OSNOVNA ŠOLA
FRANJA MALGAJA
ŠENTJUR

DRUŠTVO SPECIALNIH IN REHABILITACIJSKIH PEDAGOGOV SLOVENIJE
SPECIAL EDUCATION ASSOCIATION OF SLOVENIA

ZSA
Dodatne strokovne pomoči

Zbornik

2. strokovnega posveta zunanjega strokovnega posveta učiteljic in učiteljev dodatne strokovne pomoči

Šentjur, 17. 5. 2022

Zbornik 2. strokovnega posveta Zunanjega strokovnega aktiva izvajalcev dodatne strokovne pomoči

Sodelujoči:
Osnovna šola Franja Malgaja Šentjur
Zunanji strokovni aktiv Dodatne strokovne pomoči
Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije

Organizacijski odbor:

Karmen Posedel Golob, Aleksandra Lampret Senčič, Petra Tevžič, Anja Jeršič, Blažka Vodušek, Smiljana Valcl, Lucija Plohl, Pranvera Lutolli, Blaž Teršek, Jožica Novak.

Vsebina strokovnega posveta

SKLOP 1

Igra kot motivacijsko sredstvo

SKLOP 2

Razvijanje pozitivne samopodobe

SKLOP 3

Govorno-jezikovne motnje

SKLOP 4

Multisenzorno učenje

SKLOP 5

Inovativni pristopi pri razvijanju grafomotorike

VSEBINA

Srečevanja v okviru Zunanjega strokovnega aktiva puščajo sledi pri našem sodelovanju, strokovni rasti 1

SKLOP A: IGRA KOT MOTIVACIJSKO SREDSTVO 2

Uporaba senzorične škatle v vrtcu 3

Vnašanje elementov gledališke pedagogike v pouk DSP 8

Radovedna sova 15

Igra za motivacijo in kot metoda socialnega učenja 22

Gibanje in otroška igra kot metoda učenja pri urah dodatne strokovne pomoči 33

Z didaktičnimi igrami popestrimo pouk slovenskega jezika in matematike 42

Uporaba Pop it igrače pri urjenju matematičnih veščin 52

Raba interaktivnih iger v času pouka na daljavo 60

S pomočjo didaktičnih iger in igrivih elementov premagujemo primanjkljaje na posameznih področjih učenja 64

Utrjevanje deljenja preko igre 78

Igra na začetku, med uro in na koncu ure dodatne strokovne pomoči 85

Telefončki 97

Igre, dejavnosti in pripomočki pri učenju poštevanke 103

SKLOP B: RAZVIJANJE POZITIVE SAMOPODOBE 113

Zmorem tudi jaz! Razvijanje pozitivne samopodobe pri učencih z ansioznostjo in depresijo 114

Gib kot izrazno sredstvo - gibalna dejavnost pri urah dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami in šibko samopodobo 122

Izzivi na področju samopodobe pri otroku, ki je doživel travmo 126

Tabor socialnih veščin 142

Kako se s pomočjo igre in risbe spopadati z učenkino trmo ter ob tem vztrajati 146

Razvijanje pozitivne samopodobe skozi socialne igre 152

Spodbujanje pozitivne samopodobe pri urah dodatne strokovne pomoči 155

Krepitev psihične odpornosti pri učencih s pomočjo tehnik čuječnosti 166

Strategije za razvijanje pozitivne samopodobe pri otrocih s posebnimi potrebami 171

SKLOP C: GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE 186

Razvijanje in spodbujanje pripovedovalne zmožnosti pri otroku s KBG sindromom 187

TRI MUCE - zgodba z vajami za govorila 202

Razvijanje govora in jezika preko igre 207

Motiviranje otroka pri izvajanju artikulacijskih vaj v logopedski terapiji 209

SKLOP D: MULTISENZORNO UČENJE 214

Veččutno učenje učenke z MAS 215

Veččutno učenje kot izziv učiteljeve kreativnosti in domišljije 222
Uporaba didaktičnega pripomočka pri spoznavanju okolja 249
SKLOP E: INOVATIVNI PRISTOPI PRI RAZVIJANJU GRAFOMOTORIKE 258
Skozi igro urimo vidno in slušno zaznavanje 259
Inovativni pristop na grafomotoričnem področju z vidika specialnega pedagoga in z vidika matere 275
»Fingertwist« za lažji zapis 294

Srečevanja v okviru Zunanjega strokovnega aktiva

puščajo sledi pri našem sodelovanju, strokovni rasti .....

Zunanji strokovni aktiv s svojim delovanjem in povezovanjem izvajalcev dodatne strokovne pomoči razvija področje strokovne kompetentnosti, prispeva k dvigu kvalitete dela in izmenjavi strokovne prakse.

Na podlagi strokovnih izmenjav izkušenj, v okviru Posvetov vabimo medse strokovnjake različnih profilov in iz različnih področij.

Tematski sklopi posveta tokratnega srečanja izvajalcev in slušateljev iz različnih regij Slovenije so bili vezani na igro kot motivacijsko sredstvo, multisenzorno učenje, Inovativne pristope pri razvijanju grafomotorike, razvijanje pozitivne samopodobe, govorno jezikovne motnje.

Srečanje smo pričeli z uvodnim pozdravom ravnatelja šole, g. mag. Jureta Radiška, nadaljevali s pozdravom gospe Judite Methans Šarlah, vodje oddelka za družbeno dejavnost Občine Šentjur.

Sledila je okrogla miza na kateri so sodelovale profesorica ga. dr. Suzana Pulec Lah, predavateljica na oddelku Specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Ga. Simona Sanda, univerzitetna diplomirana psihologinja in specialistka klinične psihologije, predsednica senata Komisije za usmerjanje na ZRSŠ, Enota Celje.

Ga. Blažka Vodušek, mama učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, strokovna delavka, izvajalka dodatne strokovne pomoči.

Aleksandra Lampret Senčič, specialna in rehabilitacijska pedagoginja, ki je moderirala okroglo mizo.

Strokovna spoznanja in predvsem izkušnje, ki smo jih lahko iz prve roke poslušali, nam bodo v prihodnosti služili pri našem strokovnem delovanju.

S pridobivanjem mnenj, razširjanju spoznanj o obravnavah izven zavodov, dejanskih izkušnjah mame otroka s posebnimi potrebami pridobivamo potrditve, da je naše delo pomembno, ovrednoteno z etičnimi merili delovanja.

Spoznanja puščajo sledi….

Aleksandra Lampret Senčič, mag.

SKLOP A: IGRA KOT MOTIVACIJSKO SREDSTVO

Uporaba senzorične škatle v vrtcu

Katja Mauko, Osnovna šola in vrtec Apače

Povzetek

Izvajalci dodatne strokovne pomoči se v vrtcu velikokrat srečujemo z izzivom, kako otroka motivirati za izvajanje dejavnosti, še posebej tistih, ki jih ne izvaja rad ali jih odklanja. Igra in učenje preko igre je zagotovo način, ki otroku omogoča razvijanje njegovih šibkih in krepljenje njegovih močnih področij. Pripomoček, s katerim lahko otroka preko igre in raziskovanja motiviramo za izvajanje različnih dejavnosti, je tudi senzorična škatla. Senzorična škatla nam daje številne možnosti za pripravo aktivnosti in dejavnosti, s katerimi otroku omogočimo razvijanje želenih spretnosti in področij delovanja.

1. Senzorična škatla

Senzorične škatle so škatle napolnjene z različnimi materiali, pripomočki in igračami, ki otrokom omogočajo raziskovanje in učenje z otipljivo igro, ki vključuje različne čute. Njihova izdelava je preprosta in poceni, otroci pa lahko z njimi razvijajo različne spretnosti, na primer fino motoriko, motorično načrtovanje, vizualno motoriko, socialne veščine, jezik ipd. Senzorične škatle so lahko tematsko povezani s prazniki, letnimi časi ali drugimi izbranimi področji (Larsen, 2020).

1.1. Prednosti senzoričnih škatel

-Priložnost za senzorično raziskovanje:

Senzorične škatle spodbujajo več čutil hkrati, vključno z dotikom, vidom, zvokom in vonjem.

-Izboljšanje spretnosti fine motorike:

Pri igri s senzoričnimi škatlami otroci mešajo, zajemajo, kopljejo in nalivajo, s čimer lahko povečajo moč mišic rok. Da bi pri otrocih spodbudili uporabo orodij in razvijali vzorce prijemanja, lahko vanje vključimo pincete, žlice, lijake ipd.

- Povečanje socializacije z vrstniki:

Če senzorične škatle uporabimo pri delu z dvema ali več otroki, lahko s tem podpiramo socialne veščine, kot so menjavanje, timsko delo, sodelovanje in komunikacija.

-Kognitivni razvoj:

Senzorične škatle lahko podpirajo kognitivni razvoj, ko na primer otroci razvrščajo skrite predmete po velikosti ali barvi. Če v senzorično škatlo položimo oblike številk in črk, lahko otroci spoznajo abecedo, številke ter se urijo v štetju in črkovanju.

-Razvoj jezika:

Pogovor z otrokom o skritih predmetih je priložnost za širjenje jezika in razvijanje besedišča.

-Pomirjujoča dejavnost:

Senzorične škatle so lahko mirna dejavnost, ki otroku pomaga, da se umiri in igra samostojno (Salus University, b. d.).

1.2. Kaj potrebujemo za izdelavo?

Za izdelavo senzorične škatle potrebujemo srednje veliko plastično posodo, ki je plitva in ima nižje stranice. To posodo napolnimo z materialom, s katerim menimo, da bi se otrok z veseljem igral. Lahko uporabimo na primer pesek, blato, suhe testenine, kuhane testenine, riž, fižol, koruzo, lečo, vodo, led, sneg, majhne kamenčke, kamne, razrezane kose slamic, bombažne kroglice, cofke, vodne kroglice, gumbe ipd. Ko je posoda napolnjena z izbranim materialom, poiščemo in dodamo igrače in predmete s katerimi želimo, da otrok raziskuje in se igra. Dodamo lahko merilne skodelice, žlice, zajemalke, skodelice, cedila, klešče, lopatice, valjarje ali kar koli drugega. Če imamo pripravljene senzorične škatle, ki so vezane na določeno temo, lahko vanjo dodamo igrače in predmete, ki so s temo povezane. Tako lahko na primer v senzorično škatlo na temo kmetija dodamo plastične domače živali (Moyses, 2017).

2. Uporaba senzorične škatle pri urah dodatne strokovne pomoči v vrtcu

Senzorične škatle zelo pogosto vključujem v svoje delo iz več razlogov. Kot prvo, otrokom te škatle omogočajo raziskovanje in igro, kar jih za delo zelo motivira. Seveda pri pripravi škatle izbiro materialov in predmetov skrbno načrtujem tako, da učenci z aktivnostmi razvijajo določena želena področja. S pomočjo pripravljene škatle otroci tako preko igre in ob visoki motivaciji za delo velikokrat izvedejo tudi dejavnosti, ki jih v nasprotnem primeru ne želijo. Otrokom najprej pustim nekaj minut za samostojno raziskovanje in delo. Nato ob uporabi materialov iz škatle izvajam različne vodene dejavnosti in aktivnosti, s pomočjo katerih otrok razvija različna področja delovanja.

2.1. Primer 1: Matice in vijaki

Slika 1: Senzorična škatla matice in vijaki.

Po samostojni igri in raziskovanju so sledile različne dejavnosti, preko katerih je otrok razvijal fino motoriko, jezik, vidno razlikovanje, koordinacijo oko-roka, vidni spomin, logično mišljenje… Otrok je ob vodenih dejavnostih razmišljal o možnostih razvrščanja vijakov in matic ter o količini le teh, iskal pare matic in vijakov glede na barvo, matice in vijake čistil s ščetko, nameščal matice na vijak, iskal in nameščal ustrezne oblike vijakov na odtise v pesku, nadaljeval vzorec odtisov in si zapomnil ter ugotovil manjkajoč vijak ali matico. Ob delu sem otroka spodbujala, da je svoje delo opisoval in na moja vprašanja odgovarjal v celih povedih.

2.2. Primer 2: Mivka in skriti zakladi

Slika 2: Senzorična škatla mivka in skriti zakladi.

Pri tej senzorični škatli je otrok po samostojni igri in raziskovanju izvajal različne dejavnosti, preko katerih je krepil fino motoriko, pincetni prijem, koordinacijo oko-roka, vidno razlikovanje, vidni spomin, fonološko zavedanje, številske predstave… Otrok je razvrščal predmete glede na obliko, z uporabo poljubne pincete je krepil mišice v zapestju in razvijal pincetni prijem, nadaljeval je zaporedje, v skrinjo je po spominu polagal predmete, prepoznal, razlikoval in štel je odtise v pesku, zlogoval je besede predmetov in ugotavljal dolžino besede ter iskal začetni glas v besedah.

2.3. Primer 3: Jajčka

Slika : Senzorična škatla jajčka.

Pri tej senzorični škatli je otrok po samostojni igri in raziskovanju iskal pare sličic, z uporabo poljubne pincete je jajčka polagal iz škatle, glede na slikovno predlogo je v škatlo za jajca nameščal ustrezne barve jajčk, jajčka je ločil glede na barvo, jih preštel in povedal katerih je več/manj. S temi dejavnosti je otrok razvijal koordinacijo oko-roka, fino motoriko, pincetni prijem, številske predstave, vidno razlikovanje, orientacijo…

3. Zaključek

Senzorične škatle so se pokazale kot zelo dober pripomoček s pomočjo katerega lahko otroku omogočimo, da z igro razvija svoje primanjkljaje in krepi svoja močna področja. Pokazale so se kot zelo močno motivacijsko sredstvo, katero otroke pogosto motivira tudi za izvajanje dejavnosti, ki jih ne izvajajo radi.

4. Viri in Literatura

Larsen, S. (2020). Sensory Bins: What You Need to Know. https://spauldingrehab.org/about/news/sensory-bins

Moyses, K. (2017). Sensory activities provide fun and learning for young children. https://www.canr.msu.edu/news/sensory_activities_provide_fun_and_learning_for_young_children

Salus University (b. d.). *Six developmental benefits of sensory bins. https*://www.salusuhealth.com/Occupational-Therapy-Institute/Resources/News-Events/News-Stories/Six-Developmental-Benefits-of-Sensory-Bins.aspx

Vnašanje elementov gledališke pedagogike v pouk DSP

Ime in priimek avtorja: Petra Buh
Naziv organizacije: OŠ Križe

POVZETEK

V prispevku predstavim, kako prvine gledališke pedagogike, predvsem igro vlog lahko uporabimo pri delu z učenci s težavami na področju vedenja in čustvovanja, pri učenju socialnih veščin ter pri razvijanju pozitivne samopodobe. V teoretičnem delu navedem dva tipa igre vlog, cilje igre vlog in faze v procesu igre vlog. V nadaljevanju pa prikažem, kako igro vlog uporabljam pri urah dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli. Ugotavljam, da je igra vlog zelo uporabna metoda socialnega učenja.

Ključne besede: igra vlog, dodatna strokovna pomoč, socialne veščine, samopodoba, težave na področju vedenja in čustvovanja

1 UVOD Z OPREDELITVIJO PROBLEMA

Učenci, pri katerih so ugotovljene težave na področju čustvovanja, samopodobe, vedenja in primanjkljaji na področju socialnih veščin, dobijo odločbo o usmeritvi, na podlagi odločbe pa se jim zagotovi dodatna strokovna pomoč. Ure dodatne strokovne pomoči so nato namenjene pomoči pri odpravljanju primanjkljajev. Ker pa se vedenjskih odzivov in socialnih veščin učimo v socialnih interakcijah, je potrebno ustvarjati umetne socialne situacije, preko katerih poteka učenje. Pri tem se lahko poslužujemo tudi elementov gledališke pedagogike. Sama se poslužujem predvsem igre vlog. Preko igre vlog učenec v varnem okolju lahko preizkuša odzive na njegova vedenja in ob pomoči učitelja krepi socialne veščine. Osvojena znanja nato prenaša v konkretne situacije. V nadaljevanju se zato osredotočam na igro vlog.

2 TEORETIČNO OZADJE

Igra vlog je ena od metod izkustvenega učenja. Če je premišljeno in sistematično izvajana, je lahko miselno zelo spodbudna, obenem pa se učenec v njej čustveno vplete, kar v proces učenja vnaša novo kakovostno dimenzijo (Rupnik Vec, Debeljak, 2003). Temelji na učenju iz neposredne izkušnje, »na lastni koži« in omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin (Resnik Planinc). Hkrati pa omogoča uresničevanje širokega spektra vzgojno-izobraževalnih ciljev tako na področju kognitivnega, kot tudi socialno-čustvenega razvoja (Rupnik Vec, Debeljak, 2003).

2.1 SIMULACIJA IN IGRA VLOG

Kot najpomembnejše merilo za razvrščanje in sistematiziranje metode igre vlog Rupnik Vecova in Debeljakova (prav tam) po Jones (1997) navajata dimenzijo »igralec igra sebe« in »igralec igra nekoga drugega«. Glede na to dimenzijo ločimo simulacijo in igro vlog:

- Simulacija: Pri simulaciji igralec ohrani svojo identiteto, vživi pa se v namišljene okoliščine in odigra namišljeno situacijo na način, kot bi ravnal, če bi bila situacija resnična. Igralčevo razmišljanje, ravnovesje, doživljanje in čustvovanje pri tem ostaja realno.
- Igra vlog: V igri vlog igralec začasno prevzame predpisano identiteto nekoga drugega in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Igralec teži k temu, da je njegova odigrana vloga čim boljša predstavitev in posnemanje vloge, za vedenje v njej pa ni osebno odgovoren, saj vloga ni on sam.

Učitelj mora glede na zastavljene cilje presoditi, kdaj se bo posluževal simulacije in kdaj igre vlog. Ko gre za dosego cilja, pri katerem želimo širiti in poglobiti znanje, je ustrezna igra vlog. Če pa je poudarek na treningu veščin, je ustreznejša simulacija, saj se učenci v tem primeru neposredno pripravljajo na razmišljanje, doživljanje in ravnanje v življenskih situacijah (prav tam).

2.2 CILJI SIMULACIJE IN IGRE VLOG

Različni avtorji navajajo različne cilje igre vlog. Brčić Petkova (2016) je v svojem magistrskem delu zbrala nekaj ciljev:

- Igra vlog omogoča uresničevanje raznih vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj aktivira učence v raznih fazah procesa kompleksnega mišljenja. Poleg usvajanja učne snovi učenec razvija tudi sporazumevalne in druge socialne veščine sodelovanja (Rupnik Vec, Debeljak, 2003);
- Igra vlog je poskus, v katerem s pomočjo dramatizacije razjasnimo situacijo oziroma rešimo težavo (Clark, 1973);
- Učenec nastopa v namišljeni situaciji, ki se skuša čim bolj približati realni situaciji na način, da lahko udeleženci razumejo predstavljene okoliščine in se učijo, kako ravnati v realnosti (Clark, 1973);
- Skozi igro vlog učenci prakticirajo naučeno snov in razvijajo vpogled v problematiko medosebnih odnosov. Igra vlog omogoča povečanje zavedanja lastnega čustvovanja in doživljanja drugih (McKeachie, 1995);
- Učenci med igranjem vlog pozornost usmerijo neposredno na problem, zviša se jim občutljivost za lastna in tuja stališča, čustva in ravnanja, ki so povezana z odigrano situacijo (Marentič Požarnik, 1987);
- Igra vlog v dvojicah služi kot pomoč učencem, da bi bolje razumeli težave in situacije in spodbuja razvoj empatije osebe v različnih vlogah (Clark, 1973);
- Igra vlog je metoda, ki pospešuje razvoj sposobnosti prevzemanja socialnega pogleda (Zupančič, 1997).

2.3 FAZE IZVAJANJA IGRE VLOG

2.3.1 PRIPRAVA NA IGRO VLOG

Priprava je pomemben element igre vlog. Lahko je preprostejša in vključuje zgolj premislek in izbor identitete posameznika ali pa kompleksnejša in zahteva poglabljanje teoretičnih znanj. V vsakem primeru priprava prispeva k psihološki varnosti igralcev (Rupnik Vec, Debeljak, 2003).

2.3.2 IZVEDBA IGRE VLOG

Po mnenju nekaterih avtorjev je najbolj učinkovita, če traja od pet do petnajst minut, največ pa dvajset minut. To omogoča preglednost in analizo neposredno po igri vlog. Včasih igra vlog lahko traja dlje, vendar naj se v tem primeru izvaja v več delih (Benko, 2012).

2.3.3 ANALIZA IGRE VLOG

V tuji literaturi to fazo avtorji pogosto poimenujejo »debriefing«, kar lahko prevedemo kot poročanje z diskusijo. Izvede se analiza dogajanja v igri vlog oziroma refleksija na izvedeno aktivnost, ki obogati splošne zaključke (prav tam). Učenec razmišlja o dogajanju v igri vlog, o svoji udeležbi in prispevku v procesu. Gre za soočanje svojih opažanj, interpretacij in doživljanj z opažanji, interpretacijami in doživljanji drugih udeležencev (Rupnik Vec, Debeljak, 2003).

2.3.4 ABSTRAKTNA KONCEPTUALIZACIJA

Učenec primerja aktualno izkušnjo iz igre vlog s svojimi preteklimi izkušnjami in z izkušnjami svojih sošolcev, izpeljujuje posplošitve ter oblikuje teorije. Tematiko igre vlog vpne v širši kontekst svojega znanja (prav tam).

2.3.5 NAČRTOVANJE AKTIVNOSTI

Učenec razmišlja o lastnem učenju v igri vlog. Z metaperspektive pogleda nazaj na učni proces in razmisli, kako in kaj se je v celotnem procesu naučil (prav tam).

3 MOŽNOSTI UPORABE IGRE VLOG PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

Metode igre vlog se pogosoto poslužujem pri delu z učenci, ki imajo težave na področju vedenja in čustvovanja, pri delu z učenci, pri katerih opažam nizko samopodobo in pri delu z učenci s primanjkljaji na področju socialnih veščin. Uporabljam jo tako pri učencih na razredni, kot tudi pri učencih na predmetni stopnji, vedno pa pazim, da faze izvedbe in tematsko prilagodim po dveh kriterijih: starost oziroma razvojno obdobje učenca in težave, s katerimi se učenec sooča.

3.1 DELO Z UČENCI S TEŽAVI NA PODROČJU ČUSTVOVANJA IN VEDENJA TER Z UČENCI Z NIZKO SAMOPODOBO

3.1.1 MLAJŠI UČENCI

V fazi priprave mlajšim učencem običajno rečem, da se bova igrala gledališče ter opredelim, kje se bo zgodba dogajala, kakšno vlogo bo igral učenec in kakšno učitelj. Pri opredelitvi vlog ne podajam kompleksnih navodil, saj jih učenec ne bi zmogel integrirati v svojo vlogo.

Pri otroku s pogostim izražanjem nezaželenega vedenja se običajno se dogovoriva le na primer: »Sva na kopališču. Ti si mamica, jaz pa hčerka, ki še ne zna plavati in si noče nadeti rokavčkov«. Tematika je običajno vezana na nek vsakdanji konflikten dogodek, vloge pa razdelim tako, da jaz odigram vlogo z izražanjem nezaželenega vedenja, učenec pa vlogo tistega, ki je nezaželenega vedenja deležen.

Pri otroku z nizko samopodobo pa se dogovorim na primer: »Jaz sem mamica, ti pa moja hčerka. Pobrisala si prah, jaz pa tega nisem opazila. Želiš si, da opazim tvoj trud, ampak me nočeš motiti, ker ravno kuham kosilo«. Pri težavah na področju samopodobe učencu običajno dodelim vlogo tistega, ki ima nizko samopodobo, saj želim, da že v fazi izvedbe krepi spretnosti pozitivnega vrednotenja sebe.

Faza izvedbe nato traja od 5 do 10 minut, saj so izkušnje pokazale, da igra, daljša od 10 minut, ni več optimalna zaradi več razlogov:

- Učenec ni več zbran;
- Igra se preveč oddalji od osnovne igrane situacije;
- V igri se zvrsti preveč dogodkov, da bi se o vseh lahko pogovorili v naslednjih fazah procesa.

Mlajši učenci večkrat s sabo v šolo prinesejo različne igrače, ki jih uporabljajo za igro med odmorom. Te igrače (razne konje, dinozavre, superjunake, punčke…) rada izkoristim za igro vlog. V tem primeru vlogo dodelim igrači, učenec in jaz sva zgolj glasnika igrače. Otroci imajo tovrstno igro vlog zelo radi, saj jim je način igre blizu (tudi sami se večkrat igrajo na način, da se igrače med seboj pogovarjajo), poleg tega so na svoje igrače čustveno navezani in opažam, da ob igri z igračami lažje izražajo svoj čustveni svet. Igro vlog sem preizkusila tudi z igračami, ki sem jih priskrbela jaz, a rezultati niso bili tako dobri kot z njihovimi igračami.

Simulacijo pri mlajših učencih uporabim le redko. Igrati sebe v namišljeni situaciji jim je težko in hitro se zgodi, da v igri vlog obdržijo le svoje ime, vedenje in čustovanje pa se prepleta z njihovim domišljijskim svetom in je pogosto povsem neskladno z njihovo realno podobo.

Po končani izvedbi se o izkušnji pogovoriva. V pogovoru prepleteva fazo analize, abstraktne konceptualizacije in načrtovanja dejavnosti. Ta pogovor je izjemno

pomemben, saj tekom pogovora učenec ozavesti svoje vzorce odzivanja in šele, ko jih ozavesti, jih lahko začne spreminjati. Pogovarjava se, kaj se je dogajalo, kako je potekala komunikacija, katera čustva sva doživljala, kako so se čustva izražala, kateri odzivi so bili ustrezni in katere in na kakšen način bi lahko spremenila… V pogovoru velik poudarek namenim tudi razvoju empatije, kar je še posebej pomembno pri učencih s pogostim izražanjem nezaželenega vedenja. Prav z namenom razvijanja zmožnosti vživljanja v drugega ti učenci v igri vlog običajno igrajo osebe, ki so deležne neželenega vedenja. V igri vlog spoznajo, kako se ob neželenem vedenju počutijo drugi, ostaja pa problem njihove zmožnosti prepoznavanja sebe v takem vedenju (»jaz se pa že ne obnašam tako«). Zato v pogovoru skušam vleči vzporednice med odigrano situacijo in situacijo, ki se je pred kratkim resnično zgodila (le situacije, ki so se zgodile pred kratkim, so še dovolj »sveže«, da se učenec spominja tudi čustev, ki jih je ob situaciji doživljal). Kljub temu so obrambni mehanizmi učenca včasih premočni, da bi zmogli prepoznati sebe v odigrani vlogi in si priznati, da tako kot se je on počutil slabo v igri vlog, se drugi počutijo slabo v realnih situacijah.

Pri učencih z nizko samopodobo pa poudarek namenim ozaveščanju pomembnosti njihovega pozitivnega vrednotenja sebe.

Če nama po pogovoru ostaneta čas in energija, igro vlog ponoviva (iste vloge, ista situacija). Pri tem učenca vzpodbudim, da v igro skuša vnesti elemente, o katerih sva se pogovarjala. Tovrsten način se mi zdi zelo dober, saj učenec takoj lahko preizkusi drugačno vedenje in opazuje, kako se posledično spremenijo tudi odzivi. Vendar pa ugotavljam, da je običajno pri ponovitvi nivo koncentracije že toliko nižji, da igra vlog ne doseže več svojega namena. Zato včasih igro vlog ponovim ob naslednjem srečanju, kar pa tudi ni optimalno, saj prejšna igra vlog in pogovor ob njej nista več dovolj »sveža«.

3.1.2 STAREJŠI UČENCI

Pri starejših učencih igra vlog poteka podobno kot pri mlajših. V fazi priprave podam nekoliko kompleksnejša navodila in izberem situacije, ki so ustrezne za to starostno obodobje. Na ta način dosežem, da je učenec za igro vlog motiviran. Motivacija je pogosto ovira pri igranju igre vlog pri starejših učencih. Tovrstna dejavnost se jim zdi »brezveze« in ne vidijo smisla, zakaj bi to počeli. Zato je pomembno, da je izbrana tematika aktualna in zanimiva.

Pri učencih s težavami pri vedenju in čustvovanju običajno izberem konflitno situacijo med vrstniki ali konfliktno situacijo s starši – na primer: »Sva sošolca. Ti si me žalil, a žalitve zanikaš, jaz pa sem te udaril«. Tudi pri učencih z nizko samopodobo običajno izberem vrstniške situacije, na primer: Igro vlog igrava z Mojco – »Ti si Ana, jaz pa Jana. Ti si prijateljica od Mojce, jaz pa Mojce ne poznam. Prosim te, da mi opišeš Mojco«.

Faza izvedbe v povprečju traja nekoliko dlje, vseeno pa le redko dlje od 10 minut, saj se ob daljši izvedbi pojavijo enake težave kot pri mlajših učencih. Se pa pri starejših učencih simulacije poslužim večkrat kot pri mlajših učencih. Uporabim jo predvsem pri učencih s težavami v vedenju in čustvovanju. Kadar pride do konflikta v razredu, je

simulacija zelo primerna za umetno ponovitev konfliktne situacije in kasneje pogovora o možnostih drugačnega odzivanja v konfliktni situaciji.

Igre vlog z igračami pri starejših učencih ne uporabljam, saj se jim to zdi »otročje«.

Pogovor po izvedbi poteka na podoben način kot pri mlajših učencih, dvignem pa nivo kompleksnosti pogovora.

Starejši učenci imajo že bolj razvito zmožnost daljše koncentracije, zato bi pri njih po pogovoru lažje ponovila igro vlog. Vendar pa se ponovno pojavi ovira motiviranosti, zato pri ponovitvi ne vztrajam.

3.2 UČENCI S ŠIBKIMI SOCIALNIMI VEŠČINAMI

Gre za posebno skupino otrok, pri katerih je igra vlog zelo dobrodošla. Z njimi igramo različne vsakdanje socialne interakcije (kako na pošti oddam pismo, kako po telefonu pokličem k zdravniku, kako se učitelju opravičim za zamudo…). Proces igre vlog poteka na podoben način kot pri učencih z drugimi težavami. Razlika pa je v tem, da so te igre vlog krajše (v povprečju trajajo manj kot 5 minut) in da jih v istem srečanju vedno ponovimo vsaj dvakrat. Poleg tega se skoraj vedno odločim za simulacijo in le redko za igro vlog. Pri njih je namreč pomembno, da v varnem okolju vadijo svoje vedenje v različnih socialnih situacijah. V pogovoru po izvedbi je poudarek na tem, kako je učenec vstopal v socialno interakcijo, kako se je v njej znašel, kaj mu je bilo najtežje in kaj misli, da bi lahko spremenil.

S pogostimi igrami vlog s to skupino učencev krepim njihovo samozaupanje v to, da bodo zmogli obvladati realne situacije.

4 ZAKLJUČEK

Igra vlog je vsestransko uporabna metoda učenja in jo priporočam kot metodo socialnega učenja. Je dinamična, zato je za učence zanimiva, potrebuje pa človeka, ki zna presoditi kdaj, zakaj in kako jo bo uporabil. Pri svojih učencih opažam, da je pomembno, da vsakega od učencev najprej dobro spoznam in z njim vzpostavim zaupen odnos, šele nato se lahko odločim za igro vlog. Zavedati pa se je treba, da metoda ni primerna za vsakega učenca, saj nekateri k nalogi ne zmorejo pristopiti dovolj resno in zato igra vlog ne doseže želenega cilja.

LITERATURA

1. Benko, E. (2012*). Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri predmetu Osnove zdravstvene nege s kliničnim usposabljanjem* [Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju]. file:///C:/Users/Miha/Desktop/za%C4%8Dasno/FVZ_Benko_Ester_i2012.pdf

2. Brčič Petek, T. (2016). *Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakluteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti]. https://dk.um.si/Dokument.php?id=107410
3. Resnik Planinc, T. (15. 4. 2022). *Učne oblike in učne metode.* https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/11/Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf
4. Rupnik Vec, T., Debeljak, B. (2003): *Igra vlog in simulacija kot učna metoda*. Priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Radovedna sova, Silvija Belšak Viher

Silvija Belšak Viher, OŠ Sveti Tomaž

Povzetek

Igra je otrokova primarna dejavnost, skozi katero navezuje stike, se uči, spoznava nove stvari, raste in se razvija. V predšolskem obdobju otrok vse veščine in spretnosti pridobiva preko igre, v šoli pa igra na žalost postane vse bolj oddaljena, še vedno je mnogo frontalnega, sedečega učenja. Z željo in tudi potrebo po razgibanem, dinamičnem in motivacijskem učenju, sem ustvarila Radovedno sovo, ki je vsestranski, trajen didaktični pripomoček, s katerim lahko tudi učenci v šoli skozi igro spoznavajo, utrjujejo določeno snov, se učijo in pri tem zabavajo.

1 Igra kot didaktični pripomoček in struktura za varnost

Igra je otrokova primarna, »naravna« aktivnost, ki je prisotna ves čas, saj se otrok preko igre uči različnih veščin, spretnosti, socialne interakcije, raziskuje, odrašča in se razvija. Škofova (2013) navaja, da je igra danes centralno sredstvo v polju vzgoje in izobraževanja.

Otrok je pri svojem delu veliko bolj uspešen, kadar se počuti zadovoljno, sproščeno, ob tem pa je še notranje motiviran.

Notranja motivacija izhaja iz same želje po učenju, avtorji poudarjajo, da je to prirojena radovednost. Na drugi strani sloni zunanja motivacija na ocenah, tudi pritisku staršev, nagradi ob koncu šolskega leta (Lebarič, Kobal, Kolenc, 2002).

Otroci s težavami na učnem področju težje najdejo notranjo motivacijo za delo, zelo težko si osmislijo določene zadolžitve. Igra je tisto sredstvo, ki jih pritegne, motivira, nekateri po želji zmage še bolj strastno stopijo v igralno aktivnost, ob tem pozabijo, da se ukvarjajo z vsebinami, ki jim mogoče niso ljube, so težje.

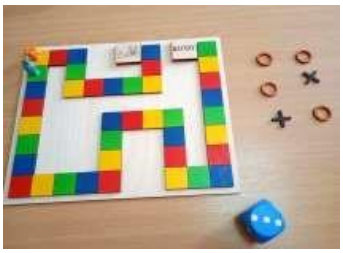
Dodatno strokovno pomoč izvajam v vrtcu in šoli, za načrtovanje svojega dela sledim posameznemu otroku, njegovim močnim področjem. Jeseni sem dobila učenca četrtega razreda, za katerega so zunanji strokovnjaki in tudi učitelji zapisali, da bi se le igral, da je motorični nemir še posebej izrazit. Učenec se je hitro naveličal, ob večih delovnih listih godrnjal, želel je vedeti, kaj vse še ima za postoriti.

Moja prva skrb je bila povezana z dobrim počutjem na urah dodatne strokovne pomoči in mu omogočiti strukturo, s katero bo obvladoval uro, imel predstavo o tem, kaj ga čaka. Skozi prakso ugotavljam, da je struktura tisti dejavnik, s katerim ima otrok zadovoljeno potrebo po varnosti, giblje se v določenih okvirjih, mejah.

Pri otrocih v vrtcu uporabljam škatle in tabelo dejavnosti, spodbujam jih, da so čim bolj samostojni pri prehajanju med aktivnostmi. Otrok si vzame škatlo, vselej od zgoraj navzdol, odlepi sličico z zaporedno številko, sličico zalepi na priloženo t.i. kontrolno listo. Ko otrok dejavnost zaključi, odloži škatlo na določeno mesto ter vzame drugo in ponovi postopek.

Slika 1: Škatle z dejavnostmi *Slika 2: Tabela kot kontrolna lista*

Pri učencih v šoli uporabljam tabelo. V začetku ure si jo učenec izreže in zalepi v zvezek. Samostojno prehaja med razdelki, opravljeno dejavnost odkljuka in se pomakne po tabeli naprej. Kadar učenec pride do konec tabele je njegovo delo opravljeno, v kolikor nama preostane še čas do zvonjenja, si lahko dejavnost sam izbere, nikoli mu ne nalagam še učne snovi ali dodatnega dela. Tabela je sestavljena igrivo, podkrepljena s sličicami, kar učenca pritegne, vzbudi radovednost.

NAČRT DANAŠNJE URE- 11. 3. 2022			
-barometer počutja -delo po tabeli	Luka in Maja se pogovarjata. Določi vrsto povedi. 	Radovedna sova 	Opis osebe s pomočjo kartic.

Slika 3: Prikaz tabele za strukturo ure

2 Radovedna sova

Didaktične igrače z različnimi polji in kocko so že stalnica v vseh vrtčevskih igralnicah, ko pa otroci prestopijo šolski prag, se učenje skozi igro velikokrat izgubi.

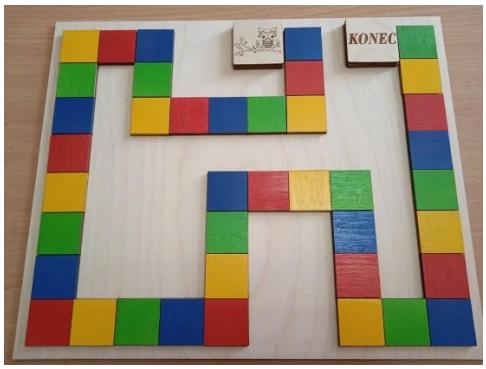
V želji umika od standardnih delovnih listov, sproščenem, zabavnem in kdaj tudi tekmovalnem delu, ki bo v obliki igre, je nastal vsestranski didaktični pripomoček,

Radovedna sova. Z otrokom sva enakovredna igralna partnerja, otrok ima priložnost, da mi poda navodilo, pregleda končni rezultat in ga tudi popravi.

Igra je lesena, sestavljena iz polj štirih osnovnih barv. Začetek igre je pri sličici sove, konča se, kadar prvi tekmovalec prispe na polje KONEC. Igra vsebuje tudi žetone v obliki križca in kroga, kar občasno uporabimo, ko tekmujemo. Križec dobiš za napačen odgovor, krožec za pravilen.

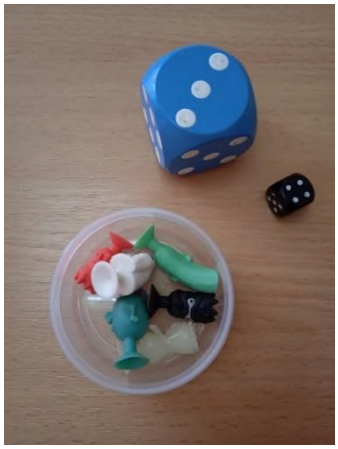
Figure je izbral otrok sam, uporabljava stickise, izbirava jih glede na razpoloženje, tudi igralna kocka se spreminja.

Otrok meče kocko in se pomika s figuro po poljih. Za vsako polje so pripravljene različne naloge, glede na vsebino, ki je takrat aktualna.



Slika 4: Igralno polje

Slika 5: Križci in krožci



Slika 6 in 7: Figure in različne kocke

3 Primeri iger s pomočjo Radovedne sove

Igra je bila sprva namenjena učencu četrtega razreda, kasneje pa sem ugotavljala, da lahko vsako polje igralne površine prinese raznoliko, situaciji primerno nalogo. Sprva je šlo za pisanje besed, sestavljanje besed, kasneje pa so polja prinašala gibalne izzive, grafomotorične vaje, uganke, račune deljenja ipd.

V nadaljevanju predstavljam štiri načine iger z Radovedno sovo.

- **Primer igre številka 1:**

Učenec četrtega razreda ima težave pri zapisu daljših besed, besed, ki se zapisujejo drugače kot preberejo. Zapis v zvezek mu ni ljub, saj je pritisk pisala na podlago zelo močan, toži, da ga boli roka, hkrati pa sedenje pri mizi ne ugaja njegovemu motoričnemu nemiru.

Radovedno sovo sem uporabila za utrjevanje učne snovi pri slovenščini. Obravnavana je bila snov - Zapis besed z lj/nj. Pripravila sem štiri kupčke kartic, v osnovnih barvah, izbirala tiste besede, ki so se nanašale na učno snov.

Slika 7: Kartice z besedami

Učenec je metal kocko in se pomikal po poljih. Ko je s figuro prispel na modro polje, je vlekel modro kartico. Besedo sem prebrala jaz, on jo je z modro barvo zapisal na steklo. Uporabil je posebna pisala za steklo, ki so ga zelo pritegnila in navdušila. Uporabila sva ogledalo, steklena vrata, šipe, svetlobno mizo in vse steklene reči, ki sva jih našla v neposredni okolici.

Naslednja sem bila jaz, za met kocke in pravilen zapis. Učenec mi je prebral besedo in tudi moj zapis pregledal, po potrebi popravil. Velikokrat sem besedo napačno zapisala, saj jo je napačno prebral. Variacija te igre je sestavljanje besed s pomočjo lesene abecede. Namesto zapisa, sestavi besedo. Poslužila sva se svetlobne mize, kjer si je učenec lahko spreminjal barvo podlage.

Slika 8:Zapis besede

Slika 9: Sestavljanje besede na svetlobni mizi

- **Primer igre številka 2:**

V spomladanskem času so v četrtem razredu veliko časa namenili opisu osebe in poklica. Tudi v tem primeru je bila aktualna Radovedna sova. Učenec je najprej določil za vsako polje (modro, rdeče, rumeno in zeleno) način gibanja, pomeni, kako prideš do določene barve kartončka.

Slika 10: Način, kako gibalno poiskati ustrezno kartico, učenec soustvarja pravila igre

Igra je potekala izmenjaje, učenec in jaz. Izbrane so bile besede, ki so opisovale osebo v prostoru. Zraven zapisa je moral biti učenec pozoren na podrobnosti, ki jih sliši, na opis in iskanje. Kar nekaj časa je potreboval, da je povezal lutko s posameznimi besedami in opisi. Z nalogo je krepil še besedni zaklad, saj je dobil velik nabor besed, ki jih lahko uporabi pri opisu osebe.

Na koncu sva vse kartice razvrstila v neko celoto, poudarek je bil na ključnih besedah za opis osebe, ustno je potem še to osebo opisal in bil pozoren na strukturo stavka in slovenski jezik.

Slika 11: Besede pravilno zapisuje, išče skrito osebo

- **Primer igre številka 3:**

V predpraznič nih dneh običajno pripravim Radovedno sovo, ki se nanaša na določeno temo praznika. Pred veliko nočjo so bile tovrstne vsebine.

Otrok je prav tako potoval po poljih, izbiral različne kartice, na katerih so bile določene naloge - pr. s prijemalko prenesi vsa jajca iz ene škatle v drugo, poišči razlike med dvema slikama, izračunaj račun, reši uganko, poišči jajce v vrtu tulipanov, najdi zajčku pravo košarico ipd. S pomočjo igre si otrok uri vztrajnost, koncentracijo, finomotorične spretnosti, grafomotorične veščine, ponovi množenje/deljenje, krepi fonološko zavedanje ipd.

- **Primer igre številka 4:**

V osmem razredu imam deklico, ki je usmerjena kot otrok s čustveno vedenjskimi motnjami. Veliko časa preživiva pri pogovoru, igri vlog, socialnih zgodbah, pa vendar težko razume razliko med znanci in prijatelji, ima izjemno slabo samozaupanje in kritično mišljenje.

Pripravila sem sklop trditev, ki so se navezovale na tematiko, katera je bila pri najinih urah takrat aktualna.

Z metom kocke je določila število prehojenih polj, hkrati pa izbirala listek iz določene kuverte. Na listkih so bile različne trditve, ki jih je iz svojega stališča potrdila oziroma ovrgla. Vsako trditev je bilo potrebno še podkrepiti z argumentom.

Igro sva igrali izmenjaje, se poslušali, skušali druga drugi pomagati. Naloga ji je odlično uspela, pri svojih podkrepitvah je bila zelo iznajdljiva, aktivna, realna.

Slika 12: Primer različnih trditev

4 Zaključek

Igra Radovedna sova se je v praksi izkazala za zelo motivacijski, vsestranski, prilagodljiv didaktični pripomoček.

Omogoča širok spekter nalog, po potrebi, glede na interes, otrokov primanjkljaj. Odzivi otrok so vzpodbudni, pozitivni, sami izrazijo željo po igri.

Ure dodatne pomoči so razgibane, raznolike, nekoliko odmaknjene od stalne poučevalne prakse v razredu, ki je žal velikokrat monotona, statična.

Kljub temu, da so posamezni učenci že mladostniki, radi posegajo po igri, negujejo tisto prvinsko, spontano radovednost, tiho tekmovalnost in notranjo motivacijo, ki izhaja iz same želje po rešitvi.

5 Literatura

Lebarič, N.; Kobal, D. in Kolenc, J. (2002). *Motivacija za učenje in samopodoba.* Pridobljeno 15. 4. 2022, http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2002_3/lebaric_et_al.pdf

Škof, P. (2014). *Uvajanje elementov igralne terapije v osnovno šolo*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Igra za motivacijo in kot metoda socialnega učenja

Sanja Rot, univ. dipl. soc. ped.

Osnovna šola Glazija Celje, Oblakova ulica 15, Celje

POVZETEK

V prispevku bom predstavila, kako lahko igro uporabimo pri delu z učenci[1] s težavami na področju vedenja in čustvovanja kot motivacijsko sredstvo pa tudi za učenje socialnih veščin ter za razvijanje pozitivne samopodobe. Igra ima velik pomen za otrokov nadaljnji razvoj, saj to ni le zabava, temveč se otrok skozi igro uči socialnih spretnosti, zavedanja sebe, svojih močnih področij, reševanja konfliktov, delovnih navad, razvija sočutje in odnose za prihodnost. Otrokom igra vedno predstavlja nekaj zabavnega in zanimivega, nekaj, kar ni strogo in šolsko. Tako jih pritegne in motivira za delo, da sploh ne vedo, da gre za učenje.

1. MOTIVACIJA

Motivacija povzroča in usmerja naša dejanja, zato da bi uresničili cilj. Za socialno vedenje je ena najpomembnejših psihičnih funkcij in daje vsakemu človeku značilen pečat posebnosti. Je tudi eden od dejavnikov, ki vplivajo na to, da ljudje s približno enakimi sposobnostmi ne dosegajo približno enakih ciljev (Kompare idr., 2001). Večinoma delam z učenci, ki jim primanjkuje notranje motivacije, zunanja motivacija pa je kratkotrajna. Zato pogosto uporabljam igro za motivacijo, hkrati pa z njo dosegam več učno-vzgojnih ciljev, ki so določeni v programu individualiziranega programa. Sem namreč socialna pedagoginja, izvajalka dodatne strokovne pomoči za učence s posebnimi potrebami. Na urah se trudim, da dajem učencem zanimive naloge, ki so jim nove in v izziv. Tako pri njih razvijam notranjo motivacijo, saj so po koncu dejavnosti pogosto zadovoljni s svojim izdelkom, na poti do končnega izdelka pa sta potrebni veliki meri vztrajnosti in truda. Tudi če jim aktivnosti niso všeč, jih usmerjam v to, naj nalogo kljub temu opravijo, saj s tem pokažejo svoj odnos do predmeta, učitelja ter svoje značajske lastnosti. Učenci se tako skozi igro marsičesa naučijo pa mogoče sploh ne vedo, da se učijo, saj ne gre za klasično matematiko ali katerikoli drug šolski predmet. Čar je v tem, kako neko stvar »zapakiramo« in »prodamo«, otroci bodo »kupili«, če bo dovolj mamljivo. Igre so mamljive in preko njih lahko dosežemo marsikaj.

2. IGRE

V intervjuju pedagoginja Janja Dermastja dobro pove, kaj je igra: »Igra je naravni jezik otrokovega izražanja in je nujno potrebna za zdrav razvoj otroka« (Izgoršek, 2017). Otroci preko igre lažje razumejo in ubesedijo svoja čustva in občutja ter naslovijo svoje želje in potrebe. V varnem prostoru, ki je tudi šola, lahko preko strukturirane igre s

[1] Imena učencev so spremenjena.

kreativnimi mediji (peskovnik, risba, lutke ipd.), projicirajo svoja občutja na predmete, igrače ali list papirja in tako lažje pridejo v stik s svojimi občutki ter jih predelajo (Mlad.si, 2018). Včasih preprosto ne znajo ali ne morejo povedati, kaj jih muči, straši, bremeni, to pokažejo ob igri.

2.1 PESKOVNIK

Delo s peskovnikom otroku omogoča procesiranje misli in čutenj na verbalni in neverbalni način, da čuti kaj govori in izrazi svojo morebitno stisko v varnem okolju ter si tako pridobi možnost kontrole in moči (Mlad.si, 2018). Otroci največkrat nimajo možnosti vplivanja, saj smo odrasli tisti, ki se odločamo za ali namesto njih. Majhne figurice pa lahko otrok po peskovniku poljubno premika, kar mu daje moč odločanja in delanja stvari po svoje. To mu omogoča nadzor nad situacijo in razbremenitev stiske. Pogosto se zgodi, da učenci preko igre s peskom in figuricami projicirajo svoja občutja in brez besed povedo, kaj se v njih dogaja. Na takšen način se lažje izražajo tisti učenci, ki o svojih čustvih ne govorijo radi. Preko te izkustvene vaje oz. igre začnejo učenci zavedno ali nezavedno procesirati, kar je v njih. Tako razvijajo občutek samozavedanja in krepijo zdravo samopodobo. Ta tehnika je še posebej primerna za majhne otroke, ki svojih notranjih občutkov še ne znajo izraziti. Prav tako pa je uporabna pri najstnikih, ki imajo težave z izražanjem.

Vaja, ki jo rada izvajam, se imenuje »Moj svet«. Spoznala sem jo preko izobraževanja Kreativni psihoterapevtski pristopi v VIZ organizacije Lunina vila. Otrok s pomočjo različnih figur (moje so večinoma iz Kinder jajčk), predmetov, plastelina, peska, lahko tudi vode, ustvari svoj miniaturni svet, ki odraža njegove notranje misli, boje in skrbi. Učencem dam vedno vsaj 15 minut časa, da svoj svet postavijo, pri tem pa jih opazujem, opazujem izbiro figur in njihovo postavitev. Ko končajo, pridem k njim na obisk, da mi svoj svet razkažejo. S pomočjo svoje figurice raziskujem otrokov svet in vodim pogovor po vnaprej zastavljenih vprašanjih (npr.: Kaj pa je to tukaj? Kaj ti je najbolj všeč v tvojem svetu? Kje se najboljše počutiš? Kaj je to tukaj? Kaj bi rekla ta figurica drugi? Kje je najbolj temno? Ali ima ta svet kakšne sovražnike? Če bi bil v tem svetu, kdo bi bil? Kdo bi bil mama/oče/učitelj? Kje v tvojem svetu je problem? Kako bi problem rešil?). Pomembno je, da raziskujemo pozitiven in negativen pol, ne analiziramo, ampak iščemo vire življenja. Otrok med igro predela veliko stvari, zato nam ni treba vsega razumeti, s pomočjo peskovnika pogleda na svoj svet z druge strani. V peskovniku lahko postavi specifično situacijo (npr. družino, razred), odvisno katero temo želimo odpreti za pogovor, takšno navodilo za delo mu damo.

Slika 1: Delo s peskom - moj razred (Urh, 3.r)

Urhu sem dala navodilo, naj postavi svoj razred. V pogovoru je povedal, da je razred brez figur, ker ima rad prazen razred, rad je sam. Predmete v pesku je razporedil po šolskih predmetih. Na sredini je kotiček za odmor, v palmi je skrita kamera, ki nadzira ves razred, saj se ves čas obrača. Naj povem, da je to učenec z avtizmom, ki ima večino časa ob sebi spremljevalca. Kasneje je povedal, da se ves čas čuti opazovanega. Svet brez ljudi se lahko intepretira, da ima učenec težave s socialnimi odnosi in nima zaupanja v ljudi, kar zanj tudi v resnici drži.

Slika 2: Delo z zdrobom - moj svet (Gabrijel, 5.r)

Gabrijel je dobil navodilo ustvariti svoj svet. Naredil je plažo, morje, vojašnico in obrambo. On se sprošča v morju, družine ni, saj se je izgubil. Najbolj varno je pri vojašnici, nevarno pa pri gusarju z zakladom. Najbolj mu je všeč pri veliki muci, ker mu je najbolj lepo. Ima prijatelja, sovražnik je gusar. Je srečen, malokdaj so problemi, ki pa bi jih znal rešiti. On je želva, ima len značaj, ne mara zelenjave in sadja. Tu najde podobnost s sabo. Učenec je v razredu pogosto tarča zasmehovanja in zaveda se, da se mora braniti. Kaotičen svet lahko nakazuje na notranjo zmedo, težave s samonadzorom in obvladovanjem impulzov, s čimer vse ima Gabrijel tudi težave.

Slika 3: Delo s peno - moj svet (Tomaž, 3.r)

Tomažu sem dala navodilo, da ustvari svoj svet. Naredil je svojo vilo oz. grad, zid in morje. Varen kraj je omara s kuhinjo, kamor se zapre in dela svoje stvari. Nevarno je pri morju. Ima prijatelje, sovražnikov pa ne. Je srečen. Učenec ima avtizem in se pogosto najbolje počuti, ko je sam. Zunanji svet mu predstavlja oviro, saj hitro zaide v konflikt in težave. Ograjen in zaprt svet se lahko interpretira, da ima potrebo po obrambi pred drugimi. In res, učenec se pogosto čuti napaden, misli, da mu vsi nekaj hočemo.

Preizkusila sem več različnih materialov za delo. Najbolj primeren se mi zdi pesek, saj ga lahko otrok dobro oblikuje, marsikaj se da skriti vanj, dobro deluje tudi z vodo. Poleg tega se mi zdi, da najbolj sprošča in pomirja.

2.2 FRAKTALNA RISBA

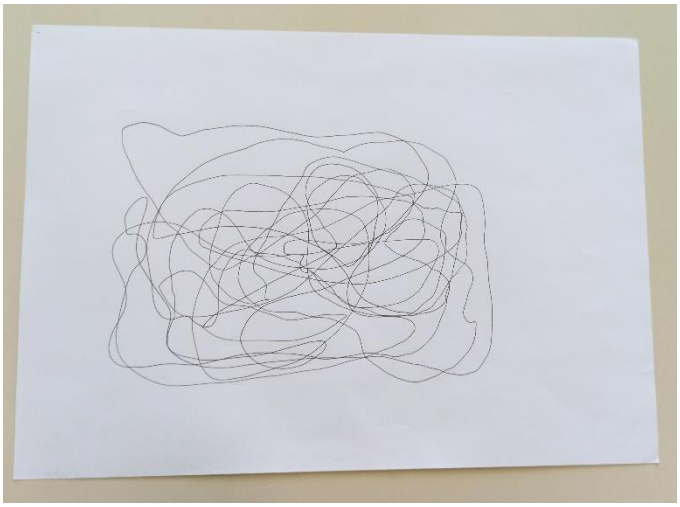
Metodo izdelave fraktalne risbe je leta 1991 razvila ruska klinična in družinska psihologinja Tanzilija Polujahtova. V Sloveniji metoda še ni zelo poznana, njeno prepoznavnost širita dr. Deja Muck, ki je prva v Sloveniji pridobila certifikat 3. stopnje od avtorice metode in prof. def. Sabina Korošec Zavšek. Na njenem izobraževanju

sem se tudi sama spoznala s fraktalno risbo, katere moč in učinki so me prevzeli do te mere, da jo izvajam z učenci. Metoda fraktalne risbe temelji na risanju spontane risbe, neprekinjene linije z zaprtimi očmi, nato pa barvanje mreže z naključno izbranimi barvami oz. z barvami po pravilih fraktalnega risanja.

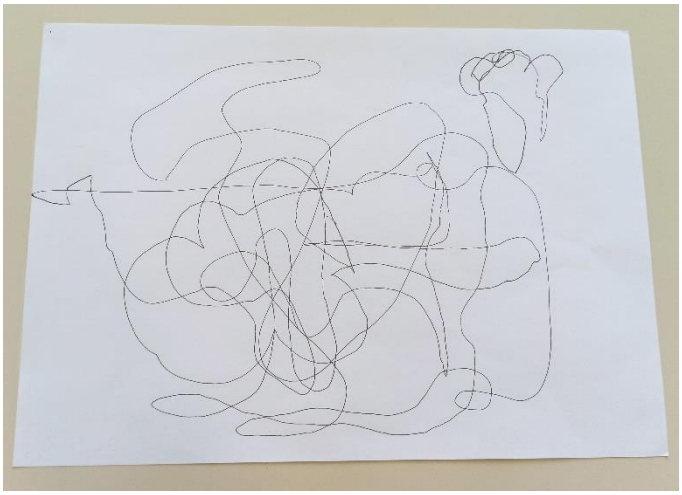
Dr. Deja Muck pravi, da ustvarjanje barvnih risb v vrtcih in šolah pripomore do boljšega učnega uspeha otrok. Metoda je tudi odlično orodje za celostni razvoj otroka ter njegove kognitivne, čustvene in socialne inteligence. Risanje raznovrstnih oblik in barvanje vplivata na razvoj možganov in vzpostavitev čustvene stabilnosti. Pri otrocih jo uporabljamo za razvijanje grafomotorike, pozornosti in koncentracije, spomina, samokontrole, prilagodljivosti, kreativnosti, samopodobe, upoštevanja navodil, vztrajnosti in truda. Fraktalna risba se lahko uporablja kot diagnostično sredstvo, saj z risanjem fraktala rišemo del sebe. Preko fraktala se pokaže doživetje travme, vidi se trenutno stanje, bolezen in prihodnost. Lahko pa je le oblika sproščanja, saj zmanjšuje stres in napetost (Kosec, Muck, 2018).

Izdelava fraktalne risbe je sicer preprosta in vsakomur dostopna metoda, a je proces barvanja dolgotrajen že za odrasle. Izkušnje kažejo, da otroci s posebnimi potrebami po navadi ne vztrajajo v procesu in risbe ne končajo. To dejavnost sem izbrala za učenko 4. razreda, za katero sem menila, da jo bo sigurno dokončala, saj je izredno vztrajna, natančna in rada barva. Usmerjena je kot učenka s čustveno-vedenjskimi motnjami. Kljub zgoraj omenjenim lastnostim začetne risbe ni končala.

Učenki sem predstavila dejavnost in navodila za delo. Bila je navdušena, saj zelo rada barva, a hkrati skeptična, saj ni verjela, da lahko riše z zaprtimi očmi in da bo iz tega res nekaj nastalo. Najprej je narisala tri inicialne (začetne) fraktalne risbe - mreže. Vsako je risala z zaprtimi očmi, risanje je trajalo eno minuto. Pred tem sva predelali, koliko časa traja ena minuta, da si je lahko predstavljala, kako dolgo bo risala (npr. eno minuto je telovadila, eno minuto se je smejala). Predelali sva tudi, kako naj riše, zvadila je tempo risanja, saj ni smela biti prepočasna in orientacijo na listu, saj mora risba zavzemati 2/3 lista.

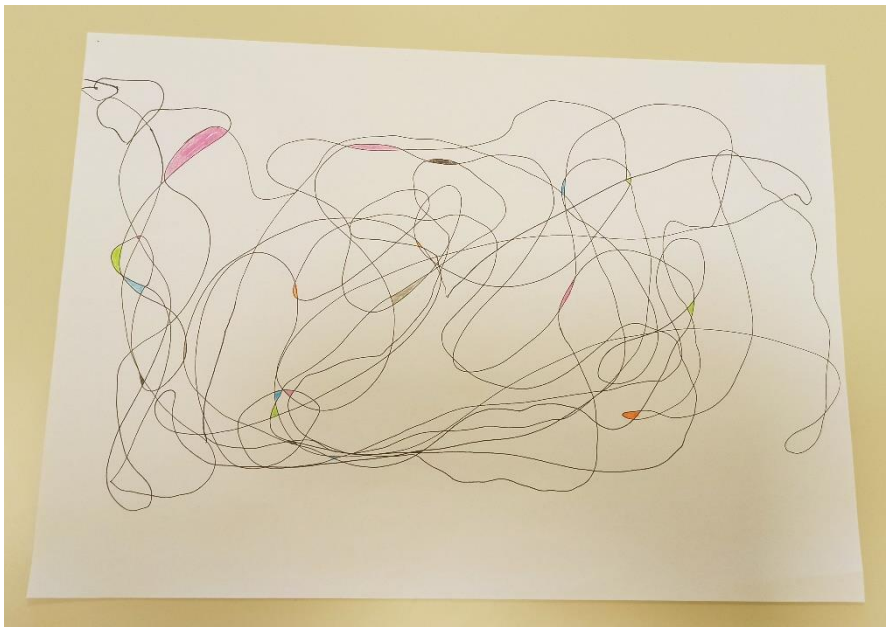


Slika 4: Prva Injina inicialna fraktalna risba mreža



Slika 5: Tretja Injina inicialna fraktalna risba mreža

Po vseh treh narisanih mrežah se je odločila za barvanje druge, saj ji je bila najbolj všeč. Predstavila sem ji pravila za barvanje, ki se jih je ves čas striktno držala. Barvanje ji je bilo sprva zanimivo, saj je potrebno barvice izbirati miže, nato pa se je sama odločila, koliko prostorčkov bo z izžrebano barvo pobarvala (dovoljeno je od 1 do 10 polj). Čez nekaj časa jo je začelo jeziti, ker je dobivala npr. le temnejše barve, ni pa dobile tiste, ki so ji všeč npr. roza.



Slika 6: Druga Injina inicialna fraktalna risba mreža – začetek barvanja

Frustracija je bila tako močna, da ni želela nadaljevati. Kljub temu da redko obupa, je odgovorna in vztrajna, ji te začetne risbe ni uspelo končati.

Slika 7: Druga Injina inicialna fraktalna risba mreža – konec barvanja

Kljub vsemu sem želela, da bi en izdelek končala, zato sem ji predstavila umetniško risbo, ki je namenjena umetniškemu izražanju. Prav tako se riše z zaprtimi očmi, pri barvanju pa smo bolj svobodni, saj si lahko barve izbiramo sami. Rišemo lahko poljubno mrežo oz. lik (npr. metulja, rožo, vilo, angela). Želela je narisati vilo, risanje sem večkrat ustavljala, da je videla, kaj nastaja in kje je potrebno še kaj dodati. Nato sem ji predstavila pomen barv, izbrala si je barve, ki so ji všeč in z njimi začela barvati. Ta risba jo je bolj pritegnila in jo je tudi uspešno končala. Ob pogledu na končen izdelek ni mogla verjeti, da je to narisala ona in to z zaprtimi očmi. Kar sem želela, sem ji dokazala in sicer, da je nemogoče mogoče. Kar se ji je sprva zdelo nedosegljivo in nemogoče, je s trudom, vztrajnostjo in močno voljo dosegla, ob tem pa je krepila in razvijala še druge pomembne življenjske veščine. Kot socialni pedagoginji pa se mi zdi najpomembnejše, da je bila notranje motivirana, želela je narediti lep izdelek in ko ji je uspelo, je to pozitivno vplivalo na njeno samopodobo. Kasneje je risbo pokazala sošolkam, se pohvalila, da jo je narisala miže, zdaj pa krasi njeno otroško sobo.

Slika 8: Injina umetniška risba – vila

2.3 LUTKE

»Lutke so čudovit medij, ko otrok preigrava, kar doživlja v svojem okolju. So eden od načinov, pri katerih sam razrešuje svoje težave in išče rešitve. Ker ima nadzor, je proces zdravilen. Lutka vzame otroku strah pred opazovanjem, lahko pove stvari, ki jih drugače ne sme, lahko je jezna, lahko izraža potrebe po nežnosti, vliva pogum. Ko otrok prenese nepredelana občutja na lutko, je zanj to varnejši način izražanja kot pogovor» (Izgoršek, 2017).

Lutka je lahko vse, kar si otrok zamisli in lahko naredi vse, česar sam ne bi. Lutka lahko doseže vse, kar si zamisli učitelj, in sicer motivira, spodbuja, povezuje, razvija komunikacijo, rešuje konflikte, zabava, pomaga prebroditi strahove, išče rešitve, tolaži in še bi lahko naštevala. Sitar pravi, da je tudi didaktična igrača, ob kateri urimo ročne spretnosti ter besedni zaklad in se igramo z domišljijo (Sitar, 2001). Lutka ni samo pripomoček za igro in prirejanje predstav, ampak tudi motivacijsko sredstvo ter podpora kognitivnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju otroka (Majaron, 2002).

Igra vlog je učna metoda, ki je, če je premišljeno in sistematično izvajana, lahko miselno zelo spodbudna, obenem pa se učenec v njej čustveno vplete, kar v proces učenja vnaša novo kakovostno dimenzijo. Omogoča uresničevanje širokega spektra vzgojno-izobraževalnih ciljev tako na področju kognitivnega kot tudi socialno-čustvenega razvoja (Rupnik Vec, 2003). Igra vlog je torej metoda izkustvenega učenja, kjer otrok prevzame drugo vlogo, spremeni svoje vedenje in se sooča z realnimi vsakdanjimi pojavi na igriv način. Lutka je izjemno močno orodje, saj otroku ponuja priložnost, da izrazi občutke, ne da bi ga postavili v neprijeten položaj. Na urah dodatne strokovne pomoči imam več prostora in možnosti za razgibano delo, zato vedno aktivno vključujem učence v vzgojno-izobraževalni proces in jih usmerjam ter spodbujam k sodelovanju in soorganizaciji. Otroke spodbujam k domišljijski igri vlog, z različnimi pretvarjanji in dialogi.

Učenci s pomočjo igre vlog prakticirajo naučeno teoretično snov in skozi igro vlog razvijajo vpogled v problematiko medosebnih odnosov. Igra vlog vzbuja in vzdržuje učenčev interes ter zvišuje učno motivacijo, obenem pa omogoča povečanje zavedanja lastnega čustvovanja in doživljanja drugih (Rupnik Vec, 2003). Učenci tako bolje razumejo sebe in druge, zviša se jim občutljivost za lastna in tuja stališča, čustva ter ravnanja, s čemer razvijajo empatijo, ki je v današnjem času primanjkuje. Iščejo drugačne poti reševanje konfliktov in so bolj strpni.

Delo z lutko razdelim na tri dele:
1. izdelava naprstne lutke in kartic s situacijami: priprava na igro vlog z lutkami je zelo pomemben element. Na uro prinesem različne materiale, tudi odpadne, iz katerih si izdelamo lastne naprstne lutke. Učencem veliko pomeni, da sodelujejo in sami odločajo, kakšno lutko bodo imeli. Pripravijo se tudi kartice s situacijami. Splošen nabor teh kartic imam že pripravljenih, pogosto pa z učenci dodamo še svoje, ki so vezane na aktualno problematiko,

2. razdelitev vlog in oblikovanje identitet ter igra: z učenci si razdelimo vloge in oblikujemo identiteto. Nato sledi igra, po igri pa obvezna analiza oz. refleksija izkušnje.

Kadar se aktivno vključim v igro, z vzorom pokažem način igranja. Kadar pa je drugi igralec vrstnik, sem opazovalec in učence vodim z nasveti in komentarji ter jih podpiram v procesu pogajanja. Pogosto pomagam z idejami za igro ali jo razvijam, ko ta že poteka. Nadzor nad igro prepuščam učencem, saj tako bolje razumejo težave in situacije,

3. analiza oz. refleksija izkušnje po vodenih vprašanjih in možnost uporabe pridobljenih spoznanj v vsakdanjem življenju: z učenci se pogovarjamo o tem, kaj se je dogajalo, kako so se v vlogi počutili, kdo je kako ravnal in kakšen odziv je pri tem izzval, kakšna je bila medsebojna dinamika, kaj bi lahko naredili drugače kot smo, kaj bi naredili v resnici, kaj so se naučili ipd. Na koncu vedno razmišljamo o možnosti uporabe pridobljenih spoznanj v vsakdanjem življenju, torej kako in v katerih situacijah bodo to znanje uporabili v prihodnosti. Učence spodbujam, da izkušnjo iz igre vlog primerjajo s svojimi preteklimi izkušnjami in izkušnjami svojih vrstnikov, tako iščejo podobnosti med igro in realnim življenjem. Pogosto ugotovijo, da je veliko podobnosti, le okoliščine so umetne in se zato niso tako dobro vživeli v vlogo.

Slika 9: Igra vlog z lutkami z učenko 3. razreda

Zavedati pa se je treba, da metoda ni primerna za vsakega učenca, saj nekateri k nalogi ne zmorejo pristopiti dovolj resno in zato igra vlog ne doseže želenega cilja.

2.4 SPLETNE IGRE

Pri delu s starejšimi učenci se pogosto poslužujem spletnih iger, saj se jim zdi igra vlog preveč otročja. Predvsem me je izobraževanje na daljavo zaradi pandemije prisililo, da sem posegla po sodobnih in inovativnih didaktičnih pristopih in metodah dela. Na spletu je ogromno orodij, ki učence motivirajo in s katerimi jim lahko damo nekaj sprostitve in veselja. Inovativne oblike dela z digitalno tehnologijo spodbujajo radovednost, motivacijo in kreativnost pri vseh udeleženih v procesu. Poleg tega pa lahko z njihovo pomočjo pri učencih razvijamo spretnosti in življenjske veščine, kot so samostojnost, odgovornost, kritično razmišljanje, sposobnost delovanja v skupini za doseganje skupnih ciljev ter čustveno inteligenco. Krepimo tudi močna področja in samopodobo, ki jim omogoča, da se lotijo vseh izzivov in tako lažje dosežejo zastavljene cilje. Pri svojem delu se trudim, da dejavnosti pripravljam na takšen način,

da lahko učenci izkažejo in doživijo uspeh. Z mnogimi učenci s pomočjo spletnih iger krepim področja, kjer so uspešni.

V strokovnem prispevku študije primera sta izvedba in evalvacija učenja z uporabo računalnika pokazali, da je »uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije za učence zanimiva in priročna, da omogoča aktivno pridobivanje znanja in spretnosti, spodbuja dejavnosti, ki vodijo k večjemu interesu in ustvarjalnosti, omogoča visoko motivacijo, sprotno aktualizacijo in učno diferenciacijo« (Mosbruker, 2007, str. 220).

Naj navedem nekaj dejavnosti, ki jih imajo učenci izredno radi in višajo njihovo motivacijo za kasnejše delo:

- Chess.com – igranje spletnega šaha proti računalniku ali prijatelju,
- Seterra.com – znanje geografije (države, glavna mesta, zastave ipd.),
- Lumosity.com – spletne igre in vaje za možgane (za izboljšavo pozornosti, spomina, hitrosti, fleksibilnosti, reševanja problemov, sposobnosti sklepanja in drugih kognitivnih sposobnosti),
- Skribbl.io - večigralska igra risanja in ugibanja besed,
- More than one story - spletna igra s kartami, ki odpira različne teme in nas spodbuja, da pripovedujemo zgodbe o sebi in naših bližnjih,
- Wordwall - spletno orodje, ki se lahko uporablja za ustvarjanje interaktivnih dejavnosti in dejavnosti za tiskanje (kvizi, križanke, besedne igre, igre vlog, zavrti kolo itd.),
- Educandy - spletno orodje, ki se lahko uporablja za ustvarjanje interaktivnih dejavnosti za učenje (besedne in miselne igre).

3. ZAKLJUČEK

S pomočjo strukturirane igre s kreativnimi mediji otroci zadovoljujejo svoje temeljne potrebe po svobodi, zabavi, ljubezni in moči. Prav tako ob njej razvijajo domišljijo in kreativnost. Igra s peskovnikom in lutko sta tudi dejavnosti, ki ne težita k perfekcionizmu, zato je otrok ob njiju lahko uspešen, kar pozitivno vpliva na njegovo samopodobo. Učencem so dovoljene napake, gre za preigravanje situacij v varnem in zaupnem prostoru, čemur sledi pogovor, kaj je bilo dobro in kaj bi bilo boljše. Učenci tako niso deležni kritike, temveč doživijo uspeh, zato postajajo bolj in bolj suvereni, samostojni in samozavestni. Zmanjšujeta se tudi trema in strah pred nastopanjem. Delo s kreativnimi mediji pomaga tudi pri razvijanju socialnih veščin, saj pri igri vedno prihaja do interakcij, preko katerih se otrok lahko uči. S tem se uči tudi sprejemljivega načina izražanja čustev.

Zgoraj naštete igre so vsestransko uporabne metode učenja in jih priporočam kot metodo socialnega učenja. So dinamične, zato so za učence zanimive, potrebujejo pa človeka, ki zna presoditi kdaj, zakaj in kako jih bo uporabil. Pri svojih učencih opažam, da je pomembno, da vsakega od učencev najprej dobro spoznam in z njim vzpostavim zaupen odnos, šele nato se lahko odločim za katero izmed naštetih iger.

V okviru socialnega učenja se mi zdi izredno pomembno, da učenci spoznajo, zakaj je pomembno, da smo v življenju zanesljivi, vztrajni in odgovorni. Zdi se mi, da v današnjem času te vrednote tonejo v pozabo, v ospredju pa so materialistične

vrednote, individualizem in egoizem. Pogosto imajo namreč starejši učenci vprašanja v smislu: »Zakaj se moram to učiti, če tega nikoli ne bom potreboval in mi nikoli ne bo koristilo?« Takrat si vzamem čas in pojasnim, zakaj se je npr. potrebno učiti deklamacijo Povodnega moža ali kvadrate števil do dvajset, zakaj morajo znati urejati kemijske enačbe ali iz glave povedati Newtonov zakon. V osnovni šoli dobijo učenci osnovno znanje, ki zajema vse, kar bi kdo potreboval za naprej. Strinjam se z njimi, da je kdaj kaj nepotrebno, a bistvo je v tem, ali to opravijo in kako to opravijo. Zanimive in nezanimive naloge morajo biti opravljene, to je priprava na življenje, saj tudi kasneje ne bodo vedno počeli samo tistega, kar jih zanima in veseli. Potrebno je pokazati veselje do dela, zavzetost in predanost. Predvsem s pomočjo razvijanja motivacije so se učenci pripravljeni bolj potruditi, s tem pa krepijo temeljne človeške vrednote.

4. VIRI IN LITERATURA

Izgoršek, U. (2017). Otroci skrivajo v sebi neskončno moč. *Nedelo, 23* (30), str. 22.

Kompare, A., Stražiščar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec N. in Curk, J. (2001). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

Kosec, M. in Muck, D. (2018). *Pot ljubezni – pot k sebi: z metodo fraktalne risbe do svobode srca*. Ljubljana: Fraktalnost.

MAJARON, Edi (2002): »Lutka pri oblikovanju mladega človeka«. *Lutka iz vrtca v šolo: zbornik prispevkov iz teorije in prakse,* 5-8.

Mlad.si (2018). Terapevtsko delo s peskovnikom – igralna terapija. Pridobljeno 27. 4. 2022 iz https://arhiv.mlad.si/2018/05/terapevtsko-delo-s-peskovnikom/

Mosbruker, M. (2007). Študija primera izvedbe in evalvacije pouka z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Sodobna pedagogika, 58(3),* 220-236.

RUPNIK VEC, Tanja, DEBELJAK, Barbara, KROŠEL Nataša, RIBIČ HEDERIH, Branka, ZUPAN, Mojca (2003): *Igra vlog in simulacija kot učna metoda: priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

SITAR, Jelena (2001): *Zgodbe za lutke in prste.* Ljubljana: DZS.

Gibanje in otroška igra kot metoda učenja pri urah dodatne strokovne pomoči

Blaž Teršek, Osnovna šola Glazija

Povzetek

Za uspešno delo potrebujemo za vse učence, ne le za učence s posebnimi potrebami, inovativne pristope k učenju in utrjevanju različnih spretnosti in znanj. V predšolskem in kasneje v šolskem obdobju predstavlja otroška igra osnovno aktivnost v življenju otrok. Pomembno potrebo v življenju otrok predstavlja tudi potreba po gibanju. Otroška igra kot osnovna aktivnost in gibanje kot esencialna potreba v prepletanju predstavljata učinkovito metodo za utrjevanje znanj in razvijanje različnih spretnosti.

V članku predstavljamo nekatere igre, ki smo jih uporabili za učenje znanj in razvijanje spretnosti. Učenci so utemeljili, da so jim igre bile všeč. Med igro so učenci doživljali pozitivna čustva in preko igre razvijali spretnosti in utrjevali znanja na sproščen in zanje zanimiv način, kar je tudi cilj iger in dela pri urah dodatne strokovne pomoči.

Ključne besede: igra, gibanje, posebne potrebe, utrjevanje.

1 Uvod

Učenčeva osnovna dejavnost v osnovni šoli je učenje. V osnovno šolo smo s procesoma integracije in kasneje inkluzije vključili v redne osnovne šole tudi učence s posebnimi potrebami.

Učenci s posebnimi potrebami predstavljajo heterogeno skupino učencev, v katero na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/11, 2011) uvršamo devet različnih skupin otrok. Razlike med učenci se pojavljajo ne le med skupinami, temveč tudi med posamezniki znotraj posameznih skupin.

Za bolj učinkovito učenje pogosto uporabljamo različne inovativne metode in pristope. Otroška igra predstavlja aktivnost, ki lahko predvsem zaradi njenih značilnosti (Kavčič, 2015) učinkovito pripomore k hitrejšemu in bolj učinkovitemu pomnjenju učne snovi. K hitrejšemu in bolj učinkovitemu učenju lahko poleg otroške igre pripomore gibanje oziroma gibalne aktivnosti (Geršak, 2016).

Učenje preko igre in gibanja predstavlja metodo dela, ki se je pri delu z učenci s posebnimi potrebami izkazala kot učinkovita pri usvajanju različnih znanj in pri razvijanju različnih spretnosti, kar je cilj izvajanja ur dodatne strokovne pomoči.

2 Otroška igra in gibanje kot podpora učenju

Otroška igra predstavlja naravno obliko preizkušanja situacij v življenju. Preko igre otroci raziskujejo socialni, materialni in domišljijski svet ter odnose med njimi (Shree in Shukla, 2016). Unicef (2018) utemeljuje igro kot najpomembnejši način, s katerim otroci pridobivajo življenjsko pomembna znanja in spretnosti. Shree in Shulka (2016)

dodajata, da se s pomočjo igre otrok uči različnih spretnosti na različnih področjih razvoja in spoznava družbeno sprejemljiva vedenja. Marjanovič (1981) meni, da predstavlja otroška igra ključno sestavino pri premagovanju konfliktov, strahov in težav v otrokovem življenju.

Z igro se ukvarja veliko različnih strokovnjakov in raziskovalcev, zato je opredelitev otroške igre več. Z otroško igro se je na Slovenskem ukvarjalo več raziskovalcev. Marjanovič (1981) je otroško igro opredelila kot univerzalno, svobodno in spontano dejavnost, ki je za razvoj otroka bistvenega pomena. Toličič (1981) ocenjuje, da se otroci nikoli ne igrajo z namenom razvijanja sposobnosti, temveč da bi zadostili lastni notranji potrebi.

Unicef (2018) utemeljuje, da so raziskovalci, ki se ukvarjajo z otroško igro, enotnega mnenja, da obstaja nekaj skupnih značilnosti otroške igre. Ena izmed bolj pomembnih značilnosti otroške igre je, da igra predstavlja zabavno aktivnost, pri kateri udeleženci igre izražajo pretežno pozitivna čustva, kot so zadovoljstvo, veselje, vznemirjenje. S tem se povezuje tudi prisotnost notranje motivacije pri udeležencih igre, kar poudarja tudi Marjanovič (1981), ki ocenjuje, da traja igra toliko časa, dokler smo zanjo notranje motivirani. Unicef (2018) utemeljuje, da igra predstavlja tudi možnost za socialno interakcijo med otroki. Med igro bo otrok lahko razvijal komunikacijske spretnosti in razumevanje perspektive drugih vključenih v igro. Igra mu bo ponujala eno izmed možnosti za vzpostavljanje tesnejših socialnih odnosov.

Konceptov otroške igre je zelo veliko, nekatere se med seboj razlikujejo, druge dopolnjujejo. Glede na zapisano lahko otroško igro opredelimo kot univerzalno, spontano in svobodno dejavnost v življenju otrok in odraslih. Otroška igra pripomore k celostnemu razvoju posameznika v družbi. S pomočjo igre se otrok lahko sooča s težavami, strahovi in rešuje konflikte. Za igro je otrok notranje motiviran. Igra v pravem pomenu besede predstavlja aktivnost, katere cilj ni končni rezultat, temveč sama dejavnost.

Otroška igra zajema širok spekter različnih dejavnosti, ki so prisotne pri otroku in pri odraslih. Enotno opredelitev otroške igre otežujeta starost otroka in vrsta igre (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006).

Poznamo več različnih oblik iger, ki so različno pogosto prisotne v življenju otrok v posameznem razvojnem obdobju. Spoznavne vrste igre so funkcijska igra, konstrukcijska igra, dojemalna igra, simbolna igra in igra s pravili (Kavčič, 2001). Glede na socialno vključenost je najbolj razširjena Partenova klasifikacija otroške igre, ki je razvoj vključevanja v igro opredelil v šestih stopnjah razvoja, ki si sledijo od igre brez udeležbe, samostojne igre, vzporedne igre do sodelovalne igre, ki se v osnovnošolski situaciji najpogosteje pojavlja.

Kavčič (2015) ocenjuje, da ostaja otroška igra v obdobju šolanja pomembna. Zaznan je upad predvsem simbolne igre, medtem ko prevladujejo igre s pravili, pri katerih posameznik razvija čut za pravičnost in poštenost. V tem obdobju lahko opazimo tudi igro prerivanja, ki predstavlja eno izmed oblik funkcijske igre. Pogosto se lahko zaradi fizičnega kontakta med otroki pojavi napačno interpretiranje igre prerivanja s šolskim nasiljem, zato je pomembno poznavanje tipičnih značilnosti iger prerivanja. Pri igri

prerivanja posameznik občuti pozitivna čustva in sta igralna partnerja med seboj enakovredna. Igra prerivanja pozitivno vpliva tudi na gibalni razvoj.

Unicef (2018) utemeljuje, da bi lahko igro uporabili kot potencialno strategijo za učenje in poučevanje. Z upoštevanjem temeljnih značilnosti otroške igre lahko utemeljimo, da le-ta predstavlja potencialno strategijo za učenje ne le v predšolskem obdobju, temveč tudi v osnovnošolskem obdobju. Igra pripomore k povečanju zanimanja in motivacije za šolsko snov. S tem se strinja tudi Ontario Public Service (2016), ki metaforično opredeljuje igro kot vozilo za učenje.

V šolskem obdobju se tako prične pojavljati preplet igre in učenja, ki so jo strokovnjaki poimenovali igrivo učenje (Zosh idr., 2017). Igrivo učenje predstavlja kontinuum različnih oblik igre glede na ravnovesje vključenosti in omejitev s strani otrok in odraslih. Igro v sklopu igrivega učenja, ki omogoča otrokom svobodo pri raziskovanju, igranju in odkrivanju brez omejitev oziroma z minimalnimi omejitvami, predstavlja svobodna igra. Vodena igra predstavlja naslednjo obliko igre, pri kateri so pri igri vključeni odrasli. Ta oblika igre je še vedno vodena s strani otrok. Naslednjo obliko igrivega učenja predstavljajo igre s pravili, ki predstavljajo aktivnosti, ki jih oblikuje in vodi odrasli. Le-te vključujejo določena pravila in omejitve za igro.

Pri opredeljevanju igre kot pomembne sestavine pri učenju posameznika predstavljajo zagotovo odrasli, predvsem starši in zaposleni na šolah. Pyle in Danniels (2016) sta opravljali raziskavo o vlogi učiteljev pri uporabi različnih oblik učenja preko iger. Učitelji so spoznali, da predstavljata igrivo učenje in učenje preko igre kot obliki učenja preko igre metodi, pri katerih so učenci dosegli določene akademske cilje preko igre na inovativen in zabaven način brez prisotnosti občutka, da se učijo.

Učenje preko igre predstavlja eno izmed vodil (mojega) vzgojno-izobraževalnega dela. Pretežno učenci večino svojega časa v šoli preživijo sede za mizo. Ena izmed glavnih in osnovnih potreb otrok predstavlja potreba po gibanju. Tomori (2010) utemeljuje, da gibanje otroku omogoča vstop v prostor. S pomočjo gibanja otrok gradi predstavo o sebi kot bitju, ki se lahko dejavno vključi v svet, v katerem živi. Pomembnost gibanja v posameznikovem življenju poudarja tudi Geršak (2016), ki utemeljuje, da s pomočjo gibanja otrok izraža svoja doživetja, čustva, spoznanja. Prav tako gibanje pripomore k razvijanju mišljenja.

Gibanje oziroma gibalne dejavnosti pomembno vplivajo na celostni razvoj otroka. S pomočjo gibanja otrok razvija intelektualne procese zaznavanja, predstavljanja, odločanja in učenja. Intelektualni procesi otroku pomagajo pri pridobivanju znanja in raziskovanju okolja, odkrivanju prostorskih odnosov, učenju senzomotoričnih informacij in si ob interakciji z vrstniki in odraslimi razvija govor (Videmšek in Pišot, 2007).

Pomembnost gibanja v življenju otrok ni opazen le na spoznavnem področju, temveč se kaže tudi pri razvoju na čustvenem in socialnem področju. Oražem Grm (2018) utemeljuje, da redna vključenost v gibalne aktivnosti vpliva na učenčevo zadovoljstvo in dobro počutje ob uspešnem izvajanju gibalnih aktivnosti. Prav tako aktivna udeležba učencev v gibalnih aktivnostih pripomore k njihovemu boljšemu socialnemu položaju v razredu, poleg tega pa med gibanjem pri igri učenec vzpostavlja kvalitetne socialne interakcije z vrstniki.

Škof (2016) utemeljuje, da gibanje prispeva tudi k večji miselni zbranosti, ki pripomore k hitrejšemu in bolj učinkovitemu učenju in zapomnitvi učne snovi, obravnavane med gibanjem, s čimer se strinja Geršak (2016). S pomočjo gibanja poleg bolj učinkovitega in hitrejšega pomnjenja učne snovi učenci razvijajo delovne navade, ki jih lahko prenesejo tudi na šolsko delo in so zato lahko učno bolj uspešni (Zurc, 2008).

Iz zapisanega o pomembnosti vpliva otroške igre in gibanja na učenje ocenjujemo, da je povezava gibanja, otroške igre in učenja učinkovita za učenje otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu, v katerega smo s procesoma integracije in kasneje inkluzije v redno osnovno šolo vključili tudi učence s posebnimi potrebami.

Učenci s posebnimi potrebami predstavljajo heterogeno skupino učencev. Mednje uvrščamo otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Uradni list RS, št. 58/11, 2011).

Potrebe, primanjkljaji in ovire so različne ne le med posameznimi skupinami učencev, temveč tudi med učenci znotraj posamezne skupine. V kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Zavod RS za šolstvo, 2015) je opredeljeno, da je znotraj posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami prisoten kontinuum od učencev z lažjimi do učencev s težjimi posebnimi potrebami.

Prav kontinuum intenzitete primanjkljajev, motenj oziroma ovir nas usmerja k oblikovanju inovativnih in prilagojenih oblik dela, s pomočjo katerih lahko z upoštevanjem močnih področjih posameznega učenca s posebnimi potrebami le-temu pomagamo pri kompenziranju in omilitvi primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Omilitev in kompenzacija primanjkljajev, ovir oziroma motenj pa predstavlja temeljno poslanstvo dodatne strokovne pomoči v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

3 Gibalne igre s pravili med urami dodatne strokovne pomoči

Otroška igra in gibanje predstavljata del življenja učenca v osnovni šoli. S prepletanjem igre, gibanja in učenja pripomoremo k hitrejšemu usvajanju znanj in k razvijanju spretnosti pri učencih s posebnimi potrebami.

V letošnjem šolskem letu smo pri izvajanju dodatne strokovne pomoči uporabljali igro in gibanje v času sprostitvenih aktivnosti z namenom sproščanja učencev. V času, namenjenem igri, smo pričeli s postopnim igranjem iger, pri katerih smo sledili tudi specifičnim ciljem, zastavljenim v programih dela in individualiziranih programih.

Med časom izvajanja dodatne strokovne pomoči smo z učenci od 1. do 5. razreda izvedli različne gibalne igre, s pomočjo katerih smo razvijali različne spretnosti in znanja. V nadaljevanju predstavljamo igre, ki smo jih zasnovali v času izvajanja dodatne strokovne pomoči v letošnjem šolskem letu.

Gibalne igre, ki smo si jih zastavili, so bile: poštevanka na mah, mojster deljenja, hitri matematiki, pravilno – napačno, slišim – pišem.

Poštevanka na mah

Razred: od 3. razreda dalje.

Cilj igre je avtomatizacija poštevanke.

Število igralcev: najmanj dva igralca; lahko tudi učitelj in učenec.

Navodila za igro:
Igralca sta postavljena nasproti drug drugemu. Prvi igralec postavi drugemu račun množenja. Če igralec pravilno odgovori na račun, lahko stopi korak naprej. Ob napačnem rezultatu igralec stopi korak nazaj. Igralec zmaga, ko s pravilnimi odgovori prehodi prostor do drugega igralca. Kasneje si vlogi lahko zamenjata.

Zahtevnost igre lahko stopnjujemo tako, da najprej učencu ponudimo poštevanko določenega števila (npr. poštevanko števila 2), kasneje pa dodajamo poštevanko preostalih števil.

Pri tej igri obstaja več ravni. Prva oblika igre, ki jo uporabimo najprej, je raven, pri kateri ima učenec neomejen čas odgovarjanja. Težavnost igre lahko povečamo z omejitvijo časa najprej na 20 sekund, nato pa na 10 sekund.

Mojster deljenja

Razred: od 3. razreda dalje.

Cilj igre je utrjevanje deljenja do 100.

Število igralcev: najmanj dva igralca; lahko tudi učitelj in učenec.

Navodila za igro:
Igralca sta postavljena nasproti drug drugemu. Prvi igralec postavi drugemu račun deljenja. Igralec odgovarja s številom prstov na rokah. Če igralec pravilno odgovori na račun, lahko stopi korak naprej. Ob napačnem rezultatu igralec stopi korak nazaj. Igralec zmaga, ko s pravilnimi odgovori prehodi prostor do drugega igralca. Kasneje si vlogi lahko zamenjata.

Zahtevnost igre lahko stopnjujemo tako, da najprej učencu ponudimo deljenje z določenim številom (npr. število 2), kasneje pa dodajamo deljenje s preostalimi števili do 10.

Ravni igre:
1. raven: učenec, ki odgovarja, ima neomejen čas računanja.
2. raven: učenec ima 20 sekund časa.
3. raven: učenec ima 10 sekund časa.

Hitri matematiki

Razred: od 1. razreda dalje.

Cilji igre so odvisni od razreda in učne snovi pri matematiki. Osnovni cilj igre nam je bilo razvijanje spretnosti računanja pri učencih.

Število igralcev: najmanj dva igralca; lahko tudi učitelj in učenec.

Pripomočki: manjša žoga ali papirnato letalo.

Navodila za igro:
Igralca sta postavljena nasproti drug drugemu. Prvi igralec postavi drugemu račun seštevanja ali odštevanja. Prvi igralec nato poda žogo (papirnato letalo) drugemu, ki odgovori na vprašanje. Če je odgovor pravilen, naredi poskok na mestu. Ob napačnem odgovoru naredi počep in kasneje skupaj izračunamo odgovor.

Nato drugi igralec postavi prvemu račun in mu poda žogo (papirnato letalo). Prvi na račun odgovori in ponovi gibanje ob pravilnem ali napačnem odgovoru.

Igra se nato nadaljuje do prekinitve oziroma smiselnega zaključka. Pri igri nismo predvideli različnih ravni ali zahtevnosti.

Pravilno – napačno

Razred: od 3. razreda dalje.

Cilj igre je utrjevanje znanja s pomočjo gibanja.

Število igralcev: najmanj dva igralca; lahko tudi učitelj in učenec.

Navodila za igro:
Igralca sta postavljena nasproti drug drugemu. Igra se igra po principu igre dan – noč. Igralec stoji, ko je trditev na vprašanje v celoti pravilna. Igralec počepne, ko je trditev nepravilna, nato pa trditev popravi, da je pravilna.

Zahtevnost igre lahko stopnjujemo tako, da ima učenec najprej neomejen čas za odgovor, kasneje pa ima čas za odgovor omejen na 10 sekund.

Utrjujemo lahko znanje vseh področij. Priporočljivo je, da si vnaprej pripravimo možne pravilne trditve.

Slišim – pišem

Razred: od 3. razreda dalje.

Cilja igre sta:
- utrjevanje pravilnega zapisa besed nagajivk,
- bogatitev besednega zaklada.

Število igralcev: najmanj dva igralca; lahko tudi učitelj in učenec.

Navodila za igro:
Igralca sta postavljena nasproti drug drugemu. Igra se igra po principu igre dan – noč. Uporabljamo besede oziroma glasove, pri katerih prihaja do zamenjave glasov pri zapisu besed (p–b, d–t). Z učenci določimo, pri katerih glasovih, ki jih bomo zapisali, bomo stali (npr. glas p, glas d) in pri katerih bomo počepnili (npr. glas b, glas t).

Priporočljivo je, da si vnaprej pripravimo besede za posamezno skupino glasov/črk. V nadaljevanju predstavljamo nekatere možne besede za posamezne pare besed.

Besede za par p–b: hrbet, nahrbtnik, robček, golob, galeb, grob, grb, grobnica, grobar, klop.

Besede za par d–t: deset, pet, gad, grad, med, led, sladoled, gozd, medved, hlod, krt, kost, praprot, sod, želod.

Pri igri izbiramo tiste besede nagajivke, pri katerih se pri učencu pojavljajo napačni zapisi.

4 Zaključek

Otroška igra in gibanje predstavljata eno izmed pomembnejših aktivnosti v življenju predšolskih in kasneje šolskih otrok, saj pripomoreta k celostnemu razvoju otroka. Marjanovič (1981) utemeljuje otroško igro kot spontano in svobodno aktivnost, za katero je otrok notranje motiviran. Kavčič (2015) piše, da se z odraščanjem spreminja količina in vrste iger, ki se jih posamezniki poslužujejo. V osnovnošolskem obdobju tako prevladujejo predvsem igre s pravili in različne računalniške igre. Poleg igre je ena izmed pomembnih potreb tudi gibanje. Gibanje prav tako pripomore k celostnemu razvoju otroka (Videmšek in Pišot, 2007; Oražem Grm, 2018).

Otrokovo učenje v povezavi z gibanjem in otroško igro je učinkovitejše, saj se učenec v teh situacijah hitreje in nevede nauči učno snov, kar sta v raziskavi ugotovili Pyle in Danniels (2016). S pozitivnimi vidiki uporabe elementov otroške igre in/ali gibanja na učenje se strinjajo tudi Geršak (2016), Zosh idr. (2017) in Ontario Public Service (2016).

Pri izvajanju ur dodatne strokovne pomoči smo upoštevali pomembnost gibanja in otroške igre v povezavi z učenjem, zato smo prepletli gibanje in otroško igro z učnimi vsebinami. Z učenci smo skupaj oblikovali gibalne igre, pri kateri so uživali in bili sproščeni, kar predstavlja cilj naših ur dodatne strokovne pomoči. Ob ustvarjanju prijetnega in spodbudnega (učnega) okolja pripomoremo k doseganju ciljev dodatne strokovne pomoči s pomočjo igre in gibanja.

