

UNIVERZA V LJUBLJANI

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Specialna in rehabilitacijska pedagogika, Posebne razvojne in učne težave

Tamara Prajndl

**PRAVLJICE KOT UČNO GRADIVO ZA
SPODBUJANJE SAMOPODOBE UČENCEV Z LAŽJO
MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2018

UNIVERZA V LJUBLJANI

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Specialna in rehabilitacijska pedagogika, Posebne razvojne in učne težave

Tamara Prajndl

**PRAVLJICE KOT UČNO GRADIVO ZA
SPODBUJANJE SAMOPODOBE UČENCEV Z LAŽJO
MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU**

Magistrsko delo

Mentorica: prof. dr. Milena Mileva Blažič

Somentorica: dr. Mojca Vrhovski Mohorič

Ljubljana, 2018

Lektorica: Božena Kurbos, profesorica slovenščine in sociologije

Prevajalec: Erik Kurbos, profesor nemščine in angleščine

ZAHVALA

Iskrena hvala vsem, ki ste mi pomagali, me spodbujali in prispevali svoj del k tej magistrski nalogi.

Posebna zahvala gre mentorici prof. dr. Mileni Milevi Blažič in somentorici dr. Mojci Vrhovski Mohorič za vse strokovne nasvete, odzivnost, spodbude, pomoč in potrpežljivost pri nastajanju mojega dela.

Iz srca hvala staršem in dvojčici Sari, ki so me tako ali drugače podpirali na moji poti, se z mano veselili in jokali, predvsem pa verjeli vame.

Hvala tebi, dragi Erik, in vsem drugim prijateljem, sorodnikom, mojim učencem in sodelavcem, ker ste vedno z mano in ob meni.

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Tamara Prajndl izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom *Pravljice kot učno gradivo za spodbujanje samopodobe učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju*, pod mentorstvom prof. dr. Milene Mileve Blažić in somentorstvom dr. Mojce Vrhovski Mohorič, moje avtorsko delo. Uporabljeni viri in literatura so navedeni korektno.

Datum: _____

Podpis študentke: _____

POVZETEK

Magistrsko delo obravnava pravljice kot učno gradivo za spodbujanje samopodobe učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ti učenci imajo namreč poleg znižane intelektualne ravni težave tudi na drugih področjih, kar lahko pusti posledice na njihovi samopodobi, ki je velikokrat negativna in nerealna. Zaradi tega potrebujejo veliko spodbud, pozitivnih podkrepitev, prijetno vzdušje in pogoje, da si oblikujejo pozitivno in realno samopodobo. Pravljice so lahko pri tem v pomoč.

V teoretičnem delu magistrske naloge smo zajeli in s pomočjo različne literature razjasnili osnovne pojme: podrobneje smo predstavili značilnosti in funkcioniranje učencev z LMDR ter njihovo šolanje, opredelili samopodobo, strukturo samopodobe po modelih, značilnosti učencev s pozitivno in negativno samopodobo. V nadaljevanju smo predstavili še opredelitve in pomene pravljice, delitev pravljic ter značilnosti le-teh, povezali smo pravljico skupaj s samopodobo in z učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, zaključili pa z obravnavo pravljic v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom.

V empiričnem delu smo z namenom spodbujanja pozitivne in realne samopodobe izvedli 12-tedenske pravljичne delavnice z dvema učencema z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujeta 6. razred prilagojenega programa osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Raziskovanje temelji na pridobivanju podatkov s kvalitativnimi in kvantitativnimi tehnikami. Podatke smo pred in po izvedbi delavnic pridobili s pomočjo samoocenjevalne Piers-Harris lestvice samopodobe in delno strukturiranih intervjujev z učencema in njuno razredničarko, glavnino podatkov pa smo pridobili z analizo pravljic in pripravo dejavnosti za pravljичne delavnice ter z reflektivnimi dnevniki izvedenih delavnic. Na podlagi pridobljenih podatkov in analize smo ugotovili napredek in pozitivne spremembe učencev na različnih področjih samopodobe. Izvedbo 12-tedenskih pravljичnih delavnic ocenjujemo kot učinkovito in uspešno, saj so se številne dejavnosti ob identifikaciji z glavnim likom izkazale kot uporabne in primerne za spodbujanje pozitivne in realne samopodobe učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Ključne besede: lažja motnja v duševnem razvoju, pravljice, samopodoba, pravljичne delavnice, prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom

ABSTRACT

The master's thesis deals with fairy tales as learning aid to promote self-concept of students with a mild intellectual disability. In addition to the reduced intellectual level, these students have problems in other areas, which can leave the consequences for their self-concept, which is often negative and unrealistic. For this reason, they need a lot of encouragement, positive reinforcements, a pleasant atmosphere and the conditions to form a positive and realistic self-concept. Fairy tales can aid in the improvement of these areas.

In the theoretical part of the master's thesis, we covered and clarified the basic concepts with the help of different literature: we presented in detail the characteristics and functioning of students with mild intellectual disability and their education, defined self-concept, the structure of self-concept according to models, the characteristics of students with positive and negative self-concept. In the following, we presented the definitions and the meaning of the fairy tale, the structuring of fairy tales and the characteristics of fairy tales, we linked the fairy tale with self-concept and the students with a mild intellectual disability, and we finished with the treatment of fairy tales in an adapted program with a lower educational standard.

In the empirical part of the master's thesis, in order to stimulate positive and real self-concept, 12-week fairy tale workshops with two students with a mild intellectual disability attending the sixth grade of a program with a lower educational standard were conducted. Research is based on the acquisition of data by qualitative and quantitative techniques. Data were obtained before and after the workshops with the help of Piers-Harris children's self-concept scale and partly structured interviews with students and their class teacher. The majority of the data were obtained through the analysis of fairy tales and the preparation of activities for fairy tale workshops and reflexive diaries of workshops. On the basis of the obtained data and analysis, we have identified the progress and positive changes of students in different fields of self-concept. The performance of 12-week fairy tale workshops is assessed as effective and successful, since many of the activities next to identification with the main character have proved to be useful and suitable for stimulating positive and realistic self-concept of students with mild intellectual disability.

Keywords: mild intellectual disability, fairy tales, self-concept, fairy tale workshop, adapted program of education with lower educational standard

KAZALO VSEBINE:

1	UVOD.....	1
2	TEORETIČNI DEL	2
2.1	MOTNJE V DUŠEVNEM RAZVOJU	2
2.1.1	Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju.....	2
2.1.2	Značilnost učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju.....	3
2.1.2.1	Osebnostne značilnosti.....	3
2.1.2.2	Šolske spretnosti učencev LMDR.....	3
2.1.2.3	Socialne in čustveno-vedenjske značilnosti učencev z LMDR.....	4
2.1.3	Šolanje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju	5
2.1.3.1	Šola s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom ..	5
2.2	SAMOPODOBA	6
2.2.1	Oprelitev samopodobe	6
2.2.2	Samopodoba ter samospoštovanje.....	7
2.2.3	Struktura samopodobe.....	8
2.2.3.1	Piers-Harris model	8
2.2.3.2	Model Shavelsona in Bolusa	9
2.2.4	Pozitivna in negativna samopodoba	10
2.2.5	Značilnosti otrok s pozitivno/negativno samopodobo.....	11
2.2.6	Samopodoba oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju	12
2.2.7	Spodbujanje samopodobe pri učencih v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom.....	15
2.2.8	Vloga učitelja pri oblikovanju samopodobe učencev.....	16
2.3	PRAVLJICE.....	18
2.3.1	Oprelitev pravljic	18
2.3.2	Pomen pravljic za otroke.....	19
2.3.2.1	Razvojni pomen.....	19
2.3.2.2	Psihološki pomen	20
2.3.2.3	Vzgojno-izobraževalni pomen.....	20
2.3.2.4	Socialni pomen.....	21
2.3.2.5	Terapevtska vrednost pravljic	21
2.3.3	Delitev pravljic.....	22
2.3.3.1	Značilnosti sodobne pravljice.....	22
2.3.4	Pravljice in samopodoba	24
2.3.5	Pravljice in osebe s posebnimi potrebami	26
2.3.6	Obravnava pravljic z učenci v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom.....	26
3	EMPIRIČNI DEL.....	29
3.1	Oprelitev problema	29
3.2	Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitvev raziskovalnega problema ..	29
3.2.1	Cilj raziskovanja	29
3.2.2	Raziskovalna vprašanja	30
3.3	Metodologija	30
3.3.1	Raziskovalni pristop in metoda	30

3.3.2	Raziskovalni vzorec	30
3.3.2.1	Značilnosti učencev	30
3.3.3	Postopki zbiranja podatkov	34
3.3.3.1	Organizacija zbiranja podatkov.....	34
3.3.3.2	Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentov	35
3.3.3.2.1	Samoocenjevalna lestvica.....	35
3.3.3.2.2	Delno strukturirani intervju	36
3.3.3.2.3	Pravljичne delavnice	36
3.3.4	Postopki obdelave podatkov	42
3.4	Rezultati in interpretacija	43
3.4.1	Samopodoba učencev pred in po pravljичnih delavnicah	43
3.4.1.1	Interpretacija intervjujev pred in po pravljичnih delavnicah po področjih samopodobe	43
3.4.1.2	Interpretacija samoocenjevalne lestvice pred in po pravljичnih delavnicah.....	48
3.4.2	12-tedenske pravljичne delavnice	50
3.4.2.1	Izvedba dejavnosti v povezavi s pravljico Grdi raček.....	50
3.4.2.2	Izvedba dejavnosti v povezavi s pravljico Nino in ADi HoDko	54
3.4.2.3	Izvedba dejavnosti v povezavi s pravljico Veveriček posebne sorte	56
3.5	Pregled raziskovalnih vprašanj in razprava	59
4	SKLEP	67
5	LITERATURA.....	69
6	PRILOGE	73

KAZALO SLIK:

Slika 1:	NINO in ADi HoDko	37
Slika 2:	Grdi raček	38
Slika 3:	Veveriček posebne sorte	39
Slika 4:	Ilustracija odlomka pravljice (Filip)	84
Slika 5:	Kako se počutim? (Sani).....	84
Slika 6:	"Zmešnjava v mojih mislih" (Sani).....	89
Slika 7:	Obnašanje v šoli (Sani).....	89
Slika 8:	Moja sanjska šola (Filip)	93
Slika 9:	Recept za boljše delo v šoli (Sani).....	93
Slika 10:	Ilustracija z računalnikom (Sani)	97
Slika 11:	Podobnosti in razlike	99
Slika 12:	Obris telesa (Sani)	99
Slika 13:	Razmišljam pozitivno (Sani).....	101
Slika 14:	Ustvarjanje s plastelinom (Filip)	109
Slika 15:	Močna in šibka področja (Sani).....	109
Slika 16:	Raziskava o različnosti na šoli	111
Slika 17:	Kako vztrajen sem? (Sani).....	113
Slika 18:	Zlata medalja za trud	113
Slika 19:	Kaj bom, ko bom velik? (Filip)	117
Slika 20:	Moji osebni cilji (Sani)	117
Slika 21:	Platnici zapisanih zgodb	119
Slika 22:	Odlomek Sanijeve zgodbe	120

Slika 23: Odlomek Filipove zgodbe	120
---	-----

KAZALO TABEL:

Tabela 1: Potek raziskave	35
Tabela 2: Prikaz datumske izvedbe pravljicnih delavnic v povezavi s tematiko	42
Tabela 3: Število doseženih točk na lestvici pred pravljicnimi delavnicami	49
Tabela 4: Število doseženih točk na lestvici po pravljicnih delavnicah	49
Tabela 5: Interpretacija 2. in 3. raziskovalnega vprašanja	126

1 UVOD

V literaturi in številnih raziskavah lahko zasledimo, da imajo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju kognitivne, socialne, čustvene, motorične in druge primanjkljaje. Zaradi njihovih intelektualnih primanjkljajev, številnih neuspehov, poznega preusmerjanja v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom ter drugih vzrokov lahko imajo tudi negativno samopodobo. Prav tako pa je pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, zaradi njihovih posebnosti v razvoju in funkcioniranju, velikokrat opažena tudi nerealna ali precenjena samopodoba. Da bi lahko ti učenci ustrezno delovali v družbi, morajo poznati in sprejeti svoje specifičnosti ter oblikovati pozitivno in predvsem realno samopodobo. Samopodoba učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju pa se lahko tudi izboljša, če nanjo vplivamo in učencem nudimo primerne možnosti, kot so igre, dejavnosti, pogovori in tudi različne tematske delavnice, vse s ciljem spodbujanja samopodobe učencev. Pravljičica je prav tako eden od možnih načinov za doseganje tega cilja, saj je literarno učno gradivo, ki lahko vsem motivacijsko in spontano omogoča, da spoznavajo samega sebe in tudi druge. Je gradivo, ki ima številne funkcije, saj lahko posameznik preko identifikacije s pozitivnim likom v pravljici postopoma prenese njegove značilnosti tudi nase in v svoje življenje. Hkrati pa lahko s pravljico posameznik odkrije svoj lastni svet, s čimer oblikuje svojo osebnost in z njo svojo pozitivno in predvsem realno samopodobo.

Izbrano temo magistrske naloge sem izbrala iz več razlogov. Prvi je ta, da sem zaposlena na osnovni šoli, kjer delam z učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Drugi razlog je, da sem tekom svoje zaposlitve in prostovoljstva spoznala in se srečala s številnimi učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki o sebi ne znajo povedati nič ali zelo malo dobrega in pozitivnega. Zadnji, tretji razlog za izbiro teme pa je, da me že od majhnega dalje navdušujejo pravljice in se jih nikoli nisem naveličala. V čudežni svet pravljice sta me popeljala moja starša. Vanje sem se vživela, o njih sanjala, včasih jih tudi realno poskušala živeti. Na prvi pogled se marsikomu zdi, da je pravljica le prijetna zgodbica, ki otroke pritegne, vendar je le-ta še veliko več. Pravljičica v sebi nosi tudi pomembna sporočila za naše življenje.

Na podlagi teh razlogov sem se odločila, da bom z učencema z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki imata negativno samopodobo, izvedla 12-tedenske pravljичne delavnice s ciljem spodbujanja pozitivne in realne samopodobe. S svojim delom pa bi rada tudi spodbudila in motivirala strokovne delavce za uporabo učnega gradiva pravljice pri vsakdanjem delu.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 MOTNJE V DUŠEVNEM RAZVOJU

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) opredeljuje kot otroke s posebnimi potrebami tudi otroke z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR). Zakon navaja, da ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo, prilagojene programe vzgoje in izobraževanja ali pa posebne programe vzgoje in izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Obstajajo številne definicije za MDR. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) opredelijo MDR kot: »Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti.« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015, str. 5).

Sistem klasifikacije deli MDR na:

- lažjo MDR
- zmerno MDR
- težjo MDR in
- težko MDR (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015)

V magistrskem delu se bomo osredotočili le na osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR), ki obiskujejo Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju PP z NIS).

2.1.1 Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Kot je razvidno iz definicije Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015), so pri opredeljevanju MDR upoštevani številni vidiki, kjer je zajetih mnogo kriterijev, saj je težko oblikovati le eno ustrezno definicijo, prav tako za opredeljevanje ni pomemben samo en kriterij. Najpogosteje izpostavljeni kriteriji pri posameznikih z LMDR so nizka intelektualna raven, težave v prilagajanju okolju ter tudi težave na področju vedenja. Za vse to pa velja, da se pojavi pred 18. letom starosti. Za nizke intelektualne sposobnosti je določen inteligenčni količnik oz. IQ, kjer velja, da se pri učencih z LMDR giba med 50 ali 55 do 70 (Kocijan-Hercigonja, 2000, v Colnerič in Zupančič, 2005).

Populacija oseb z LMDR predstavlja 80–90% vseh posameznikov z MDR, kar pomeni, da je najštevilčnejša med vsemi (Snell idr., 2009). Pomembno je poudariti, da se otroke z LMDR do vstopa v šolo težko ali sploh ne razlikuje od normativnih vrstnikov (Colnerič in Zupančič, 2005). To pa predvsem zato, ker pridejo šele v šolskem okolju intelektualne veščine bolj do izraza. Prav tako pa tudi zato, ker se glede fizičnih lastnosti in zunanjega videza posamezniki z LMDR v osnovi ne razlikujejo od normativno razvijajočih vrstnikov. Ravno tako lahko tudi osebnostne značilnosti LMDR variirajo tako pri posameznikih z LMDR kot tudi pri ostali populaciji, brez motenj. Tako so lahko nekateri posamezniki z LMDR pasivni, umirjeni, odvisni od drugih, spet drugi pa sodelovalni, prepričljivi, manj odvisni od drugih ter tudi

agresivni in impulzivni (Snell idr., 2009). Zaradi vsega navedenega, LMDR velja kot specifično šolski fenomen (Davison in Neale, 1999, v Colnerič in Zupančič, 2005). Velikokrat se zgodi, da zmanjšane intelektualne in prilagoditvene sposobnosti pri učencih z MDR povzročijo posledice in pečat na njihovi osebnosti in funkcioniranju (Snell idr., 2009). V nadaljevanju bomo opisali pomembne značilnosti učencev z LMDR.

2.1.2 Značilnost učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju

2.1.2.1 Osebnostne značilnosti

Avtorici B. Colnerič in M. Zupančič (2005, 2007) sta s pomočjo vprašalnika in pogleda staršev raziskovali osebnostne lastnosti učencev v PP z NIS v primerjavi s tri leta mlajšimi normativnimi vrstniki. Ugotovili sta, da se učenci z LMDR od normativnih vrstnikov razlikujejo v osebnostnih potezah, ki zajemajo spoznavne značilnosti (inteligentnost, sposobnost učenja, razumevanje, odprtost, radovednost, težnja k raziskovanju itd.) in pri tistih, ki se povezujejo s spoznavnim delovanjem (težave s pozornostjo in koncentracijo, nevtrajnost, neorganiziranost, slabše načrtovanje ipd.). Učenci z LMDR pa so bili zaznani kot bolj odkrenljivi, nasprotovalni, boječi, prepirljivi, napadalni, reaktivni, negotovi vase, zaskrbljeni, bolj zadržani in umaknjeni v stran od drugih, bolj socialno plašni z manj želje po druženju in stikih z drugimi, manj sodelovalni in z več negativnega čustvovanja (Colnerič in Zupančič, 2005).

2.1.2.2 Šolske spretnosti učencev LMDR

Kot že omenjeno, je za učence z LMDR značilen zaostanek v spoznavnem razvoju, glede na primerjavo z vrstniki. Kaže se pri zaznavanju celotnega okolja, pri integraciji zaznav v celoto, pri presojanju, reagiranju in tudi pri prilagodljivosti. Pri šolskem delu so učenci uspešni pri sprotne učenju ter ob konkretnem in izkustvenem delu. Njihovo mišljenje se nagiba h konkretnosti, zanje pa je značilno tudi stereotipno odgovarjanje na vprašanja. Odstopanja in težave se pojavljajo tudi pri reševanju problemov ter na področju domišljije. Pomnjenje je slabše razvito in v manjšem obsegu. Počasneje si zapomnijo vso snov in pravila, ker ne razumejo smisla učenja. Imajo tudi omejen besedni zaklad. Pri učencih je opazna tudi kratkotrajna pozornost in nemotiviranost, ki pa jo lahko vzdržujemo z zanimivimi zgodbami, vajami, privlačnimi nalogami, aktivnostjo, odstranitvijo motečih dražljajev, razdelitvijo snovi na dele in podobno. Pri zaznavanju je opazno počasnejše in slabše razvito slušno zaznavanje ter razlikovanje posameznih glasov in težave z vidnim zaznavanjem, saj ne opazijo pomembnih detajlov in sliko večkrat poenostavijo. Njihove prostorske in časovne predstave so nepopolne, ozke in netočne. Težko prepoznajo tudi razlike in podobnosti ter težje klasificirajo stvar po kriterijih. Pojavijo se lahko tudi komunikacijske motnje, kot so motnja artikulacije, tempa, fonacije ali vsebinske motnje, ki zajemajo skromen besedni zaklad, upočasnen razvoj govora ter gramatično jezikovno strukturo. Govor je zato potrebno razvijati, spodbujati in krepiti s pomočjo dejavnosti in specifične pomoči. Tudi na področju motorike so vidni slabši rezultati v primerjavi z vrstniki. Imajo manj gibalnih predstav, slabšo orientacijo, težave pa se pojavijo tudi na področju fine motorike in grafomotorike, kar vpliva na učenje navad in spretnosti ter celotno šolsko delo (Novljan, 1997).

2.1.2.3 Socialne in čustveno-vedenjske značilnosti učencev z LMDR

Tako kot pri vseh prej naštetih področjih, tudi na socialnem področju učenci z LMDR potrebujejo več pomoči in spodbud zaradi počasnejšega socialnega razvoja in zapletenejšega prehoda iz ene v drugo fazo (Novljan, 1997). Pri socialnem delovanju osebe z LMDR tako potrebujejo več pomoči v njihovem obdobju šolanja in z ustrezno pomočjo jih večina lahko razvije tudi primerno raven samostojnosti (Kocijan-Hercigonja, 2000, v Colnerič in Zupančič, 2007). Glavne socialne pomanjkljivosti so nesamostojnost, slaba iniciativnost, pomanjkanje samokontrole, težka obvladljivost in odložitev trenutnih želja, zato potrebujejo načrtno učenje številnih socialnih veščin za lažje vključevanje v družbo. Zaradi vseh naštetih težav pogosto doživljajo stres, številne frustracije, nesprejetost v ožjem in širšem okolju, zato pogosto postanejo nemirni, agresivni, se zapirajo vase, so nepozorni. Vse to lahko privede do čustvenih in vedenjskih težav (Novljan, 1997).

Ker imajo učenci z LMDR zaostanke pa področju razvoja socialnih spretnosti, pogosto ne pridobijo tolikšne potrditve in sprejemanja pri vrstnikih kot vrstniki brez motnje (Mash in Wolfe, 2002, v Colnerič in Zupančič, 2007). Posebno vlogo v socialnem razvoju LMDR pa ima tudi raven samouravnavanja socialnega vedenja, čustev in vedenja. Če imajo učenci z LMDR težave s samonadzorom in uravnavanjem le-tega, potem to ovira njihovo pridobivanje spoznavnih ter tudi socialnih spretnosti (Doss in Reichle, 1989, v Colnerič in Zupančič, 2007). V raziskavi sta avtorici B. Colnerič in M. Zupančič (2007) s pomočjo vprašalnika za učitelje proučevali socialno vedenje učencev v PP z NIS. Ugotovili sta, da v primerjavi z vrstniki brez motnje, učenci z LMDR izražajo manjšo stopnjo varnega počutja, zaupanja vase, manjšo radovednost, več negativnih čustev in težav z uravnavanjem le-teh, več težav s spopadanjem z izzivi in frustracijami. Učenci z LMDR so izražali tudi več agresivnosti, konfliktov, kot so ustrahovanje sošolcev, povzročanje telesne in materialne škode ipd. Zaznani so bili tudi kot manj empatični in s potrebo po več pozornosti. Skratka, učenci z LMDR so bili nižje ocenjeni pri vseh lestvicah socialnega vedenja – manj socialno kompetentni, manj na splošno prilagojeni ter z več izraženega neprimerne in ponotranjenega in pozunanjenega vedenja (Colnerič in Zupančič, 2007).

V življenju oseb LMDR pa imajo pomembno vlogo ne samo vrstniki, marveč tudi odrasli, kot so starši in učitelji. Colnerič in Zupančič (2007) sta v raziskavi ugotovili, da so učenci z LMDR razmeroma ugodno sodelovali z odraslimi. Učenci z LMDR so se izražali kot manj samostojni, iskali so več pozornosti in pomoči pri odraslih, kar kaže na to, da jim odrasli predstavljajo pomembno vlogo v njihovem življenju.

Tudi čustvene reakcije učencev z LMDR so velikokrat manj zrele in neprimerne starosti, saj je pri njih opazno več strahu in joka, več anksioznosti, sramu, zbeganosti, jeze, žalosti, zavisti do drugih, ljubezni do družine, radosti in sreče, ki sta močnejše izraženi kot pri vrstnikih. Zaradi tega se pogosto težje prilagajajo drugim, so nepriljubljeni in tudi osamljeni (Đorđević, 1982, v Novljan, 1997).

Pri skupini oseb z LMDR je večja verjetnost, da se poveča možnost težav z vedenjem, kot so agresija do sebe, do drugih, moteče vedenje itd. Nekateri posamezniki imajo tudi specifične genotipske motnje, ki so povezane s specifičnimi težavami pri njihovem obnašanju (Hauser-Cram, Wyngaarden in Kersh, 2009). Študije (Einfeld in Tonge, 1996; Stromme in Diseth, 2000, v Hauser-Cram idr., 2009) kažejo kar 40% razširjenosti vedenjskih težav pri LMDR, kar je veliko več kot pri normativni populaciji. Stopnja težav v vedenju naj bi se z leti oziroma z odraščanjem pri osebah LMDR zmanjšala (Chadwick, Kusel, Cuddy in Taylor, 2005, v Hauser-

Cram idr., 2009). Poleg vedenjskih težav pa se pri osebah z MDR lahko pojavijo še duševne težave. Pojavnost duševnih motenj je namreč pri mladostnikih z MDR pogostejša kot pri normativnem razvoju mladostnikov (Borthwick Duffy, 1994, v Garaigordobil in Perez, 2007). V številnih raziskavah (Hauser-Cram, idr., 2009; Garaigordobil in Perez, 2007) so bile od duševnih motenj najpogosteje navedene depresija, anksioznost, shizofrenija, osebnostne motnje ter motnje pozornosti in hiperaktivnosti.

Gairgordobil in Perez (2007) ugotavljata, da je za populacijo oseb z LMDR slabo poskrbljeno glede diagnosticiranja motenj v duševnem razvoju in drugih vedenjskih težav ter so osebe velikokrat spregledane. Potrebno je poudariti, kako pomembno je diagnosticiranje in zdravljenje dodatnih vedenjskih in duševnih motenj, ki jih nikakor ne smemo zanemarjati, saj le-te zelo vplivajo na samopodobo posameznika z MDR, na interakcijo z vrstniki in na njegovo splošno počutje in zadovoljstvo (Hauser-Cram idr., 2009).

2.1.3 Šolanje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju

2.1.3.1 Šola s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom

Različne programe vzgoje in izobraževanja otrok ureja Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007). Zakon določa cilje vzgoje in izobraževanja določenih programov, oblike dela in načela, trajanje, načine preverjanja in ocenjevanja znanja, pogoje napredovanja in dokončanja programa ter tudi predmetnike, učne načrte, kataloge znanj, izpitne kataloge in standarde znanja.

Programov vzgoje in izobraževanja za osebe z MDR je mnogo, vendar se ti razlikujejo glede na stopnjo posameznikove motnje, o kateri smo pisali na začetku. Pri LMDR je tako večji poudarek na usvajanju znanja in različnih spretnosti, dočim pa je pri zmernih, težjih in težkih MDR večji poudarek na samostojnosti posameznika, samopomoči, komunikacijskih in govornih spretnostih (Žagar, 2012). Za vključitev posameznika v določen program je potrebno usmerjanje. Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami v ustrezni program vzgoje in izobraževanja ureja Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (2011). Od kakovosti ugotavljanja in ocenjevanja posebnih potreb učenca, njegovih specifičnosti in ocene pa je odvisno, v kateri program bo učenec usmerjen ter tudi, kaj mu bo s tem programom določeno. Na podlagi odločbe o usmeritvi, komisija otroke z LMDR usmeri v PP z NIS. Zahtevo za postopek usmerjanja lahko vložijo starši ali zakoniti zastopniki učenca. Po vloženi zahtevi pa izobraževalne ustanove, v katere je otrok vključen, podajo predlog za usmerjanje, o podanem predlogu pa odloča Center za usmerjanje na Zavodu RS za šolstvo (Bela knjiga, 2011).

V PP z NIS so torej največkrat usmerjeni učenci z LMDR in prisotnimi dodatnimi motnjami ter tudi učenci z motnjo avtističnega spektra, ki so bili vključeni v pravilnik leta 2013 z 9. členom Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013).

S prilagojenim programom, ki otrokom z LMDR ter dodatnimi motnjami sicer ne omogoča pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda, se prilagaja:

- predmetnik ter učni načrt,
- vzgojno-izobraževalna obdobja,
- nivojski pouk,
- prehajanja med nivoji v šoli,

- načine preverjanja in ocenjevanja znanja,
- napredovanje,
- ter pogoje za dokončanje izobraževanja (Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami, 2011).

PP z NIS je sestavljen iz treh triad, skupaj pa traja devet let. V prvem triletju poteka opisno ocenjevanje, v drugem in tretjem pa številčno. Pri vsem tem pa se upošteva standarde znanja, ki jih ta program predpisuje (Bela knjiga, 2011). Učenci lahko v prilagojenem programu in s prilagojenimi pogoji učenja dosežejo minimalna oz. temeljna šolska znanja. Tako se lahko učenci z LMDR ob ustreznem in uspešno končanem šolanju v tem programu usposobijo tudi za manj zahtevne poklice (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Pomembno pa je omeniti tudi, da se veliko učencev, zaradi nezmožnosti sledenja in neuspešnosti pri doseganju enakovrednega standarda, v osnovne šole s PP z NIS, vključuje šele po več letih dela na večinski osnovni šoli (Rozman, 1997). To pomeni, da se ne vključijo takoj, nekateri se precej pozno, kar s sabo prinese številne posledice, o katerih bomo govorili v nadaljevanju.

2.2 SAMOPODOBA

2.2.1 Opredelitev samopodobe

Osebnost je nekaj objektivnega. Je to, kar dejansko smo. Vsak od nas pa ima tudi svoje lastne predstave, zaznave, misli in pojmovanja o tem, kakšna je pravzaprav njegova osebnost. Oblikuje si podobo o tem, ne samo kdo je, marveč tudi kakšen je (Musek, 2005). Na tej točki je Musek (2005) govoril o samopodobi (angl. self-concept). Če torej strnemo, lahko rečemo, da je osebnost, kar smo, medtem ko je samopodoba tisto, kar mislimo, da smo (Musek, 2005).

Samopodobo lahko opredelimo kot enega izmed ključnih vidikov človekove osebnosti. Predstavlja »množico odnosov, ki jih posameznik zavestno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe« (Kobal, 2001, v Dolenc, 2014, str. 37). Je celota različnih potez, podob, značilnosti, zanimanj, vrednot in pričakovanj, ki jih posameznik bolj ali manj jasno zaznava pri samem sebi ter jih – v skladu z drugimi in v skladu s svojimi socialnimi vlogami – ustrezno organizira in usklajuje (Kobal, 2001). Samopodoba torej vključuje oceno lastnih zmožnosti, lastnosti, občutij, stališč in predstav, ki jih ima posameznik v zvezi z obvladovanjem nalog in izzivov v življenju (Musek, 2005).

Samopodobo danes razumemo tudi kot množico odnosov, ki jih posameznik zavestno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe. V te odnose vstopa postopoma, s pomočjo predstav, vrednotenj, občutij, ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti in ravnanj, ki jih, najprej prek primarnega objekta, tj. matere, nato prek širšega družbenega okolja, razvija že od otroštva dalje (Nastran-Ule, 1994).

Strokovni psihološki pojem samopodobe v resnici zajema več kot le to, kar mislimo, da smo. Zajema naše predstave, zaznave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi, tudi čustva, ki jih gojimo do sebe, vključno z vrednotenjem samega sebe. Samopodoba je eden najkompleksnejših pojavov, kar jih poznamo. Kompleksen pa je tudi odnos med osebnostjo in samopodobo. Samopodoba se nanaša na osebnost, pomeni posameznikovo duševno zrcaljenje osebnosti. Vendar pojav samopodobe

prav zato, ker je subjektivna podoba osebnosti, seveda ne vključuje osebnosti kot objektivnega pojava. Ne velja pa obratno. Osebnost kot pojav obsega tudi človekove trajne duševne značilnosti in torej zajema tudi samopodobo (Musek, 2005).

Z že izoblikovano samopodobo pa se ne rodimo, marveč se le-ta oblikuje od rojstva do smrti, posameznik se namreč vse svoje življenje uči. Za razvoj samopodobe je pomembno že otroštvo, saj se že v tem obdobju oblikujejo številni temelji samopodobe, ki so podlaga za ves nadaljnji razvoj (Juriševič, 1999a). Na razvoj in oblikovanje samopodobe pravzaprav gledamo kot na vseživljenjski proces, na katerega vplivata dve skupini dejavnikov. To so notranji in zunanji dejavniki. Prve, notranje dejavnike, predstavlja posameznik sam in njegova aktivna vloga, zunanji dejavniki pa vključujejo posameznikovo socialno okolje (družina, vrstniki, učitelji in šola ipd.), s katerim je posameznik nenehno v interakciji (Juriševič, 1997). V šolskem obdobju ima pomembno vlogo pri razvoju samopodobe družina, saj starši ali skrbniki otrok lahko nanjo močno vplivajo s stališči, ki jih imajo v odnosu do otroka in njegovih sposobnosti, do njegovega uspeha v šoli, do priložnosti za druženje in preživljanje prostega časa itd. Poleg družine pa ima pomembno vlogo za samopodobo tudi šola z učnim uspehom ter odnosi z učitelji in med vrstniki. Otrok se namreč primerja z drugimi vrstniki in nenehno dobiva besedne in nebesedne potrditve njegove uspešnosti. Pomembna učiteljeva vloga pa se kaže v tem, da je on tisti, ki učenca usmerja pri učenju, mu zagotavlja primerne pogoje za maksimalen razvoj ter mu pomaga pri sprejemanju sebe in iskanju lastnih zmožnosti. Učitelj pa na otrokovo dobro počutje za razvoj pozitivne samopodobe vpliva z njegovimi osebnostnimi lastnostmi, strokovnimi kompetencami in tudi z njegovo lastno pozitivno samopodobo (Juriševič, 1999a).

2.2.2 Samopodoba ter samospoštovanje

Ko govorimo o samopodobi, pa ne moremo mimo samospoštovanja, saj je le-ta njen najpomembnejši del. Pojma samopodoba in samospoštovanje sta med seboj trdno povezana, nekateri ju včasih niti ne ločujejo, vendar ju je potrebno razlikovati, saj predstavljata dvoje različnih opredelitev, imata pa tudi skupnega nadrednega povezovalca, ki je tudi najobsežnejši konstrukt psihologije, to je osebnost (Kobal Grum, 2003).

Coopersmith (1967, po Lamovec, 1994, str. 62) opredeli samospoštovanje kot »posameznikovo običajno oceno samega sebe: izraža stališča odobravanja ali neodobravanja ter kaže stopnjo, v kateri posameznik verjame, da je sposoben, pomemben, uspešen in vreden spoštovanja.«

Samospoštovanje je torej vrednostni vidik pojma sebe. Pojav vključuje različne naravnosti, dispozicije, želje, prepričanja, pričakovanja, čustva in dejanja, ki izražajo in tvorijo občutek lastne vrednosti osebe. Vključuje prepoznavanje in razumevanje lastne vrednosti kot tudi željo in dispozicijo, da bi to vrednost zavarovala ter ohranila (Kobal Grum, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004).

Rosenberg (1985, po Kobal Grum, 2003) opredeljuje samospoštovanje kot pozitivno ali pa negativno stališče do sebe. Obstaja pozitivna korelacija med samopodobo in samospoštovanjem. Človek, ki ima pozitivno samopodobo, ima tudi visoko spoštovanje, kar pomeni, da se sprejema takšnega, kot je, se ceni, je s sabo zadovoljen, se počuti spoštovanega in vrednega. Na drugi strani pa je lahko človek, ki o sebi nima dobrega in visokega mnenja, se tudi ne ceni dovolj, svojih lastnosti ne odobrava, ima o sebi negativno mnenje in zato tudi negativno samopodobo (Kobal, 2001).

Branden (v Youngs, 2000) meni, da je samospoštovanje skupaj s samoučinkovitostjo eden izmed dveh najpomembnejših stebrov zdrave samopodobe. Samospoštovanje je opredeljeno kot zaupanje v lastne vrednote ter predstavlja pozitivna stališča do pravice, do sreče, do osebnega življenja in do svobode uveljavljanja lastnih misli, želja, potreb, radosti. Omogoča nam tudi vzajemno pozornost do drugih ljudi in zdrav občutek prijateljstva. Zatorej, če je ta steber samospoštovanja okrnjen, je posledično okrnjena tudi samopodoba (Youngs, 2000).

Raziskava Coopersmitha (v Lamovec, 1994), v katero je vključil 1700 dečkov, starih med 10 in 12 let, velja za eno temeljnih na področjih razvoja samospoštovanja. V raziskavi je uporabil različne vire informacij, in sicer samooceno posameznikov, oceno učitelja ter projekcijske tehnike, na podlagi rezultatov pa je preizkušance razdelil v tri skupine: z visokim, srednjim in nizkim samospoštovanjem. Vsaka izmed teh skupin ima ugotovljene svoje značilnosti. Značilnosti posameznikov z visokim samospoštovanjem sta bili uspešnost ter aktivnost na socialnem in akademskem področju. V diskusijah so izražali svoja mnenja, niso bili občutljivi na kritike, zaupali so lastni percepciji in mišljenju, se doživljali pomembne, spoštovanja vredne, bili so optimistični in v pričakovanju uspeha. Posamezniki z nizkim samospoštovanjem pa so imeli naslednje značilnosti: čutili so se izolirane, neljubljene, nezmožne izražanja in obrambe, čutili so se prešibke za premagovanje ovir, v diskusijah nesodelovalni, pasivni, občutljivi na kritiko, pesimistični. Utopljali so se v lastnih problemih in imeli tudi precej psihosomatskih motenj (Lamovec, 1994).

Samopodoba in samospoštovanje sta torej med seboj sicer visoko povezana, hkrati pa tudi dva ločena konstrukta, ki ju lahko raziskujemo tako skupaj kot vsakega posebej (Kobal Grum, 2017). Pri tem samopodoba zajema vrednostno nevtralne samoopise, torej predvsem kognitivne konstrukte, v vrednostne samoopise pri samospoštovanju pa so vpeti tudi čustveni odnosi do samega sebe (Kobal Grum, 2003; Kobal Grum, 2017).

2.2.3 Struktura samopodobe

V psihologiji poznamo več različnih modelov strukture oz. področij samopodobe, v nadaljevanju pa bomo predstavili dva; Piers-Harris model, ki bo pomemben za našo nadaljnjo raziskavo ter, v literaturi največkrat omenjen, model Shavelsona in Bolusa.

2.2.3.1 Piers-Harris model

E. Piersova in Harris (1964) sta izvirno osnovala enodimenzionalni model samopodobe. Izhajala sta iz predpostavke, da se samopodoba nanaša na posameznikovo splošno samooceno (Kobal, 2001).

Piers-Harris Children's Self-Concept Scale oz. PHCSCS je instrument, ki meri globalno samopodobo posameznika (Leminen, 2002). »Lestvico koncepta o sebi« je v slovenščino prevedla Lamovec (1994) po Piers-Harris (1964), namenjena pa je otrokom in mladostnikom, starim od 8 do 16 let. Slovenski prevod te lestvice je ohranil značilne psihometrične lastnosti izvirnika. Lestvica je bila prvič objavljena 1969, avtorja pa sta jo sestavila na podlagi izjav in stališč otrok ter mladostnikov o sebi. Tako lestvica ovrednoti, kako se otroci in mladostniki počutijo oz. ocenijo sebe. Je enodimenzionalen merski instrument, sestavljen iz 80 trditev, ki so napisane v pozitivnem ali negativnem pomenu, na primer »Srečen sem«, »Skrbi me moj zunanji videz« in podobno. Lestvica je dihotomna, posameznik se namreč odloča za odgovor »DA« ali »NE«. Vsak odgovor, ki se sklada s ključem, je vreden 1 točko, tisti, ki pa se

ne sklada, pa se ovrednoti z 0 točkami. Odgovore pod »DA« in »NE« seštejemo. Visoko število točk pomeni pozitivno samopodobo, nizko število pa negativno samopodobo. V ZDA lestvico precej uporabljajo in pri tem upoštevajo celotni rezultat (Lamovec, 1994).

Lestvica ima kratke in enostavne povedi, zato je uporabna tudi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

Z analizo lestvice sta avtorja dobila 6 različnih komponent samopodobe, vsaka od teh pa je sestavljena iz različnega števila trditvev. Vključene komponente so:

1. Telesni videz, ki povzema stališča, ki jih ima posameznik do svojega telesa (primer trditve: Imam lepe oči.).

2. Sreča in zadovoljstvo s samim s seboj, ki oceni posameznikovo zadovoljstvo z delom, s samim seboj in doživljanje sebe kot (ne)srečnega (primer trditve: Rad sem tak, kakršen sem.).

3. Socialno vedenje oceni medsebojni odnos posameznika z družinskimi člani, sprejemanje vrstnikov in prijateljev (primer trditve: Rad imam svoje brate in sestre.).

4. Priljubljenost, ki pokaže posameznikovo priljubljenost in sprejetost med vrstniki in prijatelji (primer trditve: Pri dečkih sem priljubljen.).

5. Anksioznost oz. tesnoba, ki odraža čustveno stanje posameznika in pokaže, v kolikšni meri je posameznika strah, se počuti zaskrbljenega, odrinjenega ipd. (primer trditve: Pogosto me je strah.).

6. Intelktualni in učni status, ki pojasni stališča posameznikovega dojetanja svojih zmožnosti v zvezi z akademskimi nalogami in v povezavi z delovanjem v šolskih situacijah (primer trditve: Pri šolskem delu sem dober.) (po Piers, 1984, v Leminen, 2002).

PHCSCS je bila izbrana za učinkovito napravo za merjenje splošne samopodobe otroka ali mladostnika, kar je tudi naš glavni cilj (Leminen, 2002). Tudi Byrne (1996, v Leminen, 2002) povzema raziskave glede sedanje lestvice ter priporoča uporabo PHCSCS kot merilo splošne samopodobe in ne toliko kot merilo večdimenzionalne samopodobe.

2.2.3.2 Model Shavelsona in Bolusa

Model Shavelsona in Bolusa je multifaktorski hierarhični model samopodobe dveh avstralskih psihologov Shavelsona in Bolusa (Kobal, 2001). Za osnovo tega modela so postavili splošno samopodobo – torej globalno oceno samega sebe. Ta se deli na dve ključni področji, in sicer na akademsko in neakademsko samopodobo. Akademsko se v večini oblikuje v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ko se otroci in mladostniki vsakodnevno ocenjujejo na različnih področjih, pri različnih šolskih predmetih in sprejemajo ocene drugih (Jurišević, 1997). Drugo področje, neakademsko samopodoba, zajema telesno, socialno in emocionalno samopodobo. Te tri veje se delijo še naprej, in sicer telesna na telesne dejavnosti in zunanji videz, socialna na vrstnike in pomembne druge, emocionalna pa na posebna emocionalna stanja (Kobal, 2001).

Akademsko ali šolsko samopodoba

Se nanaša na samopredstave, sposobnosti in zmožnosti za učenje ter zanimanje za šolske predmete. Vključuje pojmovanja in predstave o lastnih zmogljivostih in učnih dosežkih na različnih področjih: doživljanje lastne učne uspešnosti ali neuspešnosti, sposobnosti za učenje, zanimanja za šolske predmete, zaupanje v lastne

intelektualne sposobnosti. Gre za prepričanje o tem, koliko je nekdo zmožen biti uspešen in za zaznavanje njegovega lastnega uspeha (Kobal, 2001).

Neakademska samopodoba:

1. Čustvena ali emocionalna samopodoba

Zajema vse zaznave in prepričanja o izražanju ter obvladovanju čustev. Gre predvsem za razmišljanja npr. o samem sebi kot (ne)mirnem, (ne)sproščenem in čustveno (ne)uravnovešenem, o tem, ali sem pretežno dobro ali slabo razpoložen, ali se močno vznemirim ali pa dobro obvladujem svoja čustva (Kobal, 2001). Torej na splošno lahko rečemo, da emocionalna samopodoba zajema zaznave lastne emocionalne stabilnosti (Juriševič, 1997).

2. Socialna samopodoba

Vključuje zaznave, prepričanja in presoje o odnosih z vrstniki in drugimi pomembnimi bližjimi osebami, kot so npr. starši, sorojenci, partner, sodelavci (Juriševič, 1997). To so zaznave o posameznikovih lastnih sposobnostih sklepanja prijateljstev, o lastni priljubljenosti in o kakovosti odnosov z bližnjimi. Del samopodobe pa se nanaša na naš vpliv na širšo skupnost, doživljanje in presojo lastnega odnosa do zakonov in družbenih moralnih norm (Kobal, 2001). Različne socialne interakcije otroka z drugimi, imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju njegove socialne samopodobe (Juriševič, 1997).

3. Telesna samopodoba

Telesna samopodoba zajema predstave o svojem lastnem videzu, privlačnosti, telesni kondiciji, oblačenju ter primerjave lastnega videza z drugimi in prepričanja o tem, kako ga vidijo drugi (Kaj je samopodoba, b.d.). V otroštvu je telesni jaz povezan predvsem z močjo, telesnimi spretnostmi, medtem ko mladostniki pomen telesnega jaza veliko bolj pretirano poudarjajo, zato je prav ta največkrat vzrok za njihovo nezadovoljstvo. Mladostnikovo telo se v obdobju odraščanja zelo hitro spreminja, telesne značilnosti pa tako postanejo središče lastnega in medsebojnega vrednotenja. Pri dekletih je pomembnejši videz, pri fantih pa sposobnosti, moč in spretnost (Kobal, 2001).

2.2.4 Pozitivna in negativna samopodoba

Samopodoba je precej nezavedna, vendar ima zelo močno motivacijsko vlogo. Glede na oblikovano samopodobo posameznik uravnava in usmerja svoje vedenje, zato je pomembno, da smo naravnani na oblikovanje zdrave, realne in pozitivne samopodobe. Lahko pa nekdo razvije tudi negativno oz. manj ustrezno samopodobo (Kompore, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014). Ali bomo razvili pozitivno ali negativno samopodobo, je pretežno odvisno od naših lastnih izkušenj iz vseh naših preteklih obdobj življenja. Okolica nam lahko besedno ali nebesedno sporoča, kako nas vrednoti. Kot smo že omenili, ima prvi in primarni najpomembnejši vpliv na oblikovanje naše samopodobe družina, kasneje pa to vlogo prevzamejo vsi tisti ljudje, ki se nam zdijo pomembni (sorodniki, učitelji, vrstniki, partnerji, sodelavci, itd.) (Verstovšek, 2011).

Pozitivna samopodoba

»Za osebo s pozitivno samopodobo je značilno, da realno zaznava svojo osebnost, svoje sposobnosti in potrebe.« (Verstovšek, 2011, str. 27). Takšna oseba zna skrbeti zase, ne zanemari svojih sposobnosti, se spoštuje in ne dovoli, da bi jo kdo razvrednotil. Hkrati pa ta oseba ni nečimrna ali domišljava. Večinoma ravnamo skladno s svojo samopodobo, npr. če zaupamo vase, si postavimo višje cilje, kot če se ne cenimo dovolj (Kaj je samopodoba, b.d.).

