projekta smo se, kolikor je bilo le mogoče, poskušali držati etičnega vidika. Ker pa je del projekta tudi prikaz oblikovanja s specifičnimi materiali, smo morali izdelavo nekaterih glasbil prilagoditi tudi materialom – od tod ime pripravljene publikacije (»Glasbila iz odpadnih materialov«, ne pa »Ljudska glasbila iz odpadnih materialov«).

VIII.

Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja:

Z večjimi ali manjšimi dopolnitvami in spremembami bi bilo opisani projekt mogoče uporabiti pri zgodovini (časovna opredelitev ...), geografiji (lociranje predmetov, najdišča ...), glasbeni vzgoji (koncert z izdelanimi glasbili), pri slovenskem jeziku (raziskovanje izvora različnih poimenovanj glasbil ...) itd. Večino opisanih predlogov bi lahko v naslednjem šolskem letu izvedli tudi v podaljšanem bivanju, prilagojeno seveda starosti učencev.

Uporabljeni viri

- Več avtorjev: Otrokove ustvarjalne igre. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1998.
- Več avtorjev: Od igre k tehniki. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
- Drew Helen: Knjiga o glasbilih. Založba Mladinska knjiga, Ljubljana, 1995.
- Šerčer Diana: Glasbena delavnica. Trobentica št. 9 (maj). Ljubljana, 2003.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE

OŠ Primoža Trubarja
Šolska ulica 11
1315 Velike Lašče
v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in
OŠ Primoža Trubarja Laško

I. Avtorica prispevka: mag. Irena Selan

II. Povzetek vsebine

Timsko načrtovanje je bilo za uspešen prikaz strokovnega dela v inovacijskem projektu, ključnega pomena, posebej zato, ker sta se akcijskega raziskovanja lotili dve osnovni šoli.

Sodelovanje, usklajevanje, skupna evalvacija, v kateri so pridobili tako učitelji kot učenci, so obrodili sadove v kakovostno predstavljenih oblikah projektne dela, ki jih bomo razvijali še vnaprej.

III. Vsebina

Inovacijski projekt, ki smo ga naslovili Kulturna dediščina Trubarjevih šol, nam je pomenil nov način razvijanja timskega dela. Pri projektne delu so se združili učenci dveh šol, ki se imenujeta po Primožu Trubarju, to sta Osnovna šola Laško in Velike Lašče. Timsko načrtovanje v projektu so prevzeli mentorji učitelji omenjenih šol, aktivno vlogo pri delu v timu pa je imelo tudi vodstvo obeh šol. Obenem so projekt vodili svetovalci Zavoda RS za šolstvo.

Timsko delo je potekalo po etapah (Pevec, 2001: 24). V prvi fazi smo se posvetili opredelitvi problema in si zastavili raziskovalno vprašanje. Učitelji obeh šol, ki med seboj sodelujemo že nekaj let, smo si želeli vsak v svojem šolskem okolju najti ostanke kulturne dediščine. Odločili smo se, da z vprašalniki zbrane podatke, med seboj primerjamo, kar bo prispevalo k temu, da bomo lahko primerjali kulturno dediščino na Štajerskem (občina Laško) in Dolenjskem (občina Velike Lašče).

Za timsko načrtovanje smo se odločili, saj skupina učiteljev, usmerjenih k istemu problemu, ponavadi pride do boljših rešitev kot učitelji, ki delajo ločeno (Kobolt, 1992). Timsko delo, ki predstavlja drugo etapo medsebojnega sodelovanja (Pevec, 2001: 24), smo si na vsaki posamezni šoli učitelji razdelili po posameznih vsebinskih sklopih, ki so bili: zgodbe o nastanku, »ohcet« po kmečko, izštevanka in otroške igre, ljudske pesmi in glasbila ter furmanstvo. Obenem je posamezna timska skupina učiteljev na eni od šol sodelovala z drugo osnovno šolo. Vzdrževanje stalnih stikov je potekalo prek e-pošte in telefonskih razgovorov ter ob izmenjavi mnenj na timskih sestankih. Vloga vodje inovacijskega projekta je bila pri tem ključnega pomena, saj je usklajevala delo celotnega tima. Vodja inovacijskega projekta je v timu ustvarjala ozračje odprtosti sprejemanja in iskala pozitivne poti medsebojnega zaupanja, kar je članom predstavljalo dodatno motivacijo za strokovno delo (Konrad, 1996: 61).

Timsko delo je omogočalo soočenje, primerjavo in analizo strokovnih izkušenj in nadaljnjo načrtovanje (Resman, 2002: 22). Ob timskem evalviranju, ki je tretja etapa timskega dela (Pevec, 2001), smo na člani projektne skupine iskali smernice za delo vnaprej.

Prek akcijskega raziskovanja in procesov v njem ter z raziskovanjem kulturne dediščine v šolskem okolju smo k sodelovanju pritegnili tudi krajanke, starše in seveda učence. Vsi so vplivali na naše timsko sodelovanje, ki nas je privedlo do zadnje etape timskega dela – predstavitev našega projektne dela.

Pri timskem sodelovanju so učitelji pridobili (povzeto po Kobolt, 1992):

- naučili so se usmerjati svojo delovno energijo za doseganje skupnih ciljev;
- ustvarili so pozitivno delovno ozračje v projektne skupini Kulturna dediščina Trubarjevih šol;
- rezultat dela je bil kakovostno izveden projekt v sodelovanju z učenci, krajanke in starši.

LITERATURA

- Kobolt, A. (1992). Motivacijske in vedenjske strategije otrok v domski vzgoji. Doktorska dizertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pevec Semec, K. (2001). Od timskega dela v prvem razredu do timske naravnosti celotne šole. Vzgoja in izobraževanje. XXXII, (6), 23–28.
- Konrad, E. (1996). Delovne kariere. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. Sodobna pedagogika, 53(1), 119, 8–28.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE – LJUDSKA OBLAČILA

**OŠ Primoža Trubarja Laško in
OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče**

Avtorica prispevka: Majda Podbevšek, predmetna učiteljica biologije in gospodinjstva, svetovalka

Projekt je bil razdeljen v več tematsko med seboj povezanih sklopov. Ker poučujem tudi gospodinjstvo, mi je bila tema »**Ljudska oblačila**« zanimiva za raziskovanje. V projekt so se vključili učenci interesne dejavnosti iz 7. razreda in učenci pri rednem pouku v 8. razredu, ker je tekstil tudi v učnem načrtu. Tako sem učence vzpodbudila in lažje motivirala za delo. Z izkustvenim učenjem, na katerem je temeljil naš projekt, so prišli do številnih novih spoznanj, s katerimi so učno snov še nadgradili.

Učenci so se pri delu izkazali, saj so zavzeto in z resnostjo izpolnjevali zastavljene cilje. Pokazali so veliko mero iznajdljivosti in kreativnosti. Posebej še pri oblikovanju krojev, modeliranju in šivanju oblačil. Analizirali so vprašalnike, skicirali oblačila na terenu, pregledali literaturo, oblikovali zapiske za brošuro. Primerjali so svoja spoznanja z vrstniki iz Velikih Lašč in pripravili praktične izdelke za razstavo, ki je spremljala zaključne kulturne prireditve.

Všeč mi je bilo, da so mnogi učenci v projekt pritegnili tudi svoje starše, ki so jim pomagali s svojim znanjem in izkušnjami na različnih področjih.

Zelo pomembno pa se mi zdi to, da smo pri učencih vzpodbudili željo po raziskovanju zgodovine svojih prednikov. Menim, da je spoštovanje sebe in svoje preteklosti, ter ohranjanje kulturne dediščine osnovni pogoj za obstoj naroda. Učenci so spoznanja primerjali z današnjim časom, in jih kritično vrednotili. Primerjali so svoje ugotovitve s spoznanji vrstnikov v drugem okolju (Velike Lašče). Tako so spoznavali razlike, sestavljali mozaike različnih kultur na majhnem območju. Učili so se strpnosti do drugačnih, kar je prav tako zelo pomemben prispevek projekta, pri oblikovanju otrokove osebnosti v današnjem času.

Projekt nam je pustil še kar nekaj možnosti, da ga v prihodnje nadgradimo. Z mojega strokovnega področja bi bila najbolj zanimiva raziskava o prehranjevanju v preteklosti. Zanimivo bi bilo projekt razširiti še na več sodelujočih šol. K sodelovanju pa bi lahko pritegnili še več ljudi, zlasti turističnih delavcev.

Prepričana sem, da na takšen način pridobljeno znanje učencem ostane v trajnem spominu.



Literatura

Marija Makarovič: Slovenska ljudska noša. CZNG, Lj., 1971.

Marija Makarovič, Magdalena Klorer: Slovenska noša v besedi in podobi. Tretji zvezek Kozjansko, Lj., 1988.

Janez Bogataj: Domače obrti na Slovenskem. DZS, Lj., 1989.

Dušica Kunaver: Slovenske pesmi, šege in panjske končnice. Samozaložba, Lj., 1990.

Jure Krašovec: Ohcet po stari šegi. NTRC, Celje, 1998.

Jure Krašovec: Včasih je luštn b lo. Zveza kulturnih organizacij občine Laško, 1993.

Bogomila Košec: Ženitovanjske šege izpred sto let. Naloga Mladi raziskovalec, Laško, 1988.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE – KAKO HIŠA DOBI SVOJE IME

OŠ Primoža Trubarja Laško
Trubarjeva ul. 20
3270 Laško

I. Avtorica prispevka: Marica Trupej

II.

HIŠNA IMENA IN POJASNITVE NEKATERIH TEH IMEN

Domača, hišna imena so v nekaterih vaseh, ki smo jih raziskovali, tako zakoreninjena, da nekateri mlajši krajanji sploh ne poznajo pravih primkov živečih na določenih domačijah. Hišna imena se prenašajo iz roda v rod ter se redko spremenijo tudi ob priselitvi novih prebivalcev. Imena so praviloma preprosta, nekatera slovnično nepravilna, so okrajšava zdajšnjih ali nekdanjih osebnih imen. Imena hiš povedo tudi, kje te hiše ležijo, kateri značilni objekti so v okolici, kakšni rokodelci so živeli v teh hišah, o njihovem socialnem položaju ter ne nazadnje o njihovem ugledu in položaju v družbi. Obstajajo pa tudi žaljiva imena, ki jih lastniki teh hiš ne slišijo radi.

III. in V.

V zbornici OŠ Primoža Trubarja Laško potekajo različne razprave o tem, kako ohraniti kulturno dediščino učencem in poznejšim rodovom. Ker smo v Sloveniji samo tri šole s Trubarjevim imenom, smo se odločili, da se sestanemo in preučimo naš predlog. Komunikacija je najprej stekla med ravnateljki šol, nato pa smo začeli zbirati predloge, usklajevati mnenja in zbirati vprašanja po vsebinskih področjih raziskovanja. Sama sem bila aktivna na področju hišnih imen v Laškem in njeni okolici. Kmalu po začetku šolskega leta 2004/05 so bila vprašanja izbrana z željo, da učence in anketirance čim manj obremenjujemo in da dobimo čim več koristnih podatkov, ki jih bomo obdelali v nadaljnjih postopkih projektne dela. Decembra 2004 smo petdeset anketnih vprašalnikov razdelili med učence predmetne stopnje, ki so zajeli večji del zaselkov v naši občini, hkrati pa ob analizi z zadovoljstvom ugotovili, da smo zajeli najpomembnejša področja, ki skrivajo zgodbo, navade in običaje, ki jih bomo z našim projektom iztrgali pozabi in ohranili našim zanamcem.

Izbrani učenci so z veseljem sprejeli vprašalnike in seveda delo, ki je temu sledilo, saj so bili natančno seznanjeni, kako bo delo potekalo. Izkustveno učenje je navadno najtrajnejše, pridobivanje znanj in delovnih izkušenj od starejših je na našem pretežno kmetijskem področju še vedno zelo živo. Učenci so presodili, kateri sosed kulturno dediščino najbolj pozna in je pripravljen sodelovati.

Januarja so bili vsi vprašalniki vrnjeni in pripravljene za nadaljnjo obdelavo. Vsak učitelj mentor je z učenci analiziral svoje področje raziskovanja, iskali smo povezave in posplošitve. Ovrednotili smo naše dotedanje delo, tehtali pomembnost posameznih podatkov, jih urejali, da bi na tej podlagi prepoznali njihovo dejansko vrednost ter izločili tiste, ki so se podvajali ali za katere v obstoječi literaturi nismo našli ustrezne razlage. Na podlagi omenjenih kriterijev in postopkov smo oblikovali zaključke in ugotovitve naše naloge, ki smo jih predstavili tudi na svetovnem spletu. Na osnovi pridobljenega gradiva je bila sprejeta odločitev, da učenci pod vodstvom mentorjev prikažejo potek ohceti po starih šegah in navadah iz našega okolja. V okviru te prireditve smo imeli skupne vaje za uspešno predstavitev ohceti na Trubarjevih šolah.

I. ZGODBE O NASTANKU ...

Mentorica: Marica Trupej



Le od kod izvira moje ime?

KAKO HIŠA DOBI SVOJE IME

Izvor hišnih imen je različen, nekatera imena so se obdržala že od nekdaj in jih sosedi zelo dobro poznajo, celo bolje kot po priimku. Zopet druga imena so se menjala z novimi gospodarji.

Na vprašanje, ali imajo taka imena tudi tisti, ki so se priselili ali so pred kratkim zgradili novo hišo, so odgovorili:

- ne (25 x)
- da (19 x)
- ne vem (4 x)

Nekatera imena so za današnje prebivalce teh hiš boleča in jih ne marajo slišati, so za njih poniževalna, zato z njimi niso zadovoljni (posebno priseljenci; tisti, ki so kupili domačijo ali so se na novo naselili).

- Pri Horjevicah niso marali ime na Granjšek
- Kajfež

- Pri Škof
- Hrvatec
- Drnulek
- Posodjek – sposojanje denarja
- Konč
- Kočn, Kočarji – socialni položaj družine

Ti želijo, da jih vaščani oziroma sosede poimenujejo kar po današnjem priimku. Prihaja tudi do zamenjav priimkov, ki so žaljivi (dodelili so jim jih sosede), sploh če so imena slabšalna.