5 Viri in literatura

Geršak, V. (2016). Utelešenost in čuječnost - kaj imata skupnega tako pri učencih kot pri učiteljih? V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca Mindfulness* (str. 187–198). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica. Pridobljeno 30. 4. 2022, s

http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202016_SLO.pdf.
Kavčič, T. (2001). Igra dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo* (str. 47–68). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
Kavčič, T. (2015). *Zapiski s predavanj Psihologija igre*. Koper: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.
Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2006). Teorija otroške igre. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo* (str. 1–40). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
Marjanovič, L. (1981). *Igra in igrače: zbirka Cicibanove urice*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
Ontario Public Service. (2016). *The Kindergarten program*. Ontario: The Ministry of Education. Pridobljeno dne 20. 4. 2022, s https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_english_aoda_web_oct7.pdf.
Oražem Grm, B. (2018). Otrok in gibanje v prostem času: Zagotovilo za skladen razvoj. *Zdravje.* Pridobljeno dne 28. 4. 2022, s https://www.zdravje.si/otrok-gibanje-v-prostem-casu.
Pyle, A. in Danniels, E. (2016). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development, 28*(3), 274–289. doi:10.1080/10409289.2016.1220771
Škof, B. (2016). *Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidik športne vadbe mladih.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
Toličič, I. (1981). Pomen igre za otrokov razvoj. V L. Marjanovič (ur.), *Igra in igrače: zbirka Cicibanove urice*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
Tomori, M. (2010). Duševne koristi telesne dejavnosti v razvojnem obdobju. V B. Škof (ur.), *Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre: kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine* (str. 115–125). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
Unicef. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York: Unicef. Pridobljeno 29. 4. 2022, s https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf.
Uradni list RS, št. 54/11. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP).* Pridobljeno 20. 4. 2022, s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896.
Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
Zavod RS za šolstvo. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami [Elektronski vir]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 27. 4. 2022, s https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf.
Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., in Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation, DK. Pridobljeno 16. 4. 2022, s https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf.

Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: Pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.

Z didaktičnimi igrami popestrimo pouk slovenskega jezika in matematike

Nataša Ocepek, OŠ Dr. Slavka Gruma

Povzetek: Delo mobilnega defektologa na osnovnih šolah je zelo kompleksno in pokriva različna področja izobraževanja. Učence je potrebno naučiti določenih veščin, jih opremiti z znanjem. Naloge, pri katerih rabimo samo list in svinčnik so učencem nezanimive, jih ne motivirajo in ne pritegnejo. Pri svojem delu sem tako pripravila kar nekaj didaktičnih iger, s pomočjo katerih popestrim pouk. Učenci tako vstopajo v svet igre, za delo so bolj motivirani in na ta način lažje in hitreje usvojijo učno snov. Ko pridejo v razred, jih učiteljice pogosto vprašajo, kako je bilo na vajah. Njihov odgovor se velikokrat glasi: »Saj smo se celo uro samo igrali.« Tudi z igro lahko privedemo do znanja.

Uvod

Da bi bila pri svojem delu čim uspešnejša ter da bi k delu pritegnila učence, sem tekom let veliko časa porabila za samoizobraževanje po spletu in razna druga formalna izobraževanja. Pridobila sem veliko novih idej, ki sem jih nato pri delu preoblikovala, dopolnila in nadgradila ter prilagodila skupini učencev, ki jo poučujem. Iskala sem pripomočke, ki bi bili uporabni za vse učence in za vsakega posebej. Preizkusila sem jih pri delu na vajah ter tudi v razredih pri delu v manjših skupinah.

Večina spodaj opisanih didaktičnih pripomočkov je uporabnih predvsem pri osvajanju standardov znanja na področju naravnih števil ter računskih operacij ter pri osvajanju standardov znanja na področju glasovne analize v prvi triadi. Otroci s pomočjo iger usvajajo znanja, jih nadgrajujejo in poglabljajo. Delo je lahko prav tako uspešno, čeprav pri učenju uporabimo različne didaktične pripomočke poučevanja. Ko otroci vstopajo v svet igre, se sprostijo. Menijo, da če se igramo, se lahko tudi motimo, in to ni nič hudega. Delo v prvi triadi naj bi bilo čim bolj aktivno (gibalno, poizkusi, učenje na osnovi lastnih izkušenj), saj tako učenci lažje pridobijo osnovna znanja, ki so temelj za vsa nadaljnja izobraževanja.

Kaj je igra ?

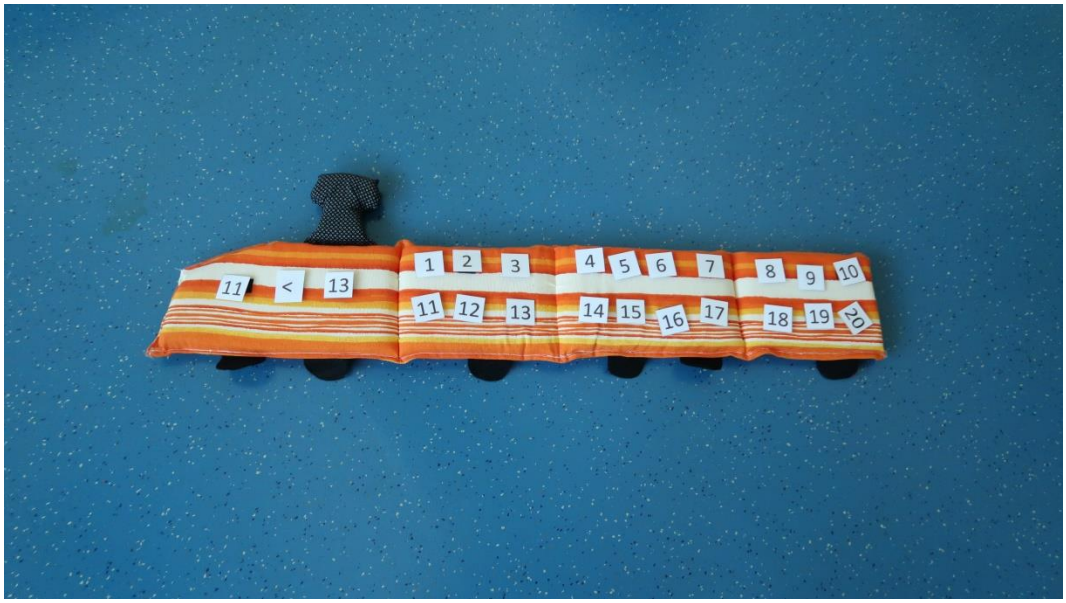
Otroci v igri živijo svojo domišljijo, sanje, raziskujejo različne možnosti in jih preizkušajo, pri tem pa se seveda zabavajo. Dogaja se prostovoljno in iz nekih notranjih potreb; za otroke je igra najprimernejši način in pot, da si naredijo okolico oprijemljivo in dosegljivo. Je tudi pomembna oblika socializacije. Z igro lahko zadovoljujemo naše potrebe po znanju, ustvarjalnosti in sodelovanju, hkrati pa se učimo in nadgrajujemo naše sposobnosti, razvijamo tekmovalnost in vztrajnost, učimo se izbiranja med različnimi možnostmi in sprejemamo posledice naših odločitev, sprejemamo skrb za dobro drugega ter se v končni fazi soočamo z našimi čustvi, ki prihajajo na plan skozi doživljanje igre.

Z igrami izboljšujemo naše sposobnosti. S preigravanjem iger vedno nekaj vadimo: npr. delamo na naših fizičnih (npr. brcanje žoge na gol) ali kognitivnih sposobnostih (npr. hitro reševanje problemov). Preko igre se tudi učimo in pridobivamo nova znanja. Učenje naj bi bil zabaven in pogosto lahko tudi nezaveden proces, ki poteka celo življenje. Vsaka igra slej ko prej prinese rezultat oz. nagrado, če pri njej vztrajamo. (Umek,Mrak 2013)

Didaktične igre za razvoj ciljev, vezanih na naravna števila

VLAKEC ŠTEVIL: za igro potrebujemo vlakec, ki je narejen iz pene in blaga. Na vlakcu so ježki za števila do 20 (10 v eni vrsti). Prav tako pa so na lokomotivi pritrjeni še trije ježki, ki so namenjeni določanju odnosov med števili.

Učenec iz škatle vleče števila do 10 ali do 20 in jih po vrsti pritrdi na pravo mesto na vlakcu – števila uredi po velikosti. Ob sestavljenem vlakcu števil nato lahko vadi predhodnike in naslednike števil. Z vajo tudi določamo odnose med števili: imenujem dve številih, jih poišče in prilepi na lokomotivo. Med števili nato prilepi znake (< , > ,=).

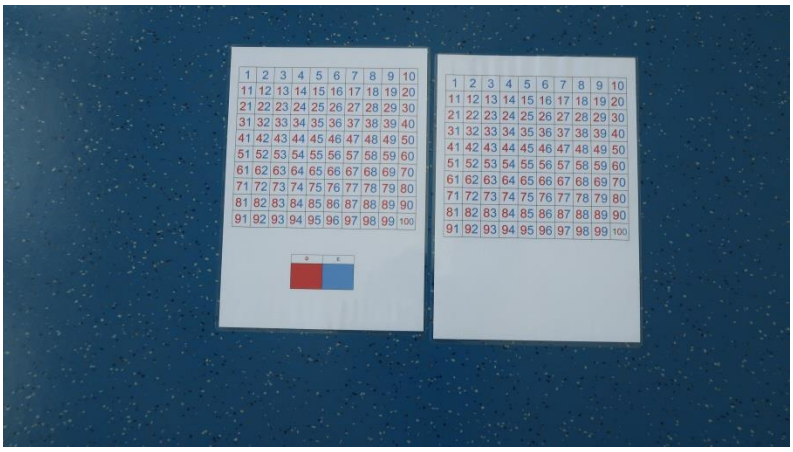


PLOŠČA ZA VELIKOSTNE ODNOSE: plošča je lesena . Paličici, za določanje odnosa med števili, sta gibljivi, da jih učenec sam postavi v pravi odnos.

Na ploščo lahko nastavimo konkretni material, ki ga učenec prešteje in nato količino primerja po velikosti. Pod količino lahko da tudi ševke in nato primerja števila. Lahko pa na ploščo podajamo števila, učenec jih prebere in nato primerja po velikosti. Vajo nadgradimo tako, da učenec za števila določi še koliko ima enic in desetic ter nato število še poišče na stotičnem kvadratu in ga pokaže.

ČAROBNI KVADRATI

Učenci, ki jih poučujem imajo večkrat težave pri razlikovanju desetiških enot. Da jim je delo lažje, sem pripravila kar nekaj barvnih stotičnih kvadratov.

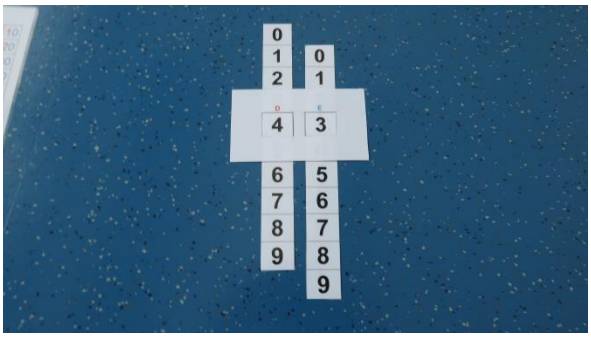


Na kvadratih se gremo različne vaje :

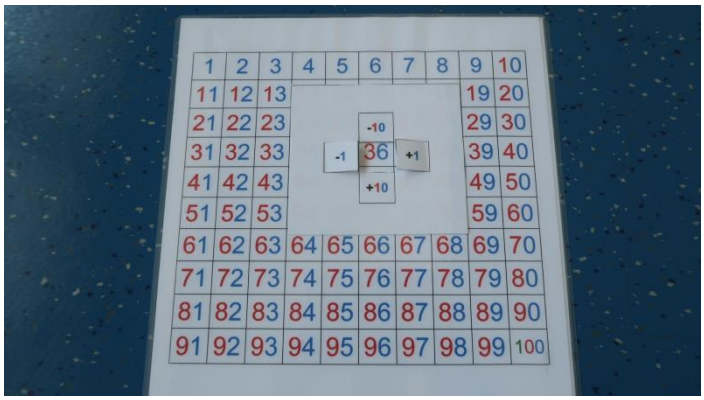
- Poišči vsa števila, ki imajo 3 enice (poišče in pokaže na kvadratu)
- Poišči vsa števila, ki imajo 7 desetic
- Katero število ima 5 desetic ter 6 enic (na mesto števila postavi figurico človek ne jezi se)
- Iz škatle vleče število, ga prebere in poišče na kvadratu. Številu nato določi desetiške enote. Ko učenec to razume, vajo prenesem na prazen kvadrat (vleče števila, jih imenuje in položi na mesto v kvadratu)

O TE DESETIŠKE ENOTE: vse podloge so narejene iz papirja ter plastificirane.

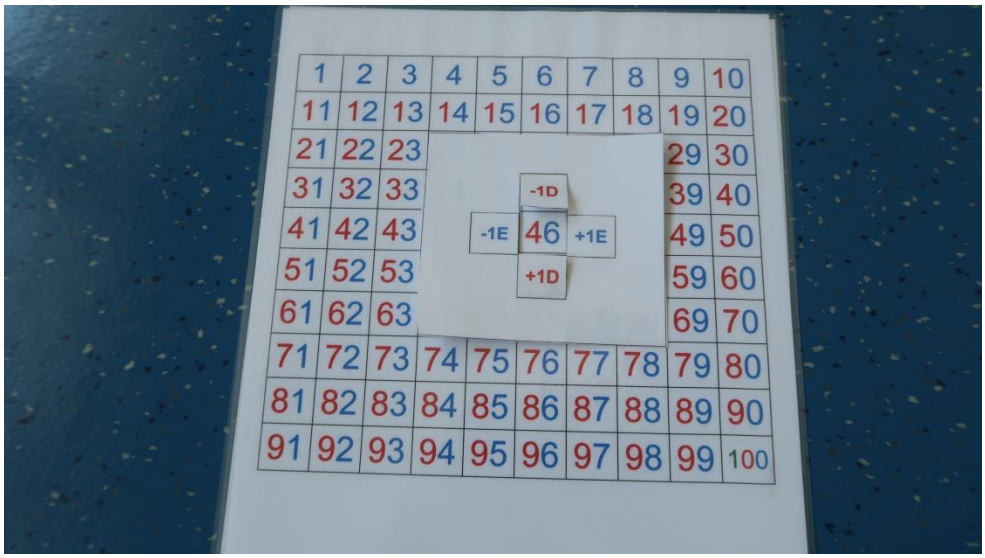
1. Vaja je namenjena utrjevanju pojma enica in desetica: nastavim število, učenec ga prebere in prebere koliko ima enic ter koliko desetic.



2. Podlago dodamo na kvadrat. Pri lažji različici učitelj nastavi podlago na število in nato učenec išče števila, ki so predhodniki ali nasledniki (pomoč, da si odkrije zavihek ali pa se le s tem preveri) . Nalogo otežimo tako, da imenujemo število in učenec podlago sam postavi na pravo število, nato pa sledi enaka vaja, kot je zgoraj opisana.
   Pri tej nalogi iščemo tudi števila, ki so za 10 večja ali pa za 10 manjša, od danega števila.



   Naloga pa je še težja, ko iščemo števila, ki imajo eno enico manj ali več ter so za 1 desetico večja oziroma manjša od danega števila.



Didaktične igre, ki pomagajo pri usvajanju matematičnih znanj - poštevanka

BALON IN MUHALNIK: za igro potrebujemo balon ter muhalnik. Delo poteka v paru učitelj – učenec ali pa dva učenca. Učenca si z muhalnikom podajata balon in sprotno utrjujeta večkratnike poštevanke. Vsak učenec pove en večkratnik. Igro nadgradimo, da povejo večkratnike tudi v obratnem vrstnem redu.

Igro lahko uporabimo tudi za utrjevanje štetja do 20 oziroma do 100. Učenci lahko štejejo od danega števila naprej ali nazaj in tako utrjujejo številsko vrsto. Štejejo lahko tudi v sekvencah.

POŠTEVANKA NA STOPNICAH: na stopnicah so prilepljeni večkratniki poštevank. Učenec lahko stoji na nižji stopnici in glasno bere večkratnike. Igrici dodam raketo, ki jo drži v roki. Da raketa vzleti bere večkratnike naprej, za pristanek pa nazaj. Ob vaji tako utrdi večkratnike.

Učenec dobi riževo vrečko. Utrjujeva mešane račune poštevanke. Povem račun in vrečko vrže na pravi večkratnik, ki je rezultat danega računa. Igro se lahko igrajo tudi v paru in si zamenjajo vlogi.

Poštevanko na stopnicah uporabljam pri individualnih ali skupinskih obravnavah, prav tako pa jo uporabljajo tudi učitelji pri obravnavi nove poštevanke in za samo utrjevanje le te.

Didaktične igre, ki pomagajo pri usvajanju glasovne analize

DREVO ZNANJA: drevo smo izdelali iz papirja. Učenci so narisali krošnjo, jo pobarvali z rjavo barvo. Ko se je barva posušila, so nanjo narisali barvne kroge za liste. Za deblo in veje so obrisali svojo roko in jo izrezali. Vse smo sestavili skupaj in prelepili s folijo.

Primeri vaj:

- *Ugotavljanje enakega oziroma različnega glasu ter besed*: učitelj govori pare glasov, npr. k – k, k – b, učenec na drevo položi zelen krožec, če sta glasova enaka, in rdečega, če sta različna. Vaja z besedami poteka na enak način, npr. dlaka – tlaka, kos – kos …
- *Besede na enak začetni glas*: učenec dobi sličice, poimenuje narisano na le-teh, ugotovi začetni glas in na drevo polaga sličice, ki se začno na isti glas. Vaji lahko dodamo tudi črko za posamezni glas in polaga zraven sličic. Enako vajo uporabimo za iskanje enakega zadnjega glasu .
- *Razstavljanje besede na glasove*: učenec dobi sličico, poimenuje narisano in jo položi na drevo. Pod sličico nato nastavlja toliko krožcev, kot ima beseda glasov, npr. *mama* – poda štiri krožce.

GOSENICA MICA: gosenico sem pripravila iz pene in blaga. Peno narežemo na kroge in jih oblečemo v blago. Kroge nato prišijemo skupaj. Na glavo dodamo še tipalke in oči. Druga izvedba je narisana gosenica na listu, pobarvamo in plastificiramo.

Primeri vaj:

- Učenec iz čarobne vrečke izvleče sličico, poimenuje narisano ter sličico položi v glavo gosenice. Nato v gosenico za vsak glas položi po en krožec ali pa polaga črke, če jih že pozna.
- Gosenico uporabljam kasneje tudi za zapis besed: sedaj polaga oziroma pritrdi na gosenico črke (uporabljam velike in male tiskane črke: črke so pritrjene na podlago z ježkom, kar pripomore, da učenec uri še fino motoriko prstov).
- Ob sličici nastavim del besede, učenec pa mora dodati manjkajoče glasove.

Gosenica Mica in male tiskane črke

Gosenica Mica in dolge besede

Plastificirana Mica

Mica in manjkajoče črke

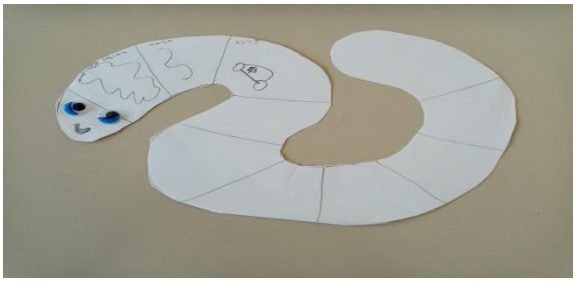
HIŠICA GLASOV: na list narišemo deset hišic. Pet jih je na eni polovici lista, pet pa na drugi. Polovica je barvno označena. Učenec pobarva hišice, nato list plastificiramo in že je pripravljen za delo.

Vaja:

- Učenec dobi sličico, poimenuje narisano. Besedo nato razstavi na glasove in polaga prste na hišice. Delo poteka od leve proti desni – najprej polaga prste leve roke od mezinca do kazalca, nato dodamo desno roko od kazalca do mezinca. Ko konča, prešteje število zasedenih hišic in dobi število glasov v besedi.

Hišice glasov

BESEDNA KAČA: učenec dobi na listu narisano kačo, ki je razdeljena na več polj. V prvo polje nariše poljubni predmet, žival … Ugotovi, na kateri glas se beseda konča in nato v naslednje polje nariše nov predmet, žival … na ta glas. Tako nadaljuje z nalogo (utrjuje slušno zaznavo začetnega in končnega glasu, prav tako utrjuje fino motoriko).



Besedna kača

BALON IN MUHALNIK: za igro potrebujemo balon ter muhalnik. Delo poteka v paru učitelj – učenec ali pa dva učenca. Učenca si z muhalnikom podajata balon in sprotno razstavita besedo na glasove. Vsak učenec pove eno besedo, npr. *nos.* Ko udari balon, izgovori glas *n*, drugi učenec odbije balon in izgovori glas *o*, tretji poda nazaj in doda glas *s*. Tako prehajata od besede do besede. Z vajo prav tako urimo pozornost ter samo koordinacijo oko – roka.

Didaktične igre za utrjevanje priklica črk in pisanje

ČRKE VELIKANKE: izdelamo večje velike tiskane črke, ki jih pisano obarvamo, da so učencem prijaznejše.

Primeri vaj:

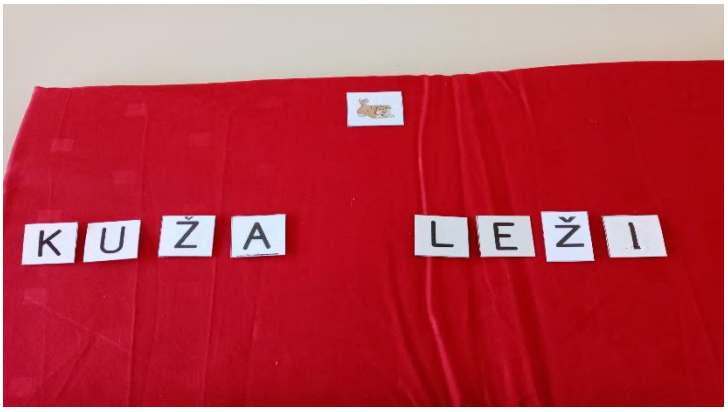
- Iz škatle učenec vleče črke in jih hitro poimenuje (črko mora poimenovati v eni sekundi, saj je to osnova za usvajanje veščine branja).
- Črke, razporejene po tleh v učilnici: po navodilu stopi na pravo črko.
- Črke so na tleh, vleče sličico, poimenuje narisano in poišče prave črke ter sestavi besedo.

RDEČA PREPROGA: podlaga za pisanje je iz pene in oblečena v rdeče blago. Potrebujemo še velike in male tiskane črke, ki so pritrjene z ježki na podlago in slikovno gradivo.

Vaje:

- Učenec izvleče sličico, poimenuje narisano in besedo iz črk zapiše na podlago.
- Učenec izvleče sličico, uporabi jo v povedi in poved s črkami zapiše na podlago.

Besede na rdeči preprogi



Rdeča preproga za zapis povedi

Sklepne misli

Učenec mora pri pouku matematike in slovenščine usvojiti različna znanja, kar je lahko za določene učence zelo težka naloga in potrebujejo veliko več vaj in truda, da spretnosti usvojijo. Zgoraj opisane vaje so učencem v veliko veselje. Vaje jih tako dodatno motivirajo, učenci preko igre usvajajo znanja. Pokazalo se je, da so te vaje uspešne tudi pri delu v razredu, saj smo v tem šolskem letu le te prenesli tudi na uporabo v različnih razredih. Pri učencih, ki obiskujejo ure DSP smo te vaje uporabili tudi za domače utrjevanje. Vsi učenci z veliko večjo vnemo delajo in bolje sodelujejo, kot pa če so vedno na mizi le vaje iz delovnega zvezka ali učnega lista.

Viri in literatura:

1. Umek, L., Mrak Menhar I. (2013). Zgodovina in razvoj pedagogike in andragogike igre. Ljubljana: Salve d.o.o.
2. Activities for Kids . Https://www.education.com/activity/ (dostop 11. 1. 2017)
3. UciteljicaGocaiskolarci. Https://www.facebook.com/uciteljicagocaiskolarci/photos/ (dostop 23. 10. 2016)
4. Pečjak, S. (1994).Didaktična igra in razvoj nekaterih psihičnih funkcij pri opismenjevanju. Trzin: založba Different
5. Pečjak, S. (2000). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Uporaba Pop it igrače pri urjenju matematičnih veščin

Tamara Jušković, OŠ Pod goro Slovenske Konjice

Povzetek

Igra je zelo učinkovit način poučevanja, saj učence motivira pri učni dejavnosti in podaljšuje njihovo pozornost. Igro lahko uporabimo v vseh delih učne ure, od uvoda, do zaključka. Pri učenju in urjenju matematičnih veščin lahko uporabimo igračo Pop-it, ki je učencem všeč, jih pomirja in jih motivira. Pri izbiri Pop-it igrače moramo biti pozorni na vsebino in cilj, ki smo si ga zastavili za posamezno učno uro. Pop-it igrača se je pri poučevanju izkazala kot zelo dober motivator pri urjenju številskih predstav do sto, predvsem pri prirejanju, preštevanju, urejanju številske vrste, večkratnikih in poštevanki. Igračo lahko uporabimo tudi pri drugih predmetih in je primerna tudi za druga učna področja.

1. Teoretična izhodišča igre v povezavi z učenjem

Kuret (1959) poudarja, da je igra vseskozi prisotna v otrokovem življenju, saj je za otroka nekaj življenjsko nujnega, sledita za vsakogar, ki je odgovoren za otrokov razvoj, dve obveznosti: prva obveznost je, da je treba otroku omogočiti primerno neovirano igranje. Druga obveznost pa je, da se otroku poskrbi pravilno igranje. Pri pouku je pri izbiri pripomočka, igrače, ki jo za delo uporabimo, zelo pomembno, da otroku prikažemo pravilen potek igre, da naša navodila razume in pri igri ustrezno sodeluje. Prav tako kot pri vseh didaktičnih igračah, ki jih pri pouku uporabljamo, je tudi pri Pop-it igrači pomembno, da jo učencu pravilno predstavimo, mu najprej pustimo, da igračo spozna, jo razišče, se z njo najprej prosto igra, šele nato vpeljemo navodila in pravila.

Tudi Bognar (1987) meni da je igra učinkovit način za izobraževanje, ker zbuja pozornost učencev in jih motivira k dejavnosti, kar prinaša zanimiv, razgiban pouk in trajnejše znanje. Ravno ta vidik, ki zagovarja razgiban, zanimiv pouk, je tisto, kar Pop-it igrača omogoča. Učence Pop-it igrača sprošča in obenem novo učno snov ali zgolj utrjevanje dela zanimivo in zabavno.

Ko govorimo o didaktičnih igrah, se moramo po Brewsterjevem (1992) zavedati tudi, da je potrebno razlikovati, ali se učimo nekaj novega ali vadimo nekaj znanega. Poleg vsega pa se moramo pri didaktičnih igrah zavedati še cilja otrok, ki se razlikuje od cilja učitelja, in sicer je za prvo skupino cilj enak kot pri katerikoli drugi igri, to je zabava, zmaga, priti na cilj, medtem ko ima učitelj poleg omenjenih ciljev še dodatne cilje, kot so utrjevanje, krepitev sposobnosti na določenem področju in osredotočenost na učno vsebino, snov. Torej učencu pri uporabi Pop-it igrače ne smemo prepustiti vodenja igre v celoti. Vnesti moramo torej cilje, ki jih želimo doseči. Pri matematičnih veščinah so to v primeru uporabe Pop-it igrače predvsem številski obseg in računske operacije od drugih veščin pa predvsem fino motorika.

Marentič Požarnikova (1980) navaja da mora učitelj znati z ustreznimi sredstvi zbuditi in pri učencih ohraniti primerno stopnjo napetosti, da bodo lahko sledili pouku. Pomembno je, da niso ves čas le pasivni poslušalci, ampak so miselno aktivni. Pop-it

igrača predvsem pri tekmovalnih vsebinah preštevanja pri učencu zagotavlja napetost in željo po zmagi.

Metoda GBL (game based learning) pomaga učitelju, da motivira učence pri urjenju veščin matematike. Motivacija učenca je po Ramlijevem (2020) večja, saj so dosežki učenca višji, boljša je njihova samozavest ter kreativnost. Obenem se v igri učenci niti ne zavedajo, da se učijo. Učencem se igrača Pop-it zdi zgolj igrača. Učitelji pa smo tisti, ki v igro vnesemo veščine matematike. Učne vsebine, ki jih spoznavamo ali samo utrjujemo z didaktično igračo, kot je Pop-it so tako usvojene bolj trajno in kvalitetno.

Učna motivacija je po Puklek Levpuščekovi (2009) psihološki proces, ki učenca spodbudi k učenju, da pri učenju spodbuja, določa intenzivnost in omogoči vztrajanje. Učencem je Pop-it igrača velika motivacija, zato pri učenju in urjenju veščin vztrajajo. Sama igra jih spodbuja, da začeto dokončajo in počijo vse mehurčke, ki so ostali.

1.1 Primeri učnih vsebin uporabe

Pri pouku dodatne strokovne pomoči, sem se odločila, da bom z učenci v prvi triadi uporabila igračo Pop-it. Za uporabo le te, so me vzpodbudili učenci sami, saj so jih pogosto prinašali k pouku, bila jim je zelo zanimiva, obenem pa jih je zelo sproščala. Pri opazovanju igrače sem ugotovila, da bi jo z ustrezno predstavitvijo in vpeljevanjem lahko uporabila tako pri uvodni motivaciji, pri razlagi snovi, predvsem pa pri utrjevanju snovi ali zaključku učne ure.

Pri nakupu igrače sem bila pozorna na izbiro velikosti igrače ter na število polj, oziroma mehurčkov, ki bi lahko predstavljali številski obseg. Tako sem glede na ponudbo na trgu našla Pop-it v velikosti polj deset krat deset, ki je predstavljal število sto, manjši Pop-it velikosti mehurčkov šest krat šest za začetne številske predstave in večji Pop-it, ki je v osnovi podoben igri Človek ne jezi se. Vsako polje lahko tudi ogradimo s papirjem, če želimo obravnavati manjši številski obseg.

Zastavila sem si cilje na področjih aritmetike:

- prirejanje števil,
- preštevanje,
- urejanje števil po velikosti in velikostni odnosi,
- iskanje neznanega števila,
- večkratniki števil,
- poštevanka.

Pri prirejanju števil, sem učencu na listke napisala števila, le te pa je nato moral prenesti na ustrezen mehurček na Pop-it, le tega počiti in ga zamenjati z listkom. Obenem sem lahko pri učencu preverila poznavanje velikostnih odnosov, saj je na ta način postavil manjše število na začetek, večje na konec številske vrste. Pri prirejanju sem uporabila majhen in velik Pop-it, torej za številske predstave do pet, dvajset in sto. Pri premikanju majhnih listkov in pokanju mehurčkov sem tako poleg matematičnih veščin urila tudi fino motoriko, ki je zelo pomembna pri grafomotoriki in zapisu števil.

Slika 1

Pop-it, prirejanje števil do pet

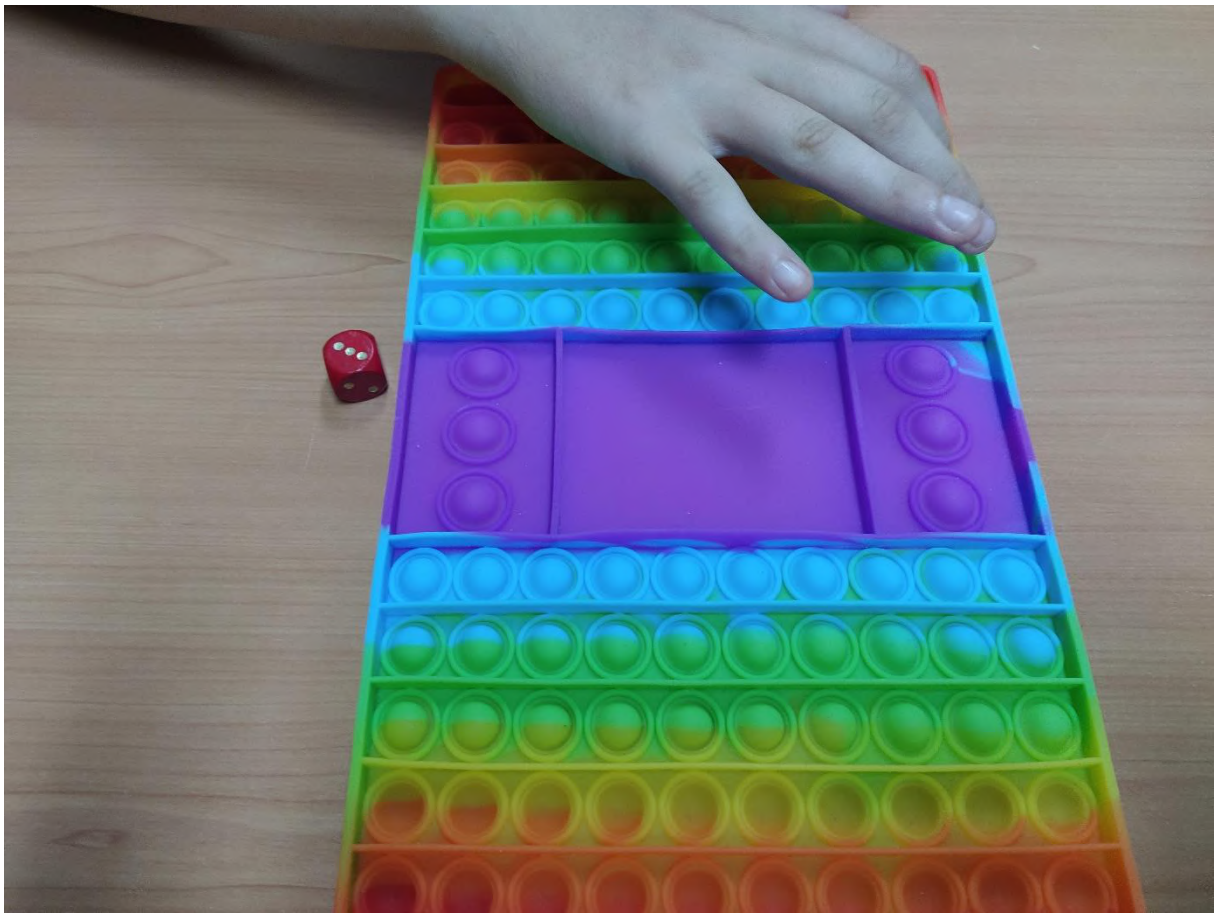
Pri preštevanju sem uporabila kocko s števili do šest. Učenec je vrgel kocko, prepoznal število, ga poimenoval ter s pokanjem mehurčkov prešteval in ponazoril število. Obenem sem lahko uporabila po prirejanju tudi primerjanje števil po velikosti, saj je učenec na konkretnem primeru videl, katero število je večje, kjer je počil več mehurčkov.

Slika 2

Pop-it, preštevanje

Preštevanje sem z učencem urila tudi z največjim Pop-it, ki sem ga kupila, in sicer na način tekmovanja, kdo poči prej večje število. Učenec je tekmoval z mano. Vsak je vrgel kocko in počil točno toliko mehurčkov, kot je zahtevalo število na kocki. Na koncu je bilo potrebno vreči točno število, da je bila igra končana. Zmagovalec je bil tisti, ki je prvi počil vse mehurčke.

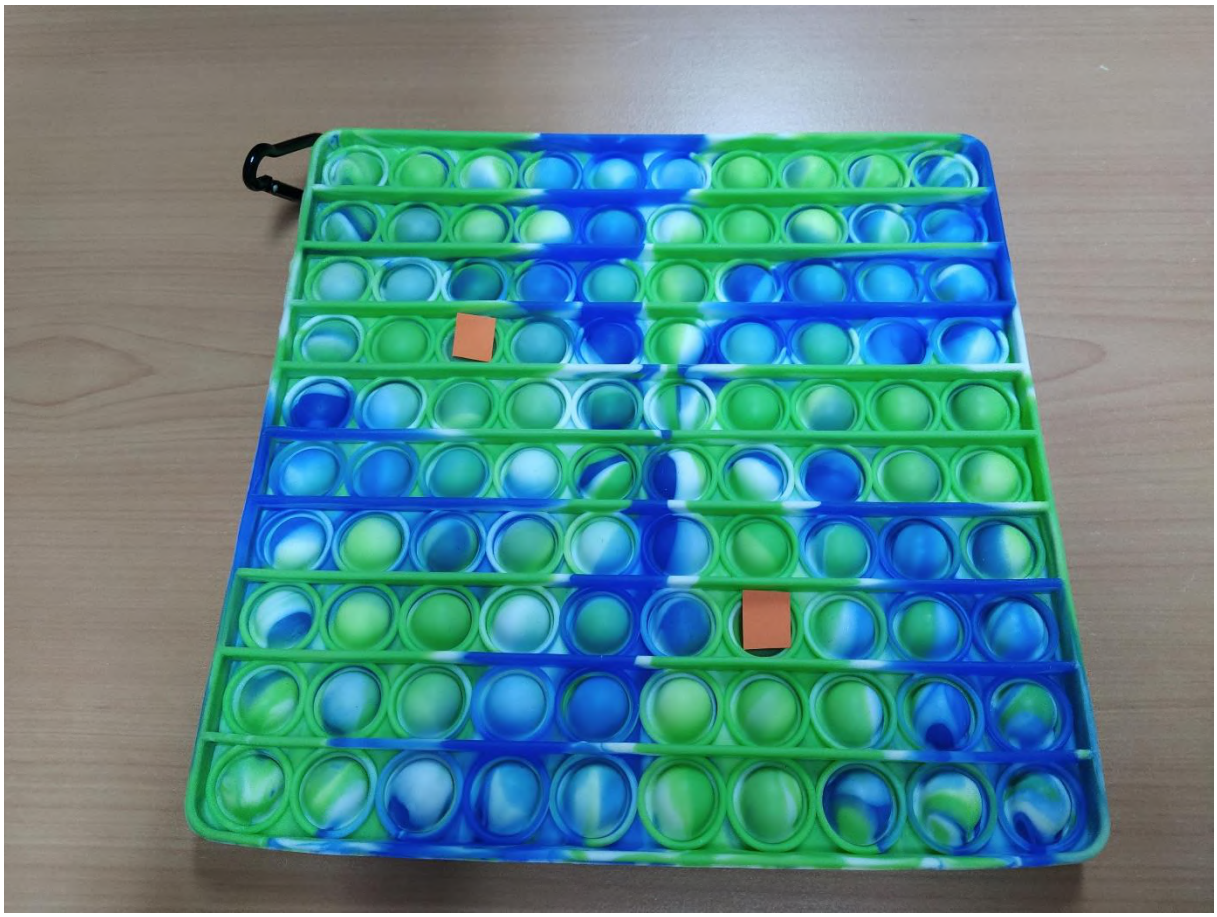
Slika 3



Pop-it, preštevanje s tekmovanjem

Za iskanje neznanih števil, sem učencu prekrila število do sto. Učenec je moral s preštevanjem ugotoviti število. Če je bilo število pravilno, je lahko počil mehurček.

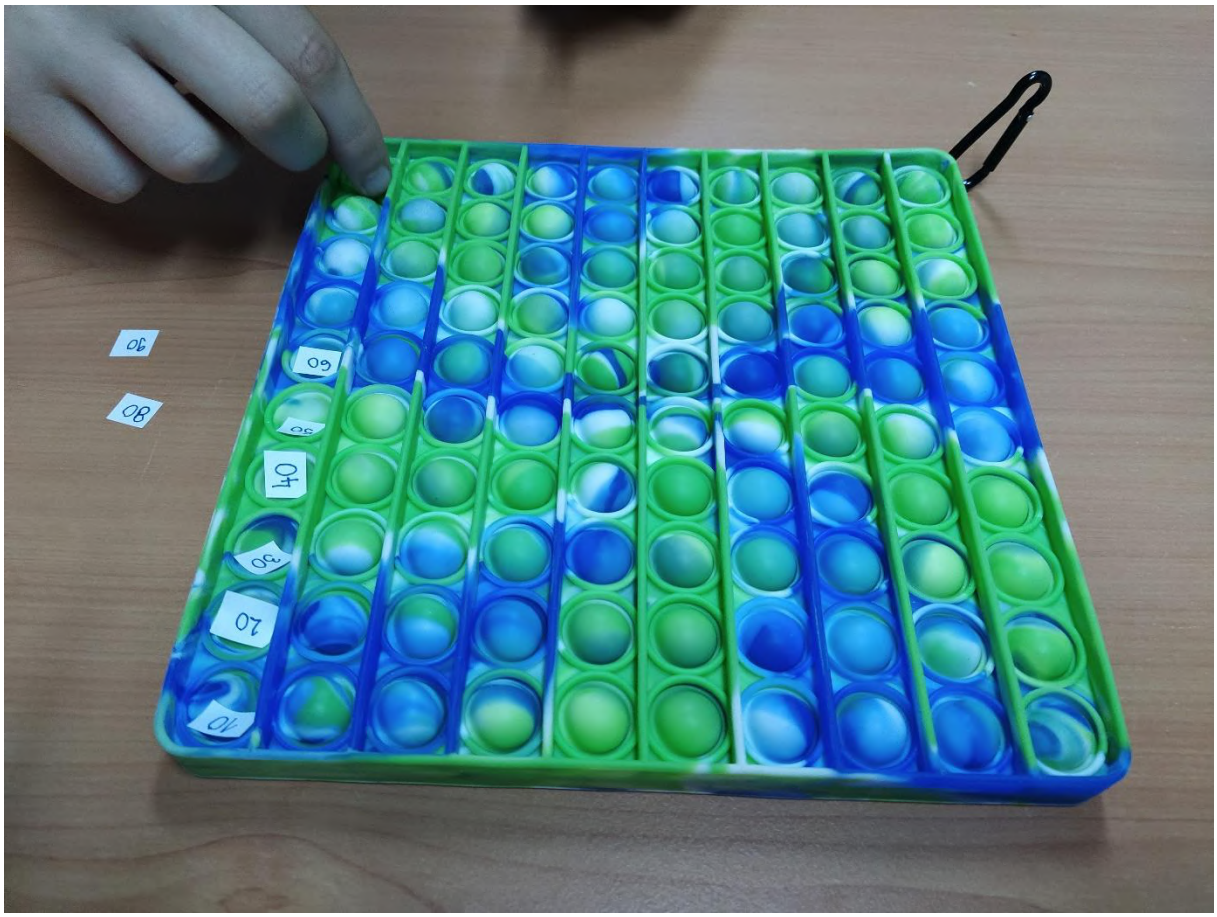
Slika 4



Pop-it, iskanje neznanega števila

Za urjenje večkratnikov in poštevanke sem uporabila večji Pop-it, ki prikazuje števila do sto. Na primeru je prikazano iskanje večkratnikov števila deset, kjer je učenec počil mehurčke, ki so večkratniki števila deset. Enako kot pri večkratnikih, sem uporabila pri poštevanki. Torej, primer poštevanke števila šest je bil, da je učenec počil vsak šesti mehurček.

Slika 5



Pop-it, večkratniki števila deset

2. Zaključek

Motivacija je eden izmed ključnih elementov, ki so pomembni za učenje in urjenje matematičnih veščin. Pop-it igrača se je izkazala kot zelo pomemben motivator pri matematičnih veščinah. Učenec je pri uri dodatne strokovne pomoči pri matematiki zelo rad sodeloval, preštevanje, urjenje številske vrste in vaje pa mu niso predstavljale več takšne težave. Pri urjenju nalog z metodo svinčnik-papir se je učenec upiral in nerad sodeloval, pri popolnoma enaki nalogi iskanja neznanih števil, preštevanju in orientiranju v številskem obsegu do sto pa je s Pop-it igračo brez težav sodeloval in celo želel več dodatnih ponovitev. Pop-it igrača je torej zelo dober motivator urjenja veščin. Predvidevam, da bi jo bilo dobro uporabiti tudi pri drugih učnih predmetih in urjenju je teh. Predvsem pri slovenskem jeziku, kjer lahko pri začetnem opismenjevanju in glasovni analizi štejemo glasove, zlogujemo in podobno. Obenem ni samo motivacija tista, ki je pri Pop-it igrači privlačna, ampak ima tudi drug zelo pomemben vidik, to je sprostitev in pomirjanje. Učence pokanje mehurčkov zelo sprošča in umirja. Učencu lahko po koncu učne vsebine pustimo, da poči preostanek mehurčkov, oziroma jih pripravi za ponovno ponovitev na drugi strani. Zagotovo bom

Pop-it igračo pri urah dodatne strokovne pomoči še večkrat uporabila in iskala načine, kako jo uporabiti tudi drugače, saj je učencem takšen način uporabe zelo všeč.

3. Viri in literatura

Bognar, L. (1987). Igra pri pouku na začetku šolanja. Ljubljana. DZS.

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (1992). The primary English teacher`s guide. Penguin English.

Kuret, N. (1959). Igra in igrača v predšolski in šolski dobi. Založba Obzorja Maribor.

Marentič- Požarnik, B. (1980). Dejavniki in metode uspešnega učenja. DDU Univerzum Ljubljana.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Filozofska fakulteta Ljubljana.

Ramli, ‘Izzat Syahir Mohd, Maat, S. M., Khalid, F. (2020). Game-Based Learning and Student Motivation in Mathematics. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 9(2), 449–455.

Raba interaktivnih iger v času pouka na daljavo

Petra Gostečnik Barunčić, Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje

Povzetek

Igra je dejavnost, ki izhaja iz notranjih vzgibov in interesov. Z njo zadovoljujemo lastne potrebe po znanju, ustvarjalnosti in sodelovanju. Preko igre se odločamo med različnimi možnostmi in sprejemamo posledice lastnih odločitev. Igra je pomembna, saj preko preigravanja izboljšujemo fizične ali kognitivne sposobnosti. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami je pomemben motivacijski dejavnik, saj jim predstavlja pozitivno izkušnjo, v kateri se počutijo varne in lahko izrazijo svoje sposobnosti, obenem pa je igra dejavnost, v kateri lahko uspejo. Pomembno je znati povezati igro z učenjem različnih učnih snovi in razvijanjem sposobnosti, kjer ima določen učenec primanjkljaje. V času šolanja na daljavo se je igranje interaktivnih iger izkazalo kot uspešno motivacijsko sredstvo. Vseeno pa je moral strokovni delavec dobro strukturirati uro, da ni celotno srečanje bilo namenjeno samo preigravanju iger.

1 Igra in njen doprinos k razvoju otroka

Slovar slovenskega knjižnega jezika definira igro kot otroško dejavnost, ki je sicer skupinska, lahko pa tudi individualna. Namenjena je razvedrilu in zabavi. Je pa igra še marsikaj več. Igra je dejavnost, ki se stalno spreminja in se dogaja prostovoljno. Izhaja iz nekih notranjih vzgibov, interesov, potreb. Je izredno pomembna oblika socializacije, preko igre so nam posredovani tudi marsikateri kulturni procesi. Z igro zadovoljujemo naše potrebe po znanju, ustvarjalnosti in sodelovanju – tako otroci kot odrasli. Poleg vsega naštetega pa nadgrajujemo lastne sposobnosti, soočamo se s tekmovalnostjo in tudi s frustracijo ob morebitnih porazih, izgubljanju. V igri lahko izbiramo med različnimi možnostmi in se učimo sprejemati posledice naših odločitev. S preigravanjem iger lahko izboljšujemo sposobnosti, ki jih določena igra razvija, pa naj gre za fizične ali kognitivne sposobnosti. Če igro pogledamo s strokovnega stališča, s stališča pedagogov, lahko v njej vedno najdemo nek cilj, neko nalogo.

Obstaja veliko različnih definicij, kaj igra je. In prav toliko kot je definicij, je tudi klasifikacij. Toličič, ki je pogosto omenjen avtor v slovenskem prostoru, razvršča igre v štiri skupine: funkcijske (gre za preizkušanje senzomotoričnih shem na predmetih), domišljijske (posnemanje živali ali oseb iz resničnega sveta, igra vlog), dojemalne (te igre zajemajo poslušanje, opazovanje, tudi branje in posnemanje) ter ustvarjalne igre (konstruiranje, dramatizacija, ročna dela, gibanje, pisanje, slikanje, glasbeno ustvarjanje). Zanimiva je tudi klasifikacija iger, ki jo je razvil in sestavil Rafo Pinosa. Igre v grobem deli v dve skupini, in sicer glede na to, kako vplivajo na posameznika in glede na to, kako vplivajo na skupino. Igre glede na skupino razdeli na: igre spoznavanja, socializacijske igre, tematske igre, igre za refleksijo, povezovalne igre

ter strateške igre. Glede na posameznika pa igre razdeli na to, katero področje naj bi razvijale: duhovni, miselni, čustveni, telesni ter etično – moralni razvoj. Igre lahko klasificiramo tudi glede na namen igre – kaj želimo z igro doseči oziroma s kakšnim namenom igro uporabimo v nekem trenutku. Podpora tej klasifikaciji pa je klasifikacija igre glede na način izvedbe.

Ob igranju iger se pogosto ne zavedamo, kakšen učinek imajo le-te na naše življenje in kako se tudi naše življenje, naša osebnost lahko odraža v igrah. V igre pogosto vnašamo svoje izkušnje, znanje, obenem pa lahko spoznanja, ki jih pridobimo v igri, kasneje uporabimo v vsakdanjem življenju. Kar pomeni, da lahko določena šolska znanja prav tako pridobimo preko igre in jih uporabimo kasneje v nekem učnem okolju.

Danes se srečujemo z učenci digitalne generacije. Preko spletnih iger se lahko učenci učijo skozi prakso, pridobivajo neposredne povratne informacije, aktivno odkrivajo nove informacije in pridobivajo nove vrste razumevanja. Zelo pomembno vlogo v tej dejavnosti igra motivacija, ki jo lahko poimenujemo tudi kot 'ljubezen do učenja' in je najmanj toliko pomembna kot sama učna vsebina. Posledično lahko igro uporabimo tudi za učenje resnih iger – to so igre, ki so nastale zaradi potreb po doseganju določenih učnih ciljev. Primarno niso namenjene zabavi, vsebujejo določene izobraževalne elemente. Za uspešno izvedeno učno uro moramo izbrati pravo igro. Strokovni delavec mora biti pozoren na kakovost izdelave računalniške igre, saj slaba grafika lahko pomeni znak slabe pedagogike. Strokovni delavci pri izbiri nikoli ne smemo pozabiti na učne cilje. Vedno se moramo vprašati, ali je naš cilj predelati učno snov ali doseči neko naprednejšo izkušnjo, kot sta denimo kritično mišljenje ali kreativnost. Pri delu pa lahko uporabimo tudi komercialne igre, ki so primarno namenjene zabavi, vendar jih mora strokovni delavec postaviti v ustrezen okvir ter zagotoviti ustrezno delovanje. Igre lahko uporabimo za spodbujanje zanimanja učencev, moramo pa jo smiselno povezati z določeno temo, ki jo obravnavamo. Komercialne igre učence spodbujajo, da se učijo razmišljati v okviru sistemov ter premišljevati o tem, kako so različni elementi povezani med sabo. Omogočajo razvijanje različnih spretnosti – od komunikacijskih do drugih osebnih in družabnih veščin – še posebej, če lahko v igri sodeluje več igralcev.

1. 1 Raba iger pri urah dodatne strokovne pomoči

Učenci, ki obiskujejo ure dodatne strokovne pomoči, so otroci s posebnimi potrebami. Gre za otroke z motnjo v duševnem razvoju, za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, otroke z govorno – jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne, za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo. Učenci, ki obiskujejo dodatno strokovno pomoč, so opredeljeni kot učenci s specifičnimi učnimi težavami. Pri specifičnih učnih težavah gre za neskladje med otrokovimi sposobnostmi. Gre za neskladen ali neharmoničen razvoj, posledica tega pa je, da otrok slabše funkcionira na določenih področjih, kot bi pričakovali glede na njegove intelektualne sposobnosti.

Ti učenci velikokrat izražajo željo po igranju iger. Sam učni proces je za njih pogosto naporen, stresen. V učnem okolju neprenehoma doživljajo neuspehe, imajo šibko samopodobo zaradi konstantnih nerazumevanj učne snovi, nizkih ocen. Učenje bi moralo otroku predstavljati neko pozitivno izkušnjo, kar pa je pri otrocih s posebnimi potrebami pogostokrat igra. Kadar je nek proces igre prijeten in nam daje občutek, da lahko uspemo, takrat je učenje avtomatično. To pomeni, da se zgodi samo po sebi in ga ni moč ustaviti. Preko igre vstopamo v svet soigralca, soigralec pa vstopa v našega. Med igro nastajajo občutki ugodja, dobrega počutja in varnosti; omogočajo občutek sreče in igrivosti, ti občutki pa so za učenje izredno ugodni. Kadar otroku torej učno snov predstavimo preko igre, je otrok veliko bolj notranje motiviran in lažje dojema, sprejema in razume neko učno snov.

1. 2 Igra v času pouka na daljavo

V času pouka na daljavo se je pri izvajanju dodatne strokovne pomoči pojavilo več težav. Ena največjih je bila, kako pritegniti učence k delu; še posebej tiste, ki imajo že na splošno nizko delovno motivacijo. Vprašanje, ki se je pogosto zastavilo, je bilo, katere dejavnosti ponuditi, da bodo služile kot motivacija, obenem pa bodo krepile primanjkljaje posameznike. Kot izredno uspešna rešitev so se izkazale interaktivne igre, ki jih lahko najdemo na Arnesovem spletišču.

Pred samo uvedbo iger v učni proces sem se poglobila v teorijo, saj lahko igranje iger prinaša mnoge pasti in zaplete. Glede na informacije, ki sem jih pridobila s preučevanjem razpoložljive domače in tuje literature, sem na Arnesovi spletni strani pregledala nabor iger. Izkazalo se je, da gre pogosto za povezavo na spletno stran www.digipuzzle.net, kjer se je sicer nabor iger razširil, vendar smo znotraj ur dodatne strokovne pomoči ostali samo pri igrah, ki jih najdemo na Arnesovi spletni strani. Večina iger je namenjena igranju posameznika. Vendar je možno s precejšnjo mero kreativnosti in domiselnosti igro preoblikovati na takšen način, da je dopuščala igranje več igralcem naenkrat.

Izvajali smo vaje, ki so krepile predvsem izvršilne funkcije. Nabor iger za trening izvršilnih funkcij smo izdelali skupaj z učenci, saj je v prvi vrsti morala biti igra otrokom všečna. Preko iger smo trenirali vizualno zaznavanje in pomnjenje, hitrost, pozornost, obenem pa tudi računalniško opismenjevanje, pisanje, matematične veščine. Igre so bile prilagojene posameznemu učencu s specifičnimi učnimi težavami in njegovim primanjkljajem. Kot uspešen način izvajanja so se pokazale tudi skupne ure dodatne strokovne pomoči. Skupne ure sem organizirala za otroke s podobnimi primanjkljaji, približno enake starosti ali po spolu. Občasno pa smo izvedli tudi ure, kjer so bili učenci izbrani naključno (glede na razpoložljiv čas) in smo se vsi skupaj urili v izbrani sposobnosti ali spretnosti. Preko igranja iger smo krepili medsebojne odnose, učenci so med seboj navezali stike in marsikateri odnos je prerasel v prijateljstvo izven šolskih okvirjev. Opazno so se izboljšali nekateri primanjkljaji oziroma le-ti niso bili izraženi v tolikšni meri kot pri dejavnostih, ki se niso izvajale v obliki igre. Učenci so bili uspešni, obenem pa so se urili tudi v igranju po določenih pravilih ter v sprejemanju poraza.

Past, ki se je pokazala v načinu izvajanja ur dodatne strokovne pomoči na ta način, je bila predvsem v tem, da so otroci s težavo sprejemali dejavnosti, ki niso bile izvedene v obliki igre. Tukaj je bila potrebna velika mera vztrajnosti in doslednosti. Dorekli smo pravilo, preko katerega smo oblikovali način rednega dela in način igranja interaktivnih iger. Igre sem izbirala jaz, občasno pa so jo lahko izbrali tudi učenci iz že pripravljenega nabora.

2. Zaključek

Uporaba interaktivnih oziroma spletnih iger se je v času šole na daljavo izkazala kot zelo dobrodošlo motivacijsko sredstvo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami in nizko učno motivacijo. Pred vsakršno rabo interaktivnih iger pa je smotrno dobro preučiti teorijo, saj lahko le na takšen način izberemo igro, ki bo učencem všečna, obenem pa bo zasledovala izbrani cilj. Raba spletnih iger je uspešen način za pritegnitev otrokove pozornosti ter za razvijanje določenih sposobnosti. Na spletu najdemo veliko različnih iger, preko katerih lahko krepimo in razvijamo pozornost in koncentracijo, pomnjenje, opismenjevanje, logično sklepanje, matematične veščine, branje. Pred izvajanjem posamezne dejavnosti, v katero vpletemo interaktivne igre, je dobro, da dejavnost strukturiramo, igre pa prilagodimo potrebam posameznega učenca. Določene igre, ki so se tekom pouka na daljavo izkazale kot uspešne po različnih kriterijih (všečnost, zasledovanje ustreznega cilja, krepitev določenih področij) uporabljamo tudi pri izvajanju ur dodatne strokovne pomoči v šoli. Igre služijo kot uvodna motivacija ali pa kot zaključna dejavnost ure.

3. Viri in literatura

Merhar, Umek, Jemec, Repnik (2013). *Didaktične igre in druge dinamične igre.* Salve.

Umek, Mrak Merhar, Mikac, Marčeta (2013). *Zgodovina in razvoj andragogike in pedagogike igre.* Salve.

Žerdin, Ortar, Jelenc (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja.* Društvo Bravo.

http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=igra&hs=1

https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/gbl-tutorial.htm

https://zakonodaja.com/zakon/zuopp-1

S pomočjo didaktičnih iger in igrivih elementov premagujemo primanjkljaje na posameznih področjih učenja

Tjaša Lipovnik, prof. rp in mag. prof. inkl. ped., OŠ Brezno-Podvelka

Povzetek

Dandanes obstaja pestra paleta najrazličnejših pristopov za povečanje motivacije otrok pri pouku. Vključevanje igre in igrivih elementov je eden izmed načinov, ki imajo veliko pozitivnih učinkov, med drugimi pomembno vplivajo na motivacijo otrok za učno delo.

Pri pouku dodatne strokovne pomoči v prvi triadi se ogromno »igramo«. Skozi igro, ki jo vpletamo v različne učne metode in oblike dela dosegamo cilje določene učne ure. Spontano učenje otrok poteka ob igri ter v vsakdanjem učenju, ko se običajno ne zavedamo, da se učimo. Otroci ob igri izpolnjuje svoje čustvene, socialne in intelektualne potrebe.

Igre s pravili vključujem pri različnih elementih formativnega spremljanja. Primere iger s pravili na posameznih področjih učenja vam predstavljam v prispevku.

Z zaigrano ali predstavljeno igro si učenci sami postavijo kriterije uspešnosti, med igro si postavljajo vprašanja v podporo učenju in svojo igro samovrednotijo. Posamezni elementi formativnega spremljanja se med igro v praksi večkrat prepletajo in si ne sledijo vedno v enakem zaporedju. Po vsaki igri učencem podam povratno informacijo, ki je usmerjana v proces učenja, v namene učenja in kriterije uspešnosti ter osredotočena na posameznega učenca. Povratna informacija učencu omogoča spodbudo za nadaljnje razmišljanje.

V svoje učne ure vsakodnevno vključujem didaktične igre, saj učenci poleg ciljev določene učne ure razvijajo tudi druge spretnosti in veščine: spoznajo svoj učni tempo, prilagajajo si delo svojim potrebam, učijo se načrtovati in slediti pravilom, znajo vrednotiti svoje delo in načrtovati izboljšave. V igro vključujem elemente, ki stimulirajo miselni razvoj otrok, razvijajo koordinacijo gibov in motoriko ter tako preprečujejo motnje koncentracije in pozornosti pozneje v življenju.

Z dodatno vključitvijo samovrednotenja v samo igro s pravili, učenci pri urah dodatne strokovne pomoči razvijajo samoiniciativnost in samoregulacijske spretnosti, ter prevzemajo odgovornost za svoje učenje.

S pomočjo didaktičnih iger in igrivih elementov premagujemo primanjkljaje na posameznih področjih učenja

Tjaša Lipovnik, prof. rp in mag. prof. inkl. ped., OŠ Brezno-Podvelka

1 Uvod

Dandanes obstaja pestra paleta najrazličnejših pristopov za povečanje motivacije otrok pri pouku. Vključevanje igre in igrivih elementov je eden izmed načinov, ki imajo veliko pozitivnih učinkov, med drugimi pomembno vplivajo na motivacijo otrok za učno delo.

Pri pouku dodatne strokovne pomoči v prvi triadi se ogromno »igramo«. Skozi igro, ki jo vpletamo v različne učne metode in oblike dela dosegamo cilje določene učne ure. Spontano učenje otrok poteka ob igri ter v vsakdanjem učenju, ko se običajno ne zavedamo, da se učimo. Otroci ob igri izpolnjuje svoje čustvene, socialne in intelektualne potrebe.

Tako kot pravijo Čampa, Kepec, Kežman-Počkaj in Skok (2000, str. 101) je pouk z didaktičnimi igrami tako za učitelja kot učenca, dragocen pristop za doseganje določenih ciljev, saj spodbuja senzorične, fizične in miselne dejavnosti ter aktivnosti, ki so prilagojene določenim razvojnim značilnostim in potrebam otrok.

2 Igra s pravili kot eden izmed elementov formativnega spremljanja

Igra je edini in najbolj naraven način učenja, saj ima močan vpliv na celosten razvoj otroka in spodbuja socialni, spoznavni, gibalni in jezikovni razvoj (Marjanovič Umek, 1980, str. 176).

Različni avtorji delijo vrste didaktičnih iger na različne načine. Bognar (1987, str. 89) govori o igrah vlog, konstruktorskih igrah in igrah s pravili.

V nadaljevanju se bomo osredotočili zgolj na igre s pravili, saj jih pri svojem delu z učenci najbolj uporabljam.

Igre s pravili so primerne za vgradnjo zelo konkretnih vzgojno-izobraževalnih nalog in ponujajo veliko možnosti za uporabo pri pouku. Temeljna značilnost teh iger so pravila, ki usmerjajo potek igre. Pravila pa lahko tekom dejavnosti tudi spreminjamo, prilagajamo starosti učencev, njihovim sposobnostim in potrebam pouka. Prav tako si jih lahko sestavijo tudi učenci sami, kar je dodatna oblika ustvarjalnega dela (Bognar, 1987, str. 94).

Igre s pravili vključujem pri različnih elementih formativnega spremljanja. Z zaigrano ali predstavljeno igro si učenci sami postavijo kriterije uspešnosti, med igro si postavljajo vprašanja v podporo učenju in svojo igro samovrednotijo. Posamezni elementi formativnega spremljanja se med igro v praksi večkrat prepletajo in si ne sledijo vedno v enakem zaporedju. Po vsaki igri učencem podam povratno informacijo, ki je usmerjana v proces učenja, v namene učenja in kriterije uspešnosti ter

osredotočena na posameznega učenca. Povratna informacija učencu omogoča spodbudo za nadaljnje razmišljanje.

Budnar (2000, str. 94) pravi, da mora učitelj med igro pri pouku ustvariti vzdušje, v katerem se bodo učenci počutili varne, jasno razložiti način dela in postaviti časovne omejitve, učencem mora omogočiti samorefleksijo in refleksijo dogajanja ter v procesu aktivno sodelovati.

Z igro vzbujamo pri učencih pozornost in motivacijo k dejavnosti. Sama igra ni enolična, jih ne utruja, kar se pri učencih odslikava v trajnosti znanja, hkrati pa je njihov odnos do igre bolj pozitiven kot do resnega učenja (Kuščer, 2000, str. 25, 26).

2.1. Primeri iger s pravili pri izvajanju dodatne strokovne pomoči na področju jezika

a) Igra: POIŠČEM PREDMET

Tabela 1: Igra: Poiščem predmet

Igra: POIŠČEM PREDMET	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Vrečko napolnimo s kartončki, ki imajo različne prve in zadnje glasove. Po učilnici razporedimo predmete, ki se ujemajo s prvimi ali zadnjimi glasovi sličic. Učenec izvleče kartonček in išče predmet, ki se začne ali konča z enakim prvim ali zadnjim glasom. Učencu podajamo povratno informacijo sproti.	- Učenec prepozna in določi prvi ali zadnji glas v besedi; - Učenec iz besede sestavi smiselno poved; - Besedo pravilno zapiše v zvezek; - Poved pravilno zapiše v zvezek.	- Znam določiti prvi ali zadnji glas v besedi; - Iz besede sestavim smiselno poved; - Besedo pravilno zapišem v zvezek; - Poved pravilno zapišem v zvezek.
Samovrednotenje: *Znam določiti prvi glas v besedi.* *Znam določiti zadnji glas v besedi.* *Iz besede sestavim smiselno poved.* *Besedo pravilno zapišem v zvezek.*		*Povratna informacija učiteljice:*

Poved pravilno zapišem v zvezek.	

b) Igra: SLIČICA – BESEDA/ POVED

Tabela 2: Sličica - beseda/poved

Igra: SLIČICA – BESEDA/ POVED	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Učenec ima pred seboj svoj komplet kartic. Med karticami poišče sličico, katere beseda ima glas, ki ga sliši. Kartico obrne. Ko ima obrnjene vse kartice, zakliče »TOMBOLA«. Učenec dobi listke z besedami. Besede prebere in jih položi na ustrezno sličico. Učenec dobi listke s povedmi. Povedi prebere in jih položi pod ustrezno sličico. Učencu podajamo povratno informacijo sproti.	- Učenec prepozna in poimenuje bitje ali snovi na kartici; - Učenec prepozna glasove v besedah; - Učenec razvija tehniko branja in besedo/poved prebere.	- Prepoznam in poimenujem bitje ali snovi na sličici; - Prepoznam posamezne glasove v besedah; - Pravilno preberem besedo in jo povežem s sličico; - Pravilno preberem poved in jo povežem s sličico.
Samovrednotenje: *Prepoznam in poimenujem bitje ali snovi.* *Prepoznam posamezne glasove v besedah.* *Pravilno preberem besedo in jo povežem s sličico.* *Pravilno preberem poved in jo povežem s sličico.*		*Povratna informacija učiteljice:*

c) Igra: KOCKE, KI GOVORIJO

Tabela 3: Kocke, ki govorijo

Igra: KOCKE, KI GOVORIJO	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Učenec ima na voljo od 1-9 igralnih kock, na katerih so različne ilustracije. Težavnost nalog stopnjujemo na podlagi potreb in sposobnosti učenca. S kockami lahko iščemo asociacije, smešne besede, razvijamo besedni zaklad, iščemo zloge, glasove v besedah, razvrščamo besede po abecednem vrstnem redu, tvorimo besedne zveze, povedi, pišemo zgodbe, pesmi.	- Učenec ob kockah pripoveduje smiselno poved; - Učence ob kockah pripoveduje smiselno zgodbo; - Učenec povedi pravilno zapiše v zvezek; - Učenec iz osebnih lastnih imen tvori svojilne pridevnike (MAMA, PLAŠČ- Mamin plašč);	- Ob kockah pripovedujem smiselno poved. - Ob kockah pripovedujem smiselno zgodbo. - Povedi pravilno zapišem v zvezek. - Znam tvoriti svojilne pridevnike.
Samovrednotenje: *Ob kockah pripovedujem smiselno poved.* *Ob kockah pripovedujem smiselno zgodbo.* *Povedi pravilno zapišem v zvezek.* *Znam tvoriti svojilne pridevnike.*		*Povratna informacija učiteljice:*

Slika 13: Kartončki s sličicami

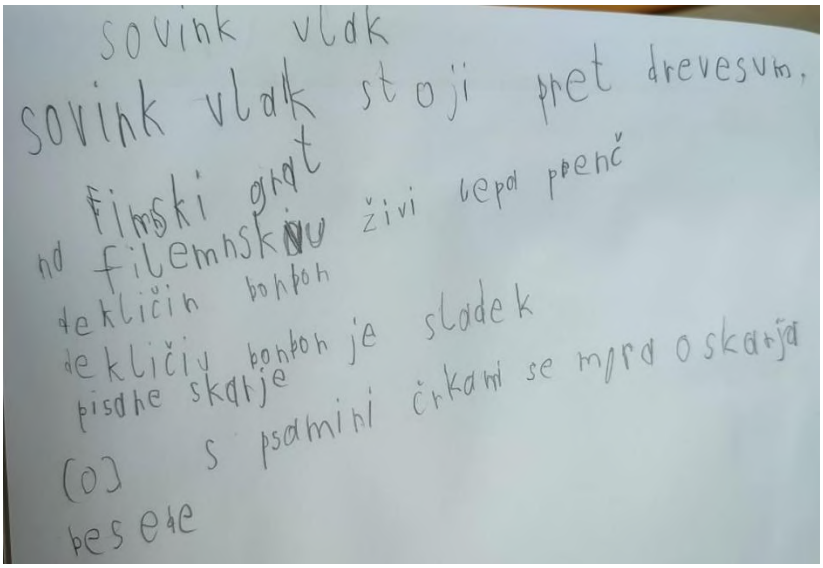
Slika 14: Predmet povezan z začetnim/končnim glasom s sličico

Slika 3: Povedi povezane s sličico

Slika 4: Komplet kartic

Slika 5: Besede povezane s sličico

Slika 6: Kocke, ki govorijo



Slika 7: Zapis povedi ob kockah, ki govorijo

2.1. Primeri iger s pravili pri izvajanju dodatne strokovne pomoči na področju matematike

a) Igra: LESENE PALČKE IN KARTONČKI S ŠTEVILI

Tabela 4: Lesene palčke in kartončki s števili

Igra: LESENE PALČKE IN KARTONČKI S ŠTEVILI	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Učenec s pomočjo kartončkov s števili ureja števila po velikosti, od najmanjšega do največjega in obratno. Učenec s pomočjo lesenih palčk in kartončkov s števili primerja števila po velikosti. Učenec s pomočjo lesenih palčk in kartončkov s števili sestavlja račune seštevanja in odštevanja. Učenec na konkretni ravni spozna, da sta seštevanje in odštevanje nasprotni računski operaciji.	- Učenec ureja števila po velikosti od najmanjšega do največjega in obratno; - Učenec primerja števila po velikosti; - Učenec sestavlja račune seštevanja in odštevanja; - Učenec zapiše račun seštevanja in odštevanja; - Učenec na konkretni ravni pojasni, da sta seštevanje in odštevanje nasprotni računski operaciji.	- Znam urediti števila od najmanjšega do največjega - Znam urediti števila od največjega do najmanjšega. - Znam primerjati števila po velikosti; - Poznam znake za večje, manjše, je enako; - Znam zapisati račun seštevanja in odštevanja; - Vem, da sta seštevanje in odštevanje nasprotni računski operaciji.
Samovrednotenje: *Znam urediti števila od najmanjšega do največjega.* *Znam urediti števila od največjega do najmanjšega.* *Znam primerjati števila po velikosti.* *Poznam znake za večje, manjše, je enako.*		*Povratna informacija učiteljice:*

Znam zapisati račun seštevanja in odštevanja. *Vem, da sta seštevanje in odštevanje nasprotni računski operaciji.*	

b) Igra: POP IN

Tabela 5: Pop in

Igra: POP IN	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Z igro POP IN si učenec pomaga računati do 20, brez prehoda in s prehodom čez desetico. Z igro POP IN si učenec pomaga računati do 100, brez prehoda in s prehodom čez desetico.	- Učenec sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20, vključno s številom 0; - Učenec sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 100 (prehod: z didaktičnimi pripomočki oziroma ponazorili).	- Znam seštevati in odštevati do 20. - Znam seštevati in odštevati do 20 s prehodom, s pomočjo POP IN . - Znam seštevati in odštevati do 100 s prehodom in pomočjo POP IN.
Samovrednotenje: *Znam seštevati in odštevati do 20.* *Znam seštevati in odštevati do 20 s prehodom, s pomočjo POP IN .* *Znam seštevati in odštevati do 100 s prehodom in pomočjo POP IN.*		*Povratna informacija učiteljice:*

d) Igra: DELI CELOTE

Tabela 6: Deli celote

Igra: DELI CELOTE	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Učenec s pomočjo izdelanih modelov prepozna in poimenuje celoto in dele celote.	- Učenec prepozna celoto in dele celote. - Učenec poimenuje del celote in ga zapiše v obliki ulomka.	- Prepoznam celoto in dele celote. - Del celote znam zapisati v obliki ulomka. - Ulomek znam ponazoriti tudi na drugih konkretnih primerih (čokolada).
Samovrednotenje: *Prepoznam celoto in dele celote.* ☺ 😐 😐 *Del celote znam zapisati v obliki ulomka.* ☺ 😐 😐 *Ulomek znam ponazoriti tudi na drugih konkretnih primerih (čokolada).* ☺ 😐 😐		*Povratna informacija učiteljice:*

Slika 8: Računanje s kartončki s števili

Slika 9: Računanje z lesenimi palčkami

Slika 10: Računanje s POP IN

Slika 11: Deli celote

2.1. Primeri iger s pravili pri izvajanju dodatne strokovne pomoči na področju pozornosti in koncentracije

a) Igra: SUPER MEMO

Tabela 7: Super Memo

Igra: SUPER MEMO	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Igra je namenjena dvema igralcema. Učitelj nastavi barvno kombinacijo, ki je učencu nepoznana. Učenec ima 12 poskusov, da najde pravilno kombinacijo. S črnimi in belimi zatiči učitelj učenca usmerja k pravilni rešitvi. Težavnost stopnjujemo na podlagi sposobnosti in potreb učenca.	- Učenec uri svojo koncentracijo, pozornost in spomin.	- S tremi kolonami in s tremi barvami najdem rešitev v 5 poskusih. - S tremi kolonami in s petimi barvami najdem rešitev v 8 poskusih. - S štirimi kolonami in šestimi barvami najdem rešitev v 12 poskusih.
Samovrednotenje: *S tremi kolonami in s tremi barvami najdem rešitev v 5 poskusih.* ☺ 😐 😐		*Povratna informacija učiteljice:*

S tremi kolonami in s petimi barvami najdem rešitev v 8 poskusih. *S štirimi kolonami in šestimi barvami najdem rešitev v 12 poskusih.*	

b) Igra: GIBAM SE IN BEREM

Tabela 8: Gibam se in berem

Igra: Gibam se in berem	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Učenec potegne kartonček na katerem so simboli za črke in številke. Pod njimi so zapisane kratice, ki povedo, katero roko mora dvigniti. L pomeni leva roka, D pomeni desna roka, O pomenita obe roki. Učenec glasno bere simbole in hkrati dviguje ustrezno roko. Težavnost nalog stopnjujemo na podlagi sposobnosti in potreb učenca.	- Učenec uri svojo koncentracijo, vidno pozornost in spomin. - Učenec prepozna in bere velike in male tiskane črke ter števila do 20.	- Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano črko ali številko. - Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano besedo, 5/10. - Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano besedo, 8/10. - Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano besedo, 10/10.
Samovrednotenje: *Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano črko ali številko.* *Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano besedo, 5/10.*		*Povratna informacija učiteljice:*

Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano besedo, 8/10. ☺☺😐 *Istočasno dvignem eno od rok in pravilno preberem zapisano besedo, 10/10.* ☺☺😐	

A	6	7	E	b	O	1	F	S	n
L	O	L	D	D	O	L	D	O	D

MAMA	OBLAK	ŽABA	oma	dežnik	KOKOŠ	desno	Okvir	Hrana	Opoj
D	O	L	L	O	D	D	L	O	D

Slika 13: Kartice: Gibam se in berem

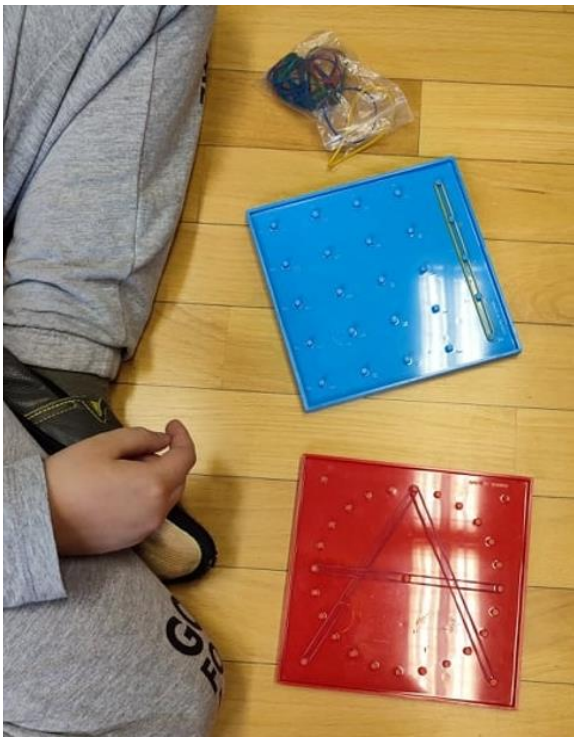
c) Igra: GEOPLOSCA

Tabela 9: Geoplošča

Igra: Gibam se in berem	**Cilji:**	**Kriteriji uspešnosti:**
Učenec iz škatle potegne naključno kartico na kateri je določena oblika. To obliko prepozna in jo pravilno upodobi na svoji geoplošči. Učenec obliko pravilno preslika v svoj zvezek.	- Učenec uri svojo koncentracijo, vidno pozornost in spomin. - Učenec obliko preslika in jo pravilno nariše v svoj zvezek.	- Prepoznam obliko in jo samostojno ustvarim na svoji geoplošči. - Obliko pravilno preslikam v svoj zvezek.
Samovrednotenje: *Prepoznam obliko in jo samostojno ustvarim na svoji geoplošči.* ☺☺😐 ☺☺😐		*Povratna informacija učiteljice:*

Obliko pravilno preslikam v svoj zvezek.	

Slika 14: Geoplošča 1



Slika 15: Geoplošča 2

Zaključek

Igra je za otrokov razvoj tako pomembna, da je pravica do nje zapisana celo v človekovih pravicah (Bregant, 2015). Otroška igra je vsekakor osnovna dejavnosti, ki pomembno vpliva na telesni, socialni, čustveni in kognitivni razvoj otroka. Med igro otrok razvija svoje lastne kompetence, gradi svojo samopodobo in samozavest ter pridobiva izkušnje za življenje v resničnem svetu.

O učinkovitem učenju govorimo, ko učenca dejavnost pritegne, ko učni izkušnji pripiše pomen oziroma povezanost z življenjem in ko v ustrezno videnem procesu učenja ob učiteljevi podpori razvije različne zmožnosti in svoje zaupanje vanje (Maličev, 2018).

V svoje učne ure vsakodnevno vključujem didaktične igre, saj učenci poleg ciljev določene učne ure razvijajo tudi druge spretnosti in veščine: spoznajo svoj učni tempo, prilagajajo si delo svojim potrebam, učijo se načrtovati in slediti pravilom, znajo vrednotiti svoje delo in načrtovati izboljšave. V igro vključujem elemente, ki stimulirajo miselni razvoj otrok, razvijajo koordinacijo gibov in motoriko ter tako preprečujejo motnje koncentracije in pozornosti pozneje v življenju.

Z dodatno vključitvijo samovrednotenja v samo igro s pravili, učenci pri urah dodatne strokovne pomoči razvijajo samoiniciativnost in samoregulacijske spretnosti, ter prevzemajo odgovornost za svoje učenje.

Ob uvajanju elementov formativnega spremljanja v igre s pravili sem pri učencih opazila več pozitivnih sprememb. Za delo so postali bolj motivirani in aktivnejši, saj so svoj uspeh vseskozi vrednotili in opazili svoj napredek. Pri aktivnostih so si jasno postavili svoj cilj in ga s časoma tudi dosegli.

Kot pravi Rossi (2015) je potrebno šolsko uro razdeliti na manjše segmente, kjer sodelujejo vsi čuti. Učitelj naj se sam odloči, kaj bo pri posamezniku uporabil, da se mu približa. Na voljo ima veliko različnih orodij, le najti mora način, kjer bo del svoje ure namenil aktivnostim, ki so otroku blizu, aktivnostim, ki ga motivirajo.

Literatura

- Bognar, L. (1987). *Igra pri pouku na začetku šolanja.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bregant, T. (2015). *Pomen igre za otrokov razvoj.* Didakta, let. 25, št. 183, str.25-28.
- Budnar, M. (2000). *Igra vlog in simulacija.* V Zupan, A. in Turk Škraba, M. (ur.), Zbornik prispevkov 2000 (str. 93-95). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čampa, J., Kepec, M., Kežman-Počkaj, J. in Skok, M. (2000). *Didaktična igra pri pouku.* V Zupan A. in Turk Škraba M. (ur.), Zbornik prispevkov 2000 (str. 101-103). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kuščer, K. (2000). *Integrirani pouk: priročnik za obravnavo tematskega sklopa Sadovnjak.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Maličev, P. (2018). Delo, Sobotna priloga, 23. februar 2018. *V šoli smo zato, da se učimo in da se imamo fajn.* Pridobljeno s https://old.delo.si/sobotna/v-soli-smo-zato-da-se-ucimo-in-da-se-imamo-fajn.html.
- Marjanovič Umek, L. (1980). *Pomen in vloga igre pri vzgojnem delu v predšolskem obdobju.* Sodobna pedagogika, let. 34, št. 5/6, str. 176-178.
- Rossi, B. (2015). *How to motivate and engage generation z.* Pridobljeno s https://www.information-age.com/how-motivate-and-engage-generation-z-123460258/.

Utrjevanje deljenja preko igre

Sandra Kolarič, Osnovna šola IV Murska Sobota

Povzetek

Družabna igra je za učence z učnimi težavami močan motivator za sodelovanje in učenje pri urah dodatne strokovne pomoči. Poleg usvajanja in utrjevanja učne snovi učenci preko družabnih iger urijo tudi socialne spretnosti, se učijo kako sodelovati v skupini, razvijajo in krepijo pozornost ter se navajajo na sprejemanje lastnega uspeha pri igri. V prispevku je opisana družabna igra Zvezda deljenja, ki je namenjena utrjevanju pisnega deljenja z enomestnim deliteljem pri urah dodatne strokovne pomoči, učne pomoči ali pri pouku. Poleg predstavitve družabne igre in možnosti njene rabe, so navedene tudi prilagoditve za učence z učnimi težavami, ki sem jih upoštevala pri izdelavi igre.

Didaktična igra in učenje

Horvat (1997) navaja, da je odnos učencev, do nalog, ki so povezane z igro drugačen, kar lahko vpliva na to, da je tako pridobljeno znanje trajnejše. Piše, da učitelji v svoje delo največkrat vključijo didaktične igre, ki jih ustvarijo na podlagi določenih učnih ciljev, za katere učenci ne vedo in se zato učenja niti zavedajo. Pomembno je, da so igre zanimive, ker tako povečujejo vztrajnost učencev.

Da so didaktične igre kot učna metoda lahko zelo uporabne pri pouku, piše tudi Pečjak (2009), ki meni, da jih lahko vključimo v proces usvajanja, ponavljanja ali utrjevanja učne snovi.

Kugonič (2019) je v raziskavi v okviru magistrskega dela prišla do ugotovitve, da bi si več kot 95 % tretješolcev, vključenih v raziskavo, pri pouku matematike želelo več rabe namiznih didaktičnih iger. Zanimiva je tudi ugotovitev, da učenci pri didaktičnih igrah velik pomen dajejo povratni informaciji.

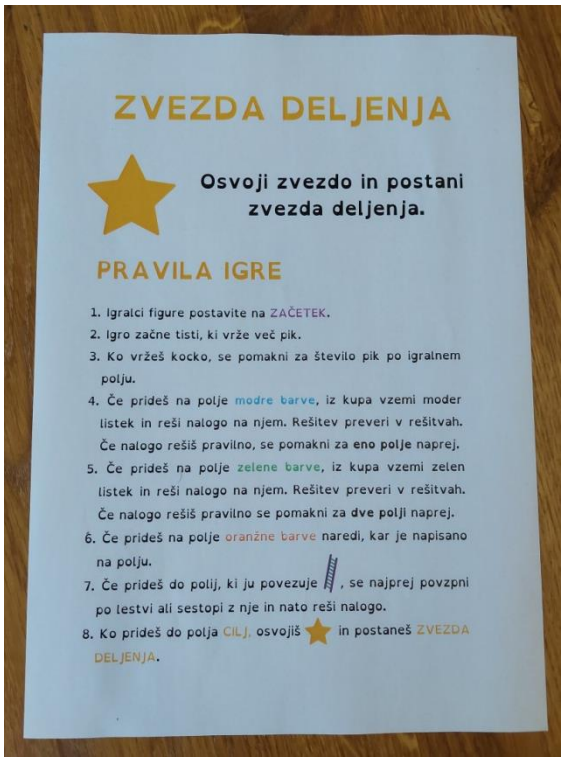
Družabna igra Zvezda deljenja

Za popestritev dela z učenci pri urah dodatne strokovne pomoči sem izdelala družabno igro, ki sem jo poimenovala Zvezda deljenja. Cilj družabne igre je osvojiti zvezdo, ki se nahaja na koncu igralne plošče. Ko učenec osvoji zvezdo, postane zvezda deljenja. V ospredju ni tekmovalnost, ampak individualen uspeh učenca.
Preko družabne igre učenci utrjujejo poštevanko, deljenje z ostankom, postopek pisnega deljenja z enomestnim deliteljem in matematične pojme. Poleg naštetega je družabna igra tudi pripomoček za vključevanje otrok v skupino, učenje dela v skupini, krepitev pozornosti in koncentracije ter sprejemanja lastne uspešnosti v igri.

Izdelava in predstavitev družabne igre

Družabno igro Zvezda deljenja sem izdelala v spletnem programu Canva. Igra vključuje pravila igre, igralno ploščo, listke z nalogami, rešitve nalog in listke, na katere igralci rešujejo naloge. Namenjena je dvema do štirim igralcem. Za igranje potrebujemo eno igralno kocko in igralne figure.

Pravila igre so, zaradi lažjega razumevanja, kratka in jedrnata. Zapisana so v drugi osebi, saj tako igralce nagovorijo. Ključno v pravilih je zapisano s tiskanimi črkami in z barvami, kakršne so uporabljene v igri. Izbrana je pisava, primerna za osebe z disleksijo, prilagojena pa je tudi velikost pisave in razmik med vrsticami. Za še lažje razumevanje in usmerjanje pozornosti so dodane slike.



ZVEZDA DELJENJA

Osvoji zvezdo in postani zvezda deljenja.

PRAVILA IGRE

1. Igralci figure postavite na ZAČETEK.
2. Igro začne tisti, ki vrže več pik.
3. Ko vržeš kocko, se pomakni za število pik po igralnem polju.
4. Če prideš na polje modre barve, iz kupa vzemi moder listek in reši nalogo na njem. Rešitev preveri v rešitvah. Če nalogo rešiš pravilno, se pomakni za eno polje naprej.
5. Če prideš na polje zelene barve, iz kupa vzemi zelen listek in reši nalogo na njem. Rešitev preveri v rešitvah. Če nalogo rešiš pravilno se pomakni za dve polji naprej.
6. Če prideš na polje oranžne barve naredi, kar je napisano na polju.
7. Če prideš do polij, ki ju povezuje , se najprej povzpni po lestvi ali sestopi z nje in nato reši nalogo.
8. Ko prideš do polja CILJ, osvojiš in postaneš ZVEZDA DELJENJA.

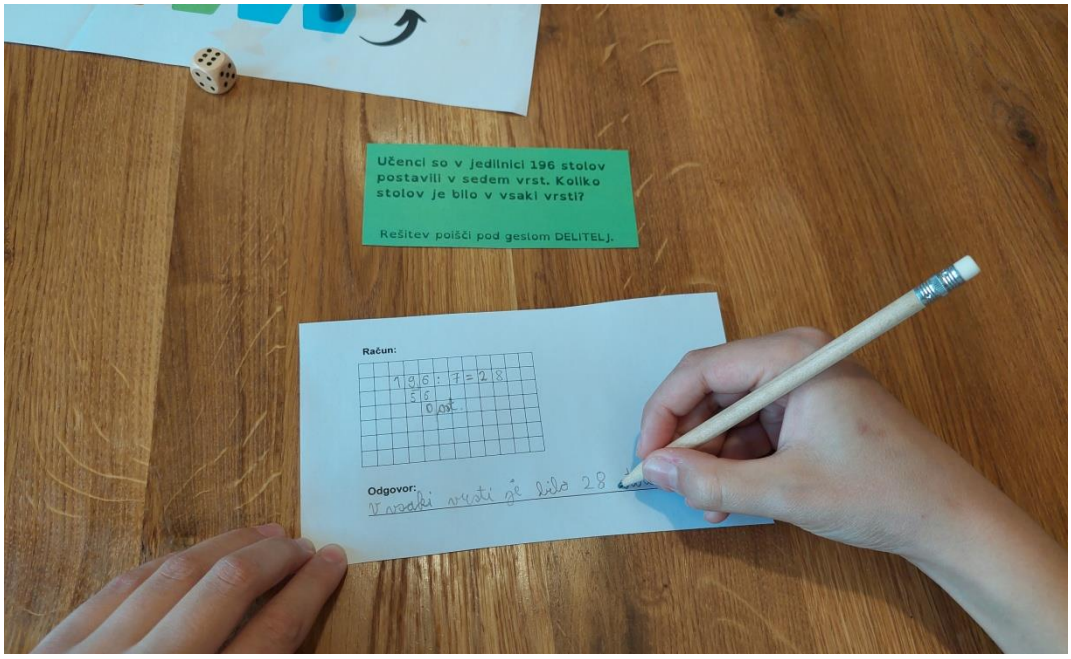
Slika 15: Pravila igre

Na igralni plošči prevladujejo tri barve, modra zelena in oranžna. Na plošči so polja, po katerih se igralci pomikajo do cilja – zvezde, ki jo osvojijo. Z barvami sta označeni mesti, kjer so nameščeni modri in zeleni listki z nalogami. Po plošči se igralci pomikajo za število pik, ki jih vržejo z igralno kocko. Če pridejo na polje modre barve, iz kupa vzamejo moder listek in rešijo nalogo na njem. V kolikor nalogo rešijo pravilno se za nagrado pomaknejo še eno polje naprej. Če pridejo na polje zelene barve, iz kupa vzamejo zelen listek in rešijo nalogo na njem. V kolikor nalogo rešijo pravilno se za nagrado pomaknejo še dve polje naprej. Ko pridejo na polje oranžne barve, opravijo nalogo, ki je zapisana na polju (npr. počakaj en krog na mestu, pojdi na začetek, pojdi eno polje nazaj, pojdi dve polji nazaj). Puščice na igralni plošči nakazujejo pot pomikanja. Dve polji povezuje lestev. V koliko igralec po metu pride

na polji, ki ju povezuje, se povzpne po njej ali sestopi z nje in nato reši nalogo na zelenem listku. Za reševanje naloge si izberejo ustrezen listek na katerega rešujejo nalogo ali uporabijo zvezek. Listek izberejo glede na tip naloge (besedilna naloga, račun).

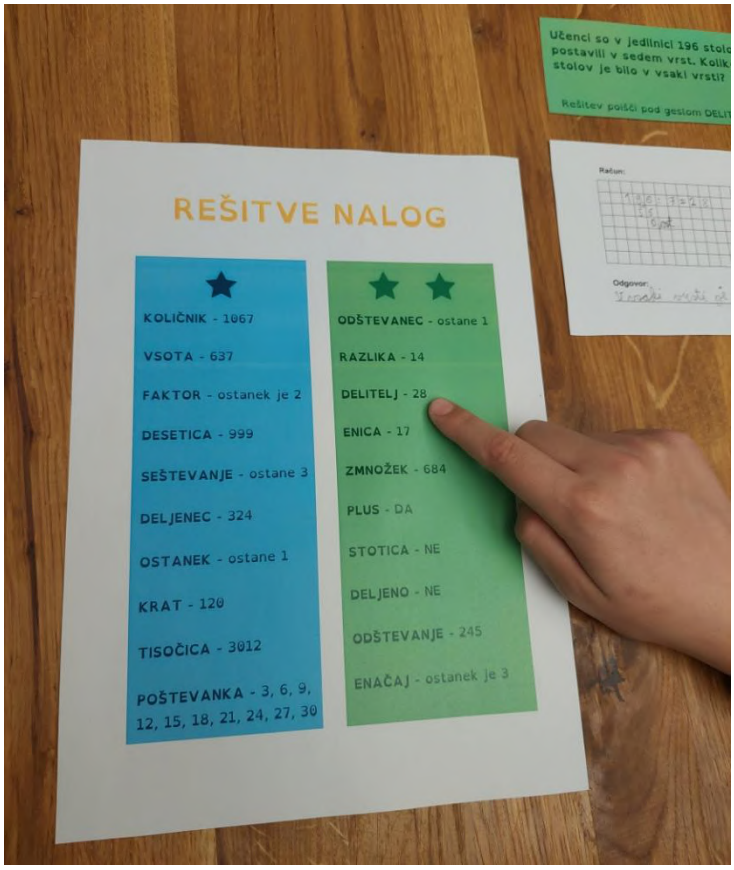
Slika 16: Igralna plošča

Igra vsebuje deset zelenih in deset modrih listkov z nalogami. Označeni so z eno ali dvema zvezdama, ki določajo za koliko mest, se za nagrado, igralec premakne naprej po poljih, v kolikor pravilno reši nalogo na listku. V kolikor nalogo reši napačno, ostane na istem polju. Naloge na modrih listkih so vredne eno dodatno polje, saj so manj zahtevne. Gre za naloge naštevanja večkratnikov, deljenja z ostankom v okviru poštevanke, pisnega deljenja brez ostanka in pisnega deljenja z ostankom. Naloge na zelenih listkih so vredne dve dodatni polji, saj so zahtevnejše. Gre za naloge, pri katerih učenec s poznavanjem imen členov v računih deljenja (deljenec, delitelj, količnik) sam sestavi račun deljenja in ga izračuna. Vključene so tudi besedilne naloge in naloge, kjer mora igralec preveriti pravilnost že izračunanega računa. Pravilnost rešenih nalog ostali igralci preverijo v priloženih rešitvah.



Slika 17: Reševanje naloge

Rešitve nalog so zapisane na modrem in zelenem polju. Barve igralce usmerijo, da rešitve nalog z modrih listkov iščejo na modrem polju in rešitve nalog z zelenih listkov na zelenem polju. Vsaka rešitev je navedena pod geslom. Na vsakem listku je pod nalogo zapis, pod katerim geslom v rešitvah bodo igralci našli rešitev naloge (npr. Rešitev poišči pod geslom FAKTOR.). Načrtno so za gesla izbrani matematični pojmi, ki jih na tak način učenci utrjujejo. Z iskanjem rešitev nalog v rešitvah učenci hkrati urijo tudi vidno pozornost in branje.



Slika 18: Preverjanje pravilnosti v rešitvah

Vsak igralec, ki pride do zadnjega polja CILJ, osvoji zvezdo in postane zvezda deljenja. Nagrado učencu lahko izročimo v fizični obliki, kot prikazuje slika spodaj.

Slika 19: Osvojena zvezda

Prilagoditve za učence z učnimi težavami

Pri izdelavi družabne igre sem imeli v mislih učence z različnimi učnimi težavami in poskušala v čim večji meri upoštevati prilagoditve, ki jih potrebujejo.