Za osebo s pozitivno samopodobo je značilno, da:

- ~ se zna bolj konstruktivno spoprijemati z duševnimi obremenitvami;
- ~ lahko lažje razvija in ohranja zdrave in vzajemno zadovoljive medosebne odnose ter je bolj pripravljena sodelovati;
- ~ je bolj samostojna in ne potrebuje nenehnega odobravanja s strani drugih;
- ~ je bolj pogumna ter radovedna pri soočanju z novimi izkušnjami in izzivi;
- ~ je odgovornejša za lastna dejanja;
- ~ si postavlja visoke, a hkrati dosegljive oz. realne cilje (Kompore, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014).

Negativna samopodoba

Negativna samopodoba pa se lahko razvije kot posledica različnih negativnih preteklih izkušenj v odnosu s starši in vrstniki, kot so na primer: zanemarjanje, zlorabe, kritiziranje s strani staršev in družbe, odsotnost pohval za naše dosežke, pomanjkanje spodbud, zmerjanje s strani vrstnikov in prevelike zahteve s strani celotne družbe (Biščak, b.d.).

Za osebo z negativno samopodobo je značilno, da:

- ~ se težje sooča in spopada z izzivi življenja;
- ~ velikokrat uporablja pasivne načine pri soočanju in reševanju problemov;
- ~ ne prepozna priložnosti, ki jih življenje ponuja;
- ~ ima občutek, da je popolnoma nepomembna, da zapravlja svoj čas in tudi svoje življenje;
- ~ slabo govori o sebi;
- ~ ne upošteva lastnih potreb in ne zna izraziti svojih želja in potreb;
- ~ je nezmožna izražati naklonjenost do drugih;
- ~ se nenehno primerja z drugimi osebami;
- ~ je bolj nagnjena k psihičnim stiskam, kot so depresija, anksioznost, stres in k nezdravemu načinu življenja, kot je jemanje drog, alkohola (Ferbar, 2011 in Huysse Gaytandijeva, Groot, Pavlova in Joling, 2015).

2.2.5 Značilnosti otrok s pozitivno/negativno samopodobo

Tudi otroci imajo določene značilnosti, po katerih lahko hitro opazimo in ločimo, ali imajo pozitivno ali pa negativno samopodobo. Pomembno je, da učitelj te značilnosti zazna, jih prepozna in jih ne ignorira, marveč z določenimi aktivnostmi skuša vplivati in spodbujati na oblikovanje pozitivne in realne samopodobe tudi pri učencih, kjer je le-ta nižja. V nadaljevanju zato navajamo nekaj značilnosti otrok s pozitivno ali negativno samopodobo, na katere je potrebno biti pozoren.

Za otroke s **pozitivno**/negativno samopodobo je značilno, da:

- **so psihološko bolj trdni in se lažje soočajo s težavami in spremembami**, otroci z negativno pa se hitro »zrušijo«, burno reagirajo ob spremembah;

- **radi pridobivajo nove izkušnje**, otroci z negativno samopodobo ne želijo ali ne marajo novih izkušenj;
- **postavljajo si visoke cilje in jih tudi dosegajo**, otroci z negativno pa si lahko postavljajo bodisi previsoke in nerealne cilje, lahko pa tudi precej nizke cilje;
- **privlačijo svoje vrstnike in odrasle s pozitivno samopodobo**, medtem ko otroci z negativno samopodobo privlačijo tiste vrstnike, ki imajo prav tako negativno samopodobo;
- **hitreje vzpostavljajo zdrave in zadovoljive odnose, se bolje razumejo z vrstniki in imajo do njih pozitiven odnos**, otroci z negativno samopodobo pa večkrat zaidejo v konflikte, neustrezne odnose z drugimi, tekmujejo in se primerjajo z vrstniki;
- **do sebe in drugih so odgovorni**, vedno pripravljeni pomagati, otroci z negativno samopodobo pa pokažejo manj odgovornosti;
- **se z ovirami, težavami, strahovi soočajo bolj samozavestno, od problemov ne bežijo**, medtem ko otroci z negativno samopodobo vidijo v težavah razlog za umik in se hitro prenehajo boriti;
- **so sočutni do sebe in drugih**, otrokom z negativno samopodobo pa manjka empatije ali pa je ne pokažejo;
- **sami prepoznavajo svojo vrednost in dosežke ter niso odvisni od nenehnih potrditev in odobravanja s strani drugih; so trdni, odločni, zaupljivi, prijateljski ter v vsem svojem početju vidijo smisel**. Otroci z negativno samopodobo pa potrebujejo nenehne spodbude, usmerjanja, odobravanja s strani drugih, navadno so bolj slabe volje, brezciljni, brezbržni, nerealni, negativni, neodločni, imajo tudi številne strahove in svojo potrebo po vrednosti pogosto skušajo zadovoljiti z zbujanjem pozornosti ali pa na številne manj primerne načine;
- **so se pripravljene spopadati z novimi težavami, imajo nadzor nad svojim življenjem, poznajo svoje močna in slaba področja, ter za slednje izdelajo tudi kompenzacijske strategije, da premagajo ovire**. Na drugi strani pa otroci z negativno samopodobo ne najdejo primerne načina za spoprijemanje s težavami, hitro obupajo, ne zmorejo sami izdelati kompenzacijskih strategij, pri njih se pogosto pojavi naučena nemoč (Youngs, 2000).

2.2.6 Samopodoba oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Raziskave v svetu se redkeje osredotočajo na raziskovanje individualnih razlik glede samopodobe pri osebah s posebnimi potrebami. Največ teh raziskav je narejenih pri določenih skupinah posebnih potreb, na primer pri učencih z učnimi težavami ter učencih z gibalno oviranostjo (Kobal Grum, 2017), pri drugih skupinah posebnih potreb, na primer pri osebah z LMDR, pa je teh raziskav manj.

Kot smo omenili že v začetku dela, imajo učenci z LMDR številne značilnosti in specifičnosti drugačne v primerjavi z učenci brez težav v razvoju. Percepcija oziroma zaznavanje je ena izmed takšnih razlik, pri tem pa gre, pri učencih z LMDR, predvsem za drugačno vlogo vidnih in kinestetičnih zaznav, orientacijo v prostoru in pa tudi drugačne predstave o sebi, svojem telesu, o pričakovanih s strani drugih in drugačnem vzpostavljanju stikov z okolico. Vse to se kaže v njihovi samopodobi (Novljan, 1997). V času mladostništva začnejo tudi osebe z MDR še posebej zaznavati razlike med njimi in normativnimi vrstniki. Prepoznavanje teh razlik lahko

tako vodi v občutke frustracije, neustreznosti, izolacije, velikokrat tudi zaradi ponavljajočih se napak pride do občutka nemoči (Evans, 1998).

Pri razvoju samopodobe pri osebah z MDR imajo najmočnejši vpliv inteligentnost, fizični vplivi, vpliv vrstnikov, družine ter šole (Đorđević, 1982, v Novljan, 1997). Da bi torej posameznik z LMDR razumel, da se razlikuje od drugih in da ima sam svoje specifičnosti, mora kognitivno dozoreti, vendar je to pri tej populaciji težje dosegljivo. Dokler otrok ni sposoben oblikovati koncepta samega sebe, tudi ne more vzpostaviti pravega odnosa do drugih ljudi, zato je potrebno začeti s posameznikom. Ustrezno oblikovana samopodoba torej pomaga otroku razvijati in krepiti stike z drugimi. Ob številnih pozitivnih izkušnjah otrok utrjuje svojo pozitivno samopodobo in visoko samospoštovanje (Novljan, 1997).

Evans (1998) navaja, da je samopodoba mladostnikov z MDR sicer bolj slabo raziskana. Vseeno pa bom v nadaljevanju navedla nekaj različnih raziskav, katerih rezultati pa med seboj niso popolnoma enotni.

Samopodoba učencev z LMDR naj bi predstavljala široko variacijo, od zelo pozitivne do globoko negativne, odvisna od številnih faktorjev – od osebnosti do družbenih vplivov (Popovici, 2000, v Popovici in Buica-Belciu, 2013).

Učenci z LMDR imajo v splošnem nižjo samopodobo ter samovrednotenje, prav tako pa se tudi pogosteje izogibajo neuspehu kot pa se potrudijo za njihov uspeh (Žagar, 2012). Prav tako tudi M. Garaigordobil in Perez (2007) navajata, da naj bi imele osebe z LMDR v primerjavi z osebami brez motenj v duševnem razvoju znatno nižjo samopodobo in samospoštovanje. Tudi v nekaterih študijah (Facchini, 1996; Long, 1997; Masi, Mucci, Favilla, & Poli, 1999; Szivos & Griffiths, 1990, v Garaigordobil in Perez, 2007) so osebe z LMDR pokazale negativno oz. veliko nižjo samopodobo in samospoštovanje v primerjavi s tistimi brez motenj. Tudi Uno in Leonards (1980, v Popovici in Buica-Belciu, 2013) ugotavljata nižjo samopodobo mladostnikov z MDR in tudi verbalno ustvarjalnost kot pri tipičnih mladostnikih.

N. Satler (2015) v članku Samopodoba otrok s posebnimi potrebami navaja, da naj bi imeli otroci s posebnimi potrebami nižjo samopodobo kot njihovi vrstniki. Meni tudi, da se razvoju pozitivne samopodobe otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami posveča premalo pozornosti, saj je v ospredju predvsem učna uspešnost in standardi znanja. Zaradi svoje motnje in z njo povezanimi neugodnimi izkušnjami pa posamezniki z LMDR pogosto drugače doživljajo probleme. Ne morejo oblikovati samostojne osebnosti, so odvisni od drugih, zavedajo se, da ne morejo uresničiti pričakovanj drugih. Dekleta naj bi imela po navadi nižjo samopodobo od fantov (Levi in sodelavci, 1990, v Novljan, 1997).

Tudi Rovšek (2011) navaja, da ima lahko za nekatere učence z MDR, Downovim sindromom, Aspergerjevim sindromom, čustvenimi in vedenjskimi težavami in s hiperaktivnostjo, ki so bili prej vključeni v večinsko šolanje, vendar niso zmogli programa, negativen vpliv na njihovo samopodobo.

Do nizkega samospoštovanja in slabe samopodobe učencev pa lahko velikokrat pride zaradi različnih razlogov. Lahko zato, ker se večina otrok na osnovni šoli s PP z NIS vključuje po letih neuspešnega dela na redni osnovni šoli, le-to pa potem s seboj potegne različne posledice, o čemer smo že pisali. Učenci imajo tako, zaradi nezmožnosti sledenja v večinski OŠ, večinoma slabšo samopodobo in so slabše opremljeni s socialnimi veščinami. Pri teh otrocih se ob prvotni motnji, zaradi neuspehov, razvijejo še sekundarne motnje, kot so vedenjske. Ti otroci potrebujejo poleg osnovnošolskih veščin še spodbujanje in razvijanje socialnih. Le-te naj bi bile včasih zanje še veliko pomembnejše kot samo učenje branja in pisanja (Rozman,

1997). Prav tako pa posamezniki z MDR pogosteje zgradijo stereotipno vedenje in številne vzorce za interpersonalno komuniciranje. Vse motnje in neustrezni socialni odzivi tako vplivajo na razvoj negativne samopodobe mladostnikov (Popovici in Buica-Belciu, 2013). Slabšo samopodobo učencev z LMDR pa gradijo številni kognitivni primanjkljaji, nemotiviranost, slabše premagovanje ovir, precenjevanja kompetenc in nerealna samopodoba (Buic, 2004; Verza, 1988, v Popovici in Buica-Belciu, 2013).

Telesno samopodobo so raziskovali francoski avtorji (Bégarie, Maïano in Ninot, 2011), ki jih je zanimala interakcija med starostjo, spolom in težo na splošno in tudi na telesno samopodobo pri mladostnikih z LMDR. Opazili so namreč porast telesne teže na splošno pri populaciji, zato jih je zanimalo, kako se s prekomerno težo soočajo oz. kako ob tem dojemajo sebe intelektualno manj zmožni. Ugotovili so, da ima prekomerna teža negativen vpliv na samopodobo posameznikov z MDR in da samovrednotenje sebe kot predebelega povzroča oviro pri oblikovanju ustrezne samopodobe.

Študije samopodobe oseb z LMDR pa, kot smo že omenili, kažejo tudi na nasprotujoče si rezultate. Tako so nekatere raziskave (Zlatečan, 2004; Brooks, 1985; Zigler idr., 1972; Zeleke, 2004; Leminen, 2002) pokazale tudi obratno, torej, da imajo učenci z LMDR višjo samopodobo kot učenci v večinski šoli, ali pa se ne razlikujejo v le-tej.

Widaman et al. (1992, v Burack, Hodapp, Zigler, 1998) so primerjali samopodobo učencev višjega razreda v večinski osnovni šoli, pri »mejnih učencih« in pri učencih z MDR na dveh področjih. Na akademskem področju, ki zajema splošno samopodobo in samopodobo na področju jezika in matematike, so imeli učenci večinske osnovne šole opazno bolj pozitivno samopodobo na vseh področjih. Podobno je bilo na neakademskem področju, ki zajema čustva, poštenost in fizični izgled. Tudi na večini teh področij je bilo ugotovljeno, da imajo učenci večinske osnovne šole pozitivnejšo samopodobo v primerjavi z »mejnimi učenci« in učenci z MDR (Widaman, et.al., 1992, v Burack Hodapp, Zigler, 1998).

Anu Leminen (2002) je raziskovala razliko med samopodobo učencev v posebnih in navadnih izobraževalnih programih, saj je predvidevala, da imajo učenci v posebnih oddelkih bolj negativno samopodobo kot tisti v rednih oddelkih, a ugotovitev je bila, da ni bistvenih razlik med splošno samopodobo pri učencih v rednih in posebnih oddelkih. Tudi A. Zlatečan (2014) je v svoji diplomski nalogi primerjala samopodobo učencev v PP z NIS in učencev v večinski osnovni šoli in ugotovila, da ni statistično pomembnih razlik ter da so učenci iz PP z NIS v večini komponent samopodobe dosegali višje rezultate kot učenci v večinski osnovni šoli.

Marsh, Tracey in Craven (2006, v Jones, 2009) so v njihovi študiji ugotovili, da so učenci z LMDR, vključeni v večinske razrede, pokazali nižjo samopodobo na akademskih področjih, kot so branje, matematika in splošno šolanje, v primerjavi z učenci v specializiranih šolah. Vendar pa so isti učenci z LMDR v večinskih razredih pokazali manjše razlike oz. pozitivnejšo samopodobo v neakademskih sposobnostih (kot so fizične sposobnosti, telesni videz, odnosi s starši).

Nerealna samopodoba

Raziskave (Brooks, 1985, v Novljan, 1997) so pokazale, da imajo mladostniki z LMDR pogosto oblikovano tudi nerealistično ali pa negativno samopodobo. Otroci z MDR se tako od vrstnikov naj ne bi razlikovali glede na njihovo realno samopodobo,

marveč je pri njih opaziti manj resnično idealno samopodobo (Zigler, Balla in Watson, 1972, v Burack Hodapp, Zigler, 1998).

William Strein (2006) ugotavlja, da imajo učenci s težavami pri učenju velikokrat nerealistično samopodobo oz. prevelika pričakovanja in predvidevanja glede na njihove realne dosežke. Tako imajo večkrat optimističen, vendar netočen pogled nase.

A. Zlatečan (2014) ugotavlja tudi, koliko je percepcija samopodobe in samospoštovanja pri učencih z LMDR sploh realna, saj je njihova samoocena zaradi nerazumevanja večkrat nerealistična. Tudi v drugih raziskavah (Li, Tam, & Man, 2006; Repetto, & Cifuentes, 2000, v Garaigordobil in Perez, 2007) so osebe z LMDR pokazale pretirano oceno samopodobe in samospoštovanja.

Raziskava samopodobe pri mladostnikih z LMDR in težjo motnjo v duševnem razvoju je pokazala nerealno samooceno, precenjevanje svojih sposobnosti, labilnost in nebistveno samoizražanje. Pokazala se je tudi zmeda med realno in želeno samopodobo, v nekaterih primerih pa je zelo optimistična samopodoba delovala bolj kot obrambni mehanizem, skrit v mračni in negativni samopodobi (Popovici in Buica-Belciu, 2013).

Kot smo navedli, imajo učenci z MDR velikokrat nerealne predstave o sebi, zato je potrebno informacije glede samopodobe pridobivati iz različnih virov. Zeleke (2004) tako pomembno izpostavi dve različni percepciji samopodobe, prva na primer s strani posameznika, druga s strani vrstnika, tretja je lahko učiteljeva percepcija in ni nujno, da te percepcije sovpadajo. Tudi Jones (2009) je opravljala raziskavo samopodobe mladostnikov z različnimi stopnjami MDR, kjer je pridobivala informacije iz različnih virov, in sicer od samih mladostnikov z MDR, njihovih staršev in učiteljev ter dokazovala pomembnost različnih spremenljivk pri oblikovanju ustrezne samopodobe MDR.

Glede na vse že narejene raziskave pa je pomembno poudariti tudi to, da se samopodoba posameznikov s časom spreminja, zato je potrebno le-to raziskovati longitudinalno (Leminen, 2002).

2.2.7 Spodbujanje samopodobe pri učencih v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom

Otroci pridejo v šolo z različnimi vrstami idej in pogledov o sebi in svojih sposobnostih. Šola ima pomembno vlogo pri oblikovanju slike o sebi, zato je potrebno graditi in spodbujati samopodobo na različne načine. Potrebno je ustvariti tudi vzdušje, možnosti in počutje, ki pomaga učencem, da zgradijo zdravo in pozitivno samopodobo.

Pomembnost razvijanja samopodobe v šoli pa navaja tudi Zakon o osnovni šoli (2006), ki pravi, da je eden izmed izobraževalnih ciljev omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi, interesi in razvojnimi zakonitostmi, kar zajema tudi razvoj učenčeve pozitivne samopodobe.

V razrede PP z NIS je po navadi vključenih največ učencev z MDR, predvsem z lažjimi motnjami. Zato je pri njih potrebna izredna angažiranost pri oblikovanju pozitivne samopodobe (Potočnik, Dajcman, 2007). Tako ima osnovna šola s PP z NIS veliko vlogo pri oblikovanju učenčevih spretnosti, delovnih navad in pa tudi njihove pozitivne samopodobe. Z usmerjanjem v ustrezen program, ki je primeren glede na učenčeve zmožnosti in sposobnosti, si učenec lahko zgradi pozitivnejšo in realno samopodobo in visoko samospoštovanje. Skrb za spodbujanje le-tega pa je

ena izmed glavnih nalog šol, ki želijo otroka ustrezno opremiti za nadaljnje življenje v skupnosti. S spodbujanjem samopodobe pri otrocih z LMDR pa delujemo preventivno pri razvoju naučene nemoči, ki je pri tej populaciji zelo pogosta.

Tudi Stangvik (1979, v Leminen, 2002) navaja, da imajo posebni razredi, kot je tudi PP z NIS, določene značilnosti, ki prispevajo k pozitivni samopodobi učencev. Učenci naj bi v teh razredih dobili več smernic, več pozitivnih podkrepitev, individualne pozornosti, tesnejšega odnosa z učiteljem (Stanovič, Jordan, Perot, 1998, v Leminen, 2002), kar posledično vpliva tudi na samopodobo učenca, medtem ko je v večinskih razredih vse bolj usmerjeno v akademske cilje in dosežke.

Predmet socialno učenje, ki ga najdemo le v predmetniku PP z NIS, se izvaja od 1. do 6. razreda šolanja. V sklopu le-tega so predlagani številni cilji in specialno-pedagoške dejavnosti v povezavi s samopodobo. Eden izmed predlaganih ciljev v sklopu tega predmeta, ki je najbolj povezan s samopodobo, je »razvijanje realne podobe in pozitivno samovrednotenje« (Caf, Šah Štok in Gramc, 2006), zato je učiteljeva vloga, da tekom učnega procesa učencu omogoči pogoje in dejavnosti za oblikovanje ustreznih vrednostnih spoznanj in zmožnosti o sebi, mu omogoča in ga usmerja, da doživi uspeh, prepozna in izraža tuja ter lastna čustva in misli, se primerno vede, uporablja lastno domišljijo in ustvarjalnost, sprejema različnost pri sebi in pri drugih, se samostojno ter odgovorno razvija, razvija spretnosti reševanja problemov, vztraja in premaguje ovire na poti do cilja, je samokritičen do sebe itd.

V svoji diplomski nalogi je Rozina Simona (1997) poudarila, da je za razvijanje pozitivne samopodobe učencev s težavami pomembno razvijanje njihovih šibkih področij s pomočjo močnih. Sama je izdelala individualizirane programe za deset učencev z negativno samopodobo na različnih področjih in tekom dela ugotovila, da se je večini samopodoba izboljšala. Ključni napredek je bil najbolj opazen na čustvenem področju, kar je temelj za celotno samopodobo. Najmanjši napredek pa je bil opazen na šolskem področju.

Tudi T. Lajmsner in A. Okorn (2015) sta opravljali Trening socialnih veščin v obliki delavnic, z učenci v 6. razredu PP z NIS, s katerim sta želeli izboljšati socialne veščine pri teh učencih, saj so le-ti, zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti, manj socialno kompetentni, zato potrebujejo učenje na tem področju. Med socialne veščine pa spada tudi samopodoba. Napredek na tem področju je bilo tekom dela najtežje zaznati, toda na podlagi treninga in delavnic se je le-ta pokazal in je bil zaznan tako s strani učencev kot tudi učiteljev, opazovalcev. Pri tem so učitelji opozarjali na to, da se nekateri učenci visoko vrednotijo, vendar gre v ozadju za nizko samospoštovanje, ter da je učencem najpomembnejše merilo pri samospoštovanju učni uspeh. Pomembno je tudi, da vzamemo v obzir vsakega posameznika individualno, saj se vsak vrednoti različno in glede na različne okoliščine (Lajmsner in Okorn, 2015).

2.2.8 Vloga učitelja pri oblikovanju samopodobe učencev

Velika vloga pri oblikovanju pozitivne samopodobe učenca je v rokah osebe, s katero v šoli preživijo največ časa – to je učitelja. Osebnostno zrel učitelj, s pozitivno in realno samopodobo, ima namreč veliko večje možnosti, da tudi pri svojih učencih spodbuja zaupanje vase, njihovo vedoželjnost, ustvarjalnost, pogled in naravnost do sebe in do drugih. Tega učitelj z nizko in nerealno lastno samopodobo ne zmore v tolikšnih meri ali sploh ne (Tacol, 2010).

Na otrokovo samopodobo pa lahko učitelji vplivamo že kar med poukom in tudi izven tega. V nadaljevanju navajamo nekaj podpornih dejavnikov, ki prispevajo k oblikovanju samopodobe učenca. To so na primer:

- različne dejavnosti in igre, s katerimi poskušamo vplivati na otrokovo samopodobo bodisi preventivno (ko gre za rizično populacijo otrok) ali pa korektivno (ko zaznamo, da je zaznano vedenje učenca povezano z njegovo negativno oblikovano samopodobo);
- z različnimi oblikami individualnega svetovanja učencem, lahko v sklopu šolske svetovalne službe ali druge ustrezne institucije ter
- z različnimi programi in delavnicami, ki se izvajajo na šoli ali zunaj le-te. Cilj teh programov pa je lahko spodbujanje oz. izboljševanje samopodobe, lahko pa tudi na samopodobo vplivamo preko nekaterih drugih ciljev kakšnega programa (Juriševič, 1999b).

Dejavnosti, ki jih pri tem učitelj uporablja, so lahko socialne igre, gibalne igre, gibalno in likovno izražanje ali ustvarjanje, igre z lutkami, sodelovalne igre, igre vlog, pantomima, besedne igre, dramatizacija in še mnoge druge (Caf idr., 2006).

Positivno in zdravo samopodobo učencev v razredu pa lahko učitelji v prvi vrsti krepijo tako, da:

- oblikujejo takšno razredno okolje, ki bo dajalo vsem občutek fizične in psihološke varnosti;
- zagotovijo spodbudno okolje s pozitivnimi podkrepitevami;
- sprejmejo in spoštujejo vsak trud in dosežek učencev;
- sprejmejo vsa čustva učenca, pozitivna ali negativna;
- obravnavajo učence spoštljivo, se ne posmehujejo učencem, ne dajejo sarkastičnih pripomb ter se ne šalijo na njihov račun;
- sprejmejo vse učence take, kot so in jim to tudi pokažejo;
- ne primerjajo učencev med seboj in ne spodbujajo tekmovanja med njimi;
- dajo učencem možnosti za odločanje, prevzemanje odgovornosti in občutkov zaupanja ter kompetentnosti;
- postavijo učencem primerne in realne zahteve glede na njihovo starost in sposobnost ter
- učence vedno spodbujajo, naj dajo od sebe, kolikor zmorejo (Meece, 1997, v Pečjak in Košir, 2008).

Prav tako pa učitelj lahko učencem pomaga, da:

- prepoznavajo, kaj si sami v življenju želijo in si tako postavijo lastne cilje;
- se spoštujejo in se sprejemajo takšne, kot so;
- izražajo, sprejemajo in prepoznavajo čustva sebe in drugih;
- sodelujejo med sabo, sprejemajo drugačnost in krepijo prijateljstva;
- se naučijo spopadati s stresom v življenju;
- dobijo realnejši in pozitivnejši pogled nase in na življenje;
- začnejo prevzemati odgovornost za lastna dejanja;
- se učijo, kako si organizirati svoj čas;
- si zaupajo in so motivirani za delo;
- vztrajajo pri šolskem delu in tudi pri igri;
- razvijajo svoje sposobnosti in interese;
- spoznavajo, da se lahko veliko naučimo tudi iz napak;
- znajo ovire in probleme spreminjati v izzive (Tacol, 2010).

Učitelj je tako zelo pomembna oseba v življenju učenca, ki ima ogromno vpliva na njegovo samopodobo z različnimi povratnimi informacijami in realnimi pričakovanji do učenca (Leminen, 2002).

Prav tako pa bi tudi vsi specialni pedagogi morali oblikovati posebne strategije in tehnike za izboljšanje samopodobe mladostnikov z MDR in s tem prispevati k olajšanju njihove integracije v družbo (Popovici in Buica-Belciu, 2013).

Razvijanje in spodbujanje pozitivne samopodobe pri učencih z LMDR je eden izmed ključnih ciljev za oblikovanje njihove zdrave osebnosti in kvalitetnega življenja. Pri tem so nam učiteljem lahko v pomoč številne dejavnosti, igre, pogovori, delavnice itd., lahko pa tudi pripovedovanje pravljic na temo samopodobe, skupaj s prej naštetimi pomočmi. Naslednje poglavje bo tako namenjeno pravljicam.

2.3 PRAVLJICE

2.3.1 Opredelitev pravljic

»Čeprav so pravljice po nastanku in izvoru ena najstarejših oblik besedne umetnosti, nikoli ne zastarijo, temveč so vedno znova nove, sveže in mlade. Ker so preživele toliko časa, pomeni, da predstavljajo vrednost, ki jo je potrebno spoštovati, saj lahko preživijo tako dolgo le zelo dobre stvari.«
(Zalokar Divjak, 2002, str. 20)

Kot nakaže uvodni citat, bomo področje pravljic začeli z različnimi teoretičnimi opredelitvami pojma pravljice ter z njenim razvojem in prvimi zametki nastanka, ki segajo že daleč nazaj.

Z. Zalokar Divjak (1998) pravi, da so pravljice neverjetne in izmišljene zgodbe, hkrati pa tudi globoko izkušene in resnične. Bettelheim (1999) pa opredeli pravljico kot umetniško stvaritev, saj lahko prevzame tako otroka kot tudi odraslega, še zlasti ob pripovedovanju mojstra.

Pravljico kot izmišljeno oz. domišljjsko zgodbo predstavi tudi avtorica M. Nikolajeva (2014), ki pravljico poveže s fikcijo. Gre torej za fantazijsko pripoved oz. fikcijo, ki zagotavlja varne občutke in spodbuja empatijo bralca. Prav tako je pravljica gradivo, s katerim se otroci preko identifikacije s književnim likom naučijo razumeti, kaj se dogaja z drugimi ljudmi, tako pa tudi bolje razumejo njihova dejanja, misli, občutke, prepričanja, namere, želje in tudi lastno vedenje. Vsem informacijam iz besedila pa lahko dodajo še lastne realne izkušnje in jih prenesejo na izkušnje književnih likov.

Zraven opredelitve avtorica M. Kordigel Aberšek (2008, str. 182–183) dodaja značilnosti, po kateri pravljico prepoznamo in jo ločimo od drugih literarni zvrsti:

»Besedilno vrsto pravljice lahko prepoznamo po značilni uvodni frazi, za pravljico značilnem pripovednem tonu, po tipičnih zaključnih frazah, dogajalnem loku, za pravljico značilnih književnih osebah in njihovih bolj ali manj določenih vlogah v pravljичnem svetu.«

Pravljica je z nami že od nekdanj (Otrok in pravljica, b.d.). Že od nekdanj velja za dobro in koristno, kar nam pove dejstvo, da so že v antiki poimenovali pravljico kot način, ki otroka razveseljuje, obenem pa mu daje občutek zaščitenosti. Prvotna domovina pravljic je daljni vzhod (Indija), najbolj znana je knjiga pravljic *Pančatantra* (300 n. št.) ali pravljice s Kitajske, Perzije in Arabije, med katerimi je najbolj znana *1001 noč* (8. st. n. št.). Pravljica je velikega pomena za otrokov celostni razvoj. Najprej se je prenašala z ustnim izročilom, nato z rokopisi, zato je znan le okvirni čas nastanka.

Pravljice so tako prava bogata in neizčrpna zakladnica ljudske iznajdljivosti in duhovitosti. Gotovo sodijo med najlepše stvaritve človeškega duha in so zaradi tega že same po sebi najčistejša poezija (Bettelheim, 1999).

Najprej je nastala pravljica za odrasle, in sicer je prvo zbirko pravljič za odrasle, z naslovom *La piacevoli notti (Prijetne noči)*, napisal Giovanni Francesco Straparola leta 1550. Prvo zbirko pravljič za otroke, ki je nastala ob koncu 17. stoletja, natančneje leta 1697, pa je napisal Charles Perrault in nosi naslov *Pravljice matere goske*. Brata Jacob in Wilhelm Grimm sta tista, čigar zbirka pravljič za otroke je najbolj znana. Imenuje se *Otroške in hišne pravljice* in je bila izdana sedemkrat (1812/15, 1819, 1837, 1840, 1843, 1850, 1857) (Blažič, 2014).

S pravljičami imamo različne izkušnje in mnenja, zagotovo pa bi jih lahko vsakdo povezal z nečim prijetnim in pozitivnim. Kakšen pomen ima pravljica za otroke, bomo predstavili v nadaljevanju.

2.3.2 Pomen pravljič za otroke

»Svoj pomen pravljica posreduje na toliko različnih ravneh in otrokovo življenje bogati na toliko načinov, da nobena knjiga ne bi mogla opisati številnih in raznovrstnih koristi takšnih zgodb za otroke.« (Bettelheim, 1999, str. 10)

Citat je uvod v spoznavanje pomena pravljič, saj nam pojasni velik pomen in raznovrstno korist pravljič v življenju otroka. Ob pravljici otrok čustveno, moralno, intelektualno ter socialno dozoreva, brez moraliziranja, ocenjevanja in izključevanja, pravljica ga tudi vzgaja in poučuje (Rutar, 2008).

S pomočjo pravljič lahko odrasli vstopajo v otrokov svet (Rutar, 2008). Otrok se s pravljico sreča že v svojem najzgodnejšem obdobju. Najprej mu jo pripovedujejo starši, nato vzgojitelji in kasneje učitelji. Ko se nauči brati, pravljice prebira tudi sam. Pravljica tako razvojno predstavlja most med otrokom in njegovim svetom domišljije ter odraslim, ki živi v svetu realnosti (Otrok in pravljica, b.d.).

S pravljico otrok spoznava nove svetove, ustvarja lastno domišljijo, komunicira, spoznava samega sebe in tudi druge. Otrok v pravljičah lahko najde tisto, kar v nekem trenutku potrebuje. Ob njih se počuti spoštovan in vreden, zaradi česar postaja pogumnejši in vztrajnejši (Zupančič, 1997). M. Kucler (2002) in P. Rutar (2008) pojasnjujeta, da se otrok v pravljici sreča z različnimi vrstami problemov in vprašanj, s katerimi se srečuje v njegovem življenju, zato mu pravljica lahko nakaže in ponudi rešitve njegovih življenjskih vprašanj.

Pomen in namen pravljič je večstranski, zato bomo v nadaljevanju podrobneje opisali razvojni, psihološki, vzgojno-izobraževalni ter socialni pomen pravljič. Predstavili pa bomo tudi terapevtsko vrednost pravljič.

2.3.2.1 Razvojni pomen

Pravljice so literarna vrsta, ki je primerna na vsaki razvojni stopnji otroka. V vsaki razvojni stopnji pa so primerna drugačna literarna dela, ki se razlikujejo po vsebini, zahtevnosti in po glavnem namenu oz. sporočilu dela.

Razvojni pomen pravljice, v domišljijiski in simbolični obliki, prikazuje proces ter stopnje zdravega človekovega razvoja in otroka seznanja z njegovo razvojno potjo in odraščanjem. Ta proces se začne v zgodnjem otroštvu, s sožitjem otroka z materjo, ki kasneje otroka privede do ustvarjanja lastnega jaza. Otrok mora preko podajanja v

pravljčni svet najti samega sebe, tako kot to stori tudi lik v pravljici. Pravljica tako otroku na prijeten, a hkrati razumljiv način razlaga, da je odraščanje nujno, da s tem nekaj sicer izgubiš, veliko pa pridobiš. Ob identifikaciji s pravljčnim likom lahko otrok podoživlja lastne občutke zapuščenosti, majhnosti, izobčenosti, nemoči in tako lažje premaguje probleme svojega odraščanja (Kucler, 2002).

Bettelheim (1999) dodaja, da lahko pravljica s svojo vrednostjo otroka prepriča, ker je skladna z njegovim razmišljanjem in doživljanjem sveta. Otrokov pogled se ujema s pogledom pravljice, zato lahko od pravljice otrok dobi boljšo tolažbo kot od odraslih.

2.3.2.2 Psihološki pomen

Za raziskovanje in psihološki pomen pravljic je pomembna psihoanalitična teorija Bettelheima (1999), ki jo predstavi na modelu ljudske pravljice v knjigi *Raba čudežnega: o pomenu pravljic* (1999). Pravljica otroku nudi užitek, mu govori o njem samem, hkrati pa pospešuje razvoj njegove osebnosti. Je ena izmed redkih ali celo edinih vrst umetnosti, ki so otrokom popolnoma razumljive. Vsak otrok si pravljico interpretira po svoje in, glede na njegov kontekst, tudi izlušči njen pomen. Pravljice pomagajo otrokom pri iskanju odgovorov na različna vprašanja, pri reševanju njihovih stisk in tudi pri iskanju smisla. Stiske, ki jih otrok doživlja tekom odraščanja, so v pravljicah predstavljene na različne načine in vsebujejo neposredno sporočilo, da se v življenju ni možno popolnoma izogniti spopadanju z resnimi težavami in da je boj bistven del človekovega obstoja. Pri tem je bistvo, da človek ne beži pred tem, marveč se nenehno postavlja po robu nepričakovanim in nezasluženim težavam, tako premaga vse ovire in na koncu zmaga (Bettelheim, 1999).

V pravljicah nastopata dobro in zlo. Ta dvojnost pa obstaja tudi v realnem svetu, le da tu ni tako ostre linije med tem. Liki v pravljicah niso ambivalentni (torej dobri in slabi hkrati), ampak so deljeni na dobre in na slabe, med katerimi nenehno poteka bitka. Otrok se tako v pravljici sam odloči, kateri lik želi biti, kateremu je bolj podoben. Navadno se vsi odločijo za lik, ki predstavlja »dobro«, saj dobro na koncu zmaga, otrok pa se s to dobro odločitvijo prav tako začne razvijati v dobro in pravično osebnost (Bettelheim, 1999).

Ob prebiranju/poslušanju pravljic se sproščajo tudi občutki sreče, zadovoljstva, ne le stisk in bolečine. Prav tako se otroci počutijo ljubljene in varne, ko skupaj z odraslo osebo ali pa sami prebirajo pravljice (Zalokar Divjak, 2002).

2.3.2.3 Vzgojno-izobraževalni pomen

Vzgojno-izobraževalni pomen pravljic za otroke je opisal nemški fizik in matematik Albert Einstein:

»Če želite imeti pametne otroke, jim pripovedujte pravljice. Če želite imeti še pametnejše otroke, jim pripovedujte še več pravljic.« (Zalokar Divjak, 2002, str. 48)

Izobraževalni pomen pravljic predstavlja tudi poslušanje in samostojno branje le-teh (Kucler, 2002), prav tako pa se pravljice nahajajo v učnih načrtih pouka slovenščine, v različnih izobraževalnih programih (Poznanovič Jezeršek, idr., 2011 in Kmecl, idr., 2003).

Tudi M. Nikolajeva (2014) piše, da so pravljice večkrat uporabljene kot izobraževalno gradivo, vendar pa tudi druge vrednosti pri obravnavi le-te niso izvzete in so velikega pomena. Pri pravljicah gre torej za obliko umetnosti v in izven formalnega izobraževanja, učenci pa s pomočjo tega dosežejo didaktične cilje, hkrati pa si

oblikujejo tudi etične in moralne sklepe, ki vplivajo na njihov razvoj in na delovanje v družbi.

Pravljica otroka vzgaja in poučuje na ravni, ki jo otrok razume. To učenje in vzgajanje pa poteka preko otrokove identifikacije z likom v pravljici in pravljica to počne na otrokom nevsiljiv način, brez moraliziranja in ocenjevanja (Rutar, 2008). M. Kucler (2002) in M. Kordigel Aberšek (2008) se strinjata, da se preko identifikacije s književnim likom in domišljjsko-čutne predstave o prebranem, otrok tako močno vživi v pravljичni lik, da se pri njem lahko spremenijo njegova ravnanja, vedenje in pogledi na stvari. Doživi in nauči se novih načinov razmišljanja, čustvovanja in ravnanja.

Pravljica tako preko zgodb otroka uči, kaj je prav in kaj ne, uči jih vrednot, kaj je nepravilno itd. Ker je v pravljici prisotno dobro in zlo, pa le-to daje otroku številne nasvete in sugestije, kako naj se bori proti slabemu. Otroka uči k zavestnemu sprejemanju odločitev v življenjskih okoliščinah (Kucler, 2002).

2.3.2.4 Socialni pomen

Socializacijski pomen pravljic je celovito opisan v citatu M. Kucler (2002, po Engel, 2000, str.25), in sicer:

»Zgodbe dajejo dnevu barvo. Pa ne le to. Vodijo in oblikujejo način, kako doživljamo vsakdanje življenje, komuniciramo z ljudmi in z njimi gradimo medsebojne odnose. Zgodbe pripovedujemo, da postanemo del socialnega sveta, da spoznamo, kdo smo.«

Ta citat nam pojasni, da nam zgodbe pomagajo k samospoznavanju ter pri vzpostavljanju stika in odnosa s socialnim okoljem, ki nas obkroža.

Pripovedovanje in branje pravljice tako prispeva k socializaciji otroka in njegovemu vedenju v določenih situacijah. Za otrokov razvoj je namreč bistvenega pomena, da se zave, da je socialno bitje, da na svetu ni sam, temveč je del neke skupnosti. V prvih letih življenja je v ospredju otrokov egocentrizem, kasneje pa se začne s pomočjo zrcaljenja odnosov v pravljici zavedati, da je del skupnosti z določenimi pravili. Učinek pravljice se kaže v sprejemanju sebe in tudi drugih. Z vstopom v vrtec, šolo in tako s socializacijo z vrstniki, vzgojitelji in učitelji, otrok preko pravljic začne na prikrit, humoren in razumljiv način dojemati norme, pravilna, vrednote, s pomočjo katerih se lahko integrira v družbo (Kucler, 2002).

2.3.2.5 Terapevtska vrednost pravljic

Beseda in besedna umetnost imata posebno vrednost, ni pa nujno, da sta prisotni samo v pogovoru, marveč ju lahko najdemo v knjigah, pravljicah, ki so namenjene vsem. Pravljice imajo tudi terapevtsko vrednost, ki so jo Hindujci poznali že pred mnogimi leti. Terapevtska vrednost se skriva v terapevtskih zgodbah (Kucler, 2002).

S pravljicami tako lahko pomagamo otroku reševati njegove probleme, saj le-te prikazujejo junake, ki imajo enake značilnosti in prav takšne probleme kot otrok. Zanje se na koncu nekako vedno najdejo rešitve. Otrok velikokrat težko spregovori o sebi, svojih občutkih, ko pa prisluhne pravljici, pa se znajde v svetu, kjer ga ne kritizirajo in obtožujejo, ga ne silijo k ničemer, niti ga ne moralizirajo. Otrok samo posluša in s tem tudi delno živi zgodbo o dečku ali deklici, živali ali kakšnem drugem liku, ki je podoben njemu, se srečuje s podobnimi stiskami, kot jih ima on sam. Pri podoživljanju se tako otrok identificira z junakom in okoljem. S tem uporabi zgodbo v pravljici, da lahko razume svet, ki ga obdaja in s tem najde svoj lasten svet (Potočnik 1996, v Rutar, 2008).

Pravljica kot način pomoči ni samo čarobna paličica, s katero bi kar zamahnili in otroka v hipu rešili njegovih stisk, strahov, notranjih konfliktov, ki jih doživlja. Ampak ko otrok ne more najti besed, s katerimi bi govoril o tem, kaj ga tare, mu lahko »sogovornik« prebere pravljico, on pa se poglubi v besede in dogajanje zgodbe, ki so namenjene vsem, nikomur in ravno njemu (Rutar, 2008).

Gerlinde Ortner (1945), otroška in mladinska psihologinja, je pravljice uspešno uporabljala pri svojem delu z otroki. Številne terapevtske zgodbe je zbrala v knjigah *Pravljice, ki so otrokom v pomoč* (1997). Namen teh pravljic je pomoč k razkrivanju različnih stisk in problemov, zraven pa so podana tudi navodila, kako premagati nastale probleme. Pri tem so otroci spodbujeni tudi k ilustriranju zgodb, izražanju lastnih vtisov ob zgodbi, cilj pa ni le branje zgodbe, marveč skupen pogovor ob zgodbah, ki vključuje lastne težave, konflikte in občutja otroka in vodi k boljšemu razumevanju sebe in drugih (Ortner, 1997).

Tudi znanstvenica T. Zinkevic-Jevstignjeva (1998, v Piscalkiene Viktorija in Braziene Nijole, 2005) je opisala terapevtsko uporabo pravljic kot "socialno zdravljenje", saj to pomaga pri boljšem samospoznavanju, samopomoči, spodbuja samokontrolo ter izboljša čustva otrok, ki imajo čustvene ali vedenjske težave.

2.3.3 Delitev pravljic

V štirih člankih z naslovom *Sodobna pravljica* (1999–2000) avtorica klasificira pravljico na tri različne vrste:

- a) ljudska pravljica,
- b) klasična umetna pravljica in
- c) sodobna pravljica (slednja pa se deli še na kratko sodobno pravljico in obsežno sodobno pravljico). (Kobe, 1999)

Ljudska pravljica spada med najstarejše in tudi najbolj razširjene literarne vrste, iz katerih so se potem razvile druge zvrsti. Ljudska pravljica je nastala tako, da se je spreminjala in oblikovala s pripovedovanjem. Točen avtor teh pravljic torej ni znan. Vsak pripovedovalec je s pripovedovanjem neke elemente dodajal, nekatere pa izpuščal, želel je pravljico narediti čim bolj smiselno zase in za druge. Ob pripovedovanju pa se je pripovedovalec odzival na otrokove reakcije. Z večkratnim pripovedovanjem so pravljice postajale vse boljše, posredovale so tako skrite od odkrite pomene ter nagovarjale vso človeško osebnost (Bettelheim, 1999).

Klasična umetna oz. avtorska pravljica se je preoblikovala iz ljudske pravljice. V terminu »klasična umetna pravljica« prilastek »klasična« pomeni, da gre za starejši vzorec iz 19. stoletja, izraz »umetna« pa, da so dela avtorska, kar jo razlikuje od ljudske pravljice. Zgledi klasične umetne pravljice nastajajo še danes, vendar se je ta model v 2. polovici 20. stoletja nekoliko umaknil v ozadje, v ospredje pa stopil novejši, ki bo predstavljen v nadaljevanju (Kobe, 1999).

Sodobno pravljico bomo obširneje predstavili v naslednjem poglavju, saj se podrobneje dotika področja našega dela.

2.3.3.1 Značilnosti sodobne pravljice

Sodobna pravljica ima poseben prilastek »sodobna« zaradi tega, ker opozarja na to, da je dogajanje praviloma vpeto v sodobni prostor in čas. Prav tako je termin

»sodobna« bolj odprt in širši kot na primer izraz »moderna«. Pravljičica pa zato, ker je v njej pravljíčnost in značilnosti pravljíce (Kobe, 1999).

Sodobna pravljíca je lahko kratka ali pa obsežna. Osredotočili se bomo le na kratko sodobno pravljíco.

Kratka sodobna pravljíca obsega v povprečju od 1,5 do 10 strani. Razvila je šest različíc glede na glavni literarni lik. Te so:

- z otroškim glavnim likom,
- z oživljeno igračo ali oživljenim predmetom kot glavnim likom,
- s poosebljeno živaljo kot glavnim likom,
- s poosebljeno rastlino kot glavnim likom,
- s poosebljenim nebesnim telesom ali nebesnim pojavom kot glavnim likom in
- z glavnim literarnim likom, ki je znan iz ljudskega pravljíčnega izročila (Kobe, 1999).

V nadaljevanju bomo predstavili **motivno-tematske in morfološko-strukturne značilnosti, ki so stalnica sodobne pravljíce**. Predstavili bomo značilnosti z otroškim glavnim literarnim likom in značilnosti s poosebljeno živaljo, saj bomo te sodobne pravljíce kasneje tudi obravnavali.

Značilnosti z otrokom kot glavnim literarnim likom so:

1. **Temeljna tema, snov, motiv:** Gre za otroški doživljajski svet in igro.
2. **Sintetična dogajalna linija:** Dogajanje pravljíce je pogosto skrčeno na droben izsek iz otrokovega vsakdanjika.
3. **Glavna književna oseba oz. lik:** Je sodoben mestni otrok v razponu od predšolskega do zgodnjega šolskega obdobja, ko je igra pomembna otrokova aktivnost. Otrok doživlja realni in irealni svet kot enakovredni resničnosti.
4. **Liki odraslih ljudi:** So pogosto navzoči, lahko pa se tudi umaknejo, imajo stransko vlogo in sekundarno funkcijo.
5. **Raven dogajanja:** Dogajanje lahko poteka na dveh ravneh (realni in irealni), kar pomeni dvodimenzionalnost oz. dvoplastnost dogajanja. Pri tem začetek in sklep dela predstavljata eno raven dogajanja (umeščeno v resnični vsakdanjik otroškega literarnega lika), osrednji del pa predstavlja drugo raven dogajanja (fantastični deželo oz. irealni svet). Lahko pa je tudi obratno, da sta začetek in sklepni del irealna, osrednji del pa realen.
6. **Bivanjske sposobnosti (razlika med otroki in odraslimi):** Književne osebe iz sveta odraslih ostajajo na realni ravni dogajanja, književne osebe iz sveta otrok pa se »selijo« iz realnega v irealni svet, nato pa spet nazaj v resnični vsakdanjik.
7. **Vzrok oz. povod za vdor fantastičnih/irealnih prvin:** Vzrok za vdor irealnih prvin je realen in je povezan z glavnim likom. Lahko gre za psihično stisko, problem, osamljenost, potrebo po igri, neuresničeno željo, bolezen itd.
8. **Pripovedovalec, pripovedna perspektiva (otroški zorni kot):** Najpogostejši je avktorialni pripovedovalec, vsevedni pripovedovalec, kar omogoča pisatelju pravljíce vzpostavljanje zaupne komunikacije s sprejemniki. Vsevedni pripovedovalec sprejemnike neposredno nagovarja med dogajanjem, v sklepnem delu namenja dodatke, komentarje k dogajanju ipd. Uveljavljen je tudi otroški zorni kot prek personalnega pripovednega položaja.
9. **Dogajalni prostor in čas:** Na realni ravni je čas sodobnost, prostor pa je običajno določen in predstavlja sodobno mestno okolje (urbano okolje s civilizacijo in tehnologijo).