Na vprašanje, ali ima katera od hiš ime, ki ga ne marajo, ga ne slišijo radi, so odgovorili:

- ne (27 x)
- da (14 x)
- ne vem (9 x)

HIŠNA IMENA IN POJASNITVE NEKATERIH TEH IMEN

Domača hišna imena so v nekaterih vaseh, ki smo jih raziskovali, tako zakoreninjena, da nekateri mlajši krajani sploh ne poznajo pravih

priimkov živečih na določenih domačijah. Hišna imena se prenašajo iz roda v rod in se redko spremenijo tudi ob priselitvi novih

prebivalcev. Imena so praviloma enostavna, nekatera slovnično nepravilna, so okrajšava zdajšnjih ali nekdanjih osebnih imen. Imena hiš povedo tudi, kje te hiše ležijo, kateri značilni objekti so v okolici, kakšni rokodelci

a) PO POKLICNI DEJAVNOSTI LJUDI

ČAJEVI – pri Čaj so imeli некоč gostilno in so kuhali dober čaj
MEŽNAR – župnikov pomočnik, cerkovnik
MOTNKAR
PERTAVS – se imenuje zaradi »ravsa«, pretepa med sosedi
PICEKI
PINTAR – sodar
PRI CIGLERJI – izdelovali so opeko
PRI ČIBEJU
PRI JAGER – ukvarjali so se z lovom
PRI KOVAČ – oblikovalci vročega jekla
PRI LOVRINC
PRI MLINAR – ker so imeli mline
PRI OVČARAH
PRI POVSOD
PRI ŠPAN – vodja ali upravnik veleposesti, ki je bilo некоč največje posestvo v tem kraju

b) PREKVALIFIKACIJA OSEBNIH IMEN

ALEŠ
ANDREJAT – hišni gospodar Andrej
BOZOVIŠEK
CEROVŠEK
ČENPELJI
ČERJAT
ČURN
DEŽELAK
FIRŠT
FUNKLNOVI
FURINAT
GOLOB
GORIŠEK
GREŠAK – so včasih živeli graščaki
GRMAČEK – hiša, obdana z grmovjem
GUNZEK
HRASTELC
HRUM
JANŠKA
JARH
JOSKOVI, JOZELJ – veliko Jožetov pri hiši
JUR
JUREK – hišni gospodar je bil Jure
JUTERŠEK
KAPELARJI
KLEČ

so živeli v teh hišah, o njihovem socialnem položaju ter ne nazadnje o njihovem ugledu in položaju v družbi. Obstajajo pa tudi žaljiva imena, katerih lastniki hiš ne slišijo radi.

ŠPANC – pri hiši so živeli ljudje, ki so se imeli za bolj pomembne; vaščani so jih začeli klicati špani, čez čas pa je hiša dobila hišno ime Španc, ki se je še danes drži

PRI ŠOFER
PRI ŠOTORJU
PRI ŠTUCIN
PRI ZAJČEVIH – gojitelji zajcev
SKUDENŠEK
SKUTNŠEK – predelovalci mleka – skuta
SLAMJEKU
STRGAR
SVEČEK – izdelovalci sveč
ŠUCL – pomeni ljubi, ljubček
TANC – Anton Tanc je bil pesnik in pisatelj ter kulturni delavec

KOMAREK – močvirnato področje, kjer je veliko komarjev
KRAŠEK
LAMPERČK – ker se je prababica pisala Lampret
LENART
LISJAK – premeten človek
MAČEK
MARKAT – ker je bil pri hiši gospodar Marko
MARTINAČ – zadnji gospodar je bil Martin
MATALOSOVI
MATIČETI
PRI MIHAT – некоč je bilo tu pet Mihov
MIHELNI
MIHL
MIŠURJEVI
NACL
OCEPK
PADER
PETKOT
PETROV
PODJEMUSKI
PONEL
POŠET
POTEKO
PRI BOŠTJAN
PRI JAKOPINC

PRI JANŠKAT
PRI JOŽET – zato, ker je bilo gospodarju ime Jože
PRI MEDVEDOVH
PRI PEPKOT – to hišo je zgradil Jože ali Pepi
PRI PRIVŠEK
PRI PRUGL
PRI ŠKORJANC
PRI ŠMERCU
PRI TINATI
RJAVCI
RURBAJN
SPODNJI LOJZ – ker so sinovi ostali doma in se niso preselili v drugo hišo, je to ime ostalo pri hiši

ŠRAJ
ŠVEP
TOMAŽEK
TOVORNIK
URBAJS
UŽBAK
VAHTER
VOLK – ker so bili v bližini hiše volkovi, osebna lastnost – požrešnost
OSTRUH – silno strog človek
ZAJC
ZAUŠKI
ŽOHAR

c) PO LOKACIJI HIŠE V VASI ALI POKRAJINI

JEPIHE – pogosto piha
JUG
KAČUR – v bližini so bile skale, kjer so se sončile kače
KOČN
KOTNŠEK – prebivalec v kotu doline
LAZNK
NA HRIB – zato, ker je domačija visoko na hribu
NA OSTAD
NA PUŠI – neobdelano zemljišče
NA SKUPIC – na vrhu hriba
NA TRACIH
PRI GRUBLŠKU
PRI HRIBAR
PODKLANC – prebivalci pod klancem
KOMAREK – močvirnato področje, kjer je veliko komarjev

PRI KOCJAN
PRI LOČK – v bližini močvirnatega področja
PRI POLŽEK
PRI ROŽMOVH – pri hiši so imeli najlepše rože
PRI SVERN
ŠEGRIČ – domačija za več griči
ŠIGRIČEVI
URANJEK – v bližini so se zadrževale vrane
V LUKJI – domačija je v ozki dolini
V SLATN
VEJTRKI
VRŠKI – ker so živeli na vrhu hriba
ZAKRIŠEK
ZALESNIK – za gozdom

č) BLIŽINA POMEMBNIH OBJEKTOV, POTOKOV, DREVES ...

BEZEG
BEZGOVJE – ker je tam raslo veliko bezga
BREZOVAR – izdelovalec brezovih metel
BRJEK – domačija je v bližini brvi čez potok
FUNKLNOVI
GABROVI – domačija v bližini gabrovih dreves
KALUŽA
KRIŽVAR
LAPORJEK – v bližini hiše je bil lapor
MIŠURJEVI

NA KELDARJU – so imeli grofje kleti
OSREJČAN – posekali so gozd in postavili skromno hiško sredi gozda
PRI FIRŠT – tam naj bi nekoč stal dvorec
PRI KORITJEK – pri hiši je bilo veliko korito
PRI ZAKRIŠKI
RJAVCI
SOVPOČAN – po bližnjem slapu
SPODNJE, GORNJE SADOVJE – po množici sadnih dreves

d) PO ČASTNI FUNKCIJI, PRISELJENCIH

HRVAT – priseljenc s Hrvaške
OROŽEN – prva prednika sta bila Ignac in Franc Orožen
KRALJ – pomemben vaščan

KOROŠCI – prišel s Koroške
PRI KRAJCER – ljubitelji denarja
PODONEVŠEK

e) PO SOCIALNEM POLOŽAJU

ČURN – pri hiši je bilo veliko otrok, ki so živeli v črni kuhinji in so bili vedno umazani, črni

DEČKI

DINAR

DULŠEK

KUPIČI so dobili ime po starem gospodarju, ki je bil skop in oderuški. Nikomur, niti sebi, ni privoščil ničesar. Barantal je in denar samo varčeval – kupčkal. Nekoč so mu rekli Kupčkar. Po ustnem izročilu je ta hiša dobila ime pri Kupač, čeprav so imeli priimek Oslšek.

KOLENC

LEKEŽINA

OSLŠEK

PRI HRUSTU – ker je tam nekoč živel močan gospodar

MARTINAČ – se še danes imenuje tako, ker je bil zadnji gospodar Martin. Grunt je šel na boben in on je moral z družino na vincerlijo

f) PO LEDINSKIH IMENIH

BRGOVŠEK

PRI PODREPŠEK

KRIŽNIK – križpotje ob križu

PRI PODGORŠEK – pod napajališčem

OSTRUH

PEKLAR

PRI GRIL

PRI LENOUCU

PRI LOČKU

PRI NAPRET

PRI POLŽEK

PRI STARC

PRI ŠPIČEK

PUSAR

SKOMINC

STARČK

ŠPAJS – znani so bili po svoji veliki shrambi

ŠVEPI

g) ZNAČILNA PODROČJA BLIZU HIŠE

KLANŠEK – domačija na strmem pobočju

PRI GLAVNIČ – živeli so v jedru vasi

h) POSAMEZNA IMENA KATERIH IZVOR NI JASEN

BALOH

BOLOŠČI

ČRJETVI

HORJEVICE

JIRZGO

KNIR

KROL

KRUČ

LAHARNAR

LEBEN

PETK

PRI FLARIČ

PRI FRECE

PRI GORAVS

PRI HEDL

PRI KODRET

PRI LANGERJI

PRI ŠTOSU

PRI ŠTREK

RTENŠEK

ŠTUS

ZEDERČ

VI.

Inovacijski projekt smo zastavili precej široko v želji pridobiti čim večje število podatkov, kar nam je na naše zadovoljstvo tudi uspelo. Največji del pri izvedbi inovacijskega projekta so z navdušenjem opravili učenci, saj jim izkušnjsko učenje prinaša znanje in zadovoljstvo. Naša nadgradnja njihovega dela je bila v selekciji pridobljenega gradiva, njegovo vrednotenje, razporejanje v posamezne sklope. Nadgradnja opravljenega dela pa so javni nastopi učencev, na katerih so prikazali ohcetno prireditev po starih običajih. Prav tako pomembno pa je dejstvo, da je še en delček naše kulturne dediščine zapisan, ovrednoten iz našega zornega kota ter tako na voljo tudi poznejšim rodovom.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE

OŠ Primoža Trubarja Laško
Trubarjeva ul. 20
3270 Laško

I. Avtorica prispevka: Milena Knez, učiteljica RP, mentorica

II. Povzetek vsebine

Za raziskovanje in spoznavanje zgodb o nastanku krajev so bili učenci vedoželjni, ker bi radi vedeli, zakaj se kraj tako imenuje. Zanimive so razlage o nastanku krajev in ledinskih imen (vzroki za nastanek, prenašanje imen iz roda v rod, menjava imen med generacijami, nastajanje novih) in zakaj so jih potrebovali. Spoznavali so našo preteklost, zbrali podatke, jih predstavili javnosti ter prispevali h kulturnemu izročilu. Učenci so navezovali stike s sošolci in učitelji, z njimi sodelovali na drugačen način kot običajno.

III.

Predstavitev raziskovalnega problema

a) Kako se problem kaže v praksi

Učenci so se z veliko odgovornostjo lotili projekta in kakovostno izvedli anketiranje med starejšimi krajanji, ki so pokazali veselje za sodelovanje. Razlago imen so dobili na različne načine; veliko so pridobili z načrtovanim in vodenim delom pri pouku spoznavanja družbe ob vsebinah Zemljepisna imena domače pokrajine in Preteklost je bila drugačna, s povezovanjem vsebin drugih predmetov, kot sta slovenščina in likovna vzgoja, z anketiranjem, terenskim delom in izkušnjskim učenjem. Zbrali smo veliko gradiva, ga s pomočjo obstoječe literature preučili, analizirali, uredili po tematskih sklopih ter iskali podobnosti in razlike med področji Laškega in Velikih Lašč. Pridobili so si številne izkušnje, ki jih bodo lahko uporabili na različnih področjih v šoli in zunaj nje.

b) Teoretska osvetlitev problema

Pri izvajanju inovacijskega projekta smo uporabili različne metode in oblike dela, ki so se med seboj prepletale in dopolnjevale skozi proces raziskovanja, poučevanja in učenja z aktivnimi metodami ter vodile do zastavljenega cilja. Potekalo je na izkustvenem učenju ob mentorstvu učitelja, kjer so na lastnih izkušnjah pridobivali nove izkušnje in nova znanja. Spoznavali terensko delo, delo z ljudmi, se znašli v novi situaciji, znali z njimi vzpostaviti stik, se vljudnostno pogovarjali, jih anketirali, zbirali in beležili podatke. Na temelju zbranih podatkov je sledila grafična obdelava podatkov (delo z besedilom, branje literature, urejanje, izločanje, razvrščanje po tematskih sklopih, analiziranje in primerjanje, oblikovanje gradiv za računalniški zapis). Spontano pa so ob aktivnostih razvijali in poglobljali znanja, se seznanjali z različnimi starimi predmeti, jih zbirali in prinašali, bili ustvarjalni pri izdelavi ljudskih glasbil ter z njimi sodelovali na razstavi. Učenec se je z vajo naučil pripovedovati zgodbo o nastanku kraja v narečju in se predstavil na ohcetni predstavi v Bazovici, Velikih Laščah in Laškem.

IV. a) Raziskovalno vprašanje

Zastavili smo si vprašanje, kako razvijati medpredmetno, terensko in projektno delo na šoli in med šolama, ga primerjati, poiskati podobnosti in razlike oz. najti skupna stičišča in ga predstaviti.

b) Cilj projekta

Cilj inovacijskega projekta je bil zbrati, predstaviti, ohraniti in vrednotiti bogato ljudsko in kulturno dediščino, znamenitosti in posebnosti naših krajev.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

S številnimi sestanki in usklajevanjem mnenj smo mentorji oblikovali cilj raziskovanja, zaporedje dela, oblike in metode zbiranja podatkov. Potek akcijske raziskave pa je potekal po naslednjem zaporedju:

- izdelava anketnega vprašalnika (mentor)
- anketiranje starejših občanov na terenu (učenci)
- zbiranje in študij literature
- analiza anketnih vprašalnikov (učenci, mentor)
- primerjava analiz anketnih vprašalnikov med šolama v Laškem in Velikih Laščah (učenci, mentor)
- priprava gradiv tematskega sklopa Zgodbe o nastanku krajev in ledinskih imen (učenci, mentor)
- oblikovanje gradiv za računalniški zapis; za objavo na internetnih straneh šole in brošuro (učenci, mentor)
- priprava gradiva; pripoved o nastanku kraja za ohcetni prikaz zaključne prireditve projekta na vseh treh šolah Bazovica, Velike Lašče, Laško (mentor)
- individualne vaje (učenje pripovedovanja) in skupne vaje (učenec, mentor)
- priprava in izdelava ljudskih inštrumentov iz gline in sodelovanje na potujoči razstavi (učenci, mentor)
- sodelovanje z ljudskim izročilom, prti na razstavi
- spremstvo otrok, sodelovanje na javnem nastopu s svojo točko na predstavitvi projekta

Pri zbiranju podatkov so bili vključeni številni učenci na razredni in predmetni stopnji, in to individualno, največ pa v dvojicah in skupinah, krajani in mentor.

Delo je potekalo načrtno, akcijsko, na medpredmetnem povezovanju, z izkušenjskim učenjem, v šoli in zunaj nje, s seznanitvijo projektne dela, z metodo anketiranja, s terenskim delom, pravilnim beleženjem in zbiranjem podatkov. Analizirali, sklepali, primerjali ter oblikovali gradiva za brošuro, študirali literaturo, brali, se pogovarjali, razlagali, praktično delali, opazovali, delali z besedilom, grafično oblikovali, se učili vsebine na pamet, posnemali, pripovedovali, predstavljali in nastopali.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Zastavljeni cilj inovacijske projektne naloge je bil dosežen s prispevkom v brošuri, z izdelki ljudskih glasbil in starimi predmeti na razstavi ter s predstavitvijo javnosti s točko na zaključni ohcetni prireditvi na vseh treh Trubarjevih šolah. Učenci so spoznali podobnosti in razlike Štajersko in Dolenjsko v bogatem ljudskem izročilu in s tem ohranili kulturno dediščino, kar je plod izvajanja izkušenjskega učenja.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

Ves čas izvajanja dejavnosti je bilo delo med učenci in mentorjem korektno, dobro smo sodelovali, učenci so prinašali svoje ideje in spoznanja, bili izvirni, ustvarjalni, se spoznavali med seboj in družili.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Z uvajanjem izkušenjskega učenja smo dosegli dobre rezultate, zato bomo v prihodnje še uporabili takšen način dela in širili novosti na druga področja.