- V programu Canva sem vso besedilo zapisala v pisavi Open Dyslexic, ki je lažje berljiva za učence z disleksijo. Prav tako sem bila pozorna na velikost pisave in večje razmike med posameznimi vrsticami.
- V pravilih igre so določene besede okrepljene z barvami.
- Rešitve nalog so za lažjo orientacijo razdeljene glede na barvo, kar učencem olajša iskanje ustreznega gesla. Gesla so zapisana z velikimi tiskanimi črkami.
- Naloge so zapisane na svetlo modrih ali svetlo zelenih listkih ter zapisane s temno modro ali temno zeleno barvo, da je kontrast med ozadjem in pisavo manjši.
- Vsak listek z nalogo je na hrbtni strani opremljen z eno ali dvema zvezdama, ki igralca opomnita, koliko polj se lahko pomakne naprej, če nalogo pravilno reši.
- Na igralni plošči sta dodani puščici, ki igralca usmerita v pravo smer pomikanja.
- Igralna plošča ima posebej označeni mesti, na kateri spadajo modri in zeleni listki z nalogami.
- Igri so dodani listki za reševanje nalog, ki si jih, glede na tip naloge, ki jo izvlečejo, učenci izberejo sami. Listki za računanje računov so opremljeni z mrežo, ki učencem omogočajo lažjo orientacijo. Listki za reševanje besedilnih nalog imajo poleg mreže za račun dodan tudi prostor za odgovor.
- Igralno ploščo, rešitve in listke z nalogami je mogoče plastificirati, vendar to odsvetujem, v kolikor se bodo igro igrali učenci z disleksijo, saj s tem povečamo bleščanje in otežimo branje.
- Učencem s težavami lahko v pomoč priložimo kartonček s poimenovanimi členi v računu deljenja.

Možnosti uporabe družabne igre

Družabna igra Zvezda deljenja je primerna za utrjevanje znanja po tem, ko učenci že obravnavajo oz. usvojijo postopek pisnega deljenja z enomestnim deliteljem z ostankom v četrtem razredu. Prav tako v petem razredu, preden znanje pisnega deljenja razširijo na deljenje z dvomestnim deliteljem. Igra je uporaben pripomoček tudi v višjih razredih, ko je z učenci treba znanje obnoviti ali ga sprotno utrjevati. Še posebej z učenci z učnimi težavami, kateri že naučene postopke hitreje pozabljajo.

Igra je v osnovi bila oblikovana za uporabo pri urah dodatne strokovne pomoči z učenci z učnimi težavami, vendar je primerna tudi za uporabo pri pouku. V kolikor pomoč izvajamo zgolj z enim učencem, se igro igramo z njim. Če dodatno strokovno pomoč ali učno pomoč izvajamo v manjši skupini, se v igro lahko vključijo največ štirje igralci. Kot zelo dober motivator se je igra izkazala tudi pri delu v razredu, saj popestri klasično utrjevanje snovi pri pouku. Med igranjem igre po skupinah je učitelj učencem

na voljo za dodatno razlago pravil. Priporočljivo je, da učitelj kroži po razredu, spremlja delo po skupinah in tako dobi vpogled v znanje učencev.

Zaključek

Družabno igro smo preizkusili tako pri delu z učenci z učnimi težavami v sklopu ur dodatne strokovne pomoči, kot tudi s celotnim razredom pri pouku. Kot pripomoček za utrjevanje pisnega deljenja je bila igra preizkušena v četrtem razredu in kot ponovitev lanske učne snovi v petem razredu. Izkazalo se je, da so četrtošolci potrebovali nekoliko več usmerjanja in pomoči pri razumevanju pravil igre. Pri individualnem delu z učenci z učnimi težavami smo izbrali način, da so si učenci najprej sami prebrali pravila igre, nato pa smo preverili njihovo razumevanje in jih po potrebi dodatno razložili ter podprli z demonstracijo. Učencem z učnimi težavami so bili v pomoč pripravljeni listki za reševanje računov z mrežo. Nekateri so se odločili, da bodo račune reševali na tablo, saj so tako za računanje še bolj motivirani. V primeru, ko sva z učencem igro igrala sama, sem ga prosila, da mi naloge na listkih pomaga rešiti in je tako bil še bolj aktivno vključen v delo.

Učencem je bilo všeč, da so medtem, ko je igralec na potezi reševal nalogo, rešitev poiskali v rešitvah in mu podali povratno informacijo. Določeni učenci so samoiniciativno preverjali naloge in iskali v katerem koraku je prišlo do napake. Povedali so, da jim je igra bila všeč, da so se ob igranju zabavali ter hkrati vadili računanje in utrdili znanje.

Učiteljice, ki so družabno igro preizkusile v razredu, so jo ocenile kot primeren pripomoček, ki je popestril klasičen pouk in ki ga bodo z veseljem v svoje delo vključevale tudi v prihodnje. Ena izmed učiteljic bo igro dodala v omaro k družabnim igram v razredu, kjer si jo bodo lahko učenci izbrali za igro med odmorom.

Viri in literatura

Horvat, M. (1997). Igra kot metoda dela v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja, 12*(3–4), 149–155.

Kugonič, K. (2019). *Primerjava namizne didaktične in računalniške didaktične igre kot metodi utrjevanja znanja pri matematiki* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Igra na začetku, med uro in na koncu ure dodatne strokovne pomoči

Anja Topler, Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje

Povzetek:

Didaktične igre so pomemben pripomoček za usvajanje in trening različnih veščin pri učencih z učnimi težavami. So izjemno motivacijsko sredstvo, ki dobro motivira učence s težavami, pa tudi vse ostale učence.

Z igrami nevsiljivo in neopazno razvijamo grobo in fino motoriko, razvija se logično in ustvarjalno mišljenje, sodelovanje in timsko delo, reševanje problemov na različne načine, učenci so ves čas zelo aktivni in tudi uspešni.

Na urah dodatne strokovne pomoči se osredotočim na učenčeva močna področja in si z njimi pomagam, ko krepim šibka področja. V veliko pomoč pri delu so didaktične igre, ki jih vključujem na začetek ure, kot uvod in motivacijsko sredstvo, med uro za urjenje šibkih področij in ponavljanje že naučene snovi ali postopkov, na koncu pa za sprostitev in izboljšanje razpoloženja učenca.

1. Didaktične igre so pomembne v procesu poučevanja

Didaktične igre so za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali učence z drugimi težavami oziroma primanjkljaji močno motivacijsko sredstvo. Sama izbiram didaktične igre glede na učenčeve potrebe, močna področja, interese in zanimanja. Izbor je odvisen tudi od tega, ali želimo z didaktično igro učenca motivirati za delo, ga dodatno opremiti z različnimi veščinami ali pa sprostiti oziroma razvedriti na koncu ure.

1.1. Igre ne smemo menjati z e-zabavo

Didaktična igra je zelo uporabna, ampak igre ne smemo zamenjati z zabavo, ki jo nudijo različne računalniške igrice, igrice na tablicah, televizijske igrice, youtube zabavo, zabavo na družabnih omrežjih in vso ostalo virtualno zabavo. Te vrste zabav lahko vodijo v zasvojenost, ki jo imenujejo tudi digitalna zasvojenost (Logout&Restart), učencem pa ne pomagajo razvijati določenih veščin.

Spletne igre pogosto ne omogočajo izražanja čustev in ne spodbujajo k ustvarjalnosti. Uporabnik si ne izmišlja svojih scenarijev s pomočjo njegove kreativnosti, niti ne ustvarja lastnih iger. Poleg tega tudi ni nobene možnosti preizkušanja svojih lastnih sposobnosti (Tonioni, 2013).

1.2. Didaktična igra

Avtorica Pečjak poudarja, da je didaktična igra igra z določenim ciljem in nalogo, v katerih so pravila in vsebine tako izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci se ciljev večkrat niti ne zavedajo (Pečjak, 2009).

Drugi avtorji pa opredeljujejo didaktično igro kot zelo učinkovit način izobraževanja, saj zbuja učenčevo pozornost, učence motivira k dejavnosti, ima visok izobraževalni

učinek, po vrhu vsega pa se odslikava v trajnosti znanja. Pogosto učence motivira k medvrstniškem sodelovanju in k iskanju izvirnih rešitev (Moravec, B. in Kolbl, M.).

2. Igra med uro dodatne strokovne pomoči

2. 1. Didaktična igra kot motivacijsko sredstvo v uvodu ure dodatne strokovne pomoči

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali drugimi težavami po navadi potrebujejo več motivacije, več konkretnih izkušenj in več menjavanja aktivnosti v uri dodatne strokovne pomoči, zato so didaktične igre odlična izbira. Izbira igre pa je odvisna od cilja, ki ga želimo doseči. Na začetku ure dodatne strokovne pomoči se z učenci najprej segrejemo. Za dober uvod vedno namenim nekaj minut, saj ura potem steče sproščeno in učenci so pripravljeni na delo, ki sledi.

Ugotovila sem, da je za učinkovito delo potreben dober odnos z učenci. Tudi odnos ustvarjamo preko didaktičnega materiala in didaktičnih iger. Učenec se lažje in učinkoviteje uči, če je sproščen, kar ugotavlja tudi avtorica Trifković: ˝Če otrok ni sproščen, se ne more učiti, vsebine se ne dotaknejo njegove notranjosti in takrat so vse moje besede in pripravljene aktivnosti zaman˝ (Trifković, 2018).

Zato velikokrat za začetno motivacijo izberem igre z žogo. Učenci, še posebej mlajši, imajo zelo radi gibanje in vse, kar je povezano z žogo. Čisto neprisiljeno lahko tako vadimo poslušanje in upoštevanje slušno podanih navodil, saj igro z žogo vedno spremljajo ustno podana navodila. Prav tako urijo pozornost in koncentracijo, orientacijo (npr. z levo roko podaj), koordinacijo telesa (npr. stoj na levi nogi in z desno roko podaj), ravnotežje, fino in grobo motoriko, spretnost in natančnost (npr. podaj v tarčo, igra Moj rokonogomet).

Z učenci, ki imajo težave na področju govora, izražanja, priklica besed, slabšega besednega zaklada, ali počasnega tempa dela, igramo igro Najdi besedo na določen glas. Z različnimi izštevankami najdemo črko, na katero potem iščemo besede – ko poda žogo nazaj k meni, mora povedati tudi besedo na dano črko.

Za krepitev spomina učenec vsakič, ko poda žogo, pove novo besedo v stavku in ponovi vse, ki so že bile naštete (mama, mama je, mama je danes, mama je danes šla…).

Če želimo, da utrdijo matematične veščine, morajo povedati rezultat računa ali poštevanke, ko lovijo in vržejo žogo nazaj. Ob metanju žoge tudi štejemo naprej, nazaj, po sekvencah, in podobno.

Namesto žoge lahko uporabimo balon, predvsem pri mlajših učencih, dobra izbira pa je tudi pri bolj eksplozivnih ali nemirnih učencih, saj ob balonu upočasnijo tempo in se umirijo.

Za začetek pogosto uporabim določene Brain Gym vaje, da razvijamo ravnotežje, koordinacijo telesa in se hkrati ogrejemo in pripravimo na uro.

Pogosto uporabim tudi Gibalno abecedo (anomalo.si), Kamen papir škarje telovadbo (https://ucilnice.arnes.si/) ali podobne vnaprej pripravljene gibalne predloge.

Velikokrat, tudi s starejšimi učenci, izvajamo vaje za razvijanje leve in desne možganske hemisfere. V to področje sta se še posebej poglobili kolegici in sodelavki

na CVIU Velenje, Urška Kralj Pušnik in Petra Gostečnik Barunčić. Pripravili sta podrobne slike in navodila za delo, ki sta jih delili s celotnim kolektivom.

Zelo dobre za uvod in ogrevanje so vaje joge. Za učence izberemo enostavnejše krajše vaje (na primer položaj drevesa, psa, sove, otroka). Z njimi lahko dosežemo ravnotežje, dobro koordinacijo telesa, gibčnost, pa tudi potrpežljivost in koncentracijo. Učenci pa se ob vajah in začetni nerodnosti izvajanja pogosto tudi nasmejijo, humor in dobra volja pa sta zelo pomembna za nadaljnje delo.

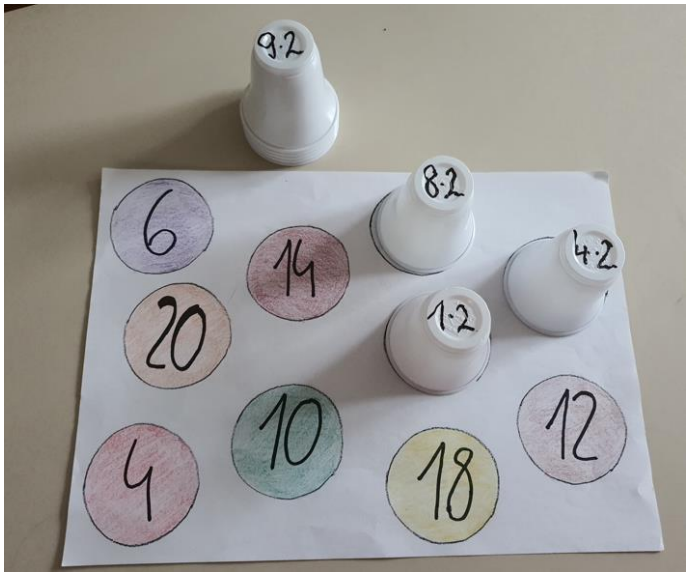
Učencem vedno rečem, da moramo ogreti mišice in možgane, saj bomo le tako lahko delali naprej. Zato jim v nadaljevanju dam še kakšne uganke, rebuse, vaje za izboljšanje koncentracije od avtorja Šalija, labirinte, in podobno.

2. 2. Didaktična igra med uro dodatne strokovne pomoči

Tekom ure dodatne strokovne pomoči se pri učencu trudimo premagovati primanjkljaje ali nadomeščati njegova šibka področja. Vsak učenec potrebuje posebno obravnavo, da napreduje in je uspešen. Za dosego tega cilja specialne in rehabilitacijske pedagoginje uporabljamo različna sredstva, od naravnih in konkretnih materialov, različnih kartončkov, opomnikov, pomagal, urnikov za organizacijo, in podobno. Učenci imajo najraje od vsega didaktične igre. Ciljev nekaterih iger se učenci sploh ne zavedajo, a jih vseeno učinkovito dosegajo.

Učenci skozi različne kvize neprisiljeno ponavljajo naučeno snov. Kvizi so primerni takrat, ko je učencev več in lahko tekmujejo med seboj. Kvize lahko pripravimo za skoraj vsako obravnavano snov, ogromno pa se jih najde tudi na različnih spletnih straneh, na primer www.uciteljska.net ali spletna stran Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, www.zrss.si. Delo na daljavo je ponudilo nove načine poučevanja, nove načine shranjevanja informacij in te so sedaj dostopne široki množici, ki uporablja spletni brskalnik.

Za utrjevanje poštevanke je meni najljubše utrjevanje z lončki. Učenci nastavljajo račune k pravilnim rezultatom na listu (slika 1). Lončki so uporabni tudi pri deljenju, saj lahko na lončke napišemo račune deljenja, katerim iščejo pravilne rezultate. Učenci to z veseljem sprejmejo, še posebej, ko utrjujemo poštevanko števil 6, 7, 8 in 9.



Slika 1: Utrjevanje poštevanke z lončki

Poštevanko utrjujemo tudi s kartončki, kjer je na eni strani račun, na drugi pa rezultat. Izjemoma za dvig motivacije ali pa pri delu na daljavo uporabljam spletno stran www.interaktivne-vaje.si.

Med uro izbiram vaje, ki so otrokom zanimive in jih motivirajo že same po sebi, zaradi barv, zvokov, kratkega in učinkovitega poteka ali pa preprosto zato, ker so materiali drugačni, naravni, včasih izdelani doma in zanje zanimivi.

Slika 2: Igra za urjenje fine motorike in razvrščanje elementov

Ko pa je ura usmerjena v razvijanje točno določenih znanj in postopkov pri učencih, pa je vmes občasno treba dvigniti motivacijo za delo ali pa zaradi učenčevih težav menjavati aktivnosti. Takrat se igramo Spomin z že narejenimi kartončki za utrjevanje določene snovi. Učenci imajo vedno na voljo različne igrače, ki jim sami rečejo Fidget toysi, to so dejansko različne žogice za stiskanje, obročki za sukanje, kocke, ki se razstavijo in spet sestavijo, tulci za raztegovanje, in učenci med uro sprostijo napetost in se potem lažje vrnejo k delu.

Slika 3: Igrače za sproščanje napetosti

Zelo rada uporabljam tudi križanke, za ponovitev usvojenega znanja, za koordinacijo, pri mlajših učencih pa tako vadimo fonološko zavedanje, pravilen zapis besed in širimo besedišče.

2. 3. Vloga igre na koncu ure dodatne strokovne pomoči

Ob koncu ure je zelo dobro, če učenci, seveda če to že zmorejo, naredijo kratko refleksijo ure.

Načela formativnega spremljanja so, da učenec dobi kontrolo in nadzor nad učenjem. Merila omogočajo učencu nadzor nad učenjem. Učenec je vključen v proces samoregulacije učenja (Peršolja, 2019).

Učenec svoj napredek spremlja preko kart izstopnic, ki so dostopne na https://anomalo.si/. Karte pridejo prav, če se je med uro naučena snov ponavljala ali pa če je učenec spoznal nove strategije za učenje in je tako spoznal kaj novega. S karticami se samo-ovrednoti in se tako bolje spoznava.

Čisto na koncu ure pa imam vsaj pet minut časa rezerviranega za sproščanje in nabiranje novih moči, preden se učenec vrne v razred. Na izbiro imajo vsaj dve ali tri igre, da se sprostijo in hkrati še vadijo različna področja, na katerih imajo morda primanjkljaje. Na voljo imajo Brain Box (Svet, Matematika, Mesta, Angleščina, Živali, Dinozavri, Šport, in tako naprej), IQ Games (xoxo, Tetris, in podobne), Dobble, Boggle, Črni Peter, Rush Hour, Mikado, Spomin, zvočna in svetlobna igra za trening spomina, Puzzle, lesene sestavljanke, pa čisto običajne, a vedno zanimive vislice, Ime Priimek Žival, Križci Krožci, Zemljo krast, Človek ne jezi se, različne pobarvanke, in še bi se jih našlo zelo veliko.

Igre na koncu ure so zelo priljubljene pri učencih vseh starosti, še devetošolce pritegne kakšna miselna igra ali preproste vislice, če je le geslo dovolj zapleteno. Mlajši učenci pa se skozi uro trudijo in naredijo zadane naloge, saj pri nas velja nenapisano pravilo, da so igre na koncu tudi nagrada in za nagrado se je treba potruditi.

3. Zaključek

Na tržišču je mnogo didaktičnih iger, ki učinkovito pomagajo pri doseganju zadanih ciljev. Veliko zelo uporabnih in zanimivih iger pa lahko naredimo sami doma iz povsem običajnih materialov, ki so vsakodnevno dostopni. Otroci skozi vso osnovno šolanje še potrebujejo igro in to jim lahko na urah dodatne strokovne pomoči ponudimo z namenom, da se snov, naučeno znanje in postopki obdržijo na neprisiljen in igriv način.

4. Viri in literatura

Anomalo - Izstopnice. Dostopno na: https://drive.google.com/file/d/1D5Dy1_ISJSm26nOZkOAWy-cPjpLInD5C/view

Kralj Pušnik, U. in Barunčić Gostečnik, P. Vaje za razvijanje leve in desne hemisfere, interno gradivo

Logout&Restart - digitalna zasvojenost. Dostopno na naslovu: https://www.logout.si/sl/svetovanja/logout-and-restart/.

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijajmo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Peršolja, M. (2019). *Formativno spremljanje v praksi*. Dostopno na: https://formativno.si/formativno-spremljanje/

Moravec, B. in Kolbl, M. *Z didaktičnimi igrami prepleten pouk – delavnica*, Dostopno na: https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/petek-delavnice/Z-didakticnimi-igrami-prepleten-pouk.pdf

Tonioni, F. (2013). *Ko internet postane droga: Kaj morajo starši vedeti*. Zdravstveni dom Nova Gorica.

Trifković, A. *Uvod v uro dodatne strokovne pomoči*. Dostopno na: https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2018/09/30/uvod-v-uro-dodatne-strokovne-pomoci/

Kamen, papir, škarje telovadba. Dostopno na : https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/1912221/mod_resource/content/1/Telovadba_%20Kamen%2C%20%C5%A1karje%2C%20papir.pdf

Gibalna abeceda, Dostopno na: https://drive.google.com/file/d/1tm22JygV6jF5yYSw70usf_2cMOYZFuKa/view

Lastni zapiski

Klub prijaznih učencev

Zala Smolar, Osnovna šola Franja Goloba Prevalje

Povzetek

Preko igre se otrok spontano uči, obenem pa ga igra pritegne, saj zanj predstavlja sprostitev in zabavo. Motivira ga, da pri dejavnosti vztraja tudi dlje časa ter vanjo vlaga svoj trud.

Ciljno usmerjena igra s premišljeno dejavnostjo lahko predstavlja pomembno učno izkušnjo, izkustveni vidik pa pripomore k trajnejšemu znanju. V prid uporabi igre v šoli govori tudi Sajovičeva (2017, 146), ki pravi: "Šola, ki je naklonjena otroku, ne more biti brez igre, ker je to temeljna potreba otrok."

V prispevku predstavljam primere dobre prakse, s katerimi smo na naši šoli spodbujali želeno vedenje učencev in razvoj pozitivne šolske klime. Igra, ki smo jo vpeljevali v dejavnosti nam je pomagala pri motivaciji učencev za sodelovanje in se je tudi v praksi izkazala kot uporabna metoda pri doseganju naših vzgojnih in izobraževalnih ciljev.

1 Pomen igre

Igra otrokom pomeni zabavo, sprostitev, možnost za druženje z drugimi otroki. Pri igri otroci spontano uživajo, hkrati pa ob tem pridobivajo tudi znanja in se učijo določenih spretnosti, ki jim koristijo v vsakdanjem življenju. Notranja motivacija otrok pri igri je visoka, kar pomeni, da so pripravljeni pri dejavnosti vztrajati tudi dlje časa. Igra torej za otroke predstavlja učenje na nevsiljiv način, kar pomaga pri njihovem razvoju.

Učenje po drugi strani, sploh v višjih razredih, lahko za otroke kaj hitro postane nekaj neprijetnega. Učenci si pod pojmom učenje najpogosteje predstavljajo sedenje za mizo in branje iz zvezka ali učbenika, učenje snovi na pamet, ki pa ga večkrat spremljajo tudi neprijetna čustva. Posledično pri otrocih večkrat zaznamo odpor do učenja oz. šole, saj klasični načini učenja (frontalno poučevanje, zapomnitev posameznih dejstev oz. vsebine ipd.) učenca postavljajo v bolj pasivno vlogo – kot prejemnika znanja in ne kot njenega soustvarjalca.

Uporaba igre pri načrtnem doseganju učnih ciljev nam lahko pomembno pomaga pri spodbujanju motivacije otrok, saj je učenje skozi igro prijetna izkušnja. Pri premišljeni uporabi igre so lahko enaki cilji na koncu doseženi, le pot je druga. In ta pot otroke bolj nagovarja k aktivni soudeležbi, učenju iz izkušenj in posledično trajnejšemu znanju. Zakaj torej igre ne bi pogosteje vpeljevali v učni proces?

2 Spodbujanje želenega vedenja otrok

Kot socialni pedagoginji v šolskem prostoru je zame pri otrocih bolj kot izobraževalni vidik pomemben vzgojni. Zavedam se, da je vloga odraslih za odraščajočega pomembna, odnos med otrokom in odraslim pa je tisti, ki dejansko omogoča vzgojo. Slednjo razumem podobno kot Šinkovec (2017), ki pravi, da se je pri vzgoji potrebno

"zavedati presežne razsežnosti vsakega človeka, upoštevati njegovo dostojanstvo in spoštovati svobodo; vzgojitelja pa razumeti v vlogi spremljajočega in ne kot dominantnega akterja."

Metode, priložnosti in situacije za usmerjanje vedenja so najrazličnejše. Razvijanje veščin, ki omogočajo življenje v skupnosti je bistvenega pomena, saj smo ljudje socialna bitja, sobivanju pa se pravzaprav niti ne moremo izogniti. Rozmanova (2006) poudarja, da spada učenje socialnih veščin med pomembnejša področja v času mladostništva. Opozarja tudi, da nimajo nujno vsi posamezniki možnosti v svojih okoljih, da bi se teh veščin lahko učili in da je zato pomembno, da v okviru preventivnega izobraževanja načrtno skušamo učiti in razvijati socialne veščine.

Tudi sama v šoli skušam spodbujati želeno vedenje na različne načine – tudi preko preventivnih dejavnosti, v okviru katerih je vključenih večje število otrok. Pomembno mi je, da se na šoli ustvarja pozitivna klima, ki se kaže skozi dobre medosebne odnose in dobro komunikacijo tako med učenci kot tudi odraslimi, ki delujejo v šolskem okolju.

Igra kot ena izmed metod za usmerjanje vedenja po mojih izkušnjah pripomore predvsem k večji motivaciji za sodelovanje in delo posameznikov, posebej mlajših. Z njo lahko na nevsiljiv način spodbujamo otroke k želenemu vedenju, jim pomagamo pri razvijanju socialnih veščin in nasploh učimo vedenja, s katerim bodo uspešno in zadovoljno bivali z drugimi. Pomembno je, da imamo pri načrtovanju v mislih cilje, ki jih želimo dosegati in igro zasnujemo na način, ki nam po pomagal pri njihovem doseganju.

3 Opisi praktičnih primerov za spodbujanje želenega vedenja in razvijanja pozitivne šolske klime

V nadaljevanju predstavljam nekaj praktičnih primerov, ki smo jih preizkusili na naši šoli z namenom, da bi spodbujali dobro počutje učencev na šoli. Prav tako smo skušali učence preko različnih dejavnosti spodbujati k aktivnemu delovanju, k večji participaciji v šolskem življenju, h krepitvi dobrih medosebnih odnosov.

3.1 Spodbujanje pozitivne šolske klime

Na šoli smo se za spodbujanje pozitivne šolske klime posluževali različnih dejavnosti. Pri tem smo skušali zajeti različne generacije otrok. Nekaj dejavnosti opisujem v nadaljevanju:

- **Obeleženje mednarodnega dneva prijaznosti**
  Na mednarodni dan prijaznosti (13. november) je skupina učencev pripravila okrasitev pred šolo, s katero so spodbujali mimoidoče – učence, učitelje in starše – k prijaznim dejanjem. Prav tako smo z učenci za šolski radio pripravili objavo in z njo nagovorili celotno šolo.

- **Krepimo medosebne odnose**
  Skupina učenk in učencev je pripravila pohvale, afirmacije in druge misli, ki krepijo samozavest (npr. "Tvoj nasmešek vsakogar spravi v dobro voljo!" "Dan brez tebe je kot juha brez soli." "Ko stopiš v prostor, posije sonce."…) Preložene v škatlicah so jih odnesli v posamezne razrede, kjer so jih drugi učenci izžrebali.

Učence so tudi spodbujali, da jih najprej preberejo sami zase nato pa jih podarijo naprej še nekomu drugemu. Prijazne misli so bile skrbno izbrane dodatno tudi za učitelje, kuharice in čistilke.

Ob drugi priložnosti so učenci šolo polepili s plakati s katerih lahko mimoidoči odtrgajo listek s pohvalo, pozitivno mislijo in ga nekomu podarijo. Cilj dejavnosti je bil predvsem krepitev pozitivnih medosebnih odnosov.

- **Dobrodelna akcija zbiranja knjig in igrač**
  Na šoli se je v lanskem letu oblikoval klub učenk in učencev, ki se ukvarja z dobrodelnostjo in nasploh z dejavnostmi, s katerimi skušajo izboljšati svet. Poleg drugih akcij so v letošnjem letu v mesecu marcu izvedli dobrodelno akcijo s katero so v šoli zbirali rabljene knjige in igrače in jih nato odnesli v lokalno dobrodelno ustanovo z namenom, da so le-te predane otrokom, ki jim tovrstnih dobrin primanjkuje. Akcija je, bolj kot smo pričakovali, spodbudila posameznike k participaciji.

- **Teden prijaznosti**
  Na pobudo šolske knjižničarke smo na šoli od 28.3. do 1.4. obeležili cel teden kot teden prijaznosti. Šolo smo polepili s plakati s katerimi smo učence spodbujali k prijaznim dejanjem. Ob začetku tedna sva s knjižničarko tudi nagovorili učitelje, da se z učenci pogovorijo o pomenu prijaznosti v posameznih razredih, temu namenijo razredno uro oz. temo prijaznosti vpletejo v vsebine, ki jih obravnavajo pri pouku. Na šoli so tako v posameznih razredih potekale različne dejavnosti. Nekaj jih je bilo v naprej predlaganih za vsak dan posebej, druge so učitelji samoiniciativno razvili v svojih razredih

- **Delavnice v razredih – Klub prijaznih učencev**
  Z učenci smo pripravili delavnico za spodbujanje prijaznosti in dobrih del, ki je podrobneje opisana v nadaljevanju.

3.2 Klub prijaznih učencev

V nadaljevanju opisujem delavnico, ki je bila pripravljena za učence prve triade. Z njo smo skušali pri najmlajših učencih vplivati na socialno in čustveno področje – predvsem spodbujati participacijo učencev pri spremembah v vsakdanjem življenju, notranjo motivacijo, socialno zavedanje, prepoznavanje lastnih čustev in čustev drugih, empatijo, skupinski duh …

Pri oblikovanju vsebine delavnice sem osnovno idejo oblikovala sama, nato pa sem pri razvijanju ideje in oblikovanju posameznih dejavnostih vključevala učence višjih razredov. Vključeni so bili predvsem učenci z dodatno strokovno pomočjo, ki so s svojimi idejami in konkretnimi aktivnostmi obogatili vsebino in dejavnosti. Na ta način sem želela vplivati na medgeneracijsko sodelovanje, razvijanje občutka šolske skupnosti … Učenci prve triade so dobili z delavnico zaupnike v višjih razredih, dejstvo, da so starejši učenci sodelovali pri izvajanju delavnice je mlajše pritegnilo ter jih dodatno motiviralo. Starejši učenci, učenci z večino katerih sicer sodelujem v okviru dodatne strokovne pomoči in imajo težave na čustvenem, vedenjskem in/ali socialnem področju, pa so se lahko izkazali kot vzor mlajšim, razvijali so občutek lastnih sposobnosti, pozitivno samopodobo, občutek, da njihovo delo in vedenje ima nek

učinek in pomen, nenazadnje pa se z medgeneracijskim sodelovanjem krepi občutek povezanosti, pripadnosti, na katerega v modernem svetu vse prepogosto pozabljamo.

Predstavitev delavnice:

Udeleženci: učenci prve triade, število ni omejeno, je pa za lažje vodenje pogovora priporočljivo število omejiti na posamezen razred.

Izvajalci: V našem primeru smo delavnico izvedle (če odmislimo pripravljalni del) socialna pedagoginja, razredničarka in tri učenke šestega razreda.

Namen oz. cilji:

- spodbujanje participacije učencev pri spremembah v vsakdanjem življenju,
- spodbujanje občutka lastnih sposobnosti,
- razvijanje socialnega zavedanja: zanimanja za druge, njihove občutke, počutje,
- zaznavanje in razumevanje, razvijanje empatije,
- usmerjanje pozornosti na lastna čustva, samozavedanje,
- spodbujanje skupinskega duha, občutka pripadnosti, povezanosti.

Čas in prostor:
Izvedba delavnice traja eno šolsko uro, časa za aktivnosti po delavnici pa ni mogoče natančno opredeliti, saj je odvisen od različnih dejavnikov.
Prostor ni natančno predviden. V našem primeru je izvedba delavnice potekala v učilnici, kasnejše aktivnosti pa v učilnici in v kotičku na šolskem hodniku. V sprednjem delu učilnice so bili stoli postavljeni v krog, v zadnjem delu učilnice so bile mize postavljene po štiri skupaj, okoli njih pa stoli.
Pripomočki:

- prazni listi velikosti A5,
- barvice,
- košara z zvezdicami,
- zgodba o nevidnih košaricah,
- plakat s predlogi za dobra dela,
- osebni kartonček srčnega dela,
- potrdila o članstvu.

Potek:
Na samem začetku smo izvajalke učence pozdravile in z njimi najprej postavile nekaj osnovnih pravil in dogovorov o sodelovanju. Nato smo spregovorili o vsebini, namenu in ciljih delavnice.

Predhodno smo se izvajalke z učiteljico dogovorile o prostoru na steni učilnice kamor so šestošolke sproti, tekom delavnice, oblikovale "plakat", ki je učence kasneje (aktivnosti po delavnici) opominjal na njihove naloge. Ob samem uvodu so tako pripele naslov "Klub prijaznih učencev".

Za uvodno motivacijo sem učencem naročila, da se v tišini sprehodijo po razredu. Ko zaslišijo zvonček (naloga šestošolke), se morajo ustaviti in pozdraviti najbližjega sošolca tako, da se z njim rokujejo, ga pogledajo v oči in se mu nasmehnejo. Po želji se lahko tudi objamejo. Po dejavnosti smo se v krogu pogovorili o počutju, vplivu vedenja posameznika na vedenje in počutje drugega in nasploh o doživljanju dejavnosti.

V osrednjem delu delavnice sem napovedala poslušanje zgodbe. Besedo je nato prevzela razredničarka, ki je v prebrala učencem zgodbo o nevidnih košaricah. Idejo za zgodbo smo našle v knjigi Janija Prgiča Tanka črta odgovornosti, ki pa smo jo nekoliko razširile in preoblikovale po svoje. Zgodba govori o tem, kako vsak izmed nas s seboj nosi nevidno košarico, ki jo polni z dobrimi deli, prazni pa z dejanji, ki prizadenejo, žalijo, in negativno vplivajo na medosebne odnose. Ob tem so šestošolke na prizorišče prinesle dejansko košarico za konkretno ponazoritev. Predhodno smo z različnimi učenci izdelali srca in zvezdice, s katerimi je bila košarica napolnjena. Po zgodbi smo se z učenci pogovorili o vsebini in naštevali posamezna dejanja, ki polnijo ali praznijo našo nevidno košarico.

Ob končani zgodbi je dobil vsak izmed učencev nalogo, da razmisli o dejanjih, ki pozitivno vplivajo na medosebne odnose, o dobrih delih, prijaznih dejanjih in nato izbere enega, ki ga bo upodobil v risbi. Učence smo povabile v zadnji del učilnice kjer so bile pripravljene mize in pripomočki za delo. Učenci so na liste narisali na kakšne načine bi lahko drugim ljudem polepšali dan. Šestošolke in učiteljici smo spodbujale učence k razmisleku z vprašanji, spodbudami, pohvalami. Risbe so učenci nato predstavili v krogu. Po dejavnosti so jih šestošolke pripele na steno učilnice kot razstavo.

Ob zaključku smo učencem predstavile Klub prijaznih učencev. Šestošolke so se predstavile kot predsednica, podpredsednica in tajnica kluba. Predsednica je prebrala pismo – nagovor učencem, v katerem je vabila učence, da se včlanijo v klub. Članstvo je bilo potrjeno, ko so učenci opravili pet nalog, s katerimi so potrdili njihov pozitivni prispevek k dobrim odnosom med ljudmi. V ta namen smo predhodno pripravili plakat z naštetimi dobrimi dejanji, med katerimi lahko učenci najdejo idejo. Seveda smo jih spodbudile, da lahko idejo za dobro dejanje razvijejo sami. Vsi učenci, ki so se nato želeli včlaniti, so prejeli "osebni kartonček srčnega dela" na katerem se je naknadno beležilo njihova prijazna dejanja.

Šestošolke, ki so sodelovale pri delavnici, so nato enkrat tedensko po pouku prihajale v razred – učenci so jim predstavljali dobra dela, ki so jih opravili, same pa so nato odobrile oz. potrdile opravljeno "srčno delo". Po treh tednih so učenci, ki so opravili pet dobrih del ali več, pridobili priznanje in potrdilo o članstvu v klubu.

Delavnico smo zaključili z evalvacijo delavnice, v okviru katere smo si podelili občutja in razmišljanja o delavnici.

4 Zaključek

Medosebni odnosi so ključnega pomena za počutje učencev v šoli. Pomembno je, da jim v šoli namenjamo pozornost. Razvoja dobre šolske klime ne gre zanemariti, saj posameznikovo doživljanje šolskega prostora lahko pomembno vpliva tudi na njegov osebni razvoj, zadovoljstvo in nenazadnje tudi učni uspeh.

Vpeljevanje igre kot metode za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev lahko prinaša v šolski prostor dinamiko, ki spodbuja notranjo motivacijo učencev in njihovo participacijo. Z različnimi dejavnostmi lahko povezujemo skupnost in krepimo medosebne odnose kar je gotovo v interesu vsake šole. Preventivne dejavnosti nam omogočajo kreativno vpeljavo igre in posledično pritegnejo udeležence ter jih motivirajo za aktivno sodelovanje.

5 Viri in literatura

- Šinkovec, S. (2017). Vzgojni načrt v šoli: spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev. Ljubljana: Jutro, Inštitut Franca Pedička.
- Prgič, J. (2015). Tanka črta odgovornosti: za otroke od 3. do 99. leta. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Sajovic, T. (2017). Didaktične igre pri poštevanki. V M. Željeznov Seničar (ur.), Igra in učenje v OPB: zbornik (str. 146–148). Ljubljana: MiB.

Telefončki

Urška Frantar, OŠ Komenda Moste

Povzetek

Igra je primerna za delo v razredu ali učni skupini. Med učenci izberemo tri kandidate, ki aktivno sodelujejo, medtem ko so ostali učenci gledalci oz. poslušalci. Občinstvo posluša zgodbo in skrbi za pravilnost podatkov, ki jih prostovoljci povejo, besedilo tako večina učencev sliši štirikrat. Igra je zelo vsestranska in uporabna, spodbuja motivacijo, učenci so zelo pozorni na podatke, ki jih slišijo, kar omogoča dolgoročno pomnjenje. Lahko jo uporabljamo pri vseh predmetih in temah, kjer se morajo učenci zapomniti neke podatke.

Ključne besede: pomnjenje podatkov, motivacija.

1. Uvod

Se še spomnite igre Telefončki iz vaših otroških dni? Otroci se posedejo v krog, prvi drugemu zašepeta na uho svoje telefonsko sporočilo, drugi ga zašepeta spet svojemu sosedu in preko njega tako naprej. Ko sporočilo prispe do zadnjega otroka, ga ta glasno pove. To staro igro smo specialne pedagoginje nekoliko predelale in jo uporabile kot del delavnic z naslovom Piflarija, ki jih že deveto leto izvajamo v oddelkih 4. razredov, po epidemiji pa smo jo prestavile v oddelke 5. razredov.

Učencem smo na delavnicah skušale na njim zanimiv način predstaviti organizacijo in načrtovanje učenja in učnega prostora. Seznanili so se z učnimi stili, vsak je prepoznal svojega. Preko iger ter interaktivnih vsebin smo prikazale najučinkovitejše tehnike in metode učenja.
Na delavnicah so se učenci naučili izluščenja bistvenih podatkov iz besedila ter tehnik podčrtovanja in izpisa bistvenih podatkov. Največ časa in pozornosti smo namenile izdelavi miselnih vzorcev, saj smo menile, da jim bo tovrsten način predelave podatkov v prihodnje prišel še kako prav.
V zaključnih urah so se učenci seznanili tudi z učenjem z asociacijami in drugimi oblikami mnemotehnik. Zaključno srečanje je bilo v večji meri namenjeno evalvaciji naučenih metod in strategij.

2. Telefončki po naše

Igra je primerna za delo v razredu ali učni skupini. Med učenci izberemo tri prostovoljce, ki nato aktivno sodelujejo, medtem ko so ostali učenci gledalci oz. poslušalci. Med izbranimi tremi prostovoljci odideta dva iz razreda, da ne slišita dogajanja, prvi prostovoljec pa ostane v razredu. Glasno mu preberem besedilo, ki ga mora čim bolj zbrano poslušati, saj si mora čim več podatkov zapomniti. Nato vstopi v razred drugi kandidat in prvi mu pove tisto, kar je slišal. Nato vstopi še zadnji prostovoljec in drugi mu spet preda tisto, kar je slišal. Na koncu tretji kandidat ostalim

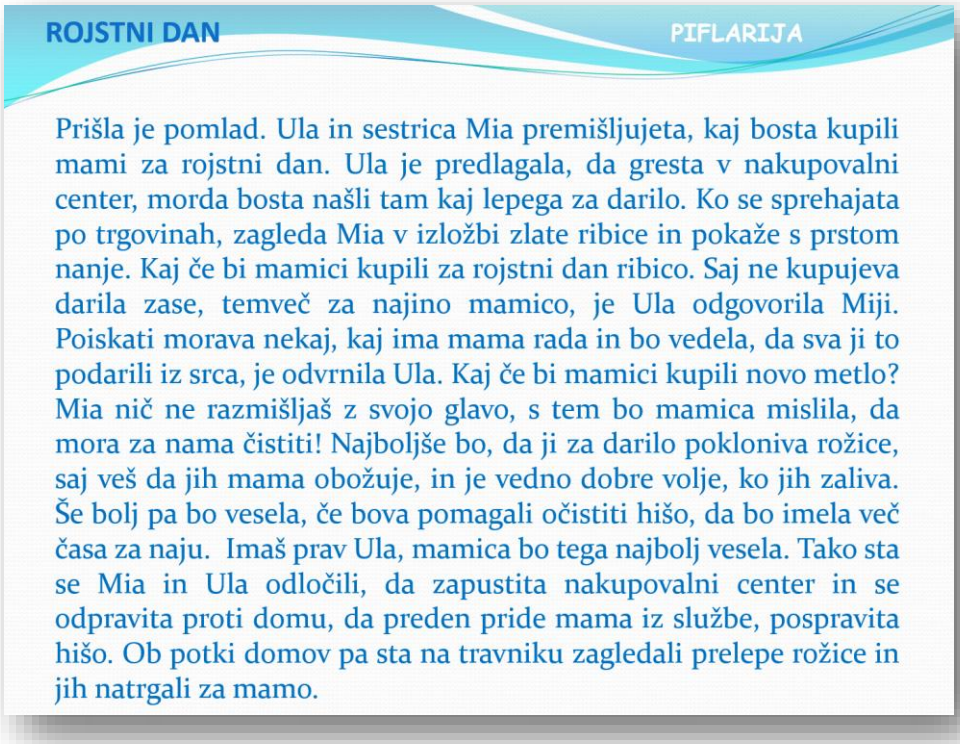
v razredu ponovi oz. obnovi zgodbo. Občinstvo posluša zgodbo in skrbi za pravilnost podatkov, ki jih prostovoljci povejo, besedilo tako večina učencev sliši štirikrat.

3. Uporabnost

Igro se da uporabiti večkrat z različnim namenom.

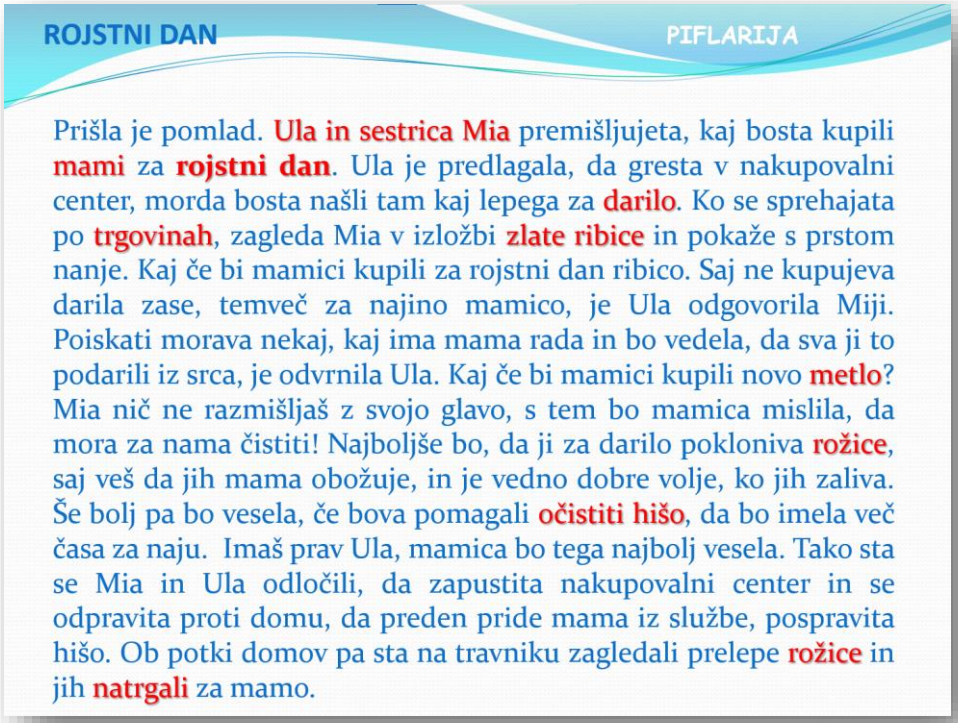
3.1. Na delavnicah učenja učenja

Pri delavnici veliko pozornosti namenjamo obdelavi besedila ter izluščenju bistvenih podatkov iz zvezka ali učbenika. Pri telefončku uporabimo najrazličnejša besedila, ki jih obravnavajo pri pouku, mi pa tokrat uporabimo kar otroške spise, ki vsebujejo veliko detajlov. Učenci se trudijo ponoviti vse, kar slišijo, nato pa skušajo izluščiti bistvene podatke, ki jih v besedilu obarvamo. Nato le iz bistvenih podatkov sestavijo zgodbo.


ROJSTNI DAN PIFLARIJA

Prišla je pomlad. Ula in sestrica Mia premišljujeta, kaj bosta kupili mami za rojstni dan. Ula je predlagala, da gresta v nakupovalni center, morda bosta našli tam kaj lepega za darilo. Ko se sprehajata po trgovinah, zagleda Mia v izložbi zlate ribice in pokaže s prstom nanje. Kaj če bi mamici kupili za rojstni dan ribico. Saj ne kupujeva darila zase, temveč za najino mamico, je Ula odgovorila Miji. Poiskati morava nekaj, kaj ima mama rada in bo vedela, da sva ji to podarili iz srca, je odvrnila Ula. Kaj če bi mamici kupili novo metlo? Mia nič ne razmišljaš z svojo glavo, s tem bo mamica mislila, da mora za nama čistiti! Najboljše bo, da ji za darilo pokloniva rožice, saj veš da jih mama obožuje, in je vedno dobre volje, ko jih zaliva. Še bolj pa bo vesela, če bova pomagali očistiti hišo, da bo imela več časa za naju. Imaš prav Ula, mamica bo tega najbolj vesela. Tako sta se Mia in Ula odločili, da zapustita nakupovalni center in se odpravita proti domu, da preden pride mama iz službe, pospravita hišo. Ob potki domov pa sta na travniku zagledali prelepe rožice in jih natrgali za mamo.

Slika 1: Celotno besedilo (vir: osebni ppt)



ROJSTNI DAN PIFLARIJA

Prišla je pomlad. Ula in sestrica Mia premišljujeta, kaj bosta kupili mami za **rojstni dan**. Ula je predlagala, da gresta v nakupovalni center, morda bosta našli tam kaj lepega za darilo. Ko se sprehajata po trgovinah, zagleda Mia v izložbi zlate ribice in pokaže s prstom nanje. Kaj če bi mamici kupili za rojstni dan ribico. Saj ne kupujeva darila zase, temveč za najino mamico, je Ula odgovorila Miji. Poiskati morava nekaj, kaj ima mama rada in bo vedela, da sva ji to podarili iz srca, je odvrnila Ula. Kaj če bi mamici kupili novo metlo? Mia nič ne razmišljaš z svojo glavo, s tem bo mamica mislila, da mora za nama čistiti! Najboljše bo, da ji za darilo pokloniva rožice, saj veš da jih mama obožuje, in je vedno dobre volje, ko jih zaliva. Še bolj pa bo vesela, če bova pomagali očistiti hišo, da bo imela več časa za naju. Imaš prav Ula, mamica bo tega najbolj vesela. Tako sta se Mia in Ula odločili, da zapustita nakupovalni center in se odpravita proti domu, da preden pride mama iz službe, pospravita hišo. Ob potki domov pa sta na travniku zagledali prelepe rožice in jih natrgali za mamo.

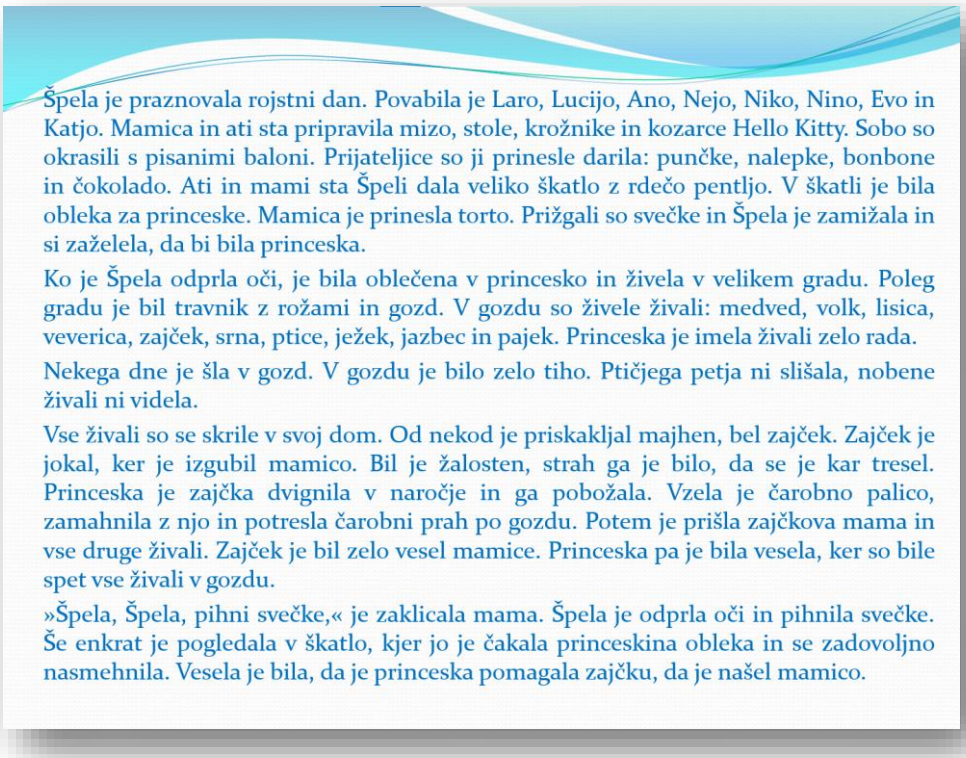
Slika 2: Učenci poiščejo bistvene podatke (vir: osebni ppt)

Ula in sestrica Mia
mami rojstni dan.
darilo.
trgovinah, zlate ribice
metlo
rožice
očistiti hišo
rožice natrgali

Slika 3: Ključne besede (vir: osebni ppt)

3.2. Ob učenju prepoznavanja bistvenih podatkov

Učenci dobijo nalogo, da pri telefončku ne ponavljajo vseh podatkov, temveč skušajo izluščiti le bistvo. Vsak učenec, ki posluša zgodbo, poskuša izločiti nepotrebne podatke ter predati naslednjemu učencu le bistvo. Najpomembnejšo vlogo ima tu prvi učenec, ki zgodbo sliši v celoti.



Špela je praznovala rojstni dan. Povabila je Laro, Lucijo, Ano, Nejo, Niko, Nino, Evo in Katjo. Mamica in ati sta pripravila mizo, stole, krožnike in kozarce Hello Kitty. Sobo so okrasili s pisanimi baloni. Prijateljice so ji prinesle darila: punčke, nalepke, bonbone in čokolado. Ati in mami sta Špeli dala veliko škatlo z rdečo pentljo. V škatli je bila obleka za princeske. Mamica je prinesla torto. Prižgali so svečke in Špela je zamižala in si zaželela, da bi bila princeska.

Ko je Špela odprla oči, je bila oblečena v princesko in živela v velikem gradu. Poleg gradu je bil travnik z rožami in gozd. V gozdu so živele živali: medved, volk, lisica, veverica, zajček, srna, ptice, ježek, jazbec in pajek. Princeska je imela živali zelo rada.

Nekega dne je šla v gozd. V gozdu je bilo zelo tiho. Ptičjega petja ni slišala, nobene živali ni videla.

Vse živali so se skrile v svoj dom. Od nekod je priskakljal majhen, bel zajček. Zajček je jokal, ker je izgubil mamico. Bil je žalosten, strah ga je bilo, da se je kar tresel. Princeska je zajčka dvignila v naročje in ga pobožala. Vzela je čarobno palico, zamahnila z njo in potresla čarobni prah po gozdu. Potem je prišla zajčkova mama in vse druge živali. Zajček je bil zelo vesel mamice. Princeska pa je bila vesela, ker so bile spet vse živali v gozdu.

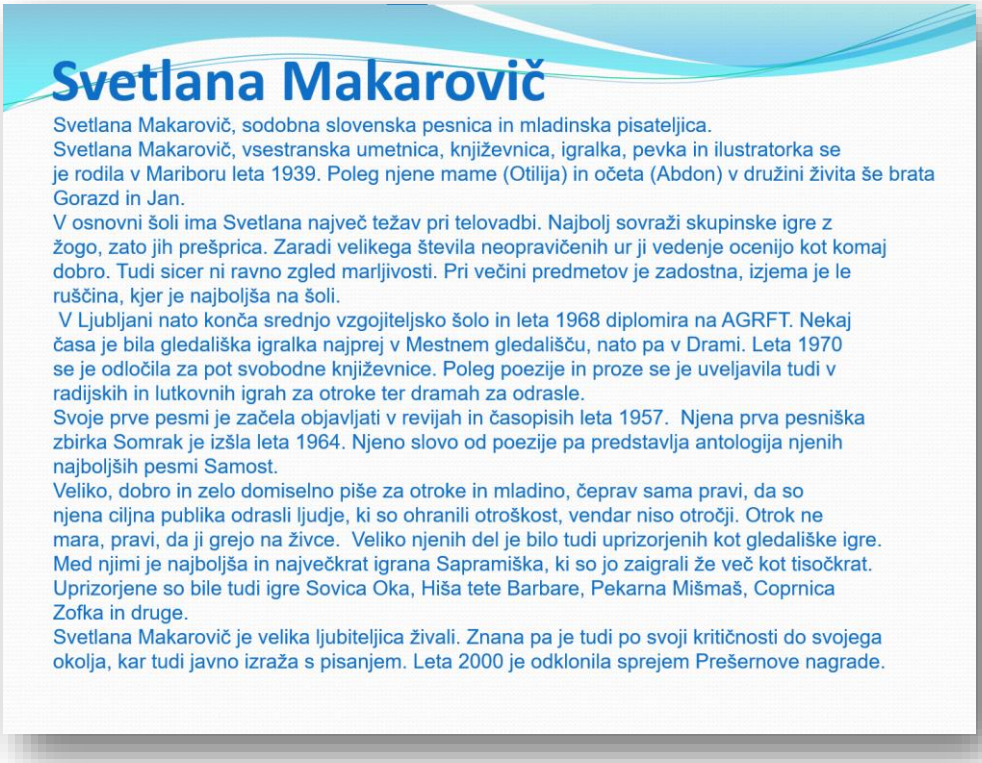
»Špela, Špela, pihni svečke,« je zaklicala mama. Špela je odprla oči in pihnila svečke. Še enkrat je pogledala v škatlo, kjer jo je čakala princeskina obleka in se zadovoljno nasmehnila. Vesela je bila, da je princeska pomagala zajčku, da je našel mamico.

Slika 4: Zgodba z veliko detajli (vir: osebni ppt)

3.3. Pri pouku književnosti – o avtorju

Pri slovenščini učenci zlasti na predmetni stopnji obravnavajo književna dela in se ob tem učijo o avtorju. Običajno iščejo podatke o življenju in delu v berilu ter na spletu, največkrat si pomagajo z Wikipedijo. Bistvene podatke nato izpišejo v zvezek ali izdelajo miselni vzorec.

V okviru naših delavnic uporabim besedilo o Svetlani Makarovič, ki vsebuje podatke o življenju in delu, pa tudi veliko zanimivosti o njenem otroštvu. S pomočjo telefončka predstavim besedilo, nato se z učenci pogovorimo, kaj od naštetega so bistveni podatki in kaj le zanimivosti, ki niso bistvenega pomena. Učenci nato dobijo besedilo, podčrtajo ključne besede in izdelajo miselni vzorec.

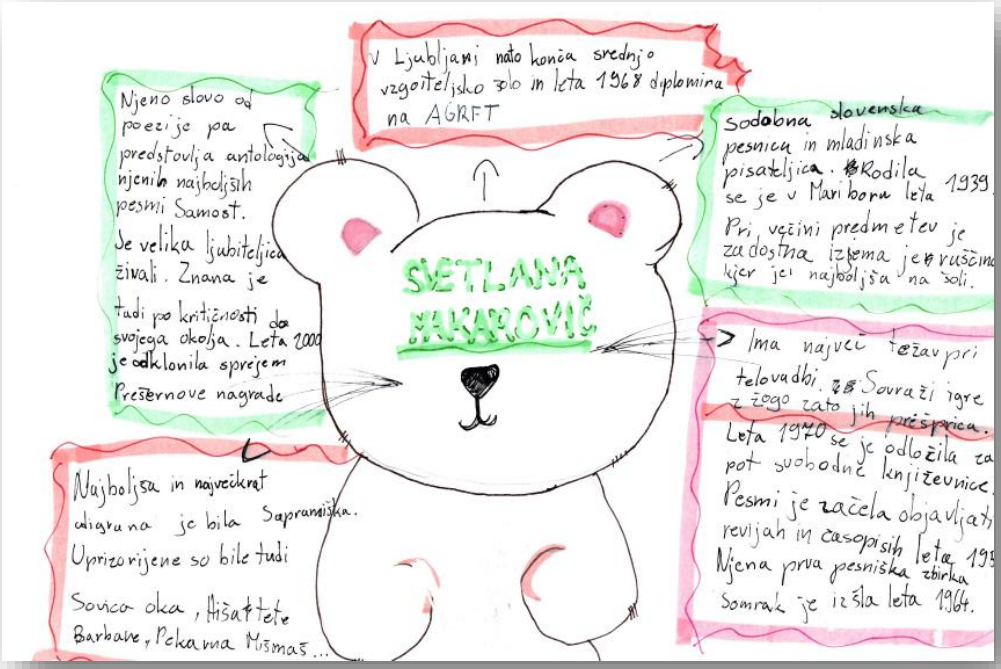


Svetlana Makarovič

Svetlana Makarovič, sodobna slovenska pesnica in mladinska pisateljica.
Svetlana Makarovič, vsestranska umetnica, književnica, igralka, pevka in ilustratorka se je rodila v Mariboru leta 1939. Poleg njene mame (Otilija) in očeta (Abdon) v družini živita še brata Gorazd in Jan.
V osnovni šoli ima Svetlana največ težav pri telovadbi. Najbolj sovraži skupinske igre z žogo, zato jih prešprica. Zaradi velikega števila neopravičenih ur ji vedenje ocenijo kot komaj dobro. Tudi sicer ni ravno zgled marljivosti. Pri večini predmetov je zadostna, izjema je le ruščina, kjer je najboljša na šoli.
V Ljubljani nato konča srednjo vzgojiteljsko šolo in leta 1968 diplomira na AGRFT. Nekaj časa je bila gledališka igralka najprej v Mestnem gledališču, nato pa v Drami. Leta 1970 se je odločila za pot svobodne književnice. Poleg poezije in proze se je uveljavila tudi v radijskih in lutkovnih igrah za otroke ter dramah za odrasle.
Svoje prve pesmi je začela objavljati v revijah in časopisih leta 1957. Njena prva pesniška zbirka Somrak je izšla leta 1964. Njeno slovo od poezije pa predstavlja antologija njenih najboljših pesmi Samost.
Veliko, dobro in zelo domiselno piše za otroke in mladino, čeprav sama pravi, da so njena ciljna publika odrasli ljudje, ki so ohranili otroškost, vendar niso otročji. Otrok ne mara, pravi, da ji grejo na živce. Veliko njenih del je bilo tudi uprizorjenih kot gledališke igre. Med njimi je najboljša in največkrat igrana Sapramiška, ki so jo zaigrali že več kot tisočkrat. Uprizorjene so bile tudi igre Sovica Oka, Hiša tete Barbare, Pekarna Mišmaš, Coprnica Zofka in druge.
Svetlana Makarovič je velika ljubiteljica živali. Znana pa je tudi po svoji kritičnosti do svojega okolja, kar tudi javno izraža s pisanjem. Leta 2000 je odklonila sprejem Prešernove nagrade.

Slika 5: Zgodba z veliko detajli, Svetlana Makarovič (vir: osebni ppt: povzeto po Vistropski (2009))

Slika 6: Miselni vzorec 1, Svetlana Makarovič (osebni arhiv)



Slika 7: Miselni vzorec 2, Svetlana Makarovič (osebni arhiv)

4. Zaključek

Igra telefončki je uporabna pri vseh predmetih, kjer je potrebno memoriranje podatkov. Sama jo uporabljam pri delavnicah učenja in pouku književnosti, lahko pa jo uporabimo pri naravoslovju oz. biologiji, družbi oz. zgodovini in še kje. Pred nekaj leti me je zanimalo, koliko se učenci na tak način zapomnijo, zato sem pri učencih 7. razredov (3 leta po izvedeni delavnici) preverila, kaj so si zapomnili o Svetlani Makarovič. Niso si zapomnili letnic ter vseh del, ki jih je napisala, pač pa vse zanimivosti o njenem življenju, pa čeprav smo besedilo obravnavali le eno šolsko uro in tega niso nikoli več ponavljali. Igra je preprosta, a vendar zelo uporabna in učinkovita.

5. Viri in literatura

Vistropski N. (10. 3. 2009). Svetlana Makarovič. *Delo.* Pridobljeno s https://old.delo.si/kultura/svetlana-makarovic.html.

Igre, dejavnosti in pripomočki pri učenju poštevanke

mag. Nataša Metlika, prof. def., CKSG Portorož

Povzetek
Igra ni samo aktivno preživljanje prostega časa, ampak je otrokovo prvo poskusno učenje. Z igro otrok od ranega otroštva spoznava svet, odkriva zakonitosti, doživlja prijetna čustva in prve frustracije (Šimnovec, 2021). Igra otroka spodbuja k ustvarjalnemu razmišljanju, razvoju domišljije in učenju v zahtevni preizkušnji. Večina iger vključuje tudi socialno učenje, saj od otroka zahteva določene spretnosti, kot so: izmenjava, dajanje in sprejemanje, čakanje na vrsto, poslušanje, načrtovanje in tudi obvladovanje jeze ob neuspehu.
Poštevanka je eno temeljnih matematičnih deklarativnih znanj, vendar pa avtomatizacija aritmetičnih dejstev množenja nekaterim učencem z učnimi težavami pri aritmetiki povzroča največ težav. S pomočjo igre jim skušamo pomagati pri usvajanju poštevanke.
V prispevku so prikazane različne didaktične igre in uporaba konkretnih materialov pri učenju poštevanke. Te igre, dejavnosti in materiale že vrsto let uporabljam pri izvajanju dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) na rednih osnovnih šolah z namenom popestriti suhoparno memoriranje poštevanke.

1. Igra – sredstvo za učenje poštevanke

Igra je otrokova spontana, prostovoljna, prijetna in ustvarjalna dejavnost, ki otroka krepi in nagrajuje. Preko igre spoznava sebe, svet in se uči ter razvija različne sposobnosti. Posameznik v igro vključi svoje znanje ter ga nadgradi z novimi spoznanji. Poleg tega igra od njega zahteva sodelovanje s soigralci, razvoj kognitivnih, čustvenih in psihomotoričnih spretnosti. (Mrak Merhar idr., 2013 v Šimnovec, 2021).
Pri igri morata biti udeležena vsaj dva igralca, ki se izmenjujeta v igranju (interakcija med njima) in razmišljata o svoji naslednji potezi. Igralca stremita k zmagi (Fouze in Amit, 2018).
Igre so od nekdaj predstavljale pomembno obliko učenja, vendar jo ob vstopu v šolo pogosto izločimo, saj so otroci »že veliki«.
Za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) in drugimi vrstami posebnih potreb (PP) je igra pomembno sredstvo motivacije, ki jo moramo specialni pedagogi izkoristiti pri urah DSP za večjo učinkovitost pri učenju in pomnjenju, zlasti manj zanimivih vsebin. Igro pri pouku uporabimo za uresničevanje različnih ciljev: za usvajanje učne snovi, utrjevanje znanja, avtomatizacijo postopkov in dejstev, motivacijo za šolsko delo, saj jo otrok razume kot prijetno preživljanje časa in ne kot učenje.
Igra pozitivno in spodbudno vpliva na vse skupine otrok s PP, ne glede na njihov spol, starost, socialno ozadje in predznanje (Šimnovec, 2021).

Davis (1995 v Fouze in Amit, 2018) ugotavlja, da uporaba iger pri matematiki pripomore k razvoju različnih veščin, npr.:
- povečanju motivacije, saj se otroci prostovoljno pridružijo v želji po igranju,
- razvoju pozitivnih stališč do matematike,

- večjemu obsegu naučenega v primerjavi s tradicionalnim poučevanjem,
- sodelovanju med vrstniki in medvrstniškemu učenju,
- razvoju različnih ravni mišljenja pri posamezniku,
- samostojnosti, saj se lahko otroci igrajo brez učitelja.

Pareto idr. (2012) navajajo, da matematične igre, ki zahtevajo sodelovanje in primerjanje, pozitivno vplivajo na razumevanje matematičnih vsebin in motivacijo.

Kadar uporabimo igro, ki ima določen cilj in nalogo, govorimo o didaktični igri. V njej so pravila in vsebine skrbno izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvoju sposobnosti in pri učenju (Pečjak, 2009). Igra je torej izobraževalna, ko je v njej skrit učni cilji, ostati pa mora zabavna, da jo bodo imeli otroci radi.
Pri izobraževalnih igrah je potrebno vključiti vse vrste znanj: deklarativno, konceptualno, proceduralno znanje in znanje, ki temelji na pravilih (Knapp, 2012 v Rugelj, 2014).

Aldrige in Badham (1993 v Fouze in Amit, 2018) poudarjata, da mora matematična igra zadostovati določenim kriterijem, če želimo, da je kvalitetna:
- imeti mora določen matematični cilj, kateremu sledimo,
- igro uporabimo za točno določen namen, ne le za zapolnitev časa,
- vanjo je vključeno manjše število igralcev (2–4, tako pride vsak hitreje na vrsto),
- imeti mora vsaj en element »naključja«, da omogoči šibkejšim igralcem možnost zmage,
- tekmovalni del igre naj bo kratek,
- ima naj 5-6 osnovnih pravil, poudarek pa naj bo na matematičnih elementih,
- že uveljavljeno igro damo otroku za domov (domača naloga – da utrjujejo znanje).

Igralna dejavnost ni igra, saj končna zmaga ni odvisna od igralčeve spretnosti, ampak od sreče (npr. Človek ne jezi se, kače, ipd.). Igralci ne razmišljajo o potezi, večinoma preštevajo polja. Med igralci ni interakcije, saj poteze posameznika ne vplivajo na soigralca.

Oldfield (1991 v Fouze in Amit, 2018) razlaga, da so matematične igre dejavnosti, ki:
- vključujejo izziv, po navadi enega ali več nasprotnikov,
- imajo pravila in strukturo,
- običajno imajo zaključno točko – konec,
- imajo matematične cilje.

Poštevanka sodi med temeljna aritmetična dejstva zgodnje matematike, kar pomeni, da jo je potrebno obvladati na nivoju deklarativnega znanja oz. priklica. Osnovno oziroma deklarativno znanje pomeni učenčevo zmožnost, da si zapomni in hitro, brez obotavljanja, avtomatično prikliče matematične podatke iz dolgoročnega spomina. Priklic aritmetičnih dejstev omogoči računanje s čim manj napakami in na najhitrejši način ter razbremeni delovni spomin, ki ga lahko porabimo za reševanje sestavljenih matematičnih problemov (Kavkler, 2002, v Koren, 2016).
Od učencev se pričakuje, da poštevanko in na njo vezane količnike obvladajo na nivoju avtomatiziranega priklica, to pa je takrat, ko je učenec zmožen podati verbalni odgovor v manj kot 2 sekundah. V pisnih oblikah preverjanja je zaradi tega, ker mlajši

učenci pišejo počasneje, sprejemljiv interval 25 do 35 računov na minuto (Crawford, 2015 v Lipovec, 2016).
Množenje in deljenje v okviru poštevanke naj bi učenci avtomatizirali v tretjem razredu (Učni načrt, 2011). Kljub velikem trudu učiteljev pa se v 4. razredu običajno izkaže, da so učenci poštevanko iz prejšnjega leta »pozabili« in se jo morajo vedno znova učiti. Utrjevanje poštevanke do priklica je časovno potratno in zahtevno, zato je otroci ne marajo. Avtomatizacija aritmetičnih dejstev množenja nekaterim učencem z učnimi težavami pri aritmetiki ter učencem, ki imajo počasnejši priklic informacij iz spomina, povzroča največ težav in potrebujejo za to več časa. Za prehod na priklic računskih dejstev in postopkov rabijo veliko vaj, a zaradi začetne neuspešnosti prej ali slej izgubijo motivacijo za delo (Kavkler, 2011).

1.1 Učenci, ki imajo težave pri usvajanju poštevanke

Najpogosteje imajo težave z usvajanjem poštevanke učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki. Ti so posebej opredeljeni v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s PP (Magajna idr., 2014 v Kavkler, 2014). V praksi najpogosteje srečamo otroke s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami pri matematiki.
V praksi ugotavljam, da je poleg zgoraj omenjenih skupin otrok z učnimi težavami pri matematiki, še mnogo drugih, ki jim poštevanka ne gre. Tu so zagotovo otroci s šibkim priklicem informacij iz spomina, otroci z motnjo pozornosti in koncentracije, otroci z disleksijo, otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami, otroci z nespodbudnim domačim okoljem idr.
Učenci z UT pri aritmetiki lahko imajo težave z avtomatizacijo poštevanke že zato, ker ne dojemajo pojma števila, ne obvladajo štetja ali koncepta računske operacije množenja. Konceptualna, proceduralna in deklarativna znanja so med seboj tesno povezana in medsebojno odvisna. Učenci s šibkim konceptualnim znanjem težje usvojijo bolj razvite strategije priklica in reševanja aritmetičnih nalog (Kavkler, 2002 v Koren, 2016).
Ker pa se poštevanko učimo na pamet, ne govorimo le o matematičnih sposobnostih, ampak tudi o jezikovnem spominu (Šimnovec, 2021). Pri večini učencev z dobrim verbalnim spominom, ni zaznati težav z učenjem poštevanke. Učenci s slabim spominom in šibkim priklicem, pa se te veščine težko naučijo.
Napake v priklicu ali splošno nezmožnost priklica lahko povzročata tudi strah in matematična anksioznost, saj se ob socialni izpostavljenosti in frustraciji v storilnostno naravnanih okoliščinah (preverjanje znanja, odgovarjanje pred tablo) hitro zmedejo (Hribar in Magajna, 2011, v Kalan, 2015).

Priklic aritmetičnih dejstev največkrat dosežemo z drilom, vendar je dril primeren šele takrat, ko učenci koncept razumejo. To pomeni, da otrok ne smemo siliti v rabo strategij, ki jih ne obvladajo, ali jim po drugi strani onemogočati prehod na razvojno višje strategije (Jazbec, 2014). Ponuditi jim je potrebno intenzivno, zanimivo, z igrami in izkušnjami povezano učenje strategij, da jih bodo znali fleksibilno uporabljati in postopno prešli na razvojno višje strategije računanja (Kavkler, 2007).
Znano je, da se pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami zaradi konstantne neuspešnosti pojavlja odpor do reševanja matematičnih nalog (DSM-5, 2013 v Kavkler, 2014). Naloga specialnega pedagoga je zelo zahtevna, saj skušamo na

različne načine otroku približati učno snov, jim olajšati učenje, da bodo pri učnem delu uspešni.
V nadaljevanju bom predstavila nekaj iger, dejavnosti in pripomočkov predvsem za utrjevanje poštevanke, saj pri urah DSP največkrat snov utrjujemo. Določene igre z variacijami so primerne tudi za usvajanje, ponavljanje ali preverjanje znanja.

1.2 Igre in dejavnosti pri utrjevanju poštevanke

S pomočjo DSP skušamo doseči največjo mero samostojnosti pri delu in učenju za otroke, ki so opredeljeni v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2011).

S. Šimnovec (2021) navaja, da se pri urah DSP igra uporablja za:
- vzpostavitev, krepitev odnosa z učencem,
- sprostitev učenca in doživljanje prijetnih čustev ter uspeha,
- iskanje in vzpostavljanje močnih področij,
- upoštevanje pravil, sledenje navodilom,
- razvijanje motoričnih spretnosti (razvita motorika pripomore k učinkovitosti na vseh področjih),
- razvijanje motivacije, pozornosti in koncentracije,
- spodbujanje miselnih procesov, domišljije in kreativnosti,
- razvijanje socialnih veščin (komunikacija s soigralcem, krepitev prilagajanja, sledenje pravilom),
- nadzor nad vedenjskimi odzivi (zlasti ob neuspehu),
- učenje, saj didaktične igre služijo doseganju točno določenih učnih ciljev.

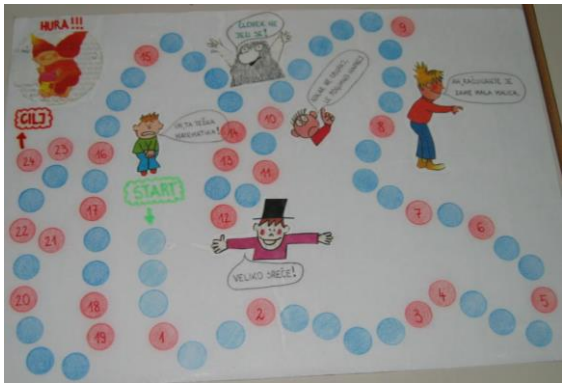
Vključevanje igre v pouk matematike je učinkovito tako z motivacijskega vidika kot z vidika trajnosti znanja. Tudi v Sloveniji že imamo empirične dokaze, da je vključevanje družabnih iger dvignilo nivo avtomatizacije poštevanke. V okviru diplomske naloge (Farič, 2015) so bile vključene različne tradicionalne družabne igre (npr. črni peter, domine ...) in druge igre v pouk in v družinsko okolje. Rezultati so zelo spodbudni.

Za uspešno poučevanje in učenje poštevanke je treba upoštevati zaznavne stile učencev in jih motivirati za učenje. Ponuditi jim moramo učenje preko vseh čutov in aktivirati čim več senzoričnih poti. Učenci naj hodijo ali korakajo ob ponavljanju, stiskajo ali si podajajo žogico, poslušajo poštevanko na posnetkih, si pišejo račune in rezultate na hrbte. Poslužimo se pesmic, rim, izštevank, rebusov in asociacijskih tehnik. Motivacijsko delujejo vse gibalne, kinestetične, glasovne in vidno podprte aktivnosti (Klug in Velkavrh, 2013 v Koren, 2016).
Vsak najmanjši uspeh nagradimo s pohvalo in poudarjamo njihova močna področja. Intenzivno vsakodnevno učenje naj poteka v kratkih časovnih intervalih. Računom poštevanke, ki jih že obvladajo, postopoma dodajamo neznane. Tako jim omogočimo sprotno doživljanje uspehov, kar je ključno za ohranjanje motivacije.
Kot vse ostale tudi učence z UT pri aritmetiki najbolj pritegnejo najrazličnejši tehnični pripomočki, kot so žepno računalo z velikimi gumbi, govoreči kalkulator ali računalnik (Kavkler, 2011) in interaktivne igre na različnih spletnih straneh. Aplikacije so privlačne, učencem omogočajo takojšnje povratne informacije, ali celo delo v paru, vendar moramo biti pozorni na omejeno delo z računalnikom zlasti po dolgih mesecih dela na daljavo.

Učenci imajo zelo radi prirejene družabne igre, kot so igre s kockami, spomin, domine, črni peter, tombola, človek, ne jezi se, sestavljanke, odkrivanke ipd. Sami lahko izdelamo številne didaktične pripomočke, kot so vrtavka s poštevanko, pajkova mreža, po kateri prepletamo vrvico glede na večkratnike števil, kača s poštevanko, ribolov ipd.

Prirejene igre

- človek ne jezi se, lov na zaklad, kače ipd.
Učenec meče kocko in se s figurico premika po igralnem polju. Ko pride na posebej označeno polje, mora rešiti zastavljeno nalogo (na karticah – račun poštevanke). Če ni uspešen, enkrat ne meče kocke.

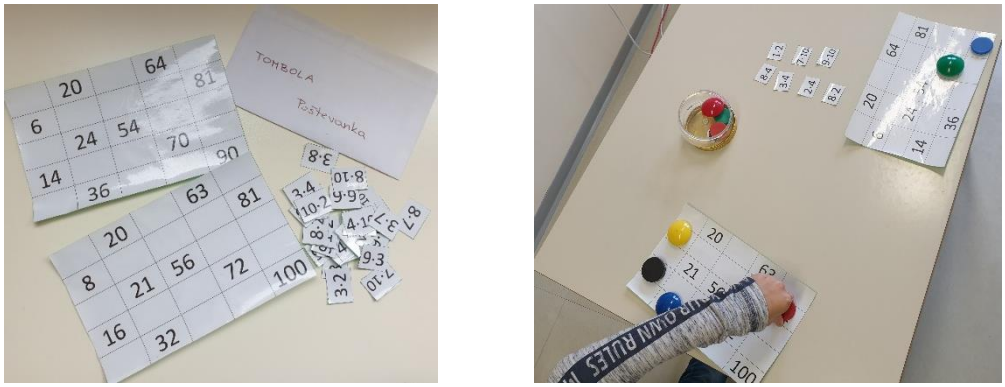


Slika 1: Igra človek ne jezi se. Avtor in fotografija: Ingrid Babič Podržaj

- črni peter – iskanje parov
Učenci in/ali učitelj razdelijo vse karte in si jih izmenično vlečejo. Učenec izločen par glasno pove ostalim igralcem, ki preverijo točnost izračuna. Pare (karto z računom in rezultatom) zbirajo na kupu. Zmaga igralec z največ pari oz. izgubi igralec s črnim petrom.

Slika 2: Igralne karte poštevanke

- tombola
Učitelj vleče kartonček z računom poštevanke in ga glasno prebere. Učenec mora priklicati zmnožek in pokriti dobljen rezultat. Zmaga igralec, ki prvi pokrije vsa polja.



Slika 3: Tombola

Prikazane igre so igre v pravem pomenu besede, imajo pravila, zmagovalca; nekatere so odvisne deloma od naključja. Skoraj vse vključujejo strateške izbire poteze, ki lahko igralcu pomagajo do zmage.

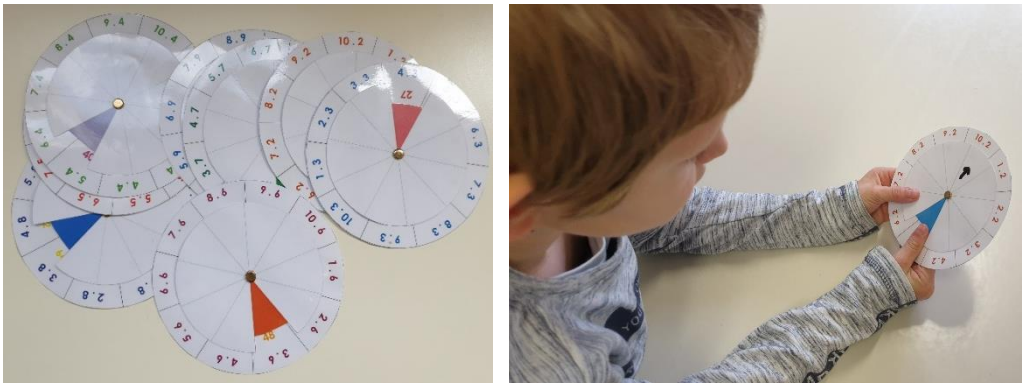
- sestavljanka – puzzli

Učenec mora priklicati ustrezne zmnožke in položiti kartonček z računom na polje z rezultatom. Sproti ali na koncu obrne kartončke. Če je vse pravilno izračunal, se sestavi slika. Otrok dobi takojšnjo povratno informacijo o točnosti izračuna.

Slika 4: Sestavljanke s poštevanko

- vrtavke

Otrok vrti vrtavko tako, da ima prst položen na izrezanem delu, tako da ne vidi rezultata. Glasno prebere račun, odgovori in z umikom prsta preveri točnost izračuna. Vrtavka pridobljena na: ucilnice.arnes.si, avtor Alenka Kralj.



Slika 5: Vrtavke s poštevanko

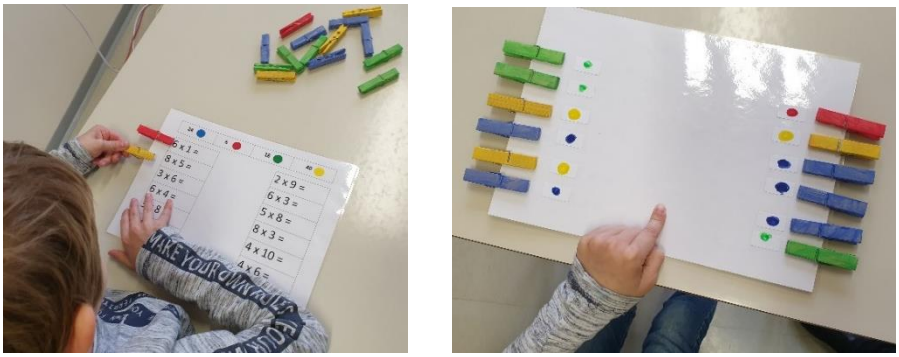
- lesena plošča s poštevanko

Učenec glasno prebere račun in odgovori. Točnost rezultata preveri tako, da obrne ploščico, kjer je rezultat zapisan. Ploščice lahko polaga na leseno podlago ali pa si naredi kupčka znam/ne znam.

Slika 6: Ploščice s poštevanko

- ščipalke s poštevanko

Otrok glasno izgovarja račun poštevanke, ga izračuna in na vrhu podloge poišče rezultat. Ob rezultatu je barva, tako da otrok poišče ščipalko enake barve in jo pripne k računu. Ko reši vse račune, obrne podlogo in preveri točnost svojih izračunov.



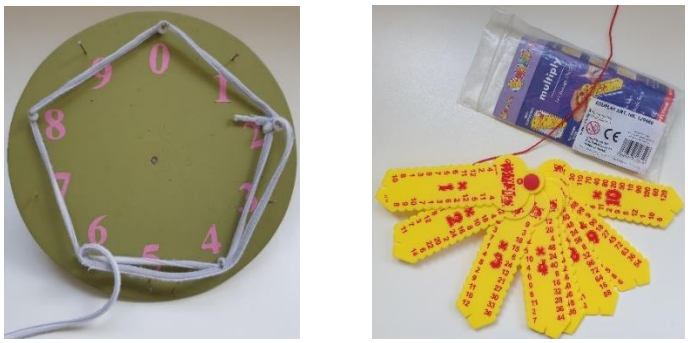
Slika 7: Igra s ščipalkami

- krog s poštevanko

Otrok glasno izgovarja račune poštevanke in jih izračuna. Vrvico nato ovije okoli kaveljčkov, pri čemer 0 predstavlja desetice, ostala števila pa enice rezultata poštevanke. To strategijo uporabljajo v montessori izobraževanju.

- prepletanke s poštevanko

Otrok glasno izgovarja račun poštevanke in ga izračuna. Z vrvico gre do rezultata. Ko je vrvica prepletena, na zadnji strani preveri točnost rezultatov (narisano).

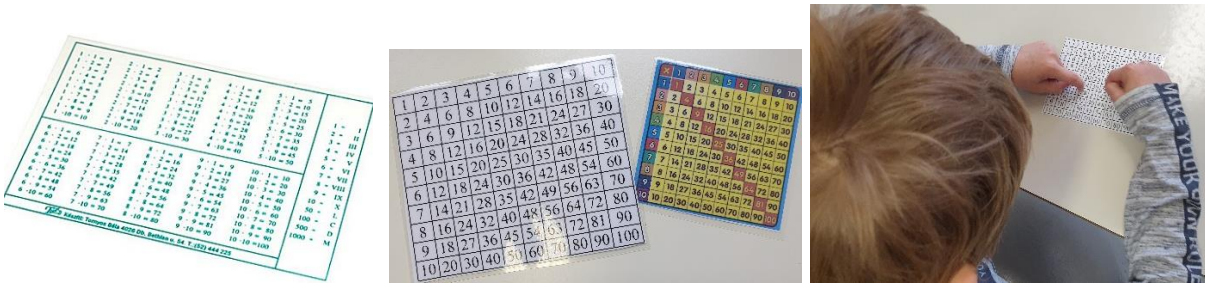


Slika 8: Krog in prepletanke s poštevanko

1. 2. 1 Pripomočki da ali ne?

Večina otrok s PPPU ima v odločbi zapisano prilagoditev o uporabi pripomočkov in strukturiranih materialov. Pri poštevanki gre najpogosteje za kartonček poštevanke, kalkulator ali tabele s poštevanko.

Slika 9: Lesen pripomoček s poštevanko



Slika 10: Tabela (fotografija: https://www.igraceshop.si/) in kartončki s poštevanko

Slika 11: Tulec s poštevanko

Slika 12: Svinčniki s poštevanko. Fotografija: https://www.igraceshop.si/

Številne raziskave (v Kavkler, 2014) potrjujejo, da je za otroke s SUT pri matematiki v osnovnošolskem obdobju značilna:

- uporaba najbolj enostavnih podpornih strategij računanja (npr. štetje prstov),
- redka uporaba strategij priklica (npr. poštevanka),
- uporaba majhnega števila strategij (raba ene in iste strategije),
- omejena stopnja sprememb rabe strategij (težko preidejo na strategije višje ravni).

Vse to kaže, da nekateri otroci z izredno velikimi primanjkljaji na področju matematike in/ali priklica iz spomina redko ali celo nikoli ne dosežejo stopnje avtomatiziranega priklica oz. je pridobljeno znanje časovno omejeno in se morajo določene račune poštevanke vedno znova učiti. Zanje uporaba pripomočkov ni samo smiselna, ampak nujno potrebna, da lahko uspešno napredujejo v učnem procesu.
Kljub vsemu moramo biti pri omogočanju uporabe pripomočkov preudarni in paziti, da jih ne ponudimo prehitro, zlasti sposobnim učencem, ki niso motivirani in vztrajni za učenje. Še vedno velja, da so možgani hitrejši od vsakršnega pripomočka.

2 Zaključek

Izvajalci DSP si prizadevamo, da bi lahko učencem s PPPU pomagali pri razvoju strategij za uspešno učenje in samostojnost. Želimo, da bi se počutili kompetentne, uspešne in sprejete. S pomočjo igre skušamo učencu pomagati pri usvajanju znanja – učenju na prijeten, sproščen in zabaven način. Številni avtorji potrjujejo pozitivne učinke didaktičnih iger pri učenju. Tudi v Sloveniji že imamo empirične dokaze, da je vključevanje družabnih iger dvignilo nivo avtomatizacije poštevanke.

Nekateri učenci z izredno velikimi primanjkljaji na področju matematike redko dosežejo stopnjo avtomatiziranega priklica. Zanje uporaba pripomočkov ni samo smiselna, ampak nujno potrebna.

3 Viri in literatura

Farič, M. (2015). Učenje poštevanke s pomočjo družabnih iger. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fouze, A. Q. in Amit, M. (2018). Development of Mathematical thinking trough Integration of Ethnomathematic Folklore Game in Math Instruction. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(2), 617–630.

Jazbec, M. (2014). Kompenzacijski program za učenca z matematičnimi učnimi težavami iz družine z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Specialistično delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalan, M. (2015). Strategije reševanja besednih problemov pri učencih z učnimi težavami pri matematiki. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. V: Kavkler, M. (ur.) in Košak Babuder, M. (ur.). Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi. (77–112). Ljubljana: Društvo Bravo.

Kavkler, M. (2011). Obravnava učencev z učnimi težavami pri matematiki. V:Košak Babuder, M. (ur.) in Velikonja, M. (ur.). Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora. (124–156). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2014). Primanjkljaji na področju matematike – kriteriji za opredelitev. V Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov. 4.mednarodna konferenca o SUT. Zbornik prispevkov (127-137). Ljubljana: Društvo Bravo.

Koren, E. (2016). Medvrstniška pomoč pri učenju poštevanke. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lipovec, A. (2016). Nekatere igre za utrjevanje poštevanke. Pridobljeno na: *h*ttps://www.researchgate.net, dne 25. 3. 2022.

Pareto, L., Haake, M., Lindström, P., Sjödén, B., & Gulz, A. (2012). A teachable-agent-based game affording collaboration and competition: Evaluating math comprehension and motivation. *Educational Technology Research and Development, 60*(5), 723–751.

Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rugelj, J. (2014). Izobraževalne računalniške igre za otroke s specifičnimi učnimi težavami. V Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov. 4.mednarodna konferenca o SUT. Zbornik prispevkov (str. 88–97). Ljubljana: Društvo Bravo.

Šimnovec, S. (2021). Z igro spodbujamo učenje. Ljubljana: Bilten društva Bravo, XVII(33), 83–92.

SKLOP B: RAZVIJANJE POZITIVE SAMOPODOBE

Zmorem tudi jaz! Razvijanje pozitivne samopodobe pri učencih z ansioznostjo in depresijo

Barbara Miholič, OŠ IV Murska Sobota

Povzetek

V zadnjih letih je postalo delo izvajalca dodatne strokovne pomoči precej drugačno, kot smo ga bili vajeni. Epidemija in delo na daljavo sta vplivala na različna področja življenja učencev. Učenci s posebnimi potrebami pri svojem delu potrebujejo še več osebnega stika, usmerjanja, vodenja in dodatne pomoči. Tega je bilo v tem času manj, kar je vplivalo tudi na področje čustvovanja. Veliko učencev ni zmoglo predelati vseh negativnih čustev in novih situacij, ki so se pojavile, kar je vplivalo tudi na večji porast depresij in aksioznosti. Pri urah dodatne strokovne pomoči, lahko učitelji pomagamo učencem z različnimi dejavnostmi za izboljšanje samopodobe. Učenec, ki je zadovoljen s sabo in se je sposoben prilagajati, zna reagirati tudi v manj prijetnih situacijah, zato se počuti varno in lahko učinkovito napreduje na vseh področjih.

1. TEORETIČNA IZHODIŠČA

1. 1. Samopodoba

Samopodoba je odnos do sebe. Je vrednost, ki jo pripišemo sami sebi.

Psiholog Nathaniel Branden, ki je začetnik sodobnega pojmovanja samopodobe, pojasnjuje, da je samopodoba vsota učinkovitosti in samospoštovanja. Samoučinkovitost je zaupanje v lastne sposobnosti, razmišljanje, presojanje, izbiranje in odločanje. To pomeni, da poznamo in razumemo svoje interese, potrebe, da se lahko zanesemo nase in zaupamo vase. Samospoštovanje pa je opredeljeno kot zaupanje v lastne vrednote. (Youngs, 2000)

Učenci s posebnimi potrebami imajo praviloma slabšo samopodobo kot njihovi vrstniki. Tekom šolanja se srečujejo s številnimi situacijami, ki lahko negativno vplivajo na njihovo dojemanje samega sebe. Za oblikovanje pozitivne samopodobe so pomembne pozitivne izkušnje, zato je naša naloga, da ustvarimo vzpodbudno okolje, kjer bo lahko učenec kar najbolj napredoval.

1. 2. Anksioznost

Anksioznost ali tesnobnost je psihičen, fizičen in vedenjski odziv na dejansko ali zaznano nevarnost. Učenci se srečujejo s povečano tesnobo, za katero velikokrat ne vedo vzroka. Čeprav je določena stopnja tesnobe normalen pojav in del odraščanja, lahko nekateri otroci doživljajo povečano stopnjo tesnobe, kar vpliva na njihovo splošno delovanje in delovanje v šoli. Velikokrat se začnejo izogibati šoli, saj imajo strašljive misli o tem, kaj vse jih čaka v šoli, šolske zahteve pa težko obvladujejo. (Babič idr., 2019)

Veliko učencev se srečuje s socialno aksioznostjo, kjer gre za dlje časa trajajoči strah pred izpostavljanjem v socialnih situacijah. Strah jih je, da bi se osramotili pred drugimi, zato se izogibajo ustnim nastopom pred vrstniki ter druženju z njimi. Pretiran strah imajo tudi pred ocenjevanjem in kritiko drugih, zaradi česar se

izogibajo okoliščinam, kjer bi utegnili biti izpostavljeni (javno nastopanje, druženje, preoblačenje v garderobi, izvajanje telovadnih vaj, igre z žogo). (Babič idr., 2019)

1. 3. Depresija

Z začetkom pubertete začne naraščati pojavnost depresije. Podatki kažejo, da je le ta pogostejša pri dekletih. Oseba izgubi interes in zmožnost uživanja v prijetnih aktivnostih, ima pomanjkanje energije, njeno razpoloženje je znižano. Počuti se ničvredno, obupano, težave ima tudi na področju koncentracije. Delovanje je lahko upočasnjeno, lahko pa oseba občuti nemir. Vse te težave pomembno vplivajo na slabše funkcioniranje v šoli. Pogoste so tudi misli o smrti in samomoru. (Babič idr., 2019)

1. 4. Psihična odpornost

Z učencem, ki se sooča s težavami na področju čustvovanja, se pogovarjamo o tem, da se ljudje med sabo razlikujemo in da se lahko nekateri njegovi prijatelji, znanci ali sošolci v stiski znajdejo bolje kot on sam ter da bolje delujejo pod stresom in težave lažje obvladujejo.

Psihično odpornost lahko izboljšamo in zgradimo s podporo družine in drugih nam pomembnih ljudi. Pomembno je, da se ukvarjamo z aktivnostmi, ki imajo za nas smisel ter da se zavedamo samega sebe. (Batagelj, Lekić, 2021)

2. DEJAVNOSTI ZA RAZVIJANJE POZITIVNE SAMOPODOBE PRI UČENCIH Z DEPRESIJO IN AKSIOZNOSTJO PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

Učenci, ki se srečujejo s težavami na področju čustvovanja imajo negativno mnenje o sebi in težave s samopodobo. Področje samopodobe je pri teh učencih eno izmed pomembnejših pri načrtovanju Individualiziranem programa.

Pri urah dodatne strokovne pomoči, lahko z nekaj koraki pomagamo učencu, da napreduje in izboljša svojo samopodobo. Naša naloga je, da ustvarimo vzpodbudno okolje, vzpostavimo zaupen odnos in poskrbimo za pozitivne izkušnje tako v šoli kot doma.

Učitelji lahko s svojim vedenjem še dodatno pripomoremo k učenčevi boljši samopodobi. To naredimo tako, da gradimo na pozitivnem. Učenci potrebujejo v obdobju mladostništva največ spodbude. Gradimo na njegovih sposobnostih. Naša kritika naj obravnava otrokova dejanja in ne njega samega. Svojo pozornost usmerjamo na dobro delo in vedenje. Njegov fokus preusmerjamo iz negativnega na pozitivnega. Pomagamo si z ojačitvenimi sporočili: Uspelo mi bo, če se bom potrudil! Zmorem! Dosežem lahko vse, kar si želim! Učenca pohvalimo takoj, ko si jo zasluži. Pohvala naj bo iskrena, konkretna, odkrita in namenjena tudi vedenju. (Youngs, 2000)

Našo pomoč pa potrebujejo tudi učenčevi sošolci, učitelji, starši in druge njemu pomembne osebe. Pomembno je timsko sodelovanje, saj je učenec vključen tudi v dodatne obravnave pri drugih strokovnjakih. S skupnimi močmi lahko učencu najbolj pomagamo.