10. Sporočilo: Kratka sodobna pravljica praviloma ne pozna moralnega nauka in ne moralizira. Pri tem je pisec na strani otrok, ga zagovarja ter z empatijo osvetljuje otroški način doživljanja sveta (Kobe, 1999, str. 7–11).

Značilnosti s posebjeno živaljo pa so:

- 1. Glavni literarni lik:** Posebjena žival pogosto prevzame »otroške« lastnosti.
- 2. Stranski liki:** Pogosto ljudje (največkrat otroci) ter posebjeni predmeti, rastline, živali itd. Komunikacija glavnega lika z ljudmi je lahko vzpostavljena ali pa ne.
- 3. Sintetična dogajalna linija:** Dogajanje je skrčeno na droben izsek iz »vsakdanjika«.
- 4. Raven dogajanja:** Dogajanje je dvodimenzionalno oz. dvoplastno- odvija se na dveh ravneh, realni in irealni. Pojavlja se na dva načina. Prvi način je, da se dogajanje odvija dvodimenzionalno v enem samem svetu, kreator irealnega sveta pa je glavni literarni lik. Drugi način je, da se dogajanje odvija dvodimenzionalno v dveh ločenih svetovih, ki obstajata samostojno drug ob drugem. Vedno je v ospredju irealna raven, realna raven pa se odvija v sodobnem času in prostoru.
- 5. Funkcija glavnega literarnega lika, njegove bivanjske sposobnosti:** Glavni literarni lik vzpostavi irealno raven dogajanja. Komunikacija glavnega lika z realnim svetom (svetom ljudi) je ali pa ni vzpostavljena.
- 6. Dogajalni prostor in čas:** Na realni ravni je največkrat urbano okolje v sodobnem času.
- 7. Pripovedovalec, pripovedna perspektiva, pripovedni položaj:** Najpogosteje je avktorialni ali vsevedni pripovedovalec, ki vzpostavlja stik z otroškim sprejemnikom. Zorni kot glavnega literarnega lika se uveljavlja skozi oči glavnega literarnega lika.
- 8. Sporočilo:** Ni konkretnega moralnega nauka. V pravljicah z živalskim likom se včasih pojavi basensko usmerjeno sporočilo.
- 9. Predhodni literarni vzorec:** V vseh različicah kratke sodobne pravljice se pojavi vzorec modela Andersenove klasične umetne pravljice, s katerim se je pravljicar umaknil od modela ljudske pravljice in njenih strukturno-morfoloških značilnosti (Kobe, 2000, str. 6–14).

Predstavljene motivno-tematske in morfološko-strukturne značilnosti/stalnice sodobne pravljice slovenske literarne zgodovinarke in raziskovalke mladinske književnosti, Marjane Kobe, nam bodo v pomoč pri analizi izbranih pravljic v empiričnem delu.

2.3.4 Pravlјice in samopodoba

Bettelheim (1999) piše, da pravljica spodbuja otrokovo domišljijo, mu pomaga pri razvijanju razuma, pri pojasnjevanju čustev, pri soočanju s strahovi, priznavanju težav in hkrati tudi pri nakazovanju na rešitve problemov. Vse navedeno se navezuje na dele otrokove osebnosti. Del osebnosti vsakega izmed nas je tudi naša samopodoba, o kateri smo že pisali.

Številni avtorji, navedeni v nadaljevanju, tako povezujejo pravljico s samopodobo ter samospoštovanjem.

Samopodoba in občutek lastnega jaza je najpomembnejši del našega obstoja. Prav tako je pozitivna samopodoba pomembna za vsakogar, posebej pa še za otroke in

mladostnike, ko je njihova identiteta še v oblikovanju, ravno tako tudi njihova samopodoba. Izmišljene zgodbe tako pomagajo otrokom pri samospoznavanju, kar je koristno za vsakogar, dobrodošle so tudi za razumevanje lastnih akcij in reakcij, zato so pomembno učno gradivo pri edukaciji in socializaciji. Fikcija ima močen potencial, da bralcem ponudi natančno predstavitev in portret samega sebe, z izmišljenimi zgodbami pa se naučimo veliko o sebi in o drugih (Nikolajeva, 2014). Tudi eksperimentalna raziskava je pokazala, da je branje fikcij koristno za kognitivni in tudi čustveno-socialni razvoj (Kidd & Castano, 2013, v Nikolajeva, 2014). Razumevanje sebe in drugih ter empatija so bistvene socialne spretnosti in ker niso prirojene, morajo biti spodbujene in trenirane, kar lahko dosežemo s pomočjo izmišljenih zgodb (Nikolajeva, 2014).

Tako A. Chernejeva (2003, v Piscalkiene in Braziene, 2005) navaja, da uporaba pravljic v izobraževalnem procesu otrok pomaga rešiti številne težave, kot so negativna samopodoba, nenadzorovane napade agresije, občutek osamljenosti, nezmožnost razumevanja lastnih občutkov, neodgovornost, šibkost, konflikte s starši in vrstniki.

Leta 2010 je avtor Newton R. izdal knjigo za otroke, od 7 do 10 let, z naslovom "Učenje samospoštovanja skozi pravljice" (2010). Njegova knjiga poskuša vključiti nekatere izmed vidikov samopodobe in samospoštovanja. V knjigo avtor vključi štiri pravljice, ki vse spodbujajo vrednost samospoštovanja. Te pravljice so: Sneguljčica in sedem palčkov, Cesarjeva nova oblačila, Kmet, njegov sin in osel in Grdi raček. Skozi vključevanje različnih in privlačnih dejavnosti tako otroke spodbuja, da uživajo ob pravljici, jo razumejo ter tudi prepoznajo, kako je lahko ena vrednost, torej samopodoba, bralcu ali poslušalcu predstavljena na različne načine. Dejavnosti so namenjene krepitvi otrokovega samospoštovanja in pomembno je, da učenci to prepoznajo in začutijo v besedilu, povežejo ter prenesejo v svoje življenje.

Tudi Engel (1995, v Kucler, 2002) navaja, da otrok uporablja zgodbe, da razume svet, ki ga obdaja in da odkriva svoj lastni svet. Otrok tako s pripovedovanjem dobi posebno moč, da manipulira z junaki v zgodbi, z okoliščinami, in da svet postane takšen, kot si ga zamišlja in želi. S tem otrok tudi sebe postavlja v vlogo bodisi zmagojočega ali trpečega junaka. To nam kaže na samopodobo otroka, ki se oblikuje že v zgodnjih letih v zgodbah, ki jih otrok razlaga o sebi.

Kot primer dobre prakse pripovedovanja zgodb v šolah ter spodbujanja otrokovih osebnostnih spretnosti in lastnosti lahko navedemo program avtorja Zipesa (2004), ki je sodeloval v programu *Theatre Company Minneapolis* in ga izvajal v več šolah. Cilj tega programa je bil urjenje različnih učenčevih spretnosti, kot so pripovedovanje zgodbe, risanje, pisanje, improvizacija ter dramska igra, pomagati učencem pri spoznavanju, sprejemanju in spreminjanju. Program je deloval tako, da je učence spodbujal k poslušanju zgodbe, k razmišljanju, da poskusijo izraziti lastno mnenje, stališče, občutke in tudi, da se sami preizkusijo v pripovedovanju njihovih lastnih zgodb. Ob tem so se preizkušali v različnih vlogah, razvijali empatijo, poskušali razumeti sebe in njihovo podobnost ter različnost z drugimi, razkrivali svoje talente in močna področja, ki lahko velikokrat ostanejo neodkrita.

Zaključimo lahko, da sta metoda branja ali pripovedovanja pravljic učinkovit pripomoček za razvoj kritičnega mišljenja ter, ključno za našo raziskavo, pomembno učno gradivo za kreativno izražanje in spoznavanje samega sebe, kar je osnova za oblikovanje osebnosti posameznika, s tem pa tudi realne in pozitivne samopodobe.

2.3.5 Pravljice in osebe s posebnimi potrebami

Kot smo že omenili, so pravljice odprte za vsakogar, od otroka do odraslega, ravno tako pa to velja tudi za osebe s posebnimi potrebami. S pomočjo pravljič lahko tem otrokom pomagamo pri izboljšanju njihovega delovanja na različnih področjih življenja.

Avtorja študije primera, Piscalkiene Viktorija in Braziene Nijole, sta leta 2005 raziskovala pomen uporabe pravljič na korekcijo vedenja in kognitivno dejavnost pri otrocih s primanjkljajem pozornosti in motnjo hiperaktivnosti oz. ADHD. Ugotovila sta, da uporaba učne metode pogovora in razlage pravljič omogoča in pomaga otroku z ADHD, da začne optimalno sodelovati z družbenim okoljem in da se simptomi ADHD zmanjšajo.

Tudi T. Klobučar je v svojem diplomskem delu (2011) obravnavala pravljič pri razvijanju socialnih spretnosti učencev v PP z NIS, oziroma način, kako lahko s pomočjo pravljič obravnavamo teme, ki so vezane na socialno učenje, ki je prav tako v predmetniku tega programa. Ena izmed tem socialnega učenja je tudi samopodoba. Avtorica nam predstavi pravljič, ki razvijajo pozitivno in realno samopodobo in tudi različne načine ter dejavnosti za posredovanje pravljič s to tematiko. Takšen način učenja je vrednoten kot zelo uporaben pri delu, dejavnosti pa kot inovativne, ustvarjalne, konkretne, saj učenci z LMDR zaradi težav pri razumevanju abstraktnosti potrebujejo konkretne predstavitve raznih abstraktnih pojmov, kot je na primer samopodoba. Prav tako tudi obe učiteljici, vključeni v raziskavo, uporabljata pravljič pri svojem delu z učenci.

Številna druga dela (Pavlič, 2015; Himelrajh, 2016) so prav tako pokazala velik pomen in učinkovitost pravljič, na primer pri reševanju otrokove stiske in kot pripomoček za razreševanje konfliktov identitete, kar ima velik pomen za oblikovanje samopodobe.

2.3.6 Obravnava pravljič z učenci v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom

Da pravljič ni le pomemben del ne samo vsakdanjega življenja, temveč tudi šolanja, kažeta tako Učni načrt za predmet slovenščina v večinski osnovni šoli (Poznanovič Jezeršek, idr., 2011), kot tudi Učni načrt za predmet slovenščina v PP z NIS (Kmecl, idr. 2003). S pravljič se učenci v prilagojenem programu srečajo že takoj v 1. triletju nižjega izobrazbenega standarda, kjer spoznajo osnovne značilnosti pravljič, jih veliko poslušajo, pripovedujejo po spominu, ob koncu triletja pa tudi berejo krajše ter ilustracijsko bogatejše pravljič. V 2. triletju se učenci srečajo s pravljič bolj podrobno, naučijo se več njenih značilnosti, spoznajo tudi ljudsko ter klasično umetno oz. avtorsko pravljič. V 6. razredu pa učenci spoznajo tudi sodobno avtorsko pravljič (Kmecl, idr. 2003).

V povezavi s pravljič pa so pri pouku književnosti prilagojenega programa ob koncu 2. triletja predlagani tudi naslednji minimalni in temeljni standardi znanja:

- »Učenec prepozna in doživi pravljič, kar dokaže tako, da:
 - ob učiteljevi pomoči/samostojno pripoveduje/ piše pravljič in pri tem upošteva njene značilnosti;
 - pripoveduje/piše nadaljevanje pravljič;
 - tvori kombinacije dveh pravljič.

Učenec doživi in prepozna slovensko ljudsko pravljič, kar dokaže tako, da:

- ob pomoči učitelja/samostojno pripoveduje/piše pravljico in pri tem upošteva njene slovenske značilnosti;

- pripoveduje/piše domišljajska besedila, pri katerih je dogajanje razpeto med domišljajski in realni svet.« (Kmecl idr. 2003, str. 114)

Pomembna skupna izkušnja otrok in odraslih je pripovedovanje in poslušanje pravljič. Z njimi otroci dobijo številne priložnosti za izražanje sebe, svojega mnenja in občutkov. Preko tega pa spodbujamo tudi otrokovo zaupanje vase ter spoznavanje in izražanje lastnih misli, čustev in stališč. Pri tem pa je pomembno tudi sodelovalno učenje in diskusije na različne teme (Zipes, 2004).

Ni pa vseeno, kakšno pravljico izberemo za obravnavo. Pri izbiri pravljičice moramo biti pozorni, da ta ustreza razvojni stopnji otroka in njegovim trenutnim potrebam in zmožnostim, kar je potrebno vzeti v obzir tudi pri motnjah v duševnem razvoju. Prav tako je potrebno točno vedeti, kaj s pravljico sploh želimo doseči (Kucler, 2002).

Pomen obravnave pravljič pa ni odvisen le od vsebine pravljičice in razvojne stopnje otrok, ampak tudi od pripovedovalčevega načina pripovedovanja zgodbe, s katerim lahko poslušalce motivira. Pri pripovedovanju zgodb ni dovolj, če pripovedovalec zgodbo zgolj nedoživeto prebere, jo predstavi, odgovori na vprašanja otrok, nato pa jih pusti v nevednosti (Zipes, 2004). M. Kucler (2002) dodaja, da je treba dati otroku čas, ki ga potrebuje, da ponotranji zgodbo. Če pa postane njegovo doživljanje premočno, ga moramo umiriti, kar lahko storimo z različnimi sprostitvenimi tehnikami in dejavnostmi.

Tudi M. Kordigel Aberšek (2008) po prebranem/slišnem besedilu predlaga trenutek tišine ter s tem možnost, da otrok besedilo podoživi. Avtorica zapiše:

»To je trenutek, ko so otroci prevzeti, osupli, brez besed, ko se počutijo nemočne, a hkrati vzvišene, ko se počasi trgajo iz mimetične zazibanosti v literarni svet in ko se ločujejo od literarne osebe, s katero so se identificirali.«
(str. 187)

Zipes (2004) poudarja pomembnost večkratnega pripovedovanja in ponavljanja istih pravljič, saj z večkratnim branjem lahko ohranimo njene prvotne ideje in prepričanja, hkrati pa omogočimo, da določena načela iz pravljičice povežemo v našo zavest in domišljijo ter jih uporabimo v situacijah, ko ne poznamo rešitve in konca. Veliko bolj učinkovito je tudi, če pri pripovedovanju uporabimo glasbo, primerni ton in ritem pripovedovanja.

Če torej želimo, da bi obravnava pravljičice dosegla svoj pravi namen, moramo biti pozorni na naslednje: na izbiro primerne pravljičice, na njeno vsebino, zahtevnost, ilustracije, hkrati pa tudi na to, da učenci pravljico kar se da najbolje poslušajo, sprejmejo in seveda tudi razumejo. To mora biti naravnano čim bolj komunikacijsko, da se lahko učenci ob tem interpretativno odzivajo (Kmecl idr., 2003).

Književni pouk v šolskem okolju, usmerjen na učence v 2. triletju PP z NIS, bi naj po Kmecl idr. (2003) potekal po naslednjih stopnjah:

1. **Stopnja motivacije:** Učenca pripravimo na srečanje s književnim svetom tako, da ga spodbujamo k pripovedovanju o lastnih izkušnjah, ki se nanašajo na vsebino in temo umetnostnega besedila. Na ta način učenci zdronejo v razpoloženje in se bodo nato tekom obravnave lažje srečali s samim seboj.
2. Motivirani učenci na drugi stopnji lažje dosežejo **identifikacijo** oz. tisti del besedila, ki predstavlja polje enakosti ali podobnosti med njimi in za identifikacijo izbrano književno osebo. Preko identifikacije se učenci preselijo v

književno osebo in zgodbo ter jo doživljajo intenzivno, kot da bi se dogajala njim.

3. Ob pomoči učitelja in glede na učenčevo individualno sporazumevalno sposobnost doživljanja v književnosti je **učenca možno spodbuditi k zaznavanju dogajanja v zgodbi z različnih zornih kotov**, tudi tistih oseb, s katerimi se ne identificira. Razvita sposobnost opazovanja književnega sveta z zornega kota ne-identifikacijskega lika usposablja učenca, da tudi sam vidi svoje realne življenjske položaje s perspektive drugih udeležencev in ne le s svojega, egocentričnega zornega kota. Tako lahko učenec v realnem življenju presega lasten egocentrizem, ob branju in poslušanju literature pa se seveda povečuje tudi njegova zmožnost zaznavanja enakosti med realno izkušnjo in književnim svetom.
4. Učitelj mora upoštevati dejstva, da pomena literarnega besedila ne more namesto učenca sestaviti nekdo drug. Zato mora učitelj vsakemu učencu dovoliti, da si (kjer ni jasno podanih motivov ravnanj književnih oseb) **učenec izmisli tisti del zgodbe, zakaj, na kakšen način kaj kdo stori**. Nujna je torej učenčeva lastna izkušnja za razlaganje vzrokov za dogajanje in le-to je pogojeno z učenčevo stopnjo bralnega razvoja. Vsega tega ni mogoče nadomestiti z učiteljevim pojasnjevanjem, saj pri tem lahko zatremo otrokov interes do književnosti (Kmecl idr., 2003).

Učenci 2. triletja tako ob srečevanju z umetnostnim besedilom razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti, poslušanje z branjem in branje s poslušanjem oz. kombinirana metoda branja ob pomoči učitelja ter govorjenje in pisanje, velja pa splošno pravilo, da morajo biti vse štiri sporazumevalne dejavnosti med seboj čimbolj uravnotežene. Zelo dobrodošlo je tudi, da na stopnji poglobljanja v delo učenci doživetja interpretirajo govorno in pisno, s pomočjo risbe ali dramatizacije, da poustvarjajo literarno besedilo, ustvarjajo svoje, književnemu besedilu podobne domišljajske svetove ali nadgrajujejo tistega, s katerim so se srečali ob branju ali poslušanju besedila (Kmecl idr., 2003).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Opredelitev problema

Številne raziskave (Snell idr., 2009; Colnerič in Zupančič, 2005 in 2007; Hauser-Cram idr., 2009; Garaigordobil in Perez, 2007) kažejo, da znižane intelektualne sposobnosti učencev z LMDR vplivajo tudi na njihove osebnostne, socialne, čustvene, vedenjske, šolske spretnosti oz. na njihovo celotno funkcioniranje. Vse te specifičnosti učencev z LMDR pa lahko privedejo do drugačne predstave o sebi, svojem telesu, o pričakovanjih s strani drugih in drugačnem vzpostavljanju stikov z okolico, kar se kaže v njihovi samopodobi (Novljan, 1997). Študije samopodobe oseb z LMDR kažejo na nasprotujoče si rezultate, v več raziskavah (Facchini, 1996; Long, 1997; Masi, Mucci, Favilla, & Poli, 1999; Szivos & Griffiths, 1990, v Garaigordobil in Perez, 2007; Uno in Leonards, 1980, v Popovici in Buica-Belciu, 2013) pa so osebe z LMDR pokazale negativno oz. veliko nižjo samopodobo in samospoštovanje v primerjavi s tistimi brez motenj. Prav tako pa je pri učencih z LMDR pogosto opazna tudi nerealna samopodoba oz. zmeda med dejansko in želeno samopodobo, zaradi njihove nerealne samoocene, precenjevanja svojih sposobnosti, labilnosti itd. (Popovici in Buica-Belciu, 2013). Zaradi nerealne predstave učencev z LMDR o sebi je potrebno informacije o samopodobi pridobivati iz različnih virov (Jones, 2009). Samopodoba je pomemben del naše osebnosti, zato je tudi pri učencih z LMDR zelo pomembno prispevati k oblikovanju pozitivne samopodobe (Potočnik Dajčman, 2007). Tudi eden izmed ciljev predmeta Socialno učenje v 6. razredu OŠ PP z NIS je »razvijanje realne samopodobe in pozitivno samovrednotenje« (Caf idr., 2006). Eden izmed načinov, kako realizirati ta cilj, je lahko uporaba gradiva pravljic. Pravljična spodbuja otrokovo domišljijo, mu pomaga pri razvijanju razuma, spoznavanju sebe, pri pojasnjevanju čustev, pri soočanju s strahovi, priznavanju težav, pri nakazovanju na rešitve problemov (Bettelheim, 1999), kar je vse pomemben del pri oblikovanju samopodobe.

Tudi sama sem že takoj na začetku svoje pedagoške poti, pri poučevanju v PP z NIS, pri nekaterih učencih opazila izrazite znake negativne in nerealne samopodobe. Na podlagi lastnih izkušenj ter teoretičnih in raziskovalnih postavk sem tako želela izvesti delavnice s poudarkom na uporabi dejavnosti k spodbujanju pozitivne in realne samopodobe ter ugotoviti njihovo smiselnost in učinkovitost. Za uporabo delavnic s pomočjo gradiva pravljic pa sem se odločila, ker sem opazila, da imajo učenci zanje velik interes, prav tako pa po pregledanih študijah (Zipes 2004; Piscalkiene in Braziene, 2005; Klobučar, 2011; Nikolajeva, 2014) pravljice nevsiljivo nudijo pozitivne učinke na različnih področjih funkcioniranja učencev z LMDR, tudi na njihovo samopodobo.

3.2 Razčlenitev, podrobna opredelitev in omejitvev raziskovalnega problema

3.2.1 Cilj raziskovanja

Cilj raziskave je, s pomočjo literarne obravnave treh pravljic, izvesti 12-tedenske pravljичne delavnice z osredotočenostjo na tematiko samopodobe in s tem spodbujati pozitivno in realno samopodobo učencev z LMDR, vključenih v PP z NIS.

Iz osrednjega cilja smo oblikovali tri nove cilje:

1. Raziskati, kakšna je razlika med samopodobo učencev z LMDR v PP z NIS pred in po izvedbi 12-tedenskih pravljličnih delavnic.
2. Načrtovati in realizirati 12-tedensko izvedbo pravljličnih delavnic ter se pri tem osredotočiti na tematiko samopodobe z učencema z LMDR ter preko obravnave literarnega dela in vključenih dejavnosti spodbujati pozitivno ter realno samopodobo učencev.
3. Ob pravljličnih delavnicah z učencema z LMDR ustvariti portfolio lastnega ustvarjanja.

3.2.2 Raziskovalna vprašanja

Na osnovi ciljev raziskovanja pa smo zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšno samopodobo imata učenca pred pravljličnimi delavnicami?
2. Kako lahko s pomočjo obravnave književnih besedil in njenih likov oblikujemo različne dejavnosti za spodbujanje in izboljšanje samopodobe?
3. Kako lahko pravljlične delavnice pomagajo, da učenca preko identifikacije s pravljličnim likom začeta razmišljati o sebi, svojih lastnostih, zmožnostih ipd. ter tako lažje postopoma oblikujeta realno samopodobo?
4. Kakšno samopodobo imata učenca po pravljličnih delavnicah?

3.3 Metodologija

3.3.1 Raziskovalni pristop in metoda

Raziskava je kombinacija pretežno kvalitativne z deležem kvantitativne metodologije. V raziskavi smo uporabili elemente akcijske raziskave, kjer gre za sistematično proučevanje socialnih situacij, ki ga opravljajo tisti, ki so v samo situacijo vključeni, z namenom izboljšanja te situacije (Elliot, 1990, v Vogrinc, 2008). Celotno raziskovanje je vključevalo preverjanje začetnega in končnega stanja s samoocenjevalno lestvico in delno strukturiranimi intervjuji, vmes pa izvedbo pravljličnih delavnic.

3.3.2 Raziskovalni vzorec

Vzorec je neslučajnostni namenski. Na podlagi pridobljenih soglasij staršev sta bila s pomočjo razredničarke izbrana dva učenca, stara 12 let, za katera je razredničarka vnaprej menila, da imata nizko samopodobo. Vzorec tako predstavljata dva učenca z LMDR, ki obiskujeta 6. razred in se šolata v OŠ PP z NIS v severovzhodnem delu Slovenije. Poleg LMDR so pri učencema opažene tudi druge težave na področju funkcioniranja (težave na socialnem, čustvenem in vedenjskem področju). Učenca bosta zaradi varovanja podatkov poimenovana z izmišljenimi imeni.

Vzorec predstavlja tudi razredničarka učencev, specialna pedagoginja.

3.3.2.1 Značilnosti učencev

Vsi podatki o učencih, ki smo jih pridobili iz strokovne dokumentacije (izvidi in mnenja, odločba, individualizirani program, strokovno mnenje, poročila komisije, informacije staršev), so nam zelo pomagali pri razumevanju za samo načrtovanje našega dela, prav tako pa pri izvedbi pravljličnih delavnic. Podatki so izrednega pomena za celotno raziskavo, zato smo jih za lažjo predstavo o učencu tudi povzeli. V naši raziskavi smo podrobneje proučevali dva učenca z LMDR, ki smo ju poimenovali Sani in Filip. Imeni učencev sta zaradi varstva podatkov izmišljeni.

Sinteza ugotovitev za prvega učenca – Sani

Sani ima 12 let in obiskuje 6. razred osnovne šole PP z NIS. V PP z NIS je bil preusmerjen po dveh letih šolanja v večinskem programu, saj le-tega ni zmožel opravljati. Hkrati z učnimi težavami so bile prisotne številne vedenjske težave, ki so prav tako botrovale k odločitvi za usmeritev v prilagojen program. Učenec je opredeljen kot otrok z LMDR, lažje gibalno oviran, hkrati pa ima težave s hiperaktivnostjo in pozornostjo. Zaradi tega ima predpisano medikamentozno terapijo. Je majhne in drobne postave, po izgledu na ravni učencev 3. razreda. Je starejši otrok v enostarševski družini, saj živi le z očetom, ker je mama družino zapustila. Odhoda mame iz družine ni sprejel, manjka mu materinski lik, vendar zaradi izkušenj doma pogosto trdi, da sam nikoli ne bo imel ženske. Starši niso zainteresirani za njegovo delo v šoli, tudi doma je prepuščen samemu sebi. Učenec potrebuje tudi tedenske obravnave pri pedagoginji, s katero gradi predvsem na čustvenem in vedenjskem področju, saj to predstavlja osnovo za vso njegovo nadaljnje funkcioniranje.

Njegovo **močno področje** je matematika, še posebej računanje in računalništvo. Kot značajske lastnosti pa pri njem lahko poudarimo vestnost pri šolskem delu, je vključen in sodelovalen.

Šolska znanja in spretnosti

Pri slovenščini bere delno tekoče, vmes se mu zatika. Njegovo branje je razumljivo, upošteva ločila, intonacija je delno primerna. Po branju zna odgovoriti na vprašanja (razen, če ni bil usmerjen na nalogo in mu je kaj odvrnilo pozornost) in povzeti vsebino. Tudi pri pisanju je zelo uspešen in natančen. Pravopisna pravila pozna in jih tudi dosledno uporablja. Zelo pozoren in natančen je, pazi na pravilen zapis, napake hitro opazi in opozori nanje. Ob opozorilu, da je naredil napako, se velikokrat razjoče, se obremenjuje, naenkrat ne najde, se izgubi in ne vidi izhoda. Uspešen pa je pri pisanju nareka, ki ga napiše tudi brez napak. Pri govornem nastopu pred razredom govori tiho, neopazno, nenehno se giblje po prostoru in ziblje, saj ga je sram in je nervozen. Zelo strah ga je tudi ustnega spraševanja.

Matematika je njegovo kar močno in ljubo področje. Snov zlahka osvoji in pri nekaterih temah dosega tudi višje standarde znanja. Pri učenju poštevance in deljenja je zelo uspešen, hitro vse avtomatizira. Težavo mu predstavljajo snovi, ki zraven zahtevajo še abstraktno mišljenje in motoriko, kot so geometrija in rokovanje z geometrijskim orodjem. Ko se mu pri kakšni nalogi ustavi, pade v paniko, se trese in postane tudi agresiven.

Pri družboslovju in naravoslovju je primerno razgledan, ob podpori se snov lahko z lahkoto nauči. Določene konkretne in življenjske stvari (npr. lakota na svetu, vojne, naravne nesreče ipd.) si težje predstavlja, pri nekaterih stvareh pa pokaže interes in večje zanimanje.

Pri vzgojnih in praktičnih predmetih, kot so šport, likovna umetnost in glasbena umetnost, tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, je slabši. Strah ga je, ne upa si poskusiti, nima idej in domišljije za delo, hitro obupa, že vnaprej misli, da bo najslabši. S svojimi izdelki je nezadovoljen, sam si jih slabo oceni in je pri teh predmetih pogosto žalosten (četudi rezultati niso slabi).

Glede na **socialno-emocionalno** stanje Sani včasih vzpostavlja primerne socialne interakcije in stike, določenim situacijam se zna prilagoditi, pri nekaterih pa je viden upor. Je neprijazen v razredu in pri sociogramu (kjer vsak sošolec zapiše 3 najljubše prijatelje) ni bil izbran s strani nobenega izmed sošolcev. Večinoma je sam,

se odmakne od drugih, se ne pridruži igri, v določenih primerih (ko gre za kakšno neprimerno vedenje) pa je tudi on prisoten zraven. Je nesiguren in nervozen, svojo jezo izraža na način, da se razjezi, udari po mizi, udari sošolce, velikokrat se tudi zjoče. Konflikti z vrstniki so pri njem vsakodnevni. Velikokrat je zaradi svoje drobne postave zasmehovan. Zelo rad primerja svojo postavo in vsako malo spremembo telesa z drugimi. Pri svojem delu nenehno potrebuje potrditve, da dela dobro, da je na pravi poti. Če se pri čem zmoti, se sekira in obremenjuje za majhno napako, ima se za nesposobnega, meni, da mu ne gre, da je slab. Je tih, čustven in zelo redko spregovori o tem, kaj ga muči. Včasih svojo stisko napiše na papir in ga da razredničarki na mizo, sošolcu (s katerim želi zgladiti prepir) v peresnico, težko pa stisko in razmišljanje ubesedi. Pri igri velikokrat uporablja besede, ki niso primerne njegovi starosti ali opisuje dogodke, ki so iz domačega okolja, vendar jih ne zna ustrezno ubesediti in povezati. Je bojzljiv, strah ga je veliko stvari, noče sodelovati v novostih, neznanih stvareh, najraje se nekam umakne.

Na področju **komunikacije** je Sani slabše komunikativen. Če osebe ne pozna, se zapre vase, ne komunicira z njo, jo le opazuje od daleč in ne pristopi k njej. Pred razredom nastopa s težavo, tudi z vnaprej pripravljeno temo. Po navadi začne tudi malo jecljati ali pa postane zmeden in nervozen, posebej v trenutkih, kadar se počuti »ogroženega«. Njegov govor je počasen, potrebuje veliko časa, da pride do bistva in nekaj razloži. Pogosto pripoveduje o različnih dogodkih in stvareh, ki jih počne, pri tem pa ga sošolci velikokrat ne poslušajo.

Pozornost in koncentracijo učenec vzdržuje skozi celoten pouk (pri tem je potrebno izpostaviti, da jemlje tablete dvakrat dnevno med šolskim poukom). Pouku uspe slediti, učno je srednje uspešen. Včasih pozablja stvari, daje popolnoma neprimerne odgovore, zato se mu velikokrat smeji. Po navadi zaradi njegove izgubljenosti niti ne ve, ali je že vzel tableto, kdaj jo mora vzeti, kdaj ima pouk, kaj vse kje potrebuje in podobno. Pogosto potrebuje večkratno ponovitev navodil, saj je zelo nesiguren. Potrebuje številne potrditve, večkratna opozorila in usmeritev z dotikom.

Za določene vsebine je zelo **motiviran** in z velikim zanimanjem sodeluje. Na splošno je za pouk motiviran, rad sodeluje, pohvale, dobri dosežki in rezultati mu veliko pomenijo. Ob slabši oceni, neuspehu in če je skregan, se razjoče, pove, da mu nič ne gre, da ni vreden pohvale ipd. Za življenje v bodoče nima oblikovanih ciljev.

Sinteza ugotovitev za drugega učenca – Filip

Filip je star 12 let in obiskuje 6. razred osnovne šole s PP z NIS. Ta program obiskuje že od 1. razreda, zato pri njem preusmerjanja iz katerega drugega programa ni bilo. Fant od svojega drugega leta naprej živi v rejniški družini, skupaj s še dvema rejniškima sorojencema. Oba sorojenca obiskujeta redni program šolanja, mlajša sestra 2. razred, starejši brat pa šestega. Učenec je opredeljen kot otrok z LMDR, kot dolgotrajno bolan otrok (težave s sečili- vsakodnevno nočno močenje postelje in težave s hrbtenico) in kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ima namreč diagnosticiran ADHD (motnje pozornosti in hiperaktivnosti). Učenec je obravnavan tudi na pedopsihiatriji, prejema medikamentozno terapijo – zdravilo Ritalin, ki mu pomaga pri funkcioniranju z motnjo ADHD. Učenec potrebuje redne tedenske obravnave pri pedagoginji, s katero gradi na čustvenem in vedenjskem področju in na ustreznem vedenju, saj to predstavlja temelje pri njegovem šolskem in zunajšolskem funkcioniranju.

Prvi dve leti je učenec živel z biološkima staršema, ki sta zanj neprimerno skrbela. Oba sta bila odvisnika od alkohola, ki ga je mama večkrat dala tudi otroku, otrok ni prejemal hrane, ustrezne nege in higiene, zaznan je bil tudi sum na spolno zlorabo,

manjkala pa mu je tudi čustvena toplina in ljubezen. Vse zgodnje izkušnje so pri fantu pustile velike posledice in travme, nekatere od teh še niso in verjetno nikoli ne bodo izzvenele. Pri dveh letih je bil poslan v ustrezno rejniško družino, po nekaj letih ima sedaj spet tedenske stike z biološkim očetom, z biološko mamo pa ima stik zelo redko. Rejniški starši so sodelovalni, ljubeči, za otroka se zelo zanimajo, sporočajo značilnosti njegovega funkcioniranja v šoli, ga spodbujajo in mu nudijo vse, kar potrebuje.

Učenčevo **močno področje** je njegova skrb in zanimanje za različne živali. Veliko in zelo rad bere različne knjige in pesmice, ki si jih tudi hitro zapomni. Ima bogato razvito besedišče.

Šolska znanja in spretnosti

Slovenščina: Pri branju in pisanju je zelo uspešen. Prebrano besedilo zelo dobro razume, ga zna obnoviti ter si zapomni tudi detajle. Z govornim nastopanjem pred razredom ima težave, saj ga je sram in se ne upa izpostavljati. Pravopisna pravila pozna, v večini primerov jih uporabi. Njegovi zapisi so dokaj natančni, berljivi, v večini primerov jih samostojno ali ob opozorilu popravi. Ob vsaki napaki se hitro razjezi.

Matematika je zanj povprečno področje, kljub temu pa nenehno poudarja, da matematike ne mara, da jo sovraži. Pri tem predmetu ga najbolj razjezi, kadar gre za naloge, ki od njega zahtevajo logično mišljenje ali daljši postopek, saj se hitro ujezi in trmoglav, naloge pa potem sploh noče in ne začne reševati, kljub temu, da jo zmore rešiti. Učenec ima težave tudi z rokovanjem z geometrijskim orodjem in geometrijskimi predstavami, predvsem zato, ker je prehter in impulziven. Tudi poštevanke ni avtomatiziral, delno usvojil jo je s pomočjo strategij in dodatnih pripomočkov. Velikokrat reče, da ne razume in da ne bo delal, se joče, reagira agresivno, se skriva pod mizo, začne se neustrezno vesti in s tem moti tudi druge v razredu.

Pri *družboslovju in naravoslovju* si snov večkrat prebere in se jo lahko nauči. Je primerno razgledan in tudi motiviran za pouk teh predmetov. Snov včasih zelo dobro poveže z življenjskimi situacijami in s splošnim znanjem, velikokrat pa mu povezave niso jasne in vztraja pri njegovi interpretaciji. Ob vsaki bolj zahtevni snovi, ki je ne razume v tistem trenutku, pokaže upor in burne reakcije.

Pri *vzgojnih in praktičnih predmetih*, kot so šport, likovna in glasbena umetnost, tehnika in tehnologija, gospodinjstvo, je nekje v povprečju. Sam se ne trudi preveč, potrebuje nekoga za oporo, da ga spodbuja in mu pomaga, drugače takoj obupa, saj meni, da mu ne uspeva. Pri športu se izogiba aktivnostim, saj ne želi biti med slabšimi.

Glede na **socialno-emocionalno** področje Filip vzpostavlja dokaj primerne socialne stike s svojimi vrstniki in tudi z odraslimi. Na sociogramu razreda je bil (pri 10 sošolcih) izbran skupaj trikrat. Najbolj se razume s sošolko, do katere kaže posebno pozornost. Tudi z ostalimi sošolci se razume in družijo. Velikokrat je trmast, včasih izziva sošolce, bolj verbalno, včasih tudi fizično. Ko se počuti varno in sprejeto, bolje funkcionira, se zaupa, občasno pa se pri njem pojavijo tudi napadi besa ob nalogah, ki so mu izziv in kadar je v svoje sposobnosti negotov. Ne zaupa vase in v svoje delo ter v to, kar zmore, pravi, da je nesposoben in hitro obupa ob majhni težavi. Pri njem se pojavlja tudi veliko kletvic in grdih izrazov, ki se sicer vmes nekoliko zmanjšajo in se spet pojavijo le v določenih obdobjih, ob nezaupanju vase in ob občutku nevarnosti. Njegova empatija do drugih je šibka, učenec namreč nima realnih predstav o tem, kako se primerno čustveno odzvati.

Glede **komunikacije** je Filip le v »varnih situacijah« komunikativen in sproščen. Kadar se počuti zares sprejetega in slišane, je pripravljen veliko povedati, razložiti, se potožiti in pocrkljati. Vendar pa je potrebno veliko časa, da osebo sprejme, jo bolje spozna in ji začne zaupati. Zanj je bil velik napredek že to, da se je upal izpostaviti in govorno nastopiti pred celim razredom.

Pozornost in koncentracija učenca: Včasih učenec nima večjih težav z vzdrževanjem pozornosti, lahko se koncentrira celoten pouk, vendar je vse zelo odvisno od tega, koliko energije je pripravljen vložiti v svoje delo, koliko je motiviran in koliko se je pripravljen potruditi, da nalogo poskusi rešiti. Učenec sam ni odgovoren za svoje stvari, velikokrat je slabo organiziran, pozablja naloge, kakšne potrebščine ali knjige. Snov se lahko ob spodbudah in ponavljanju dobro nauči in jo pomni dlje časa ter prenese v različne konkretne situacije. Občasno potrebuje dodatne potrditve ali drugačne razlage in usmeritve, da se prepriča, da lahko začne z delom.

Za nekatera področja je izredno **motiviran** in rad sodeluje. V pouk se vključuje, odgovarja, včasih ga je potrebno le večkrat opozoriti, da odstrani moteče dejavnike. Motivacija mu pade, ko je utrujen, nima želje za delo in največkrat že takoj na začetku obupa in trdi, da ne zmore. Učenec ne prepozna svojih močnih področij, ne ve, kje je dober, slabih področij noče in ne zna kompenzirati, zaradi česar večkrat deluje nezainteresiran in nemotiviran. Motiviran je sicer za dobre ocene, ki mu včasih (ne pa vedno) veliko pomenijo in ga slabe ocene razjezijo in razžalostijo.

3.3.3 Postopki zbiranja podatkov

3.3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov

Pridobivanje podatkov je potekalo na različne načine, ki so prikazani v Tabeli 1. Po pregledu virov pravljič in literature, pridobitvi informacij, postavitvi ciljev, namena ter raziskovalnih vprašanj smo s pomočjo dokumentacije in virov najprej izbrali in opisali udeležence raziskave. Pred začetkom pravljičnih delavnic smo z učencema naredili oceno začetnega stanja, kjer smo uporabili samoocenjevalno Piers-Harris lestvico samopodobe oz. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS). Gre za instrument, ki meri globalno samopodobo posameznika (Leminen, 2002). Z učenci in razredničarko smo opravili tudi delno strukturirani intervju. Na podlagi dobljenega stanja smo pripravili načrt in izbrali tri pravljičice za izvedbo pravljičnih delavnic s problemsko tematiko samopodobe.

V osrednjem delu je bila izpeljana dvanajsttedenska izvedba pravljičnih ur oz. literarna obravnava treh izbranih književnih besedil. Pravljične ure so potekale enkrat tedensko, natančneje ob torkih po pouku, v manjši učilnici. Trajanje posamezne delavnice je bilo od 60 do 90 minut. Po vsaki pravljični uri je sledilo sprotno vrednotenje ter vodenje reflektivnega dnevnika in oblikovanje portfolia učencev.

Ob koncu izvedbe pravljičnih delavnic smo ugotavljali končno stanje in pri tem ponovno uporabili samoocenjevalne lestvice PHCSCS ter delno strukturirane intervjuje z učencema in razredničarko. Prav tako je sledil pregled vseh učenčevih izdelkov za portfolio, ki so nastali med delavnicami.

Na podlagi zbranega materiala je sledila še zaključna analiza, interpretacija podatkov ter ugotavljanje ključnih spoznanj.

ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	IZVEDBA PRAVLJIČNIH DELAVNIC (PD)	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV
Marec – avgust 2017	Avgust – september 2017	September – december 2017	December 2017– januar 2018	Januar –marec 2018
<p>ZAČETEK ŠTUDIJE</p> <p>Pregled in proučevanje literature</p> <p>Viri informacij</p> <p>Opazovanje</p> <p>Določitev namena in ciljev raziskovanja</p> <p>Izbira in opis udeležencev</p>	<p>ZBIRANJE INFORMACIJ PRED IZVEDBO PRAVLJIČNIH DELAVNIC</p> <p>Lestvica za učenca pred PD- »Lestvica koncepta o sebi«</p> <p>Delno strukturiran intervju z učiteljico o samopodobi učencev <u>pred</u> PD</p> <p>Delno strukturiran intervju z učenci</p> <p>Priprava okvirnega načrta za izvedbo pravljicnih delavnic</p>	<p>12-TEDENSKA IZVEDBA PRAVLJIČNIH DELAVNIC</p> <p>Obravnava treh izbranih pravljic na tematiko samopodobe</p> <p>Opazovanje z aktivno udeležbo</p> <p>Pisanje in vodenje reflektivnega dnevnika</p>	<p>ZBIRANJE PRIDOBLENIH INFORMACIJ PO PRAVLJIČNIH DELAVNICAH</p> <p>Lestvica za učenca po PD- »Lestvica koncepta o sebi«</p> <p>Delno strukturiran intervju z učiteljico o samopodobi učencev <u>po</u> PD</p> <p>Delno strukturiran zaključni intervju z učenci</p> <p>Pregled in analiza nastalih izdelkov (portfolio) med pravljicnimi delavnicami</p>	<p>UGOTAVLJANJE KLJUČNIH INFORMACIJ</p> <p>Analiziranje in evalviranje ključnih spoznanj akcijske raziskave</p> <p>Kategoriziranje in kodiranje</p> <p>Vključevanje kvantitativnih podatkov</p> <p>Uporaba konceptov in kategorij</p>

Tabela 1: Potek raziskave

3.3.3.2 Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentov

3.3.3.2.1 Samoocenjevalna lestvica

Za ugotavljanje samopodobe pri učencih smo uporabili samoocenjevalno lestvico (Priloga A), in sicer Piers-Harris Children's Self-Concept Scale oz. PHCSCS, ki meri globalno samopodobo posameznika (Leminen, 2002). »Lestvico koncepta o sebi« je

v slovenščino prevedla Lamovec (1994) po Piers-Harris (1964), namenjena pa je otrokom in mladostnikom, starim od 8 do 16 let. Slovenski prevod te lestvice je ohranil značilne psihometrične lastnosti izvirnika. Lestvica je bila prvič objavljena leta 1969, avtorja pa sta jo sestavila na podlagi izjav in stališč otrok ter mladostnikov o sebi. Tako lestvica ovrednoti, kako se otroci in mladostniki počutijo oz. ocenijo sebe. Je enodimenzionalen merski instrument, sestavljen iz 80 trditev, ki so napisane v pozitivnem ali negativnem pomenu, na primer »Srečen sem«, »Skrbi me moj zunanji videz« in podobno. Lestvica je dihotomna, posameznik se namreč odloča za odgovor »DA« ali »NE«. Vsak odgovor, ki se sklada s ključem, je vreden 1 točko, tisti, ki pa se ne sklada, pa se ovrednoti z 0 točkami. Odgovore pod »DA« in »NE« seštejemo. Visoko število točk pomeni pozitivno samopodobo, nizko število pa negativno samopodobo. V ZDA lestvico precej uporabljajo in pri tem upoštevajo celotni rezultat (Lamovec, 1994). Merske karakteristike so že preverjene, in sicer je objektivnost lestvice zagotovljena z zaprtimi tipi vprašanj ter z enostavnimi, kratkimi in jasno izraženimi navodili ter trditvami. Stopnja zanesljivosti je s Cronbachovim koeficientom v razponu od 0,42–0,96 ustrezna. Lestvica je enodimenzionalna, veljavnost pa potrjena preko različnih študij in je v razponu od 0,88–0,93 na sprejemljivi ravni (Piers, 1984, v Leminen, 2002). Lestvica ima tudi kratke in enostavne povedi, zato je uporabna tudi za otroke in mladostnike z LMDR.

3.3.3.2.2 Delno strukturirani intervju

Pred in po začetku izvajanja pravljичnih delavnic smo izvedli tudi delno strukturirane intervjuje z učencema in razredničarko (Priloga B in Priloga C), specialno pedagoginjo učencev. Intervjuji so bili sestavljeni iz vprašanj odprtega tipa. Intervjuji z učenci so bili krajši, usmerjeni in vodeni, vprašanja pa oblikovana na podlagi področij, ki jih ocenjuje tudi samoocenjevalna lestvica. Intervjuji z razredničarko so bili bolj strukturirani in nekoliko obširnejši. Z intervjuji smo želeli podkrepiti podatke, ki smo jih dobili s pridobljeno dokumentacijo in z izvedbo pravljичnih delavnic.

3.3.3.2.3 Pravljичne delavnice

Izbor pravljic

Na osnovi treh izbranih pravljic, ki smo jih izbrali na podlagi zaznanih težav učencev na posameznih področjih samopodobe, smo želeli učencema približati predvsem problemsko tematiko samopodobe, ki je tudi namen naše raziskave. Pravljичne delavnice tako zajemajo tri različne pravljice, s pomočjo katerih smo ju želeli spodbuditi k razmišljanju in ustvarjanju tematike, povezane s samopodobo.