VI. Uporabljeni viri (citiranje, kot je navada v strokovnih revijah)

Jelovšek, Edo (2002). Zgodovina Laškega. Laško: Knjižnica Laško.

Voglar, Mira (1985). Mali inštrumenti: 1. izd. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kiebling, Franz (1996). Izdelajmo sami. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

PRIMERJAVA KULTURNE DEDIŠČINE MED OSNOVNIMA ŠOLAMA PRIMOŽA TRUBARJA LAŠKO IN VELIKE LAŠČE - LJUDSKA GLASBILA

OŠ Primoža Trubarja Laško, PŠ Šentrupert
Trubarjeva ul. 20
3270 Laško

I. Avtorica prispevka: Renata Kolšek



LAŠKO, 14. 6. 2005

II. Povzetek vsebine

Z učenci smo aktivno raziskovali stara ljudska glasbila ob sodelovanju krajanov, delavcev šole in podeželjske mladine. Naša zbirka glasbil in količina znanja, povezanega z njimi, sta se iz dneva v dan širili. Pri aktivnostih smo glasbila zbirali, ugotavljali način izdelave in njihovo uporabo, jih natančno opazovali, risali in ob pomoči sodelavcev nekatera izdelali. Naredili smo razstavo glasbil in plakatov o ljudski glasbi ter izmenjevali izkušnje in spoznanja z matično šolo Laško in vzporedno tudi z OŠ Velike Lašče. Ker je bilo učencem v največje veselje petje in igranje na glasbila, smo povabili medse pevce OPZ in skupaj z njimi pripravili in predstavili splet ljudskih pesmi na zaključni predstavitvi projekta.

III. Prestavitev raziskovalnega problema

a) Ljudska glasbila (poimenovanje, izdelava, uporaba in običaji povezani z njimi) ob vsem današnjem napredku tonejo v pozabo.

b) Pri organiziranju dejavnosti, s katerimi »vračamo v življenje ljudska glasbila«, so mi bile vodilo aktivne metode poučevanja in učenja, katerih bistvena komponenta je izkustveno učenje. Učenci torej ob vodenju na podlagi lastnih izkušenj pridobivajo nove izkušnje in razvijajo vse dimenzije: afektivno, perceptivno, simbolično in akcijsko (Kolbov model izkustvenega učenja; povzeto po Požarnik, 1992, 3–4: 117).

IV. a) Raziskovalno vprašanje: Kako ohraniti ljudsko izročilo, povezano z ljudskimi glasbili?

b) Cilj projekta: Ob aktivnostih učencem razviti, poglobiti, oblikovati veselje in pozitiven odnos do ljudske glasbe – kulturne dediščine.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve

- a) Aktivnosti, ki so prispevale k rešitvi problema:
- raziskovanje podstrešij – iskanje ljudskih glasbil;
 - pogovori s starejšimi krajanji in drugimi sodelavci;
 - zbiranje literature, zvočnih posnetkov;
 - učenje igranja na ljudska glasbila;
 - izdelava preprostih glasbil, slikanje glasbil;
 - izdelava plakatov o ljudski glasbi;
 - predstavitev – razstava glasbil in plakatov o ljudski glasbi ter prikaz igranja na ljudska glasbila;
 - sodelovanje z učenci OPZ in folkloro;
 - nastopanje na predstavitvi projekta;
 - primerjava ugotovitev z ugotovitvami vrstnikov drugih šol.

Cilj je bil dosežen, saj so se učenci v vse aktivnosti z veseljem vključevali in vanje vlagali mnogo pozitivne energije: Naučili so se poimenovati, izdelati, uporabiti ljudska glasbila in poiskati znanja o ljudskem izročilu.

- b) Podatke smo zbirali v pogovorih s starejšimi krajanji in člani podeželjske mladine. Prebirali smo literaturo in podatke zapisovali, urejali, analizirali in primerjali.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Učenci so z navdušenjem sprejeli aktivne metode poučevanja in učenja. Dejavnosti so potekale postopno, po načrtovanih ciljih, ki so bili doseženi. Mnogokrat so se med izvajanjem odpirale nove poti, ki so nam širile spoznanja. Vsekakor so učenci ob tem projektu ne le spoznali, ampak tudi usvojili del naše kulturne dediščine.

Žar v otroških očeh in nasmejani obrazi ob aktivnostih so me prepričali, da se za kulturno dediščino v našem kraju prav gotovo ni treba bati.

VIII. Širjenje novosti

»Odkrivanje« starih modrosti in znanj je lahko tudi vpeljevanje novosti. Pozabljena ljudska glasbila so učence ob aktivnih metodah učenja pripeljala do novih znanj (zbiranje gradiv, literature, anketiranje, oblikovanje plakatov, nastopanje ...), ki jih bodo lahko s pridom uporabili pri nadaljnjem izobraževanju in v življenju.

IX. Uporabljeni viri

1. KIEBLING, Franz (1986). Izdelajmo sami. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
2. KUNEJ, Drago (2003). Slovenska ljudska glasba. Gea. Dec., let. 13 št. 12, str. 17–25.
3. PAKER, Josephine (1996). Zakaj neki imajo piščali luknjice in druga vprašanja o glasbi. Murska Sobota: Pomurska založba.
4. VITEZ, Primož (1995). Glasba in glasbila. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Zbirka Korenine znanja. Glasba).
5. Voglar, Mira (1985). Mali inštrumenti. 1. izd. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

STOP BESEDNI NESTRPNOSTI

OŠ Polzela
Polzela 10
3313 Polzela

I. Avtorice prispevka Marija Petrovec, Majda Pur, Mateja Aubrecht

II. Inovacijski projekt

STOP BESEDNI NESTRPNOSTI sodi v preventivni program šole in vrtca. Izvajamo ga v prvem triletju devetletne osnovne šole in sovpada s šolskim projektom OB ZNANJU KULTURA SRCA, ki ga vodi ravnateljica Valerija Pukl. V začetku je bil projekt sicer drugače zastavljen, kot se je nato razvijal, ohranil pa je še vedno svoj temeljni preventivni namen zmanjševanja motečega elementa v vsakodnevnih dejavnostih – besedne nestrpnosti, ki ponekod prehaja že v fizično nasilje in presega meje sprejemljivega. Za nas predstavlja ta projekt velik izziv, saj smo se z akcijskim raziskovanjem vse udeleženske srečale prvič.

III. Predstavitev raziskovalnega problema

Vsako časovno obdobje prinese neke nove smernice, ki za sabo prinesejo kopico stvari – dobrih, pa tudi slabih. In ves čas se ljudje trudimo presegati meje svojih sposobnosti, izboljšati, kar je slabega, in preoblikovati, kar je zastarelo in preživeto. In če ni ovir, ki se postavijo na pot, ni metod, s katerimi bi lahko te ovire premostili. Tako je, žal, ves napredek odvisen od ovir, na katere naletimo. Ena izmed takih je tudi besedna nestrpnost, ki je postala vsakodnevni moteč dejavnik našega preživljanja časa v šoli med poukom in v oddelkih podaljšanega bivanja. Začutile smo potrebo, da se zadeve lotimo sistematično, kajti naši vzorci pri delu niso več zagotavljali skupnega zadovoljstva udeležениh v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

a) Kako se problem kaže v praksi

Tako v razredu (pri pouku in med odmori) kot v samih elementih podaljšanega bivanja opazimo, da so otroci vse glasnejši, da je njihova komunikacija nestrpna, da ne upoštevajo potreb in želja drugih, se velikokrat sprejo, kričijo eden prek drugega, segajo v besedo, se nestrpno vedejo do težje učljivih učencev in ne zmorejo potrpljenja do sošolcev. Vse to se kaže na svojevrsten način v vsakem oddelku posebej. Dostikrat učenci, ki ne dosežejo željenega stanja in ne zadovoljijo svoji trenutni potrebi z ustrezno besedno komunikacijo, posegajo tudi po drugih nasilnih oblikah vedenja. Največ zapletov se kaže med odmori, tudi pri samem pouku je v posameznih razrednih skupnostih opaziti velik nemir, ki presega okvire nemirnega ustvarjalnega dela in je za marsikaterega udeleženca moteč. V času podaljšanega bivanja pa so otroci vsaj v začetku v fazi sprostitve, posledica česar je precejšnja glasnost. Tudi sam obred kosila predstavlja predvsem za učitelje velik napor, saj zahteva nenehno bdenje nad ustvarjanjem pogojev, ki so potrebni za kulturno in umirjeno uživanje hrane. Potreba po nenehnem spremljanju otrok je postala naša stalnica in začeli smo se spraševati, kje so tiste prave meje nadziranja in »puščanja« otrok v smislu potrebne svobode, ki naj bi jo imel vsak posameznik. Kje so meje vzdržne glasnosti? Kaj storiti, da se bodo otroci »normalno« pogovarjali? Kako se odzivati, ko so besedno nestrpni?

Spremembe, ki se jih lotevamo, zahtevajo poglobljanje v načrtno akcijsko raziskovalno delo, prebiranje literature, obiskovanje dodatnih izobraževanj, seznanjanje z različnimi pristopi k raziskovalnemu delu in iskanje ustreznih metod za izvedbo akcijskega raziskovanja.

b) Teoretska osvetlitev problema

Vzrok, da so posamezniki tako ali drugače verbalno ali neverbalno nestrpni, je v vzorcu, ki so ga deležni v svojem socializacijskem okolju. Takšen vzorec lahko izhaja iz družine, lahko se ga mladostnik nauči med vrstniki, v vrtcu, šoli, pri igri s prijatelji na dvorišču ali pa ga na to navajajo mediji, ki burijo njegov nemir in ga vzpodbujajo k nasilnemu vedenju. Zelo veliko vlogo pri tem odigra posnemanje vzorcev različnih vedenj. Ko govorimo o takšnih oblikah vedenja, govorimo o občutkih frustracije, ki se stopnjujejo od nepotrpežljivosti prek sovražnosti do verbalnega ali neverbalnega napada bodisi na osebe,

živali ali predmete. Korenine največkrat poženejo iz družine in iz življenja v nevzpodbudnem okolju. K temu pripomore tudi dovzetnost posameznika za sprejemanje tovrstnega vedenja.

Ko govorimo o nenasilni komunikaciji, pridejo v ospredje besede spodbuda, strpnost, pohvala, sprejemanje, odobravanje, priznanje, iskrenost, poštenost, prijaznost, varnost, prijateljstvo, zaupanje, podpora ...

Nasproti tega pa se zgrinjajo temni oblaki nasilja, graje, obsodb, sovražnosti, strahu, pomilovanja, zasmehovanja, zaničevanja, sramote, pretepanja, kaznovanja, izsiljevanja.

S katerimi dejanji bo okolje vplivalo na otroka tako, da zanj svet postane prijeten kraj za življenje? Ni težko uganiti!

Lahko da otrok živi v družini z vzpodbudnim okoljem, je zaželen in ljubljen, včasih mu je omogočeno celo več, kot je dejansko potrebno. Pa je treba nuditi več, kot je potrebno? In ali je tisto, kar mislimo, da je prav, res tudi tako? Pravzaprav ni pravila. To smo spoznali s prihodom droge v naš vsakdanjik. Ali lahko rečemo, da: «moj otrok ne bo posegel po njej, ker ima vse, kar za dober, vsestranski razvoj potrebuje!»?

In tako je tudi z vzgojo. Veljajo neka splošna pravila in norme, ki so merilo dobre vzgoje in kjer vlada red vzpodbudnega okolja. In potem se v vsem, kar je prav zgodi, da nam spodleti, pa ne vemo zakaj?

Kot pravi Robi Kroflič: »Vzgoja je vselej neka oblika podrejanja.« A podrejanje ima dva obraza. Lahko je nasilno ali nenasilno. Lahko obrodi dobre sadove ali pa tudi ne. Nekomu koristi malo strožji pristop, kakemu otroku je potrebna nežnost, kar kaže na dejstvo, da recepta ni, so le dobre in slabe možnosti, ki jih moramo znati zaznati.

Družina je še vedno temeljna življenjska celica, ki je ne more nihče nadomestiti. Tudi v šoli se lahko trudimo z vso energijo in voljo, da postane le-ta otrokov drugi dom, vendar bo njegov drugi dom tudi ostala.

Kaj lahko kot učitelji v razredu in učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja storimo, ko za družino ostaja vse manj časa, ko tudi otroci ne preživijo več toliko časa s starši, kot so ga lahko nekdanj, ko se izgubljam v potrošniški mrzlici in pri tem pozabljamo, kaj dejansko je bistvo življenja?

Preprosto si moramo najti čas, da se zelo premišljeno posvetimo tudi vzgoji v šoli. In ta ni nič manj pomembna kot učni proces, v katerega se vključi vsak otrok. Vzgojo v šoli pa lahko uspešno izvajamo le, če sodelujemo vsi, ki smo vključeni v proces.

Učitelji smo pri svojem ravnanju uspešni, ko postavimo jasne meje in pravila igre, v kateri vlada razmerje dobim-dobiš.

Kako lahko neko problemsko situacijo osvetlimo in potem pridemo do pozitivne rešitve za vse udeležene?

Če govorimo o besedni nestrpnosti, ki je postala temelj našega raziskovanja, potem moramo najprej osvetliti problem. Kaj je tisto, kar je moteče za udeležene, in kako bomo izboljšali stanje?

Največjo vlogo prav gotovo odigra učitelj, ki se s tem sooči, saj postavlja na preizkušnjo najprej spreminjanje svojega lastnega razmišljanja in dela:

- da se mora pri tem strokovno podkovati,
- analizirati nastalo situacijo,
- preučiti možne smeri spreminjanja,
- spremeniti svoje ustaljene metode dela, ki ne dosegajo želenih rezultatov, in jih zamenjati z uspešnejšimi,
- sodelovati z učenci, sodelavci, starši, okolico,
- vzpodbujevalno in razumevajoče delovati do vseh,

IV. Raziskovalno vprašanje

Kako se odzvati na besedno nestrpnost v skupini?

b) Cilj/i projekta:

Končni cilj: **z inovativnimi pristopi doseči besedno strpnost v posamezni skupini.**

Cilji projekta v šol. letu 2004/05:

Tako kot smo precej neodločno stopile na pot akcijskega raziskovanja, smo vse leto napredovale po majhnih korakih, ki smo sproti določale cilje. Ker nismo znale konkretizirati dela; nismo bile sistematične. Zastavile smo si naslednje cilje:

- razviti sproščeno komunikacijo med sodelavkami,
- pregledati literaturo in članke na temo verbalne in neverbalne nestrpnosti,

- razumeti in se poglobiti v raziskovalne stopnje,
- seznaniti se s tehnikami raziskovalnega dela,
- preizkusiti nekaj raziskovalnih metod,
- približati staršem skupino, v katero je vključen njihov otrok; ugotoviti kakšna je njihova socialna zrelost ter komunikacija v skupini,
- sproščeno se pogovarjati s starši o vzgoji, komunikaciji, naših skupnih strahovih, potrebah, željah, ki jih imamo vsi udeleženci (posredno, neposredno povezani),
- dokumentirati svoje delo v portfolio.