1. KORAK: SPOŠTUJEM SE IN SPREJEMAM. ZAVEDAM SE, DA SEM EDINSTVEN IN NEPONOVLJIV ČLOVEK.

Samospoštovanje pomeni zaupati v lastno vrednost. Človek, ki se spoštuje je zadovoljen sam s sabo in se ceni, občuti, da je vreden ljubezni, sreče in spoštovanja drugih. (Batagelj, Lekić, 2021)

Niti dva človeka na svetu nista enaka. Poznam svoja močna področja, zavedam se tudi področij, kjer potrebujem pomoč in podporo.

Dejavnost: Kdo sem jaz?

Z učencem se pogovarjamo tem, kakšen je v resnici, kakšen bi rad postal in kakšen se prikazuje drugim. Učenec svoje mišljenje zapiše in ga shrani v mapo ali v za to namenjen zvezek.

Učencu pri razmišljanju pomagamo s vprašanji:

Tabela 1: Voden pogovor Kdo sem jaz?

KAKŠEN SEM?	KAKŠEN SI ŽELIM POSTATI?	KAKO ŽELIM, DA ME VIDIJO DRUGI?
Kaj so moje pozitivne lastnosti in kaj so moje negativne lastnosti? Kakšen sem v vlogi sina, vnuka, sošolca, prijatelja? Katere štiri besede me najbolje opišejo? Na katerem področju sem najbolj uspešen?	Kakšen bi rad postal? Katere naloge bi rad bolje opravil?	Kateri del osebnosti sem pripravljen pokazati drugim? Kako želim, da me vidijo drugi? Kako bi me opisali drugi ljudje?

Negativne lastnosti pomagamo učencu sprejeti in jih skupaj z njim oblikujemo v pozitivne lastnosti.

Nisem dober v šoli. ⟶ Zelo dober sem pri slovenščini, pri matematiki pa potrebujem več pomoči.

Učenčeva razmišljanja zapišemo in vajo ponovimo čez določeno časovno obdobje, ki ga določimo skupaj z učencem. Nato rezultate evalviramo in primerjamo. Učenec lahko vidi, kako zelo je napredoval, kar pozitivno vpliva na njegovo samopodobo.

2. KORAK: POSTAVLJAM SI CILJE IN SI PRIZADEVAM, DA BI JIH DOSEGEL. Ko dosegam zastavljene cilje, pridobivam samozavest. Spoznavam se in se pozitivno ocenjujem. Imam občutek, da sem učinkovit, uspešen in da se lahko zanesem nase. (Batagelj, Lekić, 2021)

Dejavnost: Zastavljam si realne cilje in jih redno spremljam.

Učenec si pri urah dodatne strokovne zastavi nekaj ciljev, ki so vezani na obdobje enega tedna. Cilji so vezani na učno snov in učenje, odnose ter v prosti čas. Cilji se evalvirajo po enem tednu, ko se zastavijo novi.

Tabela 2 : Postavljanje ciljev (primer)

TEDEN	Cilji	Sem bil uspešen?
20. 9. 2021- 25. 9. 2021	Želim si razumeti snov pri matematiki in rešiti vsaj polovico domače naloge brez pomoči. Pri ocenjevanju iz angleščine želim dobiti oceno vsaj 3. Vsaj enkrat se bom z dedkom igral Človek ne jezi se.	Snov pri matematiki ni težka. Večino domače naloge sem rešil sam, malo mi je pomagala učiteljica pri DSP. Angleščino sem pisal 3. Teden je bil zelo naporen, zato sem bil večer preutrujen za igranje družabnih iger. Raje sem gledal TV.

Če je učenec pri večini zadanih ciljev uspešen, postane bolj suveren in samozavesten. Nivo anksioznosti se zmanjša, počuti se bolje, saj vidi, da zmore.

Pri ciljih, ki niso doseženi, izvajalec DSP vodi pogovor o možnih izboljšavah, cilj se lahko prenese v naslednji teden.

3. KORAK: SODELUJEM Z DRUGIMI, JIH SPREJEMAM, IMAM PRIJATELJE. Imeti prijatelja je zelo pomembno, saj tako učenci čutijo, da so del skupnosti. S tem se krepi njihova samozavest, saj jim to daje občutek, da so pomembni za druge**.** (Batagelj, Lekić, 2021)

Dejavnost: Delo z celotnim razredom - Kako pomagati depresivnemu sošolcu?

Sošolci velikokrat ne vedo, kako reagirati, ko je njihov prijatelj in sošolec depresiven in žalosten. Pomembno je, da se z njimi o tem pogovarjamo.

Sošolcem damo nekaj preprostih navodil:

- Svojega prijatelja ne sprašuj zakaj je žalosten in depresiven.

- Prijatelju večkrat povej, da je dober prijatelj in ga imaš rad.

- Poslušaj ga, da izrazi svoje misli in občutke ter ga ne obsojaj.

- Občasno pokliči prijatelja ali mu napiši kakšno sporočilo.

- Spodbujaj prijatelja in mu povej, da bo enkrat bolje. Depresija je ozdravljiva.

4. KORAK: NE IZOGIBAM SE TEŽAVAM, POSKUŠAM JIH REŠEVATI.

V življenju se srečujemo z ovirami in težavami. Zato je pomembno, kako se z njimi soočamo. Težavam se ne izogibamo, ampak jih poskušamo reševati, kar vpliva k pozitivni samopodobi. Če težav ne rešujemo, nam to predstavlja hudo duševno obremenitev in lahko privede tudi do krize.

Učenec ima ponavadi z izvajalcem dodatne strokovne pomoči dober in zaupen odnos, zato nam zaupa svoje težave in strahove. Prav strahovi so največkrat tisti, ki učenca blokirajo, da težave ne rešuje sproti.

Dejavnost: Česa me je strah?

Kadar je strah pri učencu velik, si pri pogovoru pomagamo z naslednjimi vprašanji:

- Kaj je najslabše, kar se mi lahko zgodi?

- Kaj je najbolj verjetno, da se bo zgodilo?

- Kaj je najboljše, kar se mi lahko zgodi?

Skozi pogovor učenec velikokrat ugotovi, da je strah odveč in da ima vsaka težava rešitev.

5. KORAK: NAUČIM SE SPOPADATI S STRESOM.

Stres je telesni, duševni in vedenjski odziv na življenjske spremembe, obremenitve in nevarnosti. (Batagelj, Lekić, 2021)

Stres učenca se lahko pomembno zmanjša, če mu pri urah dodatne strokovne pomoči pomagamo organizirati šolske in prostočasne aktivnosti.

Pri urah dodatne strokovne pomoči učencu pokažemo različne tehnike sproščanja. Seznanimo ga z različno literaturo in pokažemo različne spletne straniter videoposnetke z vajami sproščanja. Ob povečanem stresu in slabem počutju učenca, izvajamo tehnike sproščanja tudi pri uri. Tako se učenci naučijo obvladovanja težav in pretrgajo krog slabega počutja. Kadar nismo sproščeni, je tudi proces usvajanja, utrjevanja in izkazovanja znanja zelo otežen.

Dejavnost: Ustrezno si organiziram obveznosti v šoli in doma

Pri učencih z depresijo ali anksioznostjo je zelo pomembno, da imajo ustrezno razporejene šolske obveznosti in da ni prenaporno. Izvajalci lahko učencu pomagamo tako, da mu pomagamo izpolnjevati tabelo, kamor si mora zapisovati vse obveznosti: preverjanja in ocenjevanja znanja, govorni nastopi, predstavitve, spisi in drugi projekti. Pri urah DSP tabelo z učencem pregledamo ter naredimo plan učenja, kar da učencu občutek varnosti.

Mnogi učenci imajo tudi v popoldanskem času dodatne aktivnosti - razne terapije, preglede, izvenšolske dejavnosti, zato imajo občutek, da jim primanjkuje časa za učenje in šolske obveznosti. Pomagamo jim lahko tako, da z njimi izdelamo dnevni ali tedenski načrt aktivnosti. Ta načrt pripravi učenec sam in je zanj tudi odgovoren. Določimo prioritete, čas, ki je potreben za vsako nalogo. Zahtevnejše projekte razdelimo na manjše enote in poskrbimo, da se dela ne bo lotil zadnji trenutek, kar bi še povečalo nelagodje in anksioznost.

Dejavnost: Naučim se sprostiti.

Tehnike sproščanja delimo na:

a) Kratkotrajne (trenutne)

- dihalne vaje,

- vaje za povečanje energije: dihanje; telesne vaje, razgibavanje in raztezanje.

b) globoke (postopne)

- postopna mišična relaksacija,

- predstavljanje (vizualizacija, imaginacija)

in druge, a so za osnovnošolske učence najprimernejše zgoraj naštete. (Jeromen, Kajtna, 2008)

Na spletu najdemo posnetke vodenih tehnik sproščanja. Učenec jih lahko posluša preko računalnika, tablice ali telefona, kadar to res potrebuje. Kadar je učenec v situaciji, ko ne zmore več, se lahko z učitelji dogovorimo, da se za 15 minut umakne iz razreda in posluša ter izvaja njemu najprimernejšo tehniko sproščanja. Postopek umika, umirjanja in vračanja nazaj v razred ga naučimo pri urah dodatne strokovne pomoči.

6. KORAK: RAZMIŠLJAM POZITIVNO.

Na naše počutje, doživljanje in vedenje ne vplivajo življenjske situacije in dogodki sami, ampak naš odziv na njih – kako jih ocenjujemo in kaj mislimo o njih.

Dejavnost: Spreminjam svoje mišljenje

Vsako situacijo si lahko razlagam po svoje. Če na situacijo gledamo negativno je vse skupaj še težje. Z učencem se pri uri dodatne strokovne pomoči pogovarjamo o neprijetnih situacijah, ki ga bodo doletele v kratkem. Naučimo ga, da ve nanjo pogledati iz realne in pozitivne perspektive. Pogovarjamo se o učenčevih mislih, čustvih, ki jih doživlja in kako to občuti na svojem telesu.

Primer: ***Naslednji teden imam govorni nastop.***

Tabela 3: Spreminjam svoje mišljenje

MOJA MISEL	ČUSTVO	OBČUTEK V TELESU	VEDENJE
»Sošolci me bodo ocenjevali, kako izgledam in kako govorim.» *»Spet bom pozabil, kaj morem povedati.«* *»Učiteljica bo mislila, da se nisem pripravil in da ne zmorem.«* *»Videli bodo, da sem živčen.«* *»Norčevali se mi bodo.«*	strah	Črviči me v želodcu, imam občutek teže, potne roke, cmok v grlu.	Želim se izogniti situaciji, želim ostati doma. Ne morem spati.
»Imam govorni nastop. Tega me je strah, ampak strah je tudi sošolce.« *»Zavedam se, da je strah prisoten*	strah, vznemirjenje, ponos	Črviči me v želodcu, imam potne roke in cmok v grlu, po opravljenem nastopu pa občutek	Učiteljici bom povedal, da me je strah nastopanja. Prosil bom, če lahko nastop izvedem iz klopi

samo na začetku, nato se zmanjša.» »Po opravljenem nastopu bom čutil olajšanje in bom ponosen, da sem zmogel.» »Potrudil sem bom po najboljših močeh.»		lahkotnosti, sproščenost.	ali v manjši skupini sošolcev. Vadil bom pred najboljšim prijateljem, starši ali učiteljico. Če me bo res strah bom doma uporabil tehnike sproščanja, ki sem se jih naučil pri urah dodatne strokovne pomoči. Tik pred govornim nastopom bom 10 krat globoko vdihnil. To me umirja.

Dejavnost : Osredotočam se na pozitivne stvari v svojem življenju

Učenec vsakodnevno izpolnjuje tabelo, ki je podlaga za pogovor pri urah DSP:

Tabela 4: Kakšen je moj dan?

Datum	Za kaj sem danes hvaležen? Kaj se mi je lepega zgodilo?	Kaj bi želel spremeniti? Zaradi česa sem se počutil slabo?

Pri pogovoru se osredotočamo na pozitivne stvari, ki so se zgodile in učenca spodbujamo, da jih najde še več. Pogovorimo se tudi o negativnih stvareh in iščemo rešitve za situacije na katere imamo vpliv.

7. KORAK: PREVZEMAM ODGOVORNOST ZA SVOJE VEDENJE.

V življenju se nenehno srečujemo s situacijami, ko se moramo odločati, kako se bomo odzvali, kaj bomo rekli, kako bomo ravnali, kako bomo reševali težavo. Smo odgovorni in sprejemamo odgovornost za svoja dejanja. Učenec se mora zavedati, da je sam odgovoren za svoja čustva in vedenje.

Z učencem se pogovarjamo o možnih načinih ravnanja in odzivanja v različnih situacijah, odgovornost za samo reakcijo pa nosi sam.

8. KORAK: PREPOZNAM, SPREJEMAM IN IZRAŽAM SVOJA ČUSTVA

Vaja: KAKO SE POČUTIM DANES

Učenec izrazi svoja čustva in počutja. Če ima težave z izražanjem čustev, besednim zakladom ali priklicem besed, mu lahko pomagamo s slikovnim gradivom. Vključimo tako pozitivna kot negativna čustva.

Vaja: KAKO SE ŽELIM POČUTITI DANES?

Vsako uro se pogovarjamo o tem, kako se želi učenec počutiti danes. Izbira lahko med naslednjimi pozitivnimi čustvi, dejanji, besedami:

Srečno, mirno, zadovoljno, hvaležno, umirjeno, svobodno, samozavestno, uspešno, sproščeno, igrivo, navdušeno, pomembno, vredno, odgovorno, delam kar želim, nimam obveznosti.

Lahko pa doda kakšno svojo besedo.

3. ZAKLJUČEK

Vsi ljudje si želimo biti ljubljeni, sprejeti in cenjeni. Ko se učenec razvija, je zanj še posebej pomembno, da je sprejet in deležen ljubezni s strani njemu pomembnih oseb. In pomembna oseba zanj smo prav gotovo tudi izvajalci dodatne strokovne pomoči, zato je naša velika odgovornost, da z natančnim načrtom in ustreznimi strategijami poskrbimo za oblikovanje njegove pozitivne samopodobe.

Pomembno je, da učenca opolnomočimo, da bo znal reagirati v vseh situacijah, ki jih bo prineslo življenje. Proces dela na sebi je zelo težak in naporen, a depresija in aksioznost sta ob ustrezni podpori ozdravljivi.

4. VIRI IN LITERATURA

- Babič M. Idr. (2019). *Odklanjanje šole – preprečevanje, prepoznavanje in pomoč. Priročnik za osnovne in srednje šole*, Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana

- Batagelj T. in Lekić K. (2021). *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje? Priročnik za mladostnice in mladostnike. Veščine za vsakdan in viri opore v stiski.* Ljubljana, Nacionalni inštitut za javno zdravje v okviru projekta Ukrepi na področju obvladovanja širitve COVID-19 s poudarkom na ranljivih skupinah prebivalcev

- Jeromen T. in Kajtna T. (2008). *Sproščanje: moj mali priročnik*, Ljubljana, samozaložba

- Youngs B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe. Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih.* Ljubljana, EDUCY

Gib kot izrazno sredstvo - gibalna dejavnost pri urah dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami in šibko samopodobo

Urška Kralj Pušnik, Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje, Kidričeva 19, Velenje, Slovenija, urskapu@gmail.com

Povzetek:

Potreba po gibanju je naravna potreba, katero smo kot strokovnjaki za celosten razvoj otroka dolžni upoštevati. Celostno učenje pomeni nekaj razumeti z umom in telesom. Učenje preko gibanja je najuspešnejša pot do zapomnitve in razumevanja učnih snovi. Hkrati se z gibanjem lažje sproščamo, soočamo s stresom in krepimo socialne stike. Ritmično gibanje telesa ob glasbi je eno od primarnih/naravnih oblik gibanja. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami se na področju gibanja kažejo primanjkljaji predvsem na področju ravnotežja, orientacije v prostoru in na telesu. Tako kot gibanje so tudi čustva pomembna za naš obstoj in napredek. Čustva dajejo našemu življenju smisel. Učenci s specifičnimi učnimi težavami se pogosto ne znajdejo pri razumevanju lastnih občutij. Težko jih opišejo ali poimenujejo, še težje pa besedno izrazijo. Preko izraznega giba in izraznega plesa spodbujamo otrokovo/mladostnikovo lastno izražanje.

Gib kot izrazno sredstvo - gibalna dejavnost pri urah dodatne strokovne pomoči pri učencih s specifičnimi učnimi težavami in šibko samopodobo

Urška Kralj Pušnik, Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje, Kidričeva 19, Velenje, Slovenia, urskapu@gmail.com

Potreba po gibanju je naravna potreba, katero smo kot strokovnjaki za celosten razvoj otroka dolžni upoštevati. Z gibanjem se lažje sproščamo, soočamo s stresom in krepimo socialne stike. Ritmično gibanje telesa ob glasbi je eno od primarnih/naravnih oblik gibanja. Tako kot gibanje so tudi čustva pomembna za naš obstoj in napredek. Čustva dajejo našemu življenju smisel. Učenci, ki obiskujejo ure dodatne strokovne pomoči, so otroci s posebnimi potrebami. Gre za otroke z motnjo v duševnem razvoju, za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, otroke z govorno – jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne, za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo. Učenci, ki obiskujejo dodatno strokovno pomoč, so opredeljeni kot učenci s specifičnimi učnimi težavami. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami se na področju gibanja kažejo primanjkljaji predvsem na področju ravnotežja, orientacije v prostoru in na telesu. Pogosto se ne znajdejo pri razumevanju lastnih občutij. Težko jih opišejo ali poimenujejo, še težje pa besedno izrazijo. Preko izraznega giba in izraznega plesa spodbujamo otrokovo/mladostnikovo lastno izražanje.

Med izvajanjem dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli sem ugotovila, da skozi ustvarjalne gibalno – plesne dejavnosti učence lažje motiviram za različne učne vsebine, lažje kontrolirajo svoje obnašanje, lažje izvedejo za njih težje dejavnosti pred skupino (glasno branje, govorni nastop, ustno ocenjevanje znanja).

Ples spodbuja razvoj splošne motorike, predvsem koordinacijo gibov, orientacijo v prostoru in času, ravnotežje ter gibljivost in tudi hitrost, vzdržljivost, natančnost. Še posebej pa je potrebno poudariti , da ples pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo, na odnose v skupini ter lažje razumevanje sveta.

Opredelitev ustvarjalnega giba in plesa: Metoda ustvarjalnega giba je način dela, pri katerem otroci in mladostniki z gibanjem izražajo, oblikujejo in ustvarjajo različne učno-vzgojen vsebine (Kroflič, 1999).

Opredelitev izraznega plesa: Izrazni ples je veja sodobnega plesa, ki temelji na ustvarjalnosti. Plesalec izraža čustva in občutja skozi gibanje. Izrazni ples spodbuja otrokovo lastno izražanje skozi plesni gib v prostoru in času. S tem otrok krepi osebnost, integracijo telesa, čustev in uma.

Gibanje in čustvovanje imata veliko skupnega, saj se vsa čustva kažejo v ekspresivni govorici telesa. Še zlasti otroci in mladostniki najdejo posebno zadovoljstvo v plesu, kajti mnogi med njimi odkrijejo v njem pot za osvoboditev svojih čustev in občutij, ki bi jih s pomočjo besed sicer težko spravili na površje. Plesno gibanje prav tako izredno veliko prispeva k samozavedanju, občutju uspeha in zadovoljstva, saj omogoča oblikovanje telesne slike in vliva samozadovoljstvo, vpliva na vedenje, odnose do drugih in na oblikovanje stališč (Zagorc, 1992).

Že zelo zgodaj v življenja se začnemo srečevati s čustvi. Pogosto potrebujemo več časa, da lahko občutje določimo in mu pripišemo neko vrednost. Naučiti se moramo, da lahko čustva izražamo na več načinov. Pogosto se učenci ujamejo v zanko in razmišljanje, da lahko svoja čustva izrazijo samo na dva načina – ali da direktno izrazijo čustva ali pa da jih zadržijo zase.

Čustvo je duševni proces, s katerim izražamo odnos do vsega, kar nas obdaja. Čustva se kažejo v telesnih znakih, v vedenju in v zavestnem doživljanju svojega stanja. Pogosto so čustva povezana z našimi interpretacijami dogodkov bolj kot s samimi dogodki.

(Povzeto po Katja Belšak, univ. dipl. psih., objavljeno: Dobro jutro, 15.12.2007)

V vzgojno izobraževanem procesu težimo k celostnemu razvoju otroka. Celostno učenje pomeni razumeti nekaj z umom in telesom. Ustvarjalni gib kot metoda spada med celostne metode učenja in poučevanja in omogoča zabavno raziskovanje lastnega gibanja s pomočjo glasbe in drugih izraznih sredstev. Obenem pa razvijanja telesne spretnosti, usmerjanja energije, stimulirajo domišljijo in povečuje kreativnost.

Ko učitelji in učenec pričenjati doživljati okolje tudi gibalno, torej z zaznavanjem gibanja, oblik, razsežnosti, odnosov v okolju, imata v rokah že ključ, ki odpira nešteto vrat v svet celovitega doživljanja sveta (Kroflič, 1999, str. 12).

1.1. Izvajanje dejavnosti pri urah dodatne strokovne pomoči

METODE: Glede na prebrano literaturo, dodatna strokovna izobraževanja na področju izraznega plesa, nekajletne delovne izkušnje z učenci s specifičnimi učnimi težavami in šibko samopodobo, smo v ure DSP vnesli gibalne dejavnosti. Ure so bile različno strukutrirane glede na posameznikove potrebe. Vpeljali smo minute za ples. Glede na potrebe učenca smo postavili osrednji cilj in gradili na posameznikovih potrebah. UGOTOVITVE: Učenci, s katerimi smo pri urah dodatne strokovne pomoči izvajali dejavnost gibalno-plesne minute, so po izvedeni dejavnosti lažje sledili učnemu procesu v razredu. Ples je pozitivno vplival na razvoj možganov ter na funkcionalne in dinamične spretnosti posameznika. Pri učencih je okrepil zavedanje lastnega telesa, izboljšal ravnotežje, povečal kondicijsko opremljenost posameznika, izboljšal koordinacijo gibanja. Na osebnostnem nivoju, na področju čustvovanja pa smo preko izraznega giba gradili na prepoznavanju in zavedanju lastnih čustev in občutij, socialnem zavedanju, empatiji in pozitivni samopodobi posameznika. ZAKLJUČEK: Pozitivni učinki gibalno-plesnih minut pri urah dodatne strokovne pomoči so raznoliki in se kažejo na več ravneh delovanja. Opazno se je izboljšala samokontrola pri učencih, orientacija na lastnem telesu in v prostoru, motivacija za šolsko delo, komunikacija z drugimi, pripravljenost za timsko delo. Učenci so imeli občutek, da so bolj sproščeni, da se lažje učijo in postavijo zase pred vrstniki. Gibalno-plesne minute je bilo težko vpeljati v ure. Srečevali smo se z zadregami, ki jih nismo znali pojasniti. Ko pa smo prestopili nelagodje, so te minute postale zaklad. Preprosta nekajminutna dejavnost je postala glavni del našega skupnega dela.

Ključne besede: gibanje, čustvovanje, ples, samopodoba

Literatura:

Kroflič, B., Gobec, D. (1995): Igra – gib – ustvarjanje – učenje. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Zagorc M. (199219: Ples – ustvarjanje z gibom. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Geršak, V., Tancig, S., Novak, B. (2005): Ustavrjalni gib pri pouku-še vedno neznanka za mnoge učitelje. V: Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Geršak, V., (2004): Celostna metoda poučevanja in učenja. V: Otrok v gibanju. Koper: Univerza na Primorskem.

Pečjak, S. (2000). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izzivi na področju samopodobe pri otroku, ki je doživel travmo

Maruša Sitar, OŠ Toma Brejca Kamnik

Povzetek

Otroštvo je obdobje, ko se razvijajo možgani, živčni sistem, strategije soočanja s stresom in duševnost. Otroci že v najzgodnejšem obdobju življenja doživljajo situacije, ki so za njih obremenjujoče. Na otroka lahko pustijo zelo močan pečat, še posebej, če odrašča v nespodbudnem, neljubečem in nepredvidljivem okolju. Naloga odraslih je, da pri otroku prepoznamo morebitno travmatiziranost in mu pomagamo. Tudi učitelji v šoli se neizogibno srečujemo z različnimi obremenjujočimi izkušnjami otrok in smo z njimi vsak dan v stiku. Zelo hitro opazimo težave na področju učenja in vedenja, samopodobe, pogosto pa nimamo učinkovitih metod in znanja, da bi učencem pomagali. V prispevku predstavim travmo, vzroke in simptome travme in vpliv travme na samopodobo. V nadaljevanju opišem strategije pomoči otroku in materiale, ki jih uporabljam pri urah DSP za pomoč posameznemu učencu.

1 Kaj je travma?

Beseda travma je grškega izvora in v prevodu pomeni rana, poškodba. Travma zagotovo pusti rano, saj gre pri tem za dogodke, ki so ogrožajoči za posameznikovo preživetje ali za njegov občutek varnosti. Ob tem doživlja intenzivna čustva strahu, nemoči ali groze. Travmatični dogodek je preveč intenziven in preplavljajoč, da bi ga zmogli naši možgani uspešno predelati in integrirati. Izkušnja travme tako ostane zamrznjena skupaj z vsem, kar je oseba takrat doživljala – z vsemi telesnimi občutki, čustvi in negativnimi prepričanji (*Travma,* b. d.).

Travma je posledica dogodka, ki je povzročil osebi hud stres in šok. Dogodek se je lahko zgodil le enkrat ali pa se je ponavljal. Po travmatičnem dogodku se otroku spremeni svet, kar vpliva na njegov intelektualni, čustveni in osebnostni razvoj.

Do travme pride, kadar silovit doživljaj preplavi otroka kakor strela z jasnega; tak udarec otroka ohromi in ga pusti spremenjenega, ga odtrga od njegovega telesa, duha in duše. Sesujejo se vsi njegovi morebitni mehanizmi za obvladovanje položaja, počuti se popolnoma nemočnega. Travma pa je lahko tudi posledica dolgotrajnega strahu in živčne napetosti. Nenehno odzivanje na stres otroka stre, razje njegovo zdravje, vitalnost in samozaupanje (Levine in Kline, 2019).

O travmi govorimo, ko se pretiran strah ali stres vtisneta v spomin, kjer ostaneta kot avtomatičen telesni odziv v prihodnosti.

1.1 Vpliv in simptomi travme

Ko nas živčni sistem pripravlja na srečanje z nevarnostjo, preklopi v visoko energetizirano stanje. Če lahko sprostimo to energijo, medtem ko se aktivno in učinkovito branimo pred grožnjo (ali kmalu po grozečem dogodku), se bo živčni sistem

pomaknil nazaj proti normalni ravni delovanja. Če pa grožnje ne odpravimo, bo energija ostala v naših telesih. Kadar se energija visoko aktiviranega stanja ne sprosti, organizem sklene, da je še zmeraj v nevarnosti. Učinek te zaznave je, da še naprej stimulira živčni sistem, da bi povečal raven pripravljenosti in razburjenja. Žični sistem aktivira vse svoje fiziološke in biokemične mehanizme, da bi premagal grožnjo, vendar pa ne more vzdrževati te povečane ravni razburjenja, če nima priložnosti ali sredstev, da bi se učinkovito odzval. Sam živčni sistem ni zmožen sproščati energije (Levine in Kline, 2019).
Nekateri simptomi se pojavijo kmalu po dogodku, ki jih je povzročil. Drugi se razvijejo sčasoma.

RAZVOJ MOŽGANOV:
- manjša velikost možganov oseb, ki so doživele travmo
- manj učinkovita obdelava podatkov
- oslabljen odziv na stres

KOGNITIVNE FUNKCIJE:
- manjša pripravljenost za učenje
- zaostanki na govornem področju
- težave na področju koncentracije
- nižji akademski dosežki

ČUSTVOVANJE:
- slabše nadzorovanje čustev
- slabše prepoznavanje čustev
- slabše obvladovanje čustev
- povečana občutljivost na stres
- sram in krivda
- občutek nemoči, zmanjšana učinkovitost
- privlačnost nevarnih situacij

SOCIALNI ODNOSI:
- težave z navezanostjo
- slabše razumevanje socialnih interakcij
- težave pri tvorjenju odnosov z vrstniki

FIZIOLOŠKI:
- težave s spanjem, nočne more, groze
- somatske težave (bolečine v trebuhu, glavi, astma, prebavne motnje)
- težave pri nadzoru izločanja
- izjemna občutljivost na svetlobo in zvok
- hiperbudnost
- kronična utrujenost

VEDENJE:
- slabša samoregulacija
- umik iz socialnih situacij
- agresivnost
- slabši nadzor impulzov
- želja po tveganju

- pretirano izražanje spolnosti
- vračanje v predhodne vzorce vedenja (sesanje prsta, močenje postelje...)
- nihanje razpoloženja
- pogost jok
- nezmožnost prevzemanja obveznosti

Simptomi sčasoma postajajo vse zapletenejši. Vse manj je povezanosti z izvorno travmatično izkušnjo.
Če travmo opredeljujemo glede na simptome namesto glede na dogodek, ki jo je ustvaril, lahko razvijemo vidike, ki bodo pomagali prepoznati travmo, ko se pojavi.

1.2 Vzroki

Dovzetnost otroka za travmo se od otroka do otroka razlikuje, odvisna pa je od različnih dejavnikov (starosti, kakovosti zgodnjih čustvenih vezi, travmatske zgodovine in genetske predispozicije).

"Če bi nekdo udaril z istim kladivom in z enako silo tri lutke - eno stekleno, eno plastično in eno jekleno,
bi se prva lutka zdrobila,
na drugi bi nastala razpoka,
*tretja pa bi ob udarcu morda le zazvenela." (*Mikuš Kos in Slodnjak, 2000*)*

Razvojna travma je posledica neprimerne nege, vodstva in težavnih okoliščin v ključnih razvojnih obdobjih otroštva. Je ponavljajoča in dolgotrajna, njene korenine pa segajo najgloblje, ker se v tem času otrokov živčni sistem še oblikuje. Vzroki za razvojno travmo so:

- fizično zloraba, zanemarjanje,
- čustvena zloraba, zanemarjanje,
- stroga avtoritarna vzgoja s popolno podreditvijo otroka,
- nerealna in prevelika pričakovanja s strani staršev,
- nasilje v družini,
- starši z duševno boleznijo,
- zloraba drog, alkohola s strani staršev,
- ločitev od starša,
- spolna zloraba…

Travma kot posledica šoka pa se pojavi silovito in nepričakovano. Takrat naše sposobnosti odzivanja večinoma niso uspešne.
Vzroki travme:

- naravne nesreče,
- vojna, terorizem
- napadi,
- prometne nesreče,
- nenadne smrti…

Osnova travme, ki jo je povzročil enkraten dogodek je fiziološka in ne psihološka. To pomeni, da ob soočenju z grožnjo ni časa za razmišljanje. Glavna naloga naših možganov je preživetje. Prav zato so naš prvinske reakcije nagonske.

1.3 Vse se začne v glavi

Glavna naloga možganov je preživetje. Ko primitivni deli možganov zaslutijo nevarnost, samodejno aktivirajo izjemno veliko količino energije, ki sproži več kot dvajset fizioloških dejavnikov (razbijanje srca, osredotočenost, hitro dihanje…) namenjenih temu, da se pripravimo na obrambo in zaščitimo sebe in svoje drage. Med te nagle nehotne premike spadajo tudi preusmeritev krvnega toka v velike gibalne mišice za beg, hitro in plitvo dihanje ter zmanjšanje normalne proizvodnje sline. Zenice se razširijo, poveča se sposobnost strjevanja krvi, zmanjša pa sposobnost besednega izražanja. Mišice postanejo vznemirjene, zato se lahko pojavi drgetanje. V nasprotju s tem pa se v primeru smrtno nevarne grožnje ali dolgotrajnega stresa, ko se telo v preplavljenem stanju zapre vase, nekatere mišice lahko sesedejo od strahu (Levine in Kline, 2019).

Ob travmatičnem dogodku delček možganov (amigdala) na podlagi preteklih izkušenj presodi ali smo v nevarnosti in sproži refleksni odziv »boj« »beg« ali pa »zamrznitev«. Telo nam na tak način pomaga, da se lahko soočimo z dogodkom in ga preživimo. V živčnem sistemu pa se v tistem trenutku nabere ogromno energije. Če te energije telo ni zmožno predelati in sprostiti med samim dogodkom ali še nekaj časa po njem, ostane le ta shranjena v telesu. Telo išče načine, kako se znebiti te odvečne energije, zato se razvijejo simptomi.

Simptomi, ki ji travma povzroči v resnici niso posledica nekega dogodka, pač pa izhajajo iz presežka energije, ki ni bila uspešno predelana in sproščena iz našega živčnega sistema ob ali tik po nekem travmatičnemu dogodku. (Levine P. A., 1997)

Če se telo po dogodku ne zmore povrniti v normalno stanje, je oseba travmatizirana. Razvijejo se obrambni mehanizmi, ki pustijo posledice na duševnem zdravju posameznika.

Pri majhnih otrocih, ko se možgani še oblikujejo, se posledice travme vgradijo v strukturo možganov. Raziskave možganov so pokazale, da se pri posameznikih, ki so v otroštvu doživeli travmo, regije možganov: amigdala, hipokampus, ventromedialni in prefrontalni korteks, strukturno in funkcionalno razlikujejo od tistih, ki travme niso doživeli. Vse naštete možganske regije pa imajo pomembno vlogo pri uravnavanju stresnega odziva (*Kaj se zgodi, če je otrok priča travmatičnemu dogodku*, b. d.).

Dr. Peter A. Levine v svoji knjigi Kako prebuditi tigra navaja čudovit primer, kako živali v naravi uporabljajo instinkte, ki jih ljudje ponavadi preslišimo zaradi moči intelekta, ki ga živali nimajo. Močan plenilec lovi šibkejši plen. Antilopa nagonsko ve, da boj z lačno levinjo ni mogoč, zato bo poskušala pobegniti. Če ji ne bo uspelo, bo njena zadnja možnost, da zmrzne. V tem stanju si poveča možnost za pobeg, saj lahko plenilec preneha z lovom, ker mu ne bo več zanimiva ali pa v stanju zamrznitve otopi, ne čuti bolečine, ko jo plenilec neusmiljeno raztrga. Če pa ji bo le uspelo zbežati, se bo otresla otrplosti (tresavica je naraven fiziološki odziv na strah), ponovno dobila nadzor nad svojim telesom in brez travme živela naprej. Uporabila je spontan odziv, se tresla, njeno telo pa je zaključilo naraven proces od zamrznitve do sprostitve energije (*Travma pri otroku*, b.d.).

1.4 Obrambni mehanizmi

Otrok, ki doživi zanj nevaren dogodek ali odrašča v nevarnem okolju, mora razviti ogromno načinov obrambe, s katerimi lahko čustveno in telesno preživi. Obramba otroku pomaga da preživi, žal pa sočasno tudi onemogoča celosten telesni in čustveni razvoj.

Eden od obrambnih mehanizmov je disociacija. Disociacija je mentalen odmik od realnosti, ki se pojavi, ko je simpatično živčevje tako vzburjeno, da ne zdrži več. Vklopi se del parasimpatičnega sistema, ki utiša celotno telo. Disociacija se lahko kaže kot sanjarjenje, izbruh besa, ki se ga otrok kasneje ne spomni.
V disociaciji se vklopijo primitivni deli možganov. V teh delih primanjkuje sposobnosti za reševanje problemov in zmožnosti uvida v situacijo, pomen in razlage. To pa je tudi stanje, ko se je človek nezmožen boriti in izbrati sebi koristno vedenje. Posameznik pade v nemoč in zamrznjene odzive iz otroštva.

Regresija je obrambni mehanizem, pri katerem oseba zavzame držo, značilno za katero od nižjih razvojnih stopenj, da bi se s tem ubranila občutkov krivde ali sramu. Navadno jo sproži neuspešnost višjih, zrelejših obrambnih mehanizmov. Zato je regresija povezana z razvojno primitivnejšimi in posledično manj zrelimi obrambnimi mehanizmi. Ti lahko svojo funkcijo opravijo tako, da osebo obvarujejo pred nesprejemljivimi občutki. Izraža se kot otročje obnašanje, nemoč (npr. osemletnik, ki se ne obleče sam). To vedenje se pogosto razvije iz potrebe po fizičnem kontaktu in iz spoznanja, da dojenčki prejemajo več pomoči, prijaznosti in pozornosti. Otroci, ki kažejo znake regresije, pogosto iščejo objem, dotik, varnost.

Dramatizacija je obrambni mehanizem, s katerim oseba prek intenzivnega čustvenega ter vedenjskega komunikacijskega kanala usmerja in ohranja pozornost nase. Če je otrok v paničnem stanju večino dneva, gredo otrokovi možgani v akcijo že ob najmanjšem dražljaju, kot na primer ob izgubi igrače ali kadar nekaj ni na svojem mestu. Takšni otroci se težje umirijo in zato potrebujejo več regulacije s strani odrasle osebe, da se tega naučijo.

Otroci, ki so doživeli travmo, odraslim ne bodo zaupali zlahka, saj se bodo želeli zaščiti. Lahko govorimo o pojavu zablokiranega zaupanja. Zablokirano zaupanje pomeni, da se bodo otroci telesno in čustveno zaščitili pred tem, da bi jim še kdo prišel blizu in jih ponovno prizadel. Otrokova kontrola se kaže predvsem takrat, ko doživi frustracijo. Ko je ranjen, ne pusti nikomur zraven. Vpije, meče stvari okoli sebe in ljudi okoli sebe potiska stran ter govori, da jih ne mara.

Če je dojenček ali otrok pogosto prestrašen in posledično preplavljen z neobvladljivimi občutki ter ni nikogar, ki bi mu pomagal, da se pomiri, sistem začne delovati drugače, in sicer z nenehnim alarmom. Svet postane za otroka grožnja oz. kraj, kamor se ne more zateči in kjer ni zaupanja.

1.5 Samopodoba

Otrok, ki živi v nevarnem okolju oz. je doživel travmo, bo skoraj vso svojo pozornost namenil temu, da se bo zaščitil. Ker je tako pozoren na dogajanje okrog njega, bo malo časa namenil svojemu notranjemu svetu - njegovim mislim, željam, načrtom in

spominom. Verjel bo, da si je sam kriv za dogodek, ki mu je povzročil travmo (npr. zlorabo), ker je tako slab, neumen, sebičen. Otrok bo občutil sram. Slaba samopodoba vpliva na težave na učnem področju, pojavljajo se težave na področju govor in jezika, kar negativno vpliva na učni uspeh. Slabi učni rezultati pa ponovno na samopodobo.

Pri otrocih, ki so doživeli travmo, lahko govorimo o različnih stanjih jaza (»ego states«), ki si med seboj nasprotujejo. Ko govorijo o sebi pogosto uporabljajo izraze, ki realnosti ne ustrezajo; hkrati pa omenjajo, da se sovražijo. Pogosto imajo nizko zaupanje vase, občutek, da jih nihče nima rad. Ta občutja so lahko tako močna, da prekrijejo vsa ostala občutja.

Znaki/vedenja, ki kažejo na to, da ima otrok nizko samopodobo:

- izogiba se nalogam oziroma izzivom in ne želi niti poskusiti, kar je pogosto odraz strahu pred neuspehom in občutka nemoči oziroma nebogljenosti;
- hitro odneha – v igri ali pri nalogi – obupa ob prvih znakih nelagodja oziroma frustracije;
- goljufa ali laže, ko meni, da bo v igri izgubil ali se slabo odrezal;
- vede se nezrelo/otročje, trapasto.

To vedenje med vrstniki pogosto povzroča izzivanje, zbadanje, kar je še dodatna neprijetna posledica za otroka.

V želji, da bi prikril neprijetna občutja, obupanost in nemoč,

- postane gospodovalen, želi nadzor, ne zmore se prilagoditi;
- išče izgovore (»učiteljica je neumna«) ali zmanjšuje pomen dogodkov (»itak mi ni všeč ta igra«), da bi s tem opravičil svoje ravnanje in okrivil druge ali okoliščine;
- v šoli izkazuje slabši uspeh kot prej, ne kaže več zanimanja za dejavnosti, ki jih je imel prej rad;
- hitro menja razpoloženja – izraža žalost, joka, ima izbruhe jeze, frustracij ali brezbrižnosti;
- o sebi govori negativno: na primer »nikoli ne naredim ničesar prav«, »nihče me ne mara«, »grd sem«, »vse je moja krivda«, »drugi so pametnejši kot jaz«;
- težave ima tako pri sprejemanju pohvale kot kritike;
- postaja pretirano obremenjen ali občutljiv glede tega, kakšno mnenje imajo drugi o njem;
- dovzeten je za slab vpliv – povzema neželena vedenja vrstnikov, hitro povzame stališča zaničevanja šole, izostajanje od pouka, nespoštljivo vedenje, tatvine v trgovini, eksperimentiranje s kajenjem, pitje alkohola in podobno;
- pri domačih opravilih je lahko pretirano dejaven ali pa sploh ne. (IC Pika, b.d.)

1.6 Pomoč otroku, ki je doživel travmo

Naloga odraslega je delo na sebi in fizična bližina

Vloga odraslega, ki dela z otrokom, je “delo na sebi”. Da bi karseda ublažili stres, moramo poskrbeti, da mi nismo preveč izčrpani zaradi otrokovih težav. Otroku smo neke vrste opornica, ki rane ne zaceli, a varuje in podpira telo, da se lahko celi samo od sebe.

Odrasel mora ostati hladnokrven, da otroku ne predaja še svojih občutkov strahu, sramu, zadrege in krivde.

Živčni sistem odraslega s telesno govorico, izrazom na obrazu in barvo glasu neposredno komunicira z živčnim sistemom otroka. Najgloblje prodrejo neverbalna sporočila, ki ustvarjajo občutek varnosti in zaupanja. Odrasli morajo pozornost nameniti lastnim telesnim zaznavam in nadzoru nad njimi.

Zablokirano zaupanje - zanimanje za svet otroka

Otrok potrebuje, da se nekdo dovolj dolgo zanima zanj, da mu nekdo da potrditev, da je vreden ljubezni in da je mnogo več, kot le dejanja, ki jih naredi. Da je vreden in so za dejanja v njegovi preteklosti odgovorni le odrasli. Varno navezanost je možno vzpostaviti preko radovednosti in sprejemanja otrokovega doživljanja sveta, igrivosti, ki da otroku vedeti, da je odnos več kot vse težave s katerimi se sooča ter velike mere sočutja.

Slovar zaznav

Čeprav otroci morda niso sposobni ubesediti tistega, kar čutijo, vedo, kako se čuti strašno vznemirjenje. To je strah globoko v trebuhu, ko razbija srce, tišči v prsih ali stiska v grlu. Zavedanje zaznav se zdi sprva nenavadno, a čim več bomo vedeli o vzponih in padcih "razpoloženja" lastnega telesa, bolj bomo zaupali sami vase. Osnovni občutek ugodja namreč sloni na sposobnosti telesa, da uravnava samo sebe - in da ne uide izpod nadzora. Imeti nadzor pomeni sprejemati tisto, kar se dogaja spontano znotraj nas. Svojo zmožnost za samoregulacijo povečamo s tem, da se zavedamo spreminjajočih se zaznav in vemo, kaj storiti, kadar neprijetne zaznave obtičijo za daljši čas in zato povzročajo stisko.

Skupaj z otrokom ustvarimo slovar zaznav. Poimenujemo prijetne, nevtralne in neprijetne zaznave. Slovar sproti dopolnjujmo.

- mrzlo, toplo, vroče, mrazeče
- ostro, topo, srbeče
- sproščeno, spokojno, šibko
- omotično, megleno, nejasno…

Zavedajmo se, da so zaznave nekaj drugega kot čustva. Zaznave opisujejo kako se telo fizično počuti.

Ko otroka sprašujemo glede zaznav postavljajmo odprta vprašanja.

- Kaj zdaj zaznavaš v svojem telesu?
- Kje v telesu to čutiš?
- Ko to zaznavo pozorno spremljaš, kaj se zgodi?
- Kakšne so lastnosti te zaznave? Ali ima velikost, obliko, barvo, težo?
- Ali se širi? V katero smer?...
- Kako to čutiš v svojem… (delu telesa), kako to vpliva nate?

Domišljijska igra

Domišljijska igra lahko poteka preko lutk, miniaturnih figuric ali igre vlog, preoblačenja. Igra otroku pomaga pri prebijanju skozi težka čustva in telesne občutke. Igra daje dovolj psihične oddaljenosti od težav otroka in ustvarja varno okolje, v katerem se lahko izrazi. Preko lutk raziskujemo telesne zaznave, misli in čustva.

Otrok se lahko igra samostojno in ga odrasel opazuje. Lahko pa se igrata skupaj. Pri opazovanju smo pozorni predvsem na to kakšne situacije si otrok izmišlja. Je pri igri nežen ali grob? Ali pripravlja borbe med lutkami, situacije rešuje z begom?

Pomembno je, da imajo možnost izraziti in sprostiti energijo, vezano na svoja čustva. Tako se spet uravnovesi in ohrani občutek samega sebe.

Igra z glino, plastelinom
Med gnetenjem in oblikovanjem posameznih izdelkov se otroku krepi zavest, kako se stvari spreminjajo. Otrok lahko oblikuje figure in se z njimi igra. Lahko pa izdela kepo in po njej tolče ter s tem izkazuje svojo moč nad tistim, kar ta kepa predstavlja.

Slikanje s prsti, risanje
Izkušnje s čutnim zaznavanjem pomagajo otroku zgraditi močan občutek samega sebe. Slikanje s prsti je lahko način izražanja čustev. Otrok naj pripoveduje o prizoru, ki ga je narisal. Odrasli ne dajajmo nasvetov, ne razlagajmo in ne presojajmo tistega, kar je narisal.

Otrok naj s flomastri izbranih barv riše različne oblike, ki prikazujejo njegovo počutje v danem trenutku. Recimo mu, naj nariše še nekaj čačk z različnimi barvami, kakor se menja njegovo razpoloženje.

Zemljevid telesnih zaznav
Na večji plakat obrišemo telo otroka. Otrok na obrisu svojega telesa, na svojem telesnem zemljevidu pobarva in označi kje kaj čuti.
Pred tem otroku pomagamo sestaviti nabor, seznam njegovih telesnih zaznav in občutkov. Primer ključa:

- modra barva = žalosten
- oranžni zavoji = živčen
- rjava barva = napet…

Če je otrok mlajši lahko uporabi le dve barvi in označuje prijetne in neprijetne občutke.

Risanje prizora
Otrok na polovici lista nariše skrb, strah, tisto, kar mu preprečuje, da bi se dobro počutil. Na drugi polovici nariše nasprotje. Tisto, kar mu vliva občutek upanja, zadovoljstva in sreče. Otrok pripoveduje o obeh risbah, potem pokrije slabo risbo in pripoveduje o spremembi občutkov.

Risanje virov, ki otroka sproščajo
Vsak ima nekaj - vire, ki vzdržujejo in obnavljajo telesno, čustveno in duševno ugodje. Viri so lahko zunanji, notranji ali oboje. Zunanji viri lahko otroku pomagajo znova pridobiti občutek samozaupanja in ga notranje utrditi. Med njimi so lahko hišni ljubljenčki, stari starši, prijatelji, petje, morje, nogomet, ples… Ko z otrokom raziščemo različne vire, naj sam izbere in nariše tisto, kar mu pomaga. Naj se spomni kdaj je bil nazadnje s to osebo ali počel tisto, kar je izbral. Pripoveduje naj o telesnih in čustvenih zaznavah.

Risanje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti
Otrok na list nariše svojo preteklost, sedanjost in prihodnost, kot si jo predstavlja. Z vajo lahko ocenimo kako si predstavlja sebe prihodnosti, česa si želi.

Risanje varnega kraja
Otrok si zamisli poseben kraj, kjer bi se počutil popolnoma varnega. Ta kraj ga lahko spominja na prosto, ki ga že pozna ali je povsem domišljijski. Otrok lahko dodaja poljubne predmete, hišne ljubljenčke. Tam je lahko sam, s tujci ali ljudmi, ki ga imajo radi. Spodbudimo ga, da si v tem kraju najde udobno mesto, kjer se bo sprostil. Ko ga

ima, nadaljujemo, naj bo pozoren na to kakšne zaznave mu dajejo vedeti, da je varen. Natanko naj opiše, kje v telesu zaznava, da je to res.

Ustvarjanje varnega kraja
Otrok naj ima na voljo kraj, kjer se počuti varnega. Lahko mu dodamo predmet, fotografijo osebe, ob kateri se počuti varnega.

Pesmi in verzi
V knjigi Skupaj premagujmo travme in stres avtorja Peter A. Levine in Maggie Kline opišeta uporabo verzov in pesmi kot način pomoči otroku, ki se sooča s travmo. Pesmi so napisane, da pomagajo otroku zgraditi vire moči. Pesmi spodbujajo poglobljeno zavedanje telesnih zaznav pobega in varnosti. V otroku se razvije dobro mnenje o samem sebi. Tako se zgradi samozaupanje, ki ostane tudi tedaj, ko je otrok v stresu. V nadaljevanju je napisanih nekaj verzov iz knjige. Pesmi lahko sestavimo tudi sami ali skupaj z otrokom.

„Vzemimo si čas, da dobro spoznamo vse krasno, kar znamo, kar v sebi imamo.“

„Zdaj si zamisli, da si na svojem najljubšem kraju. Miren je, varen, samo tvoj. Kot v raju. Kdo bi rad, da bi bil s teboj? Bi mamo, očka, igračo vzel s seboj?”

„Tresejo se prsti, srce ti bije kot za stavo. Drget ti spreleti stopala trup, ude in glavo. Roke migotajo. Postane ti toplo. Vidim, da ti gre dobro in trudiš se močno.“ – Otrok dobi potrditev, da so njegove telesne zaznave ustrezne; ob povečanem zavedanju telesa lahko sproščanje energije, ki je potrebno za vrnitev v normalno stanje poteka varno in igrivo.

1.7 Predstavitev primera ter materialov in strategij, ki smo jih uporabili v šoli

V opisu primera sem zaradi varovanja osebnih podatkov uporabila moški spol; ne glede na to ali se opis nanaša na učenko ali učenca.

V redno osnovno šolo se je všolal učenec, ki je bil usmerjen kot otrok s posebnimi potrebami; opredeljen kot otrok z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami.

Že v vrtcu so opažali močno izražen nemir, odkrenljivo pozornost, slabo koncentracijo in hitro utrudljivost. Ugotovljeno je bilo, da ima učenec povprečne intelektualne sposobnosti.
O njegovem predšolskem obdobju šola ni dobila veliko informacij. Vedeli smo, da je učenec v otroštvu doživel več obremenilnih situacij.

Že v prvem razredu so se pojavila vedenja, ki so bila zelo moteča za okolico, hkrati pa nevarna zanj in sošolce. Učenec je slabše nadzoroval čustva. Ob izbruhu jeze je pogosto ušel iz učilnice, se skril nekje v šoli (največkrat v omarico). Večkrat je udaril pohištvo ali kaj polomil, zato so se ga sošolci bali. Ko je bil umirjen, sproščen, je bila njegova socialna interakcija ustrezna, vendar so bili vrstniki do njega zadržani. Potreboval je veliko fizične bližine, pogosto je želel sedeti v naročju učiteljice. Težave je imel z nadzorom nad izločanjem. Pogosto je sesal prst ali oblačila. Zelo se je navezal na učiteljico in specialno pedagoginjo in je neprestano potreboval njuno potrditev.

Učenec se je pogosto umikal iz socialnih situacij. Predvsem takrat, ko se je bal zavrnitve (delo v skupini, izbiranje ekip pri športu). Vedno je želel biti povsod prvi (v koloni, pri kosilu). Neprestano je imel občutek, da ga izločajo, zato se je pogosto zapletal v konflikte.
Kljub njegovi dobri intelektualni opremljenosti, je učenec dosegal nižje rezultate od pričakovanih. Izkazoval je nizko motivacijo za učenje, pri učenju je težko vzdrževal pozornost, koncentracijo. Pri zahtevnejših nalogah je doživljal frustracijo. V razredu je bil moteč, saj je pouk neprestano prekinjal z govorjenjem, želel je pridobiti pozornost učiteljice. Motili so ga zunanji dražljaji, njegove reakcije so bile impulzivne.

Sprva smo bili prepričani, da gre pri učencu za motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, vendar smo čez čas ugotovili, da je učenčevo vedenje posledica dogodkov iz njegovega zgodnjega otroštva, ki so ga zelo zaznamovali.

Njegova samopodoba oziroma njegovo mnenje o samem sebi je bilo izrazito nasprotujoče. Od “najboljši sem” do “nihče me ne mara, ker sem res slab”.

V nadaljevanju so opisane strategije in materiali, ki sem jih uporabila pri delu z učencem.

Fizična bližina
Učenec je sedel v prvi vrsti, v bližini učiteljice, da se je lahko v čim večji meri odzvala na njegove potrebe, želje. Pogosto je med reševanjem kompleksnejših nalog sedel tudi ob učiteljici, večkrat tudi v njenem naročju.
Z dogovorjenimi kretnjami ali sličicami je učiteljici sporočal svoje potrebe.

Ustvarjanje varnega kraja
Ugotovili smo, da se je učenec pogosto skril v šolsko omarico, ko je potreboval umik iz učilnice. Ker smo ga po šoli večkrat iskali, smo se z njim dogovorili, da se lahko skrije le v eno omarico, ki smo mu jo dodelili. Na tak način smo vedno vedeli kje je. Učenec se je dogovora držal in se je v učilnico vrnil samostojno, ko se je umiril.

Varen kraj mu je v učilnici predstavljal tudi prostor pod mizo, zato smo mu tja prilepili sličice stvari, ki jih je imel rad. Večkrat je šolske naloge reševal pod mizo.

V učilnici in kabinetu smo mu pripravili tudi manjši šotor. V šotoru je imel pripomočke namenjene sproščanju. Varnost so mu predstavljale plišaste igrače, odeja, žogice za stiskanje. Če je bilo v prostoru hrupno, si je občasno nadel tudi slušalke. Na voljo je imel tudi mandale, vizualizacije, različne kartice s primeri aktivnosti za sproščanje. Z večjo, pisano žogo, ki se razteza, je ponazarjal svoje dihanje, ritem dihanja, preko katerega sem ga vodila do umiritve.

Slika 1: Pripomočki za sproščanje, ki jih je učenec uporabljal v šotoru

Vsakodnevno smo bili v kontaktu s starši ter skupaj iskali rešitve. Varnost so mu predstavljali tudi listki s sporočili, ki so mu jih napisali starši. Listke je imel v peresnici in jih je med poukom stiskal v dlani.

V kabinetu specialne pedagoginje je imel nekaj predmetov (npr. radirka), ki so jih v šolo prinesli starši. Ti predmeti so ga hitro potolažili.

Ker smo presodili, da mu oddelek podaljšanega bivanja skupaj s sošolci ne predstavlja varnega in spodbudnega okolja, smo učenca za krajše obdobje premestili v drug oddelek podaljšanega bivanja, kar se je izkazalo za ustrezno odločitev. Njegovi sošolci so bili namreč obremenjeni z učenčevim vedenjem v času pouka, zato so ga v OPB izločali, obtoževali za stvari, ki jih ni naredil. Ob spremembi skupine je učenec vstopal v okolje, ki ni bilo obremenjeno z njegovimi težavami, kar je pozitivno vplivalo na njegovo samopodobo.

Predvideli smo situacije, v katerih bi se učenec lahko počutil nelagodno, ki so povečevale stres (skupinske igre pri športu, šola v naravi) in smo v teh situacijah povečali količino pomoči in vodenja otroka. Ko je učenec v določeni situaciji zmogel, smo postopno povečevali zahtevnost situacij. Tako je učenec pridobival pozitivne povratne informacije in krepil samopodobo.

Zanimanje za svet otroka

Veliko ur DSP je bilo namenjenih spoznavanju učenca, njegovih interesov, želja. Z učencem sva se igrala različne družabne igre, ki sem jih prilagodila tako, da je učenec pripovedoval o sebi. Na ta način je tudi učenec odkrival svoj notranji svet in se osredotočil nanj. Več ur DSP je bilo izpeljanih tudi v oddelku. V oddelku sem izvedla več ur oddelčne skupnosti, kjer smo preko družabnih in socialnih iger krepili socialne odnose in omogočili učencu, da se je sošolcem predstavil v drugi luči.
Primer prilagojene igre Enka. Učenec ob vsaki odloženi karti odgovori na eno vprašanje.

RUMENA: Vprašaj prijatelja levi...		
0	Katera je tvoja najljubša barva?	Katera je tvoja najljubša oddaja?
1	Katera je tvoja najljubša knjiga?	Kateri je tvoj najljubši film?
2	Katera je tvoja najljubša hrana?	Katera je tvoj najljubši igrača?
3	Kateri je tvoj najljubši šolski predmet?	Katera je tvoj najljubši barva?
4	Kateri je tvoj najljubši okus sladoleda?	Katera je tvoj najljubši sladkarija?
5	Katera je tvoja najljubša igrica?	Kateri je tvoj najljubši letni čas?
6	Katere so tvoje najljubše počitnice?	Katera je tvoja najljubša malica?
7	Kateri je tvoj najljubši šport?	Katera je tvoja najljubša pesem?
8	Katera je tvoja najljubša žival?	Katera je tvoja najljubša pijača?
9	Kateri je tvoj najljubši rojstni dan?	Kateri je tvoj najljubši dan v tednu?

ZELENA: Povej nam o času, ko...		
0	si dobil darilo.	si šel v restavracijo.
1	si pojedel preveč.	si se naučil česa novega.
2	si bil ponosen.	te je bilo strah.
3	si delil kaj s prijatelji.	si tekel zares hitro.
4	si se poškodoval.	si nekaj izgubil in kasneje našel.
5	si šel na počitnice.	si res veliko delal.
6	si pomagal očku ali mamici.	si bil zares navdušen.
7	si bil zares jezen.	si obiskal svoje sorodnike.
8	si se smejal na ves glas.	si se preoblekel v kostum.
9	si plesal in pel.	te je bilo sram.

MODRA: Ali bi raje...		
0	znal leteti ali plavati?	živel kjer je zelo mrzlo ali kjer je zelo vroče?
1	jedel torto ali piškote?	jedel špinačo ali brokoli?
2	bil starejši ali mlajši?	šel k zdravniku ali zobozdravniku?
3	bral misli ali bil neviden?	potoval z letalom ali vlakom?
4	plesal ali pel?	znal samo šepetati ali samo kričati?
5	imel mačko ali psa?	jedel živo žuželko ali mrtvega črva?
6	živel ob morju ali v gorah?	imel slonov trobec ali žirafin vrat?
7	skočil v bazen s špageti ali pudingom?	bil eno leto brez TV ali brez računalnika?
8	bil zares hiter ali zares močan?	se stuširal ali skopal?
9	bil buden celo noč ali spal cel dan?	poljubil žabo ali objel hobotnico?

RDEČA: Poimenuj tvojo najljubšo...		
0	barvo	oddajo
1	knjigo	film
2	šolski predmet	igračo
3	okus sladoleda	učiteljico
4	hrano	sladkarijo
5	igrico	letni čas
6	počitnice	malico
7	šport	pesem
8	žival	pijačo
9	rojstni dan	dan v tednu

Slika 2: Primer prilagojene družabne igre Enka

Slovar in zemljevid zaznav

Z učencem sva se učila opazovati lastno telo in zaznave. Veliko časa in truda je bilo potrebnega, da se je učenec lahko umiril in osredotočil na lastno telo. Začela sva s preprostejšimi nalogami, kjer je na obliko telesa z barvami ponazoril kaj občuti, kje občuti in pripovedoval kako se ob tem počuti.

Slika 3: Zemljevid telesnih zaznav

Kasneje sva uporabljala spodnji pripomoček. Učenec je na dele telesa nalepil ustrezno sličico.

Slika 4: Pripomoček za izboljšanje zavedanja telesnih zaznav

Ko se je svojih zaznav že dobro zavedal, sva jih začela povezovati s čustvi. Najprej osnovnimi, kasneje sestavljenimi.

Slovar čustev

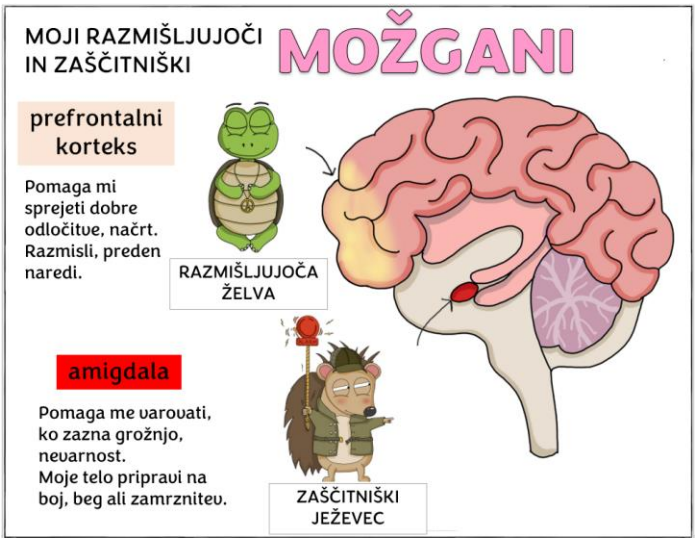
Slika 5: Pripomoček za izboljšanje zavedanja čustev v povezavi s telesnimi zaznavami

Pomembno se mi je zdelo vključevanje celotnega oddelka, saj je bila za sprejemanje in napredek otroka pomembna dobra razredna klima in razumevanje sošolcev. V oddelku smo si ogledali tudi risanko Vrvež v moji glavi in na urah oddelčne skupnosti spoznavali čustva in čustvene odzive. Izdelali smo tudi lutke, senzorne stekleničke, s katerimi so se učenci igrali. Ob različnih stresnih situacijah v oddelku smo krepili zavedanje o dogajanju v telesu in glavi. Večkrat smo že v naprej razmišljali o stresni situaciji, ki jo učenci lahko doživijo. Spodbujala sem jih k razmišljanju o pričakovanem

telesnem odzivu in strategijah s katerimi lahko preusmerijo misli, se spodbujajo, da bodo v situaciji ustrezno reagirali.

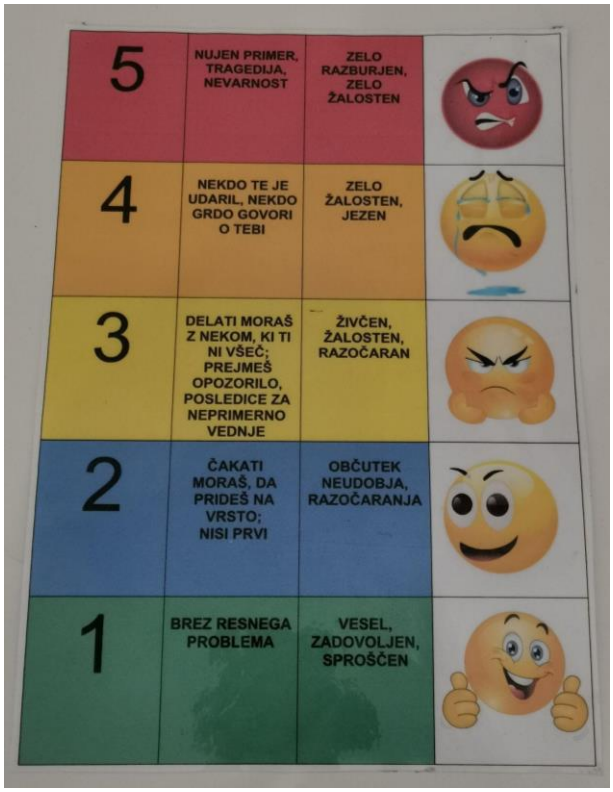
Slika 6: Senzorne stekleničke Vrvež v moji glavi

Z učencem sva se pogovarjala o delovanju možganov, nalogah posameznih delov možganov. Tako je lažje razumel telesne odzive v posameznih stresnih situacijah.



Slika 7: Deli in naloge možganov

Učenec je v oddelku uporabljal različne vizualne opore, ki so mu bile v pomoč pri razumevanju občutij. Vizualne opore so ga vodile, da je ustrezneje ocenil stopnjo nujnosti težave in potrebno, dogovorjeno intervencijo.



Slika 8: Vizualna opora za usmerjanje k ustreznim reakcijam ob situacijah, ki otroku predstavljajo frustracijo

Preusmerjanje misli

Ure sva namenila tudi zavedanju vpliva misli na njegovo funkcioniranje. Učenca sem učila nadomeščanja negativnih misli s pozitivnimi, spodbudnejšimi.

Slika 9: Primeri negativnih in pozitivnih misli

2 ZAKLJUČEK

Učenci so v svojem otroštvu izpostavljeni različnim situacijam, ki bodo za nekatere posameznike tako ogrožajoče, da bodo razvili travmo. V šoli smo potrebovali kar nekaj časa, da smo prepoznali vzrok učenčevih vedenjskih, učnih in čustvenih težav. Pogosto sem imela občutek, da učencu ne nudimo ustrezne oblike pomoči, vendar se je izkazalo, da je včasih dovolj, da smo za učenca le tam, prisotni in radovedni glede njegovega sveta. Pri taki, neformalni pomoči so nam lahko v veliko pomoč starši, vrstniki in dobra šolska klima. Pozitivno naravnano okolje, ki otroka sprejema je pomemben pristop pri krepitvi otroka, njegove samopodobe in duševnega zdravja. Kljub zagotavljanju pomoči v šoli naj se otroka, čimprej po prepoznani travmi, vključi tudi v terapevtsko obravnavo k terapevtu, ki ima izkušnje s tega področja.

3 VIRI IN LITERATURA

Levine, P., Frederick, A. (2015). Kako prebuditi tigra: zdravljenje travm. V.B.Z.

Levine, P., Kline, M. (2019). Skupaj premagujmo travme in stres: kako pri otrocih krepimo samozavest in psihično odpornost. Mladinska knjiga.

Mikuš-Kos, A, Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola*. DZS.

Kaj se zgodi, če je otrok priča travmatičnemu dogodku? (b. d.) https://www.bibaleze.si/malcek/travme-v-otrostvu-in-vpliv-na-odraslo-zivljenje.html

IC Pika. (b.d.) *Odgovorili smo: Zadržanost, sramežljivost in samopodoba.* https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/65-odgovorili-smo-zadrzanost-sramezljivost-in-samopodoba/

Inštitut za razvoj človeških virov. (b. d.) S*lovar obrambnih mehanizmov*. https://www.psihoterapija-ordinacija.si/osebnost-in-odnosi/slovar-obrambnih-mehanizmov

Porenta, B. (10.2.2017).*Travma v zgodnjem otroštvu. Ali jo otroci res kar prebolijo?* http://www.zacniznova.si/travma-v-zgodnjem-otrostvu-ali-jo-otroci-res-kar-prebolijo/

Študijsko raziskovalni center za družino. (b. d.) Posledice doživljanja travm pri otrocih v rejništvu. https://srcdljubljana.com/blog-srcd/280-posledice-dozivljanja

The impact of trauma. (b. d.). https://www.echotraining.org/the-impact-of-trauma/

Travma (b. d.). http://www.psihosoma.si/travma/

Vrtec Antona Medveda Kamnik. (b. d.) *Travma pri otroku.* https://www.vrtec-kamnik.si/f/docs/clanki_starsi/Travma.pdf

Tabor socialnih veščin

Andreja Butolo, OŠ Božidarja Jakca

Povzetek

Na OŠ Božidarja Jakca smo se odločili, da otroke s posebnimi potrebami peljemo na tabor socialnih veščin. Tabor smo organizirali v petek popoldan, soboto in nedeljo dopoldan v CŠOD-ju Rak. Osrednja dejavnost so bila športna doživetja, ki so jih vodili učitelji CŠOD-ja in socialne igre, ki sva jih vodili učiteljici OŠ Božidarja Jakca. Namen tabora je bilo premagovanje lastnih zadržkov, uspešno spopadanje z izzivi, izražanje občutij in medvrstniško povezovanje. Vse te komponente vplivajo na samopodobo mladostnika. Tabor je bil uspešno izpeljan, udeležilo se ga je 16 otrok.

1 UVOD

Tabor socialnih veščin smo organizirali na pobudo socialne pedagoginje Nine Bernard, ki je v preteklosti že vodila doživljajsko pedagoške projekte. »Doživljajska pedagogika je torej metoda, ki želi oblikovati vzgojni proces skozi zgledne učne procese, v katerih izzovemo (fizično, psihično in socialno) mlade ljudi, da bi osebnostno rasli, ter prispevamo k njihovi odgovornosti za njihov življenjski svet.« (Krajnčan, 2007) Tabor smo namenili v prvi vrsti otrokom z odločbami, nato otrokom, ki imajo določene potrebe, a odločbe nimajo, ter prijateljem le teh. Skupina je štela šestnajst otrok. Osem deklet in osem fantov. Cilj tabora je bilo medsebojno spoznavanje in sodelovanje, pridobivanje pozitivnih izkušenj na podlagi telesnih oziroma športnih izzivov. Obe učiteljici sva si želeli otroke še bolje spoznati in se z njimi povezati izven okvirov učnih načrtov za posamezne šolske predmete. Namenili sva jim veliko mero potrpežljivosti, sprejemanja, spoštovanja in prostega časa, da bi jim pokazali, da nam je mar.

1.1 Dejavnosti

Poudarjene so bile čustvena, fizična in duhovna plat učenja. Čeprav ne moremo govoriti o doživljajsko pedagoškem projektu v celoti, so naše dejavnosti bile usmerjene v naravo in soustvarjanje udeležencev. Tabor sva izvedli v CŠOD Rak, kamor smo prispeli v petek ob kosilu in ostali do nedeljskega kosila. Strokovni delavci CŠOD-ja so nas strokovno vodili čez zahtevnejše izzive. Jasno so nam predstavili osnovna pravila in red, v okviru katerega smo delovali. Vikend je otrokom predstavljal odmik od hitrega in izčrpavajočega vsakdanjega življenja (preveč dražljajev, hrup, tekmovalnost, ekrani …). Pravil je bilo malo. Osnovni bonton, skrb za osnovno čistočo in ure predvidene za obroke, vstajanje in spanje. S tem smo jim dali občutek varnosti in rutino, ki jo otroci tako potrebujejo. Urnik dejavnosti so poznali v naprej. Ob športnem plezanju, spuščanju po vrvi, veslanju v kajaku, izdelovanju bunkerjev ter dvema pohodoma, sva z učenci imeli še delavnice socialnih iger.

Prvi dan so bile socialne igre namenjene spoznavanju in povezovanju, drugi dan pa zaupanju in sodelovanju. Kako nizko samopodobo ima večina sodelujočih otrok, so pokazale ravno socialne igre. Učenci z najnižjo samopodobo so igre sprva zavračali. Pogosti izgovori so bili: »Ne znam.« »Ne morem.« »Ne vem.« Spomnim se fanta, ki je v vsakdanjem življenju v šoli vedenjsko problematičen, da so se mu pri predstavitvi lastnega imena in najboljše točke dneva tresle ustnice. Nek drugi fant se ni udeležil ne plezanja niti spusta po vrvi, čeprav so se vsaj zadnje stvari veselili vsi ostali. Na sodelavko so se trije fantje tako navezali, da se brez nje ne bi peljali s kanujem.

1.2 Samopodoba

Tabor kot je ta, nudi veliko priložnosti, da otrok skuša premagati svoje strahove in se odločiti drugače, da doživi uspeh. Svoj odnos do sebe so lahko gradili na novih socialnih stikih, doživljanju socialne pripadnosti in lastnih spretnostih in lastnostih. Priporočljivo je, da so tabori mešani – otroci »s težavami« skupaj z otroki »brez težav«. Tako ne gradijo svoje podobe na oznaki posebnih potreb. Namreč osnovni pogoj zaupanja vase je, da otrok doživlja skupaj z drugimi in se primerja z njimi, vendar tak tabor izključi zavedanje o primanjkljajih na posameznih področjih učenja, kar je v šolskem prostoru najpogostejši razlog za občutek neuspešnosti, manjvrednosti. Vsekakor so trije dnevi premalo za temeljni nastavek pozitivno naravnane samopodobe, je pa pozitivna izkušnja, ki govori o možnosti, da je lahko tudi drugače.

Namen tabora je bilo ustvarjanje pogojev za medvrstniško psihosocialno delovanje otrok. Tabor je bil starostno omejen na učence od 6. do 8. razreda. Vrstniška skupina je za mladostnika temeljna pri oblikovanju identitete, socialnega položaja v skupini, prepoznavanju podobnosti, gradnji prijateljstva. Med vrstniki mladostnik spoznava svoje cilje, interese, osebnostne značilnosti. Kako pomembno je sprejetje v družbi, smo lahko opazovali pri dveh zelo različnih učencih. V razredu sta oba izredno konfliktna, s čustvenimi in vedenjsko neprimernimi izpadi. Težave imata tudi z avtoritetami. Težko se vživita v sočloveka. Njun odnos do sošolcev je aroganten, nesramen, zajedljiv. Oba sta imela s seboj vsak svojega najboljšega sošolca, sicer niti ne bi šla na tabor. Enemu je uspelo pridobiti pozornost deklet in starejših učencev, ki so ga sprejeli med sebe, drugi pa si je zelo želel, da bi ga ta učenec sprejel. Zaradi neuspelega povezovanja in nesramnega odnosa prvega je drugi želel v soboto od razočaranja domov. Ne glede na medsebojna povezovanja, ki so ali niso stekla med učenci, je skupina delovala kot celota. V čustveni krizi si je večina učencev priskočila na pomoč in poskusila sovrstnika tolažiti. Neusmerjenega časa je bilo malo. Prosti čas je bil usmerjen v šport (nogomet, badminton) ali družabne igre.

1.3 Gibanje in narava

Če naj si za cilj vzgoje vzamemo odgovorno vedenje posameznika in sposobnost njegovega svobodnega odločanja med več možnostmi, ki ga pritegnejo ali so samo pravilne, ter osmislitev lastne biti, moramo otroku omogočiti tudi ustrezen gibalni razvoj (Zalokar Divjak, 1998).

Stik z lastnim telesom je v sodobnem načinu bivanja vse bolj ogrožen, otroci in mladostniki gibanje spremljajo v virtualnih svetovih in ob tem živijo v pomanjkanju lastnih naporov, fizičnih dejavnosti, aktivnosti. Vse več strokovnjakov poudarja, da otroci premalo hodijo, da je vse več otrok z neustrezno hojo. Na taboru smo lahko opazovali tri trinajstletne fante, ki se svojih dolgih okončin še niso privadili, kako so s težavo premagovali klance v okolici malega in velikega naravnega mostu. Iz njih so prihajale težke besede kot posledica nervoze pri hoji. Seveda je k temu pripomogla tudi slabša obutev, saj učenci kljub navodilom s seboj niso imeli pohodne obutve, temveč športne copate, na katere so zelo pazili, da se ne umažejo. Narava je tiha učiteljica, oblikuje izkušnje, ki izučijo. Kadar se učenci zaradi lenobe ali izgleda niso želeli primerno obuti ali obleči, so trpeli hladno vreme, drsenje pri hoji po klancu …

Športna aktivnost je pogoj za razvoj moči, spretnosti, hitrosti, natančnosti, vzdržljivosti. Kljub vsem gibanjem za zdravo življenje sodobni otrok nima razvitega pozitivnega odnosa do gibanja, ki pomembno prispeva k zdravju neposredno preko kardiovaskularnega in respiratornega sistema (Zalokar Divjak, 1998). Naši pohodi so bili dolgi od ure do ure in pol ter zmeraj pospremljeni z negodovanjem. Vendar so na napor kaj kmalu pozabili, ko so raziskovali rove in jame ter se navduševali nad naravno lepoto. Največje presenečenje na zadnjem pohodu je bil postanek ob potoku, kjer so fantje sprva skakali s kamna na kamen, nato pa pogumno in množično namakali noge v vodo sredi marca. Povod je bil nesrečen spodrsljaj enega od učencev. Tedaj nihče več ni tožil nad pohodom. Naravne lepote slej ko prej omehčajo še tako ulici zvestega otroka. Tako bodo vsi naši učenci imeli izjemno izkušnjo, o kateri lahko pripovedujejo in doživljajo, da je svet tudi lep.

2 Zaključek

Pozitivna samopodoba je kompleksna stvar, ki zahteva za svojo rast več pogojev. Na taboru smo učencem lahko ponudili le nekaj izkušenj, ki so nujno potrebne za ustvarjanje pozitivne samopodobe. Učenci so imeli možnost zaupati v lastno presojo in preseči posamezne strahove, bili so v sredini, kjer niso izstopali zaradi svojih vedenjskih posebnosti. Lahko so premagovali strah pred plezanjem, strah pred druženjem in spoznavanjem, strah pred strmino … V konfliktnih situacijah so se morali soočiti s pogledom vase, razmisliti zakaj se je nekdo nanje odzval na določen način. Njihovo vedenje je pogojevalo možnosti za povezovanje. Ob večerih so svoje izkušnje delili z vrstniki, morda svojimi novimi prijatelji. Počutili so se sprejete. Nihče se ni obešal na njihove napake, tako so imeli vedno novo možnost delovati drugače. Med seboj so si pomagali in se učili sodelovanja ter zaupanja: gradnja bunkerjev, nošenje kajakov, vodenje prijateljev z zavezanimi očmi, lovljenje člana skupine, ki se je vrgel nazaj v kopico sovrstnikov … Prav tako so učenci dobili številne izkušnje za prevzemanje odgovornosti za lastno vedenje. Izbirali so med odločitvami in sprejemali njihove posledice. V nobeno aktivnost se učencev ni sililo, opozorilo glede primerne obutve ali oblačil je vsak dobil samo enkrat, če je skočil v potok v nogavicah, je šel do CŠOD-ja moker … Glavno vodilo spremljevalcev je bila varnost otrok in znotraj okvira varnosti so bile odločitve ter izbire njihove. Učence se je spodbujalo k sodelovanju, se z njimi pogovarjalo o čustvih in zadržkih. Plezanje je bila aktivnost, ki so se ji trije odrekli. Nekaj težav s sodelovanjem smo imeli tudi na prvi delavnici socialnih iger, vendar lahko to pripišemo sramu in nezaupanju. Vse nadaljnje delavnice socialnih iger

so minile uspešno. Eden od spominov, ki priča o potrebi po otroštvu, sta igri, ki so se ju igrali v soboto okrog devetih zvečer v jedilnici na tleh skoraj vsi udeleženi otroci na lastno pobudo: osliček, kdo se oglaša in gnilo jajce. Vsak od otrok je pridobil nekaj zase. Eni so naredili večje, drugi manjše korake. Vsi pa so izkazali hvaležnost, veselje in ponos. Ni ure dodatne strokovne pomoči, ki lahko da otroku tako pozitivno izkušnjo kot je bila to.

3 Viri in literatura

Bratina Furlan, N. (2011). Igra in gib kot socialnopedagoški medij pri delu z mladostniki. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krajnčan, M. (2018). Doživljajska pedagogika v Sloveniji skozi teorijo in prakso. *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (str.189–205). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Taco, A., Lekić, K. in drugi. (2010). To sem jaz. Verjamem vase. Priročnik za fante in punce. 10 korakov do boljše samopodobe. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

Zalokar Divjak, Z. (1998). Vzgoja za smisel življenja (1. izd.). Ljubljana: EDUCY d.o.o.

Kako se s pomočjo igre in risbe spopadati z učenkino trmo ter ob tem vztrajati

Maja Seliškar, Osnovna šola Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica

Povzetek

V pričujočem prispevku opisujem proces strokovne pomoči učenki s čustveno vedenjskimi težavami skozi obdobje enega koledarskega leta. Z učenko sva se osredotočali na področje njenega čustvovanja in se pri tem soočali z različnimi izzivi. Delovni proces je vodil skozi več faz navezovanja odnosa. Od začetnega spoznavanja do vmesnih težav z učenkinimi prihodi na srečanja, pa vse do odkritega odklonilnega vedenja. Šele skozi vztrajnost, doslednost, moje lastne uvide in refleksijo občutkov nemoči, sva se uspeli soočiti z nastalo stisko. Proces je vodil preko igre in risbe ter igre vlog s pomočjo prstnih lutk. Na ta način sva izkoristili njeno močno področje domišljije in želje po ustvarjanju. Tako sva skupaj uspeli vzdržati in druga drugi zagotoviti občutek sprejetosti, varnosti in pripadnosti, kolikor je bilo v danih okoliščinah možno.

1. Uvod

Učenko tretjega razreda sem začela obravnavati pred približno letom dni. Deklica ima čustvene in posledično vedenjske težave, ki izhajajo iz neugodnega družinskega okolja.

Učenka se je sprva razveselila pomoči, ki ji je bila ponujena, a je po približno treh mesecih prišlo do zastoja v najinem delu in celo do odkritega odklonilnega vedenja, trmarjenja. Deloma je bil to rezultat slabe komunikacije med različnimi soudeleženci v procesu – na eni strani dekličinih skrbnikov in njihovih pričakovanj, na drugi pa pričakovanj učenke same. Sama sem si za začetek najine skupne poti zastavila cilj spoznavanje in utrjevanje dobrega odnosa (vzpostavitev zaupanja in sproščen odnos) in šele kasneje direktnega vplivanja.

V prvih srečanjih sva začeli s spoznavnimi igrami, sestavljali sva zgodbe s pomočjo slikovnih kock (namenjene sestavljanju zgodb). Na ta način sva obe razkrivali določene osebne značilnosti, želje in pričakovanja. Ker je besedno izražanje njeno močno področje, je bilo tovrstno spoznavanje zanjo zanimivo in je rada sodelovala. Rada je pripovedovala o aktualnih dogajanjih, pa tudi o stikih z matično družino. Zelo rada tudi riše, zato sva to izkoristili, največkrat je risala prosto risbo, ki je prav tako služila za iztočnico najinemu pogovoru. Zelo pogosto sem uporabljala za uvod v srečanje družabne igre tipa Spomin, Dobble, Ekec Pekec, pa tudi slikovne podloge namenjene prepoznavanju različnih čustev (Razpoloženjske kartice). Spraševala sem jo, katera kartica jo danes najbolj opisuje. V začetku najinih srečevanj je učenka

omenjala pretekle neprijetne dogodke, ki so se zgodili v matični družini. Vedno sem imela na voljo tudi nekaj prstnih lutk – predvsem živali, katere sem ugotovila, da ima zelo rada. Tudi z njihovo pomočjo sva se včasih pogovarjali.

Učenka, vsaj tako sem jo doživela, se je trudila narediti dober vtis name, sodelovala je kolikor je v danem trenutku zmogla – veliko je pripovedovala o sebi, svojih izkušnjah in o pomembnih bližnjih, do katerih je izražala tudi ambivalentna čustva.

Glede na model M. Hough-ja (2002; v Pečjak, 2005) menim, da sem se v začetnih srečanjih potrudila pri splošnih točkah – spodbujala sem njeno aktivno udeležbo. Poskušala sem ji pomagati, da bi imela več razumevanja, več uvida glede lastnih reakcij in razumevanja lastnih občutkov. Ji izkazovati spoštovanje ter pokazati, da jo želim razumeti. To sem izkazovala skozi pogovor ob risbah, igri s prstnimi lutkami in igranju družabnih iger, kjer sem jo spodbujala k vztrajnosti, tudi, kadar je doživljala neuspeh.

Moj osnovni namen je bil pridobiti učenkino zaupanje, kar sem vedela, da ne bo enostavna naloga (zaradi njenih predhodnih, negativnih izkušenj v odnosih z odraslimi). Deloma sem se opirala tudi na lastne izkušnje z delom z vedenjsko in čustveno ranljivimi otroki. Menim, da sem v začetku dokaj dobro upoštevala »učenčev glas« (Čačinovič Vogrinčič, 2013). Potrebovala je vajo v vzpostavljanju odnosov z drugimi, predvsem z vrstniki, a tudi vajo v zmanjševanju izbruhov trme v domačem okolju, občasno tudi v šolskem.

2. Obdobje trme in odklanjanje sodelovanja

V Gordon (1996) je opisana moč govorice sprejemanja, ki naj bi bila bistvena sestavina za resnično avtentično poslušanje in vzajemen odnos pri pogovoru z otroki. Predvidevam, da sem deloma zaradi pričakovanj učenkinih skrbnikov (da se bolj posvečava učenju), dovolila, da so njene potrebe stopile v ozadje, zaradi česar je naraščala njena trma in uporništvo. Ko sem prišla v razred, je zavijala z očmi in govorila, da ne želi priti z mano na srečanje. Posledično je postajala moja neverbalna govorica (pa tudi verbalna po vsej verjetnosti) dosti manj sprejemajoča.

Vprašanja o njenem vedenju sem ji poskušala zastavljati na takšen način, da sem učenko spodbujala, da mi opiše ali razloži svoj pogled na situacijo in nakaže morebitne rešitve kot jih sama vidi (Pečjak, 2005).

Deloma sem uporništvo pripisovala njenemu zavedanju, da je pomoč namenjena njej zato, ker je drugačna in je želela dokazati, da vseeno zmore tudi sama, brez moje pomoči. Nekaj časa sva posvečali tudi šolskemu delu in ker tu ni imela zelo velikih težav, je sklepala, da je moja pomoč nepotrebna. Na tej točki pa se je pravo delo z njenimi čustvenimi težavami šele dobro začelo.

V veliko pomoč mi je bilo, ko sem po naključju uspela izvesti uro dodatne strokovne pomoči v razredu, ko so bili prisotni tudi sošolci in sošolke (v času jutranjega varstva). Igrali smo se igro Tangram, iz koščkov različnih likov smo sestavljali večje like po vnaprej sestavljeni podlogi. Takrat sem zaznala, da so odnosi v razredu precej odvisni od učenkinega razpoloženja, a je večina sošolcev se trudila ji priti naproti. Najtežji del obravnave in delovnega procesa pomoči učenki je bil verjetno ravno v iskanju ravnotežja med občutljivo naravo učenkinih čustvenih težav in hkrati odločnostjo in zahtevnostjo po pričakovanem vedenju, ki ni odklonilno do drugih, nesramno ali izogibajoče.

Pozorna sem morala biti tako na neverbalno komunikacijo oziroma vedenjsko sporazumevanje (Kristančič, 1995), kot tudi na posredno besedno sporazumevanje. Učenka je sčasoma manj govorila o sebi oziroma ni želela več tvorno sodelovati, na vprašanja je pogosto odgovarjala z »ne vem«. Kar je verjetno pomenilo neke vrste izražanje občutkov nemoči, občutkov, da njene besede ne štejejo (Čačinovič Vogrinčič, 2013). Na srečo je igra ostala sredstvo izražanja, ki jo je potegnila v določeno sproščenost in je lahko vsaj deloma opustila svoj oklep nedostopnosti. Najrajši je uporabljala sredstvo risanja in igre s prstnimi lutkami. Sčasoma je začela risati tudi na računalnik – aplikacija 3D slikar ji je bila zelo pri srcu.

Čeprav je sodelovanje z mano še vedno odklanjala, je trma začela popuščati že skozi proces same ure dodatne pomoči, oziroma po mojem dolgotrajnem vztrajanju in morda tudi telesni govorici, s katero sem nakazovala, da ne nameravam popustiti.

3. Prelomnica v izboljšanju odnosa

Bilo je potrebno kar veliko inovativnosti in domišljije, da sva sčasoma pridobili na občutku smiselnosti srečanj in učenkinem zaupanju, da je moja pomoč zanjo koristna. Odločilni trenutek, ko se je najino sodelovanje po tednih nesodelovanja vendarle prevesilo v pozitivno smer, pa se je zgodil, ko sem trdno postavila zahtevo in predočila, da se najina srečanja ne bodo končala, samo zato, ker ona ne sodeluje. S tem sem ji zagotovila, da je jaz ne nameravam zapustiti in obupati nad njenim vedenjem. Po tem zagotovilu so srečanja zopet bolj gladko stekla. Sedaj sem vse moči usmerila v konkretne aktivnosti, ki bi ji lahko koristile pri navezovanju stikov z vrstniki ter manj uporniškemu vedenju na splošno.

Veliko časa sva začeli posvečati vizualizaciji, pogovoru o čustvih, o načinih izražanja čustev. Še vedno sva večino srečanj začenjali z družabnimi igrami, vmes je sledila faza, ko sva delali »po moje« - se pogovarjali o trenutnih občutkih (zavedanje in pravilno izražanje čustev), končali pa največkrat z risanjem na računalniku. Še vedno je bila poglavitna aktivnost neke vrste igra vlog s pomočjo prstnih lutk, ki so se veliko prepirale in potem pobotale med seboj. Prosta risba se je preselila na prosto risanje v

3 D slikarju (računalniški program). Tudi tu se je pojavljalo veliko živali, ki so tekmovale med seboj, bile nasprotnice, a tudi druga drugi v pomoč.

V intenzivnem posvečanju učenkinemu premagovanju trme, sem začasno pozabila na nujno posvetovanje z učitelji oziroma starši (Pečjak, 2005). Prve faze posvetovanja sem opravila predvsem na začetku – prebiranje dokumentacije, začetni pogovori z razredničarko in svetovalno delavko. Kasneje pa sem ta del pridobivanja informacij s strani pomembnih odraslih skoraj povsem zanemarila. Na srečo sem ob naključni priložnosti dobila veliko informacij o učenkinem trenutnem funkcioniranju in tako se je ta del posvetovanja spet poglobil.

V pogovorih z učenko sem uporabljala tudi parafriziranje, a ga nisem uporabljala pogosto. Običajno uporabljam takšno različico, da slišano ponovim s svojimi besedami – iz dveh razlogov: želim izvedeti, če sem prav razumela učenca in hkrati želim pokazati moje razumevanje kot enega izmed možnih alternativnih pogledov na situacijo (katero je morda učitelj ali sošolec prav tako drugače videl, razumel).

4. Odnos zaupanja in teoretična razlaga

Otroci in mladostniki, ki izkazujejo vedenjske in čustvene težave, imajo primarno, pa tudi posledično občutek pomanjkanja notranjega lokusa kontrole. Zaradi pogostih neuspehov, največkrat na učnem področju, pa tudi zaradi neuspešnih socialnih kontaktov, sčasoma razvijejo občutek nemoči (ki ga spremlja občutek zmanjšane lastne vrednosti). Nekaj podobnega se je zgodilo tudi moji učenki, predvsem zaradi občutka, da nikamor ne spada.

Motivacija za naše delovanje izvira predvsem iz občutka, da začrtano tudi zmoremo in da do neke mere obvladujemo svoje okolje, se relativno zlahka odločamo in imamo občutek nadzora nad dogajanjem (Duhigg, 2016). Motivacija in volja do aktivnosti izvirata iz občutka možnosti izbire. Tako je včasih za otroka ali mladostnika edina izbira, ki se zdi na voljo, odklonilno vedenje. Kajti drugih možnosti se zdi, da nima. Tudi moja učenka se je znašla v začaranem krogu občutkov, da ne obvladuje svojega okolja in čeprav je bila učno dokaj uspešna, je imela velike težave v medvrstniških odnosih in odnosih s pomembnimi odraslimi.

Otroci, ki sami ne vidijo druge izbire kot so upiranje, trmoglavljenje in nasprotovanje avtoritetam, potrebujejo močan zgled v našem vedenju. Kako vztrajati v nečem, kako nekaj narediti kljub temu, da nam je trenutno težko?

Vsa naša prepričanja ter pedagoške metode dolgoročno nimajo učinka, če z otroki ne zgradimo pravilnega odnosa, odnosa zaupnosti in spoštovanja ter do njih nismo odkriti v lastnih načinih delovanja, preko katerih se lahko zgledujejo.

Na konkretnem nivoju delovanja, ki je zanje najbolj smiseln in razumljiv, sama pogosto uporabljam ti. tehnike »ohladitve« oziroma »upočasnitve« ter tehniko »semaforja«.

Otroke želimo naučiti, da se znajo zaustaviti, pogledati vase, razmisliti in potem delovati, ko imajo na voljo dovolj informacij. Ni dovolj, da jim samo razlagamo, kako naj se obvladujejo in kako naj prepoznavajo čustva, pomembno je tudi, da ozavestijo svoja čustva in sledijo našemu zgledu.

Pri učenki sem uporabila tudi metodo semaforja, ki je dokaj priljubljena tehnika učenja samoobvladovanja – STOP, ustavi se, prenehaj (rdeča barva), RAZMISLI, pomisli, zadihaj (rumena barva), UKREPAJ, naredi, izvedi (zelena barva). Po možnosti ponovi celoten krog.

Stres, ki se vsakodnevno pojavlja pri nas kot tudi naših otrocih, je povezan z negativno zanko tesnobe in zmožnostjo koncentracije – bolj, ko nas prežema tesnoba, bolj smo dovzetni za motnje koncentracije (Goleman, 2016).

Pozornost od nas zahteva, da izklopimo čustvene »motnje«. Bolj ko smo čustveno obremenjeni in brezplodno premlevamo, manj smo zmožni usmerjeno in konstruktivno iskati rešitve za naše težave.

Poglavitni razlog, zakaj je pomembno, da ohranjamo dober vzajemni odnos s ti. vedenjsko težavnimi otroki, ni le njihova blaginja in izboljšano splošno funkcioniranje, pač pa tudi skrb zase, tako v pomenu dobrega zgleda kot v pomenu povratne zanke (če znam dobro poskrbeti zase, bom lahko poskrbel za druge).

5. Zaključek

Vedno, ko smo z nekom v stiku, se aktivirajo ti. nevronske socialne mreže (Goleman, 2010). V medosebnih odnosih preko čustev vzajemno vplivamo tako na naš lasten biološki sistem kot tudi na biološki ustroj ljudi, s katerimi stopamo v stik - npr. naše doživljanje strahu lahko poveča našo dovzetnost za doživljanje čustev drugih oseb, prav tako pa lahko poveča možnost napačne interpretacije teh čustev. Kadar negativna čustva doživljamo konstantno skozi daljše časovno obdobje je posledično naša občutljivost za čustva drugih, zaradi obrambne narave našega nevrofiziološkega sistema, lahko zmanjšana. Menim, da se je nekaj podobnega dogajalo tudi pri moji učenki in posledično tudi pri meni, zaradi česar sva se ujeli v negativno zanko njenega zavračanja obravnav in posledično moje obrambne naravnanosti, pa tudi jeze.

Kot strokovna delavka sem se učenki poskušala približati in z njo navezati strokoven in hkrati zaupen odnos, kar pogosto ni enostavno, saj je potrebno vzpostaviti dovolj osebnostno trden in hkrati sprejemajoč način komunikacije in osebnega zgleda. Razumela sem, da sem jaz tista, ki sprejemam odgovornost za kakovost najinega odnosa in posledično sem vztrajala v tem, da so najina srečanja pomembna. Otroci in mladostniki ne samo, da potrebujejo meje, potrebujejo tudi nekoga, ki je dovolj odločen in trden, da ne popusti ob prvih neugodnih pokazateljih – npr. kadar imamo občutek, da je otrok do nas sovražen ali kakorkoli drugače kaže do nas znake nespoštovanja, upiranja, trmoglavljenja. S takim vedenjem še posebej preizkušajo našo odločnost, vztrajnost in seveda zmožnost, da jim vseskozi nudimo občutek varnosti, sprejetosti.

Pomembno jim je pokazati, da so za nas pomembni in da nam ni vseeno, kar pa seveda ni enostavno. Skozi vztrajanje preko igre, risbe in spremljajočega pogovora, je tako učenki kot meni uspelo narediti delovna srečanja smiselna in koristna.

6. Viri:

Čačinovič Vogrinčič G. (2013). Spoštovanje otroštva. V: Kodele T., Mešl N. (ur.). *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 11-40.