Izbrali smo sodobne umetne pravljice, pri izboru pa smo bil najbolj pozorni na glavno temo in sporočilo pravljice.

V nadaljevanju bomo na kratko opisali vsebino vsake izbrane pravljice ter jo analizirali s pomočjo petih (od skupaj desetih) kriterijev po M. Kobe (2000)

1. PRAVLJICA: **Nino in ADi HoDko** (Katarina Kesič Dimic, ilustr. Taja Sever, 2010)

Vir: Kesič Dimic, K. (2010). *NINO in ADi HoDko*. Ljubljana: Alba.

Pravljica se dogaja v sodobnem mestnem in šolskem okolju, glavni lik le-te pa je deček Nino z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti oz. ADHD, kar vpliva na njegovo vsakodnevno življenje: razočaranje in jeza zaradi slabe ocene, nagajanje in



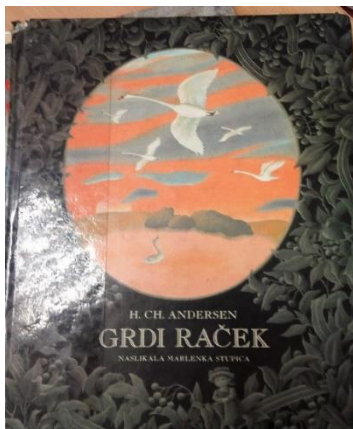
Slika 1: NINO in ADi HoDko

neprimerno vedenje do sošolcev, nezmožnost pozornosti v šoli ipd. Dogajalni čas je sedanost in čas dečkovega šolanja in zaradi vseh njegovih posebnosti ga drugi sošolci ne marajo in med njimi ni priljubljen. To glavnemu liku predstavlja skrb in razočaranje. Ko nekega dne premišljuje o svojih neuspehih, naenkrat v zgodbo vstopi nov stranski lik – deček s krili, z oranžnimi lasmi in velik kot Ninova dlan. Leteči deček ADi HoDko mu pove, da je on tisti, ki poskrbi, da mu ni nikoli dolgčas, kar pa Nina ne razveseli, saj zaradi njega sovraži šolo in šola njega. ADi HoDko se tega prej ni zavedal in v tem delu pride do preobrata – leteči deček se odloči, da se bo spremenil in s tem pomagal svojemu zemeljskemu dvojčku Ninu. Naredi si načrt in se odloči, da bo najprej govoril z učiteljico Tapravo (še z eno stransko vlogo zgodbe), sicer razgledano gospo, ter ji vse pojasnil in s tem povzročil spremembo. Učiteljica si je vsa navodila, ki ji bodo v pomoč pri nemirnem Ninu, hitro zapisala na velik list papirja. Z vsemi priporočili, ki jih je dobila, je šlo Ninu v šoli bolje, dobival je boljše rezultate, dnevi v šoli so postali prijetnejši in Nino nasmejan fant. Med glavnimi in stranskim likom pa je še dalje ostala trdna in vsakodnevna navezanost, Nino in ADi HoDko sta si tako še naprej vsak večer pripovedovala o svojih doživetjih in novicah.

1. **Temeljna tema, snov:** Predstavitev in soočanje fanta z motnjo, neuspehi in odpor do šolanja, občutek nemoči, nezadovoljstva, nesprejetost s strani drugih, neprimerno vedenje, nepriljubljenost, sprejemanje sebe in iskanje kompenzacijskih strategij, samospoštovanje, samopodoba.
2. **Glavni lik:** Glavni literarni lik je otrok, in sicer osnovnošolski deček Nino, ki ima motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD), zaradi katere ima težave v šolskih klopeh, je nepriljubljen s strani vrstnikov, saj jim rad nagaja, počuti se nemočnega, nepomembnega, neuspešnega. S pomočjo letečega dečka, ki mu pomaga pri sprejemanju njegove motnje, postane vesel in bolj uspešen fant.
3. **Stranski liki:** Pomembno stransko vlogo ima *leteči deček ADi HoDko*, ki pravzaprav prikazuje Ninovo motnjo. Ima vlogo lika, ki rad pomaga in je empatičen do drugih. Z dobro idejo pomaga tudi *učiteljici Tapravi* (lik odrasle osebe), da bolje razume težave Nina, učiteljica postane tako veliko bolj razumevajoča in mu prilagodi način dela.
4. **Vzrok oz. povod:** Dogajanje v zgodbi prikaže proces samosprejemanja fanta z njegovo motnjo ADHD in drugačnostjo od drugih. Pomoč stranskega lika, pot skozi ovire, nesrečo in neuspehe, vse do končnega zadovoljstva.
5. **Sporočilo:** Potrebno se je sprizniti in se naučiti živeti s svojo motnjo oz. posebnostjo. Tudi glavni lik v zgodbi se s pomočjo drugih, s posebnimi prilagoditvami sprejme ter se nauči živeti s svojo motnjo in tako lepše ter bolje zaživi.

2. PRAVLJICA: **Grdi raček** (Hans Christian Andersen, ilustr. Marlenka Stupica, 1998)

Vir: Andersen, H.C. (1998): *Grdi raček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.



Slika 2: Grdi raček

Račji dvor je dogajalni prostor, kjer se dogajanje pravljice prične z valjenjem malih račk. Vsa zvaljena jajca so že popokala, razen največjega, ki so ga vsi težko pričakovali. Ko je tudi iz slednjega nekaj pokukalo, je bilo to nekaj čisto drugega, kot so bili vajeni. Bilo je nekaj velikega, sivega in grdega. Kljub drugačnosti glavnega lika ga je imela mama rada in ga branila, medtem ko se je na svoji poti srečal s številnimi stranskimi liki zgodbe, ki so se iz njega norčevali, ga kljuvali in suvali. Ubogega račka so vsi preganjali, zato ni našel druge rešitve, kot da poišče svoj prostor v širnem svetu. Nekaj časa je hodil naokoli, vseeno pa si je želel družbe. Zato se je napotil v hišo starke z mačkom in kokoško, ki sta se prav tako norčevala, zato je raček odšel tudi od tam nazaj k mrzli vodi. Nekega večera pa je zagledal vzleteti nekaj zanj čudovitega – jato prelepih snežno belih ptic, ki so letele iz hladnejših v toplejše kraje. Teh ptic grdi raček nikakor ni mogel pozabiti, toda skromnost glavnega lika je taka, da si ni niti upal želeti takšne lepote, marveč si je želel le sprejetosti s strani družbe, rac. Nekega dne je od mraza skoraj zmrznil, pred takšno usodo pa ga je rešil kmet in ga odnesel domov. Minila je huda zima in prišla je pomlad in tako je raček nekega dne ležal v močvirju, naenkrat pa so predenj priplavali trije labodi. Raček je slutil nevarnost in strah, da ga bodo zaradi njegove grdobe do smrti okljuvali, vendar ko je sklonil svojo glavo, je v bistri vodi tudi sebe zagledal belega. To je bil trenutek velikega presenečenja in začudenja. Marveč nič ni bil več grd, siv ptič, temveč prelep labod, ki so ga vsi božali s kljuni in se mu priklanjali. Glavni lik je končno začutil občutek lepote, sprejetosti, ponosa. Otroci, ki so prišli hraniti živali, so se najbolj čudili prav njemu, mlademu in najlepšemu labodu. Zaradi vsega mu je postalo nerodno, bil je presrečen, da je končno cenjen, a vseeno ni postal nič prevzeten labod, saj dobro srce ni nikoli prevzetno.

Dogajanje zgodbe torej poteka na deželi (na stari kmetiji, na njivi, travniku, po gozdovih, jezerih, močvirjih, na račjem dvoru), dogajalni čas pa traja celo leto, od poletja, jeseni, zime do pomladi.

1. **Temeljna tema, snov:** Zunanji videz, iskanje samega sebe, identiteta, sprejemanje, drugačnost, plašnost, zaskrbljenost, nesprejetost, vdanost v usodo, neuspehi in ovire na poti, pobeg od problema, oblikovanje identitete, notranja lepota, samospoštovanje, samopodoba.
2. **Glavni lik:** Glavni literarni lik je posebljena žival, to je raček, ki pa v resnici sploh ni raček, ampak labod. Zaradi drugačnosti od drugih so ga takoj označili za grdega. Bil je dobrega srca in nikomur ni zameril, kar so mu rekli in storili. Tudi sam je bil prepričan v to, da je grd. S svojim izgledom je vznemiril marsikoga okoli sebe, zato je moral zbežati, da se je rešil. Ob srečanju z labodi jim je zavidal njihovo lepoto. Ko pa je postal labod, pa ni mogel verjeti sreči, ki ga je doletela. Od takrat je še veliko bolj cenil svojo lepoto.
3. **Stranski liki:** V tej pravljici so stranski liki posebljene živali in tudi človeški liki.

Mati racmanka je bila edina, ki je sprejela račka takšnega, kot je. Vseeno je pokazala pravo materinsko ljubezen, verjela je vanj, da bo nekoč postal lep in ga je branila pred drugimi. Vedela je, da ni pomembna le zunanja lepota, marveč tudi notranja dobrota njenega račka.

Stara raca – raček se ji ni zdel lep in rekla je, da bi se moral spremeniti. Pokaže nesprejemanje do drugih, ki odstopajo od povprečja (v račjaku).

Živali na kmetiji – račku so se posmehovale, bile so nasilne, hudobne, niso bile odprte za drugačnost, zato ga niso sprejele medse.

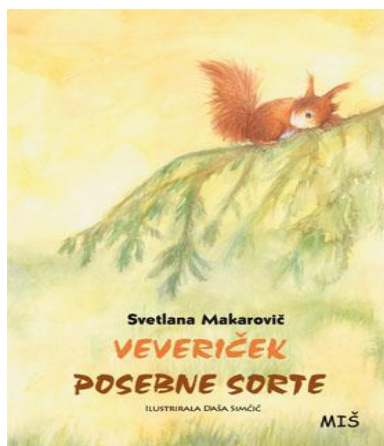
Mačka in kokoš – mislita, da sta najpametnejši in da samo onidve delata vse prav. Vidita le svoje želje, drugih ne sprejmeta.

Divje gosi – niso sprejele račka v svojo bližino, netolerantne do drugačnih.

4. **Vzrok oz. povod za spremembo:** Proces sprejemanja sebe in svoje drugačnosti, občutek nepripadnosti, soočanje z netolerantnostjo in nesprejetostjo s strani drugih ter vztrajanje na poti življenja vse do občutka sreče in lepote.
 5. **Sporočilo:** Z vztrajnostjo in odločnostjo lahko premagamo vse ovire na poti in tako dosežemo velik osebni uspeh. Potrebno je ceniti svojo drugačnost.
3. PRAVLJICA: **Veveriček posebne sorte** (Svetlana Makarovič, ilustr. Daša Simčič, Dob pri Domžalah: Miš, 2007)

Vir: Makarovič, S. (2007). *Veveriček posebne sorte*. Dob pri Domžalah: Miš.

Pravljica se dogaja v gozdu in pripoveduje, kako stranski lik, veverica Puhanka, skoti pet mladičev, ki se jih vsi prebivalci gozda zelo razveselijo in čakajo na igranje z njimi. Tudi mati komaj čaka, da odrastejo, da s ponosom pokaže znanje svojih



Slika 3: *Veveriček posebne sorte*

mladičev – skakanje. Ko je prišel prvi dan skoka, je najprej skočil najstarejši veveriček, za njim še sestrici in bratec, slednji in najmlajši ter glavni lik zgodbe, veveriček Čopko, pa ni hotel skočiti, kljub temu da ga je mama pri tem spodbujala. Bilo ga je strah, ni si zaupal, saj se ni čutil dovolj močnega in spretnega v tačkah, mama pa je razmišljala le o sramoti pred celim gozdom. Med pripravljanjem na prvi skok je Čopka zaneslo in je skoraj padel, komaj se je rešil in se zadržal s prednjo tačko. Mati je sprva mislila, da se pretvarja, vendar ji je Čopko razložil, da si zelo želi skakati, a ne more. Mati veverička je ob pogledu na njegove tačke ugotovila, da je ena tanjša in skrivljena, zato je postala zaskrbljena. Tudi Čopko je bil žalosten, ko je gledal, kako njegovi bratci in sestrice skačejo, on pa tega ne zmore. Mati

Puhanka, ki ima Čopka najrajši, se je po nasvet zatekla k modri teti Replji, ki je pokazala razumevanje in sočutje do Čopka. Prepričana v Čopka je spodbujala in prepričevala Puhanko, da se lahko Čopko nauči tudi česa drugega kot skakanja, nečesa, v čemer bo najboljši. Puhanka se s tem ni sprijaznila, tako se je Čopko počutil še bolj nesprejetega, zato je splezal z veje in odšel v svet. Na poti je srečal ptiča kosa, ki mu je zažvižgal in mu dal koristen nasvet, kako se truditi, vedno znova poskušati in tako uspeti. In tako je Čopko celo poletje vadil najrazličnejše stvari (seštevanje in odštevanje lešnikov, napovedovanje vremena, petje itd.) in tako postal najpametnejši in najbolj izkušen ter bister veveriček v celem gozdu. Gozdni prebivalci so ga sprejeli in vsi so hodili k njemu po nasvete, hkrati pa je tudi mama veverička postala zelo ponosna nanj.

Dogajalni čas pravljice traja od spomladi (aprila) čez celo poletje do jeseni.

1. **Temeljna tema, snov:** Iskanje samega sebe, samospoznavanje, iskanje lastne identitete, sprejemanje, drugačnost (telesna ovira), odnos z drugimi in navezanost na družbo, soočanje z izzivi, vztrajnost in trud, oblikovanje osebnih ciljev, pozitiven pogled na drugačnost, uspeh in ponos, samospoštovanje, samopodoba.
2. **Glavnik lik:** Tudi v tej pravljici je glavni literarni lik poosebljena žival – veverica. Veveriček Čopko je gibalno oviran lik s poškodovano tačko, zaradi katere ni mogel skakljati kot drugi veverički. Z njegovo drugačnostjo so se sprva tako drugi kot sam težko sprijaznili. S trdom in vztrajnostjo pa se je naučil številnih novih veščin, da mu ni bilo več dolgčas. Tako je bil koristen in je z drugimi delil svoje znanje in sposobnosti.
3. **Stranski liki:** Stranske vloge pripadajo poosebljenim živalim.
Mati Puhanka, ki se je sprva zelo težko sprijaznila z drugačnostjo svojega najljubšega veverička. Kasneje se je sprijaznila in bila ponosna mama.
Replja – verjela in zaupala je v veverička in v njegove druge sposobnosti, četudi ni mogel skakati. Mamo Puhanko je spodbujala in pomirjala, da je vsakomur potreben čas, da se pokaže in uspe.
Ptič kos, ki mu je Čopko povedal, da ne zmore skakati, ta pa ga je spodbudil in usmeril k temu, da je v življenju vredno poskušati in vztrajati, dokler ti ne uspe.
4. **Vzrok oz. povod za spremembo:** Proces samosprejemanja Čopka z njegovo drugačnostjo, zunanja pomoč in podpora, številni neuspehi in padci, poskušanje, vztrajnost in trud na poti k cilju in uspehu.
5. **Sporočilo:** Drugačnost.
 Vsak ima svoja močna in šibka področja, s trdom in vztrajnostjo pa se lahko vsakdo nauči kakšne nove veščine. Vsakdo je v nečem dober in koristen.

Osnovne značilnosti, potek in vsebina pravljličnih delavnic

ŠTEVILO UČENCEV: 2

STAROST UČENCEV: 12 let

ŠTEVILO SREČANJ OZ. PRAVLJIČNIH DELAVNIC: 12

ŠTEVILO OBRAVNAVANIH PRAVLJIC: 3

- 1. pravljica: tri srečanja
- 2. pravljica: štiri srečanja
- 3. pravljica: štiri srečanja
- Zaključno srečanje

VRSTA PRAVLJIC: sodobna umetna pravljica

CILJI PRAVLJIČNIH DELAVNIC:

- poslušati pripovedovanje oz. branje umetnostnega besedila;
- se sprostiti, doživeti ugodje, veselje in zabavo;
- razumeti vsebino pravljice;
- pogovarjati se o motivno-tematskih prvinah pravljice: drugačnost, iskanje samega sebe, oblikovanje identitete, samopodoba, samosprejemanje, čustva, empatija, pozitivno razmišljanje, vztrajanje, življenjski cilji, reševanje problemov;
- prepoznati in doživeti pravljico;
- razvijati sposobnosti za identifikacijo s književnimi osebami (npr. z glavnim junakom);
- iskati podobnosti in razlike z glavnimi in stanskimi liki;
- povezati motive iz zgodbe z lastnimi življenjskimi izkušnjami;
- oblikovati lastno vrednost samopodobe;

- skozi dejavnosti postopoma razvijati pozitivno in realno samopodobo;
- ustvariti portfolio iz vsebine pravljčnih delavnic.

METODE DELA: pripovedovanje, branje pravljice, usmerjeno branje (iskanje določenih elementov v pravljici), opisovanje, pogovor, razgovor, delo z deli besedila, igra vlog, socialne igre, nadaljevanje in spreminjanje povedi/misli/citativ, spreminjanje konca besedila, časa ali prostora, dodajanje izmišljene osebe, likovno ustvarjanje, dramatizacija, sestavljanje nove zgodbe ipd.

OBLIKE DELA: frontalna, skupinska, v paru, individualna

PRIPOMOČKI: slikanice, ogledalo, papir, pisala, računalnik, radio, barvice, lutke, plastifikator, ruta, palice, igrača, plastelin itd.

V nadaljevanju bomo predstavili pravila, vsebino in potek pravljčnih delavnic:

Splošna pravila, ki jih bomo upoštevali pri vsaki izmed pravljčnih delavnic:

- Zagotovimo varno počutje za učenca. Vzpostavimo vzdušje sprejetosti in spoštovanja, da bosta učenca pripravljena izražati svoja mnenja, občutke itd. brez strahu pred kritiko.
- Dogovorimo se, da spoštujemo zasebnost vsakega vključenega. Torej, kar se v skupini govori, posluša, izraža, ostane znotraj skupine oziroma anonimno.
- Spodbujamo učenca k aktivnostim in izražanju lastnih mnenj, občutkov, stališč ipd., vendar jih k temu ne silimo, če ne želijo.
- Spodbujamo različne poglede v zvezi z določeno tematiko ter s tem razvijamo posameznikovo osebnost in zaupanje v lastne poglede.

Vsaka delavnica je razdeljena na posamezne dele. Vsebinsko in potek pravljčnih delavnic smo predstavili v naslednjem zaporedju:

- **UVOD** (pred pripovedovanjem pravljice): Pogovor o tematiki, priprava in motivacija za pripovedovanje oz. branje pravljice ali pa uvod v delavnico. Pomembno je pritegniti pozornost in učenca usmeriti na temo pravljice, da lahko potem lažje zdrsneta v razpoloženje in se tudi poistovetita z vsebino pravljice oz. delavnice. (Pri tem lahko uporabimo jezikovne igre, glasbene, likovne, gibalne dejavnosti in tudi učenčeve osebne izkušnje).
- **OSREDNJI DEL** (med pripovedovanjem pravljice): Branje oz. pripovedovanje pravljice ali pa delo z določenim odsekom iz pravljice. Pripovedovanje je boljše, saj ima močnejši vpliv od branja, zato učencu s pripovedovanjem omogočimo boljše doživljanje vsebine, ob tem pa lahko učence tudi opazujemo, spremljamo njihove odzive, se jim prilagajamo, vzdržujemo očesni kontakt in govorimo njim neposredno. Pripovedovati moramo z ustreznim tempom, razločno in doživeto. Pri tem si lahko pomagamo tudi s kakšnimi pripomočki, na primer slikami, igračkami, lutkami. Po pripovedovanju sledi premor. Le-ta je pomemben, saj učencem pomaga, da v tišini podoživijo tisto, kar so slišali v pravljici.
- **SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI** (po pripovedovanju pravljice): Tukaj pa sledijo različne dejavnosti, naloge in ustvarjanje na vsebino pravljice. To so na primer metoda usmerjenega branja (iskanje določenih elementov in odsekov v pravljici), opisovanje, pogovor, razgovor, delo z deli besedila, igra vlog, socialne igre, likovno ustvarjanje, nadaljevanje in spreminjanje delov, konca besedila, spreminjanje časa ali prostora, dodajanje izmišljene osebe, dramatizacija, sestavljanje nove pravljice ipd.

Razdelitev pravljic, datumi izvedbe delavnice in tematika so prikazani v spodnji tabeli.

PRAVLJICA	DATUM IZVEDBE DELAVNICE:	TEMATIKA:
NINO in ADi HoDko	19. 09. 2017	Samospoznavanje, samoocenjevanje in čustva
	26. 09. 2017	Pozornost in koncentracija ter obnašanje
	03.10. 2017	Moje želje in samospoznavanje
Grdi raček	10. 10. 2017	Zunanji oz. telesni videz in (ne)priljubljenost
	17. 10. 2017	Notranje in zunanje lastnosti ter podobnosti/razlike med nami
	24. 10. 2017	Pozitivno razmišljanje in asertivnost
	07. 11. 2017	Reševanje problema
Veveriček posebne sorte	14. 11. 2017	Močna in šibka področja delovanja
	21. 11. 2017	Empatija in sprejemanje drugačnosti
	28. 11. 2017	Vztrajnost in trud
	05. 12. 2017	Prihodnost in osebni cilji
ZAKLJUČEK	12. 12. 2017	Samoocenjevanje in ustvarjanje lastne zgodbe

Tabela 2: Prikaz datumske izvedbe pravljичnih delavnic v povezavi s tematiko

Posamezne priprave pravljичnih delavnic z delovnimi listi se nahajajo v Prilogi Č.

3.3.4 Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo kvalitativno in kvantitativno obdelali.

Obdelava podatkov delno strukturiranih intervjujev temelji na večfaznem pristopu kvalitativne vsebinske analize. Najprej smo zvočne posnetke intervjujev s transkripcijo preoblikovali v tekstno gradivo, nato smo urejeno gradivo vnesli v kodirni tabeli (nahajata se pri avtorici dela), ki sta razdeljeni na več vsebinskih sklopov. Sledilo je odprto kodiranje empiričnega gradiva, ki ga tvorijo pojmi, kategorije in sodbe, nato pa identifikacija relevantnih kategorij v odnosu do raziskovalnih vprašanj. Peta faza se je dotikala odnosnega kodiranja, po oblikovanem paradigmatškem modelu pa je sledilo oblikovanje končne interpretacije vseh podatkov. Poglavitni cilj kvalitativne vsebinske analize je bilo oblikovanje konceptov in eksplanacij, to je interpretacije podatkov, ki se berejo kot pripoved o vplivu izvajanja pravljичnih delavnic na samopodobo učencev. Podatki, pridobljeni z ocenjevalno lestvico, so bili obdelani kvantitativno ob uporabi programa Windows Excel in so predstavljeni v tabelah.

Podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo pravljичnih delavnic, smo zapisali v obliki reflektivnega dnevnika (ki se nahaja pri avtorici dela), zraven pa dodali še nastale izdelke učencev in oblikovali portfolio. Podatke smo obdelali z opisno analizo vsebine.

3.4 Rezultati in interpretacija

3.4.1 Samopodoba učencev pred in po pravljicnih delavnicah

Samopodobo učencev z LMDR pred in po pravljicnih delavnicah smo preverjali z zbranimi delno strukturiranimi intervjuji z učencema in njuno razredničarko (Priloga B in Priloga C), na podlagi katerih smo naredili kvalitativno vsebinsko analizo. Podrobnejše faze celotne vsebinske analize intervjujev se nahajajo pri avtorici.

Samopodobo učencev pa smo preverjali tudi s pomočjo Piers-Harris 2 preoblikovane lestvice originala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale oziroma PHSCS instrumenta, ki meri splošno samopodobo učenca. Samoocenjevalno lestvico (Priloga A), ki zajema 80 trditev s področja telesnega videza, socialnega vedenja, intelektualnega statusa, zadovoljstva s samim seboj, priljubljenosti in anksioznosti sta obravnavana učenca izpolnila pred in po izvedenih pravljicnih delavnicah. Tudi podrobnejši rezultati samoocenjevanja se nahajajo pri avtorici.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate in interpretacijo intervjujev in tudi lestvice.

3.4.1.1 Interpretacija intervjujev pred in po pravljicnih delavnicah po področjih samopodobe

Pred izvedbo pravljicnih delavnic razredničarka pri Saniju in Filipu opaža splošno negativno samopodobo. Pri tem izpostavi, da pogosto poudarjata osebno nezadovoljstvo, še posebej v primerih neprijetnih izkušenj (npr. šolski neuspeh). Slaba samopodoba učencev, po opazovanjih učiteljice, vpliva na njuno vedenje in (šolsko) delo ter nenazadnje tudi na (šolski) uspeh. Ob negativnih znakih slabe samopodobe se učenca odzoveta izrazito čustveno (jok, kričanje, metanje ob tla ali glasno smejanje kot oblika obrambe). Oba učenca se zavedata negativne samopodobe in si želita pozitivnejših vidikov, kot so priljubljenost med vrstniki, intelektualni in šolski uspeh ter močnejše oziroma višje fizične rasti (telesni izgled).

Po mnenju razredničarke na pozitivnejšo samopodobo učencev znatno vpliva šolsko osebje, saj jih imajo nekateri učenci »za druge starše, nekateri celo za prve starše, saj dobijo pri nas več topline, ljubezni kot doma«. V kontekstu vpliva šolskega okolja je pri izgradnji pozitivne samopodobe pomemben tudi čas prešolanja učencev v šole s prilagojenim programom. Razredničarka ugotavlja, da imajo učenci, ki so bili v PP z NIS prešolani kasneje, slabšo samopodobo, kot jo imajo učenci, ki prilagojen program obiskujejo že v zgodnji mladosti. K temu botruje to, da se učenci s posebnimi potrebami v večinski OŠ primerjajo z uspešnejšimi učenci in pogosteje doživljajo šolske neuspehe in s tem tudi (osebna) razočaranja. V šolskem okolju (s PP z NIS) zaposleni vsakodnevno namenjajo pozornost izgradnji pozitivne samopodobe, vendar še vseeno premalo, kot to učenci z LMDR potrebujejo.

Telesni izgled

Kot najbolj perečo negativno samopodobo učiteljica pri obeh učencih izpostavi telesno samopodobo. Po mnenju učiteljice Sani nenehno in izrazito kaže nezadovoljstvo s svojim zunanjim izgledom, saj je učenec (glede na njegovo starost) nizke rasti in šibke telesne konstrukcije ter je lažje gibalno oviran. Nezadovoljstvo s telesno samopodobo Sani pogosto izraža z jezo (grožnjami s pretepom), še posebej v primerih vrstniškega zbadanja. Vrstniškega zbadanja je Sani deležen tudi zaradi slabe osebne higijene (zanemarjenosti), ki mu je v domačem okolju le redko ustrezno nudena. Tudi učenec sam pove, da za osebno higieno v domačem okolju skrbi le ob nedeljah in da nima veliko oblačil, čeprav bi si jih želel. Kljub nezadovoljstvu s telesnim izgledom razredničarka izpostavlja, da oba učenca ne posvečata posebne pozornosti zunanjemu izgledu. Kljub temu sta vesela novih oblačil ali posebnih pričesk (npr. irokeza ali obarvani prameni las). Slednjemu pritrđita tudi oba učenca.

Pred izvedbo pravljinih delavnic je Sani podal negativno oceno lastnega telesnega videza. Oceno je argumentiral s tem, da »nisem nekaj preveč lep, tudi drugi mi tako pravijo /.../.« Na njegovem telesnem videzu ga najbolj moti nizka rast in drobna fizična konstrukcija. Pri Saniju je zaznati izredno negativno telesno samopodobo. Pri tem učenec izkazuje indiferenten odnos do negovanja zunanjega izgleda. Kot pozitivni vidik telesnega izgleda Sani izpostavi le svoje trepalnice, vendar tudi pri tem izkazuje negotovost »kar mi je všeč, pa ne vem točno, mogoče trepalnice.«

Razredničarka tudi pri Filipu zaznava dokaj negativno telesno samopodobo, vendar jo le-ta ne priznava tako odkrito, kot jo priznava Sani. Filip sebe zaznava kot lepega, njegova pozitivnejša telesna samopodoba pa temelji tudi na pozitivnih komentarjih drugih. Za svoj zunanji videz učenec skrbi, saj mu je všeč, da »izgleda frajersko.« Pri telesnem izgledu je Filipu najbolj všeč obraz, nezadovoljen pa je, tako kot Sani, z nizko telesno višino in štrlečimi ušesi. Po mnenju razredničarke Filipa skrbi, da sošolci in vrstniki ne bi izvedeli za njegovo »skrivnost«, to je, da ponoči še vedno potrebuje plenice ter da velikokrat moči posteljo.

Po izvedbi pravljinih delavnic je pri obema učencema opazna sprememba pri samooceni telesnega izgleda. Slednja je še bolj izrazita pri Saniju, ki pove, da je »po svoje sem tudi jaz lep /.../všeč so mi moje oči, najbolj pa trepalnice. To mi je že vzgojiteljica v vrtcu pohvalila.« Prav tako je pri Saniju kasneje opazna večja skrb za zunanji videz, saj pove, da mu pri skrbi za osebno higieno pomaga babica (umivanje, striženje nohtov) in da si občasno, s preparati za lase, naredi posebno pričesko. Kljub nakazani pozitivni spremembi pri telesni samopodobi po izvedenih pravljinih delavnicah, Sani še vedno kaže indiferenten odnos do telesnega izgleda v smislu: »Fajn mi je, da lepo izgledam, da nisem drugim grd, za mene mi je vseeno.« Po izvedenih pravljinih delavnicah pa pri Saniju ni opazne spremembe glede nezadovoljstva zaradi nizke telesne višine in drobne fizične konstrukcije. Razlog le-temu bi lahko identificirali v tem, da ga vrstniki zbadajo zaradi njegove drobne fizične konstrukcije. Pri Filipu večjih sprememb pri telesni samopodobi ni zaznati, saj je imel učenec že pred izvajanjem pravljinih delavnic kar pozitivno samopodobo. Po pravljinih delavnicah se Filip opiše kot »lep in seksi«. Prav tako ponovno pritrđi, da skrbi za svoj zunanji izgled. Tako Sani kot Filip pa si tudi po izvedbi pravljinih delavnic še vedno želita spremembo fizične konstrukcije (telesna višina in mišična masa).

Zadovoljstvo s samim seboj

Pred izvedbo pravljicnih delavnic sta oba učenca omenjala, da sta občasno zadovoljna sama s sabo. Temu pritrjuje tudi razredničarka in opozori, da sreča in zadovoljstvo učencev niha glede na to, s kom se učenca primerjata in glede na doživete življenjske izkušnje. Razredničarka pred izvedbo pravljicnih delavnic opaža izrazitejšo izkazovanje nezadovoljstva pri Saniju. Pri tem pove, da je Sani »velikokrat nesrečen, potr, gleda v tla, pove, da nikoli ne bo srečen, da ga nihče nima rad.« Razredničarka izpostavi tudi, da sta učenca v obdobju začetka adolescence in da njuno (ne)zadovoljstvo izvira iz (ne)simpatij s strani deklet. Tudi Sani sam omeni, da njegovo nezadovoljstvo izhaja iz tega, ker ni priljubljen pri dekletih oziroma »ker nima punce in da me nobena noče imeti.« Med tem ko Filip ne izpostavi konkretnih razlogov za (ne)zadovoljstvo. Kot že pri oceni telesnega izgleda oziroma telesne samopodobe, Filip tudi na področju sreče in osebnega zadovoljstva izpostavlja željo po spremembi zunanjega videza. Pri tem si želi, da bi bil »najpametnejši, najlepši, najboljši.« Pred izvedbo pravljicnih delavnic sta učenca svoje (ne)zadovoljstvo s seboj opisovala tudi preko svojih šibkih in močnih področij, ki sta jih pretežno povezovala z uspehom pri učnih predmetih. Tako je Sani kot svoji šibki področji izpostavil likovni in tehnični pouk. Oba učenca sta kot šibko področje izpostavila športno vzgojo. Pri tem je Filip povedal, da je športna vzgoja njegovo šibko področje, ker se spotika in pada. Kot nespretnega se opiše tudi Sani in pove, da mu »ne gre, ko moram kakšne stvari nesti drugam, kaj natočiti in kaj kje najti. Skoraj vedno kaj razbijem, polijem ali kakšno stvar uničim /.../Takrat sem nase zelo jezen, prav tako pa tudi moj ati in babica.«

Po izvedenih delavnicah je na področju sreče in zadovoljstva opazna znatna sprememba predvsem pri Saniju, ki pove da je »še kar zadovoljen« in da na sebi ne bi spremenil ničesar, saj »sem, kakršen sem. Ata pravi, da se takega moram sprejeti.« Nezadovoljstvo Sani občuti, ko se neprimerno obnaša in »se potem kregajo in kričijo name« ali ko doživi neuspeh. Prav tako pa po delavnicah Sani kot svoje močno področje izpostavi več stvari, kot svoje šibko področje pa manj (na primer svojo okornost pri različnih opravilih). Tudi pri Filipu se po izvedenih pravljicnih delavnicah identifikacija močnih področij ne spremeni. Po pravljicnih delavnicah spet kot svoji močni področji izpostavi zabavanje vrstnikov in igranje igrice. Kot svoje šibko področje, po izvedenih delavnicah, omenja samostojno izvajanje zanj težjih ali nevšečnih nalog. Po izvedenih pravljicnih delavnicah učenca svoja šibka in močna področja ne povezujeta več toliko le z učnimi predmeti oziroma le-teh ne omenjata v odnosu do svojih močnih in šibkih področji.

Priljubljenost in socialno vedenje

Razredničarka pred izvedbo pravljicnih delavnic izpostavi zelo problematično socialno vedenje tako Sanija kot Filipa. Oba učenca imata tudi predpisano medikamentozno terapijo, saj se s težavo umirita in koncentrirata. Njuno neprimerno socialno vedenje se, po oceni razredničarke, izkazuje v fizičnih obračunih z vrstniki (pretepi) in neprimernem besedišču (preklinjanje). Zaradi neprimernega socialnega vedenja sta oba učenca med vrstniki bolj nepriljubljena. Razredničarka zaznava tudi, da je Sani, v primerjavi s Filipom, manj priljubljen med vrstniki in da se tega Sani tudi zaveda. Sani meni, da ga vrstniki vidijo kot majhnega, porednega, suhega in grdega otroka. Prav tako kot razredničarka, Sani meni, da je v šolskem okolju nepriljubljen in svoje mnenje podkrepi s tem, da pove, da ima samo enega dobrega prijatelja (ozka socialna mreža). Druženje z vrstniki Sani doživlja občasno, večino socialnih izkušenj z vrstniki pa izkuša v obliki zbadljivk in posmehovanja v smislu »mali pingvin« ali »cartek«, nekateri učenci pa Sanija zbadajo zaradi tega, ker živi samo z očetom.

Pred izvedbo delavnice je Sani menil, da ga sošolci ocenjujejo (priljubljenost) na lestvici od ena do pet, s tri (ali manj), Sani pa si je želel ocene pet. Tako kot Sani, si je tudi Filip pred izvedbo delavnic želel, da bi bil med vrstniki in v razredu priljubljen, zabaven, da bi ga vsi ocenili z oceno pet. Tudi Filip, podobno kot Sani, izkuša vrstniško zbadanje in posmehovanje. Nekateri vrstniki se Filipu posmehujejo zaradi njegove »skrivnosti«, to je, da ponoči občasno moči posteljo. Prav tako omenja, da vrstniki posnemajo njegove negativne čustvene odzive (npr. jezo) v primerih neuspeha. Kljub temu pa Filip meni, da je med vrstniki priljubljen in da ima prijatelje, s katerimi se pogosto prepira. Oba učenca priznata, da se do vrstnikov pogosto vedeta neprimerno, da jih izzivata in se jim norčujeta ter se pretepata.

Po izvedenih delavnicah je pri Saniju še vedno zaznati nezadovoljstvo zaradi nepriljubljenosti »prijateljev imam nekaj, ampak nisem preveč priljubljen.« Pri tem je njegovo nezadovoljstvo izvira iz vrstniškega zbadanja z opazkami »majhen škrat ali pingvin«. Sani sklepa, da ga vrstniki zbadajo s tovrstnimi zbadljivkami zaradi njegovega telesnega videza. Po drugi strani pa je pri Saniju opazna sprememba v tem, da se ne osredotoča zgolj na neprimerno vedenje vrstnikov (in s tem nepriljubljenost), temveč da pove, da ga vrstniki ali starejši učenci kdaj pohvalijo zaradi njegove prijaznosti in pripravljenosti nudenja pomoči (sočutja). Prav tako pove, da ima razredne prijatelje, ki se radi družijo z njim. Sani priznava, da se tudi sam kdaj neustrezno vede do vrstnikov in tako krivdo za med-vrstniške spore/nesoglasja pripisuje tudi sebi. Pri tem prizna, da tudi sam kdaj zbada in se norčuje ter se pretepa z vrstniki, vendar v večini primerov gre za starejše učence, saj »nisem taka boječka«. Po izvedenih delavnicah Sani sklepa, da je višina ocene njegovih vrstnikov zanj, pogojena z ocenjevalcem oziroma »odvisno od tega, kako se s kom razumem, saj sem prepričan, da grem nekaterim tudi zelo na živce.« Kljub temu je njegovo predvidevanje ocene vrstnikov višje po izvedbi delavnice, saj Sani predvideva, da bi ga sošolci/vrstniki ocenili s tri ali štiri. Pri Filipu po izvedenih pravljичnih delavnicah ni opaziti tolikšne objektivnosti pri oceni socialnega vedenja, kot jo je moč zaznati pri Saniju. Filip namreč pove, da se tudi sam do vrstnikov vede podobno, kot se vrstniki do njega, vendar »ne toliko in drugi vedno začnejo.« Filip izpostavi, da ga ne marajo oziroma ni priljubljen pri starejših učencih, ki ga opozarjajo na izboljšanje socialnega vedenja. Po izvedenih pravljичnih delavnicah pri Filipu ni opaziti znatnih sprememb pri oceni lastne priljubljenosti med vrstniki. Filip še vedno meni, da ga ima družina zelo rada in da je v šolskem okolju zelo priljubljen, saj ga drugi (vrstniki) zaznavajo kot »družabnega, smešnega in trmastega. Drugi se radi družijo z mano in sem zelo pomemben.«

Anksioznost

Pred izvedbo pravljичnih delavnic razredničarka oba učenca označi kot plašna in čustveno (pre)občutljiva. Čustvena preobčutljivost se pri učencema nakazuje tako, da se »hitro zjočeta, pokažeta žalost, se vedeta agresivno/.../« Razredničarka pri obeh učencih opaža strah pred javnim nastopanjem. Slednje težave razredničarka izraziteje opaža pri Saniju. Po njenih zaznavah je Sani preplašen in nima samozaupanja. Počuti se »odrinjenega od drugih, nepomembnega/.../med pogovorom z drugimi, še posebej odraslimi, se hitro opazi njegov strah, ne sedi ali stoji pri miru, ne gleda v oči, razteguje si oblačila, malo tudi jeclja, govori pa tišje.« Anksioznost omenja tudi Sani, ki pred izvedbo pravljичnih delavnic izpostavlja vsakodnevno občutenje žalosti in zaskrbljenosti ter vznemirjenosti. Vznemirjenje Sani občuti ob pričakovanju šolskega neuspeha (npr. nezmožnost reševanja šolske naloge) ali ob vrstniškem posmehovanju. Prav tako Sani omenja občasno občutenje

strahu, da »bi ostal sam« ali v primerih verbalnega ustrahovanja. Po drugi strani pa se pri Filipu izmenjujeta čustvi veselja in zaskrbljenosti. Razlogov za tovrstna občutenja učenec ne podaja. Občutenje strahu Filip občuti, tako kot Sani, v primeru verbalnega ustrahovanja ali ob gledanju neustreznih medijskih vsebin. Oba učenca priznavata, da se občasno tudi jočeta. Pri tem Filip prizna, da joče ob doživljanju neuspehov ali ob družinskih prepirih (kaznovanju).

Po izvedenih delavnicah so pri Saniju opazne manjše spremembe na področju anksioznosti. Učenec še vedno pogosto občuti zaskrbljenost in žalost ter strah. Po izvedenih delavnicah Sani prizna, da strah občuti »ko ne vem, če imamo doma dovolj denarja in ko se koga bojim« (socialno-ekonomska stiska). Sprememba na področju anksioznosti in socialnega vedenja je pri Saniju zaznana v tem, da po izvedenih pravljicnih delavnicah omenja tudi čustva veselja, ki jih povezuje z vrstniško interakcijo. Tako kot pri Saniju tudi pri Filipu ni opaznih večjih sprememb na področju vsakodnevnega čustvovanja. Filip pove, da najpogosteje občuti veselje, občasno pa tudi žalost in zaskrbljenost. Prav tako je še vedno Filipov čustven odziv ob primeru neuspeha jok ali jeza. Razočaranega se počuti, ko biološka starša odpovesta njihova redna srečanja.

Intelektualni in učni status

Razredničarka je, pred izvedbo pravljicnih delavnic, neprimerno socialno vedenje izraziteje zaznavala pri Filipu, ki ga je najbolj pogojevala z njegovim odnosom do šole. Učenec je namreč pred izvedbo pravljicnih delavnic izkazoval negativen (sovražen) odnos do šole in šolskega dela in slednje je Filip tudi sam priznaval. Čeprav naj bi se učenca zavedala svojih težav na področju intelektualnega in učnega statusa, razredničarka na tem področju ne opaža (ali izpostavlja posebnih) težav. Med učencema je pred izvedbo pravljicnih delavnic opazna tudi bistvena razlika glede pomembnosti šole in znanja.

Razredničarka opaža, da Sani rad hodi v šolo in ima dokaj realno postavljene cilje in želje v prihodnosti glede zaposlitve. Tudi Sani sam pove, da mu šola veliko pomeni. Želi si zaključiti osnovnošolsko in poklicno izobraževanje ter se zaposliti. Tako pred kot tudi po izvedenih delavnicah se (ne)všečnost učnih predmetov pri Saniju ni spremenila. Najljubši predmet mu je matematika. Všečnost predmeta pogojuje tudi z odnosom učiteljice predmeta, ki »se zelo trudi in mi pomaga.« Najmanj všečna pa mu je likovna vzgoja. Tako kot pri Saniju, tudi pri Filipu pravljicne delavnice niso spremenile všečnosti učnih predmetov. Filipu sta najljubša predmeta tehnični pouk in računalništvo. Kot razlog všečnosti navaja, da se pri omenjenih predmetih ni potrebno učiti. Kot najmanj priljubljen predmet pa Filip izpostavi matematiko. Pred izvedbo pravljicnih delavnic je pri Filipu zaznati negativen ali odklonilen odnos do šole in slabše realne predstave o zahtevah šolskega dela in življenjskih ciljih. Ali kot pove razredničarka:

»Filip nima tako realne predstave o tem, da se je potrebno tudi kaj samostojno učiti. Včasih ne veš, kaj vse potrebuješ in moraš narediti, da nekaj postaneš v življenju, npr. policist.« Pred izvedbo pravljicnih delavnic sta se učenca ob prejetju slabe šolske ocene burno odzvala z jezo in jokom. Sani je priznal, da občasno tudi raztrga šolski test, medtem ko Filip čustveno vznemirjenost izkazuje s preklinjanjem. Razredničarka tudi pove, da se učenca skušata izogniti ustnemu in pisnemu preverjanju/ocenjevanju znanja.

Po izvedenih pravljicnih delavnicah se pri Saniju ohranja pomembnost šole in še poveča odnos do učenja oziroma pridobivanja znanja. Sani pove, da rad prihaja v šolo in »prišel bi vsak dan, še med vikendi. Učim se najbolj v šoli, doma malo. Pri

pouku sodelujem, velikokrat edino pozabim na domačo nalogo.« Sani si, tako kot pred izvedbo pravljčnih delavnic, želi zaključiti izobraževanje in se zaposliti. Pri Filipu je zaznati rahlo spremembo v odnosu do šole in šolskega dela. Po izvedenih pravljčnih delavnicah učenec pove, da »šola mi je kar v redu, ne maram pa učenja. Rad imam lepe ocene, učim se pa bolj malo.«

(Ne)realno zaznavanje sebe

Oba učenca sta, pred in po izvedenih pravljčnih delavnicah, kot osebni cilj navedla končanje (osnovnošolskega in srednješolskega) izobraževanja in zaposlitev, kljub temu pa je bilo pri tem opaznih veliko nerealnih zaznav. Sanijev cilj se pred in po izvedbi pravljčnih delavnic ni bistveno spremenil. Želi si postati gozdarski tehnik. Opazna pa je sprememba glede želja. Pred izvedbo pravljčnih delavnic si je Sani želel »samo službo, saj ženske nočem imeti v moji bližini, ker so vse iste kot moja mama, ki ni ničesar delala, oče pa je moral vse«. Po drugi strani pa Sani pred izvedbo delavnic omenja tudi željo po ponovni združitvi družine: »Želim si, da bi mama in oče še kdaj živela skupaj ter ne bi bila ločena.« Po izvedenih pravljčnih delavnicah pa Sani prizna, da »želim si tudi kakšno punco, s katero bi skupaj živela v mojem domačem kraju«. Sani si je pred izvedbo delavnic želel, da bi bil v šoli priljubljen. Po izvedenih delavnicah si Sani želi postati takšen kot je njegov oče, v smislu, da si želi »razumeti s čisto vsemi, ne želim konfliktov in prepиров.«

Tudi Filip si je pred izvedbo delavnic kot cilj zastavil končanje šolanja in pridobitev poklica policista. Pri tem je bilo pri Filipu zaznati nerealne predstave o delu policista »in bi aretiral vse, ki mi grejo na živce« kot tudi nerealnost želja, saj si je želel, da »bi mi vso znanje kar naenkrat skočilo v glavo in bi bilo v šoli easy« in »od njih (družine) si želim, da mi ne bi nič prepovedali, da bi mi čisto vse pustili.« Po izvedenih delavnicah je Filip opisoval bolj realne cilje z zavedanjem, da morda ne bo mogel postati policist in se bo vpisal v srednjo poklicno šolo (skrajšan program lesarstvo). Med tem ko Filipove želje tudi po izvedenih delavnicah ostajajo dokaj nerealne, saj si želi, da bi »postal nek junak iz filmov in stripov ali pa komedijant in bi nenehno zabaval druge.« Nerealne predstave, želje in cilje Filipa opaža tudi razredničarka, ki pove, da se zdi, kot da bi Filip živel »v nekem filmu, pravljici, igrici /.../misli, da v življenju gre vsem fajn, da ni lačnih, revnih otrok, da vsi hodijo na morje ter vse, kar je hudo na svetu, sploh ne obstaja.« Prav tako je razredničarka pri učencema zaznala izrazit optimizem, ki v srečanju z realnostjo privede do (osebnih) razočaranj. Slednjemu botrujejo tudi Filipove in Sanijeve nerealne samo-ocene sposobnosti, bodisi da svoje sposobnosti precenita (razumevanje učne snovi ali fizična (pre)moč vrstnikov) bodisi podcenita (nenehne težave z učno snovjo in kontinuiran šolski neuspeh).