V. Potek akcijske raziskave od načrta do rešitve:

a) Opis aktivnosti, ki so prispevale k reševanju problema

Negotovost, ki nas je spremljala vse do polovice šolskega leta, je bila naporna. Preizkušale smo nekaj, kar je bilo zavito v veliko neznanje. Misel, da bomo po letu dni naredile nekaj oprijemljivega, je v naslednji polovici splahnela in tako smo različno hitro napredovale v razmišljanju in aktivnostih. Največ je bilo diskusij, osvetlitve vprašanj, ki so se porajala okrog tega, kaj dejansko je inovacijski projekt, katere aktivnosti obsega, kakšni instrumenti in metode se uporabljajo, kako zastaviti akcijski načrt, kako urejati portfolio.

Naredile smo posnetek stanja, vsaka si je postavila svoje podvprašanje, ki se je nanašalo na skupno izhodišče, in nato iskale možne korake za naprej. Preizkusile smo se v vlogi kritičnega prijatelja, vendar smo bile premalo objektivne. Preizkušale smo se v triangulaciji, ki smo jo izvedle ob srečanju s starši na temo vzgoje. Z anketo smo zbrale podatke od otrok in jih na srečanju predstavile staršem. Predstavile smo tudi lastno počutje v skupini, kako delujemo, se odzivamo, reagiramo in kako se dejansko delujemo, s kakšnimi strahovi se srečujemo in kateri so moteči dejavniki dela v skupini. Sledilo je skupinsko delo, v okviru katerega so starši staršem svetovali, kako rešiti težavo, s katero se pri otroku srečujejo doma, pa ne vedo, kako bi ravnali. Diskusiji je sledilo poročanje, v katerem so starši povsem sproščeno odpirali svoja močna in šibka področja ter drug drugim predlagali rešitve. V zaključnem delu smo sprejeli še sklep, da si podobnih srečanj želijo še več, saj je to tisto, kar dejansko potrebujejo zase in za svoje otroke. Po končanem srečanju smo tudi same evalvirale potek srečanja in naš prispevek v izvedbi. Kaj je bilo dobro, kaj je bilo slabo, na kaj moramo biti pozorne v prihodnje in kaj velja opustiti. Tako smo izvedle poskusno triangulacijo.

V grobem so bile naše aktivnosti v letošnjem letu tele:

- seznanjanje z različnimi viri in literaturo na to temo,
- sodelovanje na ustreznih seminarjih, šolskih predavanjih,
- skupna srečanja s članicami projektnega tima in konzulentko Dragico Motik (pogovori, mnenja, izmenjava izkušenj),
- svetovalne storitve specialne pedagoginje,
- odkriti pogovori o naših neuspehih v odnosu do dela z učenci,
- skupno zasnovani cilji po razrednih timih,
- posnetek stanja v skupini, kjer posameznica deluje,
- opazovanje lastnega dela (samoevalvacija) in dela drugega (kritični prijatelj),
- srečanje s starši in izvedba poskusa triangulacije,
- seznanitev z delom in dejavnostmi posrednih udeležencev v vzgojno-izobraževalnem sistemu (starši, učitelji MMS),
- izmenjava izkušenj.

Opis kazalnikov, ki dokazujejo, da je cilj dosežen

Sam način dela med sodelavkami kaže na to, da se sicer počasi, a vztrajno približujemo cilju, ki bo viden konec naslednjega šolskega leta. Večja je potreba po pogovorih o težavah, ki jih rešujemo posredno, zaradi bolj poglobljenega razmišljanja o spreminjanju lastnega dela. Ni nas strah tega, kaj bo rekla sodelavka o našem ravnanju, temveč sprejemamo to kot proces osebnega spreminjanja (razmišljanja, ravnanja).

Zadovoljstvo udeleženi je bistveno večje, saj skupaj iščemo rešitve ter se trudimo sproti reševati pojave besedne nestrpnosti in jih preventivno preprečevati.

Kako to dosežemo?

Ugotovile smo, da preden stopimo v razred, predvidimo situacijo in več možnosti, ki bi utegnile priti prav pri preventivnem ukrepanju. Tako smo že vnaprej pripravljene in s tem je tudi za nas same manj možnosti, da odreagiramo neustrezno.

Povezali smo se otroci, učitelji in starši in s tem postavili temelje skupnim smernicam. To vpliva na boljši odnos med samimi udeleženci, boljšo obveščenost in sprotno reševanje zapletov.

Kazalniki, ki dokazujejo dosežene cilje:

- zadovoljstvo vseh udeleženi,
- veliko novih informacij, idej za nadaljnje delo,
- sprememba v načinu razmišljanja,
- opazen različen individualni napredek,
- pozitivna komunikacija med sodelavkami sodelujočimi v projektu,
- večje sodelovanje in povezanost,
- delavnice za starše na temo vzgoje in nasilja,
- ne gre brez sodelovanja s starši,
- nenehno spreminjanje vzorcev.

b) Zbiranje podatkov

V projektu sodelujejo učiteljice, profesorice in vzgojiteljice v prvem triletju osnovne šole. Vanj so se vključile tudi učiteljice prvega triletja iz podružnične šole Andraž, ki tako tvorijo svoj ožji tim. Izkušnje iz letošnjega leta so pokazale, da je delitev na manjše time dobro izhodišče, saj je povezanost med sodelujočimi dosti močnejša, kot če smo vse vključene v en tim. Enkrat mesečno smo pregledale naš napredek ter kako so posameznice napredovale pri raziskovanju, s katerimi dilemami in nejasnostmi se srečujejo in v kateri smeri bodo nadaljevale.

Na srečanjih smo si izmenjavale literaturo, naša nova znanja o ustreznih vsebinah in predstavljale nove veščine, pridobljene na seminarjih. Sodelavki, ki sta se kot pripravnici vključili v projekt, sta nam predstavili raziskovalne metode, še vedno pa smo največ časa namenile posredovanju podatkov, za katere se nam je zdelo, da nam pri delu lahko koristijo (naslovi spletnih strani, obiski na Zavodovih straneh, iskanje informacij o dilemah, ki so se pojavljale, kot so na primer vprašanja, kako se lotiti pravnega zbiranja podatkov, katere metode izbrati, kako se nasploh lotiti zbiranja podatkov. Zato smo poskusno izvedle triangulacijo, da bi ugotovile, kako dejansko izgleda takšen proces in da bi ga predstavile svojim sodelavkam.

Metode zbiranja podatkov (triangulacija)

Triangulacija zbiranja podatkov je potekala še poskusno. Zapisi v portfolio so večinoma še zelo slabi. Posnetek stanja smo najprej opravile z opazovanjem lastnega dela (kaj nas pri delu moti, kaj bi želele spremeniti in kako bi se tega lotile).

Z anekdotskimi zapisi, intervjuji in krajšimi anketami smo pridobivale pogled stanja iz zornega kota otrok.

Kritični prijatelj nas je opazoval pri našem delu in nato predstavil svoja opažanja opazovanemu učitelju. To se nam je zdel najmanj verodostojen podatek, kajti nismo se še otresle misli, da ne kritiziramo, temveč govorimo le o naših opažanjih.

Pri srečanjih s starši pa smo uporabile metode predstavitve vsebine, delavnice, socialne igre, predstavitve anket...

Metode obdelave podatkov

Posnetek stanja in samoevalvacija

Veliko je bilo kritičnih samoevalvacij lastnega dela in medsebojnih pogovorov, analiziranja posameznih konkretnih situacij in iskanja optimalnih rešitev. Veliko je bilo pogovorov in navajanja virov, ki smo jih posameznice zasledile na različnih naslovih.

Metode obdelave podatkov, pridobljenih od otrok

Podatke, dobljene od otrok, smo obdelale kot odprta vprašanja. Analiza je pokazala pogostost pojavljanja določenih odgovorov ter nakazovala smer reševanja problema. Kako se potem dejansko lotiti reševanja tega vprašanja, je bila zopet stvar skupnega posvetovanja sodelavk ali pa smo upoštevale pobude otrok.

Kritični prijatelj

Menim, da smo bile še vedno precej zadržane, in subjektivne in še ne povsem večje v tem, kako mora kritični prijatelj predstaviti svoja opažanja. Preveč smo bile čustveno vpete, poleg tega pa smo se bale, da bi sodelovko prizadele.

Starši

Podatke, ki smo jih pridobili od staršev, smo ob koncu srečanja zaokrožile s sklepi. Tiste, ki smo opravile srečanja, pa smo naredile evalvacijo vsaka zase, nato pa primerjale rezultate med sabo.

VI. Predstavitev rezultatov in interpretacija ugotovitev

Ugotovitve so za naše delo zelo vzpodbudne. Predvsem smo v delo vnesle več pestrosti, tako pri samem pouku kot v podaljšanem bivanju.

Vprašanje, ki smo si ga glede na svoje šibko področje zastavile vsaka zase, se nanaša na naš skupni cilj, na katerega iščemo odgovor v konkretni situaciji oziroma določenem delu dneva naših dejavnosti.

Zožitev in osredotočanje na majhno bistvo nam je prinesla širino v našem razmišljanju in se kaže v pestrosti dela tudi na drugih področjih in v različnih časovnih fazah. To opažamo predvsem v trenutkih, ko je treba hitro ukrepati in izpeljati spremembe.

Postale smo fleksibilnejše, bolj sproščene v komunikaciji, bolj odprte za novosti in pobude sodelavk, otrok in staršev, predvsem pa bolj pozitivno gledamo na besedno nestrpnost, saj vedno poskušamo odkriti, kaj je vzrok takšne reakcije in nastale situacije. Bolj smo se zblížale z učenci in rezultati kažejo na boljše medsebojno razumevanje, kar pa je tudi namen našega dela in truda.

VII. Spoštovanje etičnega vidika pri izvajanju akcijske raziskave (moralna načela, etika ravnanja)

S svojim delom jasno postavljamo stvari na svoja mesta; skupaj določamo meje dovoljenega in moralnega, hkrati s tem tudi etičnega.

Vrednost posameznika je odvisna od njegove kulture. Resničen pomen besede kultura pa je opuščanje slabih misli in slabih dejanj. Učitelji in starši moramo dejavno sodelovati pri odkrivanju otrokovih vrednot. Vsakdo je lahko zgleden v odnosu do drugega, če je razumljen in vzgajan v pravem okolju. Učitelji in starši smo odgovorni za to, v kar mladi odraščajo in kako se odzivajo na okolje. To lahko dosežemo s strpnim delovanjem in medsebojnim razumevanjem ter povezanostjo.

VIII. Širjenje novosti (predstavljanje novosti in uvajanje v druga interesna okolja)

Novost se lahko razširi iz prvega triletja devetletne osnovne šole navzgor v drugo in tretje triletje, zelo dobra pa je širitev projekta tudi na vrtec. Izmenjava izkušenj in uvajanje inovativnega dela na področju preventive je zelo dobrodošlo tudi na mrežah mentorskih šol, predvsem za področje podaljšanega bivanja in razredno stopnjo, saj na teh delovnih mestih deluje kader, ki izobražuje in vzgaja učence, ki svoj pogled na svet šele oblikujejo. Menim, da bomo to lahko v obliki delavnic in predstavitev izvajale v naslednjem letu, ko bomo lahko prikazale konkretnejše in bolj preizkušene rezultate. Pripravljamo dokumentacijo in del svojih dejavnosti za link na spletnih straneh Zavoda RS za šolstvo.

VI. Uporabljeni viri

Nolte, D. L. R: Harris: OTROCI SO PODOBA SVOJIH STARŠEV. Učila, založba d.o.o., Tržič, 2000.

Bluestein J.: DISCIPLINA 21. STOLETJA. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997.

Sang Kim, H: 1001 NAČIN, KAKO MOTIVIRATI SEBE IN DRUGE. Založba Tuma, Ljubljana 2003.

Modrej Z. TVOJE ODLOČITVE. Samozaložba, Svet knjige, 1997.

Gossen, D., Anderson, J.: USTVARIMO RAZMERE ZA DOBRO ŠOLO. Radovljica, Regionalni izobraževalni center, 1996.

PRIDOBIVANJE MATEMATIČNIH POJMOV, VEŠČIN, REŠEVANJE MATEMATIČNIH PROBLEMOV SKOZI IGRO IN PRAVLJICE

OŠ Šenčur
Pipanova cesta 43
4208 ŠENČUR

I. Avtorica prispevka: Maša Gril, specialna pedagoginja

II. Uvod

Razvoj matematičnih spretnosti in pojmov se začne že v senzomotorični fazi, v predoperativni fazi pa razvoj poteka zelo pospešeno. V tem obdobju otroci razvijejo osnovne koncepte in spretnosti, ki jim bodo v pomoč pri usvajanju matematičnih znanj ter razumevanju drugih znanosti. Prav zaradi pomembnosti predšolskega obdobja za otrokov kasnejši razvoj smo se v vrtcu pri OŠ Šenčur odločili, da v najstarejši skupini v šolskem letu 2004/05 začnemo z inovacijskim projektom, prek katerega bi pomagali otrokom do uspešnejšega spopadanja z matematičnimi problemi, ki jih bodo morali reševati kasneje v šoli in življenju nasploh.

III. Cilji

V prijavi smo navedli naslednje cilje:

- večja uspešnost otrok pri matematiki,
- pomoč vzgojiteljici pri načrtovanju kurikula,
- izdelava didaktičnih pripomočkov.

Z aktivnostim smo dosegli cilje, ki se nam zdijo zelo pomembni. Ti so:

- zadovoljstvo otrok, ki so ob pravljicah, gibanju, ustvarjanju in igri igraje spoznavali matematične pojme, pridobivali številske predstave in reševali matematične probleme,
- večja usposobljenost vzgojiteljice ter s tem njena povečana sposobnost usmerjanja spontane igre in neformalnih aktivnosti,
- povezovanje šole in vrtca: otroci in starši so se spoznali s specialno pedagoginjo na prijazen način, naše sodelovanje bo tako v letih šolanja lažje,
- odkrivanje otrok s posebnimi potrebami (tudi nadarjenih).

2.1 Raziskovalno vprašanje

V naši prijavi je bilo postavljeno naslednje raziskovalno vprašanje:

Ali sistematično delo s konkretnimi materiali v predšolskem obdobju vodi do boljšega razumevanja matematičnih pojmov in uspešnejšega reševanja matematičnih problemov?