Duhigg, C. (2016). *Pametnejši, hitrejši, boljši*. Ljubljana: Umco.

Goleman, D. (2016). *Fokus: skrito gonilo odličnosti*. Novo mesto: Penca in drugi.

Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca: nova veda o odnosih med ljudmi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gordon, T. (1996). *Družinski pogovori: reševanje konfliktov med otroki in starši*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: AA Inserco, Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Pečjak, S., Košir K., Zabukovec V. (2005). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Razvijanje pozitivne samopodobe skozi socialne igre

Lea Cahunek, OŠ Matije Čopa Kranj

Povzetek

Socialni pedagog, zaposlen kot učitelj za dodatno strokovno pomoč, lahko le-to izvaja skupinsko ali individualno v oddelku ali izven njega. V prispevku predstavim vključevanje socialnega pedagoga v oddelke podaljšanega bivanja, in sicer s pomočjo vnosa socialnih iger, s katerimi lahko razvija tudi pozitivno samopodobo pri učencih. Socialne igre imajo namreč velik potencial za uporabo na različnih področjih. V korist so vsem otrokom, še posebej tistim na robu socialne vključenosti. Omogočajo, da posamezniki skozi igro dobijo priložnost pogovora, stika, spoznavanja s skupino, izboljšujejo medsebojne odnose in razvijajo pozitivno samopodobo. Udeležence pripravljajo na verjetne življenjske dogodke v prihodnosti, predvsem jim nudijo življenjske situacije kot potencialne priložnosti za učenje.

Ključne besede: osnovna šola, podaljšano bivanje, socialne igre, socialni pedagog.

1 Učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami in socialne igre

Delo socialnega pedagoga v šoli je zelo raznoliko. Pri svojem delu se najpogosteje srečuje z učenci, ki so usmerjeni kot učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. Gre za učence pri katerih so omenjene težave prisotne dalj časa, so čustveni odzivi neustrezni glede na situacijo, se težave pojavljajo v različnih okoljih ipd. Pri delu se lahko socialni pedagog poslužuje različnih metod. Pomembno je, da je pri svojem delu prilagodljiv, uporabi lahko metodo igre, pogovora/razgovora, dela preko risanja, glasbe, zgodb, z računalnikom ipd. Kot socialna pedagoginja zaposlena na mestu učitelja za dodatno strokovno pomoč skoraj vsako šolsko leto izvajam tudi nekaj ur v oddelkih podaljšanega bivanja. Največkrat v ta čas poskušam vplesti različne igre, in sicer družabne, socialne, igre vlog, včasih tudi gibalne. Učenci lahko v času podaljšanega bivanja še dodatno trenirajo socialne veščine. V prispevku se osredotočam na socialne igre, ki so kot omenja Kranjčan (2011) v pedagoških procesih premalokrat uporabljene.

Socialni pedagog na osnovni šoli večinoma dela z učenci s čustvenimi in vedenjski težavami, le-te pogosto motijo učitelje in prav tako tudi druge učence med poukom in tudi izven pouka. Težje upoštevajo šolska pravila, učiteljeva navodila, prav tako se težko vključijo v skupino in vzdržujejo socialne stike. Pomembno je, da socialni pedagog na osnovni šoli dela tako individualno z učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter se hkrati vključuje tudi v razred in dela z učencem oziroma učenci v skupini. To je izvedljivo na razrednih urah, v podaljšanem bivanju ali jutranjem varstvu za mlajše učence, na dnevih dejavnosti ali pri spremstvu na različne dogodke, ki se izvajajo izven šole.

1. 1 Delitev in značilnosti socialnih iger

Socialne igre se od navadnih iger ločijo predvsem v tem, da vsebujejo tudi element pogovora o doživljanju igre, npr. kako so udeleženci igro doživljali, kako so si razdelili posamezne vloge ipd. Igre so usmerjene v spoštovanje individualnosti, izboljšanju komunikacije, spoznavanju čustev in tudi potreb (Kobolt, 1990). Njihova posebnost je tudi možnost spreminjanja in prilagajanja pravil ter usmerjanje igre na področje, kjer posameznik ali skupina potrebuje dodatno pozornost.

Po Čuruvija (2001) imajo socialno–interaktivne igre naslednje značilnosti:
- so enostavne in zabavne, v njih se prepletajo sprostitveni elementi,
- pomagajo udeležencem, da se zavedajo sebe v različnih dimenzijah,
- ne gre za izpadanje in kaznovanje napak,
- niso tekmovalne narave in ne temeljijo na storilnosti,
- poskušajo zagotavljati občutek varnosti,
- vključevanje je načeloma prostovoljno, nikogar ne silimo z udeležbo.

Pomembno je, da igre skrbno načrtujemo in vnaprej določimo cilje igre. S premišljenim potekom otroku omogočimo varno okolje za izražanje svojega doživljanja.
V literaturi lahko najdemo tudi delitev na igre razvijanja samopodobe, usvajanja čustvenih kompetenc, meditacije, tehnik sproščanja in še mnoge druge razdelitve.

Udeleženci igre lahko v pogovoru izpostavijo svoja čustva in stališča (Virk Rode in Belak Ožbolt, 1998). Ponujajo tudi možnost predstavljanja sebe in spoznavanja drugih je poleg spoznavanja imen drugih tudi sprostitev, iskanje svojega položaja znotraj skupine, možnost izražanja čustev in stališč ter spoznavanje lastnosti drugih (Mrak Mrehar, Vidmar in Umek, 2013). S pomočjo iger komuniciranja otroci preigravajo tako verbalno kot neverbalno komunikacijo, učijo se aktivno poslušati, interpretirati sporočilo in podobno. Igre opazovanja razlik in podobnosti vodijo v učenje strpnosti in sobivanja. Dejavnosti, ki spodbujajo empatijo udeležencu omogočajo razumevanje drugega, predvsem njegova občutenja, igre reševanja sporov pa iskanje skupne rešitve, ki je sprejemljiva vsem udeležencem.

2 Zaključek

Socialne igre lahko izvaja vsak, vendar potrebuje veliko strokovnega znanja, ki mu omogoča vživljanje v učenca, vodenje pogovora po igri, načrtovanje skupini primerne aktivnosti ipd.
Nekatere igre se tudi ponesrečijo, zato je potrebno biti zelo pozoren, kdaj je igro potrebno prekiniti, da ne postane dolgočasna ali odvrne udeležence z zaželene poti (Kobolt, 1990).

Znotraj podaljšanega bivanja in morda tudi jutranjega varstva ostaja veliko prostora za vključevanje socialnih iger. Pomembno je, da glede na dinamiko skupine izvajalec izbere skupini primerno tematiko in s socialno igro poskuša doseči želeni učinek, npr. igre sproščanja, spoznavanja, zaupanja in druge. Seveda s socialnimi igrami ne smemo pretiravati, ker lahko dosežemo nasprotni učinek.

Preko socialnih iger učenci prihajajo v socialne interakcije, predvsem omogočajo tudi socialno marginaliziranim učencem, da imajo možnost vzpostavljanja stikov. Med igro se lahko sprostijo in občutijo zadovoljstvo ter preigravajo različne življenjske vloge. Učence tako pripravljamo na ustreznejše odzive in jih usmerjamo v prosocialno vedenje, saj kot navaja Kobolt (1990) socialne igre omogočajo učenje elementov resničnosti, prepoznavanje lastnega doživljanja in preizkušanje vpliva vedenja na druge. Socialne igre tudi učiteljem širijo obzorja, in sicer jim omogočajo, da otroka in skupino bolj podrobno spoznajo, dobijo boljši vpogled v medosebne odnose razreda, vzpostavijo pozitivno klimo, v katero vsakodnevno raje vstopajo ter se hkrati tudi pozabavajo.

3 Viri in literatura

Čuruvija, J. (2001). Interaktivne igre kot oblika preventivnega dela v predšolski dobi. Socialna pedagogika, 5, 3, 255-272.

Kobolt, A. (1990). Interaktivne igre kot del socialnega učenja. Ptički brez gnezda, 14, 29- 30, 60-69.

Kranjčan M, Kranjčan N. (2011). Igre v doživljajski pedagogiki. Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko.

Mrak Mrehar, I., Vidmar, K. in Umek, L. (2013). Uporaba igre v andragoških procesih. Ljubljana: Salve.

Rapuš Pavel, J. (2001). Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju iger v skupini. Socialna pedagogika, letin V, št. 3, str. 273-292.

Turnšek, N. (2002). Kultura aktivne strpnosti: izobraževanje za pluralno medkulturno družbo in spoštovanje človekovih pravic. Gradivo za integrirano prakso. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J. (1998). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Spodbujanje pozitivne samopodobe pri urah dodatne strokovne pomoči

Anja Halilović, specialna in rehabilitacijska pedagoginja
Osnovna šola Stična

POVZETEK

Namen prispevka je razmisliti o pomenu samopodobe pri otrocih, vlogi učiteljev pri razvijanju le-te ter predstaviti nekaj aktivnosti za spodbujanje boljše samopodobe pri učencih v okviru ur dodatne strokovne pomoči. Samopodoba, torej mnenje, ki ga imamo o sebi, ima velik vpliv na naše življenje. Oblikuje se na podlagi izkušenj ter informacij s strani pomembnih oseb, kamor spadajo tudi učitelji, zato imajo pomemben vpliv na razvoj samopodobe. Učenci z učnimi težavami imajo navadno slabšo samopodobo od vrstnikov brez težav, zato je spodbujanje ustrezne samopodobe pri njih še bolj pomembno. Učitelji dodatne strokovne pomoči imajo v okviru ur DSP na voljo veliko priložnosti za razvijanje pozitivne samopodobe tako preko odnosa, ki ga zgradijo z učencem, povratnih informacij namenjenih učencu, kot tudi z aktivnostmi, ki so namenjene razvijanju pozitivne samopodobe.

O SAMOPODOBI

Samopodoba je mnenje, ki ga imamo o sebi. Lahko je pozitivna ali negativna. Ima velik vpliv na naše življenje. Musek Lešnjak (2017) pravi, da je pomemben del osebnosti v vsaki situaciji in v vsakem življenjskem obdobju.

»Samopodoba kot zbirka naših samozaznav in prepričanj o sebi se začne oblikovati v zgodnjem otroštvu in se kot eno od temeljnih področij osebnosti postopno razvija vse življenje. Na njeno oblikovanje vplivajo na eni strani izkušnje otroka ob doseganju različnih pomembnih mejnikov, ki vzbujajo občutek zmožnosti, kompetentnosti. Na drugi strani nanjo vplivajo povratne informacije pomembnih oseb (staršev, vzgojiteljev, učiteljev) ob teh dosežkih« (Musek Lešnjak, 2017).

Samopodobo lahko razdelimo na več komponent: telesna samopodoba, akademska samopodoba, socialna samopodoba, emocionalna samopodoba in družinska samopodoba (Dolar Boršnar, 2015).

Pomen samopodobe

Samopodoba pomembno vpliva na naše življenje, odločitve in prihodnost. Če imamo dobro samopodobo, si postavljamo višje cilje, bolj zaupamo v svoje sposobnosti, se lažje spoprijemamo s stresom in uspešneje rešujemo težave. Samopodoba torej vpliva na našo kakovost življenja, občutek lastne vrednosti in zadovoljstvo.

»Ustrezna pozitivna samopodoba varuje otroke in mladostnike v soočenjih z različnimi izzivi okolja in okoliščinami. Pozitivna samopodoba otrokom in mladostnikom olajšuje upravljanje s konflikti in upiranje negativnim pritiskom okolja. Za otroke in mladostnike z nizko, negativno samopodobo so lahko različni življenjski izzivi vir stresa, občutkov tesnobe in frustracij, njihova zmožnost za spopadanje s težavami in reševanje problemov je lahko okrnjena« (Musek Lešnjak, 2017).

Tacol (2011) navaja značilnosti osebe s pozitivno samopodobo:

- spoštuje, ceni in zaupa samemu sebi,
- si nenehno postavlja cilje in se jih trudi dosegati,
- sprejema druge ljudi, z njimi sodeluje in vzpostavlja prijateljstva,
- pred težavami ne beži, ampak se z njimi sooča in jih rešuje,
- je samostojen pri odločanju,
- se zmore prilagajati spremembam,
- prevzema odgovornost zase in za svoje vedenje,
- svoja čustva zna prepoznati, sprejeti, ustrezno izražati in uravnavati,
- je večino časa dobro razpoložen.

Osebe z negativno samopodobo pa nasprotno slabše zaupajo samemu sebi, si postavljajo nižje cilje, majhne težave zaznavajo kot velike, se težje prilagajajo in težje navezujejo stike, ne prevzemajo odgovornosti zase, so pesimistični, imajo težave z regulacijo čustev ipd. Posledično lahko negativna samopodoba vodi v vedenjske težave.

Samopodoba pri učencih z učnimi težavami

Biti »drugačen« in imeti posebne potrebe, čeprav zgolj učne težave, je lahko razlog za slabšo samopodobo. Učenci z učnimi težavami se zaradi svojih težav na učnem področju pogosto počutijo manj sposobne in neuspešne, kar pomembno vpliva na njihovo samopodobo.

Sečkar (2019) v magistrskem delu navaja, da dosedanje raziskave kažejo, da se učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pogosteje ocenjujejo negativno, so bolj nezadovoljni s seboj in pričakujejo nižje dosežke ter imajo praviloma nižjo učno samopodobo. V svoji raziskavi ugotavlja, da imajo učenci s PPPU nižjo socialno in akademsko samopodobo v primerjavi z vrstniki brez težav, kar pa vpliva tudi na slabšo splošno samopodobo.

Kot specialna pedagoginja v redni osnovni šoli se pri delu z otroki pogosto srečujem s slabo samopodobo. Pri večini učencev, s katerimi delam, opažam slabo samopodobo, ki se kaže na različne načine. Znaki oz. vedenja, ki jih opažam in kažejo na slabšo samopodobo:

- negativne izjave o sebi,
- težko se pohvalijo oz. o sebi povedo pozitivne stvari,
- imajo negativna pričakovanja,
- hitro obupajo,
- so nepripravljeni preizkušati nove stvari,
- so nesamostojni,
- so pasivni in jim je vse »brezveze«,

- pogosto ne sprejemajo odgovornosti zase, ampak krivijo druge,
- imajo strah pred napakami.

Razvijanje pozitivne samopodobe

Za razvoj pozitivne samopodobe je pomembno, da se sprejmemo takšni kot smo. Otrok bo sam sebe sprejemal, če ga bodo takšnega kot je sprejemali ljudje, ki so mu pomembni. To pomeni, da imamo vsi, ki smo v odnosu z otrokom, vpliv na njegovo samopodobo, tesnejši in pogostejši kot je stik večji pa je vpliv na samopodobo.

Učenci v šolah preživijo veliko časa, zato lahko učitelji pomembno prispevamo k oblikovanju pozitivne samopodobe.

Tacol (2011) predlaga naslednje načine za spodbujanje pozitivne samopodobe:
- učitelj naj skrbi za svojo samopodobo, osebnostno rast in kakovost življenja,
- z učenci naj ustvari sprejemajoč in spoštljiv odnos, z ustreznimi omejitvami,
- učencem naj pomaga postavljati cilje in jih usmerja pri njihovem uresničevanju,
- učitelj učencem pomaga, da bodo sami sebe sprejeli in spoštovali,
- učence spodbuja k sodelovanju, sprejemanju različnosti in prijateljstvu,
- učence spodbuja k soočanju s težavami in ovirami ter ustreznemu reševanju,
- učence uči soočanja s stresom,
- učencem pomaga razviti pozitiven, realen pogled na življenjske situacije,
- učencem pomaga prevzeti odgovornost za svoje vedenje,
- učencem pomaga, da prepoznajo, sprejemajo in ustrezno izrazijo svoja čustva.

Sutton (2022) navaja naslednje nasvete in načine, ki spodbujajo razvoj pozitivne samopodobe:
- pohvale za trud namesto za dosežek,
- spodbujanje močnih področij,
- spodbujanje občutka pripadnosti,
- poskušanje novih stvari,
- spodbujanje pravega prijateljstva, kjer je otrok sprejet takšen kot je,
- reševanje problemov in soočanje s problemi, kjer se otroka spodbuja k mirnemu reševanju, preizkušanju novih pristopov in spoprijemanju z neuspehom,
- ljubezen oz. naklonjenost (izkazovanje naklonjenosti otrokom s strani odraslih močno vpliva na njihovo samopodobo),
- zagotavljanje okoliščin, v katerih je otrok uspešen,
- poslušanje otroka in njegovih misli, občutkov in skrbi,
- dovoljevanje napak in ne kritiziranje ob le-teh,
- realna pričakovanja,
- omogočanje občutka, da ima otrok nadzor oz. kontrolo nad situacijo,
- vključevanje humorja,
- vzgled (imajo odrasli pozitivno mnenje o sebi),
- uporaba afirmacij,
- pisanje dnevnika o sebi (»Self-love journal«),
- meditacije za samosprejemanje.

Neufeld in Mate (2021) pravita, da samo primerna navezanost lahko zagotovi ustrezen kontekst za vzgojo. Menim, da podobno velja tudi za učenje in ustrezen razvoj otroka, kamor spada tudi ustrezna samopodoba. Menim, da je tudi v šolskem prostoru

pomembno, da z otrokom razvijemo ustrezen odnos, odnos navezanosti, saj bo otrok le tako dovzeten za naše »poučevanje« oz. bomo pri delu lahko učinkoviti.

SPODBUJANJE POZITIVNE SAMOPODOBE PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI IN PRIMERI AKTIVNOSTI

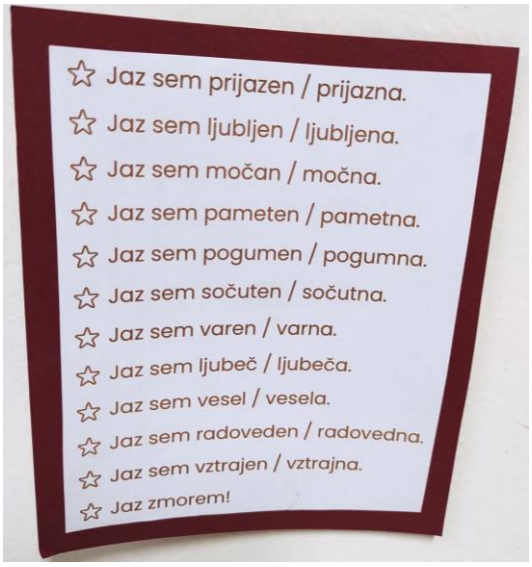
Pri urah dodatne strokovne pomoči, ki pogosto potekajo individualno ali v manjših skupinah ter izven razreda, je na voljo veliko priložnosti za razvijanje pozitivne samopodobe. Z učenci lahko zgradimo bolj zaupne odnose, zagotavljamo občutek sprejetosti ter omogočimo veliko priložnosti za doživljanje uspeha.

Eden izmed ciljev, ki si ga zastavim pri večini otrok, je razvijanje pozitivne samopodobe. Ko pričnem delati z novim otrokom, si najprej prizadevam vzpostaviti dober odnos. Pomembo se mi zdi doseči, da se učenec počuti sprejeto, varno in razumljeno. Pri urah DSP uporabljam različne aktivnosti in strategije za spodbujanje pozitivne samopodobe.

Pozitivne afirmacije

Na urah DSP uporabljam različne pozitivne, spodbudne, včasih tudi smešne stavke, s katerimi želim otrokom dati pozitivna sporočila. Posamezne učence (predvsem mlajše) včasih pozdravim takole: »Živjo, legenda!« Med urami učence spodbujam, da o sebi povedo kaj dobrega, npr. *jaz sem legenda*, *jaz sem čudovita oseba*, *jaz zmorem* ipd. Ker jim je to pogosto težko, jih spodbudim tako, da jim to najprej sama povem (ti si legenda). Ob koncu ure uporabljam pozdrav *Lepo se imej in veliko se smej*! V kabinetu so obešene pozitivne afirmacije in stavki, ki spodbujajo zaupanje vase. Primeri teh stavkov so:

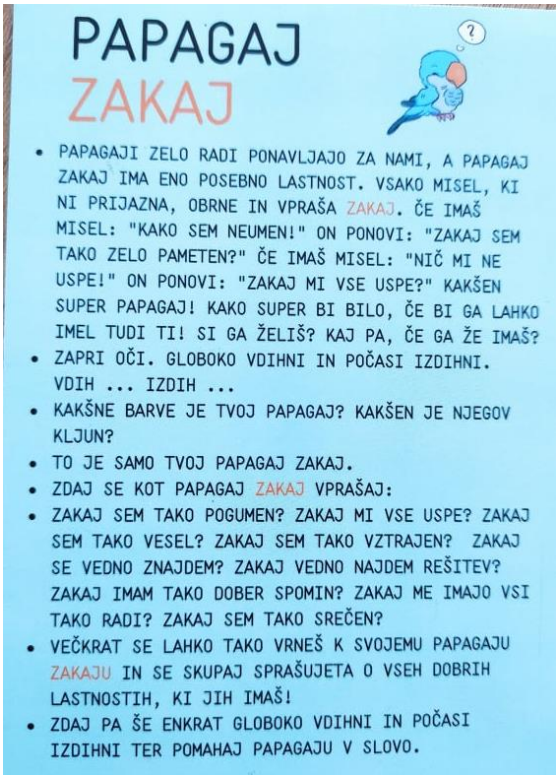
- Jaz zmorem!
- Jaz sem čudovita oseba!
- Napake so dokaz, da se trudiš.
- Bodi to, kar si. Si nekaj posebnega.
- Vsemu bom kos.
- Vse stvari so težje, preden postanejo lažje. (Thomas Fuller)
- Ne rabiš biti dober, da začneš. Moraš pa začeti, da postaneš dober. (Zig Zigler)
- Če verjameš, da zmoreš, si že na pol poti do cillja. (Theodore Roosevelt)



Slika 1 in 2: Misli in afirmacije

Kartice Vdihni in odpihni

Pri urah pogosto uporabljam kartice Vdihni in odpihni za lažje soočanje s čustvi avtoric Rebeke Očko in Ane Balič. Komplet je sestavljen iz štiridesetih kartic, ki so razdeljene na tri področja in sicer najenostavnejše tehnike sproščanja, daljše tehnike sproščanja ter EFT tehnika oz. tapkanje. Cilj kartic je doseči umiritev in osredotočenost pri otroku. V kabinetu imajo učenci na izbiro nekaj kartic, med katerimi poljubno izberejo kartico, ki bi jo tisto uro radi delali. Včasih kartico izberem tudi sama. Kartice berem jaz z mirnim tonom.
Večina učencev ima zelo rada kartico Papagaj zakaj. Gre za aktivnost, pri kateri si zamislijo svojega papagaja Zakaja, ki ima posebno lastnost in sicer negativne misli spremeni v pozitivne (npr. Če imaš misel: »Kako sem neumen!« on ponovi: »Zakaj sem tako pameten?«).



PAPAGAJ
ZAKAJ

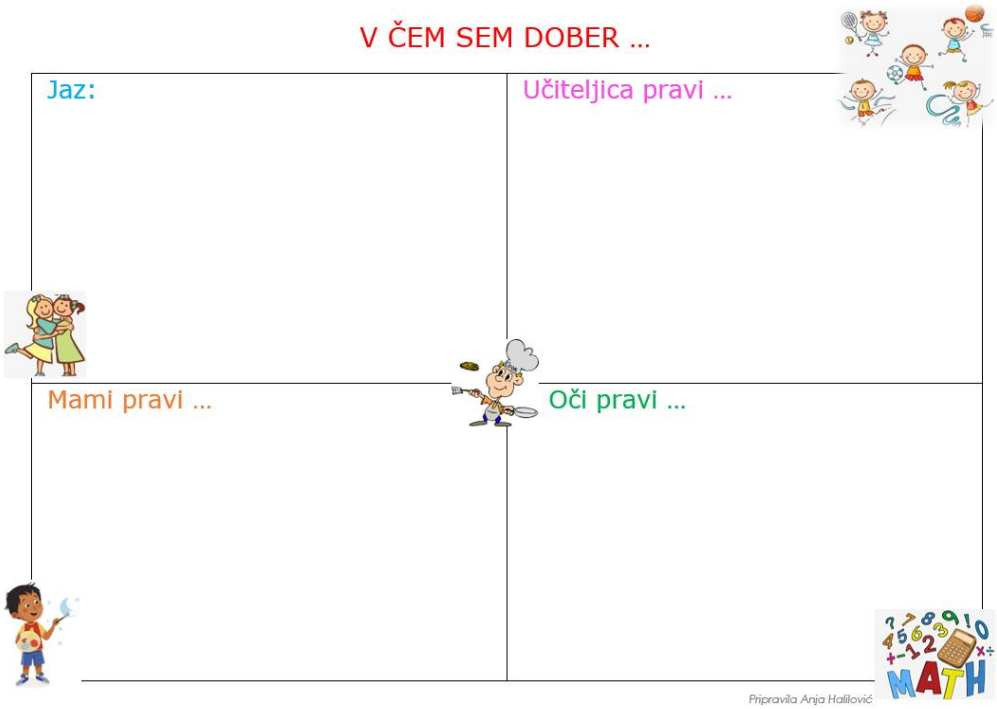
- PAPAGAJI ZELO RADI PONAVLJAJO ZA NAMI, A PAPAGAJ ZAKAJ IMA ENO POSEBNO LASTNOST. VSAKO MISEL, KI NI PRIJAZNA, OBRNE IN VPRAŠA ZAKAJ. ČE IMAŠ MISEL: "KAKO SEM NEUMEN!" ON PONOVI: "ZAKAJ SEM TAKO ZELO PAMETEN?" ČE IMAŠ MISEL: "NIČ MI NE USPE!" ON PONOVI: "ZAKAJ MI VSE USPE?" KAKŠEN SUPER PAPAGAJ! KAKO SUPER BI BILO, ČE BI GA LAHKO IMEL TUDI TI! SI GA ŽELIŠ? KAJ PA, ČE GA ŽE IMAŠ?
- ZAPRI OČI. GLOBOKO VDIHNI IN POČASI IZDIHNI. VDIH ... IZDIH ...
- KAKŠNE BARVE JE TVOJ PAPAGAJ? KAKŠEN JE NJEGOV KLJUN?
- TO JE SAMO TVOJ PAPAGAJ ZAKAJ.
- ZDAJ SE KOT PAPAGAJ ZAKAJ VPRAŠAJ:
- ZAKAJ SEM TAKO POGUMEN? ZAKAJ MI VSE USPE? ZAKAJ SEM TAKO VESEL? ZAKAJ SEM TAKO VZTRAJEN? ZAKAJ SE VEDNO ZNAJDEM? ZAKAJ VEDNO NAJDEM REŠITEV? ZAKAJ IMAM TAKO DOBER SPOMIN? ZAKAJ ME IMAJO VSI TAKO RADI? ZAKAJ SEM TAKO SREČEN?
- VEČKRAT SE LAHKO TAKO VRNEŠ K SVOJEMU PAPAGAJU ZAKAJU IN SE SKUPAJ SPRAŠUJETA O VSEH DOBRIH LASTNOSTIH, KI JIH IMAŠ!
- ZDAJ PA ŠE ENKRAT GLOBOKO VDIHNI IN POČASI IZDIHNI TER POMAHAJ PAPAGAJU V SLOVO.

Slika 3: Kartica Papagaj Zakaj

Delovni listi

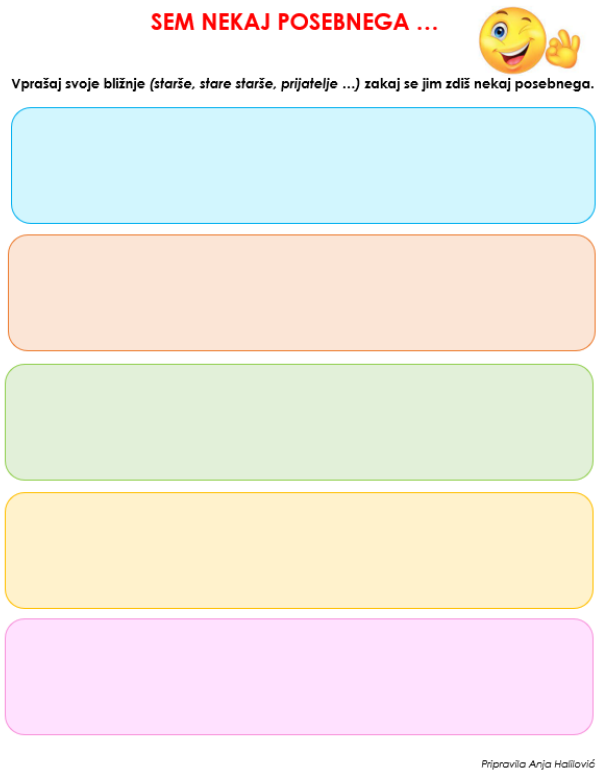
Pri svojem delu uporabljam različne delovne liste, ki so povezani z razvijanjem pozitivne samopodobe. V nadaljevanju navajam nekaj primerov takšnih delovnih listov, ki sem jih izdelala sama:

- **V čem sem dober**: namenjen je ozaveščanju močnih področij.
- **Sem nekaj posebnega (list za učenca)**: namenjen je razmišljanju o sebi, svojih močnih področjih, postavljanju ciljev ipd.
- **Sem nekaj posebnega (list za druge)**: delovni list rešijo osebe, ki so otroku blizu, učenec pa preko njega ozavešča svoje pozitivne karakterne lastnosti in dobi vpogled v to, kako ga vidijo drugi.



Slika 4: Delovni list V čem sem dober

Slika 5: Sem nekaj posebnega - list za učenca


SEM NEKAJ POSEBNEGA ...

Vprašaj svoje bližnje *(starše, stare starše, prijatelje ...)* zakaj se jim zdiš nekaj posebnega.

Pripravila Anja Halilović

Slika 6: Sem nekaj posebnega – list za druge

Kocka z vprašanji

Naslednja aktivnost, ki jo navadno uporabljam na začetku ure, je kocka z vprašanji. Kocka vsebuje šest vprašanj:

- Kaj te je nazadnje nasmejalo?
- Kaj je najlepša stvar, ki se ti je nazadnje zgodila?
- Do koga si bil nazadnje prijazen?
- Za katero stvar v zadnjem času si hvaležen?
- Kaj neprijetnega se ti je nazadnje zgodilo?
- Kaj te je nazadnje razjezilo?

S pomočjo kocke imajo učenci priložnost, da podelijo svoje občutke. Kocko lahko mečejo ali sami izberejo vprašanje, o katerem bi se radi pogovorili. Navadno kocko nekajkrat vržejo oz. sami odločijo, kaj jim tisti trenutek ustreza.

Slika 7: Kocka z vprašanji

Družabna igra

Nekateri učenci se ne pogovarjajo radi o sebi, svojih čustvih in počutju, zato sem iskala način, kako te teme narediti njim prijaznejše. V ta namen sem izdelala družabno igro. Igra ima igralno podlogo, kartice z aktivnostmi, figurice in dve igralni kocki. Kartice so v štirih različnih barvah in vsaka barva vsebuje svoj tip aktivnosti.

Tabela 1
Vsebina kartic

Barva kartice	Tip aktivnosti	Primeri
Rumene kartice	vprašanja	o V čem si dober? o Katere so tvoje pozitivne lastnosti? o Bi na sebi kaj spremenil? o Kdaj si slabe volje?
Vijolične kartice	dokončaj poved	o Ponosen sem nase, ko … o Strah me je … o Sem nekaj posebnega, ker … o Želim, da bi učitelji vedeli …
Zelene kartice	lepe misli	o Daj vsakemu dnevu priložnost, da bo najlepši v tvojem življenju. o Kar me dela drugačnega, me dela takšnega, kakršen sem. o Vse na svetu je najprej majhno, potem pa raste. Le težave so na začetku velike, potem pa so vsak dan manjše.
Modre kartice	izzivi	o 3x zavpij ZMOREM. o Stoj na eni nogi in povej nekaj lepega o sebi. o Naštej 3 stvari, ki jih ta trenutek občutiš. o 3x globoko vdihni in izdihni.

Osnovni namen igre je spodbujanje pozitivne samopodobe ter spoznavanje sebe in svojih čustev. Poleg tega pa pri igri učenci vadijo tudi branje in seštevanje do dvanajst, saj mečejo dve kocki hkrati.

Slika 8: Družabna igra

Projekti

Na naši šoli v aktivu učiteljev za DSP vsako leto organiziramo projekte, ki se na nek način nanašajo na spodbujanje pozitivne samopodobe. V okviru projekta Gremo mi po svoje učence predmetne stopnje, ki imajo DSP, peljemo v kino. V okviru projekta Ustvarjamo in se družimo smo v preteklosti pekli piškote, pripravljali smutije, izdelovali voščilnice in druge izdelke. Vsako leto izberemo tudi temo, o kateri se pogovarjamo in izdelamo plakat (primeri tem: V čem sem dober; Vem, da mi bo uspelo; Svet bi bil lepši, če … ipd.) Namen projektov je spodbujanje druženja, pridobivanje pozitivnih izkušenj, preizkušanje novih stvari, razvijanje močnih področij, spodbujanje občutka pripadnosti, sprostitev itd.

ZAKLJUČEK

Menim, da je pozitivna samopodoba pomembna popotnica za srečno življenje, a v svetu, v katerem živimo, tudi vedno večji izziv. Mislim, da se pomena samopodobe in njenega vpliva na kakovost življenja premalo zavedamo.
Vsi, ki delamo z otroki, imamo pomembno vlogo in nalogo, da spodbujamo ustrezno samopodobo. Mislim, da bi morali tako starši kot učitelji poskrbeti, da otroku zagotavljamo priložnosti, kjer bo lahko uspešen ter mu dajemo čim več pozitivnih povratnih informacij. Potreben je ustrezen odnos, v katerem se bo otrok počutil varno in sprejeto in v katerem bo dobival sporočila, da je za odraslega pomemben ter sprejet takšen kot je.

Pri učencih, s katerimi delam, zaznavam slabšo samopodobo. Nekateri so boječi in se bojijo narediti napako, drugi na glas povejo, da so neumni in da jim nič ne gre, tretjim je za vse vseeno … večini je skupno to, da o sebi težko povedo kaj pozitivnega. Pri svojem delu se trudim »videti« in »slišati« učenca, ga podpreti celostno in razvijati ustrezno in zdravo samopodobo. K uram dodatne strokovne pomoči redno vključujem aktivnosti, ki prispevajo k oblikovanju dobre samopodobe.

Velikokrat tudi pri starših opazim naravnanost na težave in primanjkljaje, medtem ko pozabljajo na vrline in močna področja svojih otrok. Večkrat jih usmerim k razmišljanju o pozitivnih lastnostih svojih otrok ter spodbujanju močnih področij. Tudi starše spodbujam k temu, da v domačem okolju skrbijo za razvijanje pozitivne samopodobe.

Viri in literatura

Dolar Borštnar, M. (2015). Samopodoba mladostnikov z lažjo motnjo v duševnem razvoju v povezavi s socialnimi dejavniki (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3286/

Musek Lešnik, K. (2017). Pozitivna psihologija in pozitivna edukacija. Pridobljeno s https://www.abced.si/lestvice-samopodobe.

Neufeld, G. in Mate, G. (2021). Otroci nas potrebujejo: zakaj so starši pomembnejši od vrstnikov. Primus.

Sečkar, J. (2019). Samopodoba učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z vrstniki brez težav (Magistersko delo, Pedagoška fakulteta ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5861/1/Magistrsko_delo_Janja_Se%C4%8Dkar.pdf

Sutton, J. (2022). Self Esteem for Kids: 32+ Counseling Tools & Activities. *Positive psychology.* Pridobljeno s https://positivepsychology.com/self-esteem-for-children/?fbclid=IwAR0miXC1CSDriDmrwLQm7LEOmZIk2F8Za9-Xgb_hoSEDV3aRCvzvXdQm2f8

Tacol, A. (2011). 10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

Krepitev psihične odpornosti pri učencih s pomočjo tehnik čuječnosti

Kaja Sevčnikar, Osnovna šola Glazija

Povzetek

Psihična odpornost, kot sposobnost prilagajanja in odzivanja na različne izzive, pomembno vpliva na zaznavanje nas samih. Uspešno soočanje s stresnimi dogodki v nas vzbudi občutke zadovoljstva, zmožnosti in kompetentnosti, kar pomembno vpliva na našo trdno in stabilno samopodobo. Eden izmed pomembnejših vidikov krepitve psihične odpornosti je prepoznavanje občutkov in zaznav v telesu ter uspešno soočanje z njimi. V prispevku želim predstaviti različne tehnike čuječnosti, ki jih uporabljam pri svojem delu, kjer pozornost usmerjamo na zavedanje v sedanjem trenutku in s tem ozaveščamo procese, ki se dogajajo v našem telesu. Učenci se tako učijo prepoznavati in uravnavati svoje občutke, čustva in misli in s tem krepijo svojo psihično odpornost.

1. Teoretična izhodišča

1. 1. Samopodoba in psihična odpornost

Samopodoba je sklop zaznav, misli in predstav o samemu sebi o tem kdo in kaj smo. Je naše mnenje o samemu sebi, svojih sposobnostih, lastnosti in svojemu telesu. Je pomemben konstrukt, ki je povezan s psihološko prilagodljivostjo in odpornostjo ter splošnim zadovoljstvom (Inštitut za razvoj človeških virov, b. d.).

Psihično odpornost lahko na grobo opredelimo kot sposobnost posameznika, da se uspešno prilagaja izzivom, ki ogrožajo njegovo delovanje, preživetje ali nadaljnji razvoj (Masten in Barnes, 2018). Je eden izmed varovalnih dejavnikov in jo lahko razumemo kot posameznikovo žilavost in prožnost. Gre za sposobnosti, da si opomoremo od stresa in občutkov strahu (Levine in Kline, 2019). Pri tem je pomembno poudariti, da posameznik in njegova odpornost nista odvisna samo od posameznikovega notranjega sveta, temveč tudi od povezanosti z drugimi ljudmi in zunanjimi dejavniki (Drobne in Mohar, 2009).

Drobne in Mohar (2009) navajata, da psihična odpornost s seboj prinese mnogo pozitivnih vplivov na posameznika, med katere naštevamo pozitivne vedenjske vzorce, veščine navezovanja dobrih odnosov in boljšo regulacijo svojih misli in občutkov ob doživljanju neprijetnih dogodkov.

Bistveno za doseganje psihične odpornosti je razumevanje pomembnosti prijetnih in neprijetnih zaznav in učenje kako le-te prenašati in se z njimi sprijazniti (Levine in Kline, 2019). Eden od dejavnikov za krepitev odpornosti pri posamezniku je tako prepoznavanje svojih lastnih občutkov in zaznav v telesu.

1. 2. Čuječnost

Čuječnost predstavlja koncept, ki opredeljuje nepresojajoče zavedanja tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Zavedanje vključuje tako dogajanje v nas samih (misli, zaznave, čustva), kot tudi zunanje dogajanje. Čuječnost v svojem osnovnem bistvu predstavlja način usmerjanja pozornosti in ima pozitivne učinke tako na zdravje, kot tudi blagostanje (Kabat-Zinn, 2003). Čuječnost je zavedanje, ki se pojavi, ko smo v sedanjem trenutku namenoma pozorni in z radovednostjo in prijaznostjo opazujemo stvari takšne, kot so (Hawkins, 2017). Večina avtorjev čuječnost opredeljuje kot stanje zavesti, za katerega je značilno, da je namerno usmerjeno v doživljanje sedanjega trenutka. Sedanji trenutek sprejemamo in ga ne presojamo.

Burke (2009 v Burdick, 2019) navaja, da čuječnost po najnovejših raziskavah prinaša številne prednosti, med katerimi opredeli:

- Ustreznejše uravnavanje čustev,
- več socialnih spretnosti,
- večja sposobnost za usmerjanje pozornosti,
- večja samozavest,
- manj pogosti negativni afekt oziroma neprijetna čustvena stanja,
- zmanjšana tesnobnost, zmanjšana depresivnost,
- manj vedenjskih težav in težav z obvladovanjem jeze.

Navedene prednosti so nedvomno tiste, ki jih potrebujemo pri učinkovitem soočanju z vsakdanjim življenjem, da se bolj zavedamo sami sebe, da se lažje samoobvladujemo, smo bolj duševno zdravi ter se lažje vključujemo v družbo.

Čuječnost je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na dobro počutje in dobro samopodobo. Pepping, O'Donovana in Davis (2013) navajajo, da ljudje, ki so bolj čuječi, težje zapadejo v krog negativnih misli in neprijetnih čustev, ki karakterizirajo slabo samopodobo. Čuječnost namreč zajema neobsojanje, odprtost in sprejemanje svojih misli, čustev in izkušenj, kar omogoča posamezniku, da lažje prepozna in prepusti kritične in obsojajoče misli o samemu sebi.

2. Spodbujanje psihične odpornosti preko čuječnosti pri urah dodatne strokovne pomoči

Sama sem se s čuječnostjo srečala pred približno tremi leti, ko sem se prijavila na Uvodni tečaj čuječnosti. Vse od takrat je čuječnost del mojega vsakdana in jo vnašam tudi v delo s svojimi učenci. Moje delo zajema izvajanje dodatne strokovne pomoči z učenci s posebnimi potrebami, predvsem učenci s čustveno vedenjskimi motnjami, motnjami avtističnega spektra in motnjami pozornosti in hiperaktivnosti.

Na začetku je seznanjanje s tehnikami čuječnosti za moje učence predstavljalo velik izziv. Vaje so se jim zdele nenavadne, drugačne, ne najbolj tipične za šolski prostor. Nekateri, ki so tovrstne vaje izvajali tudi v domačem okolju so bili že v samem začetku nad njimi izredno navdušeni.

Mlajši učenci pogosto samostojno ne zmorejo ubesediti tistega, kar čutijo, sploh če jih pred tem nihče ni k temu opogumljal oziroma jim predstavil tega sveta. S tem namenom sem se prepoznavanja občutkov v telesu lotila na sistematičen način, ki ga predstavljam v prispevku. Izpostavila sem nekaj dejavnosti, ki jih uporabljam pri svojem delu in s katerimi učenci ozaveščajo svoje telo, svoje zaznave in občutke.

2. 1. Učenje jezika zaznav

Med začetne aktivnosti prepoznavanja zaznav sodi nedvomno učenje jezika, kot orodja za poimenovanje posameznih zaznav. Številni učenci so namreč ob pregledu zaznav v telesu občutili nekaj, česar niso znali poimenovati.

Pripravila sem jim različne dejavnosti, še posebej pa so bili navdušeni nad senzorno vrečko, v kateri so lahko raziskovali posamezne predmete, ki so se skrivali v njej in zaznave opisovali z različnimi poimenovanji. Naredili smo seznam zaznav ter ga obesili v kabinetu.

2. 2. Prepoznavanje zaznav v telesu

Ko so bili učenci dovolj suvereni pri poimenovanju posameznih zaznav sem se osredotočila na prepoznavanje teh zaznav v telesu. Na začetku ure smo z učenci namenili kratek čas pregledu zaznav v telesu in poskusili s pomočjo seznama zaznav poiskati kaj čutimo v glavi, rokah, prstih, trupu in nogah. Učenci so poskušali prepoznati ali so žejni, lačni, s pomočjo ogledala opazovali svoj obraz (sproščen, napet, kam so obrnjeni kotički ustnic, kako odprte so njihove oči, kako dobro vidijo, kakšna je čeljust), prepoznavali so temperaturo telesa in posameznih organov, kakšen je občutek na koži, kakšne so njihove mišice, kako hitro bije srce ali so umirjeni, sproščeni ali njihovo telo drgeta in jim je težko sedeti pri miru ter še številne druge zaznave, ki so jih učenci v tistem trenutku zaznali.

Z učenjem prepoznavanja zaznav se je večina učencev zbližala do te mere, da so lažje prepoznavali posamezne zaznave tudi v neprijetnih situacijah, ob občutenju neprijetnih čustev ter tudi lažje ubesedili zaznano.

2. 3. Ozaveščanje okolice

Učence sem poleg tega, da sem jih spodbujala k prepoznavanju zaznav v telesu, učila tudi usmerjanja pozornosti na zunanji svet. Nekateri, predvsem mlajši učenci so vajo raje izvajali z odprtimi očmi in so zaznave poimenovali, spet drugi so imeli zaprte oči in so svoje misli ubesedili ob koncu dejavnosti. Izredno ljuba jim je bila vaja 5 korakov zavedanja, kjer smo se osredotočali na 5 stvari, ki jih lahko vidimo, 4 stvari, ki se jih lahko dotaknemo, 3 stvar, ki jih lahko slišimo, 2 stvari, ki ju lahko vonjamo in 1 stvar, ki ji lahko okusimo.

Zanimiva jim je bila tudi vaja »Prihajam iz Marsa«, kjer so vsakdanji predmet (lego gradnik, rozino, drobno igračo) prepoznavali z zaprtimi očmi na popolnoma nov način. Njihova osredotočenost na posamezne podrobnosti, jim je bila izjemno zanimiva, še posebej so bili presenečeni, ko so uvideli kaj prav zares držijo v roki.

2. 4. Pregled telesa

Z vajo pregled telesa so učenci potovali po telesu in ob tem prepoznavali zaznave. Učenci so običajno ležali na tleh, njihove oči so bile priprte in z mislimi so se osredotočili na posamezen del telesa. Mlajšim učencem, ki jim je bila ta vaja prezahtevna, sem ponudila možnost, da so po telesu kotalili žogico ali si polagali blazinico ter na ta način lažje sledili vodenju po telesu in prepoznavanju zaznav.

2. 5. Vaje dihanja

Pri uvodnih vajah dihanja sem pri učencih najpogosteje uporabila različne pripomočke (cofe, sveče, kroglice, pompome, milne mehurčke …), kjer so morali svoj izdih usmerjeno pihati v pripomoček. Raziskovali so razliko med počasnim dolgim in hitrim kratkim dihom, opazovali kaj se dogaja v njihovem telesu, kako čutijo svoje dihanje v trebuščku in kako ga čutijo pri nosnicah.

Z učenci, ki so bili spretni pri enostavnih vajah, smo nadaljevali na malo zahtevnejše vaje, kjer so si predstavljali kako je njihov trebušček kot balon, ki se dviguje in spušča ter bili ob tem pozorni na zaznave v trebuhu. Spet drugi pa so si z zaprtimi očmi in pozornostjo na dih zamišljali in dihali na način, kot da pihajo milne mehurčke, balon, regratovo lučko, svečo …

Nekateri učenci, predvsem tisti, ki jim je bilo izvajanje vaj čuječnosti še posebej blizu in so podobne vaje izvajali tudi doma, so prišli do točke, ko zmorejo vaje dihanja izvajati na način, da so samo pozorni na svoje dihanje in na zaznave, kjer je njihov dih najbolj navzoč.

2. 6. Vodene vizualizacije

Učenci so se pri vodenih vizualizacijah čim bolj poskusili vživeti v določen dogodek, v katerega sem jih popeljala. Všeč so jim bile tako tiste enostavne vizualizacije, kjer so si predstavljali, da srkajo skodelico kakava, kot tiste kompleksnejše, kjer so si predstavljali svoj varen prostor, ki ga lahko nato v mislih prikličejo nazaj, kadar le-to potrebujejo.

3. Zaključek

Tehnike čuječnosti so nedvomno ene izmed metod dela, s katerimi lahko med drugim krepimo zavedanje telesa in s tem krepimo tudi našo psihično odpornost. Psihična odpornost nedvomno ne predstavlja le zavedanje misli, občutij in čustev, ampak zajema še širok spekter tako notranjih, kot tudi zunanjih dejavnikov. Učenje veščin neobsojajočega sprejemanja svojih misli, občutij in čustev je proces, kateremu pri urah dodatne strokovne pomoči namenjam veliko časa, saj opažam, da učenci zelo pogosto niso v stiku s samim seboj, ne zmorejo prepoznavati kaj se dogaja v njih samih, kaj šele sprejemati vse te impulze. Zdi se mi izredno pomembno, da v časih, v katerih smo, kjer je stres del našega vsakdana, sistematično krepimo odpornost in sprejemamo sami sebe takšne, kot smo.

4. Viri in literatura

Burdick, D. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike. 154 metod, tehnik in aktivnosti: priročnik za vse, ki delate z otroki.* Družinski in terapevtski center Pogled.

Drobne, J. in Mohar, P. (2009). *Vzgoja za zdravje.* Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba

Hatch, A. (2022). *Čuječnost za starše*. Mladinska knjiga.

Hawkins, K. (2017). *Mindful Teacher, Mindful School: Improving Wellbeing in Teaching and Learning.* SAGE.

Inštitut za razvoj človeških virov. (b. d.) *Osebnost in samopodoba*. https://www.psihoterapija-ordinacija.si/osebnost-in-odnosi/osebnost/osebnost-in-samopodoba

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156.

Levine, A. P. in Kline, M. (2019). *Skupaj premagujmo travme in stres Kako pri otrocih krepimo samozavest in psihično odpornost.* Mladinska knjiga.

Maten, A. S. in Barnes, A. J. (17. 7. 2018): Resilience in Children: Developmental Perspectives. Children, 5 (7).

Pepping, A. P., O'Donovan A. in Davis, P. J. (13. 5. 2013). *The positive effects of mindfulness on selfesteem*. The Journal of Positive Psychology.

Strategije za razvijanje pozitivne samopodobe pri otrocih s posebnimi potrebami

Jasenka Zupančič, Osnovna šola Janka Kersnika Brdo

Povzetek

Z vstopom prvošolčka v šolo, se od njega pričakuje, da je primerno mentalno, emocionalno, socialno in motorično opremljen (Žgur, 2014). Ker pa se v naše osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo vključujejo tudi otroci s posebnimi potrebami, je pri njih potrebno (prav tam) še toliko bolj upoštevati individualnost, razvojne zmožnosti in potenciale, ki jih izražajo na različne načine. Vsak otrok posebej je edinstven. Edinstvene pa so tudi njegove potrebe, ko se pojavijo razvojna odstopanja.

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo več časa za učenje. Prav tako pa potrebujejo več naklonjenosti, podpore in opogumljanja. Naučiti jih je potrebno, kako naj se učijo, jih vzpodbujati in hvaliti. Dati jim moramo naloge, ki jih bodo zmogli in jim ne dovoliti, da so pasivni. Krepiti jim je potrebno samopodobo, tako da se prepozna njihova močna področja, saj se tako njihov strah pred učenjem in druge bojazni odpravijo z uspehi tam, kjer jih dosežejo (Opara, 2005).

Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo pomoč pri komunikaciji, skrbi za samega sebe, razvijanju socialnih veščin, samoodločanju, organizaciji, uporabi znanj v novih situacijah in okoljih, življenju v širšem socialnem okolju, vzdrževanju zdravja in varnosti, življenju v družini, usvajanju funkcionalnih znanj v šoli in organiziranju prostega časa. Posebno pozornost pa je potrebno nameniti razvoju telesne sheme, čustvovanju, zaznavanju, motoriki, interakciji, motivaciji, komunikaciji, življenjsko praktičnim spretnostim, spodbujanju k samostojnosti, nudenju možnosti nabiranja izkušenj v ožjem in širšem okolju, spodbujanju k igranju k stalnemu memoriranju in spodbujanju socialnega razvoja (Kesič Dimic, 2010).

Osnovna človekova potreba je potreba po interakciji in komunikaciji z drugimi. Človekovo samozavest oziroma njegovo samopodobo med drugim krepi prijateljstvo, občutek osebne vrednosti in pripadnosti skupini. Brez tega se oseba počuti osamljenega, nepomembnega, zaradi česar je kvaliteta njegovega življenja osiromašena. Zaradi tega moramo otrokom s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja omogočiti čim boljše pogoje za navezovanje socialnih stikov in razvoj intelektualnih sposobnosti (Novljan, 1997).

Uspešno premagovanje problemov pri otrocih s posebnimi potrebami v osnovnošolskem obdobju je možno samo s timskim delom oziroma z interdisciplinarnim pristopom različnih strokovnjakov in staršev. Timsko delo mora biti obvezen del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj se le tako lahko otrokom zagotovi učinkovite možnosti za učenje, vsestranski razvoj, poklicno izobraževanje in uspešno socialno integracijo. Tim strokovnjakov mora skupaj s starši oblikovati individualiziran program za vsakega posameznega učenca (Novljan, 1997).

Za uspešno šolsko napredovanje potrebujejo otroci s posebnimi potrebami več podpornih elementov in več postopnosti s področja posredovanja nujnih učnih vsebin, enostavnosti in kompleksnosti sporočil, konkretnosti, vključevanja več zaznavnih poti in senzoričnomotoričnih kanalov. Z upoštevanjem močnih področij učenca gradimo nadaljnjo obravnavo in postopno večamo obseg posredovanih novih vsebin (Žgur, 2013).

Na podlagi zapisanega smo se v prispevku osredotočili na spoznavanje posebnih potreb učenke v osnovnošolskem izobraževanju in razvijanju ter krepitvi njene čustvene samopodobe.

Ključne besede: osnovnošolsko izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, samopodoba, pozitivna samopodoba

Otroci s posebnimi potrebami

V osnovno šolo so vključeni tisti otroci s posebnimi potrebami, ki ob prilagoditvi in največji možni strokovni pomoči zmorejo vsaj minimalni program osnovne šole. Cilj integracije je ugotoviti, kakšno pomoč in prilagoditve potrebujejo otroci ter jim to tudi omogočiti. Skupina otrok s posebnimi potrebami je zelo raznolika in zajema učence s primanjkljaji in ovirami na različnih področjih, zato jih opredeljujejo z naslednjimi kategorijami: otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (teh je največ), otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, dolgotrajno bolni otroci, gibalno ovirani otroci, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci ter otroci z motnjami v duševnem razvoju.

Otroci s posebnimi potrebami so vsi tisti otroci, ki imajo primanjkljaje, odstopanja na področju gibanja, percepcij, miselnih procesov, na področju govora, učenja, vedenja in čustvovanja (Schmidt, 2001).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) opredeljuje, kdo so otroci s posebnimi potrebami. To so:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vsi ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Osnovnošolci s posebnimi potrebami imajo v rednem razredu osnovne šole glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje, ure dodatne strokovne pomoči, namenjene za premagovanje ovire ali za učno pomoč, ki je namenjena lažjemu

usvajanju učne snovi pri posameznem predmetu. Hujše in hudo ovirani učenci lahko imajo tudi spremljevalca. Vse te posebnosti so opredeljene v posamezni odločbi o usmeritvi. V nekaterih primerih vključevanja otroka s posebnimi potrebami se zmanjša število učencev v razredu.

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami pomeni odstranjevanje ovir v izobraževalnem procesu in prilagoditev okolja otroku, ki mu bo omogočilo optimalni razvoj potencialov (Cotič, b.l.). Inkluzija torej predstavlja preoblikovanje celotnega vzgojno izobraževalnega sistema, ki upošteva potrebe vseh učencev, ne glede na vrsto in stopnjo posebnih potreb. Za razliko od integracije je otrok v inkluziji deležen strokovne pomoči v razredu in ne zunaj razreda (Schmidt, 2001).

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na podlagi izvidov, strokovnih mnenj itd. in ob sodelovanju staršev otroke s posebnimi potrebami usmerjajo tako, da za vsakega posameznika posebej presojajo, kam bi ga bilo najbolje napotiti, zanj predlagajo tudi ustrezen program, predvidijo morebitno dodatno strokovno pomoč, ki se izvaja kot pomoč pri vzgoji in izobraževanju, v smislu premagovanja primanjkljajev, ovir oziroma motenj in kot pomoč pri učenju. Po potrebi se prilagodi tudi opremo in potreben strokovni kader.

Vsakemu otroku s posebnimi potrebami, ki je usmerjen v program, je institucija dolžna najkasneje v roku 30 dni po sprejemu izdelati individualiziran program, ki ga pripravi strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj in s katerim sodelujejo starši otroka.

Z individualiziranim programom se določijo:

- oblike dela na posameznih področjih oziroma predmetih,
- način izvajanja dodatne strokovne pomoči,
- prehajanje med programi,
- prilagoditve pri organizaciji pouka,
- prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju,
- časovna razporeditev pouka.

Otroci s posebnimi potrebami v rednih programih osnovne šole

Otroci s posebnimi potrebami so pogosto stigmatizirani. Colemanova pravi, da številni stigmatizirani posamezniki ne dobivajo spodbud, da bi se razvijali in rasli, da bi imeli aspiracije in bili uspešni. Tako tudi znižana pričakovanja okolice vodijo k zmanjšanju samospoštovanja (Kesič Dimic, 2009).

Opravljena je bila raziskava o razlikah učencev z učnimi težavami v redni osnovni šoli in učencev z učnimi težavami v šolah s prilagojenim programom ter učencev brez učnih težav glede na njihovo bio-psiho-socialno strukturo. Izkazalo se je, da so učenci z učnimi težavami v razredu redne osnovne šole opazno slabše socialno integrirani kot njihovi sošolci. Njihova neustrezna socialna vključenost je pogojena s številnimi značilnostmi, kot so na primer slab šolski uspeh, socialne in interakcijske težave v odnosu do sošolcev in učiteljev, šibka samopodoba in ostale značilnosti (Schmidt, 2001).

Vsak učenec s posebnimi potrebami je individuum, tako kot vsak drug učenec. Učence ni mogoče pospravljati v različne predalčke, zato so strokovnjaki pogosto v dvomu, v kateri program jih usmeriti in kdo med njimi sploh spada med otroke s posebnimi

potrebami. Posledica razvrščanja po značilnostih, pa so tudi stereotipi in stigmatizacija. Dalje Rovšek (2006) meni, da če učenec zaradi motnje ni uspešen v rednem programu osnovne šole, mi je obremenitev s šolskimi dejavnostmi potrebno zmanjšati, ne povečati. Posledica pogosto neupravičenega »siljenja« učenca k dodatnemu učenju je najprej vzrok za še večjo neuspešnost, nato čedalje slabšo samopodobo, pa tudi čustveno in vedenjsko motnjo (Rovšek, 2006).

Samopodoba

Samopodoba je ena temeljnih področij osebnosti. Njeno postopno oblikovanje se prične že v otroštvu, spreminja in razvija pa se celo življenje. Samopodoba pomeni množico odnosov, ki jih posameznih vzpostavlja do samega sebe na zavesten in nezaveden način. Gre za organizirano celoto lastnosti, potez, občutij, podob, stališč in sposobnosti, za katere je značilno, da:

- jih posameznik pripisuje samemu sebi;
- z njimi posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje;
- so tesno povezane z vrednostnim sistemom posameznika, kakor tudi z vrednostnim sistemom družbenega okolja, v katerem se posameznih nahaja;
- nanje nenehno vpliva delovanje obrambnih mehanizmov, ki prepuščajo le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz (Kobal, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004).

Na samopodobo vpliva mnenje, ki ga ima človek o sebi, vplivajo pa tudi informacije, ki jih o sebi pridobi od drugih, in njegova ocena, kaj drugi menijo o njem. Ta ocena je subjektivna in je precej odvisna od posameznikove življenjske naravnanosti. Če misli, da ga drugi kritizirajo, opravljajo, se ga izogibajo itd., to bistveno drugače vpliva na podobo o samem sebi, kot če so posameznikove misli bolj pozitivno naravnane. Samopodoba je tesno povezana s samospoštovanjem – vrednostno oceno samega sebe. Samospoštovanje nam pove, koliko smo zadovoljni s seboj, ali se ocenjujemo pozitivno ali negativno ter koliko se sprejemamo, takšni kot smo (Kompare, 2006).

Pozitivna in negativna samopodoba

Odnos do lastne osebnosti je temelj odnosa do drugih ljudi in do sveta nasploh. V literaturi smo zaznali dva vidika samopodobe:

- Pozitivno samopodobo: pozitiven odnos do sebe, zadovoljstvo, samospoštovanje, samozaupanje in samozavest.
- Negativno samopodobo: negativen odnos do sebe, nezadovoljstvo, sram, dvom vase, občutja manjvrednosti, agresivnost/avtoagresivnost.

Pri oblikovanju pozitivne samopodobe je osnovnega pomena ustvarjanje ravnotežja med tremi komponentami:

- značilnostmi človeka, ki so pomembne za njegovo podobo o sebi;
- interpretacijo, ki jo daje človek o teh značilnostih in o vedenju, ki se povezuje s temi značilnostmi;
- njegovimi predstavami o tem, kako reagirajo druge osebe, ko opažajo značilnosti ali reagirajo na človekovo vedenje, povezano s temi značilnostmi.

Oseba poskuša med temi komponentami ustvariti ravnovesje, to je soglasje med svojo samopodobo, svojim vedenjem in odzivi drugih ljudi (Ule, 2004).

Ustrezna pozitivna samopodoba varuje otroke in mladostnike v soočenjih z različnimi izzivi okolja in okoliščinami. Olajšuje jim uspravljanje s konflikti in upiranje negativnim pritiskom okolja. Za otroke in mladostnike z nizko, negativno samopodobo so namreč različni življenjski izzivi lahko vir stresa, občutkov tesnobe in frustracij, njihova zmožnost za spopadanje s težavami in reševanje problemov je lahko okrnjena. Nizka oziroma negativna samopodoba lahko ovira otroka oziroma mladostnika pri preizkušanju novih stvari. Sproži lahko pojavljanje negativnih izjav o sebi, ki še dodatno utrjujejo občutek nekompetentnosti in okrnjenih zmožnosti, hkrati pa kot samouresničujoče prerokbe vplivajo na negativne izide novih izkušenj. Nizka samopodoba je povezana z nizko vztrajnostjo, nizko frustracijsko toleranco, podredljivostjo, pretirano kritičnostjo in hitrim samorazočaranjem (Musek Lešnik, 2008).
Otrok, ki ima visoko samopodobo, je motiviran za učenje in sodelovanje, je optimističen, sposoben se je prilagajati, je zadovoljen s sabo in je čustveno in aktivno vpet v socialno okolje. Nasprotno pa je otrok z nizko samopodobo bolj pesimističen, neprilagojen, ima nižje ocene, stalno se podcenjuje, je zaskrbljen in pogosto tudi osamljen (Kesič Dimic, 2009).

Znaki pozitivne samopodobe so:
- pripravljenost na sodelovanje,
- pripravljenost deliti z drugimi,
- sposobnost sprejeti nasvet, ne da bi v njem čutili kritiko,
- zadovoljstvo s sabo,
- želja do doseganju oziroma uspehu.

Vsaka oseba teži k temu, da bi si ustvarila čimbolj pozitivno samopodobo, saj je naše ravnanje, delovanje v življenju usmerjeno in določeno glede na to, kakšno mnenje imamo o sebi. Pomembno je, da obstaja ravnotežje med tem, kako doživljamo sami sebe in tem, kako nas doživljajo drugi (Kobal, Kolenc, Lebarič in Talec, 2004).

Razvijanje pozitivne samopodobe

Musek (1992 v Novljan, 1997) v svojih raziskavah potrjuje, da je pozitivna samopodoba za človeka življenjsko pomembna spremenljiva. Samopodobo pa razume (v Kobal idr., 2004) kot množico odnosov, ki jih posameznik tako zavestno kot nezavedno vzpostavlja do samega sebe.

Splošno znano je, da je samopodoba sestavljena iz več področij. Različni avtorji so izdelali različne modele samopodobe, najbolj znan model pa je model Shavelsona s sodelavci, ki temelji na predpostavki, da je samopodoba posameznika zaznava samega sebe. Gre za model, ki samopodobo deli na akademsko, socialno, emocionalno oz. čustveno in telesno samopodobo (Pečjak v Pečjak in Košir, 2002).

Brooks (1985 v Novljan, 1997) v raziskavi adolescentov z MDR ugotovi, da imajo nerealistično ali pa negativno samopodobo. V tem obdobju, si posameznik izoblikuje svojo identiteto in se poskuša osamosvojiti, vendar pa zaradi svoje motnje in z njo povezanimi pogostimi neugodnimi izkušnjami ter tudi zaradi drugačne obravnave v

družini in ožjem okolju, ta oseba drugače doživlja te probleme. Sooča se s pričakovanji svojih staršev in vrstnikov ter se zaveda, da jih ne more uresničiti. Levij in sodelavci (1990 v Novljan, 1997) poudarijo, da se pri definiranju sebe močno zavedajo razlik in se označijo za počasne učence. Pogosto so tudi ljubosumni na sovrstnike, ker le ti svoje želje lahko uresničijo.

V začetku smo se osredotočili na ugotavljanje in analizo Klavdijine čustvene samopodobe. V ta namen smo uporabili del vprašalnika, ki ga je za prepoznavanje samopodobe uporabila že Karla Tušek (1999) v svoji diplomski nalogi. Vprašalnik zajema 19 trditev, ki se nanašajo na čustveno samopodobo z lastno oceno samega sebe (priloga 1). Med reševanjem smo trditve učenki brali in sproti razlagali pomen besed, ki jih ni razumela. Na posamezno trditev, je Klavdija odgovorila z obkroževanjem »smeškotov« ki jih že pozna. Miji sem razložili, da posamezni »smeškoti« pomenijo slednje:

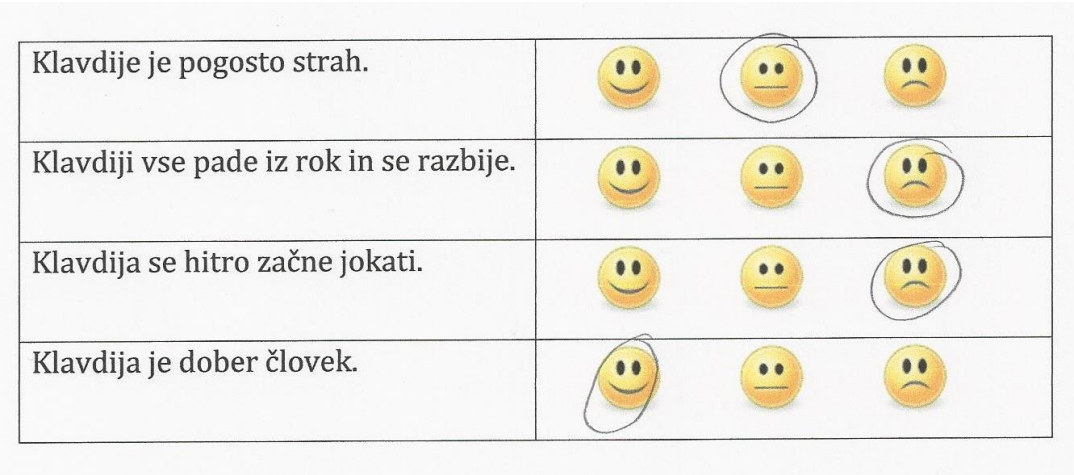
trditev drži, te dobro opiše, velja zate;

trditev deloma drži, je na sredini, nekaj na pol, ne ve ali je vesel ali žalosten;

trditev ne drži, to ve velja za tebe.

Osnova čustvene samopodobe so čustva in občutja, ki pa so osnova in pogoj samozavedanja, poznavanja samega sebe, pristnega in polnega stika s samim seboj. Prav tako so človekov najznačilnejši del, ki ga opisuje in mu neprestano pošilja sporočila o njem samem ter so notranja podoba, ki ga usmerja v zunanje dogajanje in zaradi katere je dejaven (Tomori v Tušek, 1999).

Klavdija je srečna punca.			
Klavdija je pogosto žalostna.			
Klavdija je pametna.			
Klavdija je sramežljiva.			
Ko bo Klavdija odrasla, bo slavna.			
Klavdija je spretna pri ročnih delih.			
Klavdije je sram, če naredi nekaj kaj slabega.			
Klavdija ima veliko skrbi.			
Klavdija se pogosto počuti odrinjeno.			
Klavdija ima srečo.			
Klavdija ponoči dobro spi.			
Klavdija je vesela.			
Klavdija ima veliko energije.			
Klavdija je uspešna.			
Karkoli Klavdija poizkusi, ji gre narobe.			



Klavdije je pogosto strah.	
Klavdiji vse pade iz rok in se razbije.	
Klavdija se hitro začne jokati.	
Klavdija je dober človek.	

Slika 20: Rešen vprašalnik za prepoznavanje samopodobe

Na osnovi analize učenkinih izbranih odgovorov bi lahko trdili, da ima učenka zelo dobro razvito čustveno samopodobo.

Odgovore na posamezne trditve smo pregledali skupaj z učenkino izvajalko DSP in prišli sva do skupnega zaključka, da so njeni odgovori nerealni in da je Klavdija izbrala v večini primerov najbolj nasmejanega »smeškota« zato, ker ji je ta najbolj všeč ali pa trditve kljub dodatni razlagi ni razumela. Izvajalka DSP pove, da ima učenka v realnosti slabšo čustveno samopodobo, kot bi lahko sklepali glede na njene odgovore. Predvsem je izpostavila trditve: »Klavdija je žalostna«, »Pogosto se počutim odrinjeno« in »Klavdija se hitro začne jokati«, na katere je odgovorila z . Izvajalka pove, da se Klavdija ne postavi zase, se težje zagovarja, niti se ne brani. Pogosto je jezna, razdražena in slabe volje. Ker je v socialnih stikih s sošolci bolj konfliktna, je zelo pogosto odrinjena, zaradi česar je žalostna in pogosto joče.

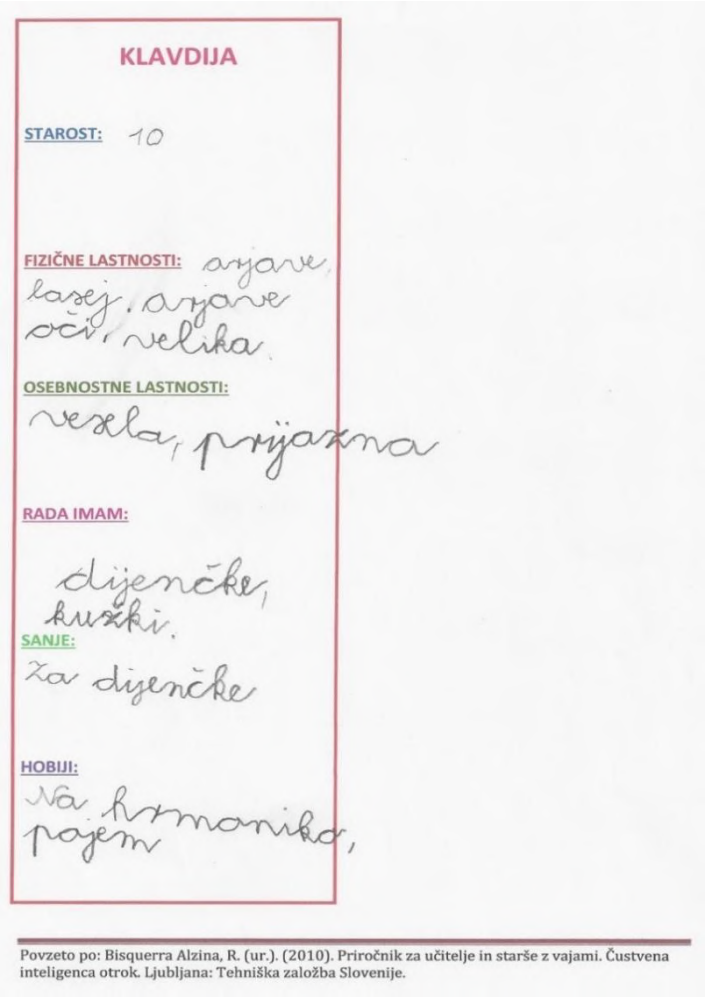
Po analizi učenkine čustvene samopodobe smo se osredotočili na razvijanje pozitivne čustvene samopodobe. Pri tem smo želeli razvijati predvsem čustveno samostojnost (Bisquerra Alzira idr., 2010), ki je celovita osebnostna lastnost, je sposobnost samospoštovanja, samozaupanja, samomotivacije, čustvene samoučinkovitosti, sposobnost imeti pozitivni odnos do življenja, sposobnost soočanja z neprijetnimi okoliščinami…človek s to lastnostjo ima pozitivno podobo o sebi, ceni svoje lastne sposobnosti in omejitve ter se ima rad takega, kot je.

Strategije za razvijanje pozitivne samopodobe

Na podlagi napisanega smo uporabili naslednje vaje in strategije za razvijanje pozitivne čustvene samopodobe pri učenki Klavdiji.

Predstavitveno vizitko

Predstavitvena vizitka pomaga učencem oblikovati osebno identiteto. Dejavnost smo začeli tako, da smo najprej predstavili svojo predstavitveno vizitko in preverili razumevanje besed, ki jih vizitka vsebuje, nato je Klavdija oblikovala svojo predstavitveno vizitko.



Slika 21: Klavdijina predstavitvena vizitka

Vizitko je izpolnjevala tiho in počasi. Največ težav je imela z naštevanjem osebnostnih lastnosti. Odgovor dojenček je naveden 2x. Naj ob tem povem, da ima Klavdija 10 bratov in sester. Njena najmlajša sestra je stara 7 mesecev in ji je ime Terezija. Z njo Klavdija preživi večino svojega prostega časa in ravno zaradi tega so njene sanje- dojenček oz. postati mama.

Pohvali se

Z naslednjo vajo smo želeli pri Klavdiji spodbuditi ustvarjalnost in pozitivno vrednotenje same sebe. Zato smo začeli vajo z vprašanji, kot npr. Te kdo kdaj pohvali?, V šoli ali doma?, Zakaj te pohvalijo? Razložili smo ji, da jo pohvalijo, ker ji želijo povedati nekaj dobrega o njej. Vprašali smo jo, če se ima rada. Povemo ji, da jo imamo radi in da

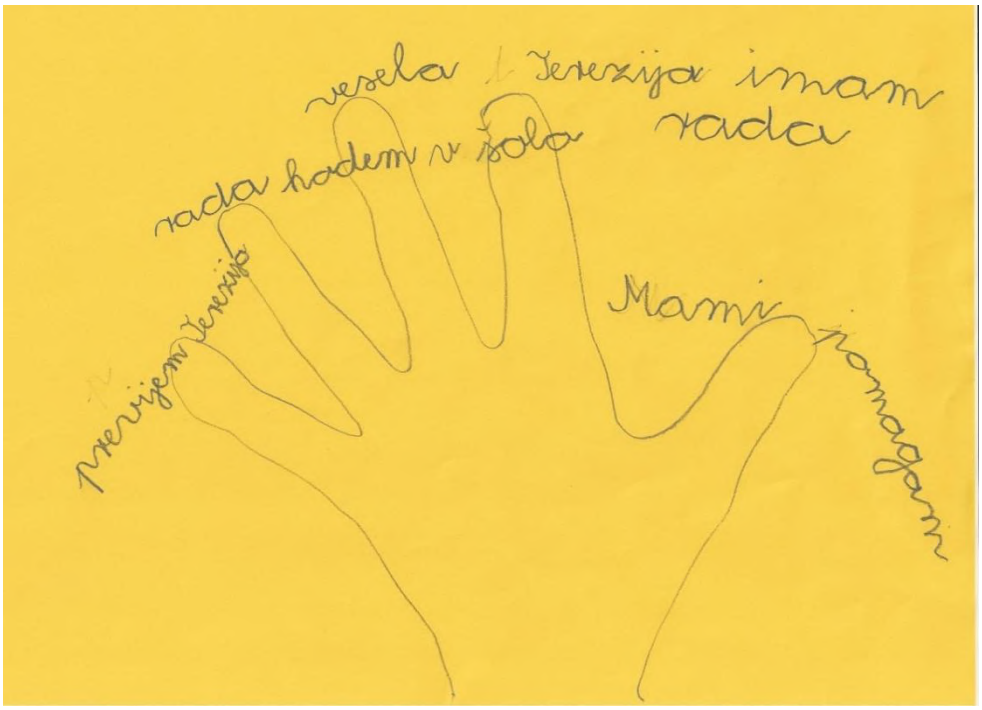
imamo radi tudi sami sebe. Nato smo ji predstavili zvezdo s petimi kraki in jo spodbudili, da na njih napiše samopohvalo.

Klavdija je tu napisala tri samopohvale. Ob tem smo ji povedali, da včasih sliši o sebi slabe stvari, ki niso resnične. Takrat naj ima v mislih svojo zvezdo s pohvalami.

Slika 22: Klavdijina zvezda samopohval

Dlan pozitivnih lastnosti

Z vajo smo želeli, da se Klavdija zave, da ima tudi ona pozitivne lastnosti. Vajo začnemo tako, da si Klavdija izbere najljubši barvni list. Izbrala je rumenega. Nanj je s pomočjo narisala oris svoje dlani, ob tem pa smo ji razložili, da naj na vsak prst posebej napiše stvar, v kateri je dobra. Nalogo je reševala samostojno in počasi. Ves čas je bila tiho. Ko je končala, je odgovore le prebrala na glas, ni pa dodala nobenega dodatnega pojasnila.



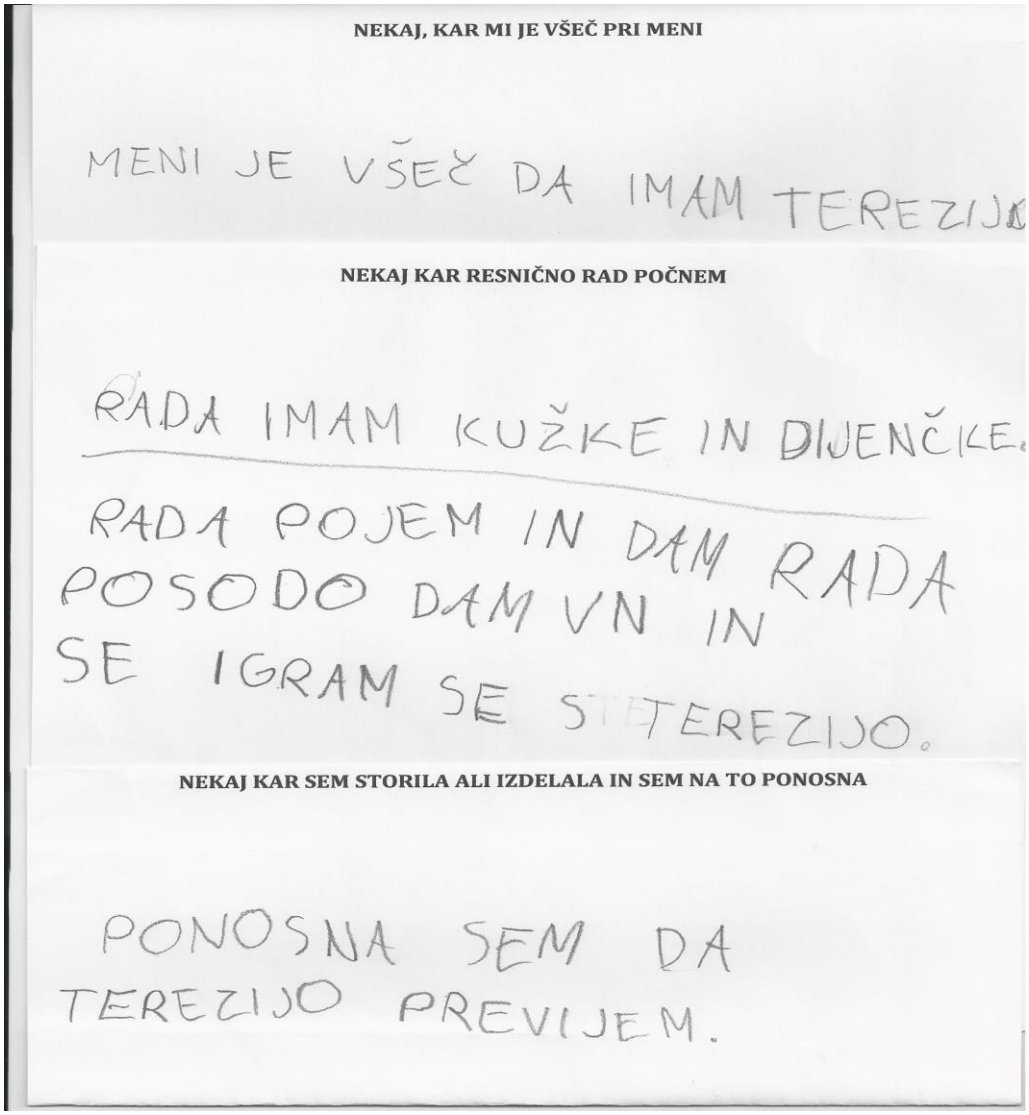
Slika 23: Klavdijina dlan pozitivnih lastnosti

»Nekaj, kar mi je všeč pri meni«; »Nekaj, kar resnično rad počnem«; »Nekaj, kar sem storila ali izdelala in sem na to ponosna«

Z naslednjo vajo smo želeli:

- da Klavdija zopet razmisli o svojih dobrih lastnosti preko katerih bi lahko razvijala pozitiven odnos do sebe (Nekaj, kar mi je všeč pri meni);
- da opiše svojo priljubljeno dejavnost (Nekaj, kar resnično rad počnem). S to dejavnostjo je Klavdija razvijala prepoznavanje želja, talentov in drugih enkratnih lastnosti, za katere Schilling (2010) pravi, da so sestavni del vsakega posameznika in temeljijo na ozaveščanju notranjih in zunanjih stanj in dogajanj;
- da opiše in podoživi svoj dosežek, na katerega je lahko ponosna (Nekaj, kar sem storila ali izdelala in sem na to ponosna).

Z zapisom na temo »Nekaj, kar mi je všeč pri meni« in »Nekaj, kar sem storila ali izdelala in sem na to ponosna« je Klavdija razvijala občuek spoštovanja do lastne identitete in sprejemanje same sebe, s tem (Schilling, 2010) poteka priznavanje lastnih talentov in sposobnosti.



NEKAJ, KAR MI JE VŠEČ PRI MENI

MENI JE VŠEČ DA IMAM TEREZIJO

NEKAJ KAR RESNIČNO RAD POČNEM

RADA IMAM KUŽKE IN DIJENČICE.
RADA POJEM IN DAM RADA
POSODO DAM VN IN
SE IGRAM SE S TEREZIJO.

NEKAJ KAR SEM STORILA ALI IZDELALA IN SEM NA TO PONOSNA

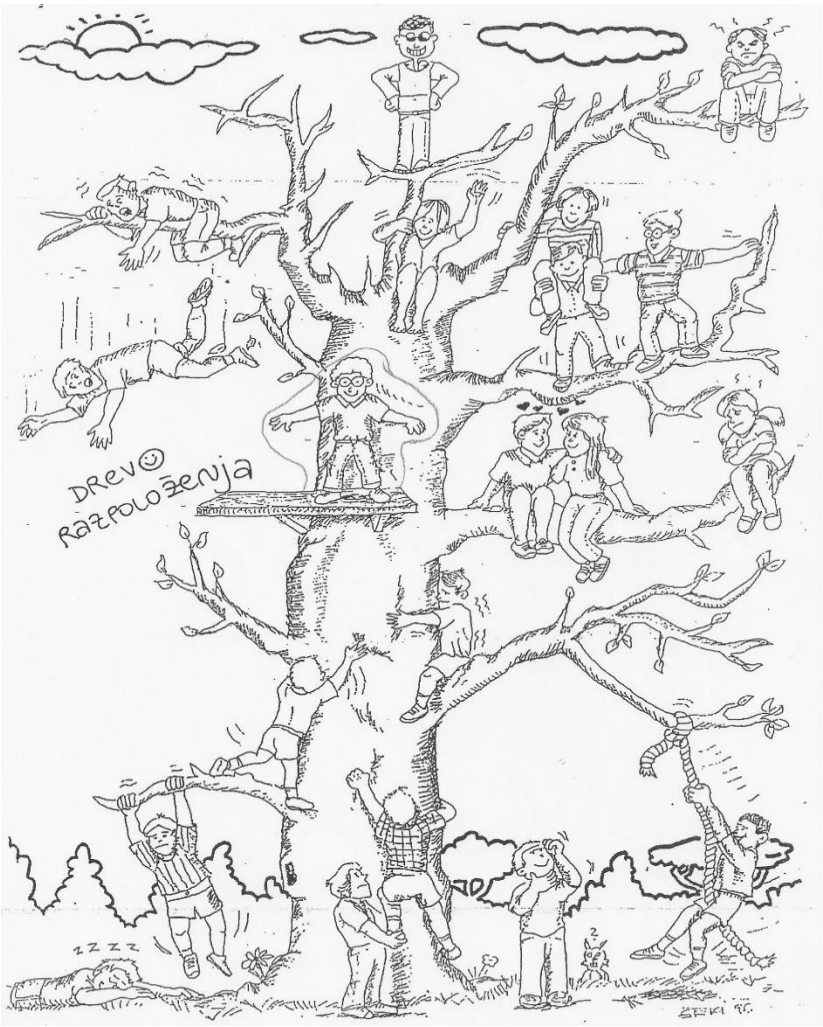
PONOSNA SEM DA
TEREZIJO PREVIJEM.

Slika 24:Klavdijini odgovori

Pri učenki se zopet pri vsakem vprašanju pojavi odgovor Terezija, torej njena najmlajša sestra, s katero preživi svoj prosti čas. Preostanek prostega časa, pa preživi na vajah petja (»rada pojem«) in druženju z mami (»rada posodo dam vn«).

Drevo razpoloženja

Naša zadnja vaja se je imenovala »Drevo razpoloženja«. Klavdiji smo dali navodilo, da si naj pozorno pogleda sliko in na njej označi osebo, za katero meni, da ji je najbolj podobna. Izbrala si je osebo z očali na sredini slike, ki ji je po zunanjem izgledu najbolj podobna. Prav tako je zanimivo, da je izbrala osebo, ki se naslanja na drevo in ne ve ali bi skočil ali ne, saj se tudi Klavdija ves čas naslanja na druge osebe, saj tako premaguje svoje primanjkljaje.



Slika 25: Klavdijino drevo razpoloženja

Posamezne vaje s področja razvijanja pozitivne čustvene samopodobe je učenka izpolnjevala brez upiranja in slabe volje. Med izpolnjevanjem in po posamezni vaji je bila vedno dobre volje. Tudi sama izvajalka DSP je bila nad njenim odzivom presenečena, saj je pričakovala, da bo deklica pri reševanju potrebovala več usmerjanja in spodbujanja. Izvirnike vaj sva s Klavdijo prilepili v učilnico, kjer se izvaja DSP. To ji bo omogočilo, da se bo lahko dnevno spomnila na svoje pozitivne lastnosti, na stvari, ki jih ima rada, na stvari ob katerih se počuti dobro.

Zaključek

Vsak otrok je edinstven, s svojim lastnim urnikom razvijanja, utrjevanja in tudi pridobivanja motoričnih in mentalnih sposobnosti (Žgur, 2014). Če je njegov razvoj podprt z ustrezno spodbudno kognitivno nalogo, ki je primerna njegovi razvojni stopnji in zrelosti, je njegovo napredovanje lažje, učinkovitejše in trajnejše (Čuk v Žgur, 2014).

Pri razvijanju pozitivne samopodobe učenke je bil viden napredek predvsem v njeni zmožnosti samopohvale. Saj se ob začetku obravnave Klavdija ni znala pohvaliti, gledala je v tla in bila tiho, ob koncu obravnave pa je samostojno izpolnjevala vaje.

Predvsem pa je na ure dodatne strokovne pomoči rada prihajala in bila dobro razpoložena.

Pri delu z učenci s posebnimi potrebami, ki imajo nizko samopodobo je potrebno uporabiti čim več konstruktivnih pohval in pozitivne povratne informacije. Pri poučevanju naj učitelj uporablja čim več različnega didaktičnega materiala, ki spodbujajo multisenzorno učenje. Za preprečevanje osebnih neuspehov, zaradi katerih učenci s posebnimi potrebami lahko čutijo stisko, ki se lahko izkazuje kot neprimerno in agresivno vedenje do drugih na šoli, pa je potrebno spodbujati učenčeva močna področja.

Viri in literatura

- Bisquerra Alzina, R. (2010). Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Jurišević, M. (1999). Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja. Priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kesič Dimic, K. (2009). Adrenalinske deklice, hitri dečki. Svet otroka z ADHD. Nova Gorica: Educa.
- Kesič Dimic, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kobal, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop. Ljubljana: Študentska založba.
- Kompare A., Stražišar M., Dogša I., Vec T. Curk J. (2006). Psihologija: spoznanja in dileme. Učbenik za psihologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja. Ljubljana: DZS.
- Lešnik Musek, K. (2008). Lestvica samopodobe-družina in družinski odnosi. Pridobljeno 20. 4. 2022, iz http://www.ipsos.si/lestvice%20vprasalniki%20demo/web-content/Materiali/LES%20SPDDO%20samopo%20druzina%20in%20odnosi.html
- Novljan, E. (1997). Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V B. Založnik (Ur.), Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija (str. 15-26). Nova Gorica: Educa, Melior.

- Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Schmidt, M. (1992). Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v duševnem razvoju v osnovni šoli s prilagojenim programom in v redni osnovni šoli. Naš zbornik, 25(2), 11-13.
- Tušek, K. (1999). Primerjava samopodobe učencev OŠPP in OŠ. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žgur, E. (2013). Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11(2), 55-70.
- Žgur, E. (2014). Zgodnja obravnava otrok z več primanjkljaji. V Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi (467-478). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

SKLOP C: GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE

Razvijanje in spodbujanje pripovedovalne zmožnosti pri otroku s KBG sindromom

Mojca Lapanja, Osnovna šola Idrija

Povzetek

V prispevku predstavljam moje magistrsko delo, v katerem sem predstavila KBG sindrom, razvoj govora in jezika otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in rezultate enoletne logopedske obravnave otroka s KBG sindromom, kjer sem se osredotočila na razvoj pripovedovanja.
KBG sindrom je redka genska motnja, ki prizadene več telesnih organskih sistemov. Mutacija je na genu ANKRD11, vzorec dedovanja je avtosomno dominanten. Značilni simptomi pri posameznikih vključujejo neobičajne obrazne poteze in nepravilnosti skeleta. Zunanji znaki, ki so značilni za sindrom, so prisotni že ob rojstvu, vendar pa jih je mogoče spregledati, dokler se ne pojavi razvojni zaostanek, ki se opaža na vseh področjih razvoja. Največ oseb s KBG sindromom ima lažjo motnjo v duševnem razvoju. Prisotne so lahko tudi čustvene in socialne težave, motnje avtističnega spektra in motnja pozornosti z motnjo koncentracije in hiperaktivnostjo. Število oseb z diagnosticiranim KBG sindromom je v svetu izredno majhno, prav zato raziskav, ki bi zajemale izključno razvoj njihovega govorno-jezikovnega razvoja, ni zaslediti. Ker ima otrok s KBG sindromom, s katerim sem izvajala enoletno logopedsko obravnavo, pridruženo lažjo motnjo v duševnem razvoju, sem njegove dosežke s področja pripovedovanja primerjala z značilnostmi in dosežki otrok te skupine ter normami in smernicami mlajših in enako starih otrok značilnega razvoja. Usvajanje jezika pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju poteka počasneje kot pri vrstnikih značilnega razvoja. Leksikalni razvoj jim ovirajo različni dejavniki – intelektualni primanjkljaji, ki vplivajo na sposobnost kategorizacije predmetov, generalizacijske zmožnosti in spomin, šibka pozornost, šibke spominske funkcije, težave s priklicem, manjše število strategij učenja besed in šibkejše besedišče. Manj zrele so tudi njihove komunikacijske zmožnosti. Primanjkljaji se pojavljajo na področjih produkcije, recepcije in ekspresije. Vse našteto ima vpliv tudi na zmožnost pripovedovanja. Pripovedovanje zgodbe daje uvid v jezikovni, spoznavni in socialni razvoj otroka. Pripovedovanje zahteva integracijo jezikovnih, spoznavnih in socialnih zmožnosti. Izsledki raziskav pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju so pokazali, da je razvitost spretnosti pripovedovanja glede na dolžino povedi, morfološko in leksikalno raznolikost ter uporabo narativnih sredstev primerna njihovi mentalni starosti. Težave se kažejo pri slabši uporabi jezikovnih kohezivnih orodij, prepoznavanju čustvenih stanj nastopajočih junakov in referenčni komunikaciji ter ustreznosti. Prvi cilj najinih srečanj je bil dobiti uvid v zmožnost pripovedovanja zgodbe otroka s KBG sindromom. Na podlagi tega je bil oblikovan program, katerega cilj je bil razvijanje zmožnosti pripovedovanja. V začetku in ob koncu logopedske obravnave sem za oceno zmožnosti pripovedovanja zgodbe otroka s KBG sindromom uporabila Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj in Splošni govorni preizkus: Pisno sporočanje. Spremembe na ravni kohezivnosti in koherentnosti sem spremljala z analizo otrokovega pripovedovanja zgodbe po poslušanju predhodno prebrane mu zgodbe ob slikanici in samostojnem pripovedovanju zgodbe ob slikovnem gradivu ter s primerjavo pripovedovanega besedila (predstavitev sebe). Otrok s KBG sindromom in lažjo motnjo v duševnem razvoju je med izvajanjem individualne logopedske

obravnave v razvoju svoje govorne kompetentnosti dosegel pomemben napredek. Otrok s KBG sindromom in lažjo motnjo v duševnem razvoju je bil ob začetku najinega dela star 9 let in 2 meseca, njegov razvoj govorno-jezikovne kompetentnosti pa je ustrezal 4–6 let starim otrokom značilnega razvoja. Ob koncu najinega dela je bil star 10 let in 2 meseca, njegovi dosežki v razvoju govorne kompetentnosti pa so bili normativni za skupino 8–9 let kronološko starih otrok značilnega razvoja. Velik napredek se je pokazal na področju koherentnosti, manjši pa na področju kohezivnosti.

1 KBG sindrom

KBG sindrom (KBGS) je redka genska motnja, ki prizadene več telesnih organskih sistemov. Prvi ga je leta 1975 opisal J. Herrmann. Sindrom je bil poimenovan po začetnicah priimkov prvih družin, pri katerih je bil sindrom prvič diagnosticiran (*ANKRD11 gene MedlinePlus Genetics,* b. d.). Sindrom se pojavlja v vseh etničnih skupinah. Značilni simptomi pri posameznikih vključujejo neobičajne obrazne poteze, nepravilnosti skeleta in zmanjšane intelektualne zmožnosti. Zunanji znaki, ki so značilni za sindrom, so prisotni že ob rojstvu, vendar pa so lahko spregledani, dokler se ne pojavi razvojni zaostanek ali izrastejo stalni zobje. Sindrom je težje oziroma manj pogosto prepoznan tudi zato, ker zunanji znaki ne ogrožajo življenja posameznika in se dokaj pogosto pojavljajo tudi pri drugih sindromih oziroma motnjah ipd. Pri moških so značilnosti KBGS bolj izražene kot pri ženskah (Morel Swols idr., 2017). Do sedaj naj bi po svetu bilo znanih 218 primerov oseb s KBGS. Zaradi nepoznanih razlogov je prizadetih več moških kot žensk (*KBG syndrome,* b. d.). Motnja lahko ostane nediagnosticirana ali napačno diagnosticirana, saj so pri posameznikih zunanje značilnosti lahko tudi manj izrazite. Takšne, tj. lažje oblike KBGS, lahko prepoznamo le z gensko raziskavo. Ravno zato točnega števila oseb s KBGS v populaciji ne poznamo (Morel Swols idr., 2017).

1.1 Etiologija

Gre za avtosomno dominanten vzorec dedovanja, lahko pa je tudi rezultat spontane mutacije gena v razvoju ploda. KBGS je posledica mutacije gena ANKRD11 ali delecije 16q24.3, ki vsebuje ANKRD11. Večina mutacij gena ANKRD11 privede do nepravilne dolžine beljakovine, ki postane bistveno prekratka. Mutacija prav tako vpliva na delovanje beljakovine ANKRD11, ki je pomembna za delovanje živčnih celic (KBG Syndrome, b. d.), oziroma na razvoj nevroplastičnosti, tj. zmožnost možganov, da na podlagi novih izkušenj prerazporejajo živčne povezave.