3.4.1.2 Interpretacija samoocenjevalne lestvice pred in po pravljčnih delavnicah

PODROČJA SAMOPODOBE	ŠTEVILO VSEH MOŽNIH TOČK	ŠTEVILO FILIPOVIH DOSEŽENIH TOČK	ŠTEVILO SANIJEVIH DOSEŽENIH TOČK
TELESNI IZGLED	13	5	3
SOCIALNO VEDENJE	26	7	8
INTELEKTUALNI STATUS	10	4	4

ZADOVOLJSTVO S SAMIM SEBOJ	23	7	6
PRILJUBLJENOST	15	7	5
ANKSIZONOST	22	4	3
Skupno število točk:	80	26	24

Tabela 3: Število doseženih točk na lestvici pred pravljimi delavnicami

Podobne rezultate glede samopodobe kot pri intervjujih pa nam za Filipa in Sanija podajajo tudi podatki, zbrani s pomočjo Piers-Harris lestvice. Ocena zbranih podatkov s samoocenjevalno lestvico pred izvedbo pravljinih delavnic nakazuje, da sta imela tako Filip (26 točk) kot Sani (24 točk) splošno negativno samopodobo ter tudi negativno samopodobo na vseh šestih področjih samopodobe, predstavljenih v Tabeli 3. Pri Filipu pozitivneje izstopa priljubljenost (7 od 15 točk), zelo negativna samopodoba pa se pokaže na področju socialnega vedenja (7 od 26 točk) in anksioznosti (4 od 22 točk). Sanijeva samopodoba je izrazito negativna, najbližje pozitivni samopodobi je na področju intelektualnega statusa (4 od 10 točk), najbolj negativna samopodoba pa se pokaže na področju anksioznosti (3 od 22 točk).

PODROČJA SAMOPODOBE	ŠTEVILO VSEH MOŽNIH TOČK	ŠTEVILO FILIPOVIH DOSEŽENIH TOČK	ŠTEVILO SANIJEVIH DOSEŽENIH TOČK
TELESNI IZGLED	13	7	5
SOCIALNO VEDENJE	26	10	9
INTELEKTUALNI STATUS	10	7	5
ZADOVOLJSTVO S SAMIM SEBOJ	23	13	12
PRILJUBLJENOST	15	10	6
ANKSIZONOST	22	4	6
Skupno število točk:	80	38	29

Tabela 4: Število doseženih točk na lestvici po pravljinih delavnicah

Po izvedenih pravljinih delavnicah in ponovljeni samoocenjevalni lestvici pa zbrani podatki izkazujejo pozitivne spremembe pri samopodobi obeh učencev, kar je predstavljeno v Tabeli 4. Splošna samopodoba pri obeh učencih še zmeraj ostaja negativna (Filip 38 točk in Sani 29 točk), so pa izrazitejše pozitivne spremembe samopodobe opazne pri Filipu (izboljšanje za 12 točk), nekoliko nižje pri Saniju (izboljšanje za 5 točk).

Na osnovi zbranih podatkov s samoocenjevalno lestvico (po izvedenih pravljinih delavnicah) je Filip razvil pozitivno samopodobo na štirih (od šestih) področjih. Filip izkazuje zadovoljstvo s telesnim izgledom in priljubljenostjo. Slednji področji sta bili, v primerjavi s Sanijem, pri Filipu že pred izvedbo pravljinih delavnic pozitivnejši, pravljine delavnice pa so področji še okrepili. Z vidika priljubljenosti je v samoocenjevalni lestvici pri Filipu identificirana sprememba pri trditvi glede priljubljenosti med družinskimi člani. Učenec je namreč pred pravljinih delavnicami menil, da za svojo družino in šolski razred ni pomemben član, kot je tudi menil, da je družina razočarana nad njim. Po izvedenih delavnicah Filip meni, da je pomemben član tako njegove družine kot tudi razreda ter da ni razočaral družine. Pozitivne

spremembe so pri Filipu prepoznane tudi na področju intelektualnega statusa. Po izvedenih delavnicah učenec ocenjuje, da je njegovo dobro področje (tudi) glasba (dober sem pri glasbi) in da česar se nauči, ne pozabi (več) hitro. Prav tako se je spremenilo njegovo čustveno doživljanje šole. Učenec namreč po izvedenih delavnicah šole ne sovraži več. Nenazadnje je sprememba Filipove samopodobe zaznana pri zadovoljstvu samim s seboj. Učenec po izvedenih delavnicah ocenjuje, da ima dobre zamisli in si ne želi, da bi bil drugačen. Po izvedenih delavnicah negativni področji Filipove samopodobe ostajata socialno vedenje (10 od 26 točk) in anksioznost (4 od 23 točk), kjer glede na lestvico ni bilo opaznega napredka.

Na osnovi zbranih podatkov s samoocenjevalno lestvico je tudi pri Saniju prepoznati izboljšanja na vseh področjih samopodobe, vendar so najbolj izrazite spremembe identificirane le na dveh področjih – intelektualni status in zadovoljstvo samim s seboj. Po izvedenih delavnicah sta ti dve področji, na osnovi samoocenjevalne lestvice, prepoznani kot področji pozitivne samopodobe. Na intelektualnem področju Sani (po delavnicah) meni, da je bister in da je pri šolskem delu dober. Pozitivne spremembe glede samozadovoljstva so opazne v Sanijevih trditvah, da ima dobre zamisli in da ga ni sram mnogih stvari, ki jih počne ter da je pri večini stvari uspešen. Po izvedenih delavnicah si tako kot Filip tudi Sani ne želi, da bi bil drugačen oziroma je zadovoljen s seboj. Negativna področja samopodobe tudi po izvedenih delavnicah pri Saniju ostajajo telesni izgled, socialno vedenje, priljubljenost in anksioznost. Sanija skrbi njegov zunanji videz in pri oceni svojega telesnega izgleda meni, da nima privlačnega obraza in skladnega telesa ter da ni močan. Prav tako meni, da je neroden in po zunanjem izgledu drugačen od drugih. Na področju socialnega vedenja Sani meni, da težko dobi prijatelje in je nepomemben član razreda. V šoli pogosto sanjari in se hitro znajde v težavah. Prav tako meni, da se veliko pretepa in je pri dečkih kot tudi deklicah nepriljubljen ter ga vrstniki pogosto zbadajo. Sani po izvedenih delavnicah ocenjuje, da se hitro razjezi in zjoče. Anksioznost se pri Saniju ohranja, kljub izvedenim delavnicam, saj je še vedno pogosto žalosten, plašen, vznemirljen in napet pri javnem nastopu ali ocenjevanju znanja. Sebe ocenjuje kot plašnega in krivdo za neuspeh pripisuje sebi.

3.4.2 12-tedenske pravljичne delavnice

Pravljичne delavnice so vključevale dvanajst tedenskih srečanj z učencema in obravnavo treh pravljic (*Grdi raček*, *Nino in ADi HoDko*, *Veveriček posebne sorte*). Z vsebino treh izbranih pravljic so se pravljичne delavnice nanašale na šest različnih področij samopodobe. V nadaljevanju bomo interpretirali oblikovane dejavnosti, navezujoče se na posamezne pravljice, v povezavi s področji samopodobe in identifikacijo s pravljичnim likom.

Za nazornejši pregled celotne izvedbe pravljичnih delavnic in povezave med posameznimi deli smo oblikovali tabelo, ki se nahaja v Prilogi D. Prav tako pa smo ob vsaki izvedbi pravljичne delavnice sproti pisali reflektivne dnevnik in oblikovali portfolio učencev (vse to se v celoti nahaja pri avtorici), za namene naloge in lažji vpogled v delavnico pa smo oblikovali strnjene povzetke vsake od pravljичnih delavnic, ki se nahajajo v Prilogi E.

3.4.2.1 Izvedba dejavnosti v povezavi s pravljico *Grdi raček*

Vsebina pravljice *Grdi raček* in lastnosti glavnega lika, račka, ki ima drugačen videz od drugih, zaradi česar je označen kot grd in tudi sam verjame v to, počuti se

nepomemben, nepriljubljen, osamljen, prestrašen, plašen, okolica ga ne mara in ga preganja itd., so predstavljale primerno izhodišče za spodbujanje sprememb na petih področjih učenčeve samopodobe. Gre za vzgibe sprememb pri pozitivnejši zaznavi (1) telesnega videza učencev, (2) spodbujanju sreče in zadovoljstva samim s seboj, (3) (korekcije) socialnega vedenja, (4) priljubljenosti med vrstniki oziroma v šolskem/domačem okolju in preseganju (5) anksioznosti oziroma tesnobe.

Pri obravnavi pravljice *Grdi raček* so se za spodbujanje sprememb na področju **telesnega videza** izvedle tri ključne dejavnosti: (1a) *Zrcalce, zrcalce*; (1b) *Podobnost in razlike* in (1c) *Obrisi teles*.

Namen dejavnost *Zrcalce, zrcalce* je učenca, s pomočjo ogledala, spodbuditi k opazovanju svoje zunanosti, k prepoznavanju specifičnosti na svojem telesu in soočenju z le-temi. Opazovanju lastne podobe v ogledalu sledi spodbujanje k prepoznavanju in artikulaciji tega, kar je učencu pri svojih zunanjih značilnostih všeč in kaj ne. Poleg prepoznavanja lastnih telesnih značilnosti se je ta dejavnost nanašala tudi na prepoznavanje in ocenjevanje zunanjih značilnosti pri drugi osebi. Dejavnost se zaključi s pogovorom o tem, kaj je učencema všeč in kaj ne pri telesnem videzu in tudi spodbujanje argumentacije, zakaj je temu tako. Pogovor se osredotoča tudi na primerjanje značilnosti telesnega videza učencev z vidika, katere značilnosti so všeč ali niso všeč drugim, učenje strategij preseganja nezadovoljstva s spoznanji/ugotovitvami telesnih značilnosti ter pogovor o (ne)možnih spremembah. Pri dejavnosti *Zrcalce, zrcalce* sta si učenca radovedno in s komentarji (»Glej, kakšen sem.«, »Sem seksi, a?«) ogledovala svojo zunanost in iskala, kaj jima je všeč in kaj ne. Filip svoje telo in zunanji videz sprejema bolje od Sanija. Na sebi je Filip hitreje našel značilnosti, ki so mu všeč (njegov obraz) kot tiste, ki mu niso (štrleča ušesa). Sani pa je hitreje našel več značilnosti, ki mu na sebi niso všeč (majhna in suha postava, hitra rast nohtov, stopala) kot tiste, ki so mu všeč (obrvi, trepalnice). Učenca sta na liste zapisovala, kaj jima je všeč (majhen nos, lasje, oblačila) in kaj ne (majhna postava, glave) pri drug drugemu, pri čemer sta bila radovedna nad tem, kar je všeč/ni všeč drugim (Sani: »Saj sem vedel, da vse moti to, da sem majhen.«). Prišla sta do ugotovitve, da se različno zaznavamo, da so nam všeč (ali ne) različne značilnosti ter da zunanost težje spreminjamo in nanjo vplivamo. Učenca sta ob zunanem videzu omenila tudi nekaj čustev, kot so ljubosumje in nevoščljivost (do sošolca, ki se jima zdi lep), sta pa tudi komentirala, da ni pomemben le zunanji videz (Filip Saniju: »Saj si moj prijatelj. Pač si majhen.«), marveč tudi osebnostne lastnosti (da smo dobri, pridni, pošteni, dobri prijatelji).

Dejavnost *Podobnosti in razlike* se nanaša na iskanje in prepoznavanje zunanjih značilnosti (npr. postava, obraz, lasje, oblačenje itd.) na fotografijah in za te prepoznane značilnosti poiskati podobnosti in razlike pri učencema. Pomembno je, da dejavnost usmerja učenca k spoznanju, da so posamezniki med seboj različni in da so te razlike sprejemljive (tolerantnost). Pri izvedbi pravljčnih delavnic v povezavi s to dejavnostjo sta bila učenca sprva zelo pozorna in specifična na podobnosti (barva, velikost, vsi na istem mestu, vsi ljudje, vsi imajo lase, vsi oblečeni ipd.) in razlike (v barvah, velikosti oseb, oblačila, ovirah) zunanjih značilnosti oseb na fotografiji. Svoje besede, pripovedi sta povezovala tudi z lastnimi življenjskimi izkušnjami (v razredu so različni po barvah kože, spolu, dolžini las, barvah šolskih potrebščin itd.). Različnost med ljudmi je bližje Saniju, ki je pokazal širok pogled in razmišljanje o tem (»Različnost je dobra in lepa.«). Filip različnost prepozna, vendar in ima odpor do le-te (»Zakaj bi se jaz moral družiti z Romom?«).

Namen dejavnosti *Obrisi teles* je risanje obrisov teles ter razmišljanje oziroma samoanaliza in zapis lastnih zunanjih lastnosti (npr. postava, obraz, oblačenje ipd.) ter posebnosti v svoj obris telesa. Smisel dejavnosti je, da učenca identificirata svoje (ne)všečne posebnosti zunanjega izgleda in jih pozitivneje sprejemata oziroma se nevšečnih ne sramujeta. Učenca sta pri dejavnosti *Obrisi teles* ustvarjala svoje obrise, pri čemer sta hitro opazila razlike in podobnosti, ki so vidne že na zunaj (velikost, oblike). Do pisanja lastnih zunanjih/notranjih lastnosti v svoj obris sta bila odgovorna in aktivna ter sta vanj zapisala veliko lastnosti. Filip je bil pri tem hiter, odločen in tudi bolj ponosen glede svojih lastnosti (prijazen, nagajiv, priden, velik itd.), Sani pa počasen, neodločen, skeptičen in manj samozavesten glede zapisanega (vesel, ponosen na očeta, poreden, vljuden, prijazen, ima lepe oči in trepalnice). Pri opisu svojega obrisa je Filip nastopil samozavestno, zadovoljno (»Sem lep, prijazen ...«), Sani pa bolj skromno in nepomembno (»Jaz ne vem točno, kaj bi povedal o sebi, nekaj sem zapisal ...«).

Na področju **sreče in zadovoljstva** sta bili pri pravljici *Grdi raček* izvedeni dve dejavnosti. To sta bili: (2a) *Obrisi teles*, ki je sovpadala s področjem telesnega videza in (2b) *Razmišljam pozitivno*.

Namen dejavnosti *Razmišljam pozitivno* je, da učenca prepoznata negativne misli (glavnega lika in njiju) in jih spreminjata v pozitivne. Tako vsak učenec zase poišče, večkrat in na glas ponovi ter tako tudi ponotranji pozitivnejše misli o sebi. Učenca sta med branjem najprej našla račkove negativne misli o sebi (»Želim si, da bi bil daleč stran.«, »Grd sem.«, »Oključajte me, če hočete.«) ter primerno sklepala, da to niso primerne misli zanj (»Ne bi smel meti takih grdih misli o sebi.«). Filip je preoblikovanje račkovih negativnih misli v pozitivne bolje razumel (npr. spremenil je misel iz »grd sem« v »lep sem«), Sani pa je imel kar nekaj težav z ustreznim preoblikovanjem (ni našel pozitivnih besed, spremenil je negativno misel v drugo negativno). Pri analiziranju svojih misli je Filip pokazal majhno zadovoljstvo s seboj, saj je o sebi našel in zapisal kar nekaj negativnih misli (le-te pa so bile mišljene bolj na šolsko situacijo - npr.: »Sem slab.«, »Sem slabič.«, »Nikoli ne bom znal.«), Sani pa je zapisal veliko več negativnih misli iz različnih področij - telesni videz (»Sem majhen.«), nezadovoljstvo s seboj (»Vse delam po svoje.«), nepriljubljenost (»Ne marajo me.«) ipd. Preoblikovanje lastnih misli v pozitivne je spet predstavljalo težave Saniju (ni se znašel, ni našel pozitivnih misli), zato mu je pomagal in svetoval Filip. Pozitivne misli sta ob koncu večkrat glasno prebrala, poudarjala in tako pokazala vedno več zadovoljstva in večjo vrednost o sebi.

Dejavnost (3a) *Znam se postaviti zase* je bila ob obravnavi pravljice *Grdi raček* izvedena v kontekstu korekcije **socialnega vedenja** učencev. Namen dejavnosti je soočiti učenca z različnimi neprimernimi vedenji (drugih do njiju in njiju do drugih itd.). Prav tako je namen dejavnosti približati občutenja učencev (ali drugih) v situacijah, ko se učenca (ali drugi do njiju) vedejo neprimerno. Cilj dejavnosti je tudi spodbuditi učenca k iskanju primernih načinov vedenja in ustreznih strategij obvladovanja vedenja/čustev v primeru izzivanja/zbadanja/posmehovanja vrstnikov (npr. se pravilno postaviti zase in ustrezno odreagirati na neprimerna vedenja). Pri tej dejavnosti sta bila učenca še posebej aktivna (veliko sta komentirala – aktiven pogovor, navajanje primerov iz lastnih izkušenj ipd.). Vživela sta se v vlogo glavnega lika in stranskih likov (»Kakšne barabe.«), prepoznala neprimerna vedenja (norčevanje, zbadanje, zasmehovanje, kljuvanje itd.) in vrste nasilja nad glavnim likom (fizično, verbalno, psihično). Ugotovila in prepoznala sta podobne vrste nasilja

v njunih življenjih (grde besede, norčevanje, pretepanje, zbadanje, posmehovanje itd.), prav tako tudi neprijetno počutje glavnega lika in njiju (žalost, jeza, ponižanje, sram, strah, počutje »luzerja«, nesposobnosti itd.). Učenca sta prepoznala primerne (npr. Rečeš drugim, da naj nehajo.) in neprimerne načine (npr. Uporabiš žaljivke in zbadljivke.) kako se postaviti zase oz. se soočiti z nasiljem, vendar se sama poslužujeta neprimernih načinov (npr. Delaš se, da ti je vseeno; Dovoliš drugim, da delajo in govorijo, kar hočejo; Za to dejanje ne poveš nikomur in si čisto tiho; itd.). Kritično sta ovrednotila njune neprimerne načine ali izbire vedenja (strah pred še hujšim nasiljem) ter poskušala najti primernejše načine (npr. Poveš staršem, učiteljici ali nekemu, ki mu zaupaš; Pokličeš policijo 113, ipd.) ter podati tudi razlago za izbiro vedenja (ker ti lahko pomagajo, te zaščitijo ipd.). Pri tej temi sta učenca zelo sodelovala in pokazala željo po primernem vedenju (nič nasilja in zbadljivk) drugih do njiju ter izrazila tudi neprijetna čustva, kot so strah, žalost ipd. zaradi nasilnih vedenj. Izbiro primernih ravnanj sta zapisala in izobesila v razredu ter tako seznanila še druge sošolce/vrstnike v razredu.

Prav tako je bila dejavnost (4a) *Znam se postaviti zase* uporabljena pri soočanju učencev s **priljubljenostjo** med vrstniki. Na področju priljubljenosti je bila uporabljena še dejavnost (4b) *Prijateljstvo*.

Bistvo dejavnosti *Prijateljstvo* je ugotavljanje (ne)priljubljenosti, (ne)sprejetosti v socialnih interakcijah, izražanje občutkov ob tem in želja. Nenazadnje je cilj dejavnosti tudi identifikacija in refleksija o dobrih in slabih prijateljskih dejanjih učencev. Pri dejavnosti *Prijateljstvo* sta učenca svojo priljubljenost v razredu in na šoli dojemala različno. Filip se počuti veliko bolj priljubljen (veliko prijateljev) in sprejet (ga imajo radi) v primerjavi s Sanijem, ki pa se čuti nepriljubljenega (en prijatelj) in nesprejetega, za kar delno krivi tudi sebe. Oba sta identificirala ustrezna vedenja (npr. pomagaš prijateljem, se pogovarjaš, spoštuješ prijatelje, se ne pretepaš in jih imaš rad) kot tudi slaba (se pretepaš, nagajaš, tožiš, groziš) vedenja v odnosu do izgradnje prijateljstva z vrstniki.

Na petem področju – **anksioznost oziroma tesnoba** – za krepitev pozitivne samopodobe učencev je bila v povezavi s pravljico *Grdi raček* izvedena dejavnost (5a) *Rešim svoj problem*. Gre za dejavnost reševanja problemov (glavnega lika in svojega problema) po korakih. Pomembno je, da sta učenca zmožna zaznati problem, se z njim soočiti, ga priznati, analizirati. Prav tako je pomembno, da prepoznata primerne načine in korake iskanja morebitnih rešitev problema in oseb za pomoč. Pri dejavnosti *Rešim svoj problem* sta učenca najprej po korakih reševala račkov problem (nesprejetost in grdo vedenje s strani drugih). Prepoznala sta problem in zanj poiskala številne možne rešitve (npr. da se zaupa svoji mami, da se postavi zase in se brani, postane bolj pogumen ipd.), analizirala pozitivne in negativne posledice (ga sprejmejo medse, se lepše obnašajo, lahko pa se tudi grdo vedenje stopnjuje še na hujše), poiskala like, ki lahko račku nudijo pomoč (npr. mama raca). Ob koncu diskusije o morebitnih rešitvah problema sta se učenca odločila za rešitev oziroma prvi korak za reševanje problema (»da iskreno zaupa svoj problem mami raci, ji razloži svoj problem in počutje.«). Pri soočanju učencev z lastnimi problemom je bilo prisotnega nekaj vznemirjenja s strani Filipa (»Jaz nimam nobenega problema. Tega ne bom delal.«). Pri Filipu je bila tako opazna težava s soočanjem in priznavanjem lastnega problema (»Močim posteljo.«), dokler ni bil prepričan v molčečnost s strani vseh prisotnih. Sani je vzel svoje reševanje problema zelo resno ter tudi samostojno. Usmeril se je v problem (»Fantje iz višjih razredov me

ponižujejo, ustrahujejo in izkoriščajo.«), predvideval rešitve (zaupanje očetu, prijateljem, izogibanje prepirom), analiziral prednosti in slabosti odločitve reševanja problema (»Starši mi ne verjamejo in me okregajo.«), poiskal osebe (učiteljica, oče, pedagoginja), ki bi mu lahko pomagale itd. Filip je čustveno obravnaval problem (»To nikoli ne bo minilo. Sram me je, ker mi greni življenje.«) in nekaj smiselnih rešitev tudi zapisal (»Povem učitelju.«, »Grem k zdravniku.« in »Ne pijem pred spanjem.«). Filip je pri iskanju rešitev za svoje probleme in identificiranju oseb, ki bi mu pomoč nudile, potreboval veliko vzpodbud, prigovarjanj in usmerjanj. Pri učencih je bilo opaznih veliko čustev (sram, strah, žalost, začudenost, jezo, olajšanje, bolj veselo počutje ipd.) ob rešitvi svojega problema, prav tako pa sta drug drugemu ob zaupanju problema pokazala sočutje (»Saj bo vse dobro.«, »Ti bom jaz pomagal.« ipd.) in pomoč z nasveti (npr. »Kaj pa, če bi jaz šel s tabo do pedagoginje in bi ji skupaj povedala, kaj ti počnejo večji fantje?«). Učenca sta pokazala tudi razumevanje, da se vseh problemov vedno ne da rešiti (»Moja starša sta se vseeno razšla, ker nista rešila problema.«) in da je pomembno vložiti trud v reševanje problemov, ker se ne rešijo sami.

3.4.2.2 Izvedba dejavnosti v povezavi s pravljico *Nino in ADi HoDko*

Obravnava pravljичne vsebine *Nino in ADi HoDko* se je v povezavi z identifikacijo z glavnim likom nanašala na spodbujanje štirih pozitivnejših področij samopodobe učencev: (1) sreče in zadovoljstva, (2) socialnega vedenja, (3) anksioznosti in tesnobe ter (4) intelektualnega in učnega statusa. Glavni lik pravljice je namreč učenec Nino, ki ima v povezavi s samopodobo naslednje lastnosti: počuti se nemočen, žalosten, odrinjen je od vrstnikov zaradi nagajanja, ne mara šole, saj se v njej nenehno sooča z neuspehi in razočaranji itd.

Pri obravnavi pravljice *Nino in ADi HoDko* so se za spodbujanje sprememb na področju **sreče in zadovoljstva** izvedle tri ključne dejavnosti: (1a) *Samoocena šolskega dela*; (1b) *Kako se počutim?* in (1c) *Recept za boljše delo v šoli*.

Dejavnost *Samoocena šolskega dela* je povezana s tremi področji samopodobe, to so sreča in zadovoljstvo s seboj, anksioznost ter intelektualni oz. učni status. Cilj dejavnosti je spodbujanje k razmišljanju, analizi in (samo)oceni lastnega dela v šoli (počutje v šoli, na to, kar jima je bilo všeč in kaj ne, kaj jima je uspelo, kaj bi lahko naredila bolje, kaj ju skrbi, pri čem bi se morala več truditi, kdo jima je pomagal, komu sta onadva pomagala, kaj bi pohvalila ter na koncu, s katero oceno (1–5) bi ocenila svoje delo v šoli). Pri tej nalogi sta se učenca objektivno samoanalizirala glede njunega dela v šoli – glede počutja (slabo, v redu, žalostno), skrbi v šoli (glede pomoči, neznanja poštevanke), pomoči drugim (sošolcu, nikomur), pohval (za učiteljico, sošolca) itd. Naloga je predstavljala večjo težavo Filipu, saj je zanj vsa tematika povezana s šolo razdražljiva tema (šolo sovraži). Prav tako sta učenca imela nekaj težav s priklicem dogajanja prejšnjega tedna. Končna samoocena lastnega dela v šoli je bila zelo slaba (ocena ena oz. tri). Izražanje čustev je predstavljalo velike težave Saniju (ni vedel, kako izraziti čustvo, gledal je pretežno v tla ali v stran) in je potreboval veliko vzpodbud in pomoči, boljše mu je šlo prepoznavanje čustev drugih ter sočutje do drugih, kar pa predstavlja manjšo težavo Filipu. Oba učenca sta znala ustrezno poiskati situacije in vzroke za pojav določenega čustva ter podrobneje opisati takšne situacije (npr. žalost ob posmehovanju, jezo ob slabi oceni, veselje ob pohvali ali dobri oceni ipd.). Opisana dejavnost s čustvi je vezana tudi na področje samopodobe, in sicer z anksioznostjo.

S pomočjo igre pantomime in naloge na delovnem listu »*Kako se počutim?*« se je pri učencema spodbujalo prepoznavanje in izražanje različnih čustvenih stanj (glavnega

lika zgodbe in njiju). Poleg tega je bil namen dejavnosti tudi identifikacija situacij in vzrokov za pojav določenega čustva, analiziranje zmožnosti obvladovanja čustev. Pri reševanju delovnega lista »*Kako se počutim?*«, ki se je nanašalo tudi na področje anksioznosti, sta oba učenca delovala empatično do glavnega lika, vživela sta se v njegovo vlogo in počutje, prepoznala čustva lika (žalost, kasneje veselje) in se strinjala, da bi se tudi onadva v njegovi vlogi počutila enako oz. podobno (najprej žalostno, jezno, na koncu pa veselo). Učenca sta zaupala, da svoja iskrena čustva velikokrat skrivata in jih ne pokažeta (zaradi sramu), včasih pa tudi težko nadzorujeta svoja čustva (predvsem jezo). Filip je imel stisko z izražanjem primernih čustev ob določenih situacijah, saj se velikokrat odzove neprimerno glede na situacijo (npr. se nekemu smeji, ko pade in se poškoduje).

Dejavnost *Recept za boljše delo v šoli* se je navezovala tako na področje sreče in zadovoljstva kot tudi na področje intelektualnega statusa samopodobe učencev. Pomen dejavnosti je, da se učenca samoanalizirata in poiščeta strategije, načine, prilagoditve, ki bi jima pomagale za uspešnejše delo pri pouku in v šoli. S tem učenca bolje sprejmeta sebe in svoje specifičnosti ter ne občutita sramu. Dejavnost se je začela z igro vlog med liki v pravljici, ki sta jih prevzela učenca. Pomoč in prilagoditve za glavni lik, ki sta jih našla v pravljici, so tudi njima zelo ugajale (žvečenje žvečilnega gumija, sedenje na veliki žogi, pisanje testa v kabinetu itd.). Pri igri vlog in zapisu svojih prilagoditev za lažje delo v šoli sta se učenca zabavala. Sani se je bolje analiziral in poiskal več možnih prilagoditev, saj je bil pri nalogi nekoliko bolj realen in konkreten (npr. pisanje testa v tistem prostoru, zapisi v beležko, več pogovora o problemih, več časa pri testu ipd.) od Filipa (pisal je o igranju igrice na telefonu, skrbi za pajke, da bi bil sam med testom ipd.). Učenca sta sprva potrebovala veliko vzpodbud pri zaupanju njunih zapisanih prilagoditev z razredničarko, saj ju je bilo sram in tudi malo strah.

Pri obravnavi pravljice *Nino in ADi HoDko* se je za spodbujanje sprememb na področju **socialnega vedenja** izvedla dejavnost (2a) *Obnašanje v šoli*.

Namen dejavnosti je zapis (neprimernih) odzivov oz. vedenja ob predstavljeni situaciji in občutja pri tem. Sledi premislek o zapisanih neprimernih odzivih oz. neprimernem vedenju v šoli in iskanju primernih načinov vedenja in občutkov, ki sledijo le-temu. Na pravljичnih delavnicah je dejavnost *Obnašanje v šoli* učenca spodbujalo identificirati in opisati neprimerna obnašanja pri glavnem liku (nagajanje sošolcem, težave s koncentracijo) ter poiskati tudi primernejša vedenja (primerna igra s sošolci in pogovor, ignoriranje nepomembnih stvari med poukom). Dejavnost pa je spodbujala učenca k pogovoru in diskusiji tudi o svojem obnašanju. Objektivno sta učenca ločila primerno vedenje (prijaznost do sošolcev, pomoč, poprava testa) od neprimernega (preklinjanje, nagajanje sošolcem, metanje testa v koš) ter opisala eno in drugo. Filip je imel pri tem dvome pri identifikaciji (ne)primernih vedenj (npr. glede pretepa s kom, ki mu nagaja), saj je tudi svoje neprimerno obnašanje prenesel oz. zanj krivil koga drugega. Oba učenca sta pri dejavnosti navedla težave s samonadzorom jeze (agresivno in impulzivno reagiranje, težave z umikom iz situacije). Z zanimanjem sta prisluhnila in ponovila prikazane načine za nadzorovanje jeze (pihanje milnih mehurčkov in pihanje jeze brez glasu) ter tudi sama poiskala konstruktivne načine za nadzor jeze (boksanje v blazino, kričanje v gozdu) ter jih doživeto demonstrirala. Pri reševanju delovnega lista sta bila učenca samokritična. Pri vseh opisanih situacijah sta sicer odreagirala neprimerno (z jezo, jokom ipd.), zaradi česar je bilo tudi počutje negativno (žalost, jeza). Svojega neprimernega obnašanja sta se zavedala in po premisleku poiskala primernejše obnašanje (več učenja, prijaznost do drugih) ter

ugotovila, da se s spremembo vedenja tudi počutje spremeni (veselo, ponosno). Oba učenca sta pokazala tudi nekaj težav z uravnavanjem čustev in svojega vedenja (nezavedanje o svojem obnašanju, hitrost brez premisleka, težave s kontrolo čustev, obžalovanje). Pri Filipu pa je opazno tudi prelaganje odgovornosti za svoja dejanja in delo na druge (sošolce, starše, učitelje) in manj samokritičnosti kot pri Saniju (priznavanje krivde). Pri obema učencema je bilo opazno obžalovanje lastnega nenadzorovanega neprimernega vedenja.

Pri obravnavi pravljice *Nino in ADi HoDko* so se za spodbujanje sprememb na področju **intelektualnega in učnega statusa**, poleg že omenjenih in opisanih dejavnosti (*Samoocena šolskega dela*, *Recept za boljše delo v šoli*) uporabili še dve dejavnosti: (4a) *Zmešnjava v moji glavi* in (4b) *Moja sanjska šola*.

Namen dejavnosti *Zmešnjava v moji glavi* je, da učenca premislita in poiščeta stvari, ki jima med poukom zmanjšujejo pozornost, izrazita občutke ob tem in poiščeta lastne strategije za izboljšanje pozornosti in koncentracije med poukom. Učenca sta pri dejavnosti sodelovala. Ugotovila sta, da glavnemu liku pogosto kaj odvrne pozornost (tiktakanje ure, ropotanje luči, etiketa na majici, učiteljičin parfum, ljudje na cesti ipd.), da je nemiren, hiperaktiven in pripovedovala ter primerjala situacije, kdaj se to dogaja liku v pravljici in kdaj njima (liku med poukom, ravno tako tudi njima in tudi, ko morata dolgo sedeti pri miru). Pri reševanju delovnega lista »*Zmešnjava v mojih mislih*« je Filip sicer želel izstopati (se je veliko smešil), vendar je kljub temu navedel ogromno dogajanja v njegovih mislih med poukom (norčije, kače, pajki, klovni ...), Sani pa je bolj odgovorno in skrbno navajal stvari, ki mu zmanjšajo pozornost in koncentracijo pri pouku (domače naloge, opravila, prepiri). Iskreno sta prepoznala, zaupala in analizirala čustva (žalost in jezo) zaradi odkrenljive pozornosti in posledic le-te (se ne moreta naučiti, kar bi se rada, ker mislita na vse drugo). Oba sta tudi vedela poiskati in opisati možne rešitve (vzmet-igračka, ignoriranje misli in drugih), ki bi jima lahko koristile pri izboljšanju njune pozornosti in koncentracije pri pouku.

Dejavnost *Moja sanjska šola* je namenjena spodbujanju razmišljanja učencev in s pomočjo izdelanega seznama na asociacije »sanjske« šole tako indirektno izrazita svoj pogled na šolo, občutke v šoli, realne in nerealne želje ter delovanje šole, hkrati pa zapišeta tudi spremembe, ki si jih želita. Opis svoje sanjske šole je bil pri obeh učencih zelo različen in edinstven. Med pisanjem sta se veliko pogovarjala, pri tem je Filip govoril več, manj pa zapisal. Sani je bil pri željah o šoli precej bolj realen (npr. izbiranje spraševanja v šoli, da bi imel samo matematiko, šolo na plaži itd.), Filip pa je pisal tudi o nerealnih željah (npr. da bi sam postavljajl pravila, da bi gledal grozljivke, da bi poredne učence pojedli veliki pajki ipd.). Po željah in opisih se da razbrati tudi odnos učencev do šole, ki je pri Saniju bolj pozitiven kot pri Filipu (odpor do šole).

3.4.2.3 Izvedba dejavnosti v povezavi s pravljico *Veveriček posebne sorte*

Obravnava pravljicne vsebine *Veveriček posebne sorte* in identifikacija z lastnostmi glavnega lika se je nanašala na spodbujanje treh pozitivnejših področij samopodobe učencev: (1) sreče in zadovoljstva, (2) socialnega vedenja, (3) anksioznosti in tesnobe. Glavnik lik pravljice pa je veveriček, ki se zaradi telesne ovire počuti drugačen od drugih, nezmožen, prestrašen, žalosten, vase ne zaupa in si želi vstran od drugih.

Pri obravnavi pravljice *Veveriček posebne sorte* so se za spodbujanje sprememb na področju **sreče in zadovoljstva** izvedle tri ključne dejavnosti: (1a) *Moja močna in šibka področja*; (1b) *Kako vztrajen sem?* in (1c) *Zlata medalja za trud*.

Namen dejavnosti *Moja močna in šibka področja* je spodbujanje učencev k iskanju in analiziranju močnih in šibkih področij sprva glavnega lika pravljice. Temu sledi prenos strategije na iskanje lastnih močnih in šibkih področij ter iskanja kompenzacijskih strategij za šibka področja oz. soočanje s šibkimi področji. Prepoznavanje močnih in šibkih področij za glavni lik (veverička) učencema ni predstavljajo težav. Prepoznala sta vsa področja (močna področja: računanje z lešniki, pripovedovanje pravljic, petje, opazovanje itd. ter šibka področja: nezmožnost skakanja in plezanja po drevesih) in podala smiselne razlage za šibka področja (tanjša tačka in s tem nezmožnost skakanja). Pri razmišljanju in zapisu svojih močnih in šibkih področij na drevo sta bila učenca iskrena. Sani se je bolj osredotočil na svoja šibka področja (zasvojenost z računalnikom, risanje, šport, nemirnost, tehnika, pozabljanje domačih nalog), ki jih je prej in veliko našel, močna področja (branje, delo na vrtu, računanje, cepljenje drv) pa je iskal kasneje. Filip se je najprej posvetil močnim področjem (petje, branje, seštevanje, plezanje, košnja trave, znanje o živalih), šele kasneje je zapisal šibka (nepoznavanje na uro, močenje postelje, nemirnost). Pri obeh učencih je bilo opazno čustvo sramu, ko sta zaupala svoja šibka področja. Sprva sta se osredotočila predvsem na področja, povezana s šolo in znanjem. Učenca se je spodbudilo k razmišljanju o njihovih področjih izven šolskega okolja, kot so hobiji, prosti čas, dom ipd. Učenca sta izrazila željo po manj šibkih področjih (»Nočem imeti toliko slabih področij.«) in tudi sama razmislila ter predlagala možne spremembe glede tega (npr. če ne gre risanje z roko, lahko rišem z računalnikom; vsak dan si lahko s kraticami označim domačo nalogo na roko; lahko si nastavim alarm, da grem ponoči na stranišče; vadim in utrjujem odčitavanje časa z ure ipd.). Predvsem Sani je imel veliko predlogov, kako okrepiti svoja šibka področja. Tudi Filip je ob spodbudah podal zase predloge. Tudi drug z drugim sta pri tej temi sodelovala, si pomagala (»Kaj pa, če bi si naredil alarm?«) ter drug drugemu vzpodbudno poiskala kakšno močno področje (»Jaz mislim, da je tvoje močno področje tudi, da veš toliko o živalih.«).

Namen dejavnosti *Kako vztrajen sem?* je ozavestiti učenca o pomenu in vrednosti vztrajanja v življenju ter vztrajnost povezati s končnim zadovoljstvom. Namen dejavnosti je tudi prepoznavanje/identificiranje novih pomembnih ciljev in nalog, pri katerih bosta učenca pripravljena vztrajati. Pri reševanju delovnega lista *Kako vztrajen sem?* sta učenca sproščeno in iskreno delila svoje misli o tem, kar jima je v življenju z vztrajanjem že uspelo (vezanje vezalk, poštevanka, postiljanje postelje, delanje prevalov ipd.). Izrazila sta občutke na poti do uspeha (od negativnih - žalost, jok itd. do pozitivnih - veselje, sreča ipd.), poiskala osebe, ki so jima pomagale (starši, učitelji, pedagoginja) in poudarila tudi lasten trud in delo. Ob usmeritvi sta učenca na list zapisala tudi, kaj si še želita doseči, pri čem bosta vztrajala (poznavanje ure, poštevanka, razumevanje ulomkov in geometrije, umivanje posode, likovna umetnost zaključena z oceno štiri ipd.). Razmišljanje učencev je bilo realno in predvsem povezano s šolskim znanjem in dejavnostmi. Za njune zadane naloge sta samostojno iskala številne rešitve (veliko vaje, prositi koga za pomoč, ne takoj obupati ipd.) za doseg zastavljenih ciljev ter poiskala osebe za pomoč (starši, sošolci, učitelji).

Dejavnost *Zlata medalja za trud* ima pomen spoznavanja pomembnosti vloženega dela in truda pri šolskih nalogah in učenju ter samozavestno izražanje ponosa za svoj trud. Slednje se je pri dejavnosti podkrepilo z izdelavo in podelitvijo zlate medalje. Pri dejavnosti *Zlata medalja* sta učenca identificirala tri stvari, za katere sta se v življenju

najbolj trudila in sta nanje ponosna. Vse to sta zapisala na medaljo (npr. znanje o živalih iz naravoslovja, nastop v muzikalu, podrobno poznavanje delovanja računalnika, znanje celotne poštevance ipd.). Zapisala sta resnične stvari iz njunih življenj, na katere sta zelo ponosna. Pri tej nalogi so bila vidna samo pozitivna čustva (sreča, zadovoljstvo, ponos itd.). Izdelani medalji sta drug drugemu podelila, si čestitala za uspehe (»Čestitam ti za ves tvoj trud.«) in posnela skupno fotografijo, kar je bil zmagoslaven trenutek te delavnice.

Pri obravnavi pravljice *Veвериček posebne sorte* sta se za spodbujanje sprememb na področju **socialnega vedenja** izvedli dve dejavnosti (2a) *Kako je, če si ...?* in (2b) *Raziskava o različnosti na šoli*.

Namen dejavnosti *Kako je, če si ...?* je, preko aktivnosti in konkretnih nalog spodbuditi vživljanje v vloge drugačnih (slepih, gibalno oviranih, oseb iz drugega okolja in z drugo raso) ter spoznavanje, razmišljanje o drugačnosti (doživljanje, občutki, odnos do drugačnosti). Pri dejavnosti »*Kako je, če si ...?*« sta se učenca postavila v različne vloge oseb, ki so telesno drugačne (slepe osebe, osebe na invalidskem vozičku, osebe druge rase in kulture). Pri izvajanju nalog in navodil sta bila učenca motivirana za sodelovanje in sta se zabavala, hkrati pa sta delovala prestrašeno (»Padel bom.«) in negotovo (»Kaj pa, če bi raje imel le malo zaprte oči?«). Kljub zabavi je bilo zaznati empatijo do oseb, v katere sta se vživela, kar sta pokazala z iskrenim izražanjem čustev, z besednimi komentarji o teh vlogah (»Joj, kako grozno je tem slepim osebam.«, »Ubogi tisti na vozičku.«). Doživljanje drugačnosti sta opisala z občutki pomilovanja teh oseb, strahu do tega in takšnih oseb in s primeri neprimernega obnašanja (npr. posmehovanje, kazanje s prstom, pretepanje ipd.). Svoje počutje in čustva v vlogi telesno drugačne osebe sta izrazila kot negativno (»čudno, posebno, ubogo, nesposobno, smešno, bedasto, strašno, drugačno«). Učenca sta prepoznala in naštela veliko razlik med ljudmi po svetu oz. oblik drugačnosti (po zunanjih značilnostih, posebnih potrebah, spolu, jeziku, interesih, rasi, kulturi, veri, učenju itd.). Tudi v pravljici sta prepoznala drugačnost glavnega lika (ena tanjša tačka od druge in zato nezmožnost skakanja) od drugih veveric.

Namen dejavnosti *Raziskava o različnosti na šoli* je, s pomočjo vprašalnika spoznavati druge, sprejemati razlike med ljudmi in ugotavljati pozitivne vidike različnosti. Ta dejavnost je bila za učenca nekoliko drugačna, saj je vključevala tudi druge učence na šoli (anketiranje drugih učencev). Vlogo vodje je spontano prevzel Sani, ki je pokazal večjo motiviranost in zavzetost za raziskovanje podobnosti in razlik učencev na šoli, medtem ko je bilo Filipa sram in strah (je zbežal nazaj v razred). Vprašanja in odgovore v anketnem vprašalniku sta predlagala oba učenca (npr. Kateri je tvoj najljubši šport?, Kaj delaš v prostem času?, Kateri predmet imaš najrajši?), pri izvajanju anketiranja je spraševal Sani, Filip pa označeval odgovore (npr. gledam televizijo, sem na telefonu, počivam, sem v naravi, sem na računalniku ipd.). Dobljene rezultate sta učenca analizirala (seštela odgovore) z iskanjem in prepoznavanjem podobnosti in razlik med učenci ter se nad dobljenimi rezultati čudila (npr. »Kako ima lahko kdo najraje matematiko?«) in o njih razpravljala (»Veliko jih ima rado plavanje, jaz pa ne znam plavati.«), pokazala sprejemanje in razumevanje do le-teh (»Z enim smo si zelo podobni, z drugimi pa čisto nič, pa smo vseeno prijatelji.«). Delavnica se je končala z občutenjem samozavesti in ponosa na narejeno delo – raziskovanje.

Pri obravnavi pravljice *Veveriček posebne sorte* so za spodbujanje sprememb na področju **anksioznosti in tesnobe** bile izvedene dejavnosti: (3a) *Kako vztrajen*

sem (zajeta že na področju socialnega vedenja); (3b) Kaj bom, ko bom velik? in (3c) Moji osebni cilji.

Glavni namen dejavnosti *Kaj bom, ko bom velik?* je, da učenca usmerita pogled v svojo prihodnost in na podlagi samo(s)poznavanja ter samoocene poiščeta in ustvarita realen pogled na svojo prihodnost oziroma na različna življenjska področja v prihodnosti. Učenca sta nemudoma vedela, kaj bi rada postala, s pisanjem in risanjem sta predstavila svoje cilje in želje. Filip se je pri tem osredotočil predvsem na poklic (policist) in predstavil tudi rezervni načrt (vpis na lesno šolo), Sani pa se je poleg poklica (gozdar) osredotočil tudi na želje na drugih življenjskih področjih (dom, družina, prosti čas itd.).

Pri dejavnosti *Moji osebni cilji* sta učenca ob vprašanju glede pomena cilja pomen razumela, Sani bolj teoretično (»To je neka stvar, ki si jo zadamo za naprej in potem se zanj trudimo, vztrajamo, da jo dosežemo.«), Filip pa z bolj konkretno razlago (»Cilj je na primer, da se odločim, da želim znati poštrevanko, da bi bil odličen, da bom dobil nov telefon in podobno.«). Primeri previsokih (npr. igranje v godalnem orkestru, čeprav ne igraš godala) in prenizkih (npr. sem odličen v šoli in se vpišem v najlažjo šolo, ker se mi ne ljubi učiti) ciljev so se jima zdeli nesmiselni in smešni, vendar sta le-te poiskala in zaznala tudi pri sebi (npr. igranje košarke, čeprav si najmanjši v razredu; letenje po zraku; šolanje v posebnem programu, četudi zmores več, itd.). Sani je znal kritično ovrednotiti in razložiti napako izbiranja previsokih in prenizkih ciljev (»Če imaš previsok cilj, potem ga težko dosežeš in si lahko tudi zelo razočaran. Če pa imaš prenizek cilj, pa se ne trudiš, ker ti je prelahko in ti ni izziv.«), Filip pa je to temo dojel bolj občutljivo (»Včasih si postavim rajši nizek cilj, da ga potem zagotovo lahko dosežem.«). Oba učenca sta prav tako identificirala realen in zanju primeren osebni cilj ter določila pot do uresničitve tega cilja. Pri določitvi poti uresničevanja sta učenca prepoznala svoja močna področja, za katera menita, da jima bodo pomagala pri doseganju cilja. Prav tako sta zapisala morebitne ovire, ki jih lahko srečata na poti doseganja cilja ter kaj vse bosta morala sama narediti za svoj cilj in kakšen bo njun prvi korak. Ocenila sta tudi lastno vlogo pri doseganju ciljev. Pri tem jima je bil v pomoč delovni list, na katerem sta sprva učenca poiskala osebni cilj glavnega lika (skakanje in plezanje po drevesih, tako kot ostali veвериčki) in podrobno razložila njegovo pot do cilja (zaradi tanjše tačke tega cilja ni mogel uresničiti, zato si je poiskal nove cilje, da mu ne bi bil dolgčas in bi nekaj znal). Poiskala sta tudi svoj osebni cilj (Sani: »Uspešno končati osnovno šolo.« in Filip: »Da odrastem in nekje delam.«), ki sta ga hitro našla, pravzaprav sta se težko odločila le za enega. Oba sta izbrala pomembne in smiselne življenjske cilje. Sani je svoj cilj podrobno analiziral, poiskal močna področja in lastnosti (dobre ocene, poslušanje pri pouku, vztrajnost, sodelovanje ipd.) za dosego cilja, možnih ovir na poti (grdo obnašanje, ne-učenje, ipd.) se je zavedal ter vključil pomembnost lastne vloge pri dosegu cilja (imeti lepe ocene, se truditi, nikoli obupati itd.). Filip je zapisal močna področja in lastnosti (da bo priden, pameten in se bo učil), imel je tudi nekaj težav, saj se sprva ni zavedal oz. našel nobenih ovir na poti do cilja, vmes se je smešil in postal nekoliko nerealen, tudi vloge pri uresničitvi cilja ni vzel preveč resno.