Ker nismo imeli kontrolne skupine in ker smo med samim delom spoznali, da je vprašanje postavljeno preširoko, nanj nismo dobili odgovora.

Odgovor, ki smo ga poiskali s pomočjo strokovne literature, pa je pritrديلen.

IV. Metodologija

3.1 Vzorec

Inovacijski projekt je potekal v najstarejši skupini vrtca Šenčur. V skupini je bilo 24 otrok, vsi v šolskem letu 2005/06 vstopajo v šolo.

3.2 Instrumentarij

Na začetku leta smo z individualnimi preizkusi preverili, kako otroci obvladujejo različne matematične veščine in spretnosti, kako štejejo, kakšen je obseg njihovih predstav ipd. Nato smo določili, da bomo v prvem letu izvajanja inovacijskega projekta poskušali razvijati:

1. pojme o odnosih/primerjanje:

- velikost (velik, majhen, največji, najmanjši, enako velik, ni enako velik, večji kot, manjši kot, še večji, še manjši)
- dolžina (dolg, kratek, najdaljši, najkrajši, enako dolg, različno dolg, daljši kot, krajši kot, še daljši, še krajši)
- višina (visok, nizek, najvišji, najnižji, enako visok, različno visok, višji kot, nižji kot, še višji, še nižji)
- širina (širok, ozek, najširši, najožji, enako širok, širši kot, ožji kot, še ožji, še širši)
- teža (težek, lahek, najtežji, najlažji, enako težek, različno težek, težji kot, lažji kot)
- debelina (debel, tenek, najdebelejši, najtanjši, enako debel, različno debel, debelejši kot, tanjši kot, še debelejši, še tanjši)
- količina (veliko, malo, največ, najmanj, enako, različno, več kot, manj kot)

2. pojme o oblikah:

- krog
- trikotnik
- kvadrat
- pravokotnik

3. pojme o zaporedju:

- prvi, zadnji, spredaj, zadaj, čisto spredaj, čisto zadaj, vmes, na sredini, naslednji

4. štetje:

- mehansko štetje
- štetje s kazanjem
- štetje s premikanjem

5. razvrščanje:

- iskanje enakega elementa
- iskanje različnega elementa
- enostavno razvrščanje v skupine
- dvojno ali večkratno razvrščanje

6. Prirejanje

7. Spoznavanje z grafi

8. Del – celota

9. Prvo spoznavanje s simboli – številkami

Tem ciljem sem poiskala vsebine. Kot izhodišče sem si izbrala šest zgodbic (slikanic), zato je tudi naš inovacijski projekt potekal v šestih sklopih.

3.3 Postopek

- Vzgojiteljico in njeno pomočnico sem vnaprej natančno seznanila s potekom projekta. Posredovala sem jima teoretična znanja, ki so nujno potrebna za uspešno izvajanje aktivnosti. Že na prvo srečanje sem prinesla gradivo za prvi sklop (slikanica Torta za medvedka, založba Epta).

Za nadaljnje delo smo izbrale še naslednje slikanice:

Pika Pikapolonica

Princ Peter in njegov medvedek

Saj zmores, Poldek

Daj mi poljubček

Zarja, kraljična snega

- Oktobra sem otroke prvič individualno preizkusila. Uporabila sem metodo intervjuja.
- Pred izvajanjem vsakega sklopa smo z vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice natančno predelale napisana navodila. Pripravile smo potrebno gradivo.
- Junija sem izvedla končno preverjanje vsakega otroka posebej.

3.4 Statistična obdelava podatkov

Rezultati individualnega preverjanja so bili analizirani kvalitativno.

V. Rezultati in interpretacija

Prav vsi otroci so pri končnem preverjanju dosegli boljše rezultate. Razlike med njimi pa so se povečale. Dva, ki sta že na začetnem preverjanju dosegla zelo dobre rezultate, sta imela končne rezultate še precej boljše od drugih.

Trije otroci, za katere predvidevamo, da bodo imeli težave pri nadaljnjem šolanju in bodo potrebovali pomoč, pa so v tem letu sicer napredovali, a počasneje.

VI. Natančnejša predstavitev vsebin, teoretična izhodišča

Otroci so znanja pridobivali skozi:

- spontano igro
- neformalne aktivnosti
- strukturirane aktivnosti

Pri **spontani igri** otrok nadzira izbiro aktivnosti ter aktivnost samo. K čim bolj učinkoviti spontani igri pripomoremo s tem, da otrokom omogočimo bivanje in delovanje v zanimivem in bogatem okolju.

Otrokom naj bodo na razpolago različne didaktične igre, slikanice, kocke, igranje v peskovniku, škatle z gumbi, trakovi, igra v gozdu, vključujemo jih v opravljanje različnih opravil . . .

Pri **neformalni aktivnosti** otrok še vedno sam nadzira izbiro aktivnosti ter aktivnost, odrasla oseba pa se vključuje po lastnem občutku.

Primer: Otrok zgradi dva stolpa iz kock. Učiteljica ga vpraša: »Kateri stolp je višji?«

Pri **strukturiranih aktivnostih** odrasla oseba izbere izkušnjo, ki naj bi jo otrok pridobil, ter nadzira njegovo aktivnost. Strukturirane aktivnosti v našem projektu predstavlja izvajanje šestih, natančno pripravljenih sklopov. V prilogi je primer enega izmed njih.

Pri izvajanju inovacijskega projekta smo bile pozorne na vse tri kanale sprejemanja informacij. Predvidele smo gradiva, ki bi v spontani igri pripeljala otroke do potrebnih izkušenj, vzgojiteljica in učiteljica sta se poskušali v pravih trenutkih in na pravi način vključevati v igre in pogovore otrok, hkrati pa je vse leto potekalo izvajanje strukturiranih aktivnosti.

Kaj smo poskušali razvijati?

1 Prيرهanje

Otrok razume, da ima ena skupina elementov isto število elementov kot druga.

Spontana igra: Vsaka noga ima čevelj, vsak otrok bonbon.

Neformalna aktivnost: Otroku naročimo, naj razdeli prtičke pred kosilom. Vsak otrok mora dobiti en prtiček.

Preprečevanje konfliktov: Maja ima dve punčki, Petra pa nobene ... Vzgojiteljica pravi, da morata imeti vsaka po eno.

Strukturirana aktivnost: Sklop

»Saj zmores, Poldek«

Poldek da vsakemu prijatelju po en kolaček.

Sklop »Princ Peter in njegov medvedek«

Otroci kupujejo igrače, vsaka stvar stane en kovanec.

Sklop »Torta za medvedka«

Otroci naštejejo toliko bonbonov, kolikor je pik na krožniku.

2 Štetje

2.1 Avtomatično štetje

Preverjamo ga tako, da otroku naročimo, naj šteje, do kolikor zna.

2.2 Racionalno štetje

Otrok prešteje različno število predmetov. Pri tem se lahko predmetov dotika ali ne.

Spontana igra: Otrok naj ima na razpolago stvari, ki jih lahko prešteva — kocke, paličice, gumbi, majhne avtomobile ...

Neformalne aktivnosti: Na sprehodu vzgojiteljica spodbudi otroke, da preštejejo kokoši na dvorišču, naroči jim, naj dajo na mizo šest prtičkov ...

Strukturirane aktivnosti: Sklop

»Saj zmores, Poldek«

Mamica in Poldek pripravita 12 vrečk s kolački.

Sklop »Pika Pikapolonica«

Otroci preštejejo število pik na pikapolonicah.

3 Razvrščanje

Otroci so razvrščali predvsem po:

- barvi
- obliki
- velikosti
- materialih
- vzorcu
- asociaciji
- številu

Spontana igra: Otroci pospravljajo igrače. Kocke dajo v en zaboj, avtomobilčke v drugega, obleke za punčke v tretjega ...

Otroci se igrajo z različno velikimi lončki, ki jih lahko spravijo enega v drugega.

Neformalne aktivnosti: Vzgojiteljica komentira: »Porabil si vse rdeče kocke ...«

Ko tečejo, učiteljica pravi: »Domen je bil prvi, Zala druga in Pika tretja.«

Strukturirane aktivnosti:

Pazili smo, da smo začeli z razvrščanjem konkretnih materialov, nadaljevale z izrezanimi obrisi, šele nazadnje so otroci razvrščali slike.

Vključevali smo tudi aktivnosti, ki so od otrok zahtevale nadaljevanje zaporedja, razvrščanje po dolžini, velikosti, barvnih odtenkih ...

Sklop »Daj mi poljubček«

Otroci na prehodu zbirajo stvari in jih nato razvrščajo (kamen, les, kovina ...)

Sklop »Torta za medvedka«

Otroci okrašujejo krožnike tako, da nadaljujejo zaporedje.

Sklop »Pika Pikapolonica«

Otroci razvrščajo kartice z narisanimi pikami in napisanimi števili od najmanjšega števila (pik) do največjega števila (pik).

Sklop »Daj mi poljubček«

Otroci razvrščajo barve od najsvetlejše do najtemnejše.

4. Primerjanje

Otrok primerja vsaj dva elementa, sprašuje se, kaj je krajše, daljše, višje, širše, ožje ...

Spontana igra: Otrok da copate v manjšo vrečko, trenirko pa v večjo. Spet je zelo pomembna pestra izbira materiala, ki je otroku na voljo, da si pridobi izkušnje.

Neformalne aktivnosti:

Jerca reče: »Mami, Gaja ima pa več kock kot jaz.«

Mama odgovori: »Pa preverimo.«

Strukturirane aktivnosti:

S primerjanjem smo se ukvarjali prav v vseh sklopih, npr.:

Sklop »Saj zmoreš, Poldek«

Otroci so delali širše in ožje gazi.

Sklop »Daj mi poljubček«

Snukiju so bili eni poljubčki všeč bolj, drugi manj. A najbolj mu je bil všeč mamin poljubček.

Sklop »Torta za medvedka«

Iz testa smo delali krajše in daljše kače ...

Sklop »Zarja, kraljična snega«

Pri grafičnem prikazovanju so bili stolpci višji in nižji.

Sklop »Princ Peter in njegov medvedek«

Otroci so kupovali darila. Kupili so jih veliko in malo ... Porabili so več in manj denarja.

Sklop »Pika Pikapolonica«

Enkrat je imela pikapolonica več, drugič pa manj pik.

Tudi pri primerjanju pazimo na to, da najprej primerjamo konkretne predmete. Pazimo na pravilno izražanje – palica ni večja, ampak daljša, nebotačnik je visok ...

5 Spoznavanje oblik

S pomočjo poznavanja oblik so otroci bolj občutljivi na podobnosti in razlike, ki jih opazijo v okolju, s temi izrazi opazovano tudi lažje opišejo.

Spontana igra: Otrok uporablja krožnik za volan, trikotnik je sir, krogi so denar.

Neformalne aktivnosti: »Danes bomo jedli trikotne krekerje«.
» Sedeli bomo za okroglo mizo.«

Strukturirane aktivnosti:

Sklop »Torta za medvedka«

Medved ima trikotna ušesa, kuverta je kvadratna ...

Dodatne aktivnosti: Igra LOGEO

6 Del – celota

Otrok ve, da ima telo dele: roke, noge, glavo, trup ...

Otrok ve, da se se ti predmetov lahko razdelijo: piškoti v škatli, karte, kocke ...

Otrok ve, da cele stvari lahko razdelimo: piškot prelomimo na pol, pomarančo na krljce, sok iz steklenice prelijemo v več kozarčkov, kruh narežemo na rezine ...

Manjši otrok se orientira na število stvari, ki jih vidi – če jabolko prerežemo na pol in majhnega otroka vprašamo, koliko jabolk imamo sedaj, bo odgovoril, da dva.

Starejši otrok počasi vidi, da je celota zgrajena iz delov. Vidi, da so deli lahko enako ali različno veliki in da je samih delov lahko različno mnogo.

Spontana igra:

Otrok sedi za mizo in reče: »Imam tri bonbone. Enega zame, enega za Jerco in enega za mamico.«

Otrok imenuje dele telesa, reže korenje, jemlje piškote iz škatle ...

Neformalne aktivnosti: Vzgojiteljica naj jih uči uporabljati izraze, kot so cel, del, polovica, razdeliti.

»Danes ima vsak pol jabolka in pol sendviča.«

»Skoda, del te igre se je izgubil.« »Daj Mihi pol kock!«

Strukturirane aktivnosti:

Uporabimo slike, pri katerih del slike manjka, razdeljevanje kart pri igrah s kartami, rezanje, trganje, prelivanje stvari na manjše dele.

Sklop »Princ Peter in njegov medvedek«

Na zabavi vsak otrok dobi enako bonbonov (npr. 9 bonbonov in trije otroci).

Sklop »Pika Pikapolonica«

Število pik na pikapolonici je lahko razporejeno (razdeljeno) na dve polovici na različne načine: $3 + 4 = 7$

$$1 + 6 = 7$$

$$5 + 2 = 7$$

7 Simboli – številke

S številkami smo se ukvarjali manj, saj je temu namenjen prvi razred.

Spontana igra: Ko opazuje okolico, vidi številke povsod okrog sebe (ura, telefon, hišne številke, denar ...).

Neformalne aktivnosti: Vzgojiteljica opazuje otroka in mu sledi, komentira.

»Imaš pet avtomobilčkov.«

»Prosim, nesi to knjigo v skupino številka 3.«

Otroci naj imajo na razpolago razne didaktične igrice, npr. puzzle, ki imajo na enem delu narisanih določeno število predmetov, na drugem pa številko.«

Na steni lahko visijo posterji, ki predstavljajo številke (kupi se jih v knjigarni). Zelo uporabne so tudi kocke, ki imajo narisane pike in še številke.

Strukturirane aktivnosti:

Sklop »Pika Pikapolonica«

Otroci, ki predstavljajo pike, se po narisani pikapolonici razporedijo tako, kot je napisano na listu.

Sklop »Saj zmores, Poldek«

Otroci spoznajo številke od 1 do 12.

VII. ZAKLJUČEK

Z izvajanjem in rezultati inovacijskega projekta smo bili zadovoljni vsi – otroci, starši, vzgojiteljica in specialna pedagoginja, ki sem aktivnosti pripravljala.

V šolskem letu 2005/06 bomo te aktivnosti izvajali z drugo generacijo predšolskih otrok na OŠ Šenčur.

Otroke, ki so bili vključeni v inovacijski projekt, pa bomo spremljali naprej v šoli. Razmišljamo o tem, da bi projekt nadaljevali tako, da bi vse otroke, ki bodo v tem šol. letu obiskovali 1. razred na OŠ Šenčur, sistematično učili reševati matematične probleme in besedilne naloge. Zanima nas, ali bi otroci, ki so sodelovali v inovacijskem projektu, znanja usvajali hitreje kot otroci, ki v ta projekt niso bili vključeni.