Gen ANKRD11 nosi navodila za produkcijo beljakovin, t. i. beljakovine ankirin s ponavljajočimi se področji 11[2]. Beljakovine ANKRD11 so v živčnih celicah (nevronih) in so pomembne za njihovo delovanje. Med samim razvojem ploda beljakovine ANKRD11 pomagajo pri regulaciji hitrega razmnoževanja[3] živčnih celic in posledično k samemu razvoju možganov (KBG Syndrome, b. d.). Produkcija beljakovin gena

[2] Angl. *ankyrin repeat domain 11* (ANKRD11).

[3] Proliferacija celic.

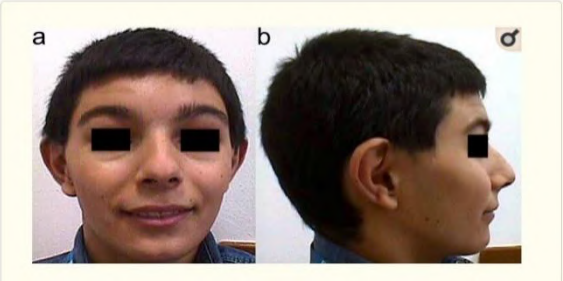
ANKRD11 omogoča interakcijo med drugimi beljakovinami. Če je gen ANKRD11 preoblikovan ali odsoten, telo ne more producirati potrebnega števila funkcionalnih kopij beljakovine ANKRD11. Ob mutaciji gena je produkcija teh beljakovin napačna, neučinkovita ali pa celo odsotna (ANKRD11 gene, b. d.). Vpliv ima tudi na normalen razvoj kosti (ANKRD11 gene, b. d.).

1.2 Klinične in nevrološke značilnosti oseb s KBG sindromom

Po Morel Swols idr. (2017) so značilne lastnosti KBGS naslednje.

Nepravilnosti kraniofacialnih struktur so prisotne pri 60–80 % posameznikov s KBGS. Mednje spadajo trikotna oblika obraza, široka in kratka lobanja (brahicefalia), široke obrvi, ki so lahko na sredini tudi zraščene skupaj (sinofris), širši razmik med očmi (hipertelorizem), opazen nosni koren, večji razmik med nosom in zgornjo ustnico (podaljšan filtrum) ter ozka zgornja ustnica.

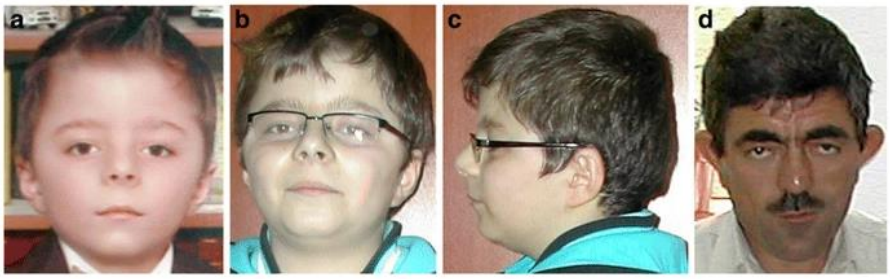
Slika 26: Prednji (a) in stranski (b) pogled na osebo s KBG sindromom (Brancati, Sarkozy in Dallapiccola, 2006)



Na sliki 1 se vidijo značilne obrazne karakteristike oseb s KBGS – nizka, spuščena linija rasti las, široke obrvi z blažjo obliko skupne rasti (sinofris), širši razmik med očmi (hipertelorizem), izrazit in visok nosni greben, široke nosnice, večji razmik med nosom in zgornjo ustnico (podaljšan filtrum), tanka zgornja ustnica ter izrazita, štrleča ušesa. Vidi se tudi makrodontia zgornjih sekalcev.

Na sliki 2 so vidni trikotna oblika obraza, sinofris, spuščena spodnja veka (palpebralna fisura), ptoza vek, visok nosni greben, širše nosnice, podaljšan filtrum, tanka zgornja ustnica in nižje meja sprednjega lasišča.

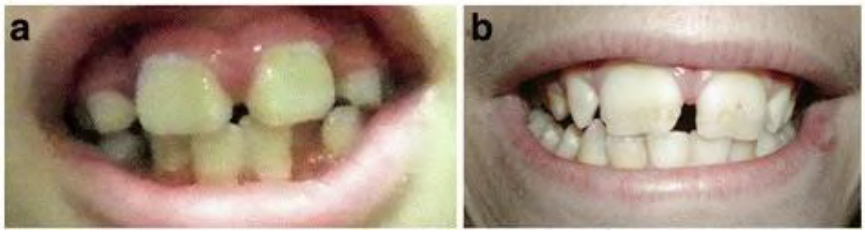
Slika 27: Lastnosti kraniofacialnih struktur (Morel Swols, Foster, Tekin, 2017)



Nepravilnosti dentalnih struktur so prisotne pri 85 % posameznikov s KBGS. Mednje spadajo povečani zgornji stalni sekalci (makrodontija) do velikosti 10 mm, razmik med

zobmi, lopatasto oblikovani sekalci, hipoplazija zobne sklenine[4], oligodontija/hipodontija[5], opazne so tudi zobne jamice in fisure ter mnogoštevilno valovito zaokroženi zgornji robovi sekalcev. Nepravilnosti dentalnih struktur so prikazane na sliki 3.

Slika 28: Makrodontija stalnih zgornjih sekalcev, povečan razmik med zobmi in lopatasto oblikovani sekalci (a, b) (Morel Swols, Foster, Tekin, 2017)



Pri 18 % oseb s KBGS je prisoten tudi razcep, npr. ustnic in/ali ustne votline oziroma uvule, ali pa velofaringealna insuficienca[6]; vse omenjeno zahteva kirurški poseg. Povečane tonzile, mandlji in adenoidne strukture so vzrok ponavljajočim se vnetjem zgornjih dihalnih poti in zahtevajo odstranitev mandljev oziroma žrelnice. Nekateri posamezniki imajo disfoničen glas; vzrok temu je lahko hipernazalnost. Prav tako so lahko prisotne težave s hranjenjem in prebavo, npr. gastroezofagealni refluks[7] in zaprtje (Brancati idr., 2006).

Skeletne nepravilnosti so prisotne pri 75 % posameznikov s KBGS. K njim prištevamo anomalije skeleta, ki so zelo pogoste in različne od posameznika do posameznika, najpogostejše so kostovertebralne[8]. Nizka postava je opazna pri več kot polovici oseb s KBGS. Pogost pojav je zakasnela kostna starost, ki nastopi zaradi počasnejše mielinizacije. Prednja, anteriorna, fontanela se zapoznelo zaraste s preostalimi lobanjskimi kostmi. Med anomalije skeleta uvrščamo še neobičajno razvita rebra, brahidaktilijo[9], klinodaktilijo[10], kifozo[11], skoliozo[12], displazijo[13] kolkov, neobičajen sternum[14] in dodatne (Wormianove) lobanjske kosti. Večina oseb s KBGS je manjše rasti že od rojstva dalje (Morel Swols idr., 2017).

---

[4] Hipoplazija sklenine je pojav, pri katerem pride do slabše mineralizacije sklenine. Kaže se kot bel ali rjav neprosojen madež na prizadetem zobu.

[5] Prirojeno manjše število zob, kot jih določa zobna formula.

[6] Nepopolna zapora odprtine med ustno in nosno votlino zaradi nezmožnosti mehkega neba, da doseže zadnjo žrelno steno.

[7] Čezmerno zatekanje kisle želodčne vsebine iz želodca v požiralnik.

[8] Anomalije sklepov med rebri in vretenci.

[9] Pojav nenormalno kratkih prstov rok in nog.

[10] Ukrivljenost (običajno) petega prsta in je značilnost nekaterih prirojenih motenj.

[11] Povečana ukrivljenost hrbtenice nazaj.

[12] Ukrivljenost hrbtenice vstran.

[13] Dedno pogojena razvojna anomalija kolčnega sklepa, pri kateri se kolčna ponvica in glavica stegnenice ne prilegata po velikosti in obliki ali pa glavica stegnenice ne leži popolnoma v kolčni ponvici in je delno izpahnjena.

[14] Prsnica.

Med nepravilnosti delovanja živčnega sistema sodijo epileptoformne aktivnosti v možganih, ki so prisotne pri 50 % posameznikov s KBGS. Epileptični napadi se (lahko) pojavljajo od rojstva dalje do najstniških let. Oblika epilepsije je nespecifična, najpogostejši pa so napadi s tonično-kloničnimi krči, kar pa se učinkovito nadzoruje z ustrezno medikamentozno terapijo. Malformacije[15] možganov so bile opažene pri nekaterih posameznikih, vendar se jih ne šteje kot medicinski diagnostični kriterij.

Poleg prej opisanih nepravilnosti struktur in delovanja živčnega sistema je bila pri 25–31 % posameznikov s KBGS diagnosticirana izguba sluha. Najpogostejše so konduktivne[16] izgube sluha, prisotni pa sta tudi senzorinevralna[17] in mešana oblika. Ponavljajoče se vnetje srednjega ušesa je bilo opaženo pri večjem številu oseb s KBGS. Pojavljajo se tudi hipertiroza[18], hipertrihoza[19], težave vida, npr. strabizem[20], konginetalna očesna mrena, visoka dioptrija/miopia[21], pri 10–26 % oseb s KBGS pa tudi srčne bolezni. Puberteta lahko pri mladostniku s KBGS nastopi prej kot je običajno (Brancati idr., 2006).

1.2 Značilnosti zgodnjega razvoja pri osebah s KBG sindromom

Zaostanek, ki se kaže v gibalnem, govorno-jezikovnem, kognitivnem in čustveno-vedenjskem razvoju, je bil opažen pri 93 % osebah s KBGS. Pri otrocih s KBGS se sedenje ob opori pojavi z zamikom 6–16 mesecev, v povprečju gre za 9 mesecev kasnitve. Hoja se pri otrocih s KBGS pojavi v starosti 14–60 mesecev, v povprečju pri starosti 20 mesecev in pol. Zaostanek v razvoju govora in jezika je izrazit. Prva beseda se pojavi šele 34.–47. meseca starosti, v povprečju pri starosti 36 mesecev (Brancati idr., 2006). Raziskave, ki bi se osredotočala izključno na govorno-jezikovno funkcioniranje oseb s KBGS, nisem zasledila.

1.3 Kognitivne zmožnosti oseb s KBG sindromom

Ob testiranju kognitivnih zmožnosti oseb s KBGS je bilo ugotovljeno, da se težave kažejo v izvršilnih funkcijah[22] in vidno-prostorskih zmožnostih (Low idr., 2016). Van Dongen idr. (2017) so v svoji raziskavi s pomočjo Wechslerjevega testa intelektualnih zmožnosti 18 oseb s KBGS primerjali s kontrolno skupino (KS) 17 posameznikov z motnjo v duševnem razvoju (MDR) in drugimi genskimi okvarami. Rezultati testiranj so pokazali, da se je inteligenčni kvocient (IQ) pri osebah s KBGS gibal 40–74. V

[15] Nepravilen oblikovni razvoj organa ali dela organa.

[16] Prevodna.

[17] Zaznavna.

[18] Sindrom, ki se kaže s pospešenim metabolizmom, nemirom, motnjami srčnega ritma, potenjem, hujšanjem, tresenjem in je posledica izpostavljenosti tkiv čezmernim količinam ščitničnih hormonov in zmožnosti tkiv, da se na to odzovejo.

[19] Čezmerna poraščenost kože.

[20] Škiljenje.

[21] Kratkovidnost.

[22] V širšem pomenu je pod pojmom izvršilne funkcije zajetih več veščin – načrtovanje, organizacija, uravnavanje časa, delovni spomin in metakognicija ter veščine za usmerjanje ali modificiranje našega vedenja (Hudoklin, 2010 v Mahne, 2018).

primerjavi s kontrolno skupino, tj. osebe z MDR[23] in drugimi genskimi okvarami, so osebe s KBGS izkazale zelo podobne rezultate Wechslerjevega testa. Specifičnih razlik ni bilo v hitrosti predelovanja informacij, delovnega spomina, besednega in jezikovnega razumevanja ali zaznavnih zmožnosti sklepanja. Osebe s KBGS so naloge izvajale hitreje in storile več napak kot KS. Težave inhibicije so bile večje kot pri KS, saj so osebe s KBGS stremele k hitrejšemu reševanju nalog. Svoje hitrosti odziva niso zmogle prilagoditi svojim zmožnostim, zaradi česar je med reševanjem nalog prišlo do večjega števila napak. Slabši oziroma zakasnel priklic se je izrazil pri nalogah semantičnega spomina. Slabše rezultate so osebe s KBGS dosegle tudi pri nalogah vidne zaznave in finomotoričnih spretnosti. Osebe s KBGS so dosegle nižje rezultate tudi pri nalogah fleksibilnega razmišljanja in vidno-konstrukcijskih zmožnosti. Kognitivni profil oseb s KBGS kaže na težave pozornosti, koncentracije in izvršilnih zmožnostih, prav tako je bilo opazno impulzivno ravnanje. Izsledki raziskave so pokazali, da so osebe s KBGS lažje izvajale testne naloge v dobro strukturiranem okolju. V spominskih funkcijah so osebe s KBGS dosegle boljše rezultate pri nalogah vidnega spomina ter nalogah socialne kognicije in prepoznavanja čustev. Kognitivni profil oseb s KBGS ni vključeval specifičnih šibkosti v hitrosti predelovanja informacij ali delovnega spomina (van Dongen idr., 2019).

Nekateri otroci s KBGS so vključeni v prilagojene vzgojno-izobraževalne programe z nižjim izobrazbenim standardom, drugi v posebne vzgojno-izobraževalne programe. Nekaj je tudi primerov oseb s KBGS z mejnimi intelektualnimi zmožnostmi. Osebe s KBGS glede na svoje intelektualne zmožnosti lahko živijo tudi dokaj samostojno življenje, pomoč pa potrebujejo pri zahtevnejših nalogah in opravilih, npr. skrb za finance (Morel Swols idr., 2017). Ugotovitve o močnih in šibkih področjih v kognitivnem funkcioniranju posameznika s KBGS pomagajo pri ustreznem načrtovanju dela na vzgojno-izobraževalnem področju, poklicnem in delovnem področju in oblikah individualno usmerjene terapije (van Dongen idr., 2019).

1.4 Težave na področju čustvovanja in vedenja

Težave vedenja so pri osebah s KBGS pogoste, a od posameznika do posameznika različne. Kot lažja oblika težav se ob šibki koncentraciji pojavlja gibalni nemir. Težje oblike težav vključujejo tudi obsesivno vedenje in težave v situacijah spreminjanja rutine. Tesnoba, sramežljivost in težave v razumevanju socialnih situacij so ravno tako pogost pojav; motnje avtističnega spektra so bile opažene le pri nekaterih posameznikih in niso del KBGS (National Organization of Reare Disorders, b. d.). Van Dongen, Wingbermühle in van der Veld s sodelavci (2019) so izvedli raziskavo za pridobitev vedenjskega in kognitivnega profila oseb s KBGS. Želeli so pridobiti podatke o vplivu kognitivnih primanjkljajev na nastanek oziroma prisotnost vedenjskih težav. V raziskavo je bilo vključenih 21 oseb s KBGS in 25 oseb z drugimi sindromi in znižanimi intelektualnimi zmožnostmi oziroma MDR. Naloge v raziskavi so bile primerne starosti udeleženih in so zajele področja inteligence, pozornosti, spomina, izvršilnih funkcij, socialne kognicije in prostorskega načrtovanja. Pri osebah s KBGS so opazili splošno vedro razpoloženje. V primerjavi s KS posameznikov so se osebe s KBGS obnašale bolj samozavestno. V skupinah oseb s KBGS je bilo manj primerov anksioznosti, zaskrbljenosti, odvisnosti od izpraševalca, izkazovanja slabše samopodobe oziroma

[23] Lažja ali zmerna motnja v duševnem razvoju (Van Dongen, Wingbermühle, Oomens idr., 2017).

negotovosti vase; pri osebah KS je bilo naštetega več. Skoraj vse osebe s KBGS so hitro pokazale motivacijo za sodelovanje. Med izvedbo posameznih nalog so bili osebam s KBGS v pomoč pogostejši krajši odmori in nagrajevanje oziroma pohvala ob dobri izvedi ali sodelovanju. V primerjavi s populacijo značilnega razvoja in KS, vključeno v raziskavo, je skupina oseb s KBGS izkazala vedenjski profil, v katerem sta opazna impulzivnost in odkrenljiva pozornost. Pri tretjini oseb s KBGS, vključenih v raziskavo, so bili prisotni znaki hiperaktivnosti in nemirnega obnašanja, slednje še posebej pri mlajših fantih. Hiperaktivno vedenje se je izkazovalo kot nemir, stalno gibanje med sedenjem na stolu, nepotrpežljivost med podajanjem navodil in prekomerno govorjenje. Takšno vedenje se je pri zahtevnejših nalogah stopnjevalo. Anksioznost in sramežljivost sta bili povezani s težavami razumevanja socialnih odnosov in situacij ter oblikovanju medosebnih stikov oziroma odnosov. Nekateri izmed staršev so pri svojem otroku s KBGS opazili, da so v odnosu do tujcev premalo ali pa celo niso zadržani.

2 Razvoj govora in jezika pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Na težave v razvoju komunikacije, govora in jezika pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR) vplivajo genske predispozicije, strukturne okvare, disfunkcije in počasnejše dozorevanje možganov. Vpliv imajo tudi druge telesne in senzorne okvare, težave ali primanjkljaji (vid, sluh) (Buckley, 2009). Gre za heterogeno populacijo, katere govorno-jezikovni razvoj poteka po enakih razvojnih stopnjah kot pri vrstnikih značilnega razvoja (Golubović, 2006), le da je zakasnel (Memišević in Hadžić, 2013). Inter- in intraindividualne razlike, ki se nanašajo na razvoj govora, motnje v govoru in nivoje govorno-jezikovne razvitosti, so večje kot pri populaciji otrok brez MDR.

2.1 Razvoj govora in jezika pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Oglašanje z vokalizacijo, bebljanjem in čebljanjem pri otrocih z MDR kasni. Raziskave so pokazale, da se bebljanje pri dojenčkih z MDR pojavi s približno dvomesečnim zamikom, kot je to značilno za dojenčke značilnega razvoja. Prav tako je bebljanje pomembno manj stabilno v primerjavi z bebljanjem dojenčkov značilnega razvoja. Na slednje imata vpliv tudi zaostanek na področju motoričnega razvoja in hipotonija[24] (Pruthi, 2007).

Pri otrocih z LMDR zasledimo vse oblike govornih motenj, ki jih imajo otroci značilnega razvoja (Smole, 2004). Tipične motnje otrok z MDR opisujemo s pojmoma dislogija in oligofazija oziroma specifični primanjkljaji, značilni za osebe z MDR (Galkowski, Jastrzebowska, 1999, v Błeszyński, 2013). Same govorne motnje so pri otrocih z MDR številnejše, pogosto pa nastopa tudi več motenj hkrati (Böhme, 1980, v Smole, 2004).

[24] Nižji mišični tonus oziroma slabša mišična aktivnost, posledica je slabša stabilnost mišic, kar vpliva na držo in gibanje.

Pri osebah z MDR je veliko bolj opazno, da so leksikalne, morfosintaktične, fonološke in pragmatične spretnosti različno močno oškodovane. Slednje je še posebej opazno po obdobju zgodnjega razvoja že v predšolskem ter kasneje v šolskem obdobju (Fowler, b. d.). Večina oseb z MDR najpogosteje razvije svoje jezikovne spretnosti pod pričakovanji glede na svojo mentalno starost, kar nakazuje na dejstvo, da je jezikovni razvoj odvisen od splošnega kognitivnega razvoja.

Do mentalne starosti 10 let otroci z MDR usvajajo jezik, njihovo usvajanje je upočasnjeno, vendar podobno kot pri otrocih splošne populacije, le da tvorijo krajše povedi (Weiss idr., 1986, v Koritnik, 2019). Posledično otroci z LMDR počasneje razvijejo jezikovno zmožnost kot njihovi vrstniki (Golubović, 2006), slednje se kaže tako v razumevanju kot v rabi jezika (Raymond, 2004, v Koritnik, 2019). Jezikovni razvoj pri otrocih z LMDR ostane na nižji končni stopnji kot pri otrocih značilnega razvoja. Osebe z MDR imajo pri besedoslovnih, oblikoslovno-skladenjskih, fonoloških in pragmatičnih spretnostih različne omejitve, kar se še posebej opazi kasneje v razvoju. Mogoče je, da otroci z MDR teh jezikovnih spretnosti nikoli ne razvijejo tako kot otroci značilnega razvoja iste kronološke starosti (Rosenberg in Abbeduto, 1993, v Kortinik, 2019). Kljub zaostanku uporabljajo standardne jezikovne oblike in ne nenavadnih, npr. ne obračajo besed, ne uporabljajo nestandardnih skladenjskih struktur ipd. (Kamhi in Johnston, 1982, v Koritnik, 2019).

Razvoj besedišča pri otrocih z MDR poteka v istem razvojnem zaporedju kot pri otrocih značilnega razvoja, razen v primerih težje in težke MDR. Ker je odvisen od mentalne starosti, se začne ustavljati prej. Na razvoj besedišča vzporedno vplivajo tudi druge težave ali motnje otroka na področjih motoričnega in senzoričnega razvoja (Pruthi, 2007). Intelektualni primanjkljaji vplivajo na zmožnost kategorizacije predmetov, generalizacijske zmožnosti in spomin ter posledično ovirajo leksikalni razvoj (Matos idr., 2015, v Šilc in Schmidt, 2018).

Stavek je pri otrocih z LMDR krajši. Uporabljajo predvsem stavke brez odvisnikov (Smole, 2004). Gramatičnost jezika je pri otrocih z LMDR majhna in se razvija počasneje. Govor je telegrafski. Otroci v govoru izpuščajo glasove, opuščajo končnice, predloge, zaimke, modalnost glagolskih oblik, pomožne glagole, spreganje, veznike, gramatične morfeme, zamenjujejo semantično sorodne besede (Smole, 2004, v Koritnik in Kordigel, 2015). Pri nekaterih se ugotavlja permanentno stanje gramatikalne nezrelosti, pri drugih neznaten napredek (Travis, 1963, v Smole, 2004). Skladenjske spretnosti so pri osebah z MDR po navadi podobne skladenjskim spretnostim otrok značilnega razvoja, ki so mlajši od otrok z MDR, in to ne glede na vrsto in stopnjo motnje. To pomeni, da ti otroci uporabljajo enake vrste povedi in delajo podobne napake. Prav tako se na podoben način razvija zmožnost razumevanja in tvorjenja zloženih povedi (Fowler, 1997, v Koritnik, 2019).

Zmožnost pripovedovanja otrok z MDR je primerna njihovi mentalni starosti, pri čemer pa je prisotna slabša uporaba jezikovnih kohezivnih orodij (Boudreau in Chapmann, 2000, v Šilc, 2015). Hemphill idr. (1991) so ugotovili, da se pripovedovanje otrok z MDR v primerjavi z vrstniki značilnega razvoja enake mentalne starosti ne razlikuje v dolžini pripovedi, morfološki in leksikalni raznolikosti, npr. delež samostalnikov, število

vzročnih povezav, število časov in menjava zornih kotov, ter uporabi narativnih sredstev, npr. sredstev za pridobivanje pozornosti in vzklikov. Razlike so se pokazale v referenčni ustreznosti[25], v čemer je skupina z MDR dosegala nižje rezultate. Z raziskavo so ugotovili, da je eno šibkih področji otrok z MDR zmožnost sklicevanja na samostalnik oziroma uporaba zaimkov. Večina sklicevanj se je v pripovedovanju otrok z MDR nanašala na protagonista zgodbe. Sklicevanje v pripovedi zahteva integracijo znanja številnih jezikovnih in nejezikovnih področji, pri čemer imajo otroci z MDR težave. Prav tako imajo težave v kodiranju ali priklicu zgodb.

Fowler (1997, v Kortinik, 2019) slabše oblikoslovno-skladenjske spretnosti otrok z MDR pripisuje specifičnim primanjkljajem na oblikoslovno-skladenjskem področju, primanjkljajem na področju fonologije in zaznavanja glasov, težavam z besednim delovnim spominom, ki naj bi pri otrocih z MDR vplival na težave pri usvajanju jezika, neupoštevanje slovničnih oblik (množina, spol, glagolski čas), neupoštevanje ujemanja med osebkom in povedkom ipd., ter nedosledni uporabi pravil. Lenneberg (1967, v Kortinik, 2019) je zapisal, da se učenje jezika bistveno upočasni, ko se konča kritično obdobje za usvajanje jezika, tako primanjkljaji na oblikoslovno-skladenjskem področju pri otrocih z MDR postanejo očitnejši z višjo kronološko starostjo. V pripovedovanju otrok z MDR se opažata manjša kohezivnost in skladnost gramatičnih struktur kot pri vrstnikih značilnega razvoja, na kar vplivajo njihovi primanjkljaji in zaostanki v jezikovnem razvoju. Osnovne težave se pojavljajo na nivoju pravilnih gramatičnih struktur. Colozzo (2011, v Barton-Hulsey idr., 2017) pri tem izpostavlja predvsem pogosto rabo enakega besedišča[26] ali enakih fraz in slovničnih napak, ki še dodatno znižajo kakovost pripovedovanega besedila. Kamhi in Johnston (1982, v Koritnik, 2019) pa navajata, da otroci z MDR uporabljajo standardne[27] jezikovne oblike in ne nenavadnih, npr. obračanje besed ali uporaba nestandardnih[28] struktur ipd.

Primanjkljaji v jezikovnem razvoju pri otrocih z MDR zavirajo razvoj njihove pripovedovalne zmožnosti, ki omogoča uspešno komunikacijo z vrstniki in odraslimi osebami ter se povezuje z učenjem oziroma razumevanjem prebranega besedila (Catts, Fey, Zhang, in Tomblin, 2001, v Barton-Hulsey idr., 2017). Zato je pomembno, da poznamo močna in šibka področja v pripovedovalni zmožnosti otroka z MDR, saj mu bomo le tako lahko nudili najustreznejše oblike pomoči. Za boljše razumevanje brane ali poslušane vsebine ter obnavljanje, pripovedovanje o prebrani ali poslušani vsebini lahko otroku z LMDR ponudimo različne oblike pomoči, npr. vprašanja, ki sledijo zaporedju dogajanja brane ali poslušane vsebine, iztočnice ali drugi (slikovni) material, ki se nanaša na zaporedje dogajanja zgodbe, na junake zgodbe in njihovo doživljanje ipd. (Jitendra in Gajria, 2011). Ob konkretiziranih vsebinah bodo zmogli slišano ali prebrano povedati, razložiti tudi s svojimi besedami (Williams idr., 1994).

[25] Npr. raba nedoločnih členov za predstavitev novih junakov.

[26] Slabše razvito besedišče, manj bogato besedišče.

[27] Tj. jezikovne oblike, ki so v skladu s slovničnimi pravili.

[28] Tj. jezikovne oblike, ki niso v skladu s slovničnimi pravili.

3 Predstavitev poteka dela in dosežkov

Za temo svojega magistrskega dela, vsebino katerega sem v prispevku tudi predstavila, sem se odločila na podlagi osebne izkušnje srečanja in dela z otrokom s KBGS. Pred začetkom dela o KBGS nisem zasledila nobenih informacij, zame je bilo to popolnoma nepoznano področje. (Pred)priprava na delo z otrokom s KBGS je zame predstavljala odkrivanje novega, do tedaj še neznanega področja – kaj je KBGS, kakšen je razvoj oseb s KBGS na vseh razvojnih področjih, katere so njegove specifične značilnosti, kakšne intelektualne zmožnosti imajo osebe s KBGS, kaj lahko pri delu z otrokom s KBGS (sploh) pričakujem ... V svojem magistrskem delu sem raziskala in opisala področje govorno-jezikovnega razvoja otrok z LMDR, saj ima otrok s KBGS pridruženo tudi to motnjo. Kot so pokazale študije primerov, imajo osebe s KBGS tudi MDR (van Dongen idr., 2019), zato lahko značilnosti njihovega govorno-jezikovnega razvoja primerjamo tudi z značilnostmi govorno-jezikovnega razvoja te populacije.

Teoretične smernice govorno-jezikovnega razvoja otrok značilnega razvoja in otrok z LMDR so mi bile v začetku dela vodilo za preverjanje oziroma ocenjevanje razvitosti jezikovnih spretnosti otroka s KBGS, za oblikovanje vsebin dela in korakov do cilja razvijanja pripovedovalne spretnosti otroka s KBGS. Začetno preverjanje in ocenjevanje mi je podalo informacijo, na kateri stopnji z vidika koherentnosti in kohezivnosti je otrok s KBGS, tudi glede na otroke značilnega razvoja, ter me glede na razvojne stopnje pripovedovanja v koherentnosti in kohezivnosti zgodbe usmerilo v potek zastavljanja ciljev. Dosežke otroka s KBGS na področjih pripovedovanja, koherentnosti in kohezivnosti sem v empiričnem delu primerjala z normami otrok značilnega razvoja, zapisanih v dveh standardiziranih uporabljenih preizkusih, tj. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička[29] (PPZ:R) in Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj[30] (PPZ:ŽK) ter Splošni govorni preizkus: pisno sporočanje[31] (SGP-PS), saj raziskav, ki bi podajale standardizirane vrednosti ali smernice razvoja pripovedovanja, koherentnosti in kohezivnosti izključno otrok z MDR, v slovenskem prostoru ni. Ker otroci z MDR sledijo razvojnemu poteku otrok značilnega razvoja, nam ravno primerjava njihovih dosežkov z dosežki kronološko mlajših ali enako starih otrok, pokaže primerno sliko, na kateri razvojni stopnji je otrok z MDR in kaj naj bodo naši (naslednji) cilji.

Pred pričetkom dela sem želela ugotoviti raven pripovedovalnih zmožnosti otroka s KBG sindromom in lažjo motnjo v duševnem razvoju, za katero sem predpostavljala, da je nižja od ravni, pričakovane v njegovi kronološki starosti, kar se je z raziskavo tudi potrdilo. Vsi dosežki, ki sem jih pridobila z uporabo preizkusov in ki sem jih primerjala z razvojnimi ravnmi koherentnosti in kohezivnosti po Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Podlesek (2010), so pokazali, da je bila raven pripovedovalnih zmožnosti otroka s KBGS nižja od ravni pričakovane njegovi kronološki starosti.

---

[29] **Avtorji Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Sočan, G., Komidar, L. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 2012**

[30] Avtorji Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Sočan, G., Komidar, L. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 2012.

[31] Avtorji Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Sočan, G., Komidar, L. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana, 2012.

Dosežki otroka s KBGS so sovpadali z vedenjem, da usvajanje jezika pri otrocih z MDR poteka upočasnjeno, vendar podobno kot pri otrocih splošne populacije; posledično otroci z LMDR tudi počasneje razvijejo svojo jezikovno zmožnost kot njihovi vrstniki značilnega razvoja (Golubović, 2006), kar se kaže tako v razumevanju kot v rabi jezika (Raymond, 2004, v Koritnik, 2019).

Dosežki PPZ:ŽK, ki sem ga z otrokom s KBGS izvedla v začetku najinega dela, so pokazali, da otrok s KBGS glede na normativne dosežke pomembno odstopa od sovrstnikov značilnega razvoja, starih od 9 let, 0 mesecev in 0 dni do 9 let, 11 mesecev in 30 dni. Pomembno odstopanje se je izkazalo tudi v primerjavi s skupino otrok značilnega razvoja, starih od 7 let, 0 mesecev in 0 dni do 7 let, 11 mesecev in 30 dni. V primerjavi s skupino otrok značilnega razvoja, starih od 6 let, 0 mesecev in 0 dni do 6 let, 11 mesecev in 30 dni, je bilo razvidno, da je pripovedovanje otroka s KBGS rahlo odstopalo od normativnega razvoja te skupine otrok.

Začetna ocena splošne govorne kompetentnosti, ki sem jo opravila s SGP-PS, je pokazala pomembno odstopanje od normativnega razvoja 8–9 let starih otrok značilnega razvoja. Pri preizkusih pripovedovanja predhodno slišane zgodbe je otrok s KBGS glede na svojo kronološko starost, tj. 9 let in 3 mesece, v kriteriju koherentnosti dosegal razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 4,0–4,6 leta. V kriteriju kohezivnosti je dosegel razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 7,6–8,2 leta (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc, 2004).

Pri preizkusu pripovedovanja zgodbe ob slikovnem gradivu brez vnaprej podane vsebine je otrok s KBGS glede na svojo kronološko starost, tj. 9 let in 3 mesece, v kriteriju koherentnosti po Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc (2004) dosegal razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 4,0–4,6 leta. V kriteriju kohezivnosti pa razvojne stopnje nisem mogla določiti.

Ob koncu enoletne logopedske obravnave sem ponovno izvedla iste preizkuse kot v začetku najinega dela. Rezultati so pokazali napredek pripovedovalnih zmožnosti otroka s KBGS in LMDR. Dosežki PPZ:ŽK, ki sem ga z otrokom s KBGS izvedla ob koncu najinega dela, so pokazali napredek, ki pa je glede na normativne dosežke posamezne starostne skupine otrok značilnega razvoja, različen. Otrok s KBGS v svojih dosežkih od normativnega razvoja šestletnikov značilnega razvoja ni odstopal, od normativnega razvoja sedemletnikov značilnega razvoja je rahlo odstopal, bistveno pa je odstopal od normativnega razvoja osemletnikov značilnega razvoja.

Končna ocena splošne govorne kompetentnosti, ki sem jo opravila s SGP-PS, je pokazala, da je otrok s KBGS v razvoju svoje govorne kompetentnosti med izvajanjem individualne logopedske obravnave dosegel pomemben napredek. Razvoj govorne kompetentnosti otroka s KBGS bi ob koncu dela označili kot normativen za skupino 8–9 let kronološko starih otrok značilnega razvoja, medtem ko je v začetku dela otrok s KBGS v svojih dosežkih pomembno odstopal v primerjavi z rezultati te skupine otrok značilnega razvoja. Primerjalno s skupino sovrstnikov, tj. 10 let kronološko starih otrok značilnega razvoja, je otrok s KBGS v svoji govorni kompetentnosti še vedno pomembno odstopal. Dosežki otroka s KBGS sovpadajo z vedenjem, da otroci z MDR

usvajajo jezik do mentalne starosti 10 let pri čemer je njihovo usvajanje upočasnjeno, vendar podobno kot pri otrocih splošne populacije. Opaziti pa je tvorjenje krajših povedi (Weiss idr., 1986, v Koritnik, 2019).
Pred pričetkom dela sem zastavila tudi hipotezo, da bo otrok s KBGS in LMDR po logopedski obravnavi v primerjavi z začetnim stanjem pokazal večji napredek na področju koherentnosti kot kohezivnosti.
Dosežki PPZ:ŽK, ki sem ga z otrokom s KBGS izvedla v začetku najinega dela, so v kriterijih koherentnosti in kohezivnosti[32] pokazali, da je otrok s KBGS v koherentnosti dosegal nivo zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij. To so po Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc (2004) zgodbe, primerne za otroke značilnega razvoja, stare 4,0–4,6 leta. V kriteriju kohezivnosti linearne razporeditve zgodbe je otrok s KBGS uporabljal linearno razporeditev s tematskimi preskoki, kar sodi v skupino otrok značilnega razvoja, starih 4,0–4,6 leta. Kot referenčna sredstva pa je pogosteje uporabljal ponavljanja z zaimki in ponavljanja v obliki osebka, skritega v povedku, kar sodi v skupino otrok značilnega razvoja, starih 7,6–8,2 leta (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc, 2004). V začetku dela se je tako pokazalo, da je otrokova raven kohezivnosti bolje razvita kot raven koherentnosti.

Dosežki PPZ:ŽK, ki sem ga z otrokom s KBGS izvedla ob koncu najinega dela, so v kriterijih koherentnosti pokazali, da je otrok s KBGS oblikoval zgodbo s strukturo, v kateri gre za nizanje časovnih dogodkov, v primerjavi s prvim pripovedovanjem pa je vključil tudi nekaj izrazov za opisovanje misli in čustvenih stanj junakov ter odnosov med njimi. Vključujoči opisi nakazujejo na koherentno strukturo zgodbe otrok značilnega razvoja v starosti 7,6–8,2 leta (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc, 2004). Glede na dosežke prvega preizkusa v začetku dela se na ravni koherentnosti opaža individualni napredek otroka s KBGS. V kriteriju kohezivnosti je uporabljal tematsko linearno razporeditev brez tematskih preskokov. Referenco je ohranjal predvsem z rabo zaimkov in osebkov, skritih v povedkih. Našteta kohezivna sredstva so značilna v zgodbah otrok značilnega razvoja v starosti 7,6–8,2 leta. Če je otrok s KBGS v začetku dela posegal tudi po dobesednem ponavljanju, pa je bilo tega ob koncu dela bistveno manj oziroma se je pojavilo zelo redko.

Tudi opažanja v pripovedovanju zgodbe po predhodno slišani vsebini so pokazala podoben napredek tako na področju koherentnosti kot kohezivnosti zgodbe. Na področju koherentnosti je otrok s KBGS napredoval od *zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij zgodbe*, do *zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi* (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc, 2004). Ob koncu dela je glede na svojo kronološko starost, tj. 10 let in 2 meseca, v kriterijih koherentnosti dosegel razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 7,6–8,2 leta; ob začetku pa je dosegal razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 4,0–4,6 leta. V kriteriju kohezivnosti zgodbe je otrok s KBGS v začetku in ob koncu dela ne glede na svojo kronološko starost dosegal razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 7,6–8,2 leta. Glede na dosežke se je v tem delu raziskave opazil otrokov individualni napredek na področju koherentnosti, raven kohezivnosti pa je ostala nespremenjena.

[32] Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Podlesek (2010).

Pri preizkusu pripovedovanja zgodbe ob slikovnem gradivu brez vnaprej podane vsebine je otrok s KBGS po Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc (2004) v začetku dela izkazal raven koherentnosti, primerno otrokom značilnega razvoja v starosti 4,0–4,6 leta. V kriteriju kohezivnosti razvojne stopnje nisem mogla določiti. Ob koncu najinega dela je glede na svojo kronološko starost, tj. 10 let in 2 meseca, otrok s KBGS v kriteriju koherentnosti dosegel razvojno raven otrok značilnega razvoja, starih 7,6–8,2 leta. V kriterijih kohezivnosti je ravno tako dosegel razvojno raven te skupine otrok. Glede na dosežke se v tem delu raziskave opaža otrokov individualni napredek na obeh področjih, tj. v koherentnosti in kohezivnosti. Glede na šest razvojnih sprememb v strukturi zgodbe (Applebee, 1978, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2019), ki si sledijo v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva, je otrok s KBGS v začetku dela pokazal zmožnost pripovedovanja zgodbe ob slikovnem gradivu brez vnaprej podane vsebine prve ravni. Gre za *začetno pripovedovanje v kupih*, tj. bolj ali manj neorganizirano zbirko posameznih elementov, ki pa jih še ne moremo opredeliti kot zgodbo (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc, 2004). Gre za preprosto poimenovanje in opise dogodkov ali dejanj. Ob koncu dela pa je njegova zmožnost pripovedovanja zgodbe ob slikovnem gradivu brez vnaprej podane vsebine ustrezala peti ravni. To so razvojno višje pripovedovane zgodbe, v katerih otroci oblikujejo *usmerjene verige* (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Kranjc, 2004). Za slednje je značilno, da se vsak element povezuje z naslednjim. V zgodbo vključujejo ključne elemente zgodbe, tj. glavni junak, začetni dogodek, načrt ali cilj glavnega junaka, njegovo dejanje ter opis posledic njegovih dejanj, zaplet zgodbe je šibek. Zgodbo pogosto zaključijo z besedo *konec*. Tudi otrok s KBGS je svojo zgodbo zaključil s povedjo: »In pravljice je konec.«

4 Zaključek

Izbrano delo mi je ponudilo veliko možnosti strokovne rasti – raziskovanje, nadgradnjo znanja in preizkušanje lastnih strokovnih kompetenc pri delu z otrokom, katerega sindrom mi je bil do tedaj nepoznan. Vedenje o značilnostih KBGS tako lahko predstavila tudi drugim. Znanje o KBGS sem pri svojem delu delila tudi z vsemi preostalimi strokovnimi delavci, ki z otrokom s KBGS delajo, in staršem otroka samega. Tako smo lahko zastavili bolj usmerjeno delo za doseganje individualnih ciljev otroka s KBGS. Vsi pridobljeni podatki so nas natančneje usmerjali k zasledovanju ciljev in evalvaciji našega dela. Uspešno individualizirano načrtovano delo in njegova izvedba predstavlja uspeh za vse vpletene – tako za strokovni kader, ki dela z otrokom, starše otroka, ki opažajo napredek v njegovem razvoju, in seveda za otroka samega.

5 Viri in literatura

ANKRD11 gene MedlinePlus Genetics. (b. d.). https://medlineplus.gov/download/genetics/gene/ankrd11.pdf

Barton-Hulsey, A., Sevcik, R.A. in Romski, M. (2017). Narrative Language and Reading Comprehension in Students With Mild Intellectual Disabilities. *Am J Intellect Dev Disabil. 2017 Sep; 122(5),* 392–408. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7043286/#R23

Błeszyński, J. (2013). *The Language of People with mild Intellectual Disability – the research written tasks.* https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/521/The_Language_of_People_with_Mild_Intellectual_Disability.pdf?sequence=5

Brancati, F., Sarkozy, A. in Dallapiccola, B. (2006). KBG syndrome. *Orphanet Journal of Rare Diseases 1(50)*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1764006/

Buckley, B. (2009). *Children's communication skills : from birth to five years.* Routledge, London, New York.

Fowler, A. E. (b. d.). *Language in mental retardation: Associations with and dissociations from general cognition*. www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1223.pdf

Golubović, S. (2006). *Razvojni jezički poremećaji.* Beograd: Društvo defektologov Srbije

Koritnik, A. (2019). *Razvijanje komunikacijske kompetence in funkcionalne pismenosti na populaciji otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju z metodami recepcijske didaktike.* (Doktorska dizertacija). Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.

Koritnik A. in Kordigel A. M. (2015). Vpliv recepcije slikanic na jezikovni razvoj otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica : časopis za didaktiko in metodiko* 30(1), 46–59.

Low, K., Ashraf, T., Canham, N., Clayton-Smith, J., Deshpande, C., Donaldson, A., Fisher, R., Flinter, F., Foulds,N., Fryer, A., Gibson, K., Hayes, I., Hills, A., Holder, S., Irving, M., Joss, S., Kivuva, E., Lachlan, K., Magee, A., … Smithson, S. (2016). Clinical and Genetic Aspects of KBG Syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*. https://www.researchgate.net/publication/309090950_Clinical_and__Genetic_Aspects_of_KBG_Syndrome

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Kranjc, S. (2004). *Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja.* https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-I4JSUCFB/49d36391-5f6a-4514-80a1-d520a97d5211/PDF

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Podlesek, A. (2010). Razvoj pripovedovanja zgodbe v zgodnjem otroštvu. V *Psihološka obzorja*, 19(4), 35–53.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2019). *Zgodbe otrok: razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana.

Memišević, H. in Hadžić, S. (2013). *Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disabilitiy in Bosnia and Herzegovina.* https://www.researchgate.net/publication/254255087_Speech_and_Language_Disorders_in_Children_with_Intellectual_Disability_in_Bosnia_and_Herzegovina

Morel Swols, D., Foster II J. in Tekin M. (2017). KBG syndrome. *Orphanet Journal of Rare Diseases, Volume 12*. https://ojrd.biomedcentral.com/articles/10. 1186/s13023-017-0736-8

Pruthi, G. (2007). *Language development in children with mental retardation.* https://goertzel.org/dynapsyc/2007/Language%20development.htm

Smole, F. (2004). Strukturalna analiza govorne motnje pri lažje duševno manj razvitih otrocih. *Psihološka obzorja,* 13(1), 103–122.

Šilc, M. (2015). *Pragmatične zmožnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju.* Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Šilc, M., Schmidt, M. (2018). Besednjak učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju pri pripovedovanju zgodbe. *Pedagoška obzorja Didactica Slovenica : časopis za didaktiko in metodiko* 33(1), 82–94.

van Dongen, L.C.M., Wingbermühle, E., Oomens,W. idr. (2017). Intellectual Profiles inKBG-Syndrome: A Wechsler Based Case-Control Study. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, Volume 11*.https://www.fr ontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2017.00248/full

van Dongen L.C.M., Wingbermühle, E., van der Veld, W.M., et al. (2019). Exploring the behavioral and cognitive phenotype of KBG syndrome. *Genes, Brain and Behavior*; 18:e12553. https://doi.org/10.1111/gbb.12553

TRI MUCE - zgodba z vajami za govorila

Valentina Zadravec, Osnovna šola IV Murska Sobota

Povzetek

Razvoj govora in jezika je osnova vsakodnevne komunikacije. Prispevek prikazuje enega izmed možnih načinov za spodbujanje govora pri predšolskem otroku, pri katerem je opaziti zaostanek na področju govora in jezika kot tudi na nekaterih drugih področjih. V prispevku je predstavljena zgodba o treh mucah, skozi katero so prepletene vaje za govorila. V zaključku prispevka je podanih nekaj idej, kako lahko zgodbo uporabimo ne le pri delu na daljavo, temveč tudi pri neposrednem delu z otrokom oziroma preko enake zgodbe urimo še druga področja, na katerih se pri otroku nakazuje zaostanek.

1 Razvoj govora pri predšolskem otroku

Govorno-jezikovni razvoj se začne ob rojstvu, poteka v predšolskem obdobju z neverjetno hitrostjo in se končuje nekje okrog devetega leta ter se nato vse življenje izpopolnjuje. Strokovnjaki poudarjajo, da so za razvoj govora in jezika ključna prva tri leta otrokovega življenja. Na razvoj govora in jezika posameznega otroka pomembno vplivajo tudi spodbude staršev, sorojencev in ostalih odraslih oseb v njegovem vsakodnevnem okolju, ki otroku predstavljajo govorni model (Govorno jezikovni razvoj v predšolskem obdobju, b.d.).

Eden izmed temeljev za razvoj govora je dobro poslušanje. Otrok se uči prav s poslušanjem, posnemanjem, opazovanjem. Zato je pomembno, da si takrat, preden želimo z otrokom nekaj početi, mu nekaj sporočiti, pridobimo njegovo pozornost. Sposobnost, da se otrok osredotoči na zvok, imenujemo slušna pozornost. Pomembna je za razumevanje in razvoj govora pri otroku, kasneje pa tudi za sam proces opismenjevanja. Otroci, ki dobro poslušajo, pridobivajo večji besedni zaklad in kasneje lažje usvajajo pravilno strukturo stavka, kar je prvi pogoj za uspešno učenje branja in pisanja (Levc, 2014).

Vsak glas, ki ga otrok izgovori, sestavlja veliko število gibov govornih organov. Da bo otrok lažje, hitreje in razločneje izrekal posamezni glas, morajo biti govorni organi, govorila, razgibani. Izvajanje vaj za govorne organe je koristno za vse otroke v predšolskem obdobju, ne glede na njihov govorno-jezikovni razvoj, še posebej pa seveda za tiste, ki imajo govorne organe slabo gibljive. Čeprav otrok obiskuje logopeda, ki otroku strokovno pomaga, svetuje staršem, mora govorila vsakodnevno razgibavati (Levc, 2014). Tako je tudi DSP odlična priložnost, da skozi igro vključimo vaje za razgibavanje govoril. Čeprav specialni in rehabilitacijski pedagogi nismo logopedi pa lahko ob podpori in svetovanju logopedov otroku veliko pomagamo tudi sami. Vaje za razgibavanje govornih organov oziroma kot jim radi rečemo tudi t. i. govorne igrice, so eden izmed načinov pomoči.

1.1 Vaje za govorila oz. govorne organe

V času, ko je na razpolago najrazličnejša IKT tehnologija, vzgojitelji, učitelji opažamo, da ima vse več otrok težave na govorno-jezikovnem področju. Tako se vzgojitelji in vzgojiteljice v vrtcu trudijo, da v vsakodnevno delo vključujejo čim več dejavnosti za spodbujanje govora, pridobivanje novega in širjenje obstoječega besednega zaklada. Na spletu je na razpolago veliko različnih pripomočkov, kartic, predlogov dejavnosti, lutk, ki nudijo vaje za razvoj govoril, glasov. Pri tem pa je izrednega pomena, da otroka znamo motivirati, pripraviti do tega, da vajam sledi in jih pravilno izvaja. Za slednje je najboljša igra.

Ko izvajamo vaje za govorila, je ogledalo nujni pripomoček. Pri telovadbi z jezikom, ustnicami, lici, brado je zelo koristno, da nas otrok vidi, kako mi izvajamo vajo in pa da imamo ogledalo, da lahko otrok sam sebe vidi in opazuje, kaj delajo njegova govorila. Pogosto se namreč dogaja, da je otrok prepričan, da vajo dela prav, a temu ni tako. Ogledalo je tako predvsem na začetku učenja glasov nepogrešljiv pripomoček, saj otrok prejme takojšnjo povratno informacijo in se lahko že sam popravi (Šantej, 2022).

1.2 Opis otroka in razlogi za tovrstno dejavnost

Epidemija koronavirusa nas je izvajalce DSP-ja v vrtcu postavila pred zelo velik izziv. Običajno se pri izvajanju DSP-ja v vrtcu poslužujem konkretnih materialov in vse dejavnosti načrtujem tako, da potekajo skozi igro. V času dela na daljavo pa to seveda ni bilo mogoče.

Ob izbruhu koronavirusa in prehodu na delo na daljavo sem v obravnavo ravno sprejela otroka, ki je bil star tri leta in pol. Zaradi opaznega zaostanka predvsem na področju govora in jezika pa tudi na motoričnem področju je bil otrok obravnavan v razvojni ambulanti s centrom za zgodnjo obravnavo. Pridobil je pomoč delovnega terapevta, logopeda in dodatno strokovno pomoč specialnega in rehabilitacijskega pedagoga v vrtcu.

Otrok ni izgovarjal večine glasov in je imel zelo skromen besedni zaklad. Njegov govor je bil večinoma nejasen in nerazumljiv za okolico. O dogodkih ni pripovedoval. Z drugimi otroki se govorno ni povezoval (Škoflek, b.d.). Imel je težave z vzpostavljanjem socialnih stikov, sprejemanjem pravil. Po besedah staršev je bil izbirčen pri hrani v smislu, da je pogosto izsilil sladkarije, zavračal pa bolj zdrave obroke. Po poročanju staršev je otrok bil »naporen«, veliko časa pa je preživel pred različnimi zasloni, bodisi tablico, telefonom, televizijo. Starši so načeloma njegovim željam tudi ugodili. Strokovnjaki opozarjajo, da na tej razvojni stopnji starši ne puščajo otroke pred televizijskimi zasloni, tablicami, prenosnimi telefoni in podobno. Otroci so ob računalniku in televiziji pasivni, saj v tem času ne poteka dialog s starši ali okolico (Govorno jezikovni razvoj v predšolskem obdobju, b.d.).

Otrok je pri starosti treh let še večino časa uporabljal dudo in pil iz stekleničke. Pitje iz kozarca, slamice ni bilo usvojeno. Pogosta in dolgotrajna uporaba dude povzroča slabšo mišično aktivnost jezika, ki pri dolgotrajni uporabi plosko leži na dnu ustne

votline. Otroku tako omejuje ali preprečuje poskuse igrivega oglašanja pri igri s svojimi govorili, pozneje pa vpliva na pojav govorno-jezikovih motenj (Govorno jezikovni razvoj v predšolskem obdobju, b.d.)

Otrok, do takrat, še ni imel sorojencev. Starši, do pregleda pri starosti treh let, v zvezi z otrokovim razvojem niso bili zaskrbljeni. Kot pravi Martina Škoflek (b.d.) obstajajo med posameznimi otroki velike razlike v govornem razvoju. Sicer si posamezne faze vedno sledijo v določenem zaporedju, vendar pa je tempo razvoja od otroka do otroka drugačen.

Otrokovo močno področje je bila glasba, pripevanje pesmicam. Motiviran je bil za sestavljanje kock, igro z avtomobili, traktorji, predvsem pa za gledanje risanih filmov, slik na tablici, telefonu. Pri igri je vztrajal krajši čas.

1.3 Primer zgodbe z vajami za govorila

Zgodba, ki jo predstavim v nadaljevanju je nastala v času dela na daljavo, ko sem se kot izvajalka DSP-ja v vrtcu znašla pred velikim izzivom. Po eni strani je bilo težko organizacijsko uskladiti svoje delo, hkrati pa je bilo potrebno najti način, da se »na daljavo« približam otroku, staremu dobra 3 leta in preko igre urim področja, kjer se pri otroku kaže zaostanek ter tako sledim ciljem, zastavljenim v IP-ju. Ob tem pa imam v mislih tudi to, da bo otrok ob sebi potreboval starše, ki pa so morebiti v službi.

V prvih dneh, ko je postalo jasno, da bo vzgojno-izobraževalno delo nekaj časa potekalo na daljavo, sem z vsemi starši vzpostavila stik in se dogovorila za način dela. Enako tudi s starši otroka v vrtcu. Dogovorila sem se, da jim bom pošiljala predloge za dejavnosti, ki jih bova skupaj uskladili z vzgojiteljico. Dejavnosti so bile usklajene s cilji v IP-ju. Vključenih je bilo veliko vaj za govorila, zaznavanje, gibalne igre ipd. Tovrsten način dela je potekal nekaj tednov, a so starši iz tedna v teden poročali, da otrok za te dejavnosti ni posebej motiviran in da veliko časa preživi ob gledanju risank, poslušanju posnetkov pesmic in podobnih dejavnostih. V tem času starši z otrokom niso obiskovali niti delovne terapije, niti logopedskih obravnav.

Po nekaj tednih smo se s starši dogovorili, da bomo izvajali videosrečanja preko aplikacije WhatsApp. Tako smo se vsako sredo dobivali na videosrečanju, kjer sva se lahko z otrokom videla, si kaj povedala. Na enem izmed naših videosrečanj mi je mama otroka povedala, da so dobili novo mucko in da je otrok s to mucko popolnoma okupiran.

Izvajalci DSP-ja so po različnih omrežjih v teh dneh delili ideje, pripomočke, gradiva, ki so jih pripravljali za delo na daljavo. Ob enem izmed gradiv se mi je utrnila ideja, da povežem otrokove interese, IKT tehnologijo in cilje iz IP-ja, ki jih želimo doseči skupaj s starši ter tako prispevati k razvoju tistih področij, kjer se pri otroku kažejo primanjkljaji.

S pomočjo programa PowerPoint, slik iz spleta ter nekaj domišljije sem pripravila kratko zgodbo o treh mucah, ki so šle na potep. Pomagala sem si še s pesmico Tri muce so šle na potep (Razni otroški pevski zbori, 2015), ki sem jo prilagodila in uporabila zgolj delček le-te. Tako je nastala kratka, enostavna zgodba o treh mucah,

skozi katero se je prepletalo nekaj vaj za govorila. Kot model za vaje za govorila sem posnela svoje govorne organe. Posnetke sem vključila v zgodbo. Dokončni izdelek je bil posnetek, ki od staršev ni zahteval posebnih računalniških znanj oziroma programa PowerPoint.

Ker je bila dejavnost tokrat zasnovana s pomočjo IKT tehnologije, je pri otroku takoj vzbudila zanimanje. Po pogovoru s starši je otrok zgodbo večkrat poslušal in ob tem izvajal vaje za govorila. Starši so ga pri tem opazovali, popravljali. V prostoru so trajno namestili tudi ogledalo, ki je otroku postalo v vsestransko pomoč. Otrok se je pričel igrati s plišasto igračo muco, ki ji je ponujal mleko, posnemal gibe jezika idr. in tako preko vsakdanje igre izvajal vaje za govorila.

2 Zaključek

Otrok se uči hitreje, če je učenje zabavno. Običajno se pri vajah za govorila poslužujemo kakšnih kartic ali drugega didaktičnega gradiva, ki je seveda koristno. A otrok to dojema kot vajo in ne kot igro. Mogoče bo sodeloval kratek čas, nato pa bo njegova pozornost usmerjena drugam. Tako je zelo dobrodošlo, da močna področja uporabimo za krepitev šibkih. In ravno slednje je bilo namen dejavnosti, ki sem jo pripravila. Čeprav preživljanje časa pred televizijo, računalnikom, tablico za triletnega otroka nikakor ni priporočljivo pa je vseeno bolje, da če ga že preživlja, da mu ponudimo vsebine, ki so zanj koristne in poučne in ga kasneje posredno vodijo v praktično igro. Seveda pa naj bo naš cilj, da otrok pred zasloni preživi čim manj časa in da ga poskušamo motivirati z drugimi, bolj koristnimi dejavnostmi.

Zgodba o treh mucah se je v tem primeru izkazala za zelo dober način izvedbe vaj za govorila. Ob upoštevanju otrokovega zanimanja in dejavnikov, ki so ga motivirali, njegovih močnih področij, je bilo možno načrtovati dejavnosti, ki jih otrok ni dojemal kot vajo, ampak so zanj predstavljale igro, zato je v njih z veseljem sodeloval. Zgodba se je kasneje izkazala uporabna tudi za urjenje drugih veščin in spretnosti, pri katerih so se pri otroku kazali primanjkljaji. Tako sem jo v kasnejših urah DSP-ja, ki so že potekale neposredno v vrtcu, uporabljala za urjenje različnih gibalnih vzorcev, finomotorične vaje, delo po postajah. Vključila sem tudi plišasto igračo muce ter postopoma vpeljala celotno pesem o treh mucah, kakor je tudi v izvirniku.

Slika 29: Nekaj prosojnic iz zgodbe

Zgodba je v programu PowerPoint dosegljiva na povezavi:

3 Viri in literatura

Govorno jezikovni razvoj v predšolskem obdobju (b.d.). http://www2.arnes.si/~opvbistricams/2019_20/vrtec/slikanice/Govorno-jezikovni-razvoj-pred%C5%A1olskega-otroka_.pdf

Levc, S.(2014). *Liba, laca, lak: kako pomagamo otroku do boljšega govora*. Ljubljana, samozaložba.

Razni otroški pevski zbori (2015, januar 31). *Tri muce*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=RCPTlYVcIoA

Šantej, N. [NinaŠantej]. (20. 4. 2022). [Facebook]. https://www.facebook.com/logopedinjanina

Škoflek, M. (b.d.). Govorno-jezikovni razvoj otrok. http://scvsi.splet.arnes.si/files/2017/11/Zgibanka-Razvoj-govora.pdf

Razvijanje govora in jezika preko igre

Sara Muha, Center za sluh in govor Maribor

Povzetek

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami se soočajo s težavami na področju izražanja in razumevanja. Najpogosteje so prisotne motnje izreke enega ali več glasov, slabša razumljivost govora, šibek besednjak, kratke in neustrezno strukturirane povedi, ter pomanjkljivo izražanje. Na urah dodatne strokovne pomoči je posledično potrebno iskati različne metode in oblike dela, ki otroku pomagajo premostiti omenjene ovire. Eden izmed učinkovitih načinov je učenje preko igre. Skozi igro je otrok aktiven, motiviran in pozoren, ter nam strokovnim delavcem omogoča, da ponudimo zabavno in koristno dopolnitev klasičnim načinom pomoči. V prispevku so predstavljene didaktične igre in interaktivne vaje, ki krepijo govorno-jezikovno področje (artikulacija, besedišče, izražanje).

1. Primeri dejavnosti

V nadaljevanju so prikazani primeri dejavnosti, s katerimi utrjujemo izreko glasov, razvijamo besedišče in spodbujamo govorno-jezikovno izražanje.

1.1 Utrjevanje izreke glasov

Igri sta primerni, ko ima otrok že usvojeno pravilno izreko glasu v izolirani obliki in zlogu.

- *Spomin*. Poleg kratkoročnega spomina in vizualne pozornosti utrjujemo izreko glasov L,R,Š,Č,Ž,S,Z,C. Ustvarimo si spomin s slikami, ki utrjuje tarčni glas na začetku, sredini in koncu besede.
- *Kdo pride prej do cilja*? S figurami potujemo po poljih slik, ki utrjujejo določen glas.

1.2 Razvijanje besedišča

Opisane igre spodbujajo k spoznavanju, utrjevanju, priklicu besed in širjenju besedišča.

- *Tik tak bum*. Cilj dinamične igre je našteti čim več besed, ki so povezane z motivom na karti, preden bomba eksplodira. Iščemo besede z ožjim pomenom (podpomenke).
- *Vsiljivec*. Otrok poimenuje slike in med njimi poišče tisto, ki ne spada zraven. Nato svojo izbiro utemelji. Vaja uri sposobnost poimenovanja in učenja besed s širšim pomenom (nadpomenke).
- *Igralne karte Nasprotja*. Cilj igre je poiskati nasprotje določeni sliki.
- *Dobble*. Igralci poskušajo čim hitreje poiskati enak simbol na dveh karticah in ga poimenovati. Namen je spoznavanje, utrjevanje in širjenje besedišča določene kategorije (npr. oblačila, sadje, živali, poletje,…).

1.3 Spodbujanje govorno-jezikovnega izražanja

Vaje govorno-jezikovnega izražanja vključujejo izbor in priklic ustreznih besed, določanje vrstnega reda in oblike besed, zaporedja glasov v besedah, usmerjanje in vzdrževanje pozornosti, vzdrževanje teme pogovora ipd. (Gačnik idr., 2013).

- *Kaj je narobe*? Otroku kažemo slike nenavadnih situacij. Otrok slike opisuje, mi pa ga s pomočjo vprašanj spodbujamo h govornem izražanju.
- *Jezikovna igra 2*. Cilj igre je zmožnost opazovanja, opisovanja in komuniciranja v strukturiranih stavkih.
- *Ugani, kaj sem*! Sliko zataknemo za trak, ki je pritrjen na otrokovi glavi. Cilj je, da oseba s pomočjo vprašanj ugotovi kdo je (oseba, žival ali predmet).
- *Ugani, kdo sem.* Z igro se krepi sledenje in razumevanje navodil, postavljanje vprašanj na način, da zmanjšamo število obrazov, uporabo besedišča za opisovanje, oblikovanje vprašanj z odgovorom da/ne, ter razumevanje negacije.
- *Detektiv.* Otrok skoči v vlogo detektiva, ki išče razlike med dvema slikama. Nato opiše v čem se razlikujeta, ter pazi na ustrezno tvorjenje in oblikovanje povedi.

1.4 Interaktivne vaje in programi

Računalnik je zanimiv in igriv pripomoček za popestritev ur dodatne strokovne pomoči, saj nam omogoča dostop do interaktivnih vaj, ki so med otroci priljubljene.

- *www.wordwall.net.* Na spletni strani najdemo ciljno usmerjene vaje za krepitev artikulacije in besedišča.
- *www.interaktivne-vaje.si* Portal nudi naloge za utrjevanje besedišča in jezikovnega izražanja.
- *Mali radovednež.* Slikovno, besedno in zvočno gradivo v vajah omogoča, da otrok skozi igro spoznava in utrjuje različno rabo besednih zvez ter širi svoje besedišče.
- *Potovanje med besedami.* Program vsebuje osem iger, v katerih otrok išče sopomenke, protipomenke, nadpomenke in podpomenke. Otroci vadijo temelje pravopisa in si bogatijo besedišče.

2. Zaključek

Otroci z govorno-jezikovno motnjo na urah dodatne strokovne pomoči razvijajo svoja šibka področja in hkrati tudi krepijo močna. Izvajalci jim ponudimo različne metode in oblike dela, ter iščemo poti, po kateri bo otrok najlažje prišel do cilja. Učenje preko igre se je izkazalo kot uspešen in učinkovit pristop, ki pripomore k hitrejšemu govorno-jezikovnemu napredku. Otroci so preko igre bolj motivirani, in pri tovrstnem učenju radi sodelujejo. Večkratno ponavljanje jim ne predstavlja ovire, saj je postopek izvedbe zanimiv in omogoča več variacij. Otrok takšnega načina ne doživlja kot učenje, temveč kot zabavo. Ob tem razmišlja, ponavlja, utrjuje, vadi, tekmuje s seboj, z drugimi, ter želi uspešno priti do cilja. Opisane aktivnosti skrajšajo proces učenja in naredijo otroku izkušnjo učenja prijetnejšo.

Viri in literatura

Gačnik, M., Ozbič M., Kogovšek D., Skamlič N., Dular Kolar U., Štok M., Oberžan L., Pintar U., Žolgar I. (2013). PLP-5: preventivni logopedski pregled 5-letnega otroka. Center za korekcijo sluha in govora.

Motiviranje otroka pri izvajanju artikulacijskih vaj v logopedski terapiji

Martina Škoflek, OŠ Glazija Celje

Povzetek

Logopedske obravnave od otrok zahtevajo veliko mero truda in ponavljajočih se vaj. Sodelovanje otrok pri urah dodatne strokovne pomoči je v veliki meri odvisno od njihove motivacije. Ker imamo logopedi, ki delamo v vzgoji in izobraževanju, opravka večinoma z mlajšimi ali s predšolskimi otroki, je naše glavno motivacijsko sredstvo igra. Kljub temu pa se vseh vaj ne da vedno izvesti samo preko igre. Poslužujemo se tudi drugih načinov spodbujanja, kot so pohvale, nagrade ali druge aktivnosti in materiali, ki so prilagojeni glede na interese posameznega otroka. V prispevku je predstavljenih nekaj pripomočkov, s katerimi spodbujam svoje učence za sodelovanje pri izvajanju artikulacijskih vaj.

1 Motivacija

Pojem motivacija nas spremlja na številnih področjih vsakdanjega življenja. Gre za proces, ki preko različnih motivov vodi vedenje ljudi in nas usmerja k določenim ciljem (Benčina, 2016). Motivacijo že nekaj časa povezujemo tudi s procesom učenja, saj nam pomaga, da v pridobivanje novih znanj vložimo energijo in napore, ki so potrebni za uspeh (Krajnc, 1982).

Motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Notranja motivacija je vezana na željo po učenju in prihaja iz posameznika, pri zunanji pa spodbuda za izvajanje neke aktivnosti prihaja iz okolja (Ninčević, 2011). Notranje motiviran posameznik ne potrebuje zunanjih spodbud ali nagrad, saj ga žene lastna radovednost, interesi, medtem ko zunanje motiviran posameznik deluje zaradi zunanjih dejavnikov, kot so nagrade ali pohvale (Zupan in Mayer, 2005).

1.1 Motivacija otrok in logopedske obravnave

Logopedske ure ne potekajo samo v znamenju igre in zabave, ampak velikokrat pomenijo tudi trdo delo. Logopedi si za vsakega otroka posebej zastavimo cilje, ki jih nato zasledujemo do konca šolskega leta, eden od nenapisanih ciljev pa je tudi ohranjanje otrokove motivacije za sodelovanje pri urah dodatne strokovne pomoči. Kot na drugih področjih v življenju je namreč tudi v logopedski terapiji ravno motivacija ključnega pomena za napredek.

Velik dejavnik, ki vpliva na motivacijo v logopedski terapiji, je otrokova starost. Nekoliko starejši otroci se morda že zavedajo določenih odstopanj v svojem govoru in so bolj motivirani, da bi te težave odpravili. Mlajši otroci večinoma še ne razumejo ciljev in namena terapije, zato je pri njih velikega pomena delo preko igre in uporaba zunanjih motivatorjev. Pri nekoliko starejših otrocih to morda nima ključnega vpliva na njihovo sodelovanje, so pa tudi oni veseli, kadar za trud prejmejo pohvalo ali kakšno nagrado.

Smiselno je torej, da se že takoj na začetku pozanimamo, kaj vsakega otroka posebej zanima. Večina bo to znala povedati sama, sicer pa lahko za pomoč prosimo tudi starše. Ko enkrat prepoznamo interese otrok, iz njih lahko ustvarimo različne materiale, ki jih lahko uporabljamo kot nagrade na koncu ure ali pa jih vpletemo že v samo obravnavo.

Da bi napredek v govoru postal opazen, mora namreč otrok vaje redno izvajati. Če gre pri tem samo za monotono ponavljanje besed, bo otrok hitro izgubil interes in postal zdolgočasen. Sama v izvajanje artikulacijskih vaj tako vpletam različne igre, ob katerih z otrokom uriva izgovorjavo tarčnega glasu. Sauvé (2004) pravi, da uporaba iger v terapiji spremeni ponavljanje iz nečesa dolgočasnega v element, ki je pomemben za napredovanje v igri. Ohranjanje občutka negotovosti o izidu igre pomaga ohranjati napetost in naredi delo zabavno.

2 Aktivnosti in materiali za spodbujanje in vzdrževanje motivacije pri logopedskih obravnavah

Pri številnih otrocih je glavni cilj logopedskih obravnav pridobivanje ali korekcija posameznih glasov. Ko otrok enkrat usvoji pravilno nastavitev govoril, nam ostane trening, da otrok pravilen način izgovorjave ponotranji in avtomatizira. Del treninga je velikokrat tudi izgovarjanje, ponavljanje, poimenovanje številnih besed, ki vsebujejo posamezen tarčni glas. Vendar pa se otroci tega hitro naveličajo, če gre zgolj za monotono poimenovanje slik ali pa ponavljanje besed za terapevtom. Zato se pri svojem delu pri teh aktivnostih rada poslužujem naslednjih pripomočkov, ki otrokom nekoliko popestrijo vajo in jih motivirajo, da sodelujejo dlje časa.

Uporaba filtrov v mobilnih aplikacijah

Uporaba različnih filtrov v mobilnih aplikacijah se je pri mojem delu do sedaj izkazala za pomemben motivacijski dejavnik. Na voljo je veliko različnih filtrov. Izbiro prilagodim tarčnemu glasu in otrokovemu interesu. Če npr. z otrokom utrjujeva izgovorjavo glasu /s/, kjer je pomembno, da so zobje skupaj, izberem filter, kjer je to možno prikazati (npr. filter leva, ki se mu lepo vidijo vsi zobje).

Otrokom so v največji meri zanimivi filtri, ki jim obraz spremenijo v različne živali. Nastavim jim filter in telefon, v katerega se potem gledajo. Za mano ponavljajo besede s posameznim tarčnim glasom in tako v kratkem času naredimo številne ponovitve. Filter lahko vmes večkrat tudi zamenjamo.

Gre za preprost motivator, ki je dostopen tudi staršem doma. Večina staršev ima pametne telefone ali tablice. Predstavimo jim lahko tudi določene aplikacije, s pomočjo katerih lahko ustvarimo različne kartice ali igre in s tem prav tako popestrimo terapijo, a je njihova uporaba velikokrat plačljiva. Uporaba filtrov pa je po drugi strani brezplačna, saj so dostopni tudi v aplikacijah za pošiljanje sporočil.

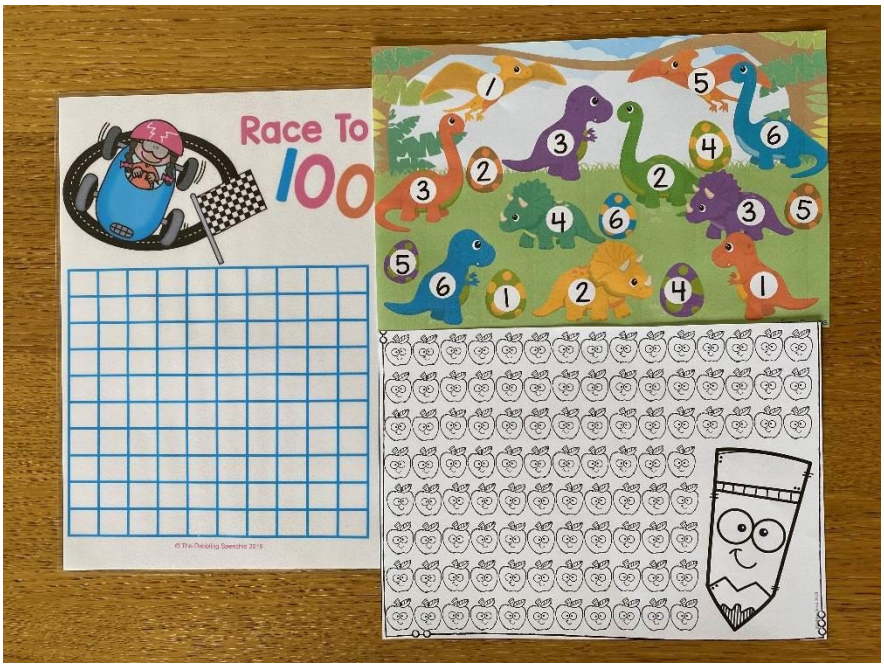
Dirkanje

Otroka k ponavljanju večje količine besed spodbujam tudi z dirkanjem. Pripravim predlogo s poljubnim številom polj. Z otrokom izmenično mečeva kocko. Toliko pik, kot pade na kocki, toliko besed mora vsak od naju povedati. Za vsako besedo, v kateri je tarčni glas ustrezno izgovorjen, lahko napredujeva za eno polje. Zmaga tisti, ki prvi

pride do konca. Seveda se ne pozabim kdaj zmotiti oziroma napačno izgovoriti besede. Tako otroka spodbujam k pozornemu poslušanju, saj mora prepoznati, da je bil glas napačno izgovorjen.

Predlogo za dirko večinoma laminiram, za pokrivanje polj pa največkrat uporabljam plastelin, saj otroci s tem mimogrede urijo tudi fino motoriko. Uporabimo lahko tudi flumastre za belo tablo, lahko lepimo nalepke, uporabljamo različne žetone za pokrivanje itd. Predloge lahko ustvarimo sami, veliko pa jih je brezplačno dostopnih tudi na spletu. Sama jih veliko najdem na spletni strani »Teachers Pay Teachers«. Predlogo prilagodim otrokovim interesom. Če ga npr. zanimajo dinozavri, poiščem predlogo z dinozavri, če so njegovo področje interesa traktorji, bova dirkala s traktorji.

Včasih dirko pripravim tudi tako, da izrežem sličice, ki vsebujejo tarčni glas in jih nalepim v zvezek v obliki igre, ki se jo potem igramo kot »Človek, ne jezi se«. Da je zanimivejše, posamezna polja povežem tudi z lestvami, vrvmi …, kjer lahko otrok hitreje napreduje ali pa se pomakne nazaj.



Slika 30: primeri predlog za aktivnost dirkanja.

Nahrani me

Gre za podoben način dela, kot pri dirkanju. Kadar otrok za mano ponavlja besede s tarčnim glasom, lahko pri tem hrani poljubno žival. Za vsako besedo, ki jo ustrezno izgovori, lahko žival nahrani z enim kosom hrane.

Pripomoček pripravim tako, da natisnem in laminiram podobo otrokove najljubše živali ter izrežem usta. Poiščem tudi hrano, ki jo bo žival pojedla, jo natisnem in laminiram. Žival prilepim na prazno embalažo ali manjšo škatlo (npr. od robčkov) ali pa jo držim v rokah. Ko otrok pravilno izgovori besedo, lahko nahrani svojo žival.

Vsakemu otroku posebej lahko pripravimo svojo žival, lahko tudi predmet – tisto, kar ga bo pritegnilo. Pripomoček lahko damo tudi za domov. Sama imam tudi svoj

pripomoček, ki ga vzamem s sabo, ko načrtujem takšno uro. Gre za opico, ki ji otroci hranijo banane.

Slika 31: primer pripomočkov za aktivnost "hranjenja".

Ujemi žival

Gre za preprosto igro ribolova, ki pa otroke zelo pritegne. Igro lahko kupimo v različnih trgovinah, lahko pa si jo na preprost način ustvarimo tudi sami. Poiščemo slike na temo, ki pritegne otroka. Slike natisnemo in na hrbtno stran napišemo različna števila. Nato sličice laminiramo in izrežemo. Na vsako sličico namestimo sponko za papir, da postane magnetna. Nato sličice damo v kozarec za vlaganje ali kakšno drugo posodo, otrok pa jih z magnetno palčko lovi. Ko ulovi posamezno sliko, na hrbtni strani pogleda, katero število je zapisano in izgovori toliko besed s tarčnim glasom.

Slika 32: primer aktivnosti ribolova.

Pop-it

Ta igrača, ki posnema pokanje mehurčkov, je uporabna je tudi pri našem delu. Otroci večkrat kar sami posežejo po njej in pokajo mehurčke. Sama to igračo s pridom uporabljam tudi pri urah, ko z otrokom uriva izgovorjavo tarčnega glasu. Za vsako besedo, v kateri otrok pravilno pove glas, lahko pokne en mehurček. Ko zmanjka mehurčkov, narediva kratek premor, zamenjava aktivnost z neko drugo, nato pa se spet vrneva nazaj na ponavljanje besed in pokava mehurčke.

3 Zaključek

Mlajši otroci v logopedski terapiji večinoma še ne razumejo, zakaj morajo izvajati določene vaje, zato je smiselno, da jim delo popestrimo z različnimi materiali ali igrami. Pripomočke, ki so opisani v tem prispevku, lahko enostavno prilagodimo vsakemu otroku glede na njegove potrebe in interese. Predstavljeni pripomočki so hkrati tudi dobri vizualni opomniki, saj otroku nudijo predstavo, koliko ponovitev mora narediti, preden bo z aktivnostjo končal. Po končani seriji vaj lahko delo za krajši čas prekinemo, otroku ponudimo majhno nagrado ali pohvalo, nato pa nadaljujemo z drugo serijo. Ključnega pomena je, da pri vajah za korekcijo ali pridobivanje glasov otroku pomagamo ohranjati motivacijo za delo, da bo uspeh čim hitrejši. K temu nam predstavljene aktivnosti zagotovo lahko pripomorejo.

4 Viri in literatura

Sauvé, L. (2010). Effective educational games. Educational gameplay and simulation environments: Case studies and lessons learned, 27-50.

Benčina, B. (2016). Motiviranje zaposlenih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 14*(1), 31-52.

Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje.* Ljubljana: Delavska enotnost.

Ninčević, A. (2011). Kako motivirati strokovne delavce za samoizobraževanje. *Delo in varnost, 56*(5). 5-27.

Zupan, N., in Mayer, J. (2005). Spodbude in blokade za študij. *Organizacija, 38*(8), 441-448.

SKLOP D: MULTISENZORNO UČENJE

Veččutno učenje učenke z MAS

Janja Hostnik, Osnovna šola Gradec, Litija

POVZETEK

Števila učencev z izzivom premagovanja motenj oziroma težav pri učenju je vse več. Med njimi so tudi učenci z MAS. Eno od glavnih načel uspešnega načrtovanja in izvajanja dela z učenci s posebnimi potrebami je spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja. Pri učencih z MAS moramo biti pri tem pozorni na senzorne dražljaje, saj jih lahko doživljajo povsem individualno. Učenca in njegov način učenja je potrebno dobro poznati. Najbolje je, da z otroki z MAS skupaj načrtujemo dejavnosti veččutnega učenja, da mu bo prijetno med samo dejavnostjo in da bo učenje učinkovito, torej da bodo informacije ne le dobro sprejeli, temveč si jih tudi zapomnili in uporabili.

KLJUČNE BESEDE: motnje avtističnega spektra, veččutno učenje, učni stil, učenje z gibanjem, gibalna pot.

UVOD

Tako v Sloveniji kot v svetu se soočamo s hitro naraščajočimi MAS. Ker je učenje otrok z MAS pomembno predvsem za to, da razvijejo spretnosti za vsakodnevno samostojno delovanje in vključevanje, so potrebni posebni izobraževalni pristopi na vseh ravneh šolanja. Ti pristopi morajo biti učinkoviti, da bo učenec pridobljene spretnosti lahko uporabil tudi kasneje v življenju.

V nadaljevanju bo predstavljeno veččutno učenje učenke z MAS, torej načini, s katerimi je usvojila vsebine posameznega predmeta v sedmem razredu osnovne šole v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

MOTNJA AVTISTIČNEGA SPEKTRA

»Motnja avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS) je kompleksna razvojna motnja, pri kateri imajo otroci s to motnjo nekatere skupne značilnosti, kot so: slabše socialne zmožnosti, slabše govorne in komunikacijske zmožnosti ter omejeni interesi in ponavljajoče aktivnosti.« Značilnosti teh otrok in vedenja med samim procesom vzgoje in izobraževanja so od učenca do učenca (z MAS) različne. (Gabrovec, 2011)

Učenci z MAS, ki imajo povprečne intelektualne sposobnosti, povprečne zmožnosti učenja, še ustrezne učne dosežke in hkrati prilagojeno vedenje, ki jim omogoča sodelovanje v skupini otrok z značilnim razvojem, so lahko usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. (Smernice za …, 2009)

Poleg tega mora biti izpolnjen pogoj, da se učenci z MAS lahko izobražujejo v rednih šolah ta, da so zagotovljeni vsi primerni pogoji za izobraževanje. Učitelji in drugi strokovni delavci pri delu s temi učenci uporabljajo takšne metode dela, ki ustrezajo

individualnim otrokom z MAS, vključujoč poznavanje in uporabo specifičnih metod dela. (Gabrovec, 2011)

DSP lahko obsega učno pomoč in dodatno strokovno pomoč zaradi primanjkljajev na različnih področjih delovanja učenca s SAM (ne zgolj zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja). (Smernice za …, 2009)

Učenci z MAS imajo tako kot vsi učenci različne sposobnosti, potrebe in interese do učenja, čemur mora učitelj prilagoditi svoj način poučevanja. Pouk naj bi načrtoval tako, da upošteva splošna didaktično metodična načela in otrokove značilnosti in potrebe tako, da bo imel otrok čim bolj spodbudno učno okolje. To mu uspe z načrtovanjem raznolikega in multisenzornega učnega okolja. (Omerza idr., 2017)

VEČČUTNO UČENJE

Veččutno oziroma multisenzorno učenje je učenje, pri katerem uporabimo več čutov hkrati. Čim več uporabljenih čutov prinese raznolike informacije, ki jih možgani koordinirajo z namenom spoznavanja predmeta v okolju. Veččutno učenje in univerzalno oblikovano učenje pa predstavljata temelj načrtovanja pouka, ki bo po meri vsakega otroka, pri katerem si bo vsak samostojno glede na učni stil in osebnostne značilnosti izbral pot, način, s katerim bo usvojil znanje in ga bo kasneje uporabil. (Omerza idr., 2017). Za pripravo in izvedbo veččutnega poučevanja in učenja je torej potrebno dobro poznavanje posebnih potreb učenca.

Učenci z veččutnim učenjem lažje in bolje sprejmejo informacije, si jih zapomnijo in uporabijo. Pri tem sodelujeta obe možganski hemisferi.

Eden izmed uspešnih napotkov oz. strategij za delo z otroki z MAS je tudi dati otroku priložnost, da sam izbira med enakovrednimi aktivnostmi (npr. izbere lahko branje ali poslušanje zgodbe). (Gabrovec, 2011) Nekatere raziskave pri osebah z MAS »nakazujejo povezavo med oslabljeno sposobnostjo integracije slušnih-vizualnih-govornih dražljajev in nizko stopnjo multisenzornega procesiranja.« (Skvarča, 2015)

Pri veččutnem učenju se kombinirajo različni učni stili – sodelujejo tako vid kot sluh in tip. »Posameznikov učni stil je torej kombinacija zaznavanja, obdelovanja in vrednotenja informacij ter izkušenj. Če primerjamo sebe z drugimi učečimi, bomo zlahka zaznali razlike v stilih učenja.« Nekateri se najlažje učijo, če berejo iz knjige, drugi s poslušanjem razlage, spet tretji iz slikovne predstavitve in četrti iz praktične aktivnosti. (Nanut Planinšek, Škorjanc, 2013)

Učni stili

Učni stili so načini zaznavanja informacij, uporabljene strategije učenja in način priklica informacij. Večinoma se delijo na vidni (vizualni), slušni (avditivni) in čutno-čustveni (kinestetični) stil. Glede na to, katerim čutnim kanalom dajemo prednost pri zaznavanju, učenju, sporočanju in predstavljanju, se ljudje uvrščamo v posamezen učni stil. (Marentič Požarnik, 2000)

Posamezen učni stil lahko pri učencu prepoznamo z določenimi značilnostmi. Za učenca s prevladujočim vidnim stilom je tako značilno, da si bolj zapomni slikovno gradivo, manj pa ustna navodila, da si ureja stvari po barvah, pri učenju pa uporablja

miselne vzorce, pozoren je predvsem na barve in vidne vtise. Za učenca s prevladujočim slušnim stilom je značilno, da si vsebine zapomni po vrsti, po korakih, da ima rad predvanja, razprave, si pri učenju glasno bere ali premika ustnice pri branju ter dobro posnema posebnosti govora. Za učenca s prevladujočim čutno-čustvenim stilom je značilno, da se veliko giblje, se rad dotika stvari in ljudi, si ob branju kaže s prstom, si več zapomni med hojo ter se veliko nauči pri ravnanju s predmeti. (Marentič Požarnik, 2000)

Vendar pa imajo učenci v večini pri učenju značilnosti vsaj dveh ali vseh treh učnih stilov. Zato je zelo pomembno veččutno učenje.

PRIMERI DOBRE PRAKSE

Ker gre pri veččutnem učenju za kombinacijo besednega, predstavnega in gibalnega načina učenja, se le-to v šolah pojavlja redko predvsem zaradi pomanjkanja časa oz. osredotočenosti na količino predelane snovi. Veččutno učenje se še vedno največ uporablja v prvi in deloma drugi triadi, manj pa v tretji triadi. V tretji triadi je učnih vsebin, ki jih morajo učitelji pri rednem pouku obravnavati, več, zato učitelji hitijo z razlagami in se ne zmorejo dovolj posvetiti veččutnemu učenju. Učenci z MAS pa potrebujejo takšen način sprejemanja novih informacij, da jih lahko uspešno shranijo v dolgoročen spomin. Zato je ključnega pomena, da se učencem na urah dodatne strokovne pomoči omogoči takšno učenje, s katerim bodo usvojili kar največ vsebin na čim bolj prijeten način, ki jih bodo tudi učinkovito uporabili.

Za veččutno poučevanje učenca z MAS je potrebno poznati njegov način učenja, njegov način funkcioniranja, reagiranja, čutenja ipd. Osebe z MAS so lahko pretirano občutljive na senzorne dražljaje, doživljajo jih povsem individualno, doživljanje pa se povezuje z vedenji, ki jih izražajo. Večina otrok z MAS ima namreč motnje čutenja. Pri tem moramo paziti, saj lahko poskus veččutnega učenja pri učencu z MAS povzroči odklonilen odziv, neustrezno reagiranje. Če je učenec občutjiv na dišave in/ali določene vonjave, mi pa želimo, da povoha neko snov, o kateri se učimo npr. pri pouku naravoslovja, lahko to privede učenca do stiske. Nekateri učenci so zelo občutljivi na tip, mi pa pri pouku želimo, da ta učenec prime snov/predmet, ki mu je neprijetna, kar ga bo lahko razdražilo. Nekateri učenci ne marajo določenih barv ali pa jim je všeč samo določena barva, nekatere zmotijo določeni zvoki. Nekateri med njimi imajo gibalne motnje, ne želijo izvajati določenih gibov oziroma gibalnih vaj. Težava je lahko tudi motivacija, pri čemer se sprašujemo, kako pripraviti učenca, da bo sodeloval pri veččutnem učenju, da mu bo zanimivo. Zelo pomembno je, da z otroki z MAS skupaj načrtujemo dejavnosti veččutnega učenja, da mu bo prijetno med samo dejavnostjo in da bo učenje učinkovito. Nikakor jih ne smemo prepričevati, da je nek način učenja zanje ustrezen.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj načinov veččutnega učenja sedmošolke z MAS določenih vsebin pri posameznih predmetih. Učenka je vključena v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in sicer ima po odločbi dodeljenih pet ur dodatne strokovne pomoči tedensko, od tega je ena ura svetovalne storitve. Učenka ima občasno težave z motivacijo. Od barv so ji najbolj všeč rožnati, vijolični, rdeči odtenki. Učenka se zelo rada giba, učenje z gibanjem ji je zabavno, zato je učenje temeljilo na gibanju, vizualnih predstavah. Slušno zaznavanje ima šibkejše.

Učenka je občutljiva na določene vonjave, zato vključevanje zaznavanja prek voha ni bilo mogoče (uporaba eteričnih olj).

Matematika

Pri matematiki je imela težave z usvajanjem večkratnikov določenega števila, ki so večji od njegovega 10-kratnika (npr. večkratnike števila 7 je do 70 naštela takoj, težave pa je imela pri številih večjih od 70). Enako je bilo z delitelji nekega števila. V šoli imamo stopnišče, na katerih je že z nalepkami zabeležena poštevanka, vendar samo do 10 kratnika vsakega števila. Z učenko sva se dogovorili, da izdelava kartice z deseticami, s katerimi bova pokrivali predhodne desetice. Tako sva pri poštevanki števila 6, ko sva prišli do 60, šli nazaj na prvo stopničko k številu 6 in poleg nje dali desetico (1), pri številu 12 sva pokrili desetico 1 z desetico 7, itn. (glej sliko). Pri tem sva združili gibanje, vid (barvna števila), sluh (glasno izgovarjanje števil).

Slika 1: Večkratniki števila 6

Angleščina

Pri angleščini se je učenka nepravilne glagole naučila tako, da sva jih najprej razvrstili v skupine glede na spremembo (iz sedanjika v preteklik) in po barvah. Učenka jih je sprva zlagala glede na obliko v sedanjiku in pretekliku ter pomen v slovenščini, nato je iz penastih črk sestavljala besede (nepravilne glagole). Ko je usvojila zapis, pa jih je ponavljala še med gibanjem – vrtenjem obroča z boki (Slika 3). Pri tem sva zopet združili gibanje, vid, sluh ter tip.

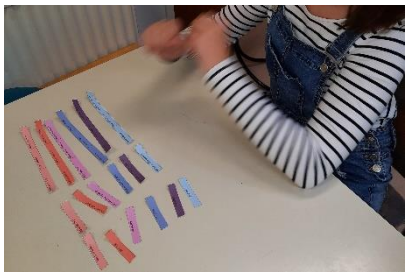
Slika 2: Izdelava kartic z nepravilnimi glagoli

Slika 3: Vrtenje obroča

Slika 4: Sestavljanje iz penastih črk

Slovenščina

Pri slovenščini je bilo potrebno za učenje posameznih sklanjatev ponoviti vprašalnice in imena sklonov, ki jih je učenka iz prejšnjega šolskega leta pozabila. K posameznim imenom sklonov je narisala asociacije, da si je zapomnila ime sklona. Izdelali sva igro, pri kateri se sestavlja skupaj ime sklona, vprašalnico in sklanjan samostalnik (vse troje se ujema v določeni barvi). Pri tem sva uporabili tudi vajo pisanja na hrbet, kjer sem učenki na hrbet zapisala samostalnik v imenovalniku ednine in zahtevan sklon in število, učenka pa je prek vprašalnice tvorila/sklanjala. Pri sklanjanju besedne zveze zdravilno jabolko je učenka pojedla tudi jabolko, prav tako je pri sklanjanju zveze besed debela hruška okušala hruško. Za sklanjanje besedne zveze moškega spola je izbrala sladek ananas. Pri učenju sva tako združevali gib (pri sestavljanju), tip, sluh, okus in vid.



Slika 5: Sklanjanje besednih zvez

Slika 6: Sestavljanje iz penastih črk

Koncentracija, slušno zaznavanje, vidno zaznavanje

Vaje za vzdrževanje koncentracije večinoma že same po sebi vsebujejo naloge, ki zahtevajo izvedbo dejavnosti po več čutnih kanalih. Z učenko sva izvajali predvsem vaje, kjer je potrebna slušna pozornost v kombinaciji z gibom. V vajah Pozorko je zanimiva vaja – branje besed, pri čemer mora učenec narediti počep, če sliši besedo, ki poimenuje žival ali sadje. Igro sva z učenko razširili še na druga poimenovanja in druge gibalne vaje (npr. Ko med prebranimi besedami zaslišiš poimenovanje za listnato drevo, naredi sonožni poskok.) Z omenjeno vajo je krepila tudi slušno zaznavanje.

Vidno zaznavanje je učenka krepila s pantomimo. S pantomimo sem prikazala opis povprečnega dne neke osebe, učenka pa je ustno tvorila opis. Vlogi sva zatem zamenjali.

Gibalna pot s postajami

Že izdelano gibalno pot na šolskem hodniku z različnimi vajami sva z učenko razširili in na posamezne postaje postavili zgoraj opisane vaje. Na eni izmed postaj je bil obroč, na naslednji tabla piši briši itd. Učenka je od postaje do postaje skakala sonožno in opravljala naloge na postajah.

Slika 7: Gibalna pot

ZAKLJUČEK

Učenkina motivacija je bila z zgoraj opisanimi načini učenja visoka, vaje je doživljala kot zabavne. Med učnimi urami se je sprostila, učni proces je bil zanjo pestrejši in hitreje je dosegala boljše rezultate.

Učenka je vaje izvajala z navdušenjem zato, ker je sodelovala pri načrtovanju le-teh. Dobro poznavanje učenke mi je pomagalo pri tem, da sem izbrala ustrezen pristop oz. vaje pri delu z učenko. Učitelji, ki imajo v razredu veliko število učencev, svojega načina poučevanja ne zmorejo prilagajati posamezniku, zato je pomembno, da učencem s težavami pri učenju pomagamo na urah dodatne strokovne pomoči in učni proces prilagajamo njegovemu načinu učenja.

VIRI IN LITERATURA:

Davidovič, B., idr. (2009). *Smernice za oblikovanje zdravstvene, vzgojno-izobraževalne in socialne mreže na področju celostne skrbi za osebe s spektroavtističnimi motnjami (SAM).* Ljubljana: Ministrstvo za zdravje, Sektor za zdravstveno varstvo ogroženih skupin prebivalstva. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/Preventiva-in-skrb-za-zdravje/Varovanje-in-krepitev-zdravja/dusevno-zdravje/Smernice.avtisti.pdf. Pridobljeno. 4. 4. 2022.

Gabrovec, M. (2011). *Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra v različnih programih izobraževanja*. Dostopno na: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=19653. Pridobljeno: 4. 4. 2022.

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

Nanut Planinšek Z., Škorjanc, D. (2013). *Spretnosti učenja: učne strategije in stili.* Dostopno na: http://www2.arnes.si/~lukoper9/spretnosti_ucenja/une_strategije_in_stili.html. Pridobljeno 4. 4. 2022.

Omerza, D., Dobec Srdoč I., idr. (2017). *Multisenzorno učenje*. V: Inovacijski projekti, Zbirnik končnih poročil, strokovni prispevki. Dostopno na: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/538131/mod_folder/content/0/Zbirnik%20koncnih%20porocil%20IP%202017.pdf?forcedownload=1. Pridobljeno: 4. 4. 2022.

Skvarča, U. (2015). *Son-Rise Program®: Drugačen pogled na osebe z motnjo avtističnega spektra.* Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije. Dostopno na: https://www.famnit.upr.si/files/zakljucna_dela_repo/320. Pridobljeno: 4. 4. 2022.

Zupanc, J. (2009). *Več čutno učenje in poučevanje spoznavanja okolja v prvem triletju osnovne šole*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=11404. Pridobljeno: 4. 4. 2022.