3.5 Pregled raziskovalnih vprašanj in razprava

S prvim raziskovalnim vprašanjem ***Kakšno samopodobo imata učenca pred pravljičnimi delavnicami?*** in s četrtem raziskovalnim vprašanjem ***Kakšno samopodobo imata učenca po pravljičnih delavnicah?*** smo preverjali razliko med

samopodobo učencev pred in po 12- tedenskih pravljličnih delavnicah. Pri tem smo si pomagali z delno strukturiranimi intervjuji in ocenjevalno lestvico.

Ugotovili smo, da sta obravnavana učenca, Sani in Filip, pred izvedbo pravljličnih delavnic izkazovala številne znake negativne samopodobe. Pri učencih se je izrazilo negativna samopodoba odražala na področju telesnega izgleda. Učenca sta bila s svojim telesnim izgledom (nizka telesna višina, štrleča ušesa, šibka telesna konstrukcija) izrazito nezadovoljna. Nezadovoljstvo z zunanjim izgledom se je pri obeh učencih intenziviralo tudi zaradi zbadljivk vrstnikov. Zato sta si želela spremembe telesnega videza, predvsem višje telesne višine in mišične mase. Negativni vidiki samopodobe so se pri učencih nakazovali tudi na področju socialnega vedenja in anksioznosti. Učenca sta bila pred izvedbo pravljličnih delavnic pogosto nezadovoljna, žalostna, zaskrbljena, vznemirjena in jezna. V primeru (šolskega) neuspeha ali vrstniškega zbadanja ali posmehovanja sta se odzvala pretirano čustveno (jeza in jok) in z neprimernim vedenjem (preklinjanje, fizično nasilje, uničevanje stvari). Prav tako sta izpostavila nezadovoljstvo zaradi ožje socialne mreže (priljubljenost, všečnost med vrstniki) oziroma željo po (še večji) priljubljenosti med vrstniki in pri dekletih. Na področju intelektualnega in učnega statusa se je kot težavno področje izkazoval neprimeren odziv učencev na šolski neuspeh (jok, preklinjanje, uničevanje stvari). Učenca sta tako pred kot tudi po delavnicah prepoznavala svoja močna in šibka področja (učne predmete). Pred izvedbo pravljličnih delavnic sta imela učenca dokaj nerealna ali nenavadna pričakovanja, cilje in želje za prihodnost. Pri Saniju se je pred delavnicami nakazoval tudi negativen odnos do partnerskega odnosa, ki je izhajal iz slabih izkušenj v družinskem okolju. Pri Filipu pa so bile njegove želje in cilji tesno naslonjeni na življenje filmskih in fantazijskih junakov.

Po izvedenih pravljličnih delavnicah, s primerno izbranimi vsebinami/tematiko in različnimi metodami ter oblikami dela, pa so bili prepoznani številni znaki izboljšanja negativne samopodobe učencev Sanija in Filipa. Učenca sta z udeležbo na pravljličnih delavnicah spoznala in se naučila novih strategij za drugačno in pozitivnejše razmišljanje o sebi, o svoji samopodobi. Pri obeh učencih so opazne spremembe oz. izboljšave z vidika pozitivnejše in realnejše samoocene svojih zmožnosti, ciljev in želja. Prav tako so zaznani pozitivni vidiki samozaznave in s tem povezana čustva.

Pri Saniju je najbolj očitna sprememba pri telesni samopodobi ter sreči in (samo)zadovoljstvu. Po izvedenih pravljličnih delavnicah se Sani sprejema pozitivneje, manj slabšalno in z večjim zadovoljstvom. Prav tako kaže večjo mero zaupanja oziroma odprtosti in pripravljenosti sodelovanja v interakciji z drugimi. Prav tako je učenec pogosteje vesel in pri komunikaciji/interakciji z drugimi pogosteje vzpostavlja očesni stik. Občutki sramu in strahu so pri Saniju po izvedenih pravljličnih delavnicah manj opazni. Strategije za drugačno/pozitivnejše razmišljanje o sebi je Sani prenašal tudi v učni proces, v smislu doživetega učnega neuspeha, njegov odziv ni bil izrazito čustven, temveč se je opominjal, da ima druga močna področja. Po izvedenih pravljličnih delavnicah je Sani še intenzivneje svojo pozornost usmeril v cilje in želje za prihodnost. Pri tem je opazna sprememba v realnejših pričakovanjih oziroma zastavljenih ciljih ter jasnejše načrtovanih korakih za doseg ciljev. Slednje je vplivalo tudi na njegov odnos do šole in učenja ter domačih obveznosti. v tem kontekstu je učenec postal (še bolj) odgovoren.

Pri Filipu je najbolj opazna razlika na področju socialnega vedenja in intelektualnem ter učnem statusu. Po izvedenih pravljličnih delavnicah je Filipov odnos do šole in

šolskega dela (predvsem do matematike) manj odklonilen. Pri pouku je učenec pričel sodelovati in kazati večjo mero zanimanja za interesne dejavnosti (glasba in književnost), ki so mu bili pred izvedbo pravljličnih delavnic odvečni. Manj izraziti so izbruhi jeze in vznemirjenja pri šolskih neuspehih. Po izvedenih pravljličnih delavnicah se je Filip ob prejetju negativne šolske ocene jokal, ni pa besnel (preklinjal) in se zavzel, da je izboljšal slabo oceno. Prav tako je bolj sproščeno njegovo javno nastopanje v razredu in na šoli. Nenazadnje še bolj skrbi za svoj zunanji/telesni izgled zaradi številnih simpatij na šoli. Tudi v kontekstu socialnega vedenja se je Filip po izvedenih pravljličnih delavnicah odzval bolj objektivno. V konfliktni situaciji s sošolcem je priznal svojo krivdo (je ni zanikal) in je ni pripisoval nekomu drugemu, kot je to običajno počel pred izvedbo delavnic. Poleg sprememb na intelektualnem in učnem področju so pri Filipu po izvedenih delavnicah opazna bolj realna (samo)pričakovanja in želje v prihodnosti. Učenec se je pričel zavedati, kaj je potrebno narediti in na kakšen način se (primerno) vesti za dosego zastavljenih ciljev.

Podobne rezultate glede vpliva pravljličnih delavnic na spremembo samopodobe Filipa in Sanija podajajo tudi podatki, zbrani s pomočjo Piers-Harris samoocenjevalne lestvice. Pred izvedbo pravljličnih delavnic lestvica nakazuje, da sta imela oba učenca splošno negativno samopodobo, ravno tako negativno pa tudi na vseh šestih področjih (Tabela 3). Po izvedenih pravljličnih delavnicah in ponovljeni samoocenjevalni lestvici pa zbrani podatki pričajo o številnih pozitivnih spremembah in premikih pri samopodobi obeh učencev. Pri tem so izrazitejšše pozitivne spremembe samopodobe opazne pri Filipu, vendar tudi pri Saniju ni nezanemarljivih sprememb (Tabela 4). Po izvedenih pravljličnih delavnicah je Filip pokazal in razvil pozitivno samopodobo na štirih (od šestih) področjih – telesni izgled, intelektualni status, sreča in zadovoljstvo s seboj ter priljubljenost, še vedno pa ostajata prevladujoče negativni področji socialnega vedenja in anksioznosti. Tudi pri Saniju je po pravljličnih delavnicah prepoznati izboljšanja na vseh področjih samopodobe, najbolj izrazite spremembe pa so zaznane na dveh področjih – intelektualni status in zadovoljstvo samim s seboj, ki sta na osnovi samoocenjevalne lestvice po delavnicah prepoznani kot področji učenčeve pozitivne samopodobe. Negativna področja samopodobe tudi po izvedenih delavnicah pri Saniju ostajajo telesni izgled, socialno vedenje, priljubljenost in anksioznost.

Na podlagi rezultatov za 1. in 4. raziskovalno vprašanje lahko povzamemo, da se je, s pomočjo izvedbe 12- tedenskih pravljličnih delavnic, pokazala razlika v samopodobi pri obeh učencih v smislu pozitivnejše splošne samopodobe učencev na različnih področjih.

Pri preverjanju začetne samopodobe sta imela učenca z LMDR izrazito negativno samopodobo, kar navajajo tudi različni avtorji (Garaigordobil in Perez, 2007; Satler, 2015; Popovici in Buica-Belciu, 2013; Novljan, 1997). Prav tako pa je samopodoba učencev z LMDR, zaradi nerealne samoocene svojih sposobnosti, nerealistična (Popovici in Buica-Belciu, 2013; Garaigordobil in Perez, 2007), kar se je na začetku pokazalo tudi pri učencih. Ob koncu pa se je samopodoba učencev z LMDR izboljšala, učenca pa sta oblikovala tudi realnejši pogled nase. Vse to je bilo doseženo z večkratnim pripovedovanjem in ponavljanjem istih pravljic na temo samopodobe (Zipes, 2004) ter z oblikovanimi številnimi dejavnostmi, omenjenimi s strani več avtorjev (Tacol, 2010; Caf idr., 2006; Jurišević, 1999b). Le-te so namreč spodbujale h krepitvi pozitivnejše in realne samopodobe učencev z LMDR.

Drugo raziskovalno vprašanje **Kako lahko s pomočjo obravnave književnih besedil in njenih likov oblikujemo različne dejavnosti za spodbujanje in izboljšanje samopodobe?** in prav tako tudi tretje raziskovalno vprašanje **Kako lahko pravljичne delavnice pomagajo, da učenca preko identifikacije s pravljичnim likom začneta razmišljati o sebi, svojih lastnostih, zmožnostih ipd. ter tako lažje postopoma oblikujeta realno samopodobo?** pa sta se nanašali na načrtovanje in izvedbo 12-tedenskih pravljичnih delavnic.

Na področju **telesnega videza** so bile izvedene tri dejavnosti (*Zrcalce, zrcalce, Podobnosti in razlike, Obrisi teles*). Vse tri dejavnosti so se neposredno nanašale zgolj na pravljico *Grdi raček*.

Ugotavljamo, da je bila pred izvedbo pravljичnih delavnic Sanijeva samopodoba glede telesnega izgleda zelo negativna. Saniju ni bila všeč njegova telesna konstrukcija, menil je, da ni lep, veliko stvari na videzu ga je motilo, všeč so mu bile le trepalnice. Za zunanji izgled ni kazal pretiranega interesa. Z izvedbo treh dejavnosti ob identifikaciji s pravljичnim likom (račkom) je pri Saniju zaznana sprememba. Postopoma je začel sprejemati svojo zunanost, se opazovati, več razmišljati o sebi, sprejemati zunanje posebnosti. Po izvedenih dejavnostih je opazno večje zadovoljstvo s svojim zunanjim izgledom (»kar lep«) in pričel je bolj skrbeti za svoj izgled (frizura »irokeza«).

Filipova samopodoba telesnega izgleda pred izvedbo dejavnosti ni bila tako negativna kot pri Saniju. O svojem zunanjem videzu je menil, da je »še kar lep«, po drugi strani pa si je želel številnih sprememb (npr. višjo telesno rast). Za svoj zunanji izgled je skrbel (da izgleda »frajersko«). Po izvedbi treh dejavnosti/delavnic Filip bolj pozitivno in realno vrednoti svoj videz in jasneje pokaže, da se ceni. Tako kot pri Saniju se je tudi pri Filipu opazila pozitivnejša telesna samopodoba (»sem lep in seksi«) pri vsakodnevni skrbi za videz.

Na področju **sreče in (samo)zadovoljstva** je bilo izvedenih največ dejavnosti, skupaj osem, in pri tem so bile uporabljene vse tri izbrane pravljice. Tri dejavnosti (*Samoocena šolskega dela, Kako se počutim?, Recept za boljše delo v šoli*) so se nanašale na pravljico *Nino in ADi HoDko*. Dve dejavnosti (*Obrisi teles in Razmišljam pozitivno*) na pravljico *Grdi raček* in tri dejavnosti (*Moja močna in šibka področja, Kako vztrajen sem, Zlata medalja za trud*) na pravljico *Veveriček posebne sorte*.

Ugotovili smo, da je bil Sani pred izvedbo delavnic izrazito nezadovoljen oziroma je imel na področju sreče in zadovoljstva negativno samopodobo. Izkazoval je tudi znake samo-zaničevanja in s tem v povezavi se je samoocenjeval slabo (ocena nezadostno). Pred delavnicami se Sani ni počutil pomemben član šolskega razreda in je s težavo izražal pozitivna čustva, medtem ko je svoja šibka področja izpostavil enostavneje in tudi v večji meri. Po drugi strani pa je Sani izkazoval večjo stopnjo analitičnega mišljenja. Ob koncu delavnic Sani izkazuje napredek v smislu večjega zadovoljstva ter sočutja s seboj oz. sprejemanja sebe, kot je. Prav tako je izkazal spretnosti objektivnega samoanaliziranja. Najbolj očitna sprememba pri Saniju pa je pozitivnejše naslavljanje in razmišljanje o sebi. Prav tako je bolj pogumen pri izpostavljanju in izražanju pozitivnih čustev. Sani po delavnicah ozavesti in poudarja svoja močna področja in je ponosen na svoje dosežke ter se zaveda in poudarja pomen odgovornosti in truda.

Filip je bil pred izvedbo delavnic dokaj zadovoljen s sabo. Nezadovoljstvo najbolj eksplicitno izkazuje do svojega zunanjega izgleda in odnosa do šole. Sani ni zadovoljen s svojim šolskim delom in ocenami. Tako kot Sani se tudi on ne počuti

dovolj pomemben član razredne skupnosti in družine. Pri tem Filip izkazuje manjše zmožnosti objektivnega samoocenjevanja svojih sposobnosti in samega sebe. Izogiba se problemom in zanje ne išče rešitev. Pri Filipu je zaznati nerealne predstave/ocene svojih zmožnosti in je bolj osredotočen na zunanji videz. Ob koncu delavnic se pokaže napredek v smislu večjega zadovoljstva s seboj in ponosa. Filipova samoocena je višja in tudi realnejša. Izkazuje večje sočutje do sebe in pozitivnejša čustva ter odnos do svojih sposobnosti. Zaznana je tudi pozitivna sprememba v odnosu do strategije reševanja problemov in določanja ciljev. Prav tako Filip prepoznava dajanje pomembnosti notranjim lastnostim, kot sta ponos in vztrajnost ter trud (npr. pri nalogah v šoli).

Na področju **socialnega vedenja** so bile izvedene štiri dejavnosti. Dejavnost *Obnašanje na šoli* se je nanašala na pravljico *Nino in ADi HoDko*, *Znam se postaviti zase* na pravljico *Grdi raček* ter *Kako je, če si ...?* in *Raziskava o različnosti na šoli* na pravljico *Veveriček posebne sorte*.

Področje socialnega vedenja je pred izvedbami dejavnosti pri Saniju zelo negativno. Učenec se v interakcijah z drugimi ali ob doživetju (učnega/osebnega) neuspeha odziva neprimerno. Izraža jezo, preklinja, se pretepa ali prepira s sošolci. Prav tako se zaveda nepriljubljenosti v razredu, v domačem okolju je neprimerno socialno vedenje v upadu. V šoli jemlje občasno pomirjevala in tablete za pozornost. Neposredno po izvedbi dejavnosti napredka na socialnem področju nismo mogli izmeriti oziroma opaziti. Je pa zaznan napredek med intervjujem po izvedenih delavnicah. Učenec namreč ugotavlja, da ga nekateri vrstniki sprejemajo in da se redkeje zapleta v medosebne konflikte. Prav tako izkazuje zmožnosti objektivnejšega analiziranja svojega socialnega vedenja in strategij korigiranja le-tega. Posledično s tem so pri učencu opazna tudi pozitivnejša čustvena stanja. Sani je že pred izvedbo dejavnosti izkazoval empatijo in sočutnost. Po delavnicah se njegove zmožnosti še okrepijo, saj izkaže podporo vsem. Medtem ko Filip pred pravljicami ne zaznava toliko razlik med ljudmi, ne pokaže sočutja do drugačnih in jih ne sprejema. Z izvajanjem dejavnosti spoznava tudi empatijo in jo bolje pokaže, se postavi v vlogo drugačnega, izkaže naklonjenost

Tako kot pri Saniju se tudi pri Filipu, pred izvedbo dejavnosti, nakazuje neprimerno socialno vedenje. Izraža jezo, preklinja, povzroča ali se zapleta v konflikte, se posmehuje drugim ali se drugi posmehujejo njemu. Učenec meni, da je dokaj priljubljen med vrstniki. Predvsem pa je pri Filipu opaziti prelaganje krivde na druge. Učenec prejema medikamentozno terapijo za ADHD. V domačem okolju je socialno vedenje podobno kot v šoli. Občasno tudi ne zaznava neprimernosti svojega vedenja. Ob koncu dejavnosti je opazen napredek na socialnem vedenju. Učenec ugotavlja, da je med vrstniki bolj priljubljen in deležen manj posmehovanja. Prav tako učenec sam, kot tudi njegova razredničarka ugotavljata, da je njegovo socialno vedenje po delavnicah primernejše, uporablja manj kletvic in priznava lastno odgovornost/krivdo v primeru konfliktov. Filip po dejavnostih realnejše dožemanje svojega obnašanja.

Na področju **priljubljenosti** sta bili izvedeni dve dejavnosti (*Prijateljstvo* in *Znam se postaviti zase*), ki sta se nanašali na vsebino pravljice *Grdi raček*.

Sani se je pred izvedbo delavnic počutil nepriljubljenega, odrinjenega in nesprejetega med vrstniki. Prav tako omenja pogosto zbadanje in izzivanje s strani vrstnikov. Omenja tudi poniževalne vzdevke vrstnikov. Sani meni, da ima le enega prijatelja in se zato pogosto odmakne od drugih. Na področju priljubljenosti pogosto občuti

osamljenost. Prav tako prizna, da se tudi sam do drugih neprimerno obnaša. Učenec preko identifikacije z liki in dejavnostmi poišče primernejše načine pristopa k prijateljem. Ob koncu dejavnosti se Sani počuti bolj priljubljen. Učenec ocenjuje, da ima več prijateljev in prejema pohvale. Prav tako omenja, da ga vključijo v igro in se tudi manj neprimerno vede do drugih ali obratno (boljši odnosi z drugimi). Opazna je tudi tesna prijateljska naveza s Filipom. Slednje opazi tudi razredničarka.

Filip je pred izvedbo dejavnosti menil, da je med vrstniki srednje priljubljen in zanimiv puncam. Pri tem pove, da ima nekaj prijateljev, s katerimi se velikokrat tudi skrega. Učenec prizna, da se občasno neprimerno vedejo in tudi drugi se neprimerno vedejo do njega v smislu posmehovanja zaradi njegove »skrivnosti«. Filip se v družini čuti priljubljen, ko je priden. Učenec se preko identifikacije in dejavnosti uči primernejših oblik socialnega vedenja kot prijatelj. Ob koncu dejavnosti je pri Filipu zaznana velika razlika, zelo pozitivno zaznava sebe v razredu v smislu, da je med sošolci zelo priljubljen ter sprejet. Filipu ugaja sprejetost in priljubljenost (tudi pri puncah). S Sanijem pa sta razvila tesno vez.

Na področju **anksioznosti in tesnobnosti** je bilo izvedenih šest dejavnosti, od tega ena navezuje se na pravljico *Grdi raček (Rešim svoj problem)*, dve v povezavi s pravljico *Nino in ADi HoDko (Samoocena šolskega dela in Kako se počutim?)* in tri (*Kako vztrajen sem, Kaj bom, ko bom velik?, Moji osebni cilji*) nanašajoč se na pravljico *Veveriček posebne sorte*.

Pred izvedbo dejavnosti je bila pri Saniju opazna prestrašenost, plašnost in vsesplošna zaskrbljenost. Kot najpogostejša (vsakodnevna) čustva je omenjal strah, žalost, sram. Sani si ni upal in ni imel razvitih strategij soočanja s spremembami ali problemi. V interakciji z drugimi ni vzpostavljaj očesnega stika (gledanje v tla, mencanje z rokami). Ob koncu dejavnosti je pri Saniju opazna manjša anksioznost in čustvena stabilnost oziroma zmožnost boljšega obvladovanja čustev (manj joka, jeze ipd.). v interakciji z drugimi pogosteje vzpostavlja očesni stik (manj gleda v tla) in je manj plašen. Prav tako je zaznana manjša prisotnost negativnih čustev, večja odločnost in zaupanje vase, podrobno in samozavestno reševanje problemov in jasni ter realni cilji za življenje.

Pred delavnicami je tudi pri Filipu opazna plašnost (zbeži ali utihne). Ne želi nastopati pred množico, je sramežljiv, čustveno občutljiv in kaže veliko negativnih čustev. Učenec ima težave z obvladovanjem čustev (smeji se, a hkrati bi nekoga napadel). Potrebuje veliko časa, da vzpostavi očesni stik. Zaradi osebne negotovosti se raje izogiba pomembnim nalogam, ne vlaga truda, si postavi zelo nizke ali nerealne cilje. Ob koncu delavnic pa učenec pogosteje vzpostavlja očesni stik, začne samostojno nastopati pred drugimi (tudi pred večjo množico se izpostavi). Prav tako izkazuje več pozitivnih čustev in predvsem boljše obvladovanje čustvenih reakcij. Filip si po dejavnostih zastavlja realnejše cilje (glede na svoje možnosti) in se s problemi sooča ter krivde ne prelaga več toliko na drugega.

Na področju **intelektualnega in učnega statusa** so bile izvedene štiri dejavnosti in vse so se nanašale na pravljico *Nino in ADi HoDko: Samoocena šolskega dela, Zmešnjava v moji glavi, Moja sanjska šola, Recept za boljše delo v šoli*.

Sani je imel že pred izvajanjem dejavnosti do šole pozitiven odnos in mu šola zelo veliko pomeni. Zato se tudi trudi za uspeh, vendar pa ne zaupa najbolj v svoje sposobnosti (čeprav ima visoke v primerjavi s sošolci). Težava na področju intelektualnega in učnega statusa se pri Saniju izkazuje v tem, da se prenizko oceni in ima težave s samokontrolo čustev ob slabi oceni ali ob ocenjevanju (jeza, jok). Z

izvedenimi dejavnostmi Sani izkazuje še večjo pomembnost in prioriteto šoli (tudi za nadaljnje življenje). Prav tako kaže (še) večjo odgovornost do šole (delanje domačih nalog), opazen je realnejši in pozitivnejši pogled na svoje zmožnosti, večje zaupanje vase, primernejše obnašanje in samonadzor čustev (ob spraševanju, testih).

Učenec Filip ima pred izvedbo dejavnosti negativen odnos in pogled na šolo (»bada«), šolo sovraži. V primeru šolskega neuspeha le težko nadzoruje čustva (žalost, jezo, bes) in se zato tudi izogiba težji nalogam. V šolsko delo ne vlaga truda in odgovornost za učenje in ocene prelaga na druge. Učenec ima pred dejavnostmi nerealen pogled na svoje sposobnosti in zmožnosti. Med dejavnostmi se učenec z likom iz pravljice izredno identificira, v njem vidi sebe. Pri učencu je že velik napredek to, da ob besedi šola in učenje ne preklinja več. Prav tako ne omenja več sovraštva do šole in prevzema več odgovornosti nase. Prav tako ima učenec realnejši pogled na svoje sposobnosti in zmožnosti. Prične se vključevati v šolske dejavnosti (muzikal).

Neposredne zaznave pozitivnih vplivov, v celoti izvedenih dejavnosti in ob tem številnih identifikacij s pravljичnimi liki na samopodobo učencev, so zabeležene v zapisu njunih osebnostnih zgodb, ki so predstavljale zaključek celotnih delavnic. Oba učena sta najprej začela s pisanjem vsebine njunih zgodb, ilustracije in naslov zgodbe sta določila na koncu. Zgodbi Filipa je naslov »Poreden fant bo policist«, začel pa je z: »Moja zgodba se je začela, ko sem pri dveh letih prišel v rejniško družino.« Govori pa o tem, kako je bil glavni lik zgodbe (torej on sam) že od vrtca dalje hiperaktiven, norčeval se je iz drugih, zaradi tega dobil kazen, zato je bil velikokrat jezen ter žalosten. Zapisal je tudi, da je z vstopom v šolo fant postal bolj priden, a ne preveč ter da si je obljubil, da bo postal še bolj priden, da se bo trudil in učil ter postal policist. Zgodbo je končal s: »Počil je lonec in moje zgodbe je konec.« Resnična zgodba Filipa je povezana z različnimi področji samopodobe: to so sreča in zadovoljstvo s seboj (»Bil sem hiperaktiven, jezen in žalosten.«), socialno vedenje (»Norčeval sem se iz bolnih in invalidov.«), anksioznost (»Počutil sem se slabo.«) in intelektualni in učni status (»Sebi sem obljubil, da bom priden, se učil, da bom postal policaj.«).

Sanijeva zgodba nosi naslov »Moje težave v šoli in rešitev za njih«. Začetek zgodbe je: »Vse se je začelo v vrtcu.« Pisal je o njegovem nemiru, nagajanju, nesprejemanju in norčevanju s strani drugih. Vse se mu je dogajalo že v vrtcu, nato še huje v osnovni šoli, kjer je dobil tudi zdravila za pomirjanje. Ko so ga prepisali na šolo s prilagojenim programom, se je vedenje po nekaj letih spremenilo in obrnilo na bolje. Zdaj se počuti bolje, ima prijatelje in je srečnejši. Zgodbo konča z: »Zdaj sem srečen. Še vedno jemljem zdravila in ne mislim več toliko na bedarije. Tukaj imam svoj mir.« Tudi njegovo zgodbo lahko povežemo z različnimi področji samopodobe: telesni videz (»Bil sem najmanjši v razredu.«), sreča in zadovoljstvo s seboj (»Počutim se veselo in zadovoljno.«) socialno vedenje (»S sošolci smo delali bedarije in nagajali drugim.«), priljubljenost (»Vsi so se me izogibali.« in »Tukaj imam prijatelje, s katerimi si pomagamo in se razumemo.«), anksioznost oz. tesnoba (»Zaradi tega sem bil večkrat obupan, razočaran in jezen.«) ter intelektualni in učni status (»Sem se slabše učil.«, »Postal sem bolj priden in pameten.«).

Zgodbi obeh učencev temeljita na njuni resnični življenjski zgodbi, kjer sta bila glavna lika zgodbe onadva sama, v njih pa smo posredno zaznali tudi različna področja njune samopodobe, kar je bil ključni namen te dejavnosti. Pisanje zgodbe sta dojela občutljivo (zaradi priklica njune resnične zgodbe in vseh ovir na poti), zelo natančna sta bila tudi ob priklicu spomina. Oba sta svojo zgodbo doživeto delila drug z drugim,

prav tako pa sta empatično dojela zgodbo drugega. Obe zgodbi sta pozitivno naravnani, s srečnim koncem, kar prav tako nakazuje na izboljšanje oz. pozitivnejši pogled na njuno samopodobo.

Glede na ugotovitve 2. in 3. raziskovalnega vprašanja lahko zaključimo, da so bile izbrane pravljice, skupaj z njihovimi glavnimi liki ter na podlagi lastnosti le-teh, oblikovanimi dejavnostmi, ki zajemajo različna področja samopodobe, učinkovite in primerno gradivo za spodbujanje in izboljšanje samopodobe učencev z LMDR, hkrati pa tudi za oblikovanje realnejše samopodobe učencev. Na to nakazujejo pokazane same spremembe znotraj pravljичnih delavnic, ravno tako pa tudi zaključni rezultati delno strukturiranih intervjujev in samoocenjevalne lestvice.

Celotna uspešnost pravljичnih delavnic in dejavnosti pa je bila pogojena tudi z dovolj razumljivo in nepreobsežno vsebino pravljice in dejavnostmi, kar je učencema omogočalo nenehno identifikacijo s pravljичnim likom, ki po Kmecl, idr. (2003) predstavlja polje enakosti ali podobnosti z njima. Spodbujanje vživljanja v pravljичne like je za učence s posebnimi potrebami oziroma za obravnavana učenca še posebej relevantno. M. Kordigel Aberšek (2008) meni, da se ob identifikaciji z likom spreminjajo učenčeva ravnanja, načini čustvovanja, razmišljanja oz. celoten pogled nase. Učenca je pripovedovanje pravljic na pravljичnih delavnicah tudi pomirjalo, z vodenjem pa sta znala identificirati in prenesti značilnosti ali težave pravljичnega lika nase ter poiskati morebitne rešitve izpostavljenih težav.

Zipes (2004) ob pripovedovanju zgodb izpostavlja tudi spodbujanje otrokovih spretnosti in osebnostnih lastnosti preko risanja, pisanja, iger, pripovedovanja lastnih zgodb in podobno. Z vsem omenjenim sta se srečala tudi učenca, ki sta se na izvedbi pravljичnih delavnic bolje samospoznavala, samosprejemala in spreminjala, hkrati pa spoznala in se naučila novih strategij za drugačno in pozitivnejše razmišljanje o sebi, svojih zmožnostih, lastnostih ter o svoji realni samopodobi.

4 SKLEP

V magistrskem delu predstavljamo izvedbo 12-tedenskih pravljичnih delavnic, z namenom spodbujanja samopodobe učencev z LMDR. Cilj raziskave je bil, s pomočjo literarne obravnave treh pravljic, izvesti 12-tedenske pravljične delavnice z osredotočenostjo na tematiko samopodobe in se tem spodbujati pozitivno in realno samopodobo učencev z LMDR, vključenih v PP z NIS.

Izbrali smo tri pravljice s temo samopodobe in pripravili številne dejavnosti, prav tako povezane s šestimi področji samopodobe. Pri učencih smo preverili začetno in končno samopodobo, vmes pa izvedli pravljične delavnice ter sproti reflektirali celotno izvedbo.

Na podlagi rešene samoocenjevalne lestvice, intervjujev in reflektivnih dnevnikov, so bile opazne pozitivne spremembe in napredek na področju samopodobe pri obeh učencih. Rezultati naše raziskave nakazujejo, da so bile 12-tedenske pravljične delavnice za spodbujanje samopodobe učencev z LMDR učinkovite in uspešne. O številnih pozitivnih učinkih pravljic in z njimi povezanih dejavnosti pa pričajo tudi različni avtorji in raziskave (Nikolajeva, 2014; Kidd & Castano, 2013; Zipes, 2004), ki poročajo, da pravljice pomagajo pri samospoznavanju, samosprejemanju, spreminjanju, oblikovanju lastne identitete, razvijanju čustveno-socialnega in kognitivnega razvoja, izražanju lastnih občutkov, stališč in oblikovanju empatije. Prav tako pa pravljice pomagajo pri reševanju številnih težav, kot so napadi agresije, občutek osamljenosti, šibkosti, konflikti z okolico, negativna samopodoba ipd. (Chernejeva, 2003, v Piscalkiene in Braziene, 2005).

Kot prednost raziskave lahko omenimo, da sta bila oba učenca redno oz. tedensko prisotna na vseh pravljičnih delavnicah, saj nikoli ni manjkal nihče od učencev.

Izjemna prednost raziskave pa je tudi ta, da z učencema nismo izvajali le pravljičnih delavnic, marveč tudi poučevanje predmeta matematike in to kar pet ur na teden. Tako smo lahko učenca spremljali vse dni v tednu ter opazovali prenos naučenega iz delavnic v realne in konkretne situacije.

Če pogledamo na raziskavo s kritičnega vidika, pa lahko omenimo, da so bile pravljične delavnice z učencema izvedene le 12 tednov, kar je malo, saj je samopodoba vseživljenjski proces (Juriševič, 1999a), zato velikega vpliva in napredka v 12 tednih ne moremo pričakovati. Tovrstne delavnice, še posebej s populacijo LMDR, bi morale trajati bistveno daljši čas. Po letu, dveh, treh bi bile morda opazne že veliko večje spremembe in napredek. Prav tako ima veliko vlogo pri oblikovanju samopodobe učencev tudi družina (Juriševič, 1999a), zato bi jo bilo smiselno vključiti v raziskavo.

Omejitev raziskave je tudi ta, da gre za kvalitativno raziskavo in ne eksperimentalno, zato ni bilo zraven prisotne kontrolne skupine in sprememb, ki so nastale, ne moremo pripisati izključno delavnicam.

Tudi samoocenjevalna lestvica predstavlja omejitev raziskave, saj imajo lahko učenci z LMDR težave z razumevanjem postavk, čeprav smo vse postavke ob začetku reševanja pojasnili, vendar se vseeno lahko pojavi vprašanje verodostojnosti ocenjenih postavk s strani učencev. Prav tako imajo učenci z LMDR velikokrat nerealistične predstave o sebi in o svojem napredku oz. izboljšanju (Popovici in Buica-Belciu, 2013).

Pri omejitvah raziskave ne moremo mimo majhnega vzorca, saj sta bila v pravljичne delavnice vključena le dva učenca z LMDR, kar je bilo sicer lažje za bolj individualizirano delo in spremljanje napredka, hkrati pa opaženega napredka ne moremo posploševati na celotno populacijo oseb z LMDR. Prav tako pa so bili glede samopodobe ugotovljeni tudi nasprotujoči rezultati, in sicer da se samopodoba učencev z LMDR in učencev v večinski šoli ne razlikuje (Leminen, 2002) oziroma, da imajo učenci z LMDR pozitivnejšo samopodobo od učencev v večinskih šolah (Marsh, Tracey in Craven, 2006, v Jones, 2009).

Izvedena raziskava pa prispeva tudi k razvoju ne samo specialne, marveč celotne pedagoške stroke, saj smo z izvedbo pravljичnih delavnic prikazali možen drugačen in inovativen način dela z vsemi učenci, ne le učenci z LMDR, saj je pozitivno in zdravo samopodobo potrebno krepiti pri vseh učencih. Učenca smo tako preko izvedbe delavnic seznanili z različnimi pravljicami in njihovimi liki ter oblikovali dejavnosti z različnimi tematikami, ki spodbujajo razvoj pozitivne in realne samopodobe učencev. Poleg tega smo v delavnice vključili številne pripomočke in zanimive metode in oblike dela. Vrednost uporabe gradiva pravljic je velika, saj ni predstavljala le klasične frontalne oblike dela, marveč bolj sproščeno obliko dela, ki je omogočala tudi večjo motivacijo in sodelovanje, posledično pa tudi boljše rezultate.

Pravljичne delavnice pa bi lahko izvajali tudi individualno ali z večjo skupino učencev, odvisnosti od cilja, ki ga želimo razvijati in tudi doseči. Prav tako bi lahko pravljичne delavnice, z izbiro razvojni stopnji primernih pravljic in dejavnosti, uporabili že pri mlajših učencih, saj je za razvoj samopodobe pomembno že otroštvo, zato je samopodobo smiselno spodbujati že preventivno.

5 LITERATURA

- Bégarie, J., Maïano C. in Ninot, G., (2011). Concept de soi physique et adolescents présentant une déficience intellectuelle : effets de l'âge, du sexe et de la catégorie de poids. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(3), 179–186. Pridobljeno s <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674371105600308>
- Bettelheim B. (1999). *Rabe čudežnega: o pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Biščak, K. (b.d.). Psihoterapija Katja Biščak. Pridobljeno s <http://www.psihoterapija-katja-biscak.com/psihoterapija/clanki/10-slaba-samopodoba>
- Blažič, M. M. (2014). Slovenske pravljice v evropskem kontekstu. V *Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj* (str. 95–102). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Caf, B., Šah Štok, M., in Gramc, J. (2006). *Specialno pedagoška dejavnost SOCIALNO UČENJE*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_socialno_ucenje.pdf
- Colnerič, B in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 1(4), 299–318. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4TRVLAND>
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2007). Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, 18(3/4), 7–33.
- Evans, D.W. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: organismics and contextual factors. V J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (ur.), *Handbook of mental retardation and development* (str. 462–481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garaigordobil, M. in Perez, J.I. (2007). Self-Concept, Self-Esteem and Psychopathological Symptoms in Persons with Intellectual Disability. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 141–150.
- Hauser-Cram, P., Wyngaarden, K. in Kersh, J. (2009). Adolescents with Developmental Disabilities and Their Families. *Handbook of Adolescent Psychology Third Edition*. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/8b49/856946b1b9864818255560fc8643e3238eaf.pdf>
- Himelrajh, R. (2016). *Pravljice kot sredstvo za reševanja konfliktov identitete na osnovni šoli* (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3600/1/Renata_Himelrajh_-_magistrska_naloga_2016_-_koncna.pdf
- Huyse Gaytandijeva, A, Groot, W. Pavlova, M. in Joling, C. (2015). Low self-esteem predicts future unemployment. *Journal of Applied Economics*, 13(2), 325–346. Pridobljeno s <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/detail/detail?vid=2&sid=77138cb1-a456-462d-a1bfc7f9aca81ef7%40sessionmgr4004&hid=4205&bdata=JkF1dGhUeXBIPWIwLGN1c3R1aWQmY3VzdGlkPXM4MDEwMzYwJmxbmc9c2wmc2l0ZT1lZH MtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=S1514032615300143&db=edselp>
- Jones, J.L. (2009). *Influences on the self-concept of adolescents with intellectual disabilities*. (Dissertation). Stillwater, Oklahoma State University. Pridobljeno s <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.427.9281&rep=rep1&type=pdf>

- Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otrok* (Magistrska naloga). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Juriševič, M. (1999a). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (1999b). *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanje: priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kaj je samopodoba?* (b.d.). Pridobljeno s <http://www.psihoterapija-ordinacija.si/sl/osebnost-in-odnosi/225-samopodoba-in-samovrednotenje.html>
- Klobučar, T. (2011). *Uporaba pravljice pri specialno pedagoški dejavnosti- socialno učenje v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/186/1/UPORABA_PRAVLJICE_PRI_SPECIALNO_PEDAGOSKI_DEJAVNOSTI_%E2%80%93_SOCIALNO_UCENJE_V_PRILAGOJENEM_PROGRAMU_Z.pdf
- Kmecl, M., Poznanovič, M., Bešter, M., Honzak, M., Ivšek, M., Krajnc, S. idr. (2003). *Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – Slovenščina*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_slovenscina.pdf
- Kobal Grum, D. (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d.o.o.
- Kobal Grum, D. (2017). *Samopodoba v diferencialni psihologiji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kobal Grum, D., Kolenc, J., Lebarič, N., Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba Scripta.
- Kobe, M. (1999). *Sodobna pravljica. Otrok in knjiga*, 47(1), 5–11.
- Kobe, M. (2000). *Sodobna pravljica. Otrok in knjiga*, 50(2), 6–15.
- Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2014). *Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. DZS: Ljubljana.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Kucler, M. (2002). *Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. Socialna pedagogika*, 6(1), 21–46.
- Lajmsner, T. in Okorn, A. (2015). *Trening socialnih veščin pri učencih z motnjo v duševnem razvoju* (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Maribor). Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=79102>
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Leminen, A. (2002). *Self-concept of children in special and regular education*. Pridobljeno s <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7866/G0000081.pdf?sequence=1>

- Newton, R. (2010). *Teaching Self- Esteem through Fairy Tales*. Greenwood Australia: Ready-Ed Publications.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Novljan, E. (1997). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Ortner, G. (1997). *Nove pravljice, ki so otrokom v pomoč*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Otrok in pravljica (b.d). Pridobljeno s http://www.oshih-staritrg.si/files/2013/03/OTROK_IN_PRAVLJICA_internetna_stran.pdf
- Pavlič, V. (2015). *O POMENU PRAVLJIC. Reševanje otrokove stiske* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2993/1/O_POMENU_PRAVLJIC%2C_Re%C5%A1evanje_otrokove_stisk_e.pdf
- Pečjak, S. in Košir., K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Piscalkiene, V. in Braziene, N. (2005). *Correction of Behaviour and Cognitive Activity of Children with AD/HD by Story Telling: Case Study*. Pridobljeno s <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150179.doc>
- Popovici D.V. , Buica –Belciu, C. (2013). Self-Concept Pattern in Adolescent Students with Intellectual Disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 78, 516–520. Pridobljeno s http://ac.els-cdn.com/S1877042813009117/1-s2.0-S1877042813009117-main.pdf?_tid=3d62df96-6de3-11e7-ace9-00000aab0f6c&acdnat=1500621021_d264ef1d53f332d549ae80c5d3b6c5b3
- Potočnik Dajčman, N. (2007). Duševna manjrazvitost in spremljevalne duševne motnje. V B. Aberšek, M. Kordigel Aberšek in M. Schmidt (ur.), *Starši: najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami* (str. 28–41). Maribor: Pedagoška fakulteta: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 88 (25.10.2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/114834>
- Rovšek, M. (2011). Inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju v naslednjem desetletju. Korak naprej ali nadaljevanje sedanje prakse. V K. Destovnik., A. Tasič (ur.), *Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008, 2009, 2010 in 2011* (str. 85–90). Ljubljana: SOUS- Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami.
- Rozina, S. (1997). *Program za izboljšanje samopodobe učencev drugega razreda* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta Ljubljana: Ljubljana.
- Rozman, D. (1997). Socialni pedagog na osnovni šoli s prilagojenim programom - nesmisel, korist ali nujnost?. *Socialna pedagogika*, 1(4), 47–55.
- Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 12(3), 293–316.
- Satler, N. (2015). Samopodoba otrok s posebnimi potrebam. *Didakta*, 25(184), 7–11.

- Snell, M.E. idr. (2009). Characteristics and Needs of People with Intellectual Disability Who have Higher IQs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(3), 220–233. Pridobljeno s http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/11362733/peoplewithhigheriqsiddjune2009article.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500057788&Signature=sfN9w%2BvSh3rGrk7WhSh%2BIHB4BPM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCharacteristics_and_needs_of_people_with.pdf
- Strein, W. (2006). *Self-Concept and Learning Disabilities: The Early Childhood Longitudinal Study Results*. Poster Session Presentation at the Annual Convention of the National Association of School Psychologists. Pridobljeno s http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/facData/CHSE/strein/SelfConcept&LD_ECLongStudyResults.pdf
- Tacol, A. (2010). *10 korakov do boljše samopodobe. Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Verstovšek, I. (2011). Povezanost telesne samopodobe in gibalne učinkovitosti učencev v zadnjem triletnem osnovne šole (Diplomsko delo, Fakulteta za šport). Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22061620Verstovseklrena.pdf>
- Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Youngs, B.B. (2000). *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja/ZOFVI/(2007)*. Uradni list RS, št. 16 (23.02.2007). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01-0718>
- Zakon o osnovni šoli/ZOsn/(2006)*. Uradni list RS, št. 81 (31.7.2006). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/ZUOPP-1/(2011)*. Uradni list RS, št. 58 (22.07.2011). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2714?sop=2011-01-2714>
- Zalokar Divjak, Z. (2002). *Brez pravljic ni otroštva*. Krško: Gora s.p.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*. 19(2). 145–170.
- Zipes, J. (2004). *Speaking out: storrtelling and creative drama for children*. New York; London: Routledge.
- Zlatečan, A. (2014). *Samopodoba učencev osnovne šole s prilagojenim programom v primerjavi z učenci redne osnovne šole* (Diplomska naloga, Pedagoška fakulteta Ljubljana). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2605/1/Anja_Zlate%C4%8Dan_diplomsko_delo.pdf
- Zupančič, B. (1997). Duhovne korenine pravljic. *Otrok in knjiga*, 24(44), 125–129.
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

6 PRILOGE

Seznam prilog:

Priloga A: Samoocenjevalna lestvica samopodobe za učenca

Priloga B: Vprašanja za intervju z učencema in razredničarko pred pravljimi delavnicami

Priloga C: Vprašanja za intervju z učencema in razredničarko po pravljimi delavnicah

Priloga Č: Priprave na pravljimi delavnice z delovnimi listi in nastalimi izdelki

Priloga D: Tabela za interpretacijo 2. in 3. raziskovalnega vprašanja

Priloga E: Strnjeni povzetki pravljimi delavnic

Priloga A: Samoocenjevalna lestvica samopodobe za učenca

»LESTVICA POJMA SEBE«

Pozdravljen!

Sem Tamara Prajndl, študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pripravljam magistrsko nalogo z naslovom Pravljičice kot učno gradivo za spodbujanje samopodobe učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju in te prosim za sodelovanje v moji raziskavi.

Pred teboj je lestvica z 80 trditvami, s katerimi želim izvedeti, kakšna je tvoja samopodoba. Prosim te, da odgovoriš na vsa vprašanja. Vprašalniki so anonimni. Vsi zbrani podatki bodo uporabljeni zgolj v raziskovalne namene.

Pred seboj imaš večje število trditev. Če trditev zate velja, obkroži »**DA**«, če pa ne velja, obkroži »**NE**«. Vsako trditev dobro preberi in odgovarjaj iskreno, saj ni pravih in nepravilnih odgovorov. Potrebno je, da odgovoriš na vse trditve.