Priloga: sklop »Pika Pikapolonica« **Pika**

Pikapolonica — Quentin Greban PIKA

PIKAPOLONICA

Quentin Greban

1. Preberemo zgodbo. Pozorna bodi na ...*je majhna, tri črne pike, debele deževne kaplje, cela vojska mravelj, velikanska žaba, pet črnih pik*

Zraven bi se lahko naučili tudi pesmico:

Prve kapljice dežja
rahlo padajo na tla ... Zdaj
dežuje že močno, lije, lije, vse
mokro.
Toča, ta ti ropota,
kot orehi padli bi na tla ... Joj,
grmi, grmi, bežite, urno, urno
vsi se skrijte.

Dramatizacija: Najprej otroci s prstki narahlo trkajo po mizi, jakost trkanja se stopnjuje do udarjanja s pestmi, na koncu se skrijejo pod mize.

2. Ponovimo, koliko pik ima mamica in koliko Pika Pikapolonica.

Mama ima 5 pik, Pika Pikapolonica pa 3 pike. Vse pokažemo s prstki.
Koliko pik imata skupaj? Ko otroci ugotovijo število pik, ki jih imata skupaj, naj iz škatle naštejejo osem črnih krogcev (osem pik).

Pripravljene imej dve pikapolonici brez pik.

Pokliči otroka. Iz prve pikapolonice naj naredi mamico. Koliko pik mora položiti nanjo?

Pokliči drugega otroka. Iz druge pikapolonice naj naredi Piko Pikapolonico. Koliko pik mora položiti?

Če otroka sama ne bosta ugotovila, da se pike po pikapolonici dajo razdeliti na različne načine, jima pomagaj.

Primeri: $5 = 4 + 1$
 $5 = 3 + 2$
 $3 = 2 + 1$
 $3 = 3 + 0$

Povej jim, da se boste naprej igrali na igrišču.

Najprej pojdite na sprehod in naberite veliko kamenčkov.

- a) Otroci so pike na velikih pikapolonicah
S pomočnico narišita pet velikih pikapolonic.

Otroke razdelita v pet skupin, ki naj štejejo od tri do šest članov (odvisno od števila otrok, ki so ta dan v vrtcu).

Vsaka skupina se postavi k svoji pikapolonici. Otrokom poveš, da so oni pike na pikapolonici. Po pikapolonici naj se razporedijo na čim več različnih načinov. Zraven naj bodo čim bolj verbalno aktivni, npr. »Na eni strani so štiri pike, na drugi pa dve piki ...«

- b) Otroci postavljajo kamenčke (pike) na narisane pikapolonice
Na igrišču naj po dva otroka narišeta svojo pikapolonico.

Pripravi si kartončke, na katerih bodo na eni strani napisana števila do 7 (od tri naprej), na drugi strani pa ustrezno število pik.

Otroci izvedejo kartončke. Iz vreče si najprej nastavijo ustrezno število kamenčkov, nato pa začnejo z delom. Vsak par postavlja kamenčke na svojo pikapolonico na čim več različnih načinov.

- c) Otroci pike rišejo na list papirja.

Eden nastavlja kamenčke, drugi pa na list papirja riše, kar prvi nastavi (pripravljeni naj bodo listi z narisanimi praznimi pikapolonicami). Če otrok že pozna številke, naj namesto pik v pikapolonico piše številke.

- d) Vrnemo se k velikim pikapolonicam.

Nato se vrnite k narisanim velikim pikapolonicam. Otroke razdeli v tri skupine (po osem).

Začetno navodilo je: »Vaša pikapolonica ima 4 pike. Naredite jo!« Otroci se postavijo na pikapolonico tako, da to drži.

Potem začneš pripovedovati *zgodbico o pikapolonici z nagajivimi pikami*.

Nekoč je živela pikapolonica s sila nagajivimi pikami. Lahko bi se reklo, da so bile njene pike čarobne. Ta pikapolonica je imela lahko vsak dan različno število pik. In danes zjutraj jih je imela točno 4. *Poglej, ali število pik na pikapolonici ustreza*.

Že na poti v vrtec pa so za njo prisopihale še tri pike in kričale: »Vzemi nas s seboj, tudi me bi šle rade zraven!« Tri pike so meni nič, tebi nič skočile in se prilepile na pikapolončin hrbet. (trije otroci skočijo na pikapolonico) Koliko pik ima sedaj naša pikapolonica? (Ko otroci ugotovijo, da sedem, naj vse pokažejo še s prstki.)

Že čez dve uri pa ji je prijateljica, kobilica Milica, dve piki pojedla. Koliko pik ima pikapolonica sedaj? (Spet naj nastavijo s prstki, dva otroka stopita s pikapolonice.)

S petimi pikami pa si naša pikapolonica ni bila prav nič všeč. Tako rada bi bila taka kot njena lepa sestrična Pika Slika, ki je imela tri pike. Le kaj bi morala storiti naša pikapolonica, da bi imela prav toliko pik kot Pika Slika?

(Otroci morajo ugotoviti, da si mora pikapolonica odlepiti, dati stran, odtrgati ... dve piki. Zaključek naj bo, da je imela pikapolonica pet pik, rada pa bi imela tri, zato je morala dve piki dati stran – dva otroka zapustita pikapolonico.)

Tako je imela naša pikapolonica res samo tri pike. Bila bi sila zadovoljna, če ji ne bi brezposelne pike ves čas nagajale in se ji poskušale prilepiti na hrbet. Na koncu se je vdala in rekla: »Pa naj bo. Ampak povem vam, da nočem imeti več kot 8 (oz. število vseh otrok v skupini) na svojem hrbtu. Koliko pik mora še priti, da bo pikapolonica imela 8 pik? (mela je tri pike, želi jih imeti osem, to pomeni, da mora priti še 5 pik oz. 5 otrok.)

Dodatne aktivnosti:

- likovno ustvarjanje: okrasimo rutico pikapoloničine mamice (rutica je **trikotna**)
- računalniški program "Štejem in razvrščam 3"
- knjiga "Rechenkoenig 3"

VIII. LITERATURA

Charlesworth, R., Lind, K.: Math&Science for Young Children. Delmar Publishers, New York, 1990.

Deboys, M., Pitt, E.: Primary Mathematics. The Blackstaff Press, Belfast, 1988. Clemson, D. in W.: Mathematics in the early years. Routledge, London, 1994 Greban, Q.: Pika Pikapolonica. Epta, 2001.

Gay, M. L.: ZARJA kraljična snega. Epta, 2004.

McKee, D.: Princ Peter in njegov medvedek. Epta, 1998.

Loupy, C.: Daj mi poljubček. Epta, 2001.

Hest, A., Jeram A.: Saj zmoreš, Poldek. Epta, 2003.

ZDRAVSTVENA VZGOJA S SPOLNO VZGOJO

Vzgojno izobraževalni zavod Frana Milčinskega Smlednik
Valburga 5
Smlednik

Avtorici prispevka: Marjeta Dečman, Mirjana Pavlin

Povzetek

Osveščenost na področju vzgoje za zdravje je eno najšibkejših področij pri otrocih z motnjami vedenja in osebnosti, zato prav pridejo raznolika prizadevanja za ohranjanje zdravja v vseh okoljih našega zavoda: v bivanjskih skupinah, v kuhinji, v pralnici, pri medicinski sestri in v šoli.

Šola je edina institucija, ki zajame celotno populacijo otrok. V okviru pouka smo izvedli izobraževanje in osveščanje o spolno prenosljivih okužbah in posledicah, prepoznavanje in razumevanje vzrokov in posledic motenj hranjenja, dejavnosti za preprečevanje odvisnosti, predvsem kajenje.

Naši postopki, izkušnje in dosežki pri prizadevanju za vzgojo za zdravje so pomembni tudi za druga šolska okolja.

Uvod

V Vzgojno izobraževalni zavod Frana Milčinskega v Smledniku so nameščeni otroci in mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti v starosti od 12 do 15 let (šesti do deveti razred osnovne šole). Delo z vedenjsko problematičnimi otroki je zelo zanimivo, a zahtevno in redko prinaša stabilne pozitivne rezultate. Motnja je praviloma posledica dlje časa trajajočega nezadovoljevanja otrokovih osnovnih psihosocialnih potreb (to je v bistvu čustvena motnja). Kaže se v obliki vedenjskega sindroma: disocialna simptomatika (stopnjevana agresivnost, vandalizem, laganje, kraje, odklanjanje avtoritete,...), absolutna ali relativna šolska neuspešnost, slabe delovne navade, pomanjkanje interesov, pomanjkanje stikov z neproblematičnimi vrstniki, pomanjkanje pristnih stikov z odraslimi in izločenost iz socialnega okolja. (Bečaj J., neobjavljeno).

Vzroki so zelo različni in izhajajo iz težav, ki jih ima otrok v različnih okoljih - v šoli, doma v družini, v odnosu do neproblematičnih vrstnikov in v širšem socialnem okolju. Gre za dokaj stabilno in relativno trajno motnjo. Prav zaradi tega je toliko težje najti učinkovite pristope, ki bi skušali ublažiti motnjo ali jo vsaj ohranjati na istem nivoju. Eden od načinov je gotovo izločitev iz primarnega okolja, kjer mladostnik ni našel izhoda iz začaranih krogov in namestitev v mladinski dom ali vzgojno izobraževalni zavod. Toda oddaja otroka v zavod je le en del rešitve, ki je sicer za otroka in starše zelo težka; drugi del - to je učenje drugačnih odnosov in vedenja - pa daje mladostniku in družini možnost za nov začetek in učenje boljših načinov komunikacije in zadovoljevanja potreb. To je za mladostnika velik izziv, na katerega ponavadi ni najbolje pripravljen niti motiviran. Da bi to priložnost izkoristil in jo čim bolj obrnil v svoj prid, potrebuje veliko mero vztrajnosti, doslednosti, potrpljenja s strani strokovnih delavcev - predvsem vzgojiteljev in učiteljev, ki z njim preživijo največ časa in seveda s strani staršev, ki se prav tako kot njihov otrok učijo

Adolescenca je izrazito prehodno in nestalno obdobje, ki povzroča odraščajočim najstnikom številne nove probleme, s katerimi se morajo soočiti in najti ustreznost rešitev, da jih popelje na višji nivo razvoja. Mladi so takrat najintenzivneje vpeti v hormonalne spremembe, ki determinirajo pospešen biološki razvoj njihovega telesa. Vse te spremembe v razvoju primarnih in sekundarnih spolnih znakov pa prinašajo s seboj burne spremembe na osebnostnem razvoju posameznika, saj je zelo pomembno, kako se izoblikuje samopodoba mladih ob soočanju z lastnim odraščanjem. Velik vpliv na

najstnike ima tudi sociokulturna komponenta, saj pomeni adolescenca obdobje osamosvajanja od varnega okolja družine in oblikovanja lastne identitete v korelaciji do vrstnikov in širše družbe.

Adolescenca je kritično obdobje za oblikovanje spolnih vrednot posameznika ter za začetek spolnega obnašanja, saj anatomski in fiziološki razvoj spolnih znakov pogojuje oblikovanje individualnega pogleda na lastno spolnost, vpetega v sociokulturno okolje družbe. Na področju spolnosti se najtesneje prepletajo biološki, psihološki in socialni aspekti razvoja osebnosti, zato se v odnosu mladostnika do spolnosti zrcali ves njegov odnos do sveta. In obratno: Njegov odnos do sveta se gradi tudi prek doživljanja spolnosti.

Eno od pomembnih področij za zdrav osebni in socialni razvoj mladostnika je gotovo tudi zdravstvena in spolna vzgoja. V zavodu ugotavljamo, da so otroci in mladostniki, nameščeni v naš zavod, zelo slabo informirani o zdravstveni in spolni vzgoji, deležni so bili izkrivljene ali pomanjkljive domače vzgoje, so slabo poučeni, deležni so bili manj in pogosto tudi neustreznih socialnih interakcij. Zato smo se v zavodu odločili, da otrokom in mladostnikom ponudimo več prostora za pogovor in poglobljanje o temah s področja zdravja in spolnosti.

Raziskovalni problem in cilji:

Vzgoja za zdravje je vključena v učne načrte različnih predmetov od 1. do 9. razreda osnovne šole, kot vsebina razrednih ur, dnevov dejavnosti. Z osemletko je bila ukinjena Varnost in prva pomoč, predmet, ki so ga običajno izvajali v 7. razredu učitelji in zunanji sodelavci. Učenci, ki so ta predmet še imeli, so se ob ustnem anketiranju o vsebinah in dejavnostih tega predmeta pozitivno izražali – teme so zanimive, koristne in uporabne.

S pisnim in anonimnim anketiranjem naših devetletkarjev o poznavanju spolnih okužb in zasvojenosti smo prišli do zaključka, da je informiranost in osveščenost naših gojencev slaba oz. nikakršna. Ni v pomoč pri oblikovanju lastnih stališč in je slaba vzpodbuda za lastno odločanje in odgovorno vedenje.

Zato smo se lotili projekta Zdravstvena vzgoja s spolno vzgojo, ki poteka že več let. Cilji inovacijskega projekta so bili, da bi dosegli boljše poznavanje, osveščenost otrok in mladostnikov, da bi povečali možnosti za oblikovanje lastnih stališč, da bi jih spodbudili k bolj odgovornemu vedenju, k spoštovanju drugih za boljše medosebne odnose in k samospoštovanju in da bi zmanjšali pogostost tveganih oblik vedenja. Hkrati pa smo si zastavili za cilj tudi, da bi Zdravstveno vzgojo s spolno vzgojo uvedli vsaj kot izbirni predmet v osnovni šoli.

Raziskovalno vprašanje:

Kakšna so informiranost, osveščenost, znanje, veščine in stališča gojencev VIZ Frana Milčinskega na področju zdravstvene vzgoje s poudarkom na spolnosti?
Kako na to lahko vplivamo?

Operativni cilji v preteklem letu

učenje komunikacije
izobraževanje, osveščanje o spolno prenosljivih okužbah in posledicah
prepoznavanje in razumevanje vzrokov in posledic motenj hranjenja
preprečevanje odvisnosti, predvsem kajenja

Potek

Na potek samega projekta smo se pripravili s podrobnim načrtom. Delo z učenci je celo leto potekalo v okviru rednega pouka, v primeru nadomeščanj, pri razrednih urah in v vodenih skupinskih dejavnostih po pouku. Tekom šolskega leta smo obravnavali štiri glavne vsebinske sklope zdravega življenja in spolnosti: prehrana, puberteta, odnosi med spoloma in zloraba alkohola, tobaka in drugih opojnih substanc. O vsakem poglavju je bila izvedena predhodna ocena stanja s pisnim in ustnim anketiranjem. Obravnava posameznih tem je potekala preko informiranja s pomočjo literature,

izobraževalnih videoposnetkov, metode reševanja problemov, socialnih iger in aktivnih pogovorov. Izvajalci smo se udeležili izobraževanja Varna izbira za odgovorno spolnost.

Rezultati

PREHRANA

Učenci so se naučili oz. ponovili, katere so sestavine hrane, se pogovarjali o prehranskih navadah na splošno in v naši hiši, bili opozorjeni na odnos do hrane, na zdravstvene motnje v zvezi s hrano.