Veččutno učenje kot izziv učiteljeve kreativnosti in domišljije

Jasmina Paravan, Osnovna šola Riharda Jakopiča, Ljubljana

Povzetek

Učitelji dodatne strokovne pomoči se vsakodnevno srečujemo z izzivi, kako zagotoviti učencem, ki jih poučujemo, ustrezne ter učinkovite specifične metode in oblike dela oziroma pomoči, s pomočjo katerih lahko učenci kompenzirajo težave v razvoju in dosežejo najboljše možne učne rezultate. Pri tem je zelo pomembno, da smo karseda kreativni, izvirni in ustvarjalni. Prav je, da prepoznamo in upoštevamo, na kakšne načine oz. preko katerih zaznavnih kanalov posamezni učenci najhitreje in najlažje sprejmejo ter obdelajo določene dražljaje oz. informacije iz okolice, še bolj prav pa je, da kljub temu zagotovimo vsem učencem karseda bogate in veččutne oz. multisenzorne izkušnje. Hkratne čutne izkušnje omogočajo učencem, da lažje, hitreje in učinkoviteje avtomatizirajo določene veščine, pomembne za razvoj branja, pisanja in računanja. Učenci s pomočjo veččutnega učenja lažje in hitreje usvojijo posamezna, pogosto abstraktna, šolska znanja, obenem pa so tudi visoko motivirani za učenje. V prispevku je možno spoznati, kaj pomeni veččutno učenje in katere so prednosti uporabe omenjenega učnega pristopa pri poučevanju otrok. Predstavljenih je tudi nekaj specifičnih učnih strategij, ki so se pri izvajanju dodatne strokovne pomoči pokazale za uspešne, saj so bili z njihovo uporabo učenci bolj motivirani za sprejemanje in usvajanje šolskih spretnosti in veščin, pogosto pa je bilo njihovo znanje tudi bolj trdno.

1. Veččutno oziroma multisenzorno učenje kot hkratna aktivacija vseh čutov

Človeško telo sestavlja pet čutil (oči, ušesa, nos, jezik in koža) ter pet čutov (vid, sluh, voh, okus in tip). Čutila so organi, s katerimi spoznavamo in zaznavamo svet okoli sebe. Omogočajo nam sprejemanje različnih dražljajev iz okolja (npr. Svetlobe, zvoka, temperature itd.). Čutne celice zaznajo sporočila o dražljajih. Sporočila nato potujejo iz čutil po živcih v možgane, ki sporočila obdelajo.

Pojem veččutno oziroma multisenzorno učenje sestavljata dve besedi. Beseda “multi” pomeni veliko ali več kot eno, beseda “senzorno” pa pomeni zaznavno, torej čutno. Pristop veččutnega učenja razlaga, da se otroci najbolje in najučinkoviteje učijo, ko hkrati uporabljajo več čutil.

Veččutno oziroma multisenzorno učenje vključuje hkratno pridobivanje in obdelavo informacij preko različnih zaznavnih kanalov (vida, sluha, dotika, vonja in okusa). Čutila imajo vlogo prejemnika in posrednika informacij. Možgani informacije sprejmejo in jih nato obdelajo (Juwita, 2018).

Učni stili se nanašajo na učenčeve značilnosti sprejemanja in predelovanja informacij ter odzivanja nanje v različnih učnih situacijah. Metoda AVK je ena od širše uporabljenih modelov ali klasifikacij učnih stilov, ki razdeli zaznavne stile na vizualnega, slušnega in kinestetičnega. Temelji na predpostavki, da se posamezniki hitreje in bolje učijo, kadar sprejemajo informacije s svojim preferenčnim kanalom, t.j. vidnim, slušnim in/ali kinestetičnim.

(Rems, 2019) piše, da so se zaradi množice informacij, ki jih omogoča napredek tehnologije, uporabe napačnih informacij, posploševanja medicinskih raziskav, nenatančnega prevajanja znanstvenih člankov itd. Pojavile številne trditve o delovanju in razvoju možganov, ki so neosnovane oziroma neresnične. Imenujejo jih tudi t. i. nevromiti. Eden izmed nevromitov je tudi ta, da se ljudje bolj učinkovito učimo, kadar sprejemamo informacije v svojem prevladujočem učnem stilu (t. j. vidnem, slušnem, kinestetičnem).

(Tancig, 2017) v svojem članku razloži, da obstaja zelo malo empiričnih raziskav s kontrolnimi skupinami, s katerimi bi preverjali, ali daje učno gradivo, ki upošteva učenčev prednostni zaznavni kanal, pomembno boljše rezultate v primerjavi z nepreferenčno modaliteto. Razlaga, da dosedanje raziskave s kontrolno skupino niso pokazale pozitivne povezave med učnim stilom in učnimi dosežki (Tancig, 2017, povzeto po: Rohrer in Pashler, 2012). Avtorica piše, da tudi druge raziskave niso potrdile boljših učnih dosežkov s pristopom k perceptivnim učnim stilom (Tancig, 2017, povzeto po: Kratzig in Arbuthnott, 2006).

Z razliko od omenjenih raziskav, obstajajo raziskave učenja in poučevanja na osnovi multisenzornega učenja, ki pa dajejo dobre rezultate za vse učence (Tancig, 2017, povzeto po: Shams in Seitz, 2012). Senzone modalitete se namreč med seboj povezujejo (npr. Vizualna s slušno, vizualna s kinestetično, kinestetična s slušno itd.) in imajo pomemben vpliv na kompleksne kognitivne spretnosti.

Ena izmed teorij, ki podpira veččutno učenje, je tudi teorija ameriškega psihologa in harvardskega profesorja, dr. Howarda Gardnerja, ki je leta 1983 razvil t.i. Teorijo raznoterih inteligentnosti. Omenjeni strokovnjak meni, da je pri ugotavljanju inteligentnosti bolj kot medsebojno primerjanje posameznikov po višini izmerjenega IQ-ja pomembno spoznavanje posameznikovih močnih in šibkih področij. Teorija raznoterih inteligentnosti omenja osem različnih oblik inteligentnosti in zagovarja idejo, da jih lahko vsi razvijemo do določene mere kompetentnosti. Gardner poudarja, da so tradicionalni pojmi učenja preveč omejeni ter da se ljudje učimo na različne načine (Heuston, 2019).

Po Gardnerjevem bi morali učitelji pri svojem delu nujno upoštevati tako individualni kot pluralni pristop. V okviru individualnega pristopa poudarja omenjeni strokovnjak pomembnost, da učitelj dobro pozna vsakega učenca in mu poda učno snov na njemu najprimernejši način. S pluralnim pristopom poudarja, da bi moralo poučevanje določenega šolskega predmeta (npr. Matematike, zgodovine, biologije …) potekati na več načinov in z različnimi pristopi. Gardnerjev znamenit stavek, ki razloži napisano je: »Niti ene pomembne stvari na svetu ne poznam, ki bi se jo dalo naučiti 223ntel sam način!« (Markovič, 2015).

1.1 Prednosti in vpliv veččutnega učenja na razvojne ter učne težave

Veččutno učenje omogoča lažje, hitrejše in boljše razumevanje učnih vsebin. Učna snov, ki je pogosto abstraktna, postane z uporabo veččutnega principa učenja bolj konkretna, kar omogoča učencem lažje razumevanje in hitrejšo ter učinkovitejšo zapomnitev učnih vsebin. Informacije, pridobljene preko različnih zaznavnih kanalov, se lažje in učinkoviteje shranijo v dolgoročni spomin. Učenci kažejo tudi večje zanimanje in motivacijo za učenje in šolsko delo (Juwita, 2018).

(Laksana idr., 2021) v svojem članku pišejo, da je pristop veččutnega učenja, ki vključuje hkratno uporabo različnih čutil, primeren za vse otroke, še zlasti pa za otroke s posebnimi potrebami (otroke z učnimi težavami-zlasti z disleksijo, otroke z motnjami v duševnem razvoju in druge). Učencem omogoča omenjena oblika učenja boljše razumevanje učne snovi ter lažjo ohranitev informacij v dolgoročnem spominu.

Praktično učenje s spodbujanjem in vključevanjem taktilnih ter kinestetičnih senzoričnih poti dokazano pomaga pri usvajanju konceptualnega znanja, spominu in ohranjanju informacij (Smith, 2019).

(Smith, 2019) v članku omenja, da so Flores, Hinton, Strozier in Terry leta 2014 ugotovili pozitivne učinke veččutnega učenja pri poučevanju matematike. Največji vpliv je imel omenjeni pristop na razumevanje matematičnih pojmov in spomina.

(Cassese-Pawlowski, 2018) opisuje raziskavo, v katero je bilo vključenih pet učencev petega razreda, potekala pa je pet tednov. Cilj raziskave je bil ugotoviti, če in kako uporaba multisenzornih tehnik pomaga pri usvajanju bralnih veščin. Rezultati raziskave so pokazali, da so vsi učenci s pomočjo veččutnega učenja po petih tednih lažje dekodirali zapisane črke, izboljšala pa se je tudi njihova sposobnost branja večzložnih besed. Učenci so po opravljeni raziskavi brali bolj tekoče in suvereno. Veččutno učenje je pripomoglo k njihovi zavzetosti in visoki motiviranosti za učenje.

Učinkovitost multisenzornega učenja je prav tako raziskoval Ngong (2019). V raziskavi so sodelovale štiri skupine otrok (dve ekspretimentalni in dve kontrolni). V vsaki skupini je bilo po šest učencev. Cilj raziskave je bil ugotoviti vpliv veččutnega učenja na fonološko zavedanje učencev. Eksperimentalni skupini sta razvijali omenjeno spretnost preko veččutnega učenja, pri poučevanju kontrolnih skupin pa se je uporabil “tradicionalni način poučevanja”. Raziskava, ki je potekala štiri tedne, je pokazala, da so učenci iz eksperimentalne skupine bistveno bolj napredovali na področju fonološkega zavedanja kot tisti učenci, ki so bili del kontrolne skupine.

Številne raziskave kažejo na to, da veččutno učenje močno vpliva tudi na šolski uspeh oz. učne dosežke otrok z avtizmom. (Smith, 2019) v svojem članku omenja raziskavo, ki sta jo leta 2013 izvedla Latham, S. O. in Stockman, I. J. V raziskavi so sodelovali otroci z motnjami avtističnega 224ntelli. Strokovnjaka sta učence razdelila v dve skupini in jim predstavila način izdelovanja soka. Polovica otrok je aktivno sodelovala pri pripravi pijače, polovica otrok pa je način izdelovanja le opazovala. Analiza raziskave je pokazala, da so otroci, ki so bili aktivno udeleženi v pripravi soka, dosegali bistveno višje povprečne ocene glede sposobnosti izvajanja naloge kot otroci, ki so

dejavnost le opazovali. Skupina aktivnih udeležencev je bila tudi boljša pri opisu (verbalizaciji) poteka dela.

1.2 Primeri dejavnosti za spodbujanje veččutnega učenja

Učitelji dodatne strokovne pomoči opravljamo zelo zanimivo in odgovorno delo. Pogosto je bolj kot cilj pomembna pot, po 225ntell pomagamo učencem razvijati določene spretnosti in veščine oz. jim pomagamo, da usvojijo posamezne učne vsebine. Kreativnost in ustvarjalnost učiteljev opazno pomagata pri pripravi zanimivih ter kvalitetnih učnih ur. Zdi se, da je veččutno učenje sicer lažje izvedljivo v prvih triadah osnovne šole in da predstavlja zagotavljanje bogatih, veččutnih učnih izkušenj v zadnji triadi učiteljem dodatne strokovne pomoči dodatni izziv. V kolikor je učiteljem v interesu, da zagotovimo učencem raznovrstne učne izkušnje, bomo prav gotovo našli način, kako v skladu s principi veččutnega učenja razložiti tudi najbolj abstraktne učne snovi. S hkratno aktivacijo čimvečjega števila čutov bomo pomagali učencem pridobiti bogate učne izkušnje, krepili njihovo samozavest, pritegnili njihovo pozornost in jih dodatno motivirali za šolsko delo.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj idej in pripomočkov, ki so izdelani po principu veččutnega učenja in omogočajo učencem avtomatizacijo posameznih veščin ter učenje na zabaven in netradicionalen način.

ZAČETNO USVANJE ČRK IN ŠTEVK

Pogoj za avtomatizacijo branja in pisanja je, med drugim, pravilno in hitro prepoznavanje in oblikovanje črk.

Učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami se, med drugim, pogosto srečujejo s težavami pri priklicu in pravilnem zapisovanju črk in števk ter težavami pri obliki in hitrosti pisanja.

Naštete veččutne dejavnosti pomagajo pri hitrejši prepoznavi in oblikovanju (avtomatizaciji) črk in števk, kar je ključno za uspešno opismenjevanje oz. uporabo osnovnih računskih operacij.

PISANJE ČRK V PESEK, POLENTO, GRES …

Slika 1: Pisanje črk v pesek

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predlogo z določeno črko in pladenj s sipko snovjo (npr. Pesek, polento, gres …). V primeru, da je snov, ki jo vsujemo na pladenj, svetlejše barve, je priporočljivo, da je pladenj temnejše barve (da je opazen 226ntellig pri pisanju). Priporočljivo je tudi, da je pladenj nekoliko višji (da pri pisanju ne pade preveč materiala iz njega).

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno črko in pladenj s sipko snovjo (npr. Peskom, polento, gresom …). Njegova naloga je, da s kazalcem prednostne roke zapiše posamezno črko v pladenj tako, da poleg zapisa istočasno glasno izgovarja glas posamezne črke.

DODATNO: Učenec lahko v pladenj s sipko snovjo lahko vpisuje tudi števke, geometrijske like, besede, številke itd.

SESTAVLJANJE ČRK Z "ŽEBLJIČKI"

Slika 2: Sestavljanje črk z "žebljički"

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predlogo z določeno črko, mrežo in "žebljičke".

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno črko, mrežo in "žebljičke". Njegova naloga je, da sestavi določeno črko tako, da med sestavljanjem istočasno glasno opisuje potek sestavljanja posamezne črke.

DODATNO: Učenec lahko z "žebljički" sestavi tudi števke, geometrijske like, itd.

OBLIKOVANJE ČRK IZ PLASTELINA

Slika 3: Oblikovanje črk iz 227ntelligen

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predlogo z določeno črko in 227ntelligen.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno črko in 227ntelligen. Njegova naloga je, da med oblikovanjem določene črke istočasno glasno opisuje potek dela.

DODATNO: Učenec lahko s plastelinom oblikuje tudi števke, geometrijske like itd.

PISANJE ČRK PO ZRAKU

Slika 4: Pisanje črk po zraku

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predlogo z določeno črko in palčko s trakom.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno črko in palčko s trakom. Njegova naloga je, da s palčko po zraku “napiše” določeno črko tako, da med “pisanjem” istočasno glasno opisuje potek zapisa posamezne črke.

DODATNO: Učenec lahko s palčko s trakom po zraku napiše tudi števke, geometrijske like itd. Napiše lahko tudi posamezne besede. V tem primeru si glasno narekuje zaporedje posameznih glasov. Če nima palčke s trakom, si lahko pri pisanju pomaga z drugimi pripomočki (npr. Pisalom …) ali pa piše “le” s svojim prstom.

SESTAVLJANJE ČRK IZ PENASTIH PUZZLOV

Slika 5: Sestavljanje črk iz penastih puzzlov

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si črke iz penastih puzzlov.

POTEK DELA: Učenec dobi penaste puzzle. Njegova naloga je, da umesti posamezno črko v ustrezen prostorček. Posamezno črko med sestavljanjem tudi istočasno glasno poimenuje.

DODATNO: Učenec lahko na podoben način sestavlja tudi števke iz penastih puzzlov itd.

IGRANJE Z LESENIMI ČRKAMI (ABECEDO)

Slika 6: Igranje z lesenimi črkami (abecedo)

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si lesene črke (abecedo).

POTEK DELA: Učenec dobi lesene črke (abecedo). Njegova naloga je, da umesti posamezno črko v ustrezen prostorček. Posamezno črko med sestavljanjem tudi glasno poimenuje.

SESTAVLJANJE ČRK

Slika 7: Sestavljanje črk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si delčke posameznih črk.

POTEK DELA: Učenec dobi delčke posameznih črk. Njegova naloga je, da iz posameznih delčkov sestavi ustrezno črko.

DODATNO: Učenec lahko iz posameznih delčkov sestavi tudi števke, geometrijske like itd.

DIŠEČE ČRKE

Slika 8: Dišeče črke

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si prozorne steklene kozarčke. V njih damo različne začimbe. Poleg tega si pripravimo tudi predloge z imeni različnih začimb.

POTEK DELA: Učenec za vsako določeno črko povonja posamezno začimbo, ki se začenja na določen glas (npr. T = timijan).

DODATNO: Podobno dejavnost lahko pripravimo tudi za okušanje črk (npr. Č = čokolada).

OBLIKOVANJE ŠTEVK IZ MAGNETOV

Slika 9: Oblikovanje števk iz magnetov

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si magnetno tablo, flomaster in magnete.

POTEK DELA: Učenec dobi magnete. Njegova naloga je, da z magneti sestavi določeno števko, ki smo jo napisali na tablo, tako, da med sestavljanjem istočasno glasno opisuje potek sestavljanja posamezne števke.

DODATNO: Učenec lahko z magneti sestavi tudi črke, geometrijske like itd.

VOŽNJA PO ŠTEVKAH

Slika 10: Vožnja po števkah

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predlogo z določeno števko in avtomobilček.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno črko in avtomobilček. Njegova naloga je, da “potuje” z avtomobilčkom po predlogi tako, da med “vožnjo” istočasno glasno opisuje potek zapisa posamezne števke.

DODATNO: Učenec lahko z avtomobilčkom “potuje” tudi po predlogah črk, geometrijskih likov itd.

<u>SPAJANJE ČRK</u>

Začetnemu spoznavanju oblike črk oz. glasov sledi sinteza teh. Opisane dejavnosti so lahko učiteljem zelo v pomoč, ko pomagajo učencem na omenjenem področju.

HOJA PO ČRKAH

Slika 11: Hoja po črkah

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si različne črke, prilepljene na večji plakat.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo črk. Njegova naloga je, da hodi po določenih črkah in jih istočasno glasno prebere.

DODATNO: Učenec lahko išče posamezne črke tudi tako, da jih udari z lovilcem mrčesa in jih istočasno glasno prebere. S hojo po črkah ali lovilcem lahko tudi sestavlja določene besede in si istočasno glasno narekuje zaporedje posameznih glasov. Predloga se lahko uporabi tudi tako, da učenec na polje z določeno črko polaga tiste predmete, ki se bodisi začenjajo bodisi končujejo na posamezno črko itd.

SESTAVLJANJE BESED IZ LESENIH ČRK 1

Slika 12: Sestavljanje besed iz lesenih črk 1

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si slikovne predloge z napisanimi imeni ter lesene črke.

POTEK DELA: Učenec dobi slikovne predloge in lesene črke. Njegova naloga je, da iz posameznih črk sestavi ustrezno besedo in si istočasno glasno narekuje zaporedje posameznih glasov. Pri sestavljanju besed si pomaga z že napisano besedo.

SESTAVLJANJE BESED IZ PLASTIČNIH ČEPKOV

Slika 13: Sestavljanje besed iz plastičnih čepkov

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si slikovne predloge z napisanimi imeni ter plastične zamaške z napisanimi črkami.

POTEK DELA: Učenec dobi slikovne predloge in plastične zamaške z napisanimi črkami. Njegova naloga je, da postavlja posamezne zamaške na ustrezno mesto na predlogi in si istočasno glasno narekuje zaporedje posameznih glasov. Pri sestavljanju besed si pomaga z že napisano besedo.

SESTAVLJANJE BESED IZ LESENIH ČRK 2

Slika 14: Sestavljanje besed iz lesenih črk 2

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si lesene črke.

POTEK DELA: Učenec dobi lesene črke. Njegova naloga je, da iz posameznih črk sestavi ustrezno besedo in si istočasno glasno narekuje zaporedje posameznih glasov.

DODATNO: Učenec lahko sprva le sestavlja besede po predlogi, kasneje pa to počne brez predloge.

RAZVIJANJE POJMA ŠTEVILO IN VELIKOSTNIH ODNOSOV

Števke so za številne učence izjemno abstraktne, zato so nam lahko opisane veččutne dejavnosti v pomoč pri konkretizaciji in razvoju pojma število, seriaciji ipd.

NIZANJE ŠTEVK

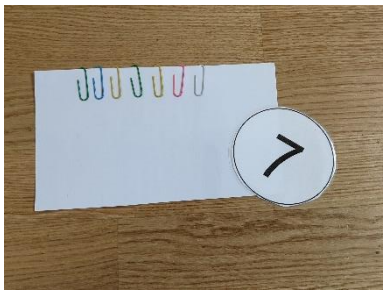
Slika 15: Nizanje števk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si vrvico, delčke slamic in predloge s števkami.

POTEK DELA: Učenec dobi vrvico, delčke slamic in predloge s števkami. Njegova naloga je, da na vrvico naniza toliko delčkov, kolikor je napisano in istočasno glasno šteje.

DODATNO: Učenec lahko niza tudi perlice, lesene kroglice itd.

NIZANJE SPONK



Slika 16: Nizanje sponk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si kartonček, barvne sponke in predloge s števkami.

POTEK DELA: Učenec dobi kartonček, barvne sponke in predloge s števkami. Njegova naloga je, da na kartonček naniza toliko sponk, kolikor je napisano na predlogi in istočasno glasno šteje.

POSLUŠANJE ŠTEVK

Slika 17: Poslušanje števk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si različne pripomočke za raznovrsten prikaz števk (npr. Igralne kocke, predloge s števkami ipd.) ter ropotuljico in zvonček.

POTEK DELA: Učenec dobi npr. Igralno kocko in jo vrže. Njegova naloga je, da najprej pove, katero število je vrgel, nato pa to število prikaže še z ustreznim številom udarcev ropotuljice ter istočasnim glasnim štetjem.

POKANJE ŠTEVK

Slika 18: Pokanje števk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si igralno kocko in folijo z zračnimi mehurčki.

POTEK DELA: Učenec dobi igralno kocko in jo vrže. Njegova naloga je, da najprej pove, katero število je vrgel, nato pa to število prikaže še z ustreznim pokom mehurčkov ter istočasnim glasnim štetjem.

HOJA PO ŠTEVILSKEM TRAKU

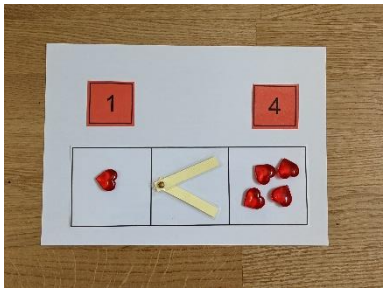
Slika 19: Hoja po številskem

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si številski trak.

POTEK DELA: Učenec dobi številski trak. Njegova naloga je, da hodi po določenih števkah/številih in jih hkrati istočasno glasno prebere.

DODATNO: Učenec lahko hodi tudi le po sodih/lihih številih, večkratnikih določenega števila, predhodnikih/naslednikih določenega števila itd. In hkrati glasno izgovarja, na katerem polju se nahaja. Na posamezno polje lahko položi tudi točno toliko predmetov, kolikor je napisano na polju. Med polaganjem predmetov istočasno glasno prešteva predmete.

PRIMERJANJE ŠTEVK

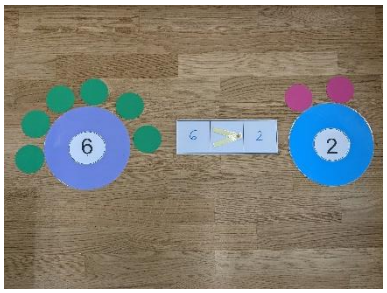


Slika 20: Primerjanje števk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predlogo, kot je razvidno iz slike, kartončke s števkami, “kljunček” za prikaz večjega oz. manjšega števila ter manjše predmete.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo in kartončka. Njegova naloga je, da najprej s predmeti prikaže določeno števko in hkrati istočasno glasno prešteje, nato pa s “kljunčkom” prikaže večje oz. manjše število.

KATERA ROŽICA IMA VEČ CVETNIH LISTOV?

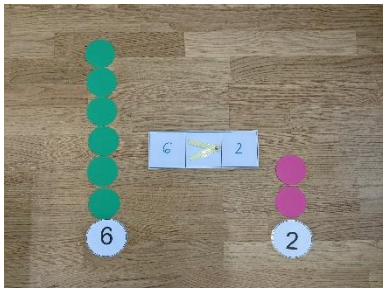


Slika 21: Katera rožica ima več cvetnih listov?

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si dva večja in več manjših krogov. Pripravimo si tudi predloge s številkami, folijo s tremi prostorčki (kot kaže slika), flomaster in "kljunček" za prikaz večjega oz. manjšega števila.

POTEK DELA: Učenec dobi večji in manjši krog ter predlogi s številkami. Njegova naloga je, da najprej z manjšimi krogi priredi določeno številko in hkrati istočasno glasno prešteje, nato številki prepiše v kvadratka (kot kaže slika) in na koncu s "kljunčkom" prikaže večje oz. manjše število.

KATERI STOLP JE VIŠJI?



Slika 22: Kateri stolp je višji?

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge s številkami, več manjših krogov, folijo s tremi prostorčki (kot kaže slika), flomaster in "kljunček" za prikaz večjega oz. manjšega števila.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogi s številkami. Njegova naloga je, da najprej z manjšimi krogi priredi določeno številko in hkrati istočasno glasno prešteje, nato številki prepiše v kvadratka (kot kaže slika) in na koncu s "kljunčkom" prikaže večje oz. manjše število.

DODATNO: Učenec lahko zgradi tudi stolpa iz kock in še lažje primerja njuno velikost.

UREJANJE ŠTEVK

Slika 23: Urejanje števk

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si papirnate rolice papirja, na katere napišemo števke.

POTEK DELA: Učenec dobi papirnate rolice papirja. Njegova naloga je, da razporedi rolice po velikosti (glede na zapisano števko) in hkrati istočasno glasno šteje.

OH, TE NORICE!

Sliki 24, 25: Oh, te norice!

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si plastificirani predlogi obrazov, več manjših rdečih krogov, igralno kocko ter flomaster.

POTEK DELA: Prvi igralec (npr. Učenec) dobi predlogo obraza, na katerem je določeno število rdečih krogov, ki ponazarjajo norice. Tudi drugi igralec (npr. Učitelj) dobi predlogo obraza z enakim številom krogov, kot jih ima prvi igralec. Igra poteka tako, da vrže prvi igralec igralno kocko in odvzame toliko krogov, kolikor pik pokaže igralna kocka. Zmagovalec je tisti, ki prvi odstrani iz obraza vse rdeče kroge. Zmagovalec lahko obrazu nato nariše nasmejana usta. Pomembno je, da se pri odštevanju istočasno z odstranjevanjem pik tudi glasno prešteva oz. odšteva.

VEČČUTNO UČENJE PRI RAZLIČNIH ŠOLSKIH PREDMETIH V ZADNJI TRIADI OSNOVNE ŠOLE

ZAPIS ŠTEVIL Z BESEDO

Slika 26: Zapis števil z besedo

Zapis števil z besedo predstavlja številnim učencem izjemno težave, saj težko razumejo oz. slišijo, iz katerih besed je sestavljeno določeno število (npr. 90=devetdeset pogosto zapišejo brez črke t). Opisan pripomoček jim pomaga, da lažje razumejo sestavo posameznih besed.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge s številkami in raznobarvne predloge z napisanimi delčki besed (npr. Ena, dva, deset, in, najst …).

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno števko. Njegova naloga je, da sestavi ime števke tako, da sestavi “njeno ime” iz ustreznih delčkov besed in jih istočasno glasno prebere.

DODATNO: Učenec lahko sestavljeno besedo tudi napiše in si istočasno glasno narekuje zapis dane številke.

KAKO ZAČUTIM NENASELBINSKA LASTNA IMENA?

Slika 27: Kako začutim nenaselbinska lastna imena?

Učenci včasih težko razumejo razliko med naselbinskimi in nenaselbinskimi imeni ter si težko zapomnijo uporabo velike začetnice. Opisan pripomoček jim pomaga, da si s pomočjo taktične izkušnje lažje zapomnijo, katera imena spadajo med nenaselbinska.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge s fotografijami gora in voda, kamen ter kozarec vode.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo s fotografijo npr. Določene gore. Njegova naloga je, da prebere ime gore ter se istočasno dotakne kamna. Kamna se dotika tudi med zapisom imena gore na list. Med zapisovanjem si istočasno glasno narekuje zapis imena. Podobno poteka zapis npr. Določenega jezera, le da učenec medtem da prst v vodo.

KAJ DELAMO?

Besedne vrste utegnejo biti za učence pogosto zelo abstraktne in težko ločijo med samostalnikom, glagolom, pridevnikom itd. Opisan pripomoček jim pomaga, da lažje in hitreje dojamejo, kaj predstavljajo glagoli, lažje pa razumejo tudi razliko med dovršnimi in nedovršnimi glagoli.

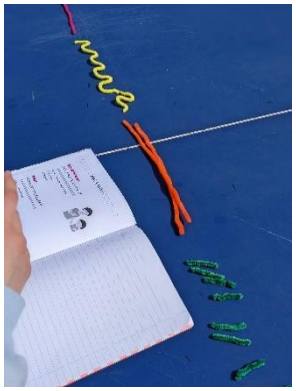
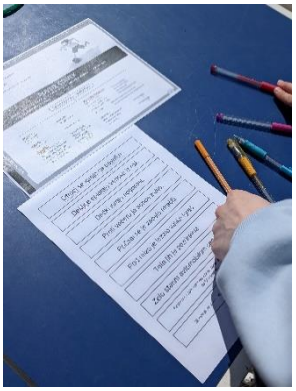
Slika 28: Kaj delamo?

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge z napisanimi glagoli (dovršnimi in nedovršnimi).

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno besedo (zapisanim glagolom). Njegova naloga je, da z gibi ponazori posamezni glagol. Pozoren je na to, ali je dejanje dovršeno ali nedovršeno. Med ponazoritvijo istočasno glasno opiše/opisuje, kaj dela.

DODATNO: Učenec lahko na list papirja zapiše “svoje” glagole, ki jih moramo ponazoriti mi (učitelji).

KAKŠNE OBLIKE SO STAVČNI ČLENI?



Slike 29, 30, 31: Kakšne oblike so stavčni členi?

Način podčrtavanja stavčnih členov je še ena stvar, kjer utegnejo učenci naleteti na težave. Taktilna izkušnja jim omogoča, da je zapomnitev načina podčrtovanja lažja in hitrejša.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si različne barve žic, ki jih oblikujemo skladno z pravili podčrtovanja (npr. Povedke podvijugamo …) in predloge z napisanimi povedmi.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z določeno povedjo, jo 240ntelli prebere, nato pa z žicami ponazori posamezni stavčni člen. Na ta način npr. Ugotovi, da je povedek lahko sestavljen iz dveh delov, ki nista nujno skupaj ipd.

DODATNO: Učencu lahko damo tudi učni list z določenimi povedmi, njegova naloga pa je nato z barvnimi pisali ustrezno podčrtati posamezne stavčne člene.

KATERE OBLIKE SI PA TI?

Slika 32: Katere oblike si pa ti?

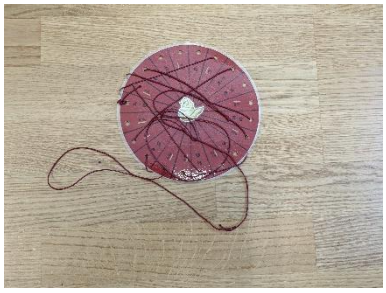
Učencem je rokovanje z odpadno embalažo vedno zabavno. Če se 240ntelli naučijo še poimenovati posamezna geometrijska telesa, je to še toliko bolje.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si odpadno embalažo različnih oblik.

POTEK DELA: Učenec izbere določen predmet in pove, katere oblike je. Nato njegove sestavne dele (npr. Osnovna ploskev, rob ipd.) glasno poimenuje tako, da se posameznega dela istočasno dotika.

DODATNO: Učenec lahko išče posamezne predmete določenih geometrijskih oblik tudi znotraj učilnice, na šolskem dvorišču itd.

VEČKRATNIKI KOT PAJKOVA MREŽA



Slika 33: Večkratniki kot pajkova mreža

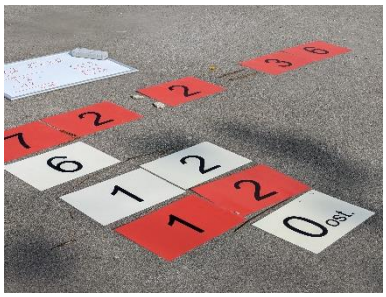
Avtomatizacija poštevanke povzroča številnim učencem izjemni napor. Smiselno je, da jim 241ntelli pomagamo z raznovrstnimi in veččutnimi dejavnostmi, s pomočjo katerih je utrjevanje poštevanke bolj zabavno in prijetno.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si krog, ki ga ob 241ntell dvajsetkrat preluknjamo (deset računov in deset večkratnikov). Ob vsako luknjico mešano zapišemo račune poštevanke določenega števila in večkratnike. Pripravimo si tudi dovolj dolgo vrvico.

POTEK DELA: Učenec dobi krog s pritrjeno vrvico. Njegova naloga je glasno prebrati račun, poiskati pripadajoč večkratnik, ga glasno izgovoriti, istočasno pa povezati račun z ustreznim večkratnikom.

DODATNO: Krog lahko ima le deset lukenj (samo večkratnike).

SPREHAJAM SE IN PISNO DELIM



Slika 34: Sprehajam se in pisno delim

Deljenje števil predstavlja učencem največkrat številne težave, saj zahteva reševanje veliko korakov. Opisan način jim omogoča razgibano in zanimivo učenje postopka ter zagotavlja bogato kinestetično izkušnjo.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge s števkami in predloge, na katere zapišemo ostanek (glej sliko). Pripravimo si tudi kamenčka za znak “deljeno” ter vejice za znaka “je enako”, “minus” in “nogico”.

POTEK DELA: Učenec sestavi iz predlog račun, nato pa glasno računa. Med računanjem s hojo ponazori način (pot) računanja. Račun rešuje tako, da namesto zapisa polaga na tla ustrezno predlogo (glej sliko).

DODATNO: Učenec lahko posamezni korak reševanja tudi zapiše na tablo ali papir. Račune lahko rešuje na dolg ali kratek način. Pri dolgem načinu sproti piše ostanke, pri kratkem pa ta del izpusti oz. ga miselno opravi.

ZABAVNI PRETVORNIKI MERSKIH ENOT

Slika 35: Zabavni pretvorniki merskih enot

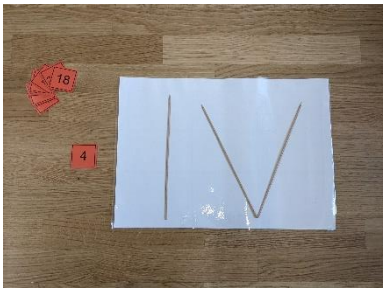
Pretvarjanje merskih enot pogosto ni enostavna reč. Učenci imajo pogosto težave že pri pretvarjanju osnovnih merskih enot. Z zlaganjem kartončkov jim je to pogosto lažje, na tovrstni način pridobljeno znanje pa dolgotrajnejše in učinkovitejše.

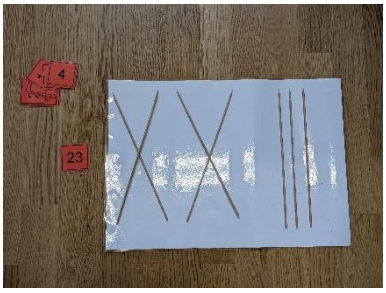
PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si različno dolge kartončke (npr. Po 1 cm in 1 dm) ter kartonček v kosu (dolžine 1 dm in 1 m).

POTEK DELA: Učenec dobi različno dolge kartončke (npr. Po 1 cm) in jih zlaga enega poleg drugega. Zraven jih istočasno glasno šteje.

DODATNO: Učenec lahko prikaže posamezne dolžinske merske enote tudi z rokami (npr. 1 mm = črtica na nohtu, 1 cm = širina nohta, 1 dm = “telefonček” …). Veččutno lahko utrjuje tudi časovne enote (npr. Stoji na eni nogi 1 sekundo, 1 minuto …). Med stojo na eni nogi istočasno glasno šteje in poskuša prešteti do 60 (za razumevanje časovne enote “minuta”.

ZLAGANJE RIMSKIH ŠTEVILK





Sliki 36, 37: Zlaganje rimskih številk

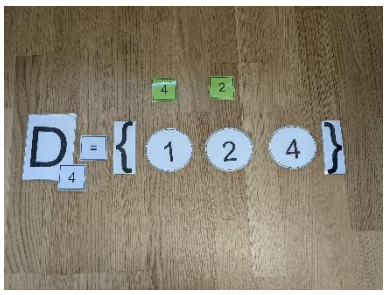
Tudi rimske številke povzročajo številnim učencem precejšnje težave. Prikaz s pomočjo palčk omogoča veččutno učenje, ki je hkrati tudi učinkovita pot do znanja.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge s številkami in lesene palčke.

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo in palčke, iz katerih zloži posamezno številko. Pri tem istočasno glasno računa (npr. 4 je 5 minus 1 ali 23 je 10 plus 10, plus 1, plus 1, plus 1).

DODATNO: Ker se pri zapisu rimskih številk pojavljata tudi znaka C in M, ju lahko izrežemo iz tršega kartona in ju učenec ne sestavlja iz palčk. Na zadnjo stran predloge lahko zapišemo tudi rešitev (zapis posamezne številke z rimskimi številkami). S tem lahko učenec sproti, predvsem pa na zabaven način, preveri svojo uspešnost sestavljanja.

ISKANJE DELITELJEV



Slika 38: Iskanje deliteljev

Iskanje deliteljev vsebuje, podobno kot pisno deljenje, številne korake reševanja, kar utegne učencem, ki imajo proceduralne težave, povzročati nemalo težav.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge (kot kaže slika).

POTEK DELA: Učenec išče delitelje določenega števila tako, da glasno računa, namesto zapisa pa na mizo polaga ustrezne predloge (glej sliko).

DODATNO: Učenec lahko posamezni korak reševanja tudi zapiše na tablo ali papir.
POKAŽI MI KOT

Slika 39: Pokaži mi kot

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge z napisanimi imeni kotov, policaja s “premičnima rokama” ter slikovne predloge, kjer so prikazani različni koti.

POTEK DELA: Učenec izžreba predlogo z napisanim imenom kota in ga nato ponazori s “policajevima rokama”. Med gibanjem roke istočasno glasno šteje kotne stopinje po 10, dokler ne pride do ustrezne številke (npr. Pravi kot je 10, 20, 30 … 90 kotnih stopinj).

DODATNO: Učenec lahko posamezni kot poišče tudi v učilnici, na šolskem dvorišču, slikovni predlogi ipd., lahko pa ga prikaže tudi s svojima rokama.

ROKOVANJE Z DENARJEM

Slika 40: Rokovanje z denarjem

Pogosto rečemo, da imajo številni učenci težave pri reševanju besedilnih nalog. Reševanje lahko učencem približamo tako, da rešujejo matematične probleme, ki so aktualni in vzeti iz vsakdanjega življenja. Ker se z denarjem tako ali drugače vsakodnevno srečujejo, je izjemno dobrodošlo, da z njim oz. imitacijo tega rokujejo tudi, ko gre za reševanje matematičnih besedilnih nalog.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge z besedilnimi nalogami in imitacijo denarja.

POTEK DELA: Učenec glasno prebere besedilno nalogo, nato pa jo tudi glasno rešuje. Ko reče npr.: “Mami moram vrniti, 10, 20, 25 €. “ istočasno glasno prešteva imitacijo denarja in sešteva 244nte.

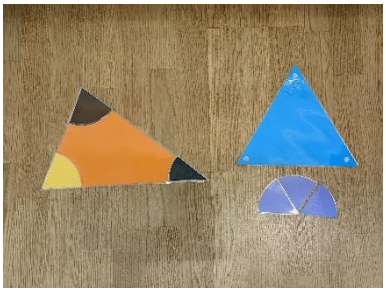
DELIM, DELIŠ

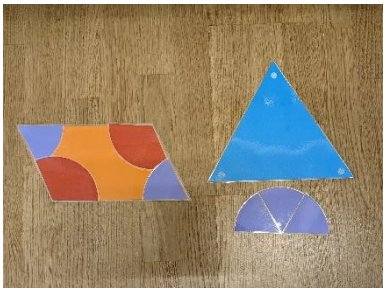
Slika 41: Delim, 244ntel

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si igračke in imitacijo denarja.

POTEK DELA: Učenec glasno prebere besedilno nalogo, nato pa jo tudi glasno rešuje. Ko reče npr.: “Razdeliti moram 7 €.” Istočasno glasno deli: “Tebi enega, tebi enega …”.

IGRANJE S KOTI





Sliki 42, 43:Igranje s koti

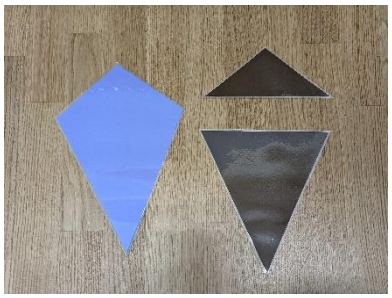
Učenci včasih težko razumejo, da je vsota notranjih kotov trikotnika 180 kotnih stopinj, kar je trikrat po 60 kotnih stopinj. Lažje in boljše razumevanje jim omogoča uporaba opisanega pripomočka.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge z liki ter pripadajočimi koti.

POTEK DELA: Učenec vzame predlogo in na posamezni lik polaga posamezne kote. Nato kote zlaga enega poleg drugega in jih istočasno glasno sešteva, npr. “60, 120, 180 kotnih stopinj).

DODATNO: Smiselno je učencem zagotoviti različne oblike trikotnikov, saj na ta način učinkovito ugotovijo, da velja pravilo za vsoto notranjih kotov trikotnika, za vse trikotnike, ne glede na njihovo vrsto. Pripravimo si lahko tudi vse ostale like (npr. Večkotnike …).

IZ ČESA JE SESTAVLJEN ZMAJ?



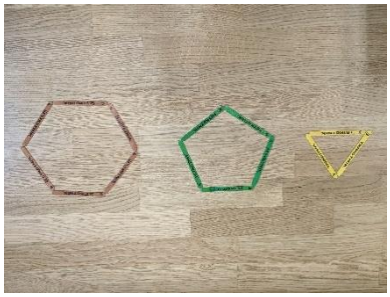
Slika 44: Iz česa je sestavljen zmaj?

Pri računanju ploščine določenih likov si je potrebno predstavljati, iz katerih likov je posamezni lik sestavljen. V ta namen jim zelo pomaga opisani pripomoček.

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si like in njihove osnovne pripadajoče dele (“osnovne like”, npr. Kvadrat, pravokotnik, trikotnik).

POTEK DELA: Učenec vzame predlogo lika (npr. Deltoid) in ga sestavi iz ustreznih delov (dveh trikotnikov). Na ta način tipno ugotovi, iz katerih in iz 246ntell delov je sestavljen posamezni lik (v predstavljenem primeru deltoid).

SESTAVLJANJE VEČKOTNIKOV



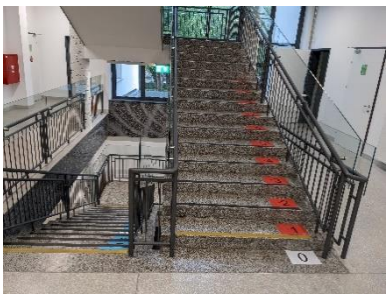
Slika 45: Sestavljanje večkotnikov

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si lesene palčke, na katere smo napisali ustrezno besedo (npr. Trikotnik sestavljajo tri palčke, na katerih je napisana beseda trikotnik).

POTEK DELA: Učenec sestavi posamezni večkotnik tako, da ga sestavi iz palčk, hkrati pa jih glasno sešteva.

PO POTEH RACIONALNIH ŠTEVIL

Racionalna števila, ki se obravnavajo pri matematiki v 8. Razredu, utegnejo predstavljati učencem izjemne težave, saj si težko predstavljajo, da je npr. 3 – 5= - 2. Hoja po oštevilčenih stopnicah je marsikateremu učencu v pomoč pri razumevanju abstraktnega računanja z racionalnimi števili.



Slike 46, 47, 48: Po poteh racionalnih števil

PRIPRAVA PRIPOMOČKA: Pripravimo si predloge s števkami in jih razporedimo po stopnicah (kot kaže slika).

POTEK DELA: Učenec dobi predlogo z računom, ki ga reši s pomočjo hoje po stopnicah.

DODATNO: Princip računanja z racionalnimi števili lahko prikažemo tudi z nihanjem temperature na termometru.

Predstavljenih je le nekaj idej, s pomočjo katerih lahko pričaramo kvalitetne veččutne dejavnosti, ki omogočajo učencem zabavno in učinkovito učenje.

2. Zaključek

Učitelji se pri svojem delu srečujemo s številnimi izzivi, nalogami in odgovornostmi. Ena izmed temeljnih obvez vsakega učitelja je tudi ta, da usvojijo učenci čimveč znanj, veščin in spretnosti. Učitelji imamo pri svojem delu na izbiro široko paleto učnih metod in oblik, naša odgovornost pa je, da pri pripravi in izvedbi učnih ur izberemo tiste metode in oblike dela, ki, med drugim, omogočajo, da učenci karseda učinkovito pridobijo in uporabijo nova znanja.

Nemalokrat posredujemo učno snov glede na naš prevladujoč (preferenčni) kanal sprejemanja, obdelovanja in povezovanja informacij iz zunanjega v notranji zaznavni 247ntell. Vse prevečkrat posredujemo informacije preko vidnega in/ali slušnega kanala, pozabljamo pa, da je tudi kinestetični kanal izjemno pomemben za bogato, celostno in učinkovito učno izkušnjo.

Načelo veččutnega oziroma multisenzornega učenja temelji na predpostavki, da je veččutna obdelava informacij del vsakdanjega življenja in da se posamezniki učijo bolje, hitreje in lažje, če se učijo s hkratno uporabo več kot enega čuta. Zaradi omenjenega se je pomembno zavedati, da je veččutno učenje primerno za vse učence, ne le za tiste, ki imajo posebne potrebe. Veččutni pristop pritegne večje število učencev, ki na ta način lažje, hitreje in učinkoviteje usvojijo posamezne učne vsebine. Poleg omenjenega so tudi bolj motivirani za šolsko delo.

Učiteljeva kreativnost, domišljija in ustvarjalnost naj pri zagotavljanju veččutnega učenja ne poznajo meja!

3. Viri in literatura

Cassese-Pawlowski , A. C. (2019). Using multisensory instruction to suppor reading growth in a fifth grade general education classroom. *Rowan Digital Works. Theses and Dissertations*.

Heuston, D. (2019). Why Multisensory Learning is an Effective Strategy for Teaching Students How To Read. *Https://Www.waterford.org/Education/Why-Multisensory-Learning-Is-an-Effective-Strategy-for-Teaching-Students-How-to-Read/*. *Datum dostopa: 18. 4. 2022.*

Juwita, R. (2018). Development of Interactive Teaching Material using Multisensory Learning Model on Multiplication Material to Improve Student Results Third Grade Primary School. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, *3*(7), 623–629.

Laksana1*, Wulansari2, Sumaryanti3 , S. D. A. L. (2021). Improving Students' Metacognitive Ability Through Multisensory Learning in Primary Schools. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 581, 344–348.

Markovič, E. (2015). 8 vrst 248ntelligence – katero ima vaš otrok? *Https://Www.iskreni.net/8-Vrst-Inteligence-Katero-Ima-Vas-Otrok/*. *Datum dostopa: 6. 4. 2022.*

Ngong, A. A. (2019). Effectiveness of Multisensory Learning Approach in Teaching Reading to Pupils with Dyslexia in Ordinary Primary Schools in Bamenda III Sub Division, Mezam Division, of the North West Region of Cameroon . *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)*, *3*(5).

Rems, P. (2016). Spoznanja o delovanju možganov in nevromiti pri bodočih učiteljih razrednega pouka. *Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. http://Pefprints.pef.uni-Lj.si/3684/1/Magistrsko_delo_Polona_Rems.pdf. Datum dostopa: 25. 4. 2022.*

Smith, J. (2019). Multisensory Learning and its Effect on Students with Autism. *Education Masters*, 367.

Tancig, S. (2017). Nekateri nevromiti in dejstva o možganih – Kaj je pomembno vedeti za učenje in poučevanje? *Http://Pefprints.pef.uni-Lj.si/5004/1/Tancig.pdf*, 274–288. *Datum dostopa: 25. 4. 2022.*

Seznam slik:

Slike 1 – 48: osebni arhiv

Uporaba didaktičnega pripomočka pri spoznavanju okolja

Martina Bizjak, mag. prof. inkl. ped., Osnovna šola Cerkno

Povzetek

V prispevku vam želim orisati celoto didaktičnega procesa pedagoškega dela, ki sledi konstruktivističnemu načinu in inkluzivnim smernicam poučevanja. Pedagogi se v današnjem času srečujejo s težko nalogo, saj morajo v proces poučevanja vključit vse otroke, usmerjene in tiste, ki so vključeni v redni vzgojno-izobraževalni program. Naloga pedagoga je, da učencem na ustrezen način približa učne vsebine, ob tem pa upošteva njihove individualne zmožnosti. Da otrok lažje usvoji znanje je pomembno, da ima aktivno vlogo. S konstruktivističnim načinom poučevanja se lahko osredotočimo na učenca in mu s tem ponudimo prijetnejše učenje in s tem trajnejše znanje. Načrtovala in izdelala sem didaktične pripomočke dihal in prebavil, s katerimi lahko tudi učenci z odločbo (otroci s posebnimi potrebami) na aktiven način pridobivajo in utrjujejo znanja v oddelku. Z njimi sem želela vplivati na kakovost učenja in poučevanja naravoslovnih vsebin o človeškem telesu s poudarkom na prebavilih in dihalih.

Ključne besede: konstruktivistični pouk, inkluzija, naravoslovje, didaktični pripomoček, otroci s posebnimi potrebami.

1. Poučevanje v inkluzivnem oddelku

Učitelji moramo pri svojem delu slediti učnemu načrtu, kateri je javno veljavni dokument. Splošni cilji učnega načrta za predmet naravoslovje in tehnika narekujejo oblikovanje takšnega pouka, ki omogoča izkustveno doživljanje narave in tehnike v pluralnih naravnih in umetnih okoljih. (Vodopivec idr., 2011).

V didaktičnih priporočilih zasledimo načela konstruktivističnega poučevanja, ta ustrezno dopolnjujejo splošne in operativne cilje.

Konstruktivistični model poučevanja se je razvil kot alternativa transmisijskemu modelu pouka in tradicionalnemu razumevanju učenja, saj je bilo vedno več dokazov za »krhkost, nestabilnost in premajhno uporabnost znanja, ki ga šola daje« (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 35). Konstruktivistični način izvajanja pouka poudarja aktivno vlogo učenca in njegovo sposobnost, da si na podlagi predhodnih izkušenj in znanj sam zgradi novo znanje (Jeriček, 2004).

Učenec s svojo aktivnostjo postopoma prevzame vse več odgovornosti za proces pridobivanja znanja, osebnega razvoja in vseživljenjskega usposabljanja (Valenčič Zuljan, 2004). Ob zaključku učnega procesa imata pomembno vlogo refleksija dela in razmislek o procesu učenja (Simons, 1997, v Šteh, 2004) . Kot razlaga Marentič Požarnik (2004) imajo več možnosti tvorjenja kakovostnega znanja naslednje metode poučevanja: produktiven (progresiven) dialog, problemski pouk, projektno učno delo, igre, simulacije in podobno.

Kavkler (2005) pravi, da prilagajanje didaktičnega procesa otrokom s posebnimi potrebami (OPP) naj ponuja učencem možnosti za razvoj naravoslovnih znanj in veščin, le-te jim bodo omogočile reševanje naravoslovnih problemov. V inkluzivnih oddelkih (Plazar, 2015) so ključnega pomena aktivne metode dela. Pedagog bi moral izbirati tematiko in praktične eksperimente, ki so povezani z vsakdanjim otrokovim življenjem in so pomembni pri dvigu motiviranosti otrok. Pedagog, kot pravi Štemberger (2012), mora biti pripravljen na inkluzijo, torej strokovno usposobljen in zmožen prevzemanja odgovornosti uspešnosti učenca.

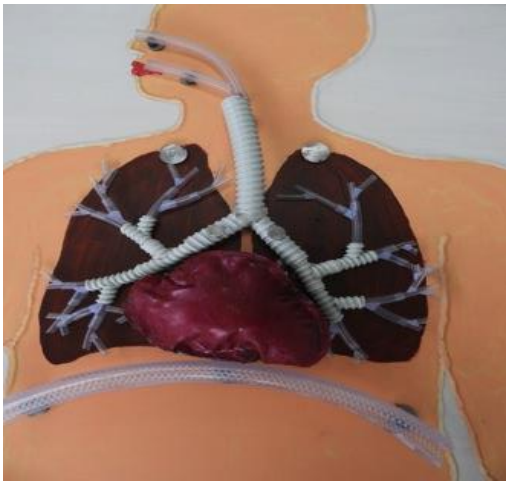
1.1. Didaktični pripomočki pri pouku

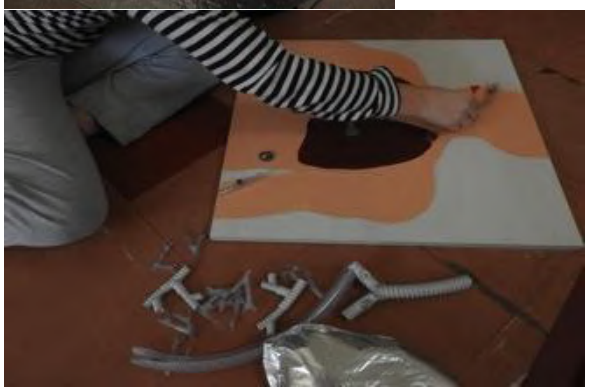
Da bi spodbudili učenčevo aktivno mišljenje, mora pedagog v njem spodbuditi interes, ga motivirati in pomagati k samostojnemu reševanju problemov in rešitev. Didaktični materiali so nam v pomoč pri učnem procesu (Gellert, 2004, v Clemes Cardoso idr., 2009), vendar si morajo učitelji predhodno zastaviti cilje ter pogledati možnosti in omejitve didaktičnega materiala. Ti materiali so lahko vizualni (posterji, zemljevidi, slike, vzorčni primerki) ali pa bolj drzni, spodbujajoči, avditivni in interaktivni.

Sama sem izdelala naslednji didaktični material:

- Poenostavljen didaktični pripomoček dihalne poti (slike 1, 2, 3) namenjen ponazoritvi vsebin ter za aktivno učenje ob sestavljanju le-tega.

Ob omenjenem pripomočku otrok utrjuje svoje znanje o dihalni poti. Otrok sistem razstavi, nato pa ob njegovem sestavljanju opisuje dihalno pot in posamezne dele. Dejavnost se lahko izvaja v paru ali v manjši skupini. Učiteljica ali otrok (lahko je tisti otrok, ki je nemirnejši in ima težave s pozornostjo, koncentracijo in impulzivnostjo) razstavi model dihal in posamezne dele položi v vrečo. Posamezen otrok izžreba del dihalnega sistema, ga poimenuje (če ga pozna, drugače lahko podatek poišče v učbeniku ali na računalniku, če je na voljo) in položi ali pritrdi z magnetom na ploskev s človeško podobo.





Slike 1, 2 in 3: Didaktični pripomoček dihal in učenje s pomočjo njegove uporabe

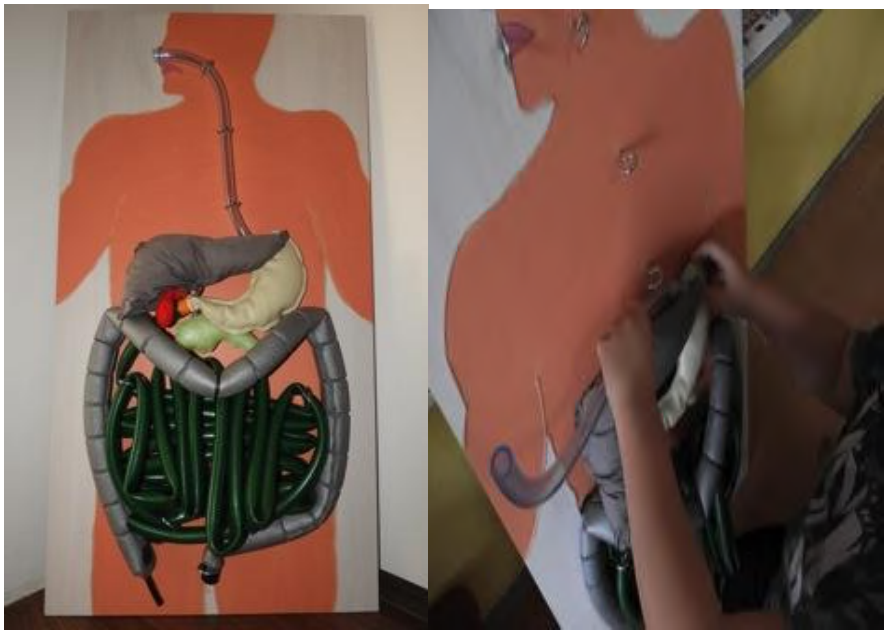
- Poenostavljen model pljučnih mešičkov (namenjen ponazoritvi podane učne snovi, namenjen opisovanju in tipanju struktur).

  Z modelom pljučnih mešičkov (sliki 4 in 5) omogočimo otrokom spoznavanje izmenjave plinov s pomočjo tipa in vida. Otrok opazuje in tipa model, pri tem pa opisuje pot kisika skozi sapničice prek stene pljučnih mešičkov v lasnice, torej v kri. Otroku lahko damo povohati npr. začimbo ali dišavno olje, nato nam mora opisati pot »dišave« ob sestavljenem didaktičnem pripomočku, od nosne votline do prihoda v kri. Ob dejavnosti mu lahko pomagamo z vprašanji, ki ga usmerjajo k opisovanju pravilne dihalne poti. Otroci, ki imajo že usvojeno znanje o krvožilnem sistemu oziroma ki izkazujejo več znanja, lahko nadaljujejo opis potovanja kisika po telesu in nazaj do pljuč v obliki ogljikovega dioksida.

Sliki 4 in 5: Didaktični pripomoček pljučnih mešičkov in njegova uporaba pri pouku

- Poenostavljen didaktični pripomoček prebavne poti (sliki 6 in 7) namenjen ponazoritvi vsebin ter za aktivno učenje ob sestavljanju le-tega.

  Ob pripomočku lahko otroku prikažemo poenostavljen potek prebave, kasneje pa lahko utrjuje svoje znanje. Otrok sistem razstavi, nato pa ob njegovem sestavljanju opisuje prebavno pot in posamezne dele. Otrok opisuje, kaj se s hrano v posameznem delu dogaja. Sestavljati začne pri požiralniku, nato pa nadaljuje vse do zadnjične odprtine – anusa. Ob morebitnem otrokovem napačnem poimenovanju prebavnega dela oziroma napačni predstavitvi prebavnega procesa mu damo možnost, da sam poišče pravilen odgovor v zvezku/učbeniku/literaturi/na spletu oziroma damo možnost drugemu otroku.



Sliki 6 in 7: Didaktični pripomoček prebavil in igra z njim

1.1.1. Preizkus v praksi

Pri preizkusu so sodelovali učenci, ki so vključeni v podaljšano bivanje, med njimi je bila tudi učenka, ki je z odločbo opredeljena kot otrok z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Preizkus modela dihal

Že sam didaktični pripomoček je bil za otroke dovolj velika motivacija, takoj so pokazali zanimanje zanj in odvrnili, da so se to že učili ter da so to organi – pljuča. Želeli so ga prijeti in rokovati z njim. Najprej smo jih vprašali, ali bi si želeli ogledati pripomoček sede ob mizah. Deček iz skupine je dal predlog, da bi se lahko usedli po tleh, v krogu. Njegov predlog smo tudi upoštevali. Vprašali smo jih, kaj vse že poznajo na pripomočku.

Prepoznali so osnovne dele dihalne poti, pri tem je neka deklica rekla, da gre zrak po požiralniku. Ker je zamenjala sapnik s požiralnikom, smo otroke vprašali, kam bi lahko pogledala, da bi dobila pravi podatek. Tako so ga iskali v učbeniku za četrti razred, omenjena deklica ga je tudi poiskala in popravila svojo trditev. Na pripomočku niso prepoznali trebušne prepone. To smo jim pokazali najprej v učbeniku, nato pa smo jim ob modelu razložili njen pomen. Otroci so tudi želeli preizkusiti njeno premikanje na modelu. Naročili smo jim, da se uležejo in globoko dihajo ter naj položijo roke na trebuh. Skupaj smo opazovali, kaj se z njim dogaja. Odgovorili so, da se premika, da gre »gor in dol«. Deček iz skupine je ugotovil povezanost med plitkim/globokim dihom in stopnjo premikanja trebuha.

Nadaljevali smo z dejavnostjo razstavljanja didaktičnega pripomočka. Deklica, ki je usmerjena z odločbo, se je sama javila in izrazila željo, da ga razstavi. Tudi drugi učenci so želeli biti aktivni, vendar smo dali najprej možnost omenjeni deklici. Deklica je sistem hitro razstavila. Podali smo ji navodilo, naj ga sestavi po zaporedju dihalne poti. Najprej je del postavila na ploščo, nato je povedala, za kateri del gre. Deklica je osnovne dele dihalne poti znala poimenovati (sapnice in sapničice so poimenovali cevke). Pri dejavnosti je izkazovala zadovoljstvo, ob sestavljanju pa pripomnila: »Kako majhne so te cevke, kako se jim reče?« Na vprašanje ji je odgovoril sošolec, da so to sapničice. Opazila je, da sapničice nimajo magnetov, in vprašala, kako naj jih sestavi. Učenci so se takoj javili, da ji pomagajo, dvema smo dovolili. Drugi so lahko opazovali model srca – ga stiskali in poslušali zvok, ki ga je oddajal. Veliko otrok je postavljalo vprašanja na temo materialov didaktičnega pripomočka: »Kako ste to naredili, da se kar sama napihnejo pljuča.«, »Iz česa je to, to mehko, ali je iz vzglavnika?«, »Potipaj, v srcu je enako, tudi mehko, pa še nekaj bolj trdega je notri.«

Preizkus modela pljučnih mešičkov

Pokazali smo jim model pljučnih mešičkov in vprašali, ali so že kaj podobnega videli ter če mogoče kdo ve, kaj prikazuje. Deček iz skupine je, še preden sem postavila vprašanje, povedal: »To je tisto, to je tisto; čisto isto je v našem učbeniku!« Poiskal je sliko s pljučnimi mešički, to so storili tudi drugi. Drugi deček je rekel: »Tam gre tisto pomembno v kri.« In dodal, da se jim reče mehurčki. Deček, ki je sliko poiskal v učbeniku, je iz njega prebral pravilno ime – pljučni mešički. Ob modelu smo otrokom ponovno razložili, da kisik potuje do sapničic in preide prek stene pljučnih mešičkov v drobne žile – lasnice. Učencem smo v nadaljevanju prekrili oči. Tipali so model in opisovali pot kisika, pri tem pa kazali s prsti. Učenci so nas presenetili, saj so vsi želeli imeti prekrite oči ob tipanju. Mislili smo, da bo vsaj kdo v skupini, ki bi mu bilo neprijetno. Čeprav je dejavnost zaradi prekrivanja oči potekala dlje časa, so učenci izkazali željo po sodelovanju, z mirnim čakanjem.

Preizkus modela prebavil

Didaktični pripomoček smo preizkusili s štirimi učenci med poukom podaljšanega bivanja. V preizkus smo vključili že omenjeno deklico s posebnimi potrebami, in dečka, ki je bil vključen s skupino individualne skupinske pomoči. Vanj sta bila vključena še dva otroka, deklica in deček. Didaktični pripomoček smo naslonili ob zid, otroci so želeli, da se posedemo v polkrog. Začeli smo izvajati dejavnost. Vsi so želeli sodelovati, zato smo se skupaj z otroki odločili, da v smeri urinega kazalca posameznik iz polkroga pove, kako poimenujemo del prebavne poti in kaj se v njem s hrano dogaja oziroma zakaj je pomemben. Podali smo jim navodilo, da morajo pričeti na začetku prebavne poti. Povedali so, kaj se v ustih dogaja. Opazili smo, da smo uporabili eno cev za prikaz ustne votline in požiralnika. Zato smo si, da bi se izognili napačnim predstavam otrok, to zapisali kot predlog izboljšav, torej da ustno votlino nekoliko drugače pokažemo ali prerežemo cev.

Osnovne dele prebavne poti so vsi poznali (izjema sta žolčnik in trebušna slinavka), funkcijo ustne votline, požiralnika in želodca so vsi poznali, funkcijo tankega in debelega črevesja pa so napačno oziroma nepopolno predstavili, npr. hrana gre skozi tanko črevo po celem telesu, vodo iz hrane polulamo. Nadaljevali smo s snemanjem delov prebavne poti. Oba dečka sta želela sneti tanko črevo. Ker je cev, ki ga prikazuje, rigidna in težje prepogibljiva, smo jima priporočali, da si pomagata. Deček je ob odvijanju cevi pripomnil: »Joj, koliko ga je, mislim, da smo se učili, da bi ga moralo biti šest metrov ... A ga je res toliko?« Da otrokom ne bi puščali dvomov, smo se odločili, da črevo izmerimo.

Pri pritrjevanju delov na ploskev se je izkazalo, da morajo dobro premisliti, kam ga postaviti in kako ga postaviti, npr. požiralnik z ustno votlino so morali spraviti skozi luknje kovinskih obročev, želodec so morali pravilno obrniti, enako žolčnik in trebušno slinavko. Odločili smo se, da pri ponovni uporabi dodamo sliko sestavljenega didaktičnega pripomočka, v pomoč učencem. Pri zvijanju cevi, ki prikazuje tanko črevo, so imeli največ težav, podali smo jim navodilo, kako ga morajo zviti in kolikokrat, izkazalo se je, da ne razumejo, kaj pomenita izraza vodoravno in navpično. Med zvijanjem cevi je deček izrazil mnenje: »Še dobro, da sem močan!« Deklica z odločbo je pripomnila, da imajo tako cev doma in se ji reče vrtna cev. Ob koncu dejavnosti smo le-to skupaj z otroki evalvirali in jim postavili vprašanja. Povedali so nam, da so se naučili, kje sta žolčnik in trebušna slinavka ter da ne gre hrana skozi tanko črevo v kri, temveč hranilne snovi. Ob vprašanju, kaj jim je bilo najbolj všeč, so odgovarjali:

»To, da se kar navije kot pri plastenki.«

»Da smo zmerili tisto cev, črevo.«

»Ker se spravi nazaj tako, kot je bilo.«

Za možne spremembe je deček iz skupine povedal, da bi lahko bila namesto cevi vrv in da bi se to lažje zvilo. Deklica je pripomnila, da bi lahko bila na istem pripomočku tudi pljuča. Na vprašanje, kaj jim je povzročalo največ težav, so pripomnili, da so morali pomisliti, kako obrniti del prebavil, da so ga lahko pritrdili. Trije so podali mnenje, da ni bilo nič takega, kar jim ne bi bilo všeč. Četrti, ki je zvijal cev, pa je rekel: »Ni mi bilo všeč, ker moraš vedeti, kako zvit, da lahko daš gor na človeka.« Ob tem ga je drugi opomnil: »Pa sej sem ti jaz pomagal!«

Učenci so bili motivirani za dejavnost in so med njo sodelovali. Razveseli so nas, ker so drug drugemu pomagali, si svetovali in se kljub težavam zabavali ter kazali navdušenje, ko jim je uspelo pritrditi del prebavne poti na ploskev.

2. Zaključek

Učitelji si lahko z uporabo didaktičnega materiala popestrijo pouk, omogočajo jim predstavljanje učnih vsebin na zanimiv in poenostavljen, a kljub vsemu strokovno neoporečen način. Uporabijo jih lahko pri učenju novih učnih vsebin kot motivacijsko sredstvo, za ugotavljanje predznanja otrok in za utrjevanje znanja. Pri didaktičnem procesu sem učenki nudila več dodatne razlage, multisenzorno učenje in učila za nazornost pouka. Uporabila sem jih za utrjevanje učnih vsebin o dihalih in prebavilih. Izvedbo sem ob koncu vsakega preizkusa evalvirala skupaj z učenci, kasneje pa samostojno na podlagi lastnega opazovanja z udeležbo ter polstrukturiranim intervjujem. Z analizo odzivov otrok sem prišla do spoznanja, da so didaktični pripomočki motivirali otroke, da so ti aktivno sodelovali in potrdili njihovo uporabnost in smiselnost. Čeprav je njihova uporabnost bolj smiselna za delo v manjših skupinah (če želimo njihovo aktivnejše sodelovanje), jih lahko uporabimo pred razredom frontalno, za ponazoritev učne vsebine. Pri rokovanju s pripomočki je lahko bil vsak otrok aktiven, ob tem se je vzpostavila prijetnejša klima, ki je skupino otrok povezovala. Med seboj so si pomagali, deklica z odločbo pa je bila bolj sproščena, govorno aktivna in vključena v skupino. Za izdelavo didaktičnih pripomočkov smo v večini uporabili odpadne materiale in s tem dokazali, da izdelovanje le-teh ni stvar dragih in zapletenih postopkov najnovejše tehnologije, temveč le dobre premišljenosti in kreativnosti.

3. Viri

Clemes Cardoso, D., Passos Cristiano, M. in Orlandi Arent, C. (2009). Development of new didactic materials for teaching science and biology: the importance of the new education practices. *OnLine Jurnal of biological sciences, 9*(1), 1–5.

Jeriček, H. (2004). Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 97–112). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kavkler, M. (2005). Učenci s posebnimi potrebami pri učenju naravoslovja. V M. Naji in Z. Labernik (ur.), *Naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami: zbornik seminarja* (str. 23–25). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–62). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. in Cenčič, M. (2003). Konstruktivizem v izobraževanju. *Pedagoška obzorja, 18*(2), 34–39.

Plazar, J. (2015). Učenje naravoslovja za slepe in slabovidne učence. *Revija za elementarno izobraževanje, 8*(4), 159–177.

Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 149–163). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Štemberger, T. (2012). Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V Hozjan, D. in Strle, M. (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 55–65). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Vodopivec, I., Papotnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skibe Dimec, D. in Balon, A. (2011). *Program osnovna šola. Učni načrt. Naravoslovje in tehnika.* Ljubljana: Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanja učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 527–544). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

SKLOP E: INOVATIVNI PRISTOPI PRI RAZVIJANJU GRAFOMOTORIKE

Skozi igro urimo vidno in slušno zaznavanje

Sara Tavčar, mag. prof. inkluz. ped.

Osnovna šola Dekani

POVZETEK

Vidno in slušno zaznavanje imata pomembno vlogo in delujeta z roko v roki pri razvoju spretnosti, ki so nujno potrebne za uspešno učenje branja, pisanja, računanja in pri razvoju drugih spretnosti, ki jih potrebujemo za uspešno delo v šoli in delovanje v življenju. Najintenzivneje se slušno in vidno zaznavanje razvijata v predšolskem obdobju, v skladu z zorenjem živčnega sistema, ter z učenjem in izkušnjami, ki jih otrok pridobi v okolju. Zato je pomembno, da otrokom že zgodaj v predšolskem obdobju omogočimo čim več različnih izkušenj in nudimo čim več iger, s katerimi urimo zaznavanje in s tem preprečimo razvoj učnih in drugih težav v osnovni šoli. Pri igrah vedno izhajamo iz otrokovih interesov, saj je pomembno, da otroci doživijo uspeh, zato vaje in igre prilagodimo njihovim zmožnostim. Poskrbeti moramo za prijetno ozračje in mu ob izvedbi nuditi pomoč, da uspešno doseže cilj, saj s tem spodbujamo samozaupanje in učno motivacijo.

UVOD

Vidno in slušno zaznavne sposobnosti so nam starši pomagali razvijati že zelo zgodaj, ko smo bili še dojenčki. Na sprehodu smo poslušali petje ptic, hrup avtomobilov, skupaj smo iskali rumene rože ter opazovali majhne in velike hiše. Ko smo bili nekoliko večji, smo doma v pralnem stroju iskali enake pare nogavic, da smo jih obesili na stojalo. Pomagali smo mami pri pripravi palačink tako, da smo pozorno poslušali njen skrivnostni recept. Telefonsko številko prijateljev smo morali znati na pamet in dobro smo morali poznati pešpot do najboljšega igrišča v mestu. Tako smo se čisto nezavedno naučili vidno in slušno zaznavati.

Vidno in slušno zaznavne sposobnosti nam pomagajo v šoli in v vsakdanjem življenju. Omogočijo nam, da se naučimo govoriti, brati in pisati. Zaradi slabših zaznavnih sposobnosti se lahko pojavijo določeni primanjkljaji, motnje ali ovire, ki se kažejo predvsem v težavah na področju branja in pisanja. Zato je pomembno, da zaznavne sposobnosti razvijamo že v predšolskem obdobju in tudi kasneje v osnovni šoli.

V prispevku bomo najprej spoznali vidno in slušno zaznavanje in njuna področja, nato pa bomo predstavili znake, ki kažejo na slabše razvite sposobnosti zaznavanja, in načine, s katerimi lahko krepimo in spodbujamo vidno in slušno zaznavne sposobnosti.

1 ZAZNAVANJE

Zaznavanje je proces odkrivanja dražljaja in pripisovanje pomena temu dražljaju (Woolfolk, 2002). Naše mehanizme za vid, sluh, okus, voh in tip neprestano obkrožajo

dražljaji iz okolja. Tu ima pomembno vlogo senzorni spomin, ki nam omogoča, da dražljaje prepoznamo tako, da jih lahko občutimo.

Kapaciteta senzornega spomina je zelo velika, vendar pa ima količina teh informacij omejeno trajanje, saj le za kratek čas skladišči čutne informacije. Zato imajo na tem mestu pomembno vlogo trije procesi: vkodiranje, shranjevanje in priklic. Senzorni spomini brez vkodiranja hitro zbledijo. Z vkodiranjem v spomin shranimo dogodke in informacije o okoliščinah. Nato sledi priklic, ki se zgodi, ko otrok potrebuje določeno informacijo. Informacije, s katerimi se otrok trenutno ukvarja, so v procesu vkodiranja ali priklica in se hranijo v delovnem spominu. O tem, katere od vkodiranih informacij bodo prešle v dolgoročni spomin, pa odloča glavni nadzorni center, ki je sestavni del delovnega spomina in nadzira predelavo informacij. Dolgoročni in delovni spomin torej tesno sodelujeta, saj se ob priklicu iz dolgoročnega spomina informacija prenese v delovni spomin za predelavo. Ta se lahko začasno razširi tako, da informacije prenese v dva ločena pomožna sistema. V enem zadrži besedne podatke, v drugem pa vidne in prostorske slike (Papalia idr., 2003).

Zaznavanje, ki je skonstruirano na obstoječem znanju in objektivni realnosti, nam v tem primeru omogoči, da prepoznamo določen dražljaj. Primer je število 13. Če se vprašamo, katero črko vidimo, lahko rečemo, da smo prepoznali črko B. Če se vprašamo, katero številko vidimo, pa vidimo številko 13. Znaka v obeh primerih ostajata enaka, spremeni se le naše zaznavanje le-teh. Otroku ali osebi, ki nima ustreznega znanja za zaznavanje in prepoznavo črk ali številk, ta znak ne bo pomenil nič (Smith, 1978, v Woolfolk, 2002).

Z zaznavanjem so se ukvarjali predvsem gestaltisti. Gestalt v nemščini namreč pomeni vzorec ali konfiguracija in se nanaša na človekovo nagnjenje k organiziranju senzornih informacij v vzorce ali odnose. S pomočjo zaznavanja prepoznamo organizirane, smiselne celote in ne le delčkov nepovezanih informacij. Na kakšen način bomo prepoznali vzorce in dražljajem pripisali pomen, pa je odvisno od naših predhodnih izkušenj o tem, kar že vemo o situaciji in o splošnem delovanju sveta. Če smo prej omenili številko 13, lahko sedaj za primer uporabimo črko A. Če vidimo črko A, jo prepoznamo in jo narišemo kot dve ravni črti, združeni pod kotom 45 stopinj in s prečno črto čez sredino. Če pa črko A pokažemo osebi, ki latinske abecede ne pozna, mu ta ne bi pomenila nič (Woolfolk, 2002).

»Proces zaznavanja je v celotnem življenju tesno povezan z govorom, mišljenjem in spominom.« (Vodeb, 1994, str. 16) Sposobnosti za zaznavanje se najbolje razvijajo v predšolskem obdobju. Takrat so možgani najbolj dovzetni in potrebujejo čim več stimulacij iz okolja (Kraljič, Vodeb, 1994). Razvoj mora biti pravilno, pravočasno spodbujen in ponujen otroku (Kastelic, 1994, v Kraljič, Vodeb, 1994). Obdobje maksimalnega razvoja zaznavanja poteka med tretjim in sedmim letom. Razvoj zaznavanja je odvisen od obvladovanja predhodne razvojne faze, torej od senzomotoričnega in govornega razvoja, ki potekata do tretjega leta (Kraljič, Vodeb, 1994).

Sposobnost zaznavanja torej vpliva na razvoj kognitivnih procesov, ki jih otrok potrebuje v vsakdanjem življenju. Predvsem sta pomembna vidno in slušno zaznavanje, ki ju podrobneje opisujemo v nadaljevanju.

2 VIDNO IN SLUŠNO ZAZNAVANJE

Vidno in slušno zaznavanje imata pomembno vlogo pri razvoju predopismenjevalnih spretnosti in sta nujno potrebna za uspešno učenje branja in pisanja (Grginič, 2010).

Najintenzivneje se razvijata v predšolskem obdobju, v skladu z zorenjem živčnega sistema, ter z učenjem in izkušnjami, ki jih otrok pridobi v okolju (Pečjak, 2000). V začetku otroci najprej zaznavajo celostno, globalno in razpršeno. Kasneje se poveča natančnost zaznavanja, kar v razvoju vodi do zaznavanja podrobnosti. »Po četrtem letu starosti se otrokov razvoj vse bolj usmerja od zaznavanja k splošnemu miselnemu razvoju, ki vpliva na razvoj pozornosti, analizo zaznanega, sintetiziranja delov v celoto in povezovanje s preteklimi izkušnjami.« (Grginič, 2010, str. 12)

Pri razvoju govora, jezika, branja in pisanja vidno in slušno zaznavanje delujeta z roko v roki. Številni avtorji so s pomočjo raziskav ugotovili, da je pri določanju glasov potrebno imeti tudi vizualno podporo (Grginič, 2005). Otrok tako lažje dobiva popolno predstavo o osebah ali predmetih, ki jih vidi in sliši hkrati (Grilc, 2013). Sočasna vidna in slušna analiza sta torej smiselni, saj se sposobnosti vidnega razločevanja razvijejo prej kot sposobnosti slušnega razločevanja (Grginič, 2005). Kljub temu pa naj bi imeli otroci do sedmega leta že razviti obe sposobnosti (Pečjak, 2010).

Predvsem pri branju in pisanju je nujno, da sta v enaki meri razviti obe zaznavni sposobnosti. Pri učenju branja mora otrok prepoznati vidne enote, kjer deluje vidno zaznavanje, nato mora pretvoriti črko v njen glasovni ekvivalent (fonem) in znati povezati posamezne foneme v jezikovno enoto (besedo), kjer pa igra pomembno vlogo slušno zaznavanje (Pečjak, 2010). Pri pisanju po nareku imata pomembno vlogo oba, saj mora otrok glasovnemu znaku dati podobo, pri prepisovanju pa deluje vidno zaznavanje, saj mora otrok čim bolj natančno posneti vidno obliko črke oziroma besede (Pečjak, 2000).

Zavedati se moramo, da je razvijanje vidnega in slušnega zaznavanja nujno potrebno v predšolskem obdobju, saj lahko na ta način otroci ustrezno razvijejo predbralne spretnosti in sposobnosti. Poleg tega zaznavne zmožnosti pomembno vplivajo na otrokovo učenje in delovanje v šoli ter v življenju.

Številni avtorji so ugotovili, da lahko slabše razvite sposobnosti vidnega in slušnega zaznavanja vplivajo na razvoj določenih primanjkljajev, ovir oziroma motenj, kot so:

- težave pri rokovanju s predmeti,
- primanjkljaji na področju pozornosti in koncentracije (Kraljič, Vodeb, 1994),
- specifične učne težave v osnovni šoli (Uranjek, v Kraljič, Vodeb, 1994), med katere spada tudi disleksija (Papalia idr., 2003),
- primanjkljaji na posameznih področjih učenja, torej primanjkljaji na področju učenja branja, pisanja, računanja in drugih spretnosti, ki jih otrok potrebuje za uspešno delo v šoli (Kraljič, Vodeb, 1994),
- govorne-jezikovne motnje,
- težave z motoriko (Vizajk Kure, 2010),
- pojav čustveno-vedenjskih težav in motenj (Kraljič, Vodeb, 1994).

Na tem mestu izpostavljamo disleksijo, ki je najpogostejša oblika specifičnih učnih težav (Papalia idr., 2003). Ugotovili so namreč, da so ravno primanjkljaji na področju vidnega in slušnega zaznavanja razlog za pojav disleksije, saj imajo otroci z disleksijo težave na področju vidno-slušnega predelovanja informacij. Zaradi primanjkljajev na vidno zaznavnem področju slabše predelujejo vidne informacije in imajo težave pri ohranjanju mentalne slike črk (Raduly-Zorgo, 2010). Poleg tega imajo težave na področju fonološkega zavedanja, pozornosti in slušnega spomina (Žagar, 2012).

Zaradi možnosti, da se lahko zaradi slabše razvitih sposobnosti na področju vidnega in slušnega zaznavanja pojavijo zgoraj navedeni primanjkljaji, ovire oziroma motnje, je pomembno, da z vajami in igrami za krepitev in razvoj zaznavanja začnemo že zgodaj v predšolskem obdobju in s tem preprečimo razvoj učnih in drugih težav v osnovni šoli.

V nadaljevanju bomo zato predstavili vidno in slušno zaznavanje ter podrobneje opisali težave, ki lahko nastanejo zaradi slabše razvitih zaznavnih sposobnosti.

2.1 VIDNO ZAZNAVANJE

Vidno zaznavanje je sposobnost, da prepoznamo vidne dražljaje, jih razlikujemo in interpretiramo s pomočjo asociacij s preteklimi izkušnjami. Vidno zaznavanje je pomembno pri vsaki naši dejavnosti. Izjemno pomembno in ključno pa je pri učenju branja, pisanja, računanja in drugih spretnosti, ki jih otrok potrebuje za uspešno delo v šoli (Kraljič, Vodeb, 1994).

Vid je ob rojstvu najmanj razvit čut, zaostri se v prvih šestih mesecih. V prvih mesecih se razvije sposobnost sledenja gibljivemu cilju in zaznavanje barv. Sposobnost vidnega razlikovanja se razvije že v zgodnji starosti dojenčka. Takrat že lahko govorimo o vidni pozornosti in vidnemu spominu, saj je dojenček nagnjen k opazovanju določenih dražljajev dlje kot k ostalim. Prav tako več pozornosti nameni novim kot znanim dražljajem. To pomeni, da je sposobnem razlikovati novo od starega, za kar so pomembne pretekle izkušnje (Papalia idr., 2003).

V predšolskem obdobju otrok zaznava »celostno, globalno in razpršeno, kar pomeni, da vidi del kot celoto in nasprotno, da ob zaznavi celote ne vidi posameznih delov« (Grginič, 2009, str. 16). Otroci najprej prepoznajo celoto, vendar niso še sposobni zaznati in razločevati podrobnosti. Šele kasneje, po četrtem letu starosti, pa lahko zaznavajo podrobnosti in dele združijo v celoto in uspejo razločevati (Grginič, 2009). Najintenzivneje se vidno zaznavanje razvija med tretjim in petim letom starosti. Pomembno je, da se v tem obdobju doseže ustrezna stopnja vidnega zaznavanja, saj je ta potrebna za obvladovanje nalog, ki so potrebne za dosego učnega cilja (Kraljič, Vodeb, 1994).

Najprej v razvoju se torej pojavi vidno zaznavanje, sledi pa mu razločevanje in nato identifikacija. Vzrok težav pri vidnem zaznavanju je lahko zaznavna nezrelost otroka. Kar lahko pomeni, da so procesi vidnega razločevanja v veliki meri odvisni od procesov živčnega zorenja. Sama sposobnost identifikacija je odvisna od razvite spodobnosti zaznavanja, razločevanja in pomnjenja. Sposobnost identifikacije naj bi

otroci dosegli pri starosti sedmih let. Ta proces je pomemben pri branju, saj zahteva sposobnost zaznavanja in zapomnitve zaporedja črk v besedi (Grginič, 2010).

Vidno zaznavanje, kot že rečeno, vpliva na učenje branja kot tudi na matematične spretnosti. Otroci s težavami v vidnem zaznavanju sprejemajo omejen obseg informacij iz zunanjega sveta, zato je njihovo učenje še toliko bolj ogroženo. Obseg znanja je lahko zelo zmanjšan, kar pa vpliva na druga področja, predvsem na šolski uspeh. Zaostanek v razvoju vidnega zaznavanja lahko ugotovimo pri večini otrok z učnimi ali vedenjskimi težavami (Kraljič, Vodeb, 1994).

Vidno zaznavanje je širok pojem, ki v grobem zajema naslednja področja (Kraljič, Vodeb, 1994; Štefančič idr., 2008):

- Vidno razločevanje ali razlikovanje:
    - zaznavanje prostorskih odnosov,
    - zaznavanje del – celota.
- Vidno pomnjenje.
- Vidna pozornost:
    - zaznavanje lik – ozadje.

Vidno razločevanje je sposobnost prepoznavanja razlik in podobnosti predmetov glede na velikost, barvo ali obliko. Otrok razvije spodobnost vidnega razločevanja pred poimenovanjem črk in tudi pred glasovnim zavedanjem (Grginič, 2008).

Ta sposobnost ima pomembno vlogo pri šolskem delu. Omogoča nam, da prepoznamo črke in številke. Otrok, ki ima težave na področju vidnega razločevanja, zamenjuje podobne črke in številke (b – d, k – h, 96 – 69), zato ima težave pri branju, pisanju, iskanju pomembnih informacij v besedilu, iskanju podobnosti in razlik (Visual Processing Explained, 2022).

Vidno razločevanje posameznih črk, ki nimajo podobnih značilnosti navadno ne prestavlja težav. Napake pri razločevanju se lahko pojavijo pri podobnih črkah npr. m/n, E/F, P/R in pri črkah z drugačno orientacijo npr. črki b in d (Pečjak, 1994).

Vidno razločevanje je torej pomembno pri razločevanju črk in daljših vidnih enot, kot so zlogi in besede.

Zaznavanje prostorskih odnosov je sposobnost zaznavanja našega telesa v prostoru v odnosu do ostalih predmetov (postavi se desno od stola) ali oseb (postavi se za sošolcem) in tudi zaznavanje prostorskih odnosov med predmeti samimi (žogo daj v škatlo) (Tools To Grow, 2022).

Omogoča nam, da razumemo, kako se določeni predmeti, ljudje, črke ali številke povezujejo med seboj (Guess, Hickey, 2009). To zaznavanje lahko primerjamo z orientacijo v prostoru, saj gre za sposobnost razumevanja smeri, ločevanje leve in desne strani na sebi, na drugemu ali predmetu, določitev smeri v prostoru in poznavanje predlogov (v, na, pod …). Ta zaznavna sposobnost je pomembna za opravljanje številnih vsakodnevnih dejavnosti. Zaradi te veščine vemo, kateri čevelj gre na desno nogo, sledimo navodilom učitelja (npr. zvezek postavi na mizo, v desni zgodnji kot), razumemo, da ima črka b trebušček na desni strani, zaznamo smer besedila (beremo in pišemo iz leve proti desni). Ta veščina nam torej pomaga pri

učenju pisanja in ostalih motoričnih dejavnosti (Beck, 2017). Otroci s težavami na tem področju lahko menjujejo vidno podobne črke (b, d, p, g), zloge (ma, am) in števke (6, 9). Težje ločijo smeri (levo, desno, gor, dol) in imajo težave pri sledenju vrstic. Zaradi slabšega razumevanja položaja telesa imajo lahko težave na področju grobe motorike, pogosto napačno ocenijo razdaljo ali se zaletijo v predmet (Perception, 2022).

Zaznavanje del – celota je del vidnega razločevanja. Gre za sposobnost, da vidimo celoto, čeprav imamo nepopolne podatke. Tako na primer prepoznamo simbol ali predmet, četudi ta ni viden v celoti (Perception, 2022).

Ta zaznavna sposobnost je pomembna pri šolskih aktivnostih. Pomaga nam brati, saj hitro prepoznamo videno besedo in nam je ni treba v celoti črkovati.

Otroci s težavami na tem področju lahko zaznajo le dele ali le celoto, saj ne zaznajo razmerij med njimi. Na primer otrok na sliki prepozna zgolj del (npr. drevesa) in ne zmore zaznati celote (gozd) ali obratno, lahko prepozna zgolj celoto (gozd) in ne zazna, da so na sliki deli (drevesa), ki to celoto sestavljajo. Pri šolskih aktivnostih se zaradi primanjkljajev na tem področju pojavijo težave pri branju. Otrok lahko zazna besedo in jo vidi kot celoto, vendar ne zazna njenih delov, torej črk, zato besede ne uspe črkovati. Na drugi strani pa lahko otrok, ki zazna zgolj dele, prepozna in poimenuje večino črk v besedi, vendar ima težavo s spajanjem črk v besedo. V splošnem otrok lahko menjuje podobne besede, predvsem besede z enakim začetnim ali končnim zlogom (National Center for Learining Disabilities, 2022).

Vidno pomnjenje ali vidni spomin je sposobnost zapomnitve vidne podobe in priklica vidnih informacij. Je eden izmed številnih procesov, ki lahko vpliva na to, kako otroci sprejemajo vidne informacije v okolici. Otroci s primanjkljaji na področju vidnega spomina imajo lahko resne težave pri učenju. Takšen otrok ima težave pri priklicu črk, s težavo si zapomni prebrane besede, težave ima pri prepisu iz knjige ali table, težje si zapomni številke, prikliče podrobnosti iz prebranega besedila in menjuje podobne črke (npr. b in d), saj si težje zapomni natančno obliko posamezne črke (Visual Processing Explained, 2022).

Vidna pozornost je sposobnost osredotočanja na pomembne vidne informacije in izločanje nepomembnih. K vidni pozornosti prištevamo tudi **zaznavanje lik – ozadje**. Gre za sposobnost, da iz vseh dražljajev možgani izberejo določeno število dražljajev, ki postanejo center naše pozornosti. Ti dražljaji sestavljajo figuro v našem polju zaznavanja, ostali dražljaji pa ozadje. Če preusmerimo pozornost na drugi lik, postane ta center naše pozornosti, ostalo pa ozadje. Otrok, ki ima težave pri zaznavanju lika, je nagnjen k temu, da usmeri svojo pozornost na vsak dražljaj, ki ga zajame, četudi ta ni pomemben za njegovo aktivnost. Otrok, ki ima težave pri kontroli prehajanja centra pozornosti z enega na drug dražljaj, ima lahko velike težave pri šolskem delu. Svoje delo opravlja nerodno, saj ne zna poiskati ustreznega mesta na listu, izpušča odstavke, ne zna rešiti nepoznanih nalog, ker ne uvidi pomembnih podrobnosti (Kraljič, Vodeb, 1994).

2.2 SLUŠNO ZAZNAVANJE

Slušno zaznavanje se prične razvijati od otrokovega rojstva dalje. Otroka namreč obkrožajo različni zvoki in šumi, ki jih mora prepoznati in biti na njih pozoren. Tako že na primer dojenčki obrnejo glavo proti izvoru zvoka (Grilc, 2013).

Otrok se rodi z izjemnimi slušno diskriminativnimi sposobnostnimi, te mu omogočijo, da razlikujejo glasove po intenzivnosti, frekvenci, hitrosti in smeri zvoka (Marjanovič Umek, 1990). Dojenčki tako razvijejo sposobnost razlikovanja znanih glasov od novih in lahko razlikujejo celo podobne glasove (npr. ba in pa) (Papalia idr., 2003). Otrok postopoma razlikuje tudi človeške glasove od drugih in človeške glasove med seboj. Hitro prične razlikovati tudi emocionalno kvaliteto človeškega glasu, saj lahko po intonaciji oceni, ali je njemu bližnja oseba jezna ali dobro razpoložena (Grilc, 2013).

Pomembno je, da otroka v različnih dejavnostih spremljamo z govorjenjem in ga s tem spodbujamo k poslušanju in lastnemu oglašanju. Otrok se z lastnim proizvajanjem glasov uči povezovati slušne zaznave in mimično gibalne občutke. Na ta način poveže čutne vtise in poveže glasove z govornim gibanjem (Wilken, 2013).

Tudi dejanja in predmete, ki otroka obkrožajo, obogatimo z besedami. Otrok bo tako pričel povezovati besede z dejanji ali s pomenom. S ponavljanjem istih situacij pride do slušnega razlikovanja in po večkratnih istih poskusih otrok pridobi slušno pomnjenje. Z otrokom se je tako potrebno ukvarjati dalj časa, da se slušno spoznavanje in vedenje razvije v jezikovni sistem ter v aktivno govorjenje (Grilc, 2013).

Slušno zaznavanje je širok pojem, ki ga bomo v nadaljevanju podrobneje opredelili. Ni enotne razlage o tem, ali sta slušno zaznavanje in fonološko zavedanje enaka pojma, saj lahko v literaturi zasledimo, da tako slušno zaznavanje kot tudi fonološko zavedanje delijo na dve področji – razlikovanje in razčlenjevanje. Kljub temu v nadaljevanju obravnavamo fonološko zavedanje kot eno izmed temeljnih področjih slušnega zaznavanja, čeprav bi ju v grobem lahko tudi enačili. Vseeno pa slušno zaznavanje zajema sklop drugih področji, ki predstavljajo predpogoj za nadaljnji razvoj fonološkega zavedanja.

Slušno zaznavanje smo razdelili na naslednja področja (Štefančič idr. 2008; Pečjak, 2000; Pečjak, 2010; Miller, 2022):

- Fonološko zavedanje:
    - slušno razločevanje,
    - slušno razčlenjevanje.
- Slušno pomnjenje:
    - fonološki spomin,
    - fonološko poimenovanje,
    - slušno zaporedje.
- Slušna pozornost:
    - zaznavanje zvok – ozadje.

Kot smo že omenili, je eno izmed temeljih področjih slušnega zaznavanja **glasovno ali fonološko zavedanje**. Fonološko zavedanje zajema sklop sposobnosti, ki predstavljajo podlago za učenje branja in pisanja ter za otrokov govorno-jezikovni

razvoj. Razvoj glasovnega zavedanja poteka od glasovne zavesti o večjih delih ali enotah (zlogi, začetki in rime) h glasovni zavesti o manjših delih ali enotah (glasovi) (Grginič, 2010). Zaznava glasov in proces izgovorjave posameznih besed sta pomembna pri oblikovanju povezanega govora in jezikovne strukture. Govorni razvoj se kaže v sposobnosti slušne diferenciacije glasov, nato njihove artikulacije. Prav tako pride do razvoja aktivnega besedišča ravno z razvojem glasovnega zaznavanja (Grginič, 2009).

Fonološko ali glasovno zavedanje lahko razdelimo na 6 podzvrsti (Bell, McCallum, 2008 v Marjanovič Umek idr., 2011): izolacija glasu, prepoznavanje več glasov, razvrščanje glasov, povezovanje glasov, razčlenjevanje besed, odstranjevanje glasu.