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Sošolci se norčujejo iz mene. | DA | NE |
| 2. Srečen sem. | DA | NE |
| 3. Težko dobim prijatelje. | DA | NE |
| 4. Pogosto sem žalosten. | DA | NE |
| 5. Sem bister. | DA | NE |
| 6. Sem plašen. | DA | NE |
| 7. Ko me učitelj pokliče k tabli, postanem živčen. | DA | NE |
| 8. Skrbi me moj zunanji videz. | DA | NE |
| 9. Ko odrastem, bom postal pomembna oseba. | DA | NE |
| 10. Zaskrbljen sem, kadar v šoli pišemo teste ali naloge. | DA | NE |
| 11. Sem nepriljubljen. | DA | NE |
| 12. V šoli se lepo obnašam. | DA | NE |
| 13. Kadar gre kaj narobe, je to navadno moja krivda. | DA | NE |
| 14. Svoji družini povzročam težave. | DA | NE |
| 15. Sem močan. | DA | NE |
| 16. Imam dobre zamisli. | DA | NE |
| 17. Sem pomemben član svoje družine. | DA | NE |

18. Navadno želim stvari narediti po svoje.	DA	NE
19. Dobro mi uspeva kakšno stvar narediti s svojimi rokami.	DA	NE
20. Hitro opustim svoja prizadevanja.	DA	NE
21. Pri šolskem delu sem dober.	DA	NE
22. Sram me je mnogih stvari, ki jih počnem.	DA	NE
23. Dobro rišem.	DA	NE
24. Pri glasbi sem dober.	DA	NE
25. Doma se grdo obnašam.	DA	NE
26. Pri šolskem delu sem počasen.	DA	NE
27. Sem pomemben član našega razreda.	DA	NE
28. Živčen sem.	DA	NE
29. Imam lepe oči.	DA	NE
30. Dobro znam govoriti pred celim razredom.	DA	NE
31. V šoli precej sanjarim.	DA	NE
32. S svojimi brati in sestrami sem neprijazen.	DA	NE
33. Mojim prijateljem so všeč moje zamisli.	DA	NE
34. Pogosto se znajdem v težavah.	DA	NE
35. Doma sem ubogljiv.	DA	NE
36. Navadno imam srečo.	DA	NE
37. Precej sem zaskrbljen.	DA	NE
38. Moji starši preveč pričakujejo od mene.	DA	NE
39. Rad sem tak, kakršen sem.	DA	NE
40. Pri mnogih stvareh se počutim odrinjenega.	DA	NE
41. Imam lepe lase.	DA	NE
42. V šoli se pogosto prostovoljno javim.	DA	NE

43. Želim si, da bi bil drugačen.	DA	NE
44. Ponoči dobro spim.	DA	NE
45. Sovražim šolo.	DA	NE
46. Pri telovadbi sem med zadnjimi.	DA	NE
47. Precej sem bolan.	DA	NE
48. Do drugih sem pogosto hudoben.	DA	NE
49. Moji sošolci menijo, da imam dobre zamisli.	DA	NE
50. Nesrečen sem.	DA	NE
51. Imam mnogo prijateljev.	DA	NE
52. Vesel sem.	DA	NE
53. Pri večini stvari sem neuspešen.	DA	NE
54. Pri večini stvari sem dober.	DA	NE
55. Imam mnogo energije.	DA	NE
56. Veliko se pretebam.	DA	NE
57. Pri dečkih sem priljubljen.	DA	NE
58. Ljudje me zafrkavajo.	DA	NE
59. Moja družina je razočarana nad mano.	DA	NE
60. Imam privlačen obraz.	DA	NE
61. Kadar poskušam nekaj narediti, gre vedno kaj narobe.	DA	NE
62. Doma me zafrkavajo.	DA	NE
63. Pri športu in pri igrah sem vodja.	DA	NE
64. Sem neroden.	DA	NE
65. Pri športu in pri igrah gledam, namesto da bi igral.	DA	NE
66. Kar se naučim, hitro pozabim.	DA	NE
67. Z mano je lahko shajati.	DA	NE

68. Hitro se razjezim.	DA	NE
69. Pri dekletih sem priljubljen.	DA	NE
70. Dobro berem.	DA	NE
71. Raje delam sam kot v skupini.	DA	NE
72. Rad imam svoje brate in sestre.	DA	NE
73. Imam skladno telo.	DA	NE
74. Pogosto me je strah.	DA	NE
75. Vedno mi kaj pade iz rok ali pa se polomi.	DA	NE
76. Sem vreden zaupanja.	DA	NE
77. Drugačen sem od drugih ljudi.	DA	NE
78. Po glavi mi gredo hudobne misli.	DA	NE
79. Zlahka se zjočem.	DA	NE
80. Sem dober človek.	DA	NE

Priloga B: Vprašanja za intervju z učencema in razredničarko pred pravljničnimi delavnicami

STRUKTURIRANI INTERVJU Z RAZREDNIČARKO

Samopodoba je del naše osebnosti. Zajema naše predstave, zaznave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi, tudi čustva, ki jih gojimo do sebe, vključno z vrednotenjem samega sebe. Z že izoblikovano samopodobo pa se ne rodimo, marveč se le-ta oblikuje od rojstva do smrti, posameznik se namreč vse svoje življenje uči. Samopodoba je torej vseživljenjski proces, na katerega vplivata dve skupini dejavnikov, notranji in zunanji. Prve, notranje dejavnike, predstavlja posameznik sam in njegova aktivna vloga, zunanji dejavniki pa vključujejo celotno posameznikovo socialno okolje (družino, vrstnike, učitelje in šolo ipd.), s katerim je posameznik nenehno v interakciji.

Poznamo več sestavin samopodobe (telesno, socialno, družinsko, emocionalno, akademsko in samopodobo kompetentnosti). Piers-Harris lestvica za merjenje splošne samopodobe, ki sta ju reševala učenca, se nanaša na šest področij: vedenje, intelektualni in šolski status, telesni videz, anksioznost, priljubljenost in zadovoljstvo. V nadaljevanju so področja podrobneje opisana.

- 1. Telesni videz** povzema stališča, ki jih ima posameznik do svojega telesa.
- 2. Sreča in zadovoljstvo s samim s seboj** oceni posameznikovo zadovoljstvo z delom, s samim seboj in doživljanje sebe kot (ne)srečnega.
- 3. Socialno vedenje** oceni medsebojni odnos posameznika z družinskimi člani, sprejemanje vrstnikov in prijateljev.
- 4. Priljubljenost** pokaže posameznikovo priljubljenost in sprejetost med vrstniki in prijatelji.
- 5. Anksioznost oz. tesnoba** odraža čustveno stanje posameznika in pokaže, v kolikšni meri je posameznika strah, se počuti zaskrbljenega, odrinjenega ipd.
- 6. Intelektualni in učni status** pojasni stališča posameznikovega dojemanja svojih zmožnosti v zvezi z akademskimi nalogami in v povezavi z delovanjem v šolskih situacijah.

Za otroke s **pozitivno/negativno samopodobo** je značilno na primer, da:

- **so psihološko bolj trdni in se lažje soočajo s težavami in spremembami**, otroci z negativno samopodobo pa se hitro »zrušijo«, burno reagirajo ob spremembah;
- **radi pridobivajo nove izkušnje**, otroci z negativno samopodobo ne želijo ali ne marajo novih izkušenj;
- **postavljajo si visoke cilje in jih tudi dosegajo**, otroci z negativno samopodobo pa si lahko postavljajo bodisi previsoke in nerealne cilje, lahko pa tudi precej nizke cilje;
- **privlačijo svoje vrstnike in odrasle s pozitivno samopodobo**, medtem ko otroci z negativno samopodobo privlačijo tiste vrstnike, ki imajo prav tako negativno samopodobo;
- **hitreje vzpostavljajo zdrave in zadovoljive odnose, se bolje razumejo z vrstniki in imajo do njih pozitiven odnos**, otroci z negativno samopodobo pa večkrat zaidejo v konflikte, neustrezne odnose z drugimi, tekmujejo in se primerjajo z vrstniki;
- **do sebe in drugih so odgovorni, vedno pripravljeni pomagati**, otroci z negativno samopodobo pa pokažejo manj odgovornosti;

- **se z ovirami, težavami, strahovi soočajo bolj samozavestno, od problemov ne bežijo**, medtem ko otroci z negativno samopodobo vidijo v težavah razlog za umik in se hitro prenehajo boriti;
- **so sočutni do sebe in drugih**, otrokom z negativno samopodobo pa manjka empatije ali pa je ne pokažejo.

Pri učencih z LMDR pa velikokrat pride do oblikovane nerealne samopodobe, ki se ne sklada z njihovimi dejanskimi sposobnostmi in zmožnostmi.

Glede na navedeno me zanima, kako bi opisali samopodobo učencev S. in F.?

- Katera **področja** samopodobe pri učencih najbolj izstopajo, bodisi v pozitivnem ali negativnem smislu?
- Kako pa je z **(ne)realno** samopodobo učencev?
- Kateri so in kako se pri **učencih izražajo/prepoznajo znaki pozitivne/negativne** in tudi (ne)realne samopodobe?
- Opažate **razliko med dejansko in želeno samopodobo** učencev? Kakšno in kako?
- Kaj oz. kdo ima lahko največji **vpliv** na samopodobo učencev?

Šola in učitelji so prav tako pomemben dejavnik za oblikovanje samopodobe učenca. Zato me zanima, *kako oz. na kakšen način se v razredu ukvarjate s spodbujanjem in oblikovanjem pozitivne ter realne samopodobe?*

- So za to predvidene posebne ure (kot na primer Socialno učenje, pri katerem so predvideni cilji s področja spodbujanja pozitivne in realne samopodobe), dnevi, dogodki?
- Učenca imata področje samopodobe zajeto tudi v njenem individualiziranem programu. Kako in kdo vse se s tem ukvarja? Na kakšne načine realizirate cilje?
- Ali to poteka vsakodnevno/tedensko/mesečno?
- Katere pristope in strategije uporabljate za omenjena učenca?

Kaj pa pravite na (ne)učinkovitost uporabe pravljič s tematiko samopodobe kot gradiva za spodbujanje samopodobe pri učencih?

- Ste sami že kdaj uporabili gradivo pravljič za temo samopodobe?
- Katere pravljičice bi priporočili za temo samopodobe?
- Kako in na kakšen način bi lahko bila pravljičica oz. pravljični lik primerno učno gradivo za spodbujanje pozitivne in oblikovanje realne samopodobe?
- Bi se učenca lahko identificirala z liki s podobnimi težavami, kot jih imata onadva in bi tako lažje našla rešitve, obenem pa krepila in oblikovala pozitivno in realno samopodobo?

DELNO STRUKTURIRANI INTERVJU Z UČENCEM

Predstavi se in se opiši. (Podam svoj primer ter učenca spodbujam s podvprašanji.)

- Se ti zdi, da si lep, da si všeč drugim in rad skrbiš za svoj izgled (oblačila, frizura itd.)? Kaj te pri tvojem zunanem izgledu moti in kaj ti je najbolj všeč?
- Si zadovoljen s sabo? Zakaj ja/ne? Če bi lahko, kaj bi najprej spremenil pri sebi?

- Kako te vidijo drugi ljudje (prijatelji, sošolci, učitelji, starši in drugi)? Koliko prijateljev imaš? Te imajo drugi radi, se radi družijo s tabo, si jim pomemben? Se ti drugi kdaj posmehujejo, katere besede ti rečejo? Kako pa se ti vedeš do drugih?
- Kako se največkrat počutiš: vesel, žalosten, zaskrbljen, vznemirjen? Zakaj? Te je kdaj strah, jočeš? Kdaj, zakaj in kako pogosto občutiš kakšno čustvo (vsak dan, vsak teden, enkrat na mesec ipd.)?
- Kaj ti pomeni šola in znanje? Kateri predmet ti je najljubši/najslabši in zakaj? Kaj narediš, ko dobiš slabo oceno?
- Kaj misliš, da ti gre zelo dobro, kaj malo manj, kaj pa slabše?
- Kako bi nadaljeval naslednje povedi?
 - Moja postava je _____ .
 - Ko ni kaj po moje _____ .
 - Prijatelji me _____ .
 - Šola je zame _____ .
 - Ko moram nastopiti pred drugimi _____ .
 - Sam sebe bi ocenil z oceno _____ .
- Kaj bi rad v življenju (ko boš velik) postal, delal? Kakšni so tvoji cilji in želje?
- Če bi imel možnost, da postaneš kdorkoli, kdo in kakšen bi želel biti? Kako bi se želel razumeti z družino, prijatelji? Kako bi želel, da te drugi sprejmejo, ocenjujejo?

PRILOGA C: Vprašanja za intervju z učencema in razredničarko po pravljicnih delavnicah

STRUKTURIRANI INTERVJU Z RAZREDNIČARKO

Področja samopodobe so naslednja:

- 1. Telesni videz** povzema stališča, ki jih ima posameznik do svojega telesa.
- 2. Sreča in zadovoljstvo s samim s seboj** oceni posameznikovo zadovoljstvo z delom, s samim seboj in doživljanje sebe kot (ne)srečnega.
- 3. Socialno vedenje** oceni medsebojni odnos posameznika z družinskimi člani, sprejemanje vrstnikov in prijateljev.
- 4. Priljubljenost** pokaže posameznikovo priljubljenost in sprejetost med vrstniki in prijatelji.
- 5. Anksioznost oz. tesnoba** odraža čustveno stanje posameznika in pokaže, v kolikšni meri je posameznika strah, se počuti zaskrbljenega, odrinjenega ipd.
- 6. Intelktualni in učni status** pojasni stališča posameznikovega dojemanja svojih zmožnosti v zvezi z akademskimi nalogami in v povezavi z delovanjem v šolskih situacijah.

-
- Opazite razliko med samopodobo učencev pred delavnicami in po njih? Na katerih področjih samopodobe (od zgoraj navedenih) in na kakšen način se ta razlika kaže?
 - Menite, da sta učenca začela tekom delavnic v celoti bolj pozitivno in realno razmišljati o sebi? Lahko opišete, na kakšen način in v katerih situacijah (v razredu, pri pouku in drugje) se to kaže (če se)?
 - Bi dodali še kaj glede samopodobe, pravljicnih delavnic ali drugega?

DELNO STRUKTURIRANI INTERVJU Z UČENCEM

- Se ti zdi, da si lep, da si všeč drugim in rad skrbiš za svoj izgled (oblačila, frizura itd.)? Kaj te pri tvojem zunanjem izgledu moti in kaj ti je najbolj všeč?
- Si zadovoljen s sabo? Zakaj ja/ne? Če bi lahko, kaj bi najprej spremenil pri sebi?
- Kako te vidijo drugi ljudje (prijatelji, sošolci, učitelji, starši in drugi)? Koliko prijateljev imaš? Te imajo drugi radi, se radi družijo s tabo, si jim pomemben? Se ti drugi kdaj posmehujejo, katere besede ti rečejo? Kako pa se ti vedeš do drugih?
- Kako se največkrat počutiš: vesel, žalosten, zaskrbljen, vznemirjen? Zakaj? Te je kdaj strah, jočeš? Kdaj, zakaj in kako pogosto občutiš kakšno čustvo (vsak dan, vsak teden, enkrat na mesec ipd.)?
- Kaj ti pomeni šola in znanje? Kateri predmet ti je najljubši/najslabši in zakaj? Kaj narediš, ko dobiš slabo oceno?

- Kaj misliš, da ti gre zelo dobro, kaj malo manj, kaj pa slabše?
- Kako bi nadaljeval naslednje povedi?
 - Moja postava je _____.
 - Ko ni kaj po moje _____.
 - Prijatelji me _____.
 - Šola je zame _____.
 - Ko moram nastopiti pred drugimi _____.
 - Sam sebe bi ocenil z oceno _____.
- Kaj bi rad v življenju (ko boš velik) postal, delal? Kakšni so tvoji cilji in želje?
- Če bi imel možnost, da postaneš kdorkoli, kdo in kakšen bi želel biti? Kako bi se želel razumeti z družino, prijatelji? Kako bi želel, da te drugi sprejmejo, ocenjujejo?
- Kaj bi povedal o celotnih pravljicnih delavnicah?

Priloga Č: Priprave na pravljичne delavnice z delovnimi listi in nastalimi izdelki

PRIPRAVE ZA 12-TEDENSKE PRAVLJIČNE DELAVNICE

1. pravljična delavnica

Tema delavnice: Samospoznavanje, samoocenjevanje in čustva

Pravljica: NINO in ADi HoDko (Katarina Kesič Dimic, ilustr. Taja Sever, 2010)

UVODNA MOTIVACIJA

Z učenci se igramo igro, pri kateri smo vsi skupaj skriti pod odejo, zraven pa imamo barvne lučke. Pod odejo je tema in ne vidimo ničesar. Vsak se predstavi in pove o sebi, kar želi. Po predstavitvi pa vsak prižge lučke in z njimi pod odejo naredi kakšen trik. Pogovarjamo se o skrivanju pod odejo (kdaj bi se skrili, zakaj, s kom ipd.). Namen igre je predvsem sprostitev in spoznavanje vseh udeležencev.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da jima bomo prebrali pravljico (jo pokažemo in dovolimo, da sama prebereta avtorja in naslov). Še prej razložimo pravila naših pravljičnih delavnic. Nato se usedemo v kotichek in prikličemo tišino, da lahko začnemo s pripovedovanjem pravljice.

Pripovedovanje pravljice: Pravljico pripovedujemo čim bolj prosto in s primernim tempom, ves čas jo imamo obrnjeno proti učencema. Nenehno vzdržujemo očesni kontakt z obema učencema, pri ilustracijah se malo ustavimo in pustimo nekaj časa za ogled.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da še malo razmislimo o vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Učenca vprašamo o vtisih, o vsebini zgodbe (skupaj obnovimo pravljico), o mnenju glede pravljičnih likov, o dogajanju v zgodbi, o nauku. *Sledi dejavnost 1.*

Pogovarjamo se o tem, kakšne težave ima glavni lik Nino, kdo mu pomaga pri premagovanju le-teh. Vprašamo ju, kaj mislita, v čem so pravljični liki v zgodbi dobri. Iščemo podobnosti in razlike med njima in glavnim likom, vprašamo ju tudi, kdo njima pomaga pri premagovanju težav. Pogovarjamo se o čustvih in občutjih v šoli, o tem, kaj nam gre in kaj ne, na kaj smo ponosni, kje se moramo bolj truditi itd. *Sledita dejavnosti 2 in 3.*

Dejavnosti:

1. Ilustriranje odlomka zgodbe

Učenec ilustrira odlomek iz zgodbe, ki si ga je najbolj zapomnil. Ilustracijo pojasni.



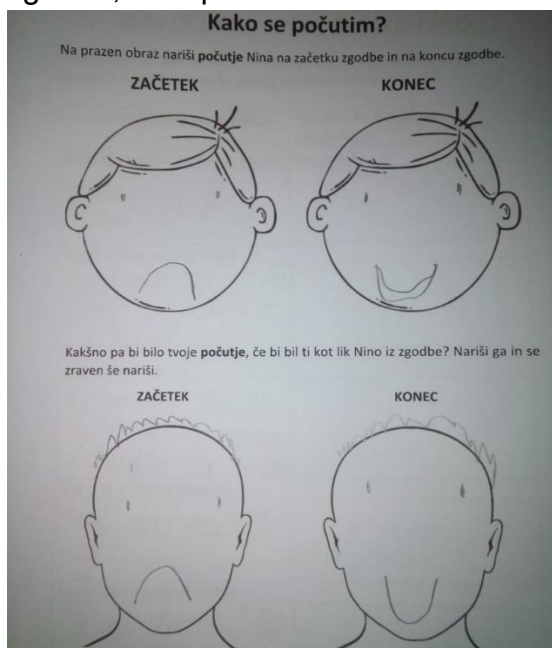
Slika 4: Ilustracija odlomka pravljice (Filip)

2. Samoocena šolskega dela

Z učencema se pogovarjamo o šoli – kaj jima pomeni, kako jima gre v šoli, kaj jima gre in kaj ne itd.. Nato jima napovemo, da bosta na prvi in na zadnji delavnici izpolnila list z vprašanji o njunem delu v šoli. Učenca dobita delovni list *Samoocena v šoli*. Vprašanja se nanašajo na počutje v šoli, na to, kaj jima je bilo všeč in kaj ne, kaj jima je uspelo, kaj ju skrbi, kaj bi lahko naredila bolje, pri čem bi se morala več truditi, kdo jima je pomagal, komu sta onadva pomagala, kaj bi pohvalila ter na koncu, s katero oceno (1–5) bi ocenila svoje delo v šoli.

3. Kako se počutim?

Najprej sledi igra pantomime, v kateri en učenec uprizarja oz. izraža čustvo, drugi pa ugotavlja oz. prepoznavamo čustvo. Hkrati ugibamo in iščemo situacije, kdaj se določeno čustvo pojavi (na primer: žalost – ko dobiš negativno oceno). Vloge učencev se tudi zamenjajo. Prav tako se uprizarja vedno drugo čustvo. Po tem delu sledi delovni list *Kako se počutim*. Učenca na obraze rišeta občutje glavnega lika zgodbe, nato pa narišeta tudi lastna čustva v vlogi glavnega lika.



Slika 5: Kako se počutim? (Sani)

SAM OCENIM SVOJE ŠOLSKO DELO

Lestvica se nanaša na delo in vedenje v šoli za pretekli teden.

Lestvico izpolni na prvi in zadnji pravljilni delavnici.

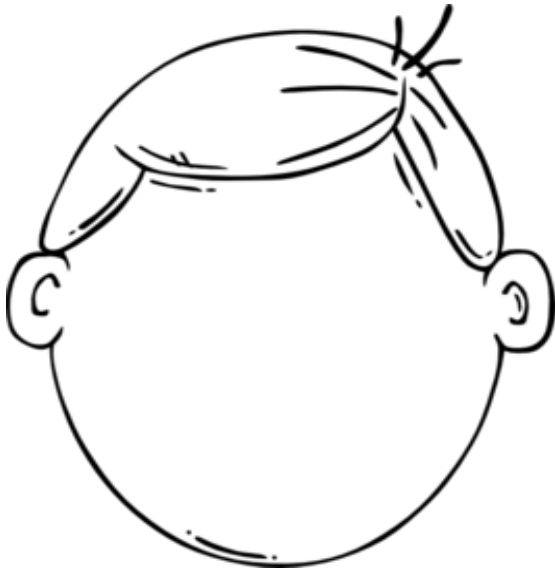
PRVA PRAVLJIČNA DELAVNICA	ZADNJA PRAVLJIČNA DELAVNICA
Kako si se počutil v šoli in ob šolskem delu?	
Kaj ti je bilo najbolj všeč?	
Kaj ti ni bilo všeč?	
Kaj ti je najbolje uspelo?	
Kaj v šoli te najbolj skrbi?	
Kaj bi lahko naredil bolje?	

Pri čem se moraš bolj potruditi?	
Komu si pomagal in pri čem?	
Kdo je pomagal tebi in pri čem?	
Kaj/Koga bi pohvalil?	
S katero oceno bi ocenil svoje delo (od 1 do 5)? Zakaj?	

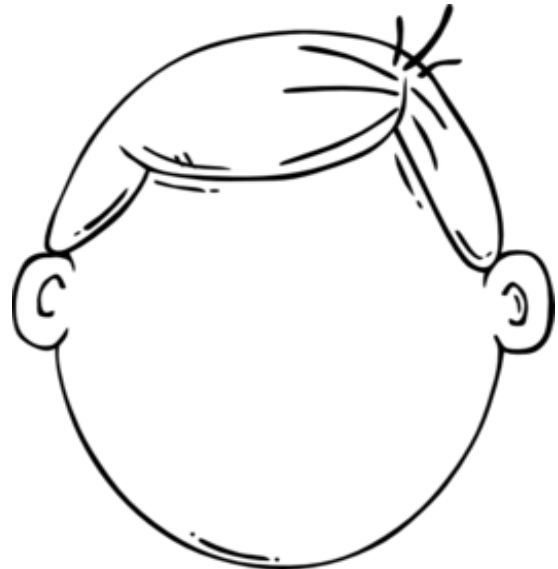
Kako se počutim?

Na prazen obraz nariši **počutje** Nina na začetku in na koncu zgodbe.

ZAČETEK

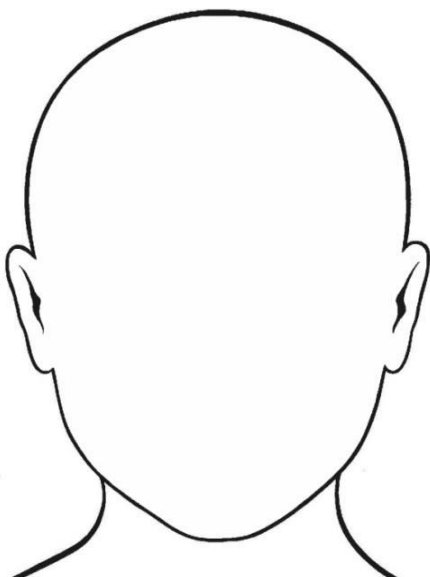


KONEC

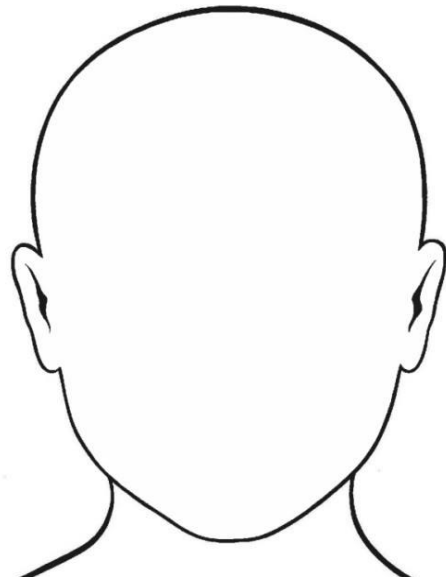


Kakšno pa bi bilo tvoje **počutje**, če bi bil ti lik Nino iz zgodbe? Nariši in opiši.

ZAČETEK



KONEC



2. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Pozornost in koncentracija ter obnašanje

Pravljica: NINO in ADi HoDko (Katarina Kesič Dimic, ilustr. Taja Sever, 2010)

UVODNA MOTIVACIJA

Z učencema poslušamo pesmi s šolsko vsebino (Adi Smolar: *Šola, da se ti zrola in Jaz ne grem v šolo*). Zraven plešemo in pojemo. Po pesmih se pogovorimo o njihovi vsebini. Pogovor navežemo na pravljico, ki smo jo brali zadnjič.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da bomo ponovno, vendar sedaj skupaj, prebrali isto pravljico kot zadnjič. Posedemo v krog našega pravljíčnega kotička in prikličemo tišino, da lahko začnemo s pripovedovanjem in branjem pravljice.

Pripovedovanje pravljice: Pravljico berem vmes jaz, vmes pa kak del prebereta tudi učenca. Pravljico pripovedujemo čim bolj prosto in s primernim tempom. Nenehno vzdržujemo očesni kontakt z obema učencema, hkrati jima pustim dovolj časa za branje in razmišljanje o prebranem. Kasneje preberemo samo določene odlomke iz pravljice.

Premor po pripovedovanju: Ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da še malo razmislimo in obnovimo prebrano vsebino ter uredimo vtise ob ponovnem branju zgodbe.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

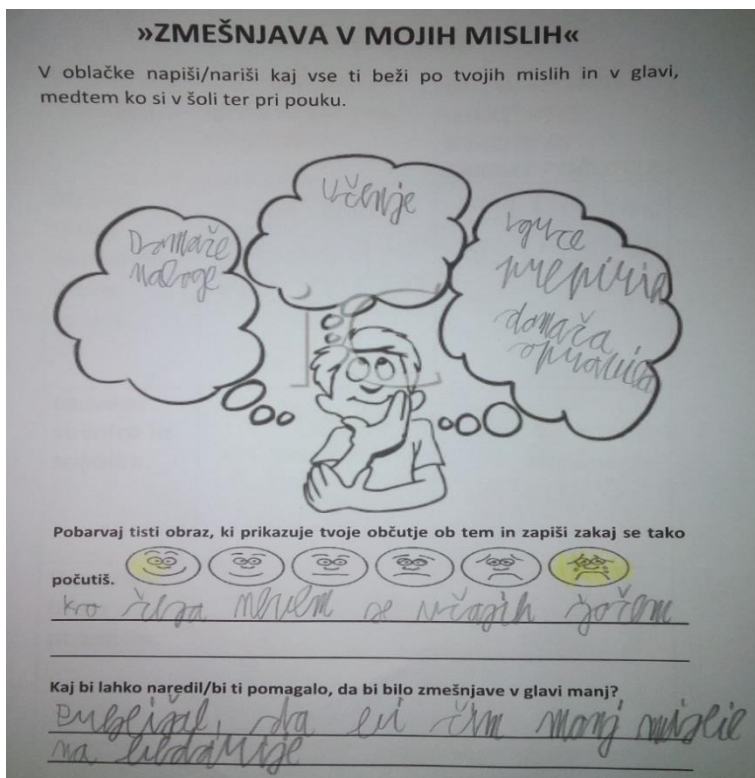
Z učenci obnovimo zgodbo, nastopajoče like v njej, dogajanje, počutja itd. Pogovarjamo se o naših zmešnjavah v glavi, ki nas motijo pri delu in se zato ne moremo osredotočiti na tisto, na kar bi se morali. *Sledi dejavnost 1.*

Pogovorimo se o (ne)primernem vedenju v šoli, o načinih krotjenja jeze, analiziranju situacij iz zgodbe in iz njihovega življenja. *Sledi dejavnost 2.*

Dejavnosti:

1. »Zmešnjava v mojih mislih«

Med poukom oz. vedno, ko moramo biti skoncentrirani in pozorni, se nam lahko zgodi, da naša pozornost zaide drugam, da je v naši glavi vse, kar v nekem trenutku ni dobrodošlo. Mislimo na sto stvari, velikokrat nepotrebni. Učenca dobita nalogo, da narišeta ali napišeta vse, kar jima »skače« po mislih med šolskim poukom. Nato pa premislišta še o občutkih in tudi o načinih, ki bi jima pomagali, da bi bila zmešnjava in kaos v njunih mislih manjša.



Slika 6: "Zmešnjava v mojih mislih" (Sani)

2. Obnašanje v šoli

V življenju se srečamo s številnimi situacijami, prijetnimi in manj prijetnimi. Nanje velikokrat vplivamo mi sami z našim obnašanjem. Učenca rešujeta delovni list z zapisanimi neprimernimi situacijami. Sledi del, kako na te situacije odreagirata in se ob njih počutita. Učenca pa imata v drugem delu tudi nalogo, da razmisliata in zapišeta, kako bi morala ustrezno odreagirati v dani situaciji in kako bi se počutila takrat.

SITUACIJA V ŠOLI	KAJ NAREDIM? KAKO SE OB TEM POČUTIM?	KAJ BI MORAL NAREDITI? KAKO BI SE TAKRAT POČUTIL?
Dobim slabo oceno na testu.	Se počutim žalostno	Moral bi se bolj prizadevati
Izzivam sošolce in sošolke.	Z neprimernimi besedami in dejanji jih razburjam	Biti prijazen in spoštovati pravila
Vso snov hitro pozabim.	sem tiho in ne razpravljam	se bolj prizadevati

Slika 7: Obnašanje v šoli (Sani)

»ZMEŠNJAVA V MOJIH MISLIH«

V oblačke napiši/nariši, kaj vse ti »šviga« po tvojih mislih v glavi, ko si v šoli ter pri pouku.



Pobarvaj tisti obraz, ki prikazuje tvoje počutje ob tem in zapiši, zakaj se tako počutiš.



Kaj bi lahko naredil/bi ti pomagalo, da bi bilo zmešnjave v glavi manj?

OBNAŠANJE V ŠOLI

SITUACIJA V ŠOLI	KAJ NAREDIM? KAKO SE OB TEM POČUTIM?	KAJ BI MORAL NAREDITI? KAKO BI SE TAKRAT POČUTIL?
Dobim slabo oceno na testu.		
Izzivam sošolce in sošolke.		
Vso snov hitro pozabim.		

3. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Moje želje in samospoznavanje

Pravljica: NINO in ADi HoDko (Katarina Kesič Dimic, ilustr. Taja Sever, 2010)

UVODNA MOTIVACIJA

Z učencema se pogovarjamo o sanjah, o čem sanjata, o (ne)resničnosti sanj, o naših željah v sanjah ter o strahovih in nočnih morah.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Z učencema skupaj obnovimo pravljico. Povemo, da bomo tokrat brali le določene odlomke iz pravljice in se o njih pogovarjali.

Pripovedovanje pravljice: Preberemo določene odlomke iz pravljice, ki se skladajo z dejavnostmi.

Premor po pripovedovanju: Ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da še malo razmislimo in obnovimo prebrano ter uredimo vtise ob ponovnem branju pravljice.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Z učencema analiziramo prebrani odlomek – o čem govori, zakaj smo ga izbrali, ali je pomemben za nas itd. Navežemo tudi na temo, kakšno šolo si onadva želita. *Sledi dejavnost 1 – Moja sanjska šola.*

Pogovorimo se o potrebščinah in prilagoditvah v šoli in pri pouku, ki nam pomagajo in olajšajo učenje in delo v šoli (za primer jima podamo gibalno ovirane osebe, osebe z govorno motnjo, slepe, gluhe ipd.). Vprašamo ju, katere prilagoditve, kakšna pomoč in načini pomoči bi njima koristili pri delu v šoli, da bi jima šlo bolje ter bi se lažje učila, sodelovala in dosegala dobre rezultate. Nato *sledi dejavnost 2 – Recept za boljše delo v šoli.*

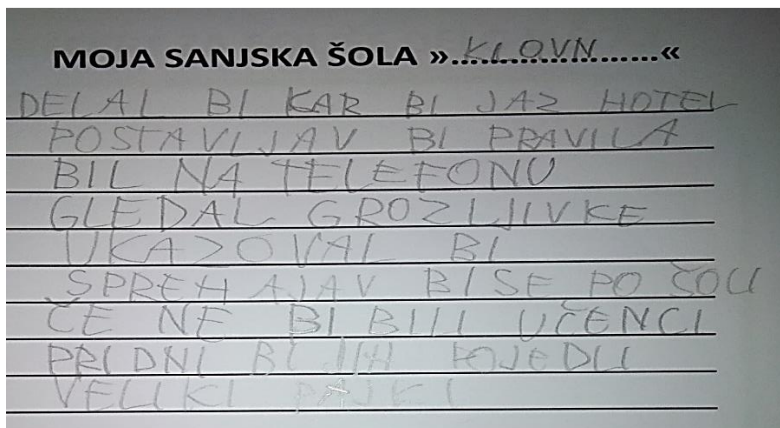
Po delu sledi še evalvacija o delavnicah s prvo pravljico *Nino in ADiHoDko*, in sicer o tem, kaj jima je ugajalo bolj, kaj manj in kaj bi spremenila.

Dejavnosti:

1. Moja sanjska šola

Preberemo del besedila z opisom planeta Ado HoromanDija.

ADi HoDko je živel na planetu Ado HoromanDija, kjer mu je bila šola zelo všeč. Tam je bilo vse, kar si je želel. Učenca dobita nalogo, da za tri minute zapreta oči in si zamislita svojo sanjsko šolo, na svojem planetu. Nato si izmislita ime te sanjske šole, ga zapišeta v naslov, potem pa zapišeta pesem ali spis na temo »sanjska šola«. Vanjo vključita vse, kar jima predstavlja sanjska šola; kdo je v njej, kaj vse ima ta šola, kako poteka pouk, kaj se dela na tej šoli itd.



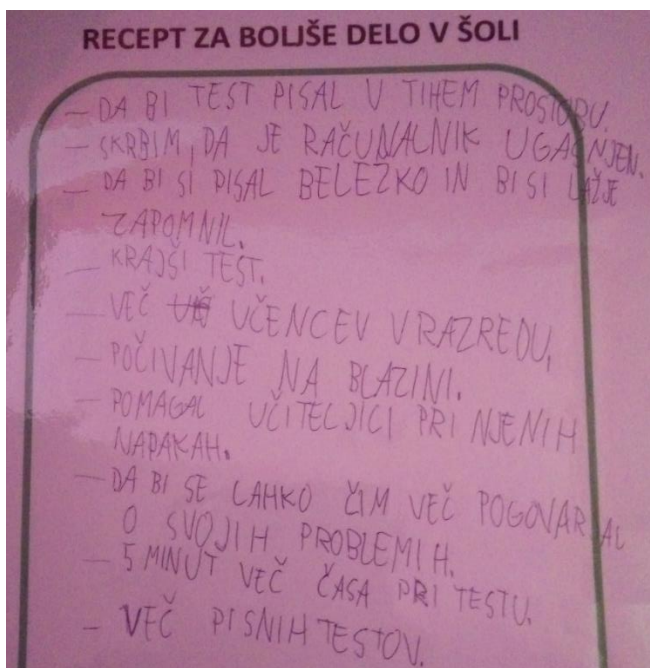
Slika 8: Moja sanjska šola (Filip)

2. Recept za boljše delo v šoli

Še enkrat preberemo del besedila, ki prikazuje pogovor med ADi HoDkom in učiteljico Tapravo.

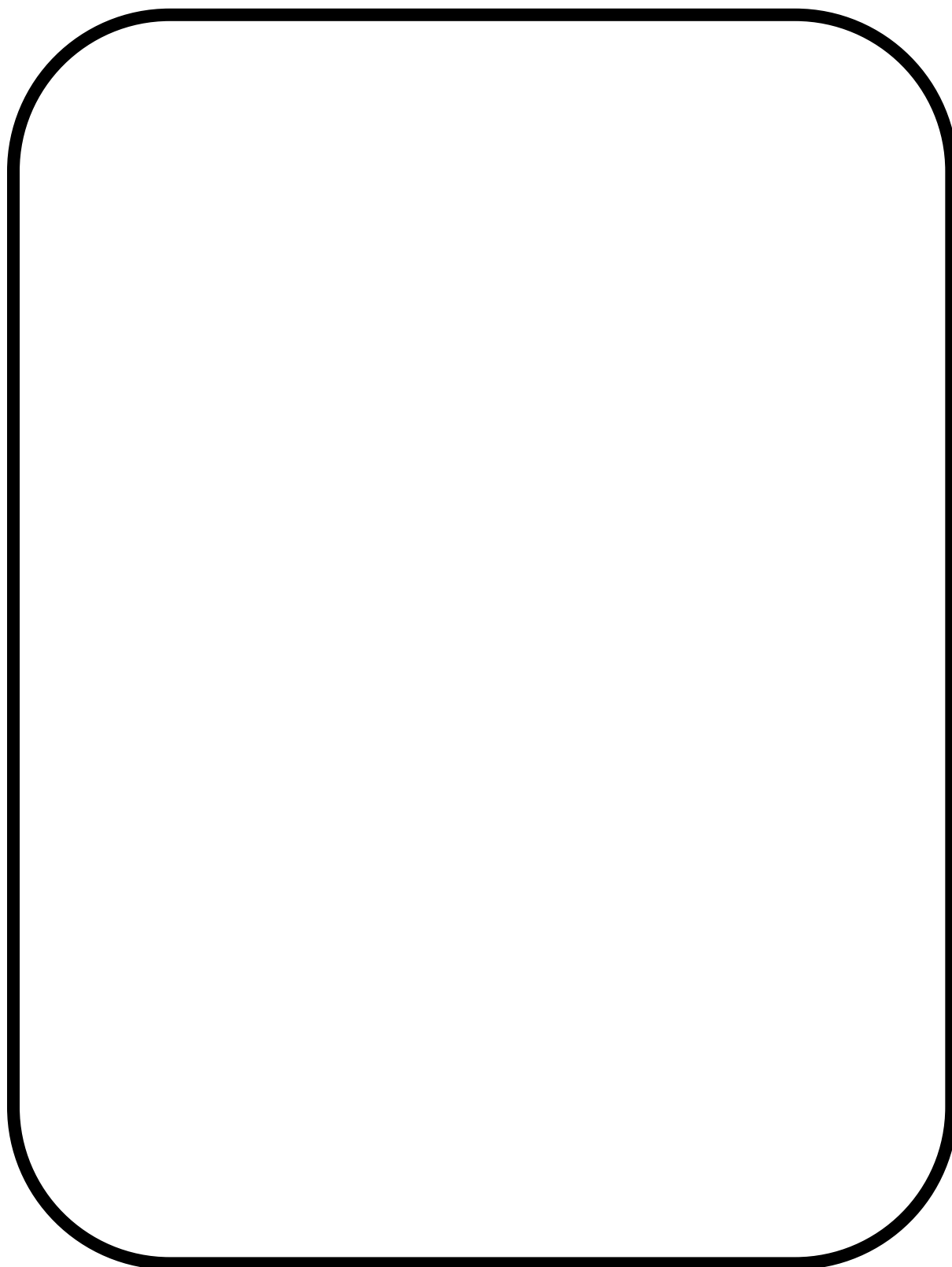
Povem, da se bomo igrali igro vlog med Adihodkom in učiteljico Tapravo. Eden izmed učencev se postavi v vlogo ADi HoDka, ki učiteljici Tapravi pojasni (ta pa zapisuje na papir), kakšne prilagoditve/pomoč bi njemu kot učencu v šoli prišle prav, da bi mu šlo bolje v šoli in bi se tudi boljše počutil ter obnašal. In obratno, menjava vlog med učencema. Narejene izdelke nato plastificiramo in z učencema razložimo naše delo tudi razredničarki, da se lahko skupaj pogovorijo o tem, ali bi lahko katere prilagoditve realizirali med poukom.

Pomen dejavnosti je v tem, da se učenca (glede na njune specifičnosti) samo-analizirata in sama poiščeta strategije, načine, ki bi jima pomagali k večji uspešnosti pri pouku. S tem se učenca sprejmeta taka kot sta in se ne sramujeta ali skrivata več.



Slika 9: Recept za boljše delo v šoli (Sani)

RECEPT ZA BOLJŠE DELO V ŠOLI



4. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Zunanji oz. telesni videz in (ne)priljubljenost

Pravljica: Grdi raèek (Hans Christian Andersen, ilust. Marlenka Stupica, 1998)

UVODNA MOTIVACIJA

V naš pravljíčni kotiček pritrdimo veliko ogledalo. Uèenca motiviramo k opazovanju v ogledalu, usmerjamo ju k podrobnem opazovanju, nato pa drug drugemu opišeta, kaj opazita, kakšne zunanosti sta, kaj jima je všeè, kaj ne ipd. *Sledi dejavnost 1.*

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Uèencema povemo, da jima bomo pripovedovali pravljico, v kateri bo glavni lik žival in pokažemo fotografijo na palčki – raèka. Pokažemo tudi nekatere druge like na palčki, ki nas bodo spremljali med pripovedovanjem pravljice. Nato prikličemo tišino, da lahko začnemo s pripovedovanjem pravljice.

Pripovedovanje pravljice: Pravljico pripovedujemo èim bolj prosto in s primernim tempom, slikanico imamo ves èas obrnjeno proti uèencema. Med pripovedovanjem uporabljamo tudi like na palèkah (ko le-ti spregovorijo ali nastopajo v pravljici). Nenehno vzdržujemo oèesni kontakt z obema uèencema, pri ilustracijah in govoru posameznih likov govorimo še bolj doživeto, z različnimi glasovi, vmes se malo ustavimo in pustimo nekaj èasa za ogled.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da malo razmislimo o vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Uèenca povprašamo o vtisih pravljice, o obnovi vsebine pravljice, o mnenju glede pravljíčnih likov, o dogajanju v pravljici, o nauku. Ponovno *sledi dejavnost 1.* Pogovarjamo se o glavnem liku, o tem, kakšen je, ali je sprejet in priljubljen, zakaj ne, o njegovi drugaènosti in vplivu nanjo, kaj se mu v življenju dogaja in zakaj, kako oz. kdo mu pomaga pri njegovem sprejemanju (*dejavnost 2*). Pogovarjamo se o zunanjih znaèilnostih med nami, o naših podobnostih in razlikah. Po tem sledi še ilustracija na raèunalniku.

Dejavnosti:

1. Zrcalce, zrcalce ...

Ta dejavnost poteka pred in po pripovedovanju pravljice. Pred pripovedovanjem se uèenci opazujejo v ogledalu. Namen opazovanja je ogled svoje zunanosti, podrobnosti, ki so vidne navzven, torej tistih, jih lahko vidijo vsi. Pri opazovanju smo pozorni na vse – od glave do pete. Nato uèenci prejmejo listke in nalogo, da nanje zapišejo svoje zunanje znaèilnosti in s tem odgovorijo na vprašanja: »Kaj na meni mi je všeè?« in »Kaj na meni mi ni všeè?«. Nato pa dobijo še druge listke, na njih pa

zapišejo enako še za sošolca, torej: »Kaj na sošolcu mi je všeč?« ter »Kaj na sošolcu mi ni všeč?«. Ko končajo, listke spravimo. Po pripovedovanju pravljice in pogovoru prej zapisane listke pregledamo. Primerjamo, kaj je kdo o sebi zapisal ter kaj je o njem zapisal sošolec. Nato si učenci pogledajo listke, jih komentirajo, povedo, kaj novega so o sebi izvedeli, kaj so pričakovali, česa niso, ali so zadovoljni z zapisanim ipd.

2. Prijateljstvo

Učenca na tablice piši-briši zapisujeta povedi, ki jih morata sama nadaljevati oz. dokončati. Povedi se nanašajo na temo (ne)priljubljenosti. Namen dejavnosti je ugotoviti učenčevo (ne)priljubljenost, (ne)sprejetost, občutke ob tem, njegove želje, iskanje dobrih in slabih prijateljskih dejanj itd.

Povedi:

Število mojih prijateljev je _____.

Najraje se družim _____.

Prijatelji mi pravijo _____.

Ob prijateljih se počutim _____.

Slab prijatelj bom, ko _____.

Dober prijatelj bom, ko _____.

Želim si, da bi me prijatelji _____.

3. Ilustracija s slikarjem na računalniku

Učenca s pomočjo računalnika in programa za slikanje ustvarita ilustracijo iz pravljice. Ilustracijo tudi opišeta.



Slika 10: Ilustracija z računalnikom (Sani)

5. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Notranje in zunanje lastnosti ter podobnosti/razlike med nami
Pravljica: Grdi raèek (Hans Christian Andersen, ilustr. Marlenka Stupica, 1998)

UVODNA MOTIVACIJA

Z učenci se igramo igro nasprotij: to je igra, kjer išèemo protipomenke (npr. bogat-reven, debel-suh, dober-slab ...). Poskušamo jih najti èim več. Ob tem pa poteka tudi gibalna igra – zraven povedane besede pokažemo tudi gib, ko dodamo protipomenko, pokažemo še nasprotni gib.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Uèencema povemo, da bomo še enkrat pripovedovali pravljico. Opozorimo ju, naj bosta pozorna na poèutje (posebej raèka), znaèilnosti likov. Nato prikličemo tišino, da lahko zaènemo s pripovedovanjem pravljice.

Pripovedovanje pravljice: Pravljico pripovedujemo èim bolj prosto in s primernim tempom, ves èas jo imamo obrnjeno proti uèencema. Med pripovedovanjem vmes ponovno uporabimo like na palèkah. Nenehno vzdržujemo oèesni kontakt z obema uèencema, pri ilustracijah in govoru posameznih likov govorimo še bolj doživeto, z različnimi glasovi, vmes se malo ustavimo in pustimo nekaj èasa za ogled.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da še malo razmislimo o vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Uèenca vprašamo o vtisih, o vsebini pravljice, ali so jo drugič razumeli drugaèe, o znaèilnostih pravljíčnih likih (dober, hudoben, prijazen ...), o dogajanju, o bistvu pravljice. *Sledi dejavnost 1 – Podobnosti in razlike.* Nato išèemo podobnosti in razlike med liki, med uèencema in glavnim ter stranskimi liki in na splošno med ljudmi na svetu. Tema pogovora poteka tudi o primerjavi med zunanjo in notranjo lepoto, koliko nam pomeni ena in druga, ali sta povezani, ali kdaj sodijo koga samo po njegovi zunanji lepoti itd.

Nato sledi dejavnost 2 – Obrisi teles. Po tej dejavnosti se podrobneje pogovarjamo o notranjih lastnostih, saj ljudi ne smemo soditi le po zunanosti.

Dejavnosti:

1. Podobnosti in razlike

Z uèencema si pogledamo sliko moèvirja. Opišeta, kaj vse vidita na sliki, ali so si stvari podobne oz. različne ter v èem. Na fotografiji poskušamo poiskati ter zapisati èim več podobnosti in razlik. Nato si ogledamo fotografijo razreda, jo prav tako opišemo, poišèemo na njej podobnosti in razlike ter vse zapišemo.

6. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Pozitivno razmišljanje in asertivnost

Pravljica: Grdi raèek (Hans Christian Andersen, ilustr. Marlenka Stupica, 1998)

UVODNA MOTIVACIJA

Z učenci poslušamo pesem Labodje jezero (P. I. Čajkovski). Povem jim naslov pesmi in naredimo uvod o tem, zakaj smo poslušali to pesem, kaj občutijo ob poslušanju (bolj pozitivna ali negativna čustva), ali jo lahko kako povežejo s pravljico, ki smo jo brali prejšnjo uro.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da bomo tokrat brali le posamezne dele pravljice in bomo v njej iskali določene odlomke.