S hišnim redom smo vplivali na odnos do hrane – ostanke hrane razdelijo med seboj, ostanke kruha zbirajo za živali. Z malico se ne sprehajajo. Izdelovali so plakate, na katerih so povzeli svoja spoznanja.

Naši gojenci v veliko primerih hrano dojemajo kot možnost za potešitev svoje potrebe po ugodju, zato dajo prednost predvsem sladkarijam. O tem odkrito govorijo, a obenem sporočajo, da vejo, da mora biti njihova prehrana raznolika. Zakaj mora biti raznolika, v glavnem ne vejo.

Glede na problematiko bi bilo dobro strokovne delavce bolje izobraziti o vzrokih nagnjenosti k prenažiranju pri otrocih, da bi bili drugače usmerjeni na posledico: debelost, slabo telesno kondicijo, stalno izražanje nezadovoljstva.

PUBERTETA

Učenci so si ogledali videoposnetek o dogajanju v dekliškem in deškem telesu v puberteti. O posameznih pojavih so sodelovali v vodenem pogovoru. Pri tem so si pomagali z vsebino knjižic Puberteta in podobne reči iz programa O TEBI.

Z anketiranjem smo preverili poznavanje tega pred ogledom videoposnetka.

S temi vsebinami smo seznanili tudi starše na roditeljskem sestanku in delavnicah – razdelili smo jim knjižice Za starše.

V anketi so pokazali precej izkrivljene predstave o svojem osebni razvoju, slabo poznavanje bioloških dejstev. O svojem telesu se želijo pogovarjati, težko prenašajo predavanje, do informacij pridejo bolje s problemskim pristopom. Ob komentiranju in spraševanju so se v začetku posluževali vulgarnosti, z doslednim uporabljanjem primernih izrazov je bilo vulgarizmov vedno manj. Bolj kot spolnost se je izkazala kot tabu tema osebna higiena. Podrobni razlagi o vzrokih in postopkih vzdrževanja higiene so skozi celo leto radi prisluhnili, da so lahko predvsem pri vrstnikih, ne pri sebi, ugotavljali, da smrdijo, ker se ne umivajo ali ne dovolj pogosto preoblačijo, da ne znajo uporabljati stranišča,...

Problem je slaba osveščenost staršev o dogajanju v puberteti. Eni o razvoju v puberteti premalo vejo, eni pa vedenjske odklone svojega otroka pripisujejo predvsem pubertetniškemu obdobju.

ODNOSI MED SPOLOMA

Ob svetovnem dnevu boja proti AIDSu so si učenci ogledali posnetek iz TV dnevnika, izobraževalni videoposnetek Pogovarjajmo se o AIDSu, se seznanili z zbranimi članki dnevnega časopisja in interneta.

Uporabili smo didaktični komplet programa O vama in razdelili knjižice O vama.

Ob priložnostih je potekal voden razgovor. Za Valentinovo smo izpeljali anonimno anketo o zaljubljenosti, ljubezni, spolnih odnosih, zaščiti.

Zakaj je Valentinovo praznik zaljubljenih?

Kako si predstavljaš, kaj je to zaljubljenost?

Kaj je pomembno, da dekle in fant postaneta par?
(naštej in razvrsti po pomembnosti)

Kaj omogoča trajnejšo zvezo med dekletom in fantom?

Zakaj bi se ti razšel s svojim dekletom?

Kako se razlikujejo ženske od moških?

Spolnost za večino naših otrok ni tabu tema. Če verbalno niso sodelovali v razgovorih, so pa aktivno poslušali. Opazen je močan vpliv pornografskih medijev na njihovo predhodno informiranost in pomanjkanje primernih zgledov iz domačega okolja. K reševanju problemov s področja spolnosti pristopajo fantje in dekleta večinoma kot »strokovnjaki z izkušnjami«, pri preverjanju z anketnimi vprašanji pa se je izkazalo slabo poznavanje zgradbe in funkcioniranje človeškega organizma, neodločnost in slaba poučenost v zvezi z odnosi med spoloma, enačenje ljubezni in spolnega odnosa. Od spolno prenosljivih okužb poznajo samo AIDS, zavzemajo se za zaščito s kondomom (pred nezaželjeno nosečnostjo), vendar ga večina še ni videla od blizu.

Glede na ugotovljena dejstva pri naših gojencih in glede na raziskave širše populacije slovenskih mladostnikov in glede na večje pojavljanje spolno prenosljivih okužb v zadnjem času je nujno ponovno uvesti bolj temeljito in organizirano izobraževanje osnovnošolcev na področju vzgoje za zdravo spolnost.

ZDRAVO ŽIVLJENJE – ZLORABA ALKOHOLA, TOBAKA IN DRUGIH OPOJNIH SUBSTANC

Ob tednu boja proti kajenju so si ogledali izobraževalno risanko in poročila iz različnih delov sveta o odnosu do kajenja, koristnosti in škodljivosti in komentirali podatke.

Strokovni delavci so s svojim zgledom in vzgojnim ukrepanjem čim bolj omejevali poskuse kajenja.

Na osnovi anketiranja in vsakodnevnega vzgojnega prizadevanja ugotavljamo, da so naši učenci seznanjeni s posledicami kajenja, zlorabe alkohola in drog, vendar se temu ne želijo odreči predvsem iz pubertetniškega uporništvu, potrebe po dokazovanju in pripadanju.

Svoje vztrajanje utemeljujejo tudi s kazanjem na tiste odrasle, ki kadijo in citiranjem samo tistih delov izjav oz. strokovnih utemeljitev, ki govorijo o koristnosti nikotina ali THC-ja.

Po našem prepričanju je na mestu vztrajanje pri prepovedi kajenja iz zdravstvenih razlogov, ne glede na pritiske javnega mnenja.

Izkušnje in zaključki

Otroci in mladostniki, ki živijo v našem zavodu, so začasno izločeni iz svojih matičnih družin in večji del tega pomembnega obdobja – adolescenco – preživljajo v okviru inštitucije. Zato menimo, da je še posebej pomembno prizadevanje, osveščanje in izobraževanje naših otrok in mladostnikov na področju zdravstvene vzgoje. Zavedamo se, da so naši otroci in mladostniki imeli na tem področju

pomanjkljivo vzgojo in zgled, imajo izkrivljene predstave in so izpostavljeni nepreverjenim virom informacij.

Ob dosedanjih izkušnjah lahko rečemo, da je projekt pripeljal do izboljšanja komunikacije in odprtosti otrok in mladostnikov, zato imajo učitelji in drugi strokovni delavci večjo možnost osveščanja, spodbujanja bolj odgovornega in socialno sprejemljivega vedenja. Po drugi strani pa so tudi strokovni delavci prišli do spoznanja, da lahko sodelujejo pri zdravstveni vzgoji in zato morajo pridobiti dodatna znanja.

Vendar vseh ciljev s projektom vseeno nismo dosegli. Naši učenci so seznanjeni s posledicami kajenja, zlorabe alkohola in drog, vendar se temu ne odrekujejo. Hrano dojemajo kot možnost za potešitev svoje potrebe po ugodju. O svojem telesu se želijo pogovarjati, spolnost ni tabu tema, poučenost je šibka. Osebna higiena je tabu tema.

Področje vzgoje za zdravje s poudarkom na vzgoji za zdravo spolnost je zelo široko področje glede na količino informacij in glede na aktualnost problematike.

Cilj bo zadovoljivo dosežen, ko bo zdravstvena vzgoja postala resnično del splošno vzgojnih vsebin vsakega predmeta oz. učiteljevega prizadevanja in kot poseben predmet zaradi aktualnosti in nujnosti uporabe posebnega metodičnega pristopa.

Viri:

Belak-Ožbolt J., Virk-Rode J.(1990): Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bogataj B., Vec T.(2000): Kako združiti prijetno s koristnim/ Ptički brez gnezda.

št. 38/ Ljubljana, Društvo defektologov Slovenije, sekcija MVO.

Čebašek Travnik Z., Hovnik Keršmanc M., Stergar E.(1999): Alkohol?Čim manj-tem bolje, otroci in mladostniki pa sploh ne!. Ljubljana, Rdeči križ Slovenije.

Gossen D.Ch.(1996): Restitucija: preobrazba discipline v šolah, Radovljica. Regionalni izobraževalni center.

Hajdinjak L.in H.(1997): Kaj pa zdravje. Maribor, Rotis .

Horvat.M. et al.(2000): Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hoyer S.(1995): Zdravstvena vzgoja in zdravstvena prosveta, Ljubljana, Tehniška založba Slovenije

Kastelic A., Mikulan M.(1999): Mladostnik in droga. Ljubljana, Domus.

Levec A.(2000): To smo mi: priročnik za učenje socialnih veščin. Ljubljana, Center Kontura.

Milčinski J.(1999): Lukec dobi sestrico. Ljubljana, Založba Mladinska knjiga.

Minne B.(1994): Spolna vzgoja v vprašanih in odgovorih - za odraščajoče otroke nad 10 let. Ljubljana , Tehniška založba Slovenije.

Premik M. et al.(1999): Vzgoja za zdravje v programu osnovne šole. Ljubljana, Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Rozman S.(1999): Peklenska gugalnica. Ljubljana, Vale-Novak.

Rutar Ilc Z. et al.(2005): Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Zbornik prispevkov. Ljubljana, zavod RS za šolstvo.

Shapiro S.(1994): Prehrana in zdravje. Alkohol in druge droge. Preprečevanje kajenja. Uvod v spolno vzgojo. AIDS., Ljubljana, zavod za odprto družbo Slovenije.

Soisson R.(1997): Družbena ekologija in polje vzgoje, ali kdo se uči od koga?

/Socialna pedagogika 2-97/, Ljubljana, Združenje za socialno pedagogiko-slovenska nacionalna sekcija FICE.

Steel, Jaap van der (2000): Preprečevalstvo po priročniku: alkohol, droge in tobak: kako olajšati preprečevalcev vsakdan. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Stergar et al.(1996): Obvladovanje stresa ali kako ukrotiti tigra in se pri tem celo zabavati. Ljubljana, Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Tomori M.et al.(1998): Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih. Ljubljana, Psihiatrična klinika

Vodopivec K. (2003): Približanje zdrave spolnosti najstnikom: priročljivo gradivo za mentorje otroških parlamentov., Ljubljana, Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Weare K., Gray G.(1996): Izboljševanje čustvenega in duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol – priročnik za učitelje in vse tiste, ki delajo z mladimi. Ljubljana, Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Žorž B.(2002): Razvajenost – rak sodobne vzgoje. Celje, Mohorjeva družba.

Bilten Slovenske mreže zdravih šol 1/1999, Ljubljana, Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije .

Glasilno Vzgoja za zdravje 2-1999, 3-2000, Murska Sobota, Zavod za zdravstveno varstvo Murska Sobota.

Izobraževalno gradivo »O TEBI« – puberteta in podobne reči. 2000, Ljubljana, Pentagrama d.n.o.

Izobraževalno gradivo » O vama » - varna izbira za odgovorno spolnost. 2004, Ljubljana, Schering, podružnica za Slovenijo.

Zdravje in okolje /urednik Lah A./, Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije, 2000 (Zbirka usklajeno in sonaravno, št. 4).

Bilten Odmevi – Urad za droge Ministrstva za zdravje, št. 9, april 2005-12-09.

Zbornik 7. nacionalne konference lokalnih akcijskih skupin, Novo mesto, 3. november 2004.

OTROCI Z MOTNJAMI VEDENJA IN ŽIVALI

Vzgojno izobraževalni zavod Frana Milčinskega Smlednik

Valburga 5

Smlednik

Avtorice prispevka: Marjeta Dečman, Mirjana Pavlin, Andreja Šunkar

Povzetek

Z vključevanjem otrok in mladostnikov v skrb za živali v Vzgojno izobraževalnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku, s sodelovanjem pri oskrbi konj in z ekskurzijami, ki imajo namen prepoznati in opazovati prostoživeče živali, si prizadevamo, da pridobivajo pozitivne izkušnje z živalmi in jim pomagamo pri premagovanju predsodkov in strahov. Želimo jim vzbuditi zanimanje za življenje v njihovem okolju in privzgojiti strpnejši odnos do drugih živih bitij.

Uvod

V Vzgojno izobraževalnem zavodu Frana Milčinskega se ukvarjamo z otroci in mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti. K nam so nameščeni otroci in mladostniki v starosti od 12 do 15 let (šesti do deveti razred osnovne šole). V zavodu bivajo čez teden in obiskujejo interno osnovno šolo. Motnja je praviloma posledica dlje časa trajajočega nezadovoljevanja otrokovih osnovnih psihosocialnih potreb (to je v bistvu čustvena motnja). Kaže se v obliki vedenjskega sindroma: disocialna simptomatika (stopnjevana agresivnost, vandalizem, laganje, kraje, odklanjanje avtoritete,...), absolutna ali relativna šolska neuspešnost, slabe delovne navade, pomanjkanje aktivnih interesov, pomanjkanje stikov z neproblematičnimi vrstniki, pomanjkanje pristnih stikov z odraslimi in izločenost iz socialnega okolja. (Bečaj J., neobjavljeno).

Vzroki so zelo različni in izhajajo iz težav, ki jih ima otrok v različnih okoljih - v šoli, doma v družini, v odnosu do neproblematičnih vrstnikov in v širšem socialnem okolju. Gre za dokaj stabilno in relativno trajno motnjo. Prav zaradi tega je toliko težje najti učinkovite pristope, ki bi skušali ublažiti motnjo ali jo vsaj ohranjati na istem nivoju.

V zavodu izvajamo vrsto projektnih aktivnosti, saj se otroci in mladostniki preko projektov bolj aktivno, neposredno in intenzivno učijo tako same učne snovi, kot tudi vzporednih področij (strpnost, komunikacija, premagovanje strahu, itd.) in si na ta način pridobivajo izkušnje. Eden teh projektov je tudi delo z živalmi. Opažamo namreč, da je večina otrok in mladostnikov, nameščenih v naš zavod, na takšen ali drugačen način odtujena od naravnega okolja. Zato je bil cilj našega inovacijskega projekta omogočiti otrokom, da pridobijo izkušnje v stiku z živaljo, da jim vzbudimo zanimanje za pridobivanje znanja o živalih, da jim omogočimo, da ponotranjijo spoznanja, da imajo vsa živa bitja potrebe in občutke, da jih učimo samokontrole in jih spodbujamo za odgovorno vedenje.

Teoretičnega vira, ki bi nam bil lahko točno izhodišče za izvajanje in vrednotenje projekta nimamo, ker gre za kompleksno dejavnost in specifično populacijo. V pomoč so nam bile instrukcije mag. Rudija Ocepka, učitelja na Katedri za metodiko pouka biologije Oddelka za biologijo BF, Irene Furlan, pedagoške vodje v Zoološkem vrtu, mag. Minke Vičar in mag. Cvetke Bizjak, višjih svetovalk na Zavodu RS za šolstvo in uporabljeni tiskani viri (glej navedeno literaturo spodaj).