Poleg naštetih so pri fonološkem zavedanju pomembne še druge sposobnosti, kot so na primer prepoznavanje in tvorjenje rim, razčlenjevanje povedi itd. Pri tem je pomembno, da učenje fonološkega zavedanja poteka od preprostejših do zahtevnejših nalog. Nekateri otroci razvijajo sposobnost fonološkega zavedanja zgolj z neposrednim poučevanjem. Zato mora biti razvijanje fonološkega zaznavanja sestavni del dejavnosti v vrtcu in pouka predvsem pri mlajših učencih (Marjanovič Umek idr., 2011).

Fonološko zavedanje delimo na dve področji, in sicer slušno razločevanje in slušno razčlenjevanje. Najprej bomo opredelili slušno razločevanje, saj je sposobnost le-tega pogoj za razvoj slušnega razčlenjevanja (Pečjak, 2000).

Slušno razločevanje je sposobnost razločevanja med različnimi zvoki in glasovi. Omogoča nam, da ločimo glasove v jeziku in njegovih sestavnih delih (besede, povedi). Ta sposobnost ima odločilno vlogo pri procesu začetnega opismenjevanja. Sposobnost slušnega razločevanja zajema prepoznavo zvokov iz okolice, razločevanje ritmov, sposobnost ločevanja kratkih in dolgih besed, razločevanje glasov v dvojicah ali nizu, glasov v besedi, razločevanje prvega in zadnjega glasu v besedi, prepoznavanje rim ipd. (Pečjak, 2000). Otroci, ki imajo težave na področju slušnega razločevanja, ne zaznajo majhnih razlik v zvokih oziroma glasovih. Tudi pri govoru se lahko zgodi, da pomešajo podobne glasove, ker ne zaznajo razlik med njimi. Težave imajo tudi pri prepoznavanju in iskanju rim, saj njihovi možgani ne zaznajo, da gre za besede, ki zvenijo enako (Miller, 2022).

Slušno razčlenjevanje je sposobnost razčlenjevanja besed na zloge in glasove, stavke na besede, ugotavljanje števila glasov v besedi, razčlenjevanje besede z določanjem prvega glasu in preostankom besede, sestavljanje posameznih glasov ali zlogov v besedo (Pečjak, 2000). Gre za spoznanje otroka, da v govoru obstajajo glasovi in da vsaka beseda predstavlja niz glasov (Grginič, 2010). Slušno razčlenjevanje je povezano tudi s sposobnostjo dekodiranja. Dekodiranje je najpogostejši način branja neznanih besed, označuje prepoznavanje posameznega vidnega simbola (črke) in pretvarjanje le-te v slušni kod (fonem) ter povezovanje fonemov v besedo. Otrok, ki v slišanih besedah ne zazna posameznih glasov, bo imel kasneje velike težave pri določanju zveze glas – črka (Pečjak, 2010).

Slušno pomnjenje je sposobnost otroka, da si zapomni in prikliče glasovne informacije iz kratkoročnega in tudi dolgoročnega spomina. Tako kot slušno razčlenjevanje ima tudi slušno pomnjenje pomembno vlogo pri dekodiranju. Otroci, ki

imajo težave na področju slušnega pomnjenja, si težje zapomnijo otroške pesmice, razna besedila, prav tako imajo težave z zapomnitvijo slušno podanih informacij (Miller, 2022).

Fonološki spomin se nanaša na glasovne informacije iz kratkoročnega spomina. Ugotavljamo ga s takojšnjo ponovitvijo slušno predstavljenega gradiva (otrok ponovi serijo nebesed, povedi, števil, ki jih sliši). Otroku omogoča, da zadrži trenutno asociativno zvezo med črkami besede in glasovno podobo besede (Pečjak, 2010).

Fonološko poimenovanje se nanaša na priklic glasovnih informacij iz dolgoročnega spomina. Gre za sposobnost otroka, da prikliče fonološke informacije, povezane s črkami, deli besed ali celimi besedami (Pečjak, 2010).

K slušnemu spominu prištevamo tudi **slušno zaporedje**. Gre za sposobnost razumevanja in priklica vrstnega reda glasov. Otroci, ki imajo težave na tem področju, pomešajo vrsti red števk v številu ali zamenjajo zaporedje glasov v besedi (Miller, 2022).

Slušna pozornost je sposobnost otroka, da usmeri pozornost na določen slušni dražljaj, kar mu omogoči, da takšno informacijo obdeluje naprej, ostale nepomembne dražljaje pa ignorira. Prav tako gre za sposobnost, da se za dalj časa osredotoči na poslušanje. Otrok, ki ima težave s slušno pozornostjo, bo težje sledil in upošteval slušno podane informacije pri pouku.

K slušni pozornosti prištevamo tudi **zaznavanje in ločevanje zvoka iz ozadja**. Gre za sposobnost osredotočanja zgolj na pomembne zvoke in glasove v hrupnem okolju. Otrok s težavami na tem področju se težje osredotoči na govor učitelja v hrupni učilnici. Težje sledi govorno podanim navodilom, saj ne zmore izločiti hrupa ali zvoka. Gre torej za težavo pri izločevanju nepotrebnih šumov in osredotočanjem pozornosti na pomembne slušne informacije (Miller, 2022).

3 KAKO POMAGATI OTROKU S TEŽAVAMI NA PODROČJU VIDNEGA IN SLUŠNEGA ZAZNAVANJA

Najprej moramo pri otroku prepoznati in preveriti, na katerem zaznavnem področju ima težave in ali gre za lažje ali težje primanjkljaje, saj je izvajanje vaj odvisno od stopnje primanjkljaja. V prispevku se bomo osredotočali predvsem na prepoznavo težav pri predšolskih in šolskih otrocih in predlagali nekaj iger, s katerimi lahko urimo vidno in slušno zaznavanje.

Igre zaznavanja moramo povezati tudi z drugimi področji, zato pri razvijanju teh sposobnosti vključimo vse dražljaje (taktilne, kinestetične, avditivne ali vizualne).

Pri delu je pomembno, da otroci doživijo uspeh, zato vaje in igre prilagodimo njihovim zmožnostim. Igre morajo biti zanimive, kar pomeni, da izhajamo iz otrokovih interesov. Poskrbeti moramo za prijetno ozračje in mu ob izvedbi nuditi pomoč, da uspešno doseže cilj, saj s tem spodbujamo samozaupanje in učno motivacijo.

Otroka ob izvedbi igre vodimo in podamo natančna navodila. Poskrbeti moramo, da otrok čim dlje časa usmerja svojo pozornost. Pri tem mu pomagamo na primer s primerno ureditvijo prostora, pokažemo s prstom, navodila poenostavimo in razdelimo na več manjših enot (Kraljič, Vodeb, 1994).

V nadaljevanju opisujemo nekaj znakov, ki kažejo na slabše razvite vidno in slušno zaznavne sposobnosti.

3.1 ZNAKI, KI KAŽEJO NA SLABŠE RAZVITE VIDNO ZAZNAVNE SPOSOBNOSTI

V nadaljevanju bomo opredelili nekaj značilnosti, ki nakazujejo na težave na področju vidnega zaznavanja. Težav ne bomo posebej opredeljevali po področjih, saj gre pri večini za splet različnih področjih. Prav tako so nekatere soodvisne od slušnega zaznavanja.

Značilnosti otrok s slabše razvitimi vidno zaznavnimi sposobnostmi (Kraljič, Vodeb, 1994; Therapies for Kids, 2022; Kid Sense, 2022; Visual Processing Disorder, 2022; Visual Processing Explained, 2022):

- odklanjajo aktivnosti, ki zahtevajo predvsem sposobnost vidnega zaznavanja (sestavljanke, branje …);
- imajo težave s sestavljanjem sestavljank, povezovanjem pik, pri iskanju razlik in podobnosti na slikah, težave pri dopolnjevanju dela slike, težje zaznajo določen skrit predmet na sliki ali imajo težave pri iskanju določenega predmeta med več predmeti;
- izogibajo se nalogam in aktivnostim, želijo, da drugi opravijo nalogo namesto njih pod njihovim navodilom (npr. »Očka, nariši mi avto, ki ima velike gume.«);
- imajo težave pri organizaciji dela, svoje delo opravljajo nerodno;
- težje razumejo prostorske pojme (v, na, pod, pred, za …);
- težje si zapomnijo in določijo smer na sebi ali v prostoru (levo, desno …);
- težje izločijo ostale vidno moteče dejavnike z namenom, da bi se osredotočil na en najpomembnejši dejavnik oziroma nalogo;
- lahko imajo naslednje težave pri branju:
    - težave pri razlikovanju vidno podobnih črk kot so b/d, p/g, p/b/d, m/n, a/o, k/h, h/n, P/R, E/F ali v tujem jeziku p/q, črke med branjem zamenjujejo oziroma jih nadomestijo z drugimi;
    - besede med branjem zamenjujejo oziroma jih nadomestijo z drugimi, ki zgledajo podobno, predvsem besede s podobnim začetnim ali končnim zlogom;
    - med branjem izgubijo vrstico in pozabijo, kje morajo začeti brati;
    - izpuščajo odstavke;
    - imajo težave pri osredotočanju na eno besedo v besedilu, zaradi nezmožnosti izločanja ostalih besed okoli;
    - s težavo si zapomnijo prebrane besede;
    - s težavo izluščijo pomembne informacije v besedilu, ne uvidijo pomembnih podrobnosti;
- lahko imajo naslednje težave pri pisanju:
    - pri pisanju obračajo, izpuščajo ali zamenjujejo vidno podobne črke ali številke;

    - težave pri priklicu črk, težje si zapomnijo natančno obliko črk in številk;
    - težje poiščejo črke na tipkovnici ali številke na računalu;
    - neurejena pisava;
    - težave pri prepisovanju iz zvezka, lista ali table;
    - med pisanjem izgubijo vrstico;
    - ne znajo poiskati ustreznega mesta na listu;
  - težje si zapomnijo abecedo in ostala druga zaporedja;
  - imajo težave pri zapomnitvi osnovnih podatkov kot sta npr. telefonska številka in naslov.

3.2 DEJAVNOSTI IN IGRE, KI SPODBUJAJO VIDNO ZAZNAVANJE

V nadaljevanju bomo predstavili dejavnosti in igre, ki spodbujajo vidno zaznavanje. Izvajanje je odvisno od stopnje vidnega zaznavanja, ki ga dosega otrok. Posvetili se bomo predvsem tistim vajam, ki so primerne za predšolske otrok in otroke s težavami pri branju in pisanju v osnovni šoli.

Dejavnosti, ki spodbujajo vidno zaznavanje (Kid Sense, 2022; Allen, 2018; Grginič, 2008):

- dopolnjevanje delno narisanih podob: simetrično risanje, prerisovanje vzorca,
- od pike do pike: povezovanje pik po določenem zaporedju,
- labirinti: iskanje poti iz labirinta,
- iskanje razlik in podobnosti na slikah,
- uganke o predmetih, osebah in živalih s slikami,
- iskanje besed: iskanje napak v napisanem besedilu, iskanje besed v kvadratku, iskanje besed in zlogov po predlogi,
- razlikovanje enakih ali različnih oblik, razlikovanje po barvi ali velikosti: med simboli poišče istega ali drugačnega, poišče imenovan simbol ali sliko po predlogi, po spominu določi niz simbolov, ki jih učitelj pokaže in skrije,
- raziskovanje črk in številk z vsemi čutili: črke oblikujemo iz plastelina, lesa, uporabimo magnetne črke, štampiljke: otrok naj prepozna črko glede na tip, prerisuje črke v pesek ali peno,
- igre:
    - Domino, Spomin, Črni Peter, Tangram, Nanu?, Bingo, Qwirkle Deluxe, Smart games, Dobble, Potapljanje ladjic, Ugani kdo, Polyssimo, Tetris, Cubissimo, Make 'n' break, karte Enka, Halli Galli, Cortex, Tik tak boom …
    - Origami, iskanje parov, potovanje po mreži, sudoku, križec in krožec, štiri v vrsto …
    - Sestavljanje po predlogi (kocke, palčke, cofki …), igre z barvnimi igralnimi kockami, kartončki …

Kako pomagamo otroku s težavami na področju vidnega zaznavanja pri šolskem delu (Kid Sense, 2022):

- Vidni namigi: z barvno piko ali nalepko označimo stran, na kateri mora otrok začeti pisati ali brati, z nalepko ali barvno piko označimo notranjost čevljev, tako si bo otrok zapomnil, kako pravilno obuti čevlje.

- Puščice za nakazovanje smeri: pomagajo pri določanju smeri ali začetnemu položaju. Nakazovanje smeri lahko pomaga tudi pri zapisu črk (s puščico označimo postopek zapisa črke ali usmerjenost črke).
- Karo list: uporabljamo za lažje razumevanje in upoštevanje razmika med besedami in velikostjo zapisa.
- Dodatna okrepitev črte: spodbudi poravnavo besedila po črti.
- Fotokopiranje snovi kot pripomoček pri pouku: uporabimo v primeru, če je otroku lažje prepisovanje z lista kot s table.
- List s črkami: otrok naj ima list z oblikami in postopkom zapisa črk na mizi, da se lahko prepriča o obliki črke.
- Pospravljena miza: otrok naj ima na mizi zgolj najnujnejše pripomočke (npr. eno pisalo in zvezek).
- Sedi v prvi vrsti oziroma na mestu, kjer je najmanj motečih dejavnikov.
- Delovni listi naj bojo čimbolj preprosti: na listu naj bo zgolj ena aktivnost, list naj bo brez nepotrebnih okraskov.
- Okrepimo mejne črte: pri rezanju, barvanju, labirintih, z barvnim flomastrom okrepimo mejno črto.
- Vidno zaznavne aktivnosti razdelimo na manjše enote.

3.3 ZNAKI, KI KAŽEJO NA SLABŠE RAZVITE SLUŠNO ZAZNAVNE SPOSOBNOSTI

V nadaljevanju bomo opredelili nekaj značilnosti, ki kažejo na težave na področju slušnega zaznavanja. Tudi teh značilnosti ne bomo posebej opredeljevali po področjih, saj gre pri večini težav za splet različnih področjih. Prav tako so nekatere soodvisne od vidnega zaznavanja. V grobem imajo otroci s slabšimi razvitimi slušnimi sposobnostnimi težave v pomnjenju, nerazvito fonološko zavest in težje vzdržujejo pozornost (Grilc, 2013). Prav tako težje sledijo pouku, saj je večino navodil podanih ustno.

V nadaljevanju bomo navedli nekaj značilnosti, ki nakazujejo, da ima otrok težave na področju slušnega zaznavanja (Kid Sense, 2022; Auditory skills, 2022; Johnson, 2022; Miller, 2022; Dolinar, Kavšek Vrhovec, 2019, v Pečjak, 2000):

- težje se nauči pesmice in izštevanke;
- s težavo določi smer zvoka;
- lahko so prisotne govorno-jezikovne motnje;
- težje sledi pouku in ima težave z upoštevanjem slušno podanih navodil;
- pogosto zahteva, da ponovimo informacijo, saj si težje zapomni slušno podane podatke;
- ne uspe ponoviti serije besed ali števil, ki jih sliši;
- težje razume in sledi pogovoru, če govori preveč oseb, če sogovornik govori prehitro ali če je v okolici preveč hrupa;
- težave z usmerjeno pozornostjo, težje se osredotoči na aktivnost, če so okoli njega prisotni drugi zvoki;
- težave ima na področju branja, črkovanja, pisanja in razumevanja:
    - težave pri pisanju nareka;
    - iz slušno podanih informacij ne uspe narediti zapiskov;
    - določenega fonema ne uspe pretvoriti v vidno obliko;
    - črke v besedi pogosto zamenjujejo z drugimi slušno podobnimi črkami;

    - težave z razumevanjem in sledenjem navodil, še posebej pri navodilih ki zahtevajo več korakov;
    - težave ima pri reševanju besedilnih nalog pri matematiki;
    - težave pri usvajanju tujega jezika;
- izrazite težave na področju fonološkega zavedanja:
    - težje prepozna in tvori rime;
    - težave ima pri glaskovanju, zlogovanju ali spajanju glasov, zlogov v besede;
    - menjuje slušno podobne črke (k/t, g/d, k/g, b/p, d/t, s, z, c/š, ž, č);
    - težje loči slušno podobne besede, saj težje razloči majhne razlike v glasovih ali besedah;
    - težave ima pri določanju zveze glas – črka;
    - zamenja vrstni red glasov v besedi ali števil v zaporedju.

3.4 DEJAVNOSTI IN IGRE, KI SPODBUJAJO SLUŠNO ZAZNAVANJE

Slušno zaznavanje lahko krepimo na različne načine. Pomembno je, da v začetku izvajamo enostavne dejavnosti in igre, kasneje pa bolj zahtevne, odvisno od otrokove stopnje slušnega zaznavanja. V nadaljevanju se bomo posvetili predvsem tistim igram, ki so primerne za predšolske otroke in otroke s težavami pri branju in pisanju v osnovni šoli.

Dejavnosti, ki spodbujajo slušno zaznavanje (Pečjak, 2000; Pečjak, 2009; Pečjak, 2010; Grginič, 2008; Grilc, 2013; Wilken, 2013; Allen, 2018), so:
- prepoznavanje in poimenovanje znanih zvokov:
    - pozornost usmerjamo na zvoke in šume: motor, letalo, lokomotiva, zvonec, grmenje, šumenje, ropotanje s ključi, pasji laježž, mukanje krave, gaganja goske, ploskanje, instrumenti, pesem ptic, padanje dežja …
    - zaigramo na instrument, ki ga otrok ne vidi, otrok poskusi ugotoviti, kaj je slišal;
    - otrok preizkuša zvonce, ropotulje;
    - v skupini lahko otroku prevežemo oči, otrok pa mora biti pozoren na glas drugega otroka in ga mora prepoznati;
    - otrok se orientira po zvoku z zavezanimi očmi in išče predmet ali ga poimenuje;
- raziskovanje črk z vsemi čutili: med črkami poišče prvo črko svojega imena;
- opisovanje slik, obnavljanje dogodka, pripovedovanje zgodb;
- aktivnosti, ki zahtevajo razumevanje slišanih navodil: sledenje navodilom, ugotavljanje zaporedja v govornem sporočilu, ugotavljanje bistva slišanega sporočila;
- rajalne igre, prstne igre, bibarije, družabne igre, socialne igre, onomatopeje;
- prepoznava rim, tvorjenje rim, iskanje besed, ki se rimajo;
- igre in vaje slušnega razločevanja:
    - razločevanje glasov v dvojicah (npr. otrok ugotovi, ali gre za enak ali različne glas: a – a, h – k);
    - razločevanje glasov v nizu (npr. otrok šteje, kolikokrat bo slišal glas g v nizu različnih glasov);

    - veriga besed (npr. prvi učenec pove besedo, drugi ugotovi njej zadnji glas in pove drugo besedo, pri kateri je to prvi glas);
    - razločevanje glasu v besedi – prvega, zadnjega, srednjega;
    - razločevanje glasu v paru besed (npr. otrok ugotovi, v kateri besedi se skriva glas h – v besedi kost ali hrib);
    - razlikovanje prvega glasu (npr. otrok ugotovi, kateri glas se razlikuje v besedah lonec – konec);
    - iskanje besed, ki se razlikujejo v enem glasu (juha – muha, kos – nos).
- Igre in vaje za slušno razčlenjevanje so:
    - štetje besed v povedih, ugotavljanje števila glasov ali zlogov v besedi,
    - ugotavljanje dolžine besede (katera beseda je daljša in katera krajša),
    - členitev besed na zloge (npr. mu-ca),
    - iskanje besed, ki imajo enak začetni zlog (npr. mi-za, mi-š),
    - sestavljanje besed iz zlogov,
    - členitev besed na glasove – glaskovanje (npr. k-a-k-a-v),
    - sinteza posameznih glasov v besedo, (npr. l-u-n-a = luna),
    - iskanje besed, ki imajo enak začetni glas (npr. miza, mleko, malica),
    - odstranjevanje prvega ali zadnjega fonema iz besede in tvorjenje nove besede z zamenjavo ali odstranitvijo fonema (npr. Bled je brez b –led.),
    - odkrivanje izpuščenega glasu v besedi (npr. Kateri glas manjka besedi mu_a – muca?),
    - razvrščanje besed (npr. Združi slikice, ki se začnejo z istim glasom ali zlogom.).

Kako pomagamo otroku s težavami na področju slušnega zaznavanja pri šolskem delu (Miller, 2022):

- Otrok naj sedi v prvi vrsti oziroma tam, kjer se lahko najbolje osredotoči na govor učitelja.
- Učitelj posname učno uro: otroku s tem omogočimo, da lahko ponovno sliši tiste podatke, ki jih je preslišal.
- Uporaba beležke: učitelji učence spodbujajo, da zapišejo razna obvestila in navodila, pri tem naj učitelj preveri, če je zapis pravilen, da ne pride do zmešnjav. Pri mlajših učencih se svetuje, da pomembna obvestila in navodila v beležko zapiše učitelj.
- Uporaba kretnje ali vidnega znaka: učenca navadimo, da pri določeni kretnji ali vidnemu znaku pozorno prisluhne, ker podajamo pomembne informacije.
- Učitelj poudari ključne besede z uporabo drugačne intonacije in s počasnejšim govorom.
- Učitelj uporablja izraze, ki pritegnejo otrokovo pozornost (»pozorno poslušamo«, »pomembno je«, »ste pripravljeni« …).
- Učitelj naj pri podajanju navodil uporablja števnike: prvič, drugič, tretjič … Tako bo otrok lažje sledil uri (npr. Prvič, pripravi zvezek. Drugič, vzemi barvico …).
- Slušno podane informacijo okrepimo s slikami, piktogrami …

4 ZAKLJUČEK

Vidno in slušno zaznavanje nam omogočata, da delujemo v vsakdanjem življenju in v šoli. S pomočjo številnih zabavnih aktivnosti lahko ti dve zaznavni sposobnosti razvijamo že zgodaj v otrokovem življenju.

Skozi prispevek smo spoznali, kaj sta vidno in slušno zaznavanje ter kako lahko prepoznamo otroka, ki ima na teh področjih določene primanjkljaje. Pomembno je, da z razvijanjem teh sposobnosti preprečimo razvoj primanjkljajev ovir ali motenj, ki bi otrokom lahko otežili učenje in delo v šoli. Ravno zaradi tega razloga smo v prispevku ponudili tudi nekaj aktivnosti, s katerimi urimo obe zaznavni sposobnosti. Prav tako smo opisali, na kakšne načine lahko učitelji prilagodimo šolsko delo, da otrokom čim bolj olajšamo njihovo delovanje v šoli.

Žal pa takšnih nasvetov, teoretičnih spoznanja ali empiričnih ugotovitev na temo vidnega in slušnega zaznavanja v slovenski literaturi skoraj ni moč najti. Predvsem vidno zaznavanje obravnava le peščica avtorjev. Zato bi si v slovenski literaturi želeli predvsem več spoznanj na temo vidnega zaznavanja.

5 VIRI IN LITERATURA

Auditory Skills (2022). Pridobljeno 16. 4. 2022, https://hearinghealthfoundation.org/about-auditory-processing-disorder

Beck, C. (2017). *What are Visual Spatial Relations*. Pridobljeno 18. 4. 2022, https://www.theottoolbox.com/what-are-visual-spatial-relations/

Dolinar, M., Kavšek Vrhovec, P. (2019). *Fonološka motnja*. Pridobljeno 14. 4. 2022, https://www.gingotalk.com/blog/fonoloska-motnja/

Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti.* Mengeš: Založba Izolit.

Grginič, M. (2009). *Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole*. *Priročnik za učitelje*. Mengeš: Založba Izolit.

Grginič, M. (2010). *Kako opismenjevati – poučevati ali učiti se pismenosti? Priročnik za učitelje*. Mengeš: Založba Izolit.

Grilc, N. (2013). *Govorno-jezikovne motnje. Priročnik z vajami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Guess, K., Hickey, S. (2009). *Visual Spatial Relationship & How is it Improved*. Pridobljeno, 12. 4. 2022, https://www.kidsfirstot.com.au/blog/visual-spatial-relationship--how-is-it-improved

Johnson, K. (2022). *Auditory Processing Disorder: What You Need to Know*. Pridobljeno 12. 4. 2022, https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/auditory-processing-disorder/understanding-auditory-processing-disorder

Kid Sense (2022). *Visual Perception*. Pridobljeno 14. 4. 2022, https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/visual-perception/

Kraljič D., Vodeb, J. (1994). *Pomagajmo otrokom, ki imajo večje težave na področju zaznavanja.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S. (2011). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Miller, C. (2022). *Auditory Processing Disorder*. Pridobljeno 14. 4. 2022, https://childmind.org/article/what-is-auditory-processing-disorder/

National Center for Learning Disabilities (2022). *Visual and Auditory Processing Disorder*. Pridobljeno 12. 4. 2022, http://www.ldonline.org/article/Visual_and_Auditory_Processing_Disorders

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003) *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Pečjak, S. (1994). *Didaktična igra in razvoj nekaterih psihičnih funkcij pri opismenjevanju: priročnik z vajami za 1. in 2. razred osnovne šole*. Trzin: Založba Different.

Pečjak, S. (2000). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenost: od teorije k praksi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Perception (2022). Pridobljeno 16. 10. 2022, https://eyecanlearn.com/perception/

Raduly-Zorgo, E. (2010). *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Štefančič, E., Osko, I., Pinter, M., Cočeva, M., Šabič Pečar, S., Tocko, S., Žvab, V., Lešnik, K. (2008). *Priročnik za izdelavo individualiziranega programa. S prilogami testov*. Strunjan: Center za usposabljanje Elvira Vatovec.

Therapies for Kids (2022). *Visual Perception*. Pridobljeno 16. 4. 2022, https://therapiesforkids.com.au/visual-perception/#

Tools To Grow (2022). *Visual Perception*. Pridobljeno 16. 4. 2022, https://www.toolstogrowot.com/therapy-resources/visual-perception

Visual Processing Disorder (2022). Pridobljeno 16. 4. 2022, https://www.ot-mom-learning-activities.com/visual-processing-disorder.html

Visual Processing Explained (2022). Pridobljeno 16. 10. 2022, https://blog.brainbalancecenters.com/2016/08/visual-processing-explained

Vizjak Kure, T. (2010). *Spodbujanje razvoja senzomotorike, motorike, kognicije, govora in jezika.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Wilken, E. (2013). J*ezikovno spodbujanje otrok z Downovim sindromom: z izčrpnim prikazom KPK sistema – s kretnjami podprte komunikacije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Sekcija za Downov sindrom pri društvu sožitje.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija.* Ljubljana: Educy.

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Inovativni pristop na grafomotoričnem področju z vidika specialnega pedagoga in z vidika matere

Anjana Pavlič (mati) in Katja Prelesnik, OŠ Toma Brejca Kamnik

Povzetek

Z razvojem tehnike in računalništva je vse več otrok »priklenjenih« na različne ekrane in vse manj se srečujejo z rokovanjem drobnega materiala, naravnih predmetov, snovi in možnosti raziskovanja sveta okoli sebe preko dotikov, prijemov ter vonjev. Te dejavnosti so v današnjem času precej okrnjene. Redkokatera družina si lahko privošči skok v gozd, na polje med tednom. Otroci se »bogatijo« na otroških igralih, betonskih površinah in mestnih jedrih z malimi igralnicami. Prav naravno razgiban teren je tisti, ki otrokom nudi največ gibalnih izkušenj in razvija koordinacijo celotnega telesa.

Nekateri vrtci se otrokom trudijo vzpostaviti naravno okolje, npr.: gozdni vrtci, vrtci z Montessori elementi in javni vrtci z naravnimi površinami.

Otrok v svojem predšolskem razvoju nujno potrebuje najrazličnejše izkušnje na področju grobe in fine motorike, preden prvič v roke prime barvico. Pred opismenjevanjem spregovori, poje, pleše in riše. Vse to zahteva svoj čas. V svoji diplomi navajam visoko koleracijo med finomotoriko in grafomotoriko, to je več kot 90% (Prelesnik, 2004). Vendar pa vaje fine motorike nimajo vrednosti, če so okvare na nevrološkem področju. Tak otrok mora najprej izvajati vaje fizioterapije s poudarkom na refleksih.

V svoji sedemnajstletni praksi dela kot specialni pedagog sem opazila odpor učencev do finomotoričnih dejavnosti in obenem odpor do grafomotoričnih vaj. Učencem približati dejavnosti, ki jim niso ljube, je bil zame vsakodnevni izziv.

Če je otrok v predšolskem obdobju imel možnost izkušenj rokovanja drobnih predmetov, razvijanja koordinacije oko – roka in če so starši pristopili z realno pohvalo, naj ob vstopu v šolo ne bi bilo odstopanj na grafomotoričnem področju. Tu ne smemo zanemariti otrok, ki imajo razvojne težave in različne ne/potrjene diagnoze: dispraktičnost, grafomotorično disgrafijo, disortografijo…

V klopi prvega razreda sedejo vsako šolsko leto zelo heterogeno opremljeni otroci. Vsak izmed njih ima svoja močna in šibka področja. Močna znajo starši hitro prepoznati in nekateri tudi poskrbijo za njihov dodatni razvoj. Pri šibkih bi najraje zamižali. Učiteljice in vzgojiteljice so tiste, ki prvošolčkom in staršem nakažejo smeri, kjer bi učenec potreboval več pozornosti. Včasih je potrebno vključiti druge strokovnjake.

V svojem prispevku želim prikazati pristope in tehnike, ki so spodbudile tudi najbolj odločne učence z mnenjem, da so vaje grafomotorike dolgočasne in brezvezne. Začetki sežejo v zaupen odnos z učencem. Sledi samo opazovanje učenca tako grobe motorike, fine motorike in nenazadnje grafomotoričnih spretnosti v razredu in v individualni situaciji. Ko učenec vzpostavi zaupen odnos, lahko gradi na svojih šibkih področjih. Pri tem je pomembno sodelovanje s starši. Kadar se straši in stroka povežejo in sodelujejo, je viden napredek pri učencu.

Prispevek sva pripravili z namenom prepoznavanja vrednosti sodelovanja in medsebojne pomoči. Specialni pedagog starše opremi z načini, vajami in pristopi. Starši dodajo svoje videnje otroka, njegov razvoj pred vstopom v šolo, možne predhodne obravnave in seznanijo pedagoški kader s posebnostmi funkcioniranja. Ti podatki so za pedagoge pomembni, saj bolje razumejo učenca in lažje načrtujejo program dela zanj.

Spretnost prstov na računalniški miški ter gumbih in zaslonih različnih elektronskih naprav ne more nadomestiti spretnosti, ki jih otroci pridobijo s konkretnimi izkušnjami med izvedbo vaj v prispevku.

Starši današnjih osnovnošolcev smo bili vzgojeni v času, ko je bilo pomembno, da smo pridni, poslušni, sledimo navodilom in delamo, kar okolica meni, da je dobro za nas. Skozi leta način vzgoje in pričakovanj družbe preraste v prepričanja, s katerimi se začnemo boriti v trenutku, ko je nekaj drugače, kot smo do sedaj poznali.

Eno najtežjih spoznanj je, da je ravno tvoj otrok eden izmed tistih, ki je malce drugačen in poseben. Ne riše kot je primerno za njegova leta, kljub vajam ima težave na področju grafomotorike, branje je oteženo in nikakor ne steče… Ko mu »prilepijo« diagnozo in ocenijo, da je otrok s posebnimi potrebami, potrebuješ kar nekaj časa, da sprejmeš in ponotranjiš, da to ni nekaj slabega, saj z njimi rastemo tudi sami.

Za vsakega starša, ki ima otroka s težavami je pomembno, da razišče, kaj točna diagnoza, ki jo je otrok prejel pomeni, na katere strokovnjake se lahko opre in kako lahko otroku na pomoč priskočijo v šoli. Po mojih izkušnjah je ravno redno sodelovanje s strokovnim kadrom v šoli tisto, ki prinese največje rezultate.

1. Pogled z vidika specialnega pedagoga

1.1 Pojem grafomotorike in predpogoji za ustrezen razvoj

V SSKJ pojem grafomotorika ni opredeljen. Navajam nekaj definicij:

Grafomotorika je spretnost, ki jo potrebujemo za pisanje, torej za oblikovanje simbolov (črk, števk) ter črt in vzorcev.

Grafomotorična disgrafija pa je tista, ki določa pisavo kot »grdo«, nečitljivo. Težave izhajajo iz slabših motoričnih spretnosti, neusklajevanja različnih mišičnih skupin in koordinacije oko-roka.

Grafomotrika je veščina, ki je potrebna za risanje in kasneje pisanje. Slišati je enostavno, ampak da bi otrok znal pisati, mora že predhodno usvojiti nekaj spretnosti, ki so neločljivo združene. Vadi jih že od majhnega, ne da bi se sploh zavedal. Da bi otrok popolnoma obvladal grafomotoriko in se naučil pisati, mora povezati naslednjih 5 različnih sposobnosti:

- Vizualno percepcijske sposobnosti: zmožnosti videti črko ali besedo in ji pripisati pomen. Otrok zmore na osnovi sposobnosti vizualne percepcije razlikovati barve, oblike, število in velikost ter se zna orientirati v prostoru. Pri starosti šestih let lahko določi smer (spredaj, zadaj, zgoraj, spodaj), zna listati knjigo, dojema globino in zna definirati zrcalno obrnjen predmet.
    - Ortografsko kodiranje: sposobnost zapomniti si črke in besede in jih po potrebi »izvleči« iz spomina in jih pravilno uporabiti, je drugi faktor za čitljiv rokopis.

- Motorično načrtovanje in realizacija: z drugimi besedami praksa, sposobnost uporabe giba za pisanje po potrebi. Prvi korak je sama predstava o aktivnosti, otrok mora imeti v glavi predstavo o tem, kaj je treba izpolniti in nato temu cilju prilagodi izvedbo. V praksi je to videti tako, da si otrok predstavlja besedo, ki jo želi napisati in nato naredi vse potrebno, da bi to besedo prenesel na papir (od pravilnega držanja pisala, do primernega pritiska, nagiba pisala pa vse do samega zapisa besede).
- Kinestetična povratna informacija: sposobnost prepoznati, kje v prostoru se telo nahaja. Tukaj govorimo o držanju roke in prstov z namenom, da izvede potreben gib.
- Vizualno-motorična koordinacija: torej koordinacija oko-roka. Ko jo otroci usvojijo, so zmožni z očmi slediti gibom rok in jih koordinirati. To pomeni, da pri barvanju pobarvanke otrok z barvico ne gre čez črto sličice in se pri pisanju drži vrstic. (https://www.medvedkiigrace.si/blog/razvoj-grafomotorike/)

1.2 Grafomotorična opremljenost otrok ob vstopu v šolo

Razvojni mejnik za starost 6 let opredeljuje naslednje grobo motorične sposobnosti otroka: skače po eni nogi, obvlada enostavne igre z žogo, vozi kolo, hodi nazaj, hodi po gredi, preskakuje kolebnico. Na področju fine motorike zna šivati z iglo, navijati nit na tulec, reže in lepi enostavne oblike iz papirja, naredi pahljačo iz papirja, zaveže vezalke, uporablja šilček in z eno roko naredi kroglico iz papirja ali plastelina (vrteckonjice.splet.arnes.si). Z žogo zadane cilj (rteccrnucejezakon.weebly.com).

Barva znotraj črt in zapiše svoje ime. Ustrezen gibalni razvoj je v veliki meri odvisen od gibanja v naravi, na različnih terenih (alenkastare.si, šola prihodnosti, 2020)

V aktivnost so vključeni še drugi miselni procesi, pomembna je vidno - gibalna usklajenost (vizualno-motorična koordinacija), mišično gibalni občutki, občutenje telesa – telesna shema, lateralizacija, primerna mišična napetost, dozorelost prostorskega doživljanja, vidna in slušna zaznava ter širše gibalne spretnosti.)

Naštete sposobnosti so predpogoj za začetek treninga grafomotorike. Kadar otrok določene sposobnosti še ni razvil ali jo je razvil v okrnjeni obliki, je potrebno izvajati vaje na tem področju. Šele po osvojeni vaji, lahko nadaljuje s treningom grafomotorike. Ker imajo otroci ob vstopu v šolo različno razvite sposobnosti in ker je šolski sistem dokaj enoten (sicer omogoča diferenciacijo med poukom), otrok izvaja vaje, naloge, ki naj bi jih v tem starostnem obdobju že obvladal. Kadar odstopa, ima možnost specialnega pedagoga, ki zanj pripravi poseben program. Ta se razlikuje glede na vzroke težav z grafomotoriko.

1.3 Vzroki težav pri grafomotoriki

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

• **specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov**, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.);

• **specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov**, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (spacialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) in tudi na področju socialnih veščin.

Ne smemo pozabiti na najpomembnejši vidik: to so nevrofiziološke okvare, kjer otrok zaradi fizičnih in nedokončno razvitih nevronskih povezav ni zrel za izvajanje tako finomotoričnih kot grafomotoričnih nalog.

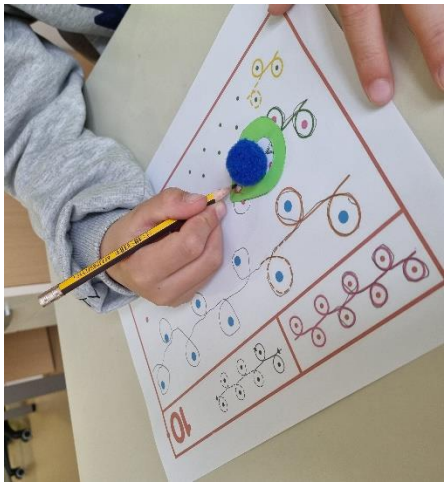
Težave pri grafomotoriki torej lahko izhajajo iz slušno vizualnih procesov, vidno motoričnih procesov ali nevrofizioloških odstopanj. Učencu se glede na vrsto vzroka oblikuje pomoč, pri kateri je potrebno upoštevati stopnjo razvoja pincetnega prijema, pritisk pisala, linijo pisanja, sproščenost ramenskega obroča ter razvitost koordinacije oko – roka.

1.3.1 Pincetni prijem

Šestletnik ima razvit pincetni prijem, kar pomeni, da pisalo drži s tremi prsti. Pri svojem delu opažam variacije prijemov, ki niso bile korigirane pred vstopom v šolo. Če je prijem že osvojen, ga je težje korigirati. Tehnika pravilnega prijema pisala je enostavna: pisalo se položi na sredino telesa pred otroka s pisalno konico navzdol z navodilom, naj ga pobere.

Spodnja stran dlani med izvajanjem vaj mora biti »umazana«. To pomeni, da je položena na mizo in drsi med izvajanjem vaj iz leve proti desni. V kolikor učenec dlan drži »v zraku«, se mu položi plastificirano sliko po lasnem izboru, ki jo »pelje« s seboj na končni cilj vaje. Drugi način je izvajajnje vaj s pasteli ali kredami, kjer je ob koncu vaje dlan »obarvana«.

Danes so dostopni različni nastavki za pisala, ki omogočajo pravilni pincetni prijem pisala tako za desničarje kot levičarje.



Slika1: Popoln pincetni prijem, položaj lista, komolca je pravilen

Slika 2: Nedodelan pincetni prijem, položaj pisala nagnjen nazaj

1.3.2 Pritisk pisala

Kadar je pritisk pisala premočan, je potrebno učencu razložiti namen sproščanja pritiska. Med izvajanjem vaj, se učenca prime za podlaket, ramo in zgornji del hrbta (pri lopatici) da občuti, katere mišice ima napete. Potem vajo izvaja odrasla oseba in učenec na njem potipa iste sklope mišic, da zazna razliko v zakrčeni in sproščeni mišici. V pomoč je tudi mose guma, ki se jo položi pod papir kot podlago za korekcijo pritiska. Obnese se, kadar učenec že lahko loči močnejši in šibkejši pritisk.

1.3.3 Linija pisanja

Učenci z grafomotoričnimi težavami imajo netekočo linijo ali celo prekinjeno. Vaje za tekočnost linije se najprej izvajajo na večjem formatu npr.: A3 ali v pesku. Učenec lahko povezuje slike med seboj, vedno od leve proti desni v različnih linijah z navodilom: svinčnik naj bo vseskozi na papirju in predstavljaj si, da voziš po cesti. Drži se ceste, drugače se lahko zgodi nesreča. Pri navodilih smo pozorni, da so enostavna in nekoliko smešna z noto odraslosti.

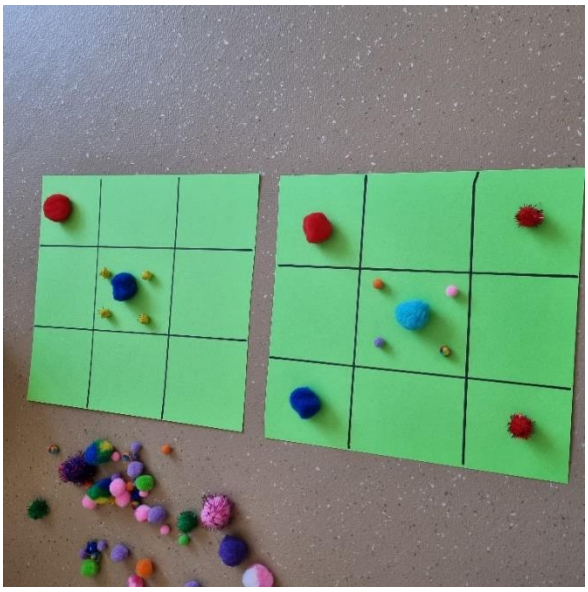
Pri izbiri slik je domišljija prepuščena izvajalcu DSP. Najraje izvajajo »lovljenje« npr.: mačka in miš, metulj in cvetlica, avto in garaža… Ob tem se lahko doda še različne vzorce linij po smislu ali vaje za pravilno artikulacijo posameznih ali sklopov glasov. Upošteva se interese učenca.

1.3.4 Razvitost koordinacije oko – roka

Koordinacija oko – roka je spretnost, ki zahteva sledenje oči z gibi rok. Naštevam nekaj primerov vaj, s katerimi spodbujamo njen razvoj. Pri tem se upošteva tudi psihomotorični tempo učenca.

Pomoč pri domačih opravilih: otrokom dovolite, da vam pomagajo pri različnih domačih opravilih in opazujte njihov napredek. Zaupajte jim gnetenje in valjanje testa, čiščenje zelenjave, nabiranje z zajemalko, odpiranje steklenic, zapiranje vrat, pripenjanje ščipalk pri obešanju perila, zapenjanje gumbov, navijanje volne, privijanje

vijakov, brisanje prahu ... Preprosto vse, kar si otroci želijo narediti sami, da bi to tudi sami poskusili.
Ročna in ustvarjalna dela: natikanje perlic, striženje s škarjami, modeliranje plastelina, slikanje s čopičem, lepljenje nalepk, vstavljanje različnih predmetov v steklenice, zlaganje in trganje papirja in ogromno drugih podobnih aktivnosti, kar bo izjemno prispevalo k razvoju grafomotorike.
Delo z barvicami in pisali: v to kategorijo spadajo preproste dejavnosti, pri katerih otroci uporabijo pisalo. To so lahko povezovanje pikic v sličico, reševanje labirinta, barvanje, obrisi s pomočjo šablon, obrisi dlani z barvico, senčenje (s tem otroci odlično vadijo moč pritiska) ali pa običajno čečkanje na papir.



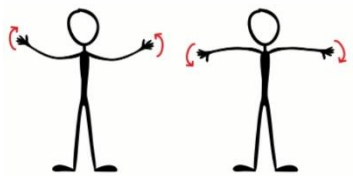
Slika 3: Primer vaje za orientacijo na ravnini in koordinacijo oko – roka

1.3.5 Postopno razvijanje sproščenosti ramenskega obroča

Večina otrok ima nesproščen ramenski obroč takoj, ko prime pisalo v roke. To opazimo tako, da ima napete mišice vratu, rame, nadlahti in podlahti. Včasih tudi močno stiskajo pisalo – prijem je lahko pravilen. Pred izvedbo treninga je dobro naredit vaje za sproščanje ramenskega obroča. Otroku jih predstavimo kot telovadbo.

Prikazane so s spodnjimi slikami.

Vaje za razgibavanje roke pred pisanjem:



- Krožimo v rami v obe smeri
- Krožimo v komolcu v obe smeri
- Krožimo v zapestju obe smeri
- Močno iztegnemo vse prste
- Prste močno stisnemo v pest in to ponovimo še 3x
- Risanje po A3 listu z obema rokama hkrati (pravilen prijem pisala)

Slika 4: Vaje za sprostitev ramenskega obroča

1.3.6 Trening grafomotorike

Treninga se lotimo sistematično. Če opremljenost učenca zahteva vaje, ki naj bi jih osvojil v predšolskem obdobju, je potrebno začeti z njimi. Nekaj primerov:

- prijemanje, držanje in izpuščanje igrač;
- prijemanje drobnih predmetov, da spodbujamo pincetni prijem;
- igranje z žogo; trganje papirja;
- vtikanje predmetov v odprtine;
- držanje žlice in vilice oziroma samostojno hranjenje;
- samostojno pitje;
- oblačenje in slačenje oblačil;
- zvijanje in prelaganje papirja (izdelava papirnate kape, letalo);
- trganje papirja;
- zbiranje in lepljenje drobnih koščkov papirja, tkanine, semen…;
- nizanje perlic;
- delanje vozlov;
- igre s kockami in sestavljankami;
- zapiranje in odpiranje gumbov;
- gnetenje testa;
- brisanje in pospravljanje jedilnega pribora;
- šivanje in vezenje s plastičnimi iglami;
- zategovanje vijakov, zabijanje žebljev…

Nato preverimo razvitost zgoraj naštetih področij (pincetni prijem, pritisk pisala…) in treniramo eno področje na enkrat. Ker je učencem sam trening lahko dolgočasen, ga lahko popestrimo s poslušanjem ali petjem otroških pesmic. Lahko predvajamo

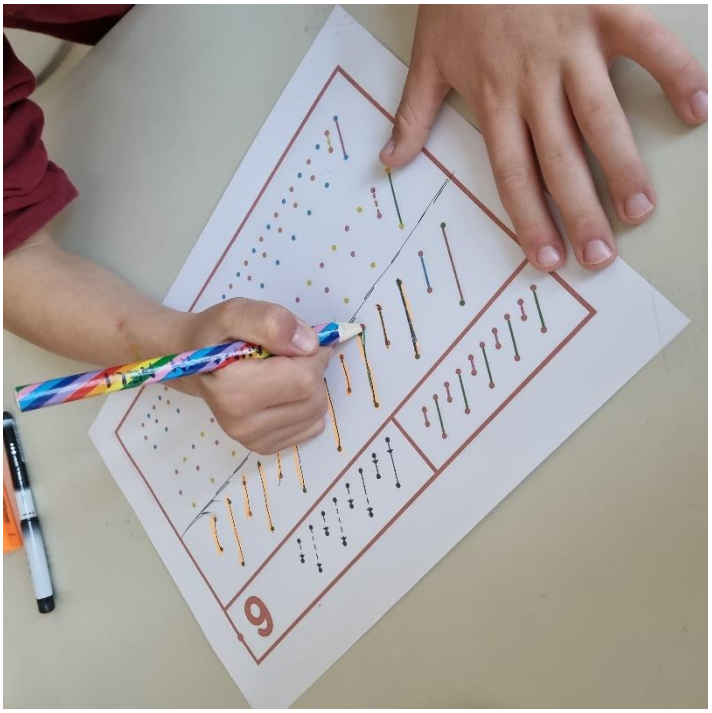
sproščeno glasbo v ozadju. Učenca spodbujamo s sprotnimi pohvalami, kjer za vsako uspešno nalogo dobi nalepko ali mu ob ustrezno opravljenih linijah narišemo »čebelico«.

Pred vsako vajo učencu pokažemo končni izdelek, da učenec ve, kaj je ustrezno narejena vaja. Sledi risanje po zraku, v pesek ali zdrob. Šele nato se lotimo prijema pisala in vajo izvedemo na tablo, na večji list (A3) in potem zmanjšujemo papir na A4. Delovna površina naj bo brez motečih pripomočkov. Pesek, list ali zvezek naj bo pod kotom 45°, pri levičarjih navzdol proti robu mize, pri desničarjih navzgor. Kadar učenec vajo izvaja na list, se le tega prilepi, pritrdi na mizo, da list ne leze. Kasneje učimo učenca, da si list, zvezek zadrži z drugo roko.

Začnemo z vodoravnimi, navpičnimi in poševnimi linijami – vedno od zgoraj navzdol. Sledi cik-cak linija, polkrožna in krožna linija, vijuge ter na koncu zanke.

Ravne linije začnemo na večjem formatu, postopoma zmanjšujemo površino. Učenec lahko med vajami raziskuje različne vrste pisal: voščenke, barvice, flomastre za kontrolo pritiska, krede.. Pri krožni liniji je pomembno, da vključimo tudi čopič in vodene barvice, kjer učencu pokažemo, kako barvo nanaša v krogu na čopič. Pri tem smo pozorni na vrtenje zapestja. Po izkušnjah se upam trditi, da jim krožna linija bolje uspeva iz manjše površine na večjo.

Trening za ozaveščanje pritiska izvajam z igrico MIŠ in SLON. Z učencem se eden drugemu predstaviva kot miš in slon. Pokažem, kako hodi slon in kako miš. Učenec ponavlja. Hodimo po ravnem, stopnicah, klančini…naprej in nazaj. Prii tem vsakič ponovimo: hodim trdo in močno kot slon ter rahlo in tiho kot miška. Igro prenesem na papir najprej s čačkanjem na rahlo kot miška in trdo kot slon. Opazujemo intenzivnost barve. Nato izvajamo vaje grafomotorike ali črk na oba načina. Ko učenec osvoji ustrezen pritisk, se mu pod list ali zvezek položi mose gumo, da lahko opazuje moč pritiska ali celo strgan papir, če je pritisk premočan.



Slika 5: Primer vaj za poševno linijo

1.3.7 Inovativne metode in pripomočki

V prispevku navajam nekaj metod in pripomočkov, ki jih redno uporabljam pri treningu grafomotorike.

1.3.8 Brivska pena

Če se učenec prvič sreča z brivsko peno, se mu najprej ponudi samostojno rokovanje s peno in masažo prstkov. Zmasira se vsak prst posebej in celo dlan. Potem učenec samostojno ustvarja na zaščiteno podlago - najbolje je polivinil ali ogledalo. Lahko riše ali piše. Sledijo vodene vaje grafomotorike: vodoravne, navpične in poševne črte. Cik cak črte, črte v obliki kvadratov in vijuge. Krožno linijo izvaja z dlanjo. Na koncu sledijo zanke; na peno se postavi male predmete ali figurice, okrog katerih učenec zavija. Brivsko peno imajo radi, nimajo občutka, da izvajajo trening.

1.3.9 Pesek ali zdrob na trdi podlagi

Uporaba peščene table, kot imenujem pesek posut na podlago (pladenj), je učencem zanimiva. Vse nove vaje najprej nariše po zraku, na belo tablo in nato takoj v peščeno tablo. Prvo vajo narišem sama, da pokažem, kaj se od učenca pričakuje. Izvajanje vaj na taki tabli je lahko toliko časa, dokler pedagog ne presodi o ustrezni liniji in natančnosti vaje. Potem se isto vajo prenese na papir.

1.3.10 Bela tabla

Učenci obožujejo pisanje, risanje po tabli. Daje jim občutek pomembnosti, saj je tabla še vedno rezervirana za učitelja. Največkrat jo uporabljam za vaje BrainGyma, ko urimo obojeročnost. Navadno rišemo zrcalne risbe spontano, kjer učenec nevede že drži debelješe pisalo v pravilnem položaju in izgublja odpor do grafomotoričnih vaj.

Slika 6: Uporaba bele table in BrainGym metode

1.3.11 Moose ali penasta guma

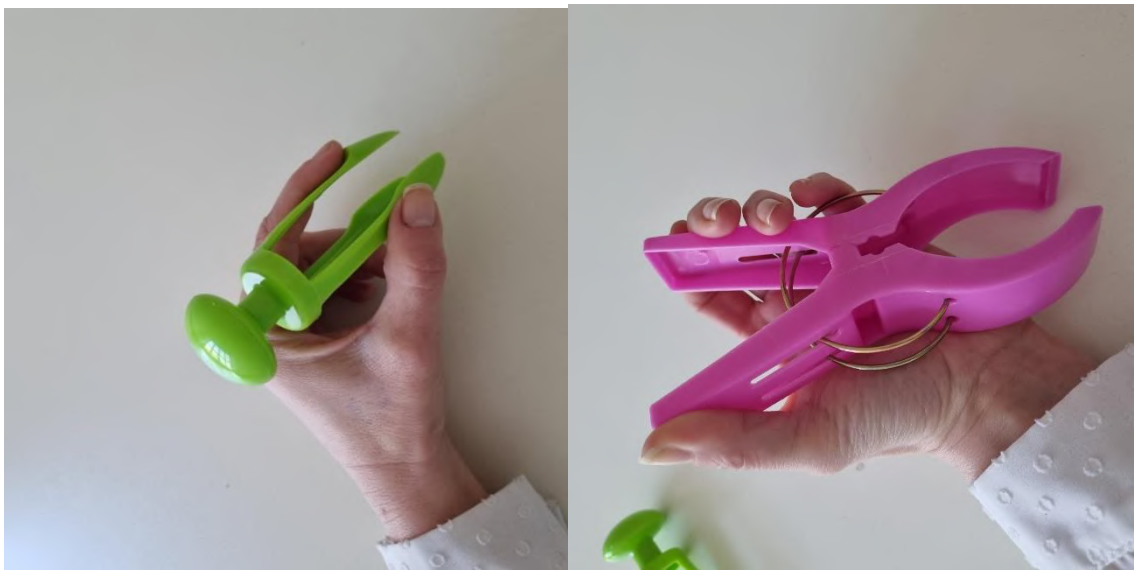
Ta guma je uporabna na več načinov. Učenci jo radi strižejo, saj jo lažje držijo. Občutek striženja je prijetnejši. Lahko jo lepijo, sestavljajo v različne oblike. Obnese pa se tudi kot podlaga pod list, kadar je pritisk pisala premočan. Zaradi svoje penaste strukture omogoča regulacijo pritiska pisala na papir.

Vir slike 7 (https://www.google.com/search?sxsrf=APq-WBskgMVhUkOs32tpiZMWeiULJMBD9Q:1651049552979&q=moose+guma&tbm=isch&chips=q:moose+guma,online_chips:penasta+guma:VGLq3Evium8%3D&usg=AI4_-kTofB8GZBW4_GpCxrVRoCn6g-kxSg&sa=X&ved=2ahUKEwjRg_Lw7rP3AhW18rsIHfQHAmsQgIoDKAF6BAgCEAw&biw=1600&bih=757&dpr=1#imgrc=Jfp0F2J7RkJ01M)

Slika 7: Penasta guma

1.4 Nastavki za pisala in elastika na zapestju

Kadar učenec nikakor ne uspe osvojiti pincetnega prijema, so mu v pomoč različni nastavki. Danes jih obstaja nešteto. Staršem se na govorilnih urah predstavi različne nastavke in po možnosti trgovine, kjer jih lahko kupijo. Učenec ga nastavi na različna pisala.
Elastika je uporabna, kadar učenec pisalo nagiba naprej, vendar ima osvojen pincetni prijem. Ker je učencem neprijetna, jo uporabljajo samo pri treningu grafomotorike.



Slika 8, 9 in 10: Različni nastavki za pisala
https://kakadu.si/branje-pisanje-in-izrazanje/1530-nastavki-za-pisanje-pencil-grip.html

1.5 Kot lista 45° na mizi

Ne glede na dominantnost roke, se priporoča položaj lista ali zvezka pod kotom 45°, saj ima učenec tako boljši pogled na napisano in levičarji tako ne »packajo« z nalivnim peresom. V razredu se lahko nalepi črto pod tem kotom, da učenec položi zvezek v

pravilni položaj. V veliko pomoč je tudi prilepljen list, da jim med vajo ne drsi.

1.6 Nastavek za prehitre – puhec

Pri svoji delovni praksi opažam več grafomotoričnih težav pri fantih. Navadno jim vaje niso zanimive. Končali in izvedli bi jih hitro in nenatančno, ker se jim mudi na novo nalogo. Take učence na obravnavah na mizi počaka Puhec. To je nastavek za pisalo z dvema luknjicama, kjer se položi pisalo v prvo luknjo in puhasto kroglico v drugo luknjo. Pri izvajanju vaj mora učenec paziti, da mu kroglica ne uide. S tem nezavedno upočasni pisanje, risanje in posledično tudi natančnost izvedbe.

Slika 11: Nastavek za prehitre

2 Pogled z vidika mame

Dominik je osem letnik, ki ima kar nekaj težav, s katerimi se doma in v šoli vsakodnevno spopadamo. Te so motnja usmerjene pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo, razvojno motnjo koordinacije, izrazite težave z branjem in pisanjem.

Glede na to, da imam doma hčerko, ki ima disleksijo in ADHD, sem začela pri mlajšem sinu težave v razvoju začela opazovati zelo zgodaj. Že od rojstva ima zategnjen ramenski obroč, je zelo nemiren. V vrtcu je bilo opaziti tako težave z grobo kot fino motoriko, velika težava se je pokazala pri izbiri dominantnosti roke, kar povzroča težave še danes.

Ko je začel Dominik obiskovati prvi razred, so bile razlike med njegovimi izdelki in pričakovanji učiteljice vedno večji. Takrat sem se obrnila na specialno pedagoginjo Katjo Prelesnik, ki mi je z nasveti pomagala, da je začel držati v roki svinčnik, premikati roko po mizi med pisanjem. Glede na to, da ima do vaj s področja fine motorike precej odklonilen odnos sem vedela, da morajo biti vaje zabavne in zanimive, še najbolje je, da ima otrok občutek da gre za igro in ne učenje.

Ker so se težave stopnjevale sva obiskala specialnega pedagoga v Zdravstvenem domu, ker je so bile težave, ki so bile opažene potrjene, kar je za mene kot starša pomenilo, da sem dobila nekaj oprijemljivega, s čimer lahko iščem pomoč. Tako mi je ga. Prelesnik pokazala dodatne tehnike in pristope, ki jih lahko uporabljam pri vajah, ki so bile Dominiku izjemno zanimive in je bil zato bolj motiviran za delo. Kar se mi zdi izjemno pomembno je, da lahko s strani pedagoga, ki mu zaupam pridobim nove ideje, informacije o novostih, ki bi lahko pripomogle k Dominikovemu napredku. Zavedam se namreč, da otroci s posebnimi potrebami v šoli pridobijo premalo ur za reševanje težav, ki jih imajo in ravno starši smo tisti, ki lahko delo specialnih pedagogov vsaj malo z našim delom doma okrepimo in jih podpremo.

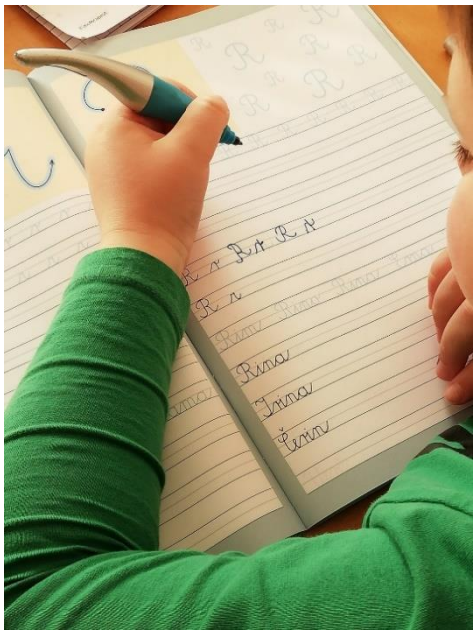
Osredotočili sva se na:

- vaje za sproščanje ramenskega obroča
- pincetni prijem pisala
- pritisk pisala na podlago
- linijo pisanja
- razvitost koordinacije oko - roka

Vaje sem uvajala postopoma zato, da bi videla kaj je tisto, ki ga najprej pripelje do želenega cilja in kje potrebuje več časa ter vaje. Vsak dan sva si vzela 45 minut za »najin trening« v času, ki ga je določil Dominik. Najprej sva naredila vaje za sproščanje ramenskega obroča, katero od zabavnih vaj Brain gym ali obojeročno risanje s pisali po A0 papirju, ki sem ga nalepila na steno.

SLIKA 12: Obojeročno risanje po papirju A0

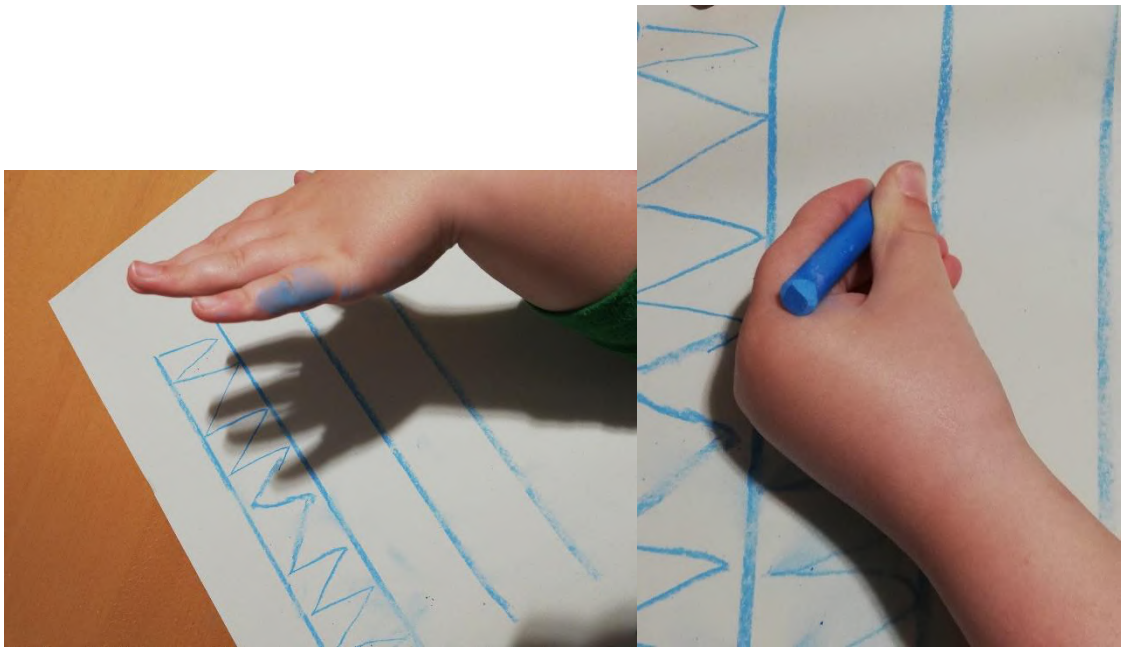
Kako vpliva sproščanje ramenskega obroča na pisanje pri Dominiku je prikazano na dvojici male in velike črke R – pri čemer je prva dvojica napisana pred vadbo in druga takoj po njej.



SLIKA 13: Pred in po sproščanju ramenskega obroča

Dominik sicer pisalo prime s pincetnim prijemom, vendar roke med pisanjem na začetku ni premikal, ampak jo je samo obračal na notri, dokler je šlo. Potem je roko v celoti premaknil in vadil pisanje do konca vrstice.

Vajo za drsenje roke sva največkrat delala kar s kredami, ki jih je kasneje lahko uporabil za katero od drugih dejavnosti, ki si jo je izbral kot nagrado za dobro opravljeno delo. Zame je bilo izjemno pomembno, da vem, da je vaja pravilno izvedena, kar se je pokazalo s tem, da je barva ostala na robu dlani.



SLIKA 14,15: Vaja za pravilno drsenje roke po papirju s kredo

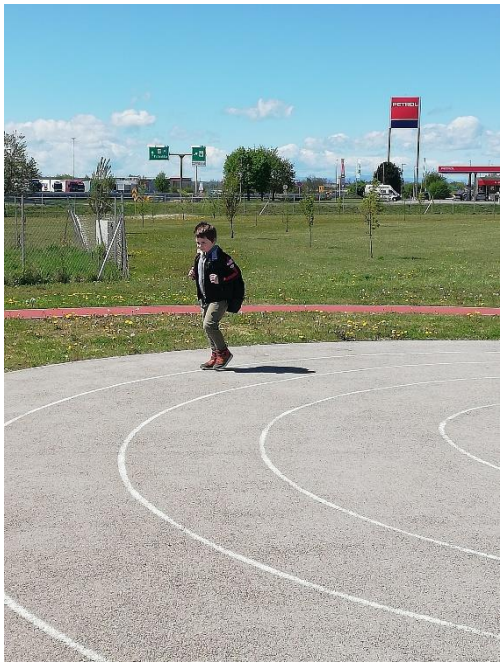
Opcija, ki sva jo uporabljala je bila še s plastificirano sliko pod roko, ki jo je moral pripeljat do konca vrstice v zvezku, vendar se je s slikico toliko časa ukvarjal, da je bilo za oba bolje, da sva se fokusirala na krede.

Po mesecu in pol vsakodnevne vaje roka lepo zdrsi po papirju, če je ta pravilno postavljen pod kotom 45 stopinj in ima med pisanjem komolce na mizi.

Naslednja naloga, ki sem si jo zadala je bila omiliti pritisk pisala na podlago. Glede na to, da je pritisk odvisen od propriocepcije, ki zagotavlja zavedanje gibanja, sem se osredotočila na vaje, ki lahko to področje okrepijo:

1. zaznavanje telesa v svoji okolici – plezanje po mrežah
2. igre, ki so povezanje s skakanjem
3. izvajanje joga položajev

- luknjanje papirja z luknjačem – urjenje moči v roki
- igranje z intelegentnim plastelinom ali peskom
- pisanje čez brusilni papir

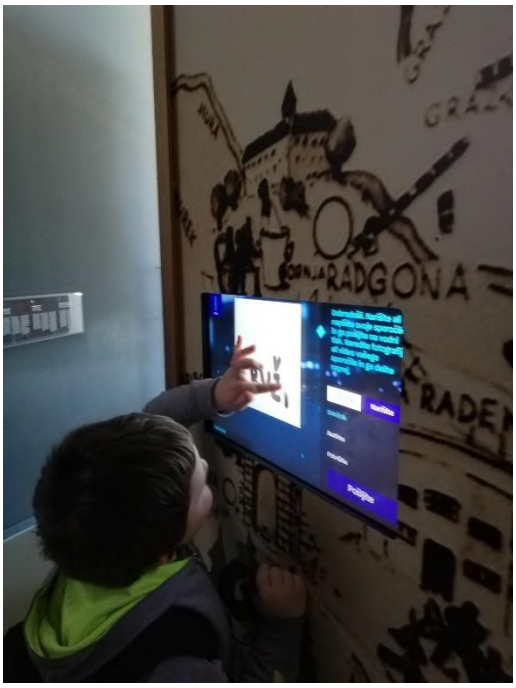


SLIKA 16: Skakanje po krogu – vaja za propriocepcijo

Večino vaj sva izvajala zunaj na prostem kot igro, doma sva se ob deževnih dnevih posluževala pisanja po zdrobu, kjer je s pritiskom opazoval, kdaj se bo približal podlagi s prstom ali igračko. Vajo je izvajal toliko časa, dokler ni bil pritisk ustrezen, potem je enak zapis nadaljeval na papirju. Izkazalo se je, da je pritisk na podlago ob pisanje začel popuščati, vendar je potrebno vaje redno izvajati.

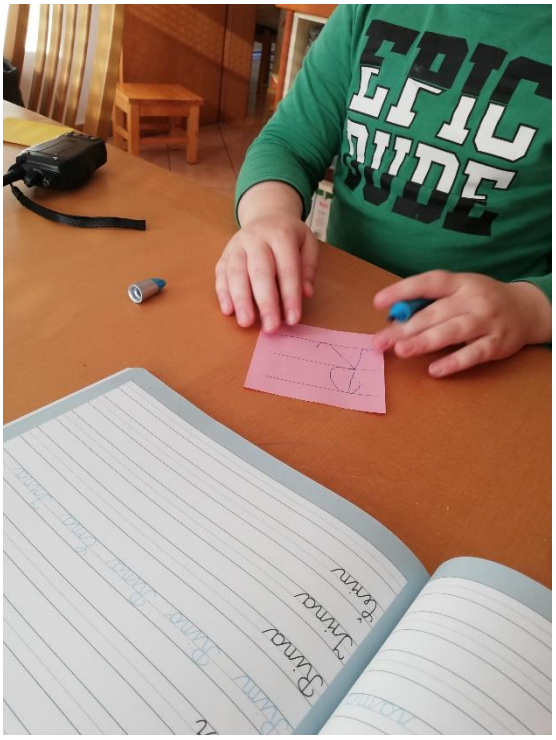
Za zabavo včasih piše tudi po touch screen tablicah, kjer je pritisk manjši, saj se boji, da se bo kaj pokvarilo.

SLIKA 17,18: Pisanje po zdrobu s prstom in igračko



SLIKA 19 : Pisanje po touch – screen tabli

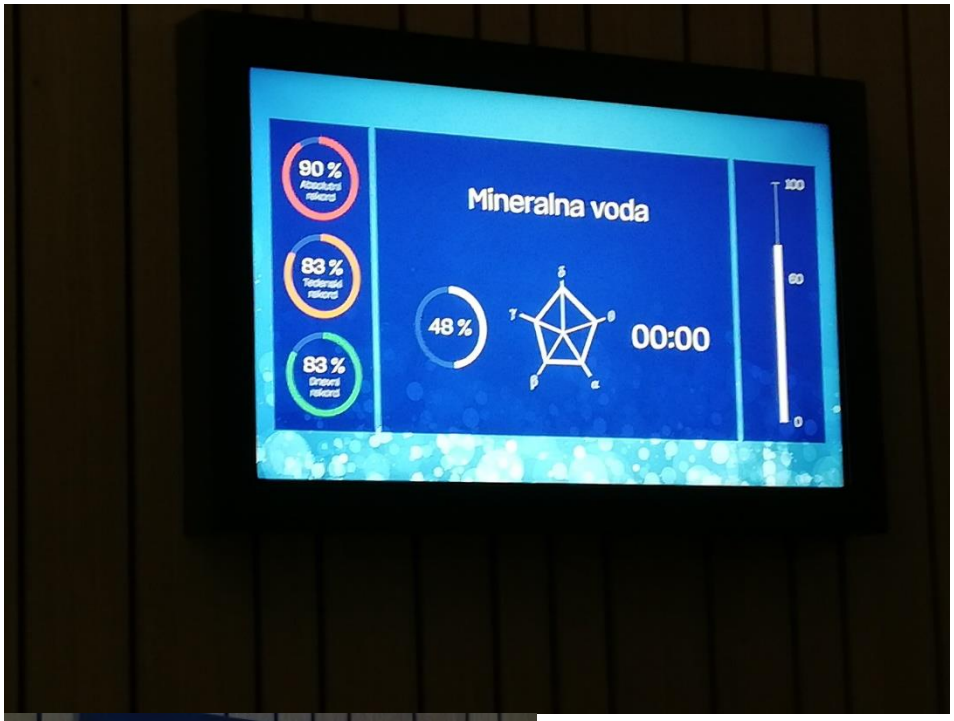
Vajo sva izvajala tudi na mose gumo, vendar zaenkrat papir na njej po pisanju še ni ostal cel. Se je pa izkazala zanimiva povezava, namreč če ima nekaj v ustih oziroma žveči, je pritisk na papir veliko manjši.



SLIKA 20: Pisanje po povečanih črtah in prenos v šolski zvezek

Največjo težavo ima Dominik z razvitostjo koordinacije oko – roka. Ravno zato so izdelki, ki jih napiše malokrat na črti ampak črke bežijo vsepovsod. Zato na manjše listke narišem črte z velikimi razmaki, kamor lahko napiše največ dve črki. Da je listek majhen mu daje občutek omejenosti, saj se zaveda, da je to edini prostor, ki mu je omogočen. Ko na listke napiše vse, kar je zahtevano v zvezku jih sestavi in z nalivnim peresom prenese v zvezek. Ob tem listek, ki je prepisan odstrani in se zabava s ciljanjem v koš. Vsaj polovica zadetkov prinese nagrado.

Motivacijo je pri otroku, ki ima težave s primanjkljaji na učnem področju za delo težko najti. Odpor, ki se kaže, starši verjetno veliko težje prenesemo kot strokovnjaki v šolah. Zato se poslužujemo tistega, kar otroka veseli. Pri nas doma so to družinski izleti, ki so povezani s pridobivanjem novih znanj s področja tehnologije, ki Dominika najbolj zanima ter preživljanjem časa v naravi, katerega porabimo tudi za vaje.



SLIKA 21,22: Spoznavanje Neurofeedback nevroterapije v EXPAN-u

3.Zaključek

V najinem prispevku sva želeli približati pomembnost in vrednost sodelovanja specialnega pedagoga s starši. Oboji smo si lahko v veliko pomoč, saj otroka gledamo iz svojega zornega kota. Sodelovanje nam omogoča videti širšo sliko njegovega funkcioniranja in lažje razumevanje težav. Vaje, pripomočki in metode so namenjene specialnim pedagogom, učiteljem prve triade, staršem pa v tolikšni meri, da otroku z njimi predstavljajo igro. Zavedati se moramo, da vloga starša ni poučevanje, ampak

predvsem podpora in pomoč. Oboje je lažje, če starš ve, katere so ustrezne vaje in pripomočki za njegovega otroka.

Kar se mi zdi najpomembneje je, da ima starš podporo pri svojem delu z otrokom. Ko se znajdeš na neznanem področju, potrebuješ nekoga, ki mu lahko zaupaš, ga povprašaš za nasvet in veš da skupaj z roko v roki delata v dobro otroka. Zato je dober odnos med specialnim pedagogom in staršem izjemnega pomena.

4.Viri in literatura

K. Prelesnik: Sposobnosti petletnikov z dodatno strokovno pomočjo na področju govora in motorike, diplomsko delo, Pedagoška Fakulteta Ljubljana, 2004

L. Magajna, M. Kavkler, G. Čačinovič-Vogrinčič, S. Pečjak, K. Bregar Golobič: Koncept dela, Program osnovnošolskega izobraževanja, Učne težave v osnovni šoli, ZRSŠ, 2008).

https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/3030600/mod_resource/content/1/GRAFOMOTORIKA.pdf

http://dos1lendava.splet.arnes.si/files/2015/06/grafomotorika.pdf

https://www.medvedkiigrace.si/blog/razvoj-grafomotorike/

vrteckonjice.splet.arnes.si

rteccrnucejezakon.weebly.com

alenkastare.si, šola prihodnosti, 2020

https://www.otroci-s-posebnimi-potrebami.si/vsebine/otroci-s-primanjkljaji-na-podameznih-podro%C4%8Djih-u%C4%8Denja/strokovne-zakonske-razlage/primanjkljaji/grafomotorika/

L. Magajna, M. Kavkler, G. Čačinovič-Vogrinčič, S. Pečjak, K. Bregar Golobič: Koncept dela, Program osnovnošolskega izobraževanja, Učne težave v osnovni šoli, ZRSŠ, 2008

https://kakadu.si/branje-pisanje-in-izrazanje/1530-nastavki-za-pisanje-pencil-grip.html

Vir slike 7 (https://www.google.com/search?sxsrf=Apq-WbskgMVhUkOs32tpiZMWeiULJMBD9Q:1651049552979&q=moose+guma&tbm=isch&chips=q:moose+guma,online_chips:penasta+guma:VGLq3Evium8%3D&usg=AI4_-kTofB8GZBW4_GpCxrVRoCn6g-kxSg&sa=X&ved=2ahUKEwjRg_Lw7rP3AhW18rsIHfQHAmsQgIoDKAF6BAgCEAw&biw=1600&bih=757&dpr=1#imgrc=Jfp0F2J7RkJ01M)

Priloge

/

»Fingertwist« za lažji zapis

Andreja Cole Sila, mag. prof. spec. reh. ped., CKSG Portorož

Povzetek

Pri učenju pisanja ima velik pomen motorika prstov. Če slednja ni razvita, otrok ne more obvladati grafomotoričnih spretnosti in pisanja (Bavčar in Lavrenčič, 1996). V prispevku so predstavljene aktivnosti, pod imenom »Fingertwist«, preko katerih prednostno krepimo spretno izvajanje finomotoričnih gibov in grafomotorične sposobnosti. Pojem »fingertwist« je izpeljanka iz besede »gumitwist«, igre, ki smo se jo igrali kot otroci. Zanjo smo potrebovali daljšo elastiko, spojeno na obeh straneh ter dva prostovoljca, ki sta slednjo, na vsaki strani držala v višini gležnjev. Predstavljene aktivnosti, prav tako vsebujejo elastiko, le da se z njo igrajo prstki naših dlani. Izvajamo jih lahko z mlajšimi ali starejšimi otroki.

Fina motorika in njen razvoj

Ko je govora o motoričnih sposobnostih, moramo razlikovati med grobo in fino motoriko. Groba motorika zajema izvajanje gibov nog, rok in telesa pod določenim nadzorom. Dejavnosti, ki so namenjene spodbujanju razvoja slednje pri otrocih, so razne igre na prostem, skakanje, ples, igre z žogo, plavanje ali tek (Rajović, 2019).

Fina motorika pa je sposobnost, da izvedemo natančne, drobne gibe rok in ob tem ohranjamo dobro koordinacijo roka (prsti) – oko. Razvijanje fine motorike poteka s starostjo. Prične se z nespretnimi poizkusi otroka, da samostojno uporablja žlico, gibi roke sčasoma postajajo natančnejši, vse do trenutka, ko je otrok sposoben vzeti v roke pisalo in ga nadzorovano uporabljati. Da se slednje do dobra razvije, je treba najprej razviti fino motoriko mišic dlani in prstov. Vsak dan je treba čim več uporabljati vseh deset prstov (Rajović, 2019).

K razvoju teh sposobnosti v zgodnjem obdobju prispevajo različne vsakdanje dejavnosti: prijemanje, držanje žlice in samostojno hranjenje, držanje in izpuščanje igračk, prijemanje drobnih predmetov, s čimer razvijamo pincetni prijem, ter slačenje, oblačenje, obuvanje in sezuvanje (Rajović, 2019).

Razlogi za razvoj fine motorike

Finomotorične spretnosti otroku omogočajo, da ustvarjalno izrazi svoje ideje preko igre in umetniških dejavnosti. Le te lahko tudi povečajo otrokovo samozavest in socialne spretnosti, ter mu v šolski starosti pomagajo pri vključitvi v igro in delo vrstnikov. Otroku pomagajo doseči neodvisnost in možnost, da do neke mere poskrbi sam zase (finomotorična spretnost na določeni stopnji, je da si otrok sam zapne gumb) (Pieterse, 2000).

Motnje na finomotoričnem področju se najbolj odražajo na grafomotoričnem področju, in sicer pri pisanju. Otroci z motnjami v fini motoriki nimajo razvitega pincetnega prijema, zato ne morejo držati pisala pravilno. Prav tako nimajo razvitega krožnega

giba, in posledično težje oblikujejo krožno črto. Črke so vedno manjše, stisnjene, oglate in brez zank, saj je njihova roka okorna in je niso sposobni pomikati v desno. Pisava otrok z motnjami v motoriki je pogosto neberljiva (Bavčar in Lavrenčič, 1996).

Motorične spretnosti prstov in roke

Motorika prstov ima velik pomen pri učenju pisanja, zato jo obravnavamo ločeno od splošne motorike. Zanjo je značilno, da najkasneje dozori in se razvija skupaj z najfinejšimi gibi. Brez razvite motorike prstov, otrok ne more obvladati grafomotoričnih spretnosti in pisanja (Bavčar in Lavrenčič, 1996).

Motorične spretnosti se vedno najprej razvijejo v večjih sklepih, nato jim sledijo manjši. Izjemnega pomena je dobra usklajenost med gibi prstov in roke. Predvsem koordinacija prstnih gibov je pri otrocih še omejena. Otroci, ki imajo težave s pisnimi spretnostmi, pogosto težko sklenejo konice vsakega od prstov, od mezinca do kazalca, s konico palca, in sicer tako, da se slednji upogiba v ritmičnem prijemu v smeri prstnih konic. Palec tako pogosto ostane iztegnjen in prsti so zato prav tako iztegnjeni, da bi dosegli palec. Dobra gibljivost ter koordinacija palca in kazalca pa omogočata tekoče in ritmično pisanje (Marquardt, Lipičnik, 2022).

Razvoj grafomotoričnih sposobnosti

Razvoj grafomotoričnih sposobnosti je odvisen od razvoja motoričnih spretnosti (Pajenk in Rovšnik, 2007). Slednje pomembno vpliva na zmožnosti oblikovanja rokopisa. Otrok z bolje razvito grafomotoriko se pri pisanju manj utrudi, je hitrejši ter porabi manj energije za obvladovanje pisala, kot otrok, ki ima grafomotorične sposobnosti slabše razvite (Regvar, 1990).

Razvoj grafomotoričnih sposobnosti v zgodnji starosti lahko stimuliramo s primernimi igračami ali igro. Dejavnosti morajo biti del otrokovega vsakdanjika, ker pomagajo pri krepitvi mišic dlani, njenih spretnosti, razvijanju koordinacije oko – roka, razvoju opazovanja in koncentracije (Rajović, 2019). Najboljše vaje za razvijanje fleksibilnosti dlani in prstov vsebujejo nizanje, striženje, gnetenje, pisanje, risanje, barvanje. Prijemanje in razvoj prijemanja je osnova učenja fine motorike in grafomotorike (Štor, 1990).

»Fingertwist« dejavnosti za razvoj motoričnih spretnosti prstov

Pojem »fingertwist« je izpeljanka iz besede »gumitwist«, igre, ki smo se jo kot otroci zelo radi igrali. Zanjo smo potrebovali daljšo elastiko, spojeno na obeh straneh ter dva prostovoljca, ki sta slednjo, na vsaki strani držala v višini gležnjev. Igra je bila sestavljena iz več točno določenih vzorcev in stopenj gibanja.

Aktivnosti, ki vam jih bom v nadaljevanju predstavila, prav tako vsebujejo elastiko, le da se z njo igrajo prstki naših dlani. Da gibanje izvedeš, pa ne potrebuješ prostovoljcev, zgolj motivacijo in vztrajnost. Aktivnosti lahko izvajamo z mlajšimi ali starejšimi otroki. Z njimi krepimo predvsem spretno izvajanje finomotoričnih gibov, mišice prstkov in grafomotorične sposobnosti.

»Fingertwist« za razteg in krepitev prstnih mišic

Tekočnost in ritmičnost pisanja sta povezana z gibljivostjo ter dobro koordinacijo palca in kazalca - prav tako tudi drugih prstov (Marquardt, Lipičnik, 2022). Pri doseganju slednjega, si lahko pomagamo z vajo v nadaljevanju. Za izvedbo potrebujemo barvne elastike, srednje velikosti.

Naše navodilo otroku je, da si elastiko 2x zavije okrog palca, s kazalcem pa jo nekoliko napne (zgolj toliko, da jo pridrži). Ko je pripravljen, na štoparici nastavimo odštevalnik časa na 15 sekund in z vajo lahko prične. Elastiko si na prste nadenemo tudi sami in mu izvajanje prej demonstriramo.

Slika 33: Postopek izvajanja vaje z elastiko

Razložimo, da bomo vajo izvedli na vseh prstkih, 15 sekund na vsak prst.

Dogajanje lahko popestrimo in gibanje otežimo. Učenec si lahko na prst nadene več elastik hkrati. Pazimo, da slednjih ni preveč.

Ostale prstke krepimo na način, kot je prikazano na sliki št. 3 in spodaj opisano. Elastiko 2x zavijemo okrog enega in drugega prsta ter jo pričnemo odmikati. Tudi slednja vaja traja 15 sekund na par. Otrok naj dlan položi na ravno podlago, mi pa mu jo v zapestju nekoliko pridržimo.

Slika 2: Neustrezno število elastik na prstkih

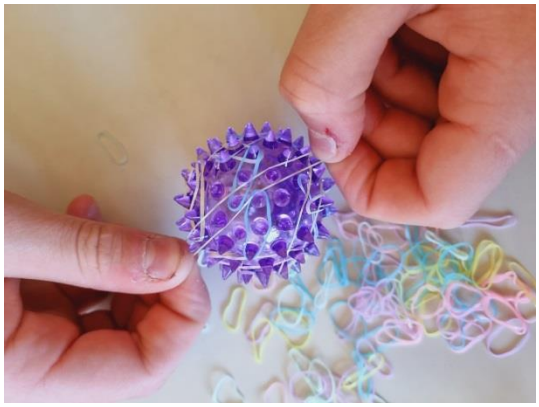
Slika 3: Krepitev odmika prstov z elastiko

»Fingertwist« z bodečo žogo

Vaje, ki sledijo se navezujejo na urjenje prijemanja in njegov razvoj, ki je osnova učenja fine motorike in grafomotorike (Štor, 1990).

Za urjenje potrebujemo »bodečo« (masažno) žogo in manjše, barvne elastike. Otroku damo navodilo, naj žogo prekrije s čim več elastikami. Elastike razteza v različne smeri, čez več »bodic« hkrati. Žogo drži v tisti roki, s katero ne piše. Raztezanje elastik izvaja z dominantno roko – na ta način krepi pincetni prijem.

Slika 4: Natikanje z raztezanjem elastike čez masažno žogo



Slika 5: Nepravilno raztezanje elastik

Slika 6: Žoga prekrita z elastikami

»Fingertwist« s kitajskimi palčkami

Slika 7: Nizka posoda z vodo, barvnimi elastikami in kitajske palčke

Za naslednjo aktivnost, s katero prav tako kot prejšnjo, urimo pincetni prijem, gibanje zapestja – krožne gibe, potrebujemo nizko posodo (lahko je neprepusten pokrov škatle ipd.), barvne elastike, vodo in kitajske palčke.

V posodo nalijemo toliko vode, da lahko elastike nad njo plavajo.

Otrok z dominantno roko prime paličico. Nanjo skuša ujeti, natakniti čim več elastik. Prijem naj bo triprstni/pincetni.

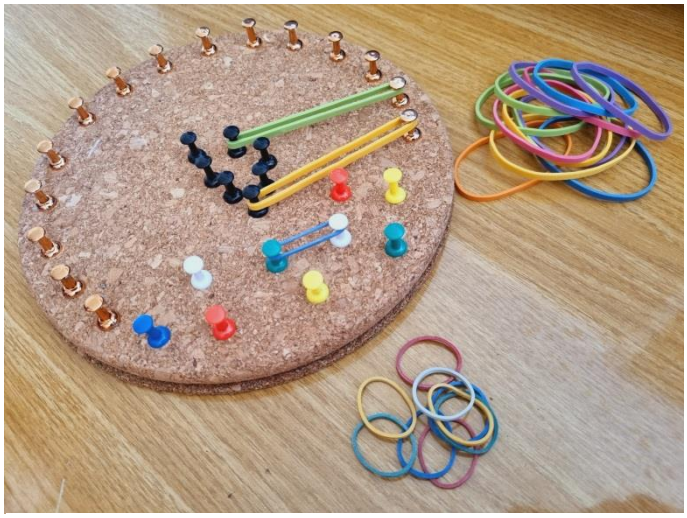
V aktivnost lahko vključimo štetje, razvrščanje ali časovno omejitev. Prilagodimo starosti primerno.

Slika 8: Natikanje elastik na palčke - v vodi

Težja različica »fingertwist« natikanja, je pripravljena v nizki posodi (pokrovu škatle) brez vode. Otrok mora biti pri slednji bolj spreten, vztrajen in pripravljen sodelovati.

Slika 9: Natikanje elastik na palčke - brez vode

»Fingertwist« na podlagi z žebljički



Slika 10: Pripomočki za izvajanje aktivnosti

Že iz naslova lahko sklepamo, da bomo pri naslednji aktivnosti, za izvajanje potrebovali barvne elastike različnih velikosti, žebljičke in mehkejšo podlago. Slednja naj ne bo premehka, sicer se žebljički pri raztegu elastik usločijo/iztaknejo. Sama sem uporabila plutovinast podstavek.

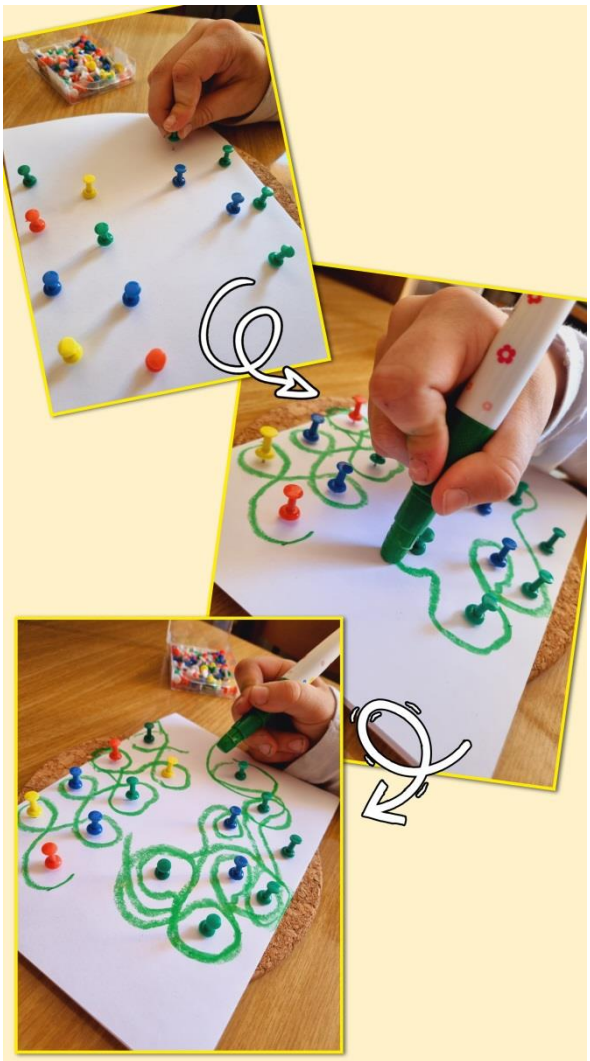
Z žebljički lahko predhodno na podlago oblikujemo vzorec napenjanja sami ali skupaj z otrokom. Večja kot je razdalja med žebljičkoma, večji bo raztezek, mišice prstov pa bodo potrebovale večjo jakost, da nalogo opravijo. Naloga je lahko časovno omejena, uporabljena kot pomoč pri seštevanju/odštevanju v nižjih razredih ali usmerjanju pozornosti.

Slika 11: Napenjanje velikih elastik čez žebljičke

Slika 12: Natikanje elastik nazaj na "žogo"

Če imamo možnost nakupa elastik, zvitih v klopčič, naj otrok po koncu aktivnosti, slednje pospravi sam. Na ta način bo motorične spretnosti prstkov uril vse do konca.

Slika 13: Napenjanje malih elastik čez žebljičke



Slika 14: Nizanje žebljičkov v vzorec in obris z voščenko

»Fingertwist« risanje okrog žebljičkov

Zadnja izmed »fingertwist« aktivnosti, vključuje uporabo voščenk/barvic. Na podlago, iz prejšnje aktivnosti, položim papir in ga z žebljički pritrdim. Vzorec razporeditve žebljičkov je poljuben. Ustvari ga lahko tudi otrok sam.

Pozorni moramo biti na ustrezen prijem pisala in tekoče gibanje otrokovega zapestja med drsenjem voščenke/barvice po podlagi.

Pri aktivnosti sledimo postopnosti. Izhajamo iz dejavnosti s cilji s področja fine motorike in na koncu vnesemo elemente grafomotorike (Podgoršek, 2007). Ta se je v praksi izkazala za dobro motivacijsko sredstvo pri urjenju zapisovanja črk, krajših besed. Pri slednjem mora imeti otrok razvito prostorsko

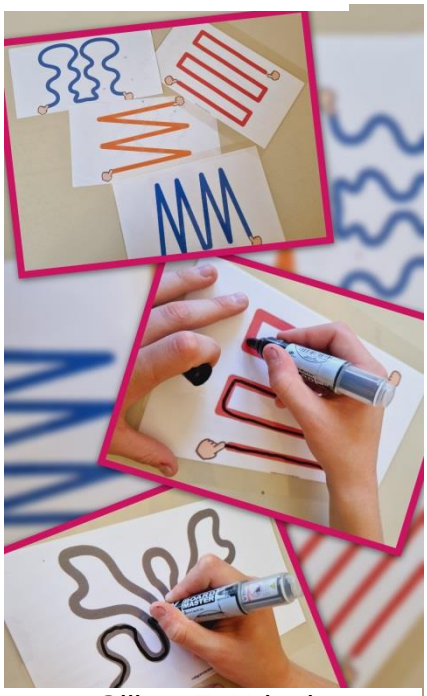
predstavo, sicer bo imel težave pri postavitvi žebljičkov v obliko črke. Po obrisu vzorca, bo slika črke lahko neustrezna.

Slika 15: Slika obrisa po odstranitvi žebljičkov - učenec 5.r

Slika 16: Obris vzorca črk - učenec 5.r

Pri mlajših otrocih, ki se črk šele učijo, bo uspešnost večja, če žebljičke nizamo enega ob drugem. Starejše pa bomo k aktivnosti pritegnili, če bodo žebljički nizani v večjem razmiku.

K razvijanju fleksibilnosti dlani in prstov pripomore tudi risanje, barvanje (Štor, 1990). Otroku pripravimo plastificirane vzorce, po katerih vleče s prstkom/«piši briši« flomastri. Tako kot pri zgoraj opisani vaji, smo tudi tu pozorni na ustrezen prijem pisala in tekoče drsenje pisala po podlagi.



Slika 17: Urjenje grafomotorike s pisalom po plastificiranih vzorcih

Zaključek

Vemo da razvoj grafomotorike najhitreje napreduje v predšolskem obdobju, kljub temu lahko veliko naredimo tudi v obdobju osnovnošolskega šolanja (predvsem prve triade). Pri slednjem imajo pomembno vlogo individualne značilnosti posameznika ter spodbude iz okolja. Nekateri otroci hitreje razvijajo grafomotorične sposobnosti, drugi počasneje. Pomembno je, da težave na področju fine motorike, grafomotorike, čim prej zaznamo in k slednjim pristopimo celostno (razvoj grobe motorike – fine motorike – grafomotorike). Naša pozornost je prednostno usmerjena na učenčevo zmožnost

koordinacije oko – roka, motoriko prstov, gibanje zapestja, prijem pisala, pritisk na podlago ter drsenja pisala po podlagi. K urjenju slednjega pripomorejo zgoraj naštete in opisane aktivnosti, ki jih starostno lahko prilagodimo in/ali kombiniramo z učno snovjo. Z njimi bo otrok na zabaven način in nevede krepil svoje šibko področje.

Viri in literatura

Bavčar, H. in Lavrenčič, A. (1996). *MOS – vaje motorike, orientacije in smeri*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica

Marquardt, C., Lipičnik, K. (2022). *Stabilo - Ergonomija pisanja*. (b. d.). Pridobljeno 18. 4. 2022 s https://www.kopija-nova.si/stabilo-ergonomija-pisanja

Pajenk, M. in Rovšnik, Z. (2007). Pika, pika, pikica in nastane … V B. Vrbovšek (Ur.) *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 120-123). Ljubljana: Supra.

Pieterse., Treloar R. in Cairns S. (2000). *Majhni koraki. Program zgodnje obravnave* prizadetim. Ljubljana.

Podgoršek, Š. (2007). Gibanje kot osnova za razvoj grafomotorike pri otroku s posebnimi potrebami. V B. Vrbovšek (Ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 114-115). Ljubljana: Supra

Rajović, R. (2019). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka.* Ljubljana: Mladinska knjiga, 2019.

Regvar, B. (1990). *Malček in pisava*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Štor, A. (1990). *Preverjanje ročnih spretnosti v kontekstu poučevanja predmeta naravoslovje in tehnika v 5. razredu.* Maribor: Pedagoška fakulteta.