Pripovedovanje pravljice: V knjigi išèemo in listamo posamezne odlomke, ki jih potrebujemo za dejavnost. Preko iskanja ter odlomkov učenca pravzaprav še sama enkrat bereta pravljico, saj morata prebrati vse, èe želita najti doloèen odlomek pravljice.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da še malo razmislimo o vsebini in o nalogi.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Že pri obravnavi prejšnje pravljice (*Nino in ADi HoDko*) smo ugotovili, da nam v mislih/v glavi nenehno »švigajo« tudi takšne misli, ki odkrenejo našo pozornost. Pri tej pravljici pa dodamo zraven še, kakšne misli so to, ali so prijetne, manj prijetne, neprijetne. Zraven pa tudi, kako se ob tem počutimo, kaj bi (èe bi) spremenili. V sklopu te teme poteka *Dejavnost 1*, zraven pa vključimo misli raèka na njegovi poti ter kako bi jih lahko spremenili.

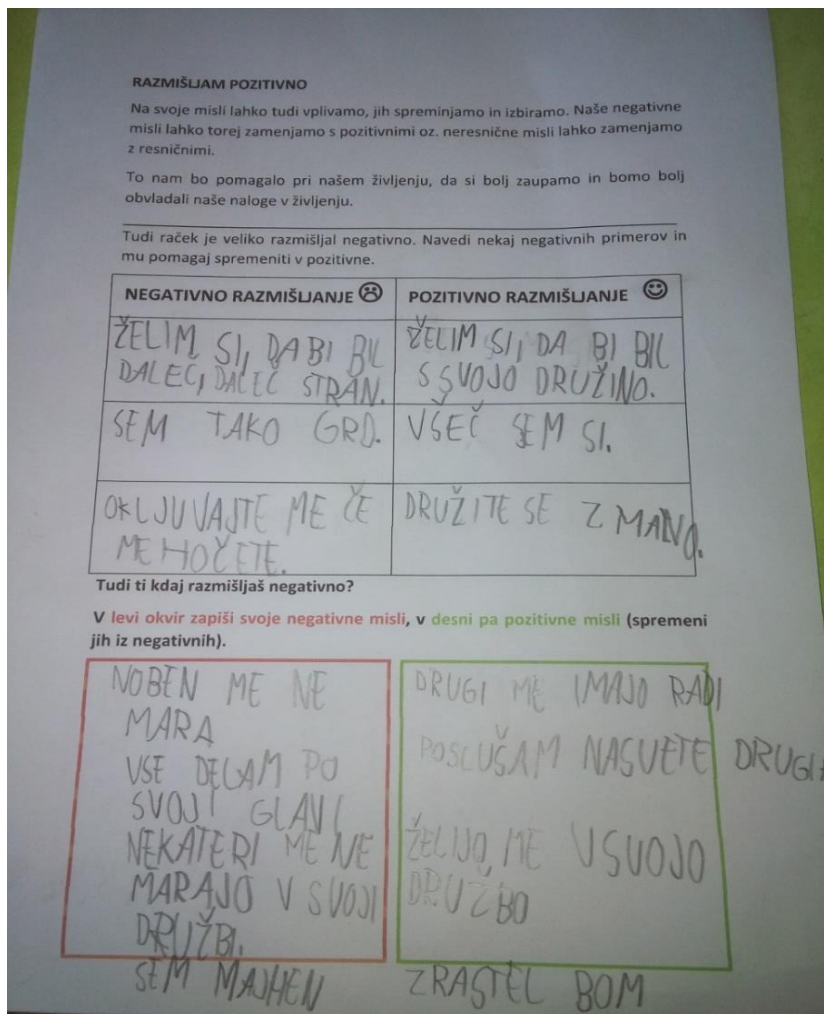
Nadaljujemo pogovor o nasilju (po svetu, v državi, v razredu itd.). Pogovarjamo se o različnih oblikah nasilja. O tem, kaj učencema predstavlja pojem nasilje, èe sta ga bila kdaj deležna, kakšnega, od koga, komu sta se zaupala, kako sta se branila itd. *Sledi dejavnost 2 – Znam se postaviti zase.*

Dejavnosti:

1. Razmišljam pozitivno

Skupaj z učencema v knjigi poiščemo dele besedila, kjer so zapisane raèkove (pozitivne ali negativne) misli.

V tej delavnici učenci negativne misli spreminjajo v pozitivne. Najprej v pravljici poišèejo različne raèkove misli. Nato pa išèejo lastne misli, jih verbalizirajo in skušajo spremeniti v pozitivnejše. Pozitivne misli nekajkrat ponovijo, da jih tako slišijo večkrat in jih bolje ponotranjijo.



Slika 13: Razmišljam pozitivno (Sani)

2. Znam se postaviti zase

V knjigi najdemo odlomke, ki opisujejo obnašanje drugih likov do glavnega lika. Te dogodke na glas preberemo.

Na list zapišemo grda dejanja, ki so se tako račku v pravljici kot njim v življenju dogajala (na primer norčevanje, kljuvanje ...). Na drugi list pa, kako se je raček počutil in kako so se oni pri tem počutili.

Učencema pokažem listke s primeri, kako pri nasilju lahko pravilno odreagiramo oz. kako se postavimo zase. Učenca dobita navodilo, da izbereta 3 listke z načini, ki se jih poslužujeta.

Pogovorimo se o izbranem in skupaj izberemo ustrezne poti, kako se soočiti z nasiljem in izzivanjem. Tri najustreznejše rešitve napišemo na večje liste in jih izobesimo v razredu, da so vidne vsem učencem na šoli.

RAZMIŠLJAM POZITIVNO

Na svoje misli lahko vplivamo, jih spreminjamo in izbiramo. Naše negativne misli lahko zamenjamo s pozitivnimi oz. neresnične misli z resničnimi.

To nam bo pomagalo, da si bomo bolj zaupali in lažje obvladovali naše naloge v življenju.

Tudi **raček** je veliko negativno razmišljal. Navedi nekaj negativnih primerov in mu jih pomagaj spremeniti v pozitivne.

NEGATIVNO RAZMIŠLJANJE ☹️	POZITIVNO RAZMIŠLJANJE 😊

Tudi ti kdaj razmišljaš negativno?

V **levi okvir** zapiši svoje **negativne misli**, v **desni** pa **pozitivne misli** (spremeni jih iz negativnih).

ZNAM SE POSTAVITI ZASE

KAKO SE POSTAVIM ZASE?

Rečeš drugim, da naj nehajo.
Ignoriraš izzivanje in odideš vstran.
Dovoliš drugim, da delajo in govorijo, kar hočejo.
Govoriš jasno in z mirnim glasom.
Delaš se, da ti je vseeno.
Mirno gledaš v oči in se tako soočiš z drugim.
Poveš staršem, učiteljici ali komu, ki mu zaupaš.
Držiš se pokončno in mirno, da ne izgledaš šibak.
Hlipaš, jočeš in si žalosten.
Ne narediš ničesar.
Gledaš v tla in ne rečeš ničesar.
Poveš celi šoli in vsem prijateljem, kaj se je zgodilo.
Potisneš, brcneš, udariš drugega.
Približuješ se drugim in jim vzbujaš strah.
Kričiš in si glasen.
Uporabljaš žaljivke in zbadljivke.
Pokličeš policijo na 113.
Za to dejanje ne poveš nikomur in si čisto tiho.

7. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Reševanje problema

Pravljica: Grdi raček (Hans Christian Andersen, ilustr. Marlenka Stupica, 1998)

UVODNA MOTIVACIJA

Z učenci se igramo igro vlog na temo »Pomoč«, na primer obisk pri učitelju, zdravniku, psihologu in podobno. Igra poteka o tem, kako bi nekemu, ki ima kakšen problem in skrbi, pomagal, kaj bi svetoval, ponudil itd. Pri tem ima en učenec vlogo osebe, ki potrebuje pomoč, drugi pa vlogo osebe, ki pomoč nudi. Vlogi si tudi zamenjata.

Nato se pogovarjamo o pravljici, ki smo jo že večkrat brali, o tem, kdo je pomagal račku in kdo ne, kako itd.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da bomo spet brali pravljico in se pogovarjali le o določenih odlomkih iz nje.

Pripovedovanje pravljice: Učenca iščeta besedilo in odlomke, povezane z *dejavnostjo 1 – Rešim svoj problem*.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da razmislimo o vsebini prebranega in o naslednji dejavnosti.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Učence vprašamo o vsebini, pogovarjamo se o različnih problemih ter pomoči drug drugemu. Vprašamo ju o tem, kakšen problem je imel raček, kako ga je reševal, kdo v pravljici mu je pomagal, zakaj mu drugi niso, kako so mu pomagali oz. kako mu niso, ali bi si tudi sam lahko pomagal, kako itd. Nato preusmerim vprašanja od račka na učenca in na njune probleme. Pogovarjamo se o problemih v našem življenju, o tem, kako pomembno jih je reševati in ne takoj obupati, ko se le-ti pojavijo. Pogovarjamo se tudi o tem, kdo jima pomaga, ko imata problem, ali se komu zaupata ali pa vse zadržita pri sebi. Poudarim, da si je koristno narediti načrt reševanja problema, pogledati in analizirati ovire na poti, kaj vse nas lahko preseneti, da nas vsaka ovira ne zlomi. *Sledi dejavnost 1 – Rešim svoj problem*.

Za zaključek z učencema evalviramo pravljico *Grdi raček*. Na listke zapišeta, kaj jima je bilo na delavnicah najbolj všeč, kaj jima ni ugajalo, kaj bi še dodala ali spremenila.

Dejavnosti:

1. Rešim svoj problem

Gre za delavnico, kjer učenca spoznata, da za vsak problem obstaja rešitev in se ne smemo kar vdati v usodo in takoj obupati.

Najprej učenca rešujeta račkov problem iz pravljice (po korakih reševanja problemov), nato pa bosta poiskala še vsak kakšno svojo težavo in jo skušala s

pomočjo in po korakih analizirati in tako priti do možne rešitve svojega problema. Koraki zajemajo prepoznavanje in poimenovanje svojega problema, iskanje možnih rešitev, izbiro najboljših rešitev, analiziranje pozitivnih in negativnih posledic, premislek o tem, kdo lahko pomaga pri reševanju problema ter odločitev za končno izbiro rešitve.

Pomembno je tudi, da učenca znata poiskati osebe, ki bi jima lahko pomagale pri njihinih problemih in analizirati, kdaj in zakaj ravno ta oseba.

REŠIM SVOJ PROBLEM

V življenju se nenehno srečujemo s problemi in raznimi ovirami, s katerimi se moramo soočiti in jih rešiti. Ne smemo obupati, se vdati v usodo (kot je to naredil raček v pravljici), marveč moramo probleme znati reševati in jih tudi rešiti. Biti moramo trdno prepričani, da problem ali oviro lahko premagamo. Vse to moramo vzeti kot izziv, zaupati vase in imeti nadzor nad svojim življenjem.

Spodaj so zapisani koraki reševanja problemov.

1. Skupaj v skupini pomisli na kak račkov problem in mu po korakih pomagaj, da ga reši.
2. Sedaj pa pomisli na kakšen tvoj problem v življenju in ga poskušaj analizirati po korakih, da ga boš lahko lažje rešil.

Koraki reševanja problemov:

- 1. Prepoznam in poimenujem svoj problem.**

- 2. Iščem čim več možnosti za rešitev.**

- 3. Med možnimi rešitvami izberem tiste, ki se mi zdi najboljše.**

4. Pri vsaki od izbranih rešitev ocenim, kakšne bi bile njene pozitivne in kakšne negativne posledice.

5. Premislim, kdo vse mi lahko pomaga pri tem in koga lahko prosim za pomoč.

6. Odločim se za eno ali več rešitev, ki bodo zame najboljše.

7. To, kar sem se odločil, tudi uresničim.

Ko to narediš, odključaj sedmi korak.

8. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Močna in šibka področja delovanja

Pravljica: Makarovič, S. (1994). *Veveriček posebne sorte*. Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.

UVODNA MOTIVACIJA

Uvodno motivacijo začnemo s pripovedovanjem izmišljene pravljice, ki se začne: *»Bil je tih novembrski dan v šoli ...«* Pravljica pripoveduje o učencu v razredu, ki je bil drugačen od vseh drugih, kajti bil je slep in gluhi hkrati. Učenci so se mu sprva posmehovali, se ga izogibali, kasneje pa so spoznali njegove talente – igranje instrumentov (četudi jih ne sliši) in slikanje z barvami (četudi jih ne vidi). Vsi so se čudili njegovi spretnosti ter ga spraševali: *»Kako si se naučil? Kako zmoreš?«*, mu ploskali in ga cenili, ko so to spoznali. Prosili so ga za nasvete, pomoč o tem, kako uspeti.

Pripovedovana pravljica je uvod v branje nove pravljice. Uvodne pravljice ne komentiramo, pustimo čas, da učenca sama premislita o pravljici.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povem, da bomo pripovedovali novo pravljico. Pokažemo plištasto igračko veverička. Nato prikličemo tišino, da lahko začnemo s pripovedovanjem pravljice.

Pripovedovanje pravljice: Pravljico pripovedujemo čim bolj prosto in s primernim tempom, ves čas jo imamo obrnjeno proti učencema. Med pripovedovanjem vmes uporabljamo igračko veverička. Nenehno vzdržujemo očesni kontakt z obema učencema, pri ilustracijah in govoru veverička govorimo še bolj doživeto, vmes se malo ustavimo in pustimo nekaj časa za ogled.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da razmislimo o vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Učence povprašamo o vtisih, o vsebini pravljice, o mnenju glede pravljíčnih likov, o dogajanju v pravljici, o nauku. Povesta, kateri lik jima je najljubši in zakaj. Povemo, da bomo pri tej pravljici namesto ilustracije s plastelinom oblikovali like iz pravljice. *Sledi dejavnost 1.* Nato se pogovarjamo o tem, kaj je veveriček Čopko dobro znal (močna področja), kaj se je naučil in kako ter o tem, kaj mu ni šlo najbolje (šibka področja) in zakaj. Vse to prenesemo iz glavnega lika na učenca. *Sledi dejavnost 2 – Moja močna in šibka področja.*

Dejavnosti:

1. Ustvarjanje s plastelinom

Glede na prebrano vsebino pravljice učenca iz plastelina ustvarita lik, ki jima je bil najbolj všeč. Učenca tudi povesta in opišeta, zakaj sta si izbrala določen lik.



Slika 14: Ustvarjanje s plastelinom (Filip)

2. Moja močna in šibka področja

Učenca narišeta drevesno deblo s krošnjo. K drevesu pa dodajata liste. Najvišje na drevesu narišeta liste in vanje zapišeta tisto, kar menita, da jima gre zelo dobro (močno področje). Listi na tleh in ne na drevesu pa predstavljajo njuno najslabše (šibko področje). O tem se pogovorimo.



Slika 15: Močna in šibka področja (Sani)

9. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Empatija in sprejemanje drugačnosti

Pravljica: Makarovič, S. (1994). *Veveriček posebne sorte*. Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.

UVODNA MOTIVACIJA

Učence povabimo k *dejavnosti 1 – Igra »Kako je, če si ...«* (slep, na vozičku, druge barve (rasa), Kitajec (kultura) ...). Nato se pogovarjamo o drugačnosti med nami in o tem, da smo si z enimi bolj podobni, z drugimi različni.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da bomo še enkrat pripovedovali pravljico. Naročimo, da naj bosta pozorna na veveričkovu drugačnost. Nato priključimo tišino, da lahko začnemo s pripovedovanjem pravljice.

Pripovedovanje pravljice: Pravljico pripovedujemo čim bolj prosto in s primernim tempom, imamo jo ves čas obrnjeno proti učencema. Med pripovedovanjem uporabljamo plišasto igračko. Nenehno vzdržujemo tudi očesni kontakt z obema učencema, vmes se malo ustavimo in pustimo nekaj časa za ogled.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da razmislimo o vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Učenca vprašamo o vtisih, o vsebini pravljice, o posebnostih vsakega izmed pravljíčnih likov (v čem so si različni med seboj, zakaj, kako itd.). Pogovarjamo se o posebnostih likov v pravljici, o podobnostih in razlikah med njimi. Nato ju povprašamo o njihnih značilnostih in posebnostih.

Navežemo se na podobnosti in razlike med učenci v razredu, na šoli. *Sledi dejavnost 2 – Raziskava o različnosti na šoli.*

Dejavnosti:

1. »Kako je, če si ...?«

Namen igre je spoznavanje lastnih zmožnosti, vživljanje v vloge drugih in razmišljanje o drugačnosti.

Učencema povemo, da se bosta vživela v vloge drugih oz. po zunanosti drugačnih oseb in poskušala nekaj minut delovati v vlogi te osebe (na primer slepe osebe, osebe na vozičku). Na oči jima najprej zavežemo rute (slepota), nato jima dajemo različna navodila (pojdi do table, hodi po stopnicah, pojej jogurt, napiši poved v zvezek ipd.), da se vživita v vlogo slepe osebe. Nato jima obraz pobarvamo s temno barvo (črna rasa), jima naročimo, da se pogledata in opazujeta v ogledalu. Kot tretjo stvar jima prinesemo kitajske palčke, pozdravimo po kitajsko in ju povabimo k

10. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Vztrajnost in trud

Pravljica: Makarovič, S. (1994). *Veveriček posebne sorte*. Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.

UVODNA MOTIVACIJA

Z učenci se igramo igro »skakanja« (ker tudi veverice skačejo po drevesih). Določimo si črto, preko katere moramo skočiti v daljino. Črta je sprva dlje kot takoj zmoremo, saj nam mora preskok črte predstavljati nek izziv. Nato večkrat poskušamo, učenca spodbujamo z besedami »še malo«, »saj bo šlo«, »ti to zmoreš«, itd. Igra se konča, ko vsi preskočimo črto. Nato sledi branje odlomka.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da bomo prebrali le določene odlomke. Napotimo ju, da poiščeta odlomek oz. tisti del v pravljici, kjer se je veveriček Čopko odločil vztrajati.

Pripovedovanje pravljice: Odlomek dvakrat preberemo.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da razmislimo o vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Takoj po branju odlomka, sledi *Dejavnost 1 – Kako vztrajen sem?*. Najprej z učencema pokomentiramo in razložimo to besedo, da preverimo razumevanje. Nato se pogovarjamo o tem, kaj se je odločil veveriček Čopko, kdo ga je usmeril oz. spodbudil k temu, ali je verjel vase, kako dolgo je vztrajal, ali je bil takoj na začetku uspešen, česa vse se je naučil itd. Pogovorimo se tudi, ali je bila naša uvodna naloga povezana z vztrajnostjo in kako.

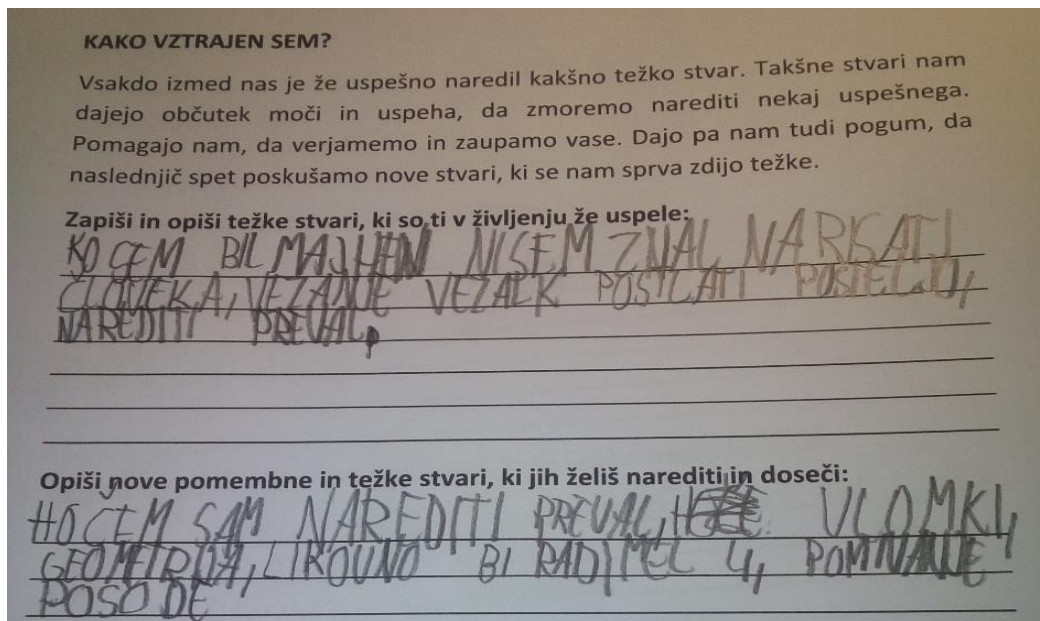
Sledi dejavnost 2 – Zlata medalja. Naloga je nekoliko povezana s prvo dejavnostjo, saj učenca izhajata tudi iz prve dejavnosti oz. iz nalog, pri katerih sta vztrajala, se zanje trudila in sta nanje ponosna.

Dejavnosti:

1. Kako vztrajen sem?

Poiščemo in preberemo odlomek, ki opisuje vztrajnost veverička na svoji poti do uspeha.

Pogovorimo se o tem, kako je Čopko vztrajal, zakaj in kdo ga je k temu spodbudil ter usmeril, nato pa preusmerimo vprašanja iz glavnega lika na učenca: kdaj v življenju sta vztrajala, v čem, zakaj, kdo jima je pri tem pomagal itd. Nato sledi reševanje delovnega lista. Učenca premislita in zapišeta težke stvari, ki so jima v življenju uspeli ter nove pomembne stvari, za katere želita, da jima uspejo. Ob koncu sledi pogovor o zapisanem.



Slika 17: Kako vztrajen sem? (Sani)

2. Zlata medalja za trud

Učenca dobita predlogo medalje. V medaljo zapišeta tri stvari, za katere sama menita, da sta se v življenju najbolj trudila in sta na njih najbolj ponosna ter bi si zanje zaslužila medaljo. Medaljo si nato zalepita na tršo podlago, jo izrežeta, okoli nje zavijeta vrstico.

Sledi slavnostna podelitev medalj. Drug drugemu pripravita nekaj pohvalnih besed za vse dosežke, si čestitata tako, da si sežeta v roke, na koncu pa si podelita še medalji in si ju obesita okoli vratu. Sledi še skupno fotografiranje z medaljami za spominsko fotografijo.



Slika 18: Zlata medalja za trud

KAKO VZTRAJEN SEM?

Vsakdo izmed nas je že uspešno naredil kakšno težko stvar. Takšne stvari nam dajejo občutek moči in uspeha, da zmoremo narediti nekaj uspešnega. Pomagajo nam, da verjamemo in zaupamo vase. Dajo pa nam tudi pogum, da naslednjič spet poskušamo nove stvari, ki se nam sprva zdijo težke.

Zapiši in opiši težke stvari, ki so ti v življenju že uspele:

Opiši nove pomembne in težke stvari, ki jih želiš narediti in doseči:

ZLATA MEDALJA ZA TRUD



11. pravljíčna delavnica

Tema delavnice: Prihodnost in osebni cilji

Pravljica: Makarovič, S. (1994). *Veveriček posebne sorte*. Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.

UVODNA MOTIVACIJA

Kot uvod v pravljíčno delavnico sledi *dejavnost 1: »Kaj bom, ko bom velik?«*. Po tej nalogi se pogovorimo, nato sledi ponovno pripovedovanje pravljíce.

OSREDNJI DEL

Premor pred pripovedovanjem: Učencema povemo, da bomo še enkrat vsi skupaj pripovedovali celo pravljico, pri tem pa si pomagali z ilustracijami. Povemo, da bo nekdo začel, potem pa bo vsak dodal, kar se sam spomni, pomagali pa si bomo tudi s knjigo in ilustracijami v njej. Naročimo, da naj bosta pri tem predvsem pozorna na cilje veverička in na to, kaj si je želel. Nato priklíčemo tišino, da lahko začnemo s pripovedovanjem pravljíce.

Pripovedovanje pravljíce: Pravljico poskušamo obnoviti in pripovedovati čim bolj prosto, doživeto in s primernim tempom, vsak doda, kar se spomni in je smiselno. Ves čas je z nami tudi naš plišasti veveriček, ki si ga podajamo med pripovedovanjem pravljíce. Ko končamo s pripovedovanjem, si zaploskamo.

Premor po pripovedovanju: Vsi skupaj ostanemo nekaj trenutkov v tišini, da razmislimo o pripovedovani vsebini in uredimo svoje vtise.

SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Pogovorimo se o našem pripovedovanju in o temi ciljev v življenju. Najprej učenca vprašamo, kaj za njiju pomeni osebni cilj, spodbudimo ju, da navedeta kak primer cilja. Nato ju vprašamo, kaj je bil cilj veveričkove mame in drugih likov, kaj pa je bil Čopkov cilj. Pogovarjamo se o tem, kakšni so njuni cilji, kako bi jih lahko dosegla, kdo jima lahko pri tem pomaga. Navežem tudi na temo o tem, kaj se zgodi, če si v življenju brez cilja, kaj pa, če imaš veliko ciljev. Pomembno poudarimo tudi, da si moramo cilje postaviti glede na naša močna in šibka področja. Učence soočimo tudi, da na poti do cilja lahko naletimo na številne ovire. Prav tako pa je potrebno učence seznaniti s tem, kako si sploh načrtati kakšen realen življenjski cilj in si postaviti korake, kako le-tega uresničiti. Podamo in analiziramo primere previsoko oz. prenizko oblikovanih ciljev ter primer nerealnih ciljev. *Sledi dejavnost 2 – Moji cilji*. Ob koncu sledi tudi evalvacija pravljíce *Veveriček posebne sorte* s pomočjo uporabe računalnika.

Dejavnosti:

1. Kaj bom, ko bom velik?

Pri tej dejavnosti učenca na vprašanje »Kaj bom, ko bom velik?« poljubno odgovorita s pisanjem, risanjem, izdelovanjem izdelka iz papirja ipd., skratka kakor želita, da predstavi odgovor na zastavljeno vprašanje.



Slika 19: Kaj bom, ko bom velik? (Filip)

2. Moji osebni cilji

Najprej se pogovorimo o osebnih ciljih ter vsemu, kar spada k tej temi (kratkoročni in dolgoročni cilj, močna in šibka področja, ovire na poti, koraki doseganja cilja, previsoki, prenizki in realni cilji itd.). Nato učenca rešita delovni list, pri tem pa jima pomagamo in ju usmerjamo. Najprej zapišeta njun glavni cilj, nato poiščeta močna področja, za katera menita, da jima bodo pomagala pri doseganju cilja, zapišeta ovire, ki jih lahko srečata na poti ter premislita o tem, kaj vse bosta morala sama narediti za svoj cilj in kakšen bo prvi korak. Po končanem se pogovorimo.

MOJI CILJI

V življenju si je potrebno postaviti cilje in tudi delati na tem, da se uresničijo. Ko svoje cilje poznamo, smo že na pol poti do uspeha. Cilji nas motivirajo, da se zavedamo, kaj želimo uresničiti, kaj postati, kdaj itd. Ko dosežemo nek postavljen cilj smo ponosni, vidimo smisel življenja. Če pa nimamo ciljev, je naše življenje prazno in se počutimo slabo. Zato je potrebno imeti cilje, da bomo s seboj in z življenjem zadovoljni.

Pomisli na svoj cilj (kratkoročni in dolgoročni):

ZAPIŠI SVOJ CILJ:
 Uspešno končati osnovno šolo

Zapiši svoja močna področja in lastnosti, ki ti bodo pomagale, da boš svoj cilj dosegel:

osebne posebnosti mi pomagajo, sodelovanje in medseobdelanje darovilo, nalog in izzivov.

Ovire, za katere misliš, da jih lahko srečaš na poti do cilja:

da se ne bi učil, da bi se zgodilo kaj drugega, morda mi ne bi kdo pomagal.

Kaj boš moral narediti za svoj cilj:

lepo se učiti, se truditi, nikoli odpustiti, sodelovati in se lepo obnašati.

Kaj boš najprej (1. korak) naredil za doseg svojega cilja:

se lepo obnašati v šoli.

Slika 20: Moji osebni cilji (Sani)

MOJI CILJI

V življenju si je potrebno postaviti cilje in tudi delati na tem, da se uresničijo. Ko svoje cilje poznamo, smo že na pol poti do uspeha. Cilji nas motivirajo, da se zavedamo, kaj želimo uresničiti, kaj postati, kdaj itd. Ko dosežemo nek postavljen cilj, smo ponosni, vidimo smisel življenja. Če pa nimamo ciljev, je naše življenje prazno in se počutimo slabo. Zato je potrebno imeti cilje, da bomo s seboj in z življenjem zadovoljni.

Pomisli na svoj cilj (kratkoročni in dolgoročni):

ZAPIŠI SVOJ CILJ:

Zapiši svoja **močna področja in lastnosti**, ki ti bodo pomagale, da boš svoj cilj dosegel.

Premisli, katere ovire bi lahko srečal na poti do cilja.

Zapiši, kaj boš moral narediti za svoj cilj.

Premisli in zapiši, kaj boš najprej **(1. korak)** naredil za doseg svojega cilja.

12. pravljica delavnica

Tema delavnice: Samoocenjevanje in pisanje lastne zgodbe
Makarovič, S. (1994). *Veveriček posebne sorte*. Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.

UVODNA MOTIVACIJA

Učenca s pomočjo podanih in prikazanih ilustracij pripovedujeta in si izmišljujeta lastno zgodbo.

OSREDNJI DEL

Ponovitev vsebine pravljic, ki smo jih obravnavali, ugotavljanje novih spoznanj in znanj. Podelitev in ogled v celoti nastalega portfolia.

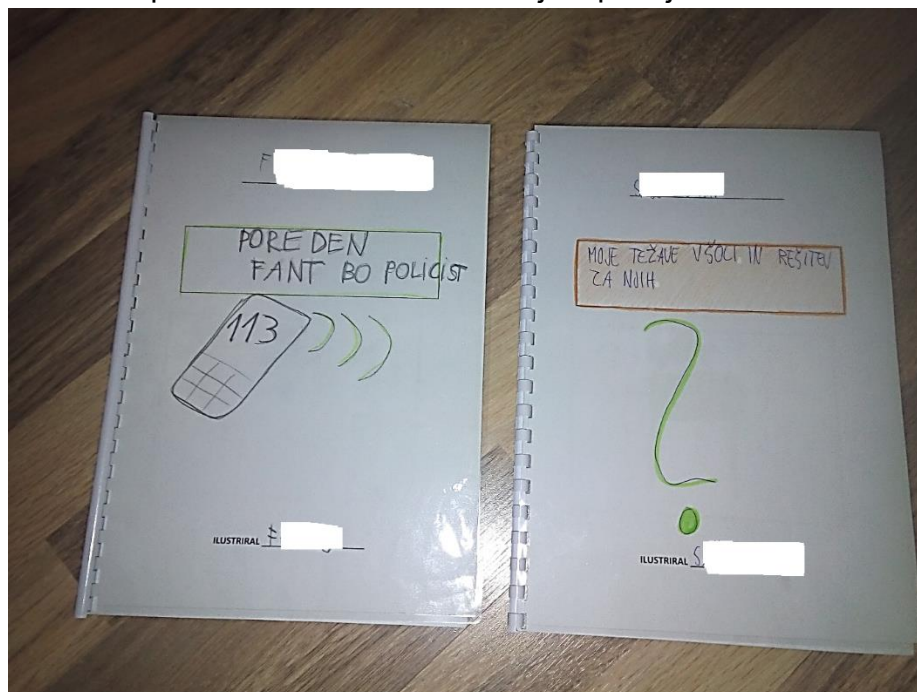
SKLEPNI DEL Z DEJAVNOSTMI

Učencema napovemo, da bosta sama napisala vsak svojo zgodbo, zraven pa bo dodana še uvodna platnica z avtorjem, ilustracijami itd.

Povemo, da lahko pri pisanju zgodbe uporabita vso znanje in ideje, ki sta jih pridobila med pravljimi delavnicami, hkrati pa lahko za pomoč uporabita celoten portfolio njunih izdelkov, ki sta jih ustvarila tekom pravljicnih delavnic.

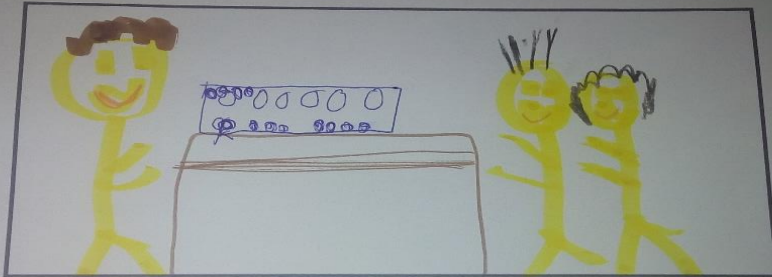
Po zapisani zgodbi sledi še zaključna samoocena šolskega dela (enak delovni list kot na prvi delavnici), ki ga učenca ponovno izpolnita.

Ob koncu delavnice pa sledi zaključek – ogled in skupno branje zapisanih zgodb, nastalih izpod rok učencev ter druženje v pravljicnem kotičku.



Slika 21: Platnici zapisanih zgodb

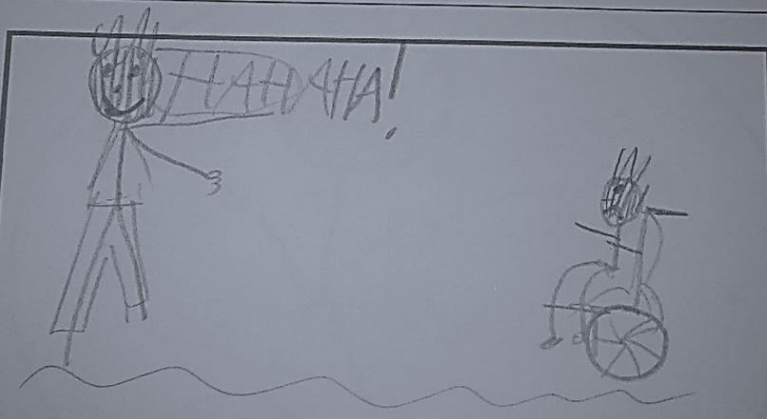
Tukaj imam prijatelje s katerimi si pomagamo in se pomagamo. Še vedno kdaj kaj skupaj napičimo.



Zdaj sem srečen še vedno sem bolj zadovoljen in ~~ne~~ ne mislim tako več na sramotljive. Tukaj imam svoj miu.

Slika 22: Odlomek Sanijeve zgodbe

MOJA ZGODBA SE JE ZACELA KO SEM PRI DVEH LETIH PRIŠEL V REJNISKO DRUŽINO. ZE TAKRAT SEM NAGAJAL KO SEM BIL V VRTOV SEM SE NORCEVAL IZ BOLANIH IN INVALIDOV.



Slika 23: Odlomek Filipove zgodbe

Priloga D: Tabela za interpretacijo 2. in 3. raziskovalnega vprašanja

Spodnja tabela je izhodišče za analizo 2. in 3. raziskovalnega vprašanja:

Področja samopodobe:	Značilnosti osebe s pozitivno oz. realno samopodobo iz teorije:	Lastnosti glavnega lika pravljice, glede na področja samopodobe:	Pravljice – izražanje področij samopodobe v posamezni pravljici:	Dejavnosti – za prepoznavanje, spodbujanje, izboljšanje samopodobe:
<p>1. Telesni videz in počutje, ki povzema stališča, ki jih ima posameznik do svojega telesa.</p>	<p>- ima pozitivne predstave o lastnem videzu, primerjanju lastnega videza z drugimi in prepričanju o tem, kako ga vidijo drugi (Kaj je samopodoba, b.d.),</p> <p>- je zadovoljna s svojim telesom (Kobal, 2001),</p> <p>- pozitivno vrednoti sebe in svoj zunanji videz (Bégarie, Maïano in Ninot, 2011),</p> <p>- realno zaznava svoj videz (Popovici in Buica-Belciu, 2013),</p> <p>- ima pozitivne predstave o svojem lastnem videzu, privlačnosti, oblačenju ter primerjanju lastnega videza z drugimi (Kaj je samopodoba, b.d.),</p> <p>- ima pozitivne predstave o svojem lastnem videzu (Kaj je samopodoba, b.d.),</p> <p>- je zadovoljna s svojim telesom (Kobal, 2001).</p>	<p>Grdi raček: Zaradi svoje drugačnosti (velik in siv) od drugih, je raček označen kot grd. Tudi sam je v to prepričan.</p>	<p>Grdi raček: zunanji videz, nesprejemanje zunanosti, drugačen od drugih</p>	<p>Zrcalce, zrcalce Namen dejavnosti je učenca s pomočjo ogledala spodbuditi k opazovanju svoje zunanosti, k prepoznavanju specifičnosti na svojem telesu in soočenju z le-temi. Sledi spodbujanje k prepoznavanju in verbaliziranju tega, kar je učencu pri svojih zunanjih značilnostih všeč in kaj ne. Prav tako pa tudi prepoznavanje in ocenjevanje zunanjih značilnosti pri drugi osebi. Sledi še pogovor o tem, kaj jima je všeč/kaj ne in tudi zakaj je temu tako, primerjanje tega, kar je všeč/ni všeč drugim, soočenje z novostmi in (ne)zadovoljstvo s spoznanim, pogovor o (ne)možnih spremembah.</p> <p>Podobnosti in razlike Namen dejavnosti je prepoznavanje in iskanje zunanjih (npr. postava, obraz, lasje, oblačenje itd.) značilnosti na fotografijah in na sebi, iskanje podobnosti in razlik. Pomembno je spoznanje, da so razlike lepe in dobrodošle in ni nič narobe, če smo med seboj različni.</p> <p>Obrisi teles Namen dejavnosti je risanje obrisov teles ter premislek, samoanaliza in zapis lastnih zunanjih (npr. postava, obraz, oblačenje ipd.) lastnosti ter posebnosti v svoj obris. Smisel dejavnosti je, da učenca najdeta svoje posebnosti, se jih ne sramujeta, marveč jih pozitivno sprejemata.</p>
<p>2. Sreča in</p>	<p>- zaznava in prepoznavajo svojo</p>	<p>Nino in ADi</p>	<p>Nino in ADi</p>	<p>Samoocena šolskega dela</p>

zadovoljstvo s samim s seboj, ki oceni posameznikovo zadovoljstvo z delom, s samim seboj in doživljanje sebe kot (ne)srečnega.	vrednost in dosežke (Youngs, 2000),	HoDko: Nino se počuti nemočen, žalosten, zaskrbljen, nepomemben, neuspešen.	HoDko: občutki nemoči, žalost, neuspešnost, nezadovoljstvo s seboj, soočanje z motnjo, sprejemanje sebe in iskanje smisla življenja	Cilj naloge je spodbujanje k razmišljanju, analizi in oceni lastnega dela v šoli (počutje v šoli, kaj jima je bilo všeč in kaj ne, kaj jima je uspelo, kaj bi lahko naredila bolje, kaj ju skrbi, pri čem bi se morala več truditi, kdo jima je pomagal, komu sta onadva pomagala, kaj bi pohvalila ter na koncu- s katero oceno (1–5) bi ocenila svoje delo v šoli).	
	- izraža pozitivna čustva, prepozna čustva drugih ter dobro obvladuje svoja čustva, - se počuti spoštovano in vredno (Kobal, 2001),				Kako se počutim? S pomočjo igre pantomime in naloge na delovnem listu, učenca prepoznavata in izražata različna čustvena stanja (glavnega lika zgodbe in njiju), zraven pa iščeta še situacije in vzroke za pojav določenega čustva, analizirata zmožnost obvladovanja in prikrivanja pravih čustev.
	- pozna svoja močna in šibka področja ter za slednja izdelata tudi kompenzacijske strategije (Youngs, 2000),				Recept za boljše delo v šoli Pomen dejavnosti je, da se učenca samoanalizirata in poiščeta strategije, načine, prilagoditve, ki bi jima pomagale pri boljšem delu pri pouku in v šoli. S tem učenca bolje sprejmeta sebe in svoje specifičnosti in se ne sramujeta ali ne skrivata več.
	- prepozna svojo vrednost, - je sočutna do sebe (Youngs, 2000), - se sprejema kot je, se ceni, je s sabo zadovoljna, se počuti spoštovano (Kobal, 2001),	Grdi raček: Grdi raček je dobrega srca, a se dojema kot grdega, drugačnega, žalostnega, v napoto drugim, nepomembnega, prestrašenega pred nevarnostmi itd.	Grdi raček: iskanje samega sebe, oblikovanje identitete, negativno razmišljanje, nezadovoljstvo s seboj, vdanost v usodo	Obrisi teles Namen dejavnosti je risanje obrisov teles ter premislek, samoanaliza in zapis lastnih notranjih (npr. pridnost, iskrenost, poštenost itd.) lastnosti ter posebnosti v svoj obris. Smisel dejavnosti je, da učenca najdetta svoje posebnosti, se jih ne sramujeta, marveč jih pozitivno sprejemata.	
	- se ceni, počuti spoštovano, vredno in dobro govori o sebi (Kobal, 2001),				Razmišljam pozitivno Namen te dejavnosti je, da učenca poiščeta negativne misli (glavnega lika in njiju) in jih spreminjata v pozitivne. Tako vsak učenec zase poišče, večkrat na glas ponovi in tudi ponotranji pozitivnejše misli o sebi.
- pozna svoja močna in šibka področja ter za slednja izdelata tudi kompenzacijske strategije (Youngs, 2000),	Veвериček posebne sorte: Veвериček se počuti drugačnega, prestrašenega,	Veвериček posebne sorte: iskanje in oblikovanje lastne identitete, soočanje	Moja močna in šibka področja Namen dejavnosti je spodbujanje učencev k iskanju in analiziranju močnih in šibkih področij (glavnega lika pravljice, nato pa k iskanju lastnih močnih in šibkih področij). Sledi iskanje kompenzacijskih		

	<p>- se je pripravljena spopadati z novimi težavami, - je trdna, odločna ter v vsem svojem početju vidi smisel (Youngs, 2000),</p> <p>- prepozna svojo vrednost in dosežke (Youngs, 2000), - ima občutek, da je pomembna (Ferbar, 2011 in Huyse Gaytandijeva, Groot, Pavlova in Joling, 2015).</p>	nezaupljivega vase, žalostnega, nesprejetega.	z drugačnostjo in oblikovanje pozitivnega pogleda na drugačnost, premagovanje ovir, vztrajnost in trud, uspeh	<p>strategij za šibka področja oz. soočanje s šibkimi področji.</p> <p>Kako vztrajen sem? Namen dejavnosti je ozavestiti pomen in vrednost vztrajanja v življenju in ga povezati s končnim zadovoljstvom. Hkrati pa tudi iskanje novih pomembnih ciljev, nalog, pri katerih bosta učenca pripravljena vztrajati.</p> <p>Zlata medalja za trud Pomen naloge je spoznavanje pomembnosti vloženega dela in truda pri vseh nalogah in učenju ter samozavestno izražanje ponosa za svoj trud (z izdelavo in podelitvijo zlate medalje).</p>
3. Socialno vedenje oceni medsebojni odnos posameznika z družinskimi člani, sprejemanje vrstnikov in prijateljev.	<p>- razvija in ohranja zdrave in vzajemno zadovoljive medosebne odnose in sodelovanje (Kompare, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014), - se bolje razume z drugimi in ima pozitiven odnos do njih (Youngs, 2000),</p>	Nino in ADi HoDko: Nino nagaja svojim sošolcem, zato ga ne marajo in ni priljubljen, zaradi česar je razočaran.	Nino in ADi HoDko: nesprejetost s strani drugih, neprimerno vedenje, soočanje z motnjo, iskanje kompenzacijskih strategij	Obnašanje v šoli Namen dejavnosti je zapis reakcij oz. obnašanja ob navedeni situaciji in občutje pri tem. Sledi premislek o zapisanih neprimernih reakcijah oz. neprimernem obnašanju v šoli in iskanju primernih načinov obnašanja in občutkov, ki sledijo temu obnašanju.
	<p>- vzpostavlja zdrave in zadovoljive odnose, - se je zmožna postaviti zase (Youngs, 2000),</p>	Grdi raček: Okolica račka zaradi njegovega videza, ne sprejme. Iz njega se norčujejo, se nasilno obnašajo in ga preganjajo v stran.	Grdi raček: nepriljubljenost in nesprejetost, odrinjenost, negativni odnosi, plašnost, neprimerna vedenja s strani drugih	Znam se postaviti zase Namen dejavnosti je soočiti učenca z različnimi neprimernimi vedenji (drugih do njiju in njiju do drugih itd.) in občutkih pri tem ter spodbuditi učenca k iskanju primernih načinov in poti, kako se soočiti z izzivanjem, se pravilno postaviti zase in ustrezno odreagirati na neprimerna vedenja.
	<p>- je zmožna izražati naklonjenost do drugih, - je sočutna do sebe in drugih (Youngs, 2000),</p>	Veveriček posebne sorte: Veveriček je zaradi svoje ovire drugačen od drugih	Veveriček posebne sorte: empatija, sprejemanje sebe, oblikovanje	»Kako je, če si ...?« Namen igre je, preko aktivnosti in konkretnih nalog, vživljanje v vloge drugačnih (slepih, gibalno oviranih, kulturno drugačnih in druge rase) ter spoznavanje, razmišljanje o drugačnosti (doživljanje, občutki,

	<ul style="list-style-type: none"> - je zmožna izražati naklonjenost do drugih, - je sočutna do drugih (Youngs, 2000). 	veveric, s čimer se vsi sprva težko sprijaznijo.	identitete, sprejemanje drugačnosti, odnos z drugimi in navezanost na družbo	odnos do drugačnosti). Raziskava o različnosti na šoli Namen naloge je, s pomočjo vprašalnika, spoznavati druge, sprejemati razlike med ljudmi in ugotavljati pozitivne vidike različnosti.
4. Priljubljenost, ki pokaže posameznikovo priljubljenost in sprejetost med vrstniki in prijatelji.	<ul style="list-style-type: none"> - pozitivno zaznava svojo priljubljenost med drugimi in lastne sposobnosti sklepanja prijateljstev (Kobal, 2001), - zaznava lastno sprejetost, pohvalo, ne-kritiko, nezanimarnost s strani vrstnikov in okolice (Kompare, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014), 	Grdi raček: Okolica ga zaradi drugačnosti ne sprejme medse, marveč je sam in osamljen. Iz račka se norčujejo, ga odganjajo in se grdo obnašajo.	Grdi raček: nesprejemanje, nepriljubljenost, odrinjenost, osamljenost	Prijateljstvo Bistvo dejavnosti je ugotavljanje (ne)priljubljenosti, (ne)sprejetosti pri učencih, izražanje občutkov ob tem, želje ter iskanje in premislek o dobrih in slabih prijateljskih dejanjih.
	<ul style="list-style-type: none"> - ima kakovostne odnose s svojimi bližnjimi (Kobal, 2001), - razvija zdrave in vzajemno zadovoljive medosebne odnose z drugimi (Kompare, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014). 			Znam se postaviti zase Namen dejavnosti je soočiti učenca z različnimi neprimernimi vedenji (drugih do njiju in njiju do