Raziskovalni problem

Otroci, ki prihajajo v naš zavod, imajo zelo različen odnos do živali. Eni imajo veliko ugodnih izkušenj in znanja. Drugi zaradi pomanjkanja izkušenj ne vedo, kakšen odnos bi vzpostavili do živali v svojem okolju. Nekateri imajo izkušnje z mučenjem živali.

Raziskovalno vprašanje:

Kako lahko vplivamo oz. korigiramo odnos, ki ga imajo otroci z motnjami vedenja in osebnosti do živali?

Operativni cilji

Učenje komunikacije, predvsem strpnosti

Izobraževanje, osveščanje o potrebah živih bitij

Prepoznavanje in razumevanje vzrokov in posledic reagiranja živali

Učenje ravnanja z živalmi

Potek projekta

Celotna dejavnost je potekala v treh glavnih sklopih:

celoletna skrb za živali v zavodu,

celoletno sodelovanje pri oskrbi konj,

prepoznavanje, opazovanje, obnašanje do prostoživečih živali.

1. CELOLETNA SKRB ZA ŽIVALI V ZAVODU

Napravljen je bil razpored učencev po manjših skupinah, ki so enkrat tedensko temeljito poskrbeli za živali - čiščenje, zbiranje hrane, opazovanje in beleženje. Dnevno je dežurni učenec poskrbel, da so živali dobile hrano in svežo vodo. Med odmori so bili posamezni učenci zaposleni z živalmi, pogosto moteči ali ogroženi učenci. Vsi so se držali dogovorjenih pravil: do živali v kletkah so prihajali mirno, živali so jemali v roke brez nasilja. Tisti, ki je vzel žival iz kletke, je odgovarjal zanjo, dokler je ni vrnil.

V okviru ekskurzije v Zoološki vrt je vsak učenec izbral eno tamkajšnjo žival, zbral podatke o njej in jo kasneje ustno in na plakatu predstavil sošolcem.

Podobno zbiranje podatkov in predstavitve živali so nekateri učenci prostovoljno pripravljali celo šolsko leto.

Otroci so dobili izkušnje in nova znanja tudi s pomočjo študentov biologije, ki so pripravili v naši šoli dan z živalmi.

V začetku šolskega leta so bili otroci vprašani, katera žival jim je najljubša. Prevladovali so levi, tigri, pitoni oz. anakonde, psi. Enako so bili vprašani tudi proti koncu šolskega leta. Več jih je izbralo kunca, puščavske skakače, paličnjake, konja, mačko, psa.



Skrb za domače živali

Od začetka proti koncu leta se je povečevalo navdušenje za opazovanje in oskrbovanje živali. Pri praktičnem delu je bilo nekaj učencev samostojnih, samoiniciativnih in odgovornih brez posebnega nadzora. Na splošno se je kazal dobrohoten odnos do živali. Grdo ravnanje z živalmi so v pisnih in ustnih izjavah obsojali. Močan je bil vpliv učenja z zgledom. Tak odnos, kot so ga zavzeli odrasli, so prevzeli tudi gojenci.

Opazen je bil terapevtski učinek stika z živaljo na posameznika: umirjanje, preseganje predsodkov, večja samokontrola.

2. CELOLETNO SODELOVANJE PRI OSKRBI KONJ

Učenci ene vzgojne skupine, predvsem dekleta, stare 11 do 15 let, so redno hodili h konjem konjeniškega društva Norik v Hrašah.

Sodelovali so pri čiščenju konj, pripravljali steljo, sodelovali pri krmljenju, negi in pripravi konja za jahanje, vodili konja po maneži, jahali pod nadzorom inštruktorja, oskrbeli konja po jahanju. Spoznali so, kaj konji potrebujejo, kako in zakaj jih je potrebno šolati, kakšen je bil odnos do konj v preteklosti in danes. Ob božanju konja so presegli svoje predsodke in strahove. Vsak mora najprej preseči strah, saj je konj močna, velika žival, katere naklonjenost si pridobiš postopoma in ni samoumevna. Za vzpostavitev kvalitetnega odnosa so morali otroci vložiti veliko truda, senzibilnosti, vztrajnosti, odgovornosti in doslednosti.

Obvladanje konja v prenesenem pomenu pomeni biti sposoben, pogumen, močan, uspešen, kar prinaša pozitivne socialne izkušnje – občutke odgovornosti, odločnost, potrpežljivost, doslednost, vzajemnost, vztrajnost in željo po socialni integraciji.

To dejavnost so doživljali kot prijetno obveznost in so se redno držali dogovorov. Opazna je bila tudi boljša motivacija za drugo delo v skupini, večje medsebojno razumevanje in strpnost.



Delo s konji

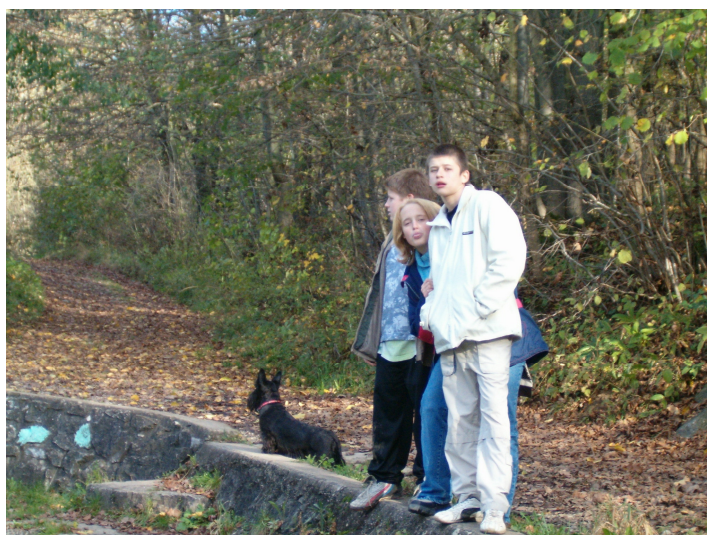
3. PREPOZNAVANJE, OPAZOVANJE, OBNAŠANJE DO PROSTOŽIVEČIH ŽIVALI

Ekskurzije so bile izpeljane v bližnji okolici ob torkih med 13.30 in 16. uro z namenom prepoznavati in opazovati prostoživeče živali, boljše razumeti soodvisnost vseh živih bitij in tudi nežive narave s pridobivanjem lastnih izkušenj in pri tem kontrolirati svoje obnašanje tako, da je bilo v skladu z okoljem. Po vsaki ekskurziji je bil napravljen zapis in fotodokumentacija.

Pozimi so učenci v atrijih stanovanjskih skupin nastavili pogače za zunanje ptice in poročali, katere ptice so opazili.

Pohodov se je vsakič udeležila le manjša skupina učencev – do pet. Dobili so svoje naloge, za katere jih je bilo potrebno dobro prej motivirati. Sprva so imeli težave z opazovanjem – bili so prehrupni, nevajeni prisluhniti in biti dalj časa pozorni. Pri redkih naših učencih je bila še ohranjena otroška radovednost, radoživost pa je bila bolj usmerjena v iskanje priložnosti za kajenje ali vsaj v izogibanje obveznostim.

Opazen je bil tudi strah pred pohodom v okolje, ki ni znano.



Ekskurzija v bližnjo okolico

Najbolj opazen je bil učinek učenja z zgledom. Zgled smo bili odrasli in vrstniki. V klimo, ki je bila vzpostavljena na ekskurzijah in v zavodu na splošno, so se novinci vključevali ne glede na predhodne izkušnje. Zaradi celoletnega ponavljanja stališč in situacij, so otroci spontano prevzemali zelene vzorce obnašanja. Npr., v gozdu so namesto divjanja z vpitjem vedno pogosteje pozorno opazovali,

poslušali, izražali svoje ugotovitve in postavljali logična vprašanja, ki so izražala določeno mero poznavanja in skrbi za prostoživeče živali. Dnevno so spontano prihajali z obvestili, katere živali so opazili v atrijih stanovanjskih skupin ali v parku, z opozorili, da so krmilnice prazne.

Rezultati

Ugotavljamo na osnovi ocen strokovnih delavcev in na osnovi rezultatov anketiranja, da je boljša dvosmerna komunikacija in zaradi tega tudi večja možnost osveščanja, spodbujanja bolj odgovornega vedenja pri naših gojencih. Še bolj pomemben dosežek je, da se tudi strokovni delavci ne glede na stroko in delovno mesto zavedajo, da lahko sodelujejo pri vzpostavljanju oz. korigiranju odnosa do živali in morajo zato pridobiti dodatna znanja in biti dodatno angažirani.

Konkretni rezultati projekta se kažejo v povečanem navdušenju učencev za opazovanje in oskrbovanje živali. V zavodski klimi se je uveljavilo obsojanje grdega ravnanja z živalmi, ki ga gojenci izražajo pisno in ustno. Ugotovili smo močan vpliv učenja z zgledom. Tak odnos, kot ga zavzemajo odrasli, prevzemajo tudi gojenci. Zaznan je terapevtski učinek stika z živaljo na posameznika: umirjanje, preseganje predsodkov, večja samokontrola, večja strpnost v odnosih do vrstnikov, do zahtev odraslih.



“je nevaren, ko te piči, v četrtr ure umreš”

Posebej pomemben se nam zdi vpliv projekta na socializacijo naših varovancev. Strokovni delavci širijo svoje znanje in veščine. Projekt je imel vpliv tudi na starše, saj so otroci svoja znanja, spoznanja prenesli tudi v domače okolje. Naše izkušnje pa lahko koristijo tudi drugim pedagoškim delavcem

Ob izvajanju projekta smo naleteli tudi na težave. Težko je bilo zagotoviti primeren stik z živalmi z upoštevanjem varnosti, sanitarnih predpisov, naravovarstvenih zakonov, finančnih zmožnosti. Drug problem pa je bil povezan z otroci. Otroci imajo raznolike izkušnje ob prihodu k nam, zato je bil potreben individualiziran, strokoven in intuitiven pristop, prilagojen vsakemu posamezniku.



V zoološkem vrtu

Naše prizadevanje koristi našim gojencem pri njihovi socializaciji, koristi strokovnim delavcem, da širijo svoje znanje in veščine. Ni zanemarljiv tudi vpliv na starše naših gojencev preko lastnih otrok in v organizirani obliki preko strokovnih delavcev. Naše izkušnje lahko koristijo tudi drugim pedagoškim delavcem pri njihovem prizadevanju kako vplivati na odnos, ki ga imajo učenci do živali.

Rezultate in načine doseganja teh rezultatov želimo predstaviti sorodnim ustanovam z objavo prispevka v strokovni periodiki.

Naše izkušnje že širimo preko hospitacij študentov pedagoške in socialne stroke.



Študenti biologije, živali in mi

Zaključek

Ob zaključku lahko ugotovimo, da je bilo intenzivno vključevanje otrok v skrb za domače živali in navajanje na opazovanje prostoživečih živali uspešno. Otroci so bili tekom projekta vedno bolj vneti za skrb za živali in so med seboj širili vrednoto v smislu dobrobiti živali. Z omogočanjem stika z živalmi in informiranjem smo ugodno posegli tudi na območje predsodkov in strahov. Menimo, da so mnogi otroci in mladostniki presegli svoje predsodke in spremenili odnos do živali v pozitivno smer. Ocenjujemo, da so naše izkušnje prenosljive tudi v druga okolja.

Literatura:

- Korošec, Janez., Štuhec, Ivan. Premalo znani terapevti naše duše in srca. Vzajemnost, št. 2, 2001, str. 32-33.
- Kranjc, Fanika., Poje, Smilja. Terapevtski vpliv živali na ljudi. Diplomsko naloga, mentor Stritih Bernard, Ljubljana, samozal., 1998.
- Ocepek, Rudi. Odnos slovenskih otrok do živali in kako ta odnos izboljšati. Okolj.vzgoja v šoli, 2002, letn. 4, št. 2, str. 71-75.
- Ocepek, Rudi. Predsodki so pogosto vzrok za uničevanje življenja: kako pomagati učencem pri premagovanju predsodkov do živali?. V: Kruder, Brigita (ur.). Učitelji naravoslovja v skrbi za zdrav planet: zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2000, str. 78-79.
- Ocepek, Rudi., Tomažič Iztok. Kako voditi učence od izkušnje do zahtevnih abstraktnih pojmov in do primernega odnosa do narave: pedagoške delavnice. Okolj.vzgoja v šoli, 2002, letn. 4, št. 2, str. 175.
- Ocepek, Rudi. Odnos človek – žival v pedagoškem procesu: magistrsko delo. Ljubljana, 2001.
- Ocepek, Rudi. Živali v pedagoškem procesu. Učenje z izkušnjo: diplomsko naloga. Ljubljana, 1996.
- Potočnik, Barbara. Ugotavljanje predsodkov do živali pri učencih in njihovih starših: diplomsko naloga. Ljubljana, 2000.
- Šinkovec, Mojca. Ugotavljanje odpora otrok do živali na nivoju osnovne šole: diplomsko naloga. Ljubljana, 1885.
- Štuhec, Ivan. Pomagajo nam preživeti. 7D, letn. 29, št. 27, 2001, str. 8-11.
- Štuhec, Ivan. Pozitivni učinki živali na človeka. Kinolog, št. 3, 2001, str. 32-33.
- Torkar, Gregor. Verčkovnik, Tatjana. Zalokar Divjak, Zdenka. Metoda doživljajske predstavitve živali: spoznavni in čustveni vplivi na otroke različnih starosti. Pedagoška obzorja, letn. 17, št. 1, 2002, str. 78 -88.
- Torkar, Gregor. Spoznavne in čustvene spremembe v doživljanju različnih živali pri otrocih od 5 do 15 let starosti: diplomsko delo, Ljubljana, 2001.
- Verčkovnik, Tatjana. Odnos do živali – predsodki. Zbornik referatov – mednarodni simpozij Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju. Pedagoška fakulteta, Maribor, 1995, str. 266-276.
- Verčkovnik, Tatjana. Pedagoška praksa drugače – učenje z izkušnjo za učence in bodoče učitelje. Biologija v šoli, št. 2, 1993, str. 27-31.
- Verčkovnik, Tatjana. Etična vprašanja pri pouku biologije. Naravoslovje v 6. in 7. razredu devetletne osnovne šole, naravoslovje v strokovnih in poklicnih šolah, naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami – zbornik (ur. Maja Naji), Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2004, str. 17.
- Verdel, Romana. Poznavanje temeljnih bioloških pojmov ter živali in rastlin pri osnovnošolcih: diplomsko delo. Ljubljana, 1999.
- Vevar, Barbara. Gojitve organizmov in njihov vpliv na oblikovanje odnosa osnovnošolcev do živali: diplomsko delo. Ljubljana, 2004.
- Vrščaj, Dušan. Vivaristika v vzgojno varstvenih ustanovah: magistrsko delo. Ljubljana 1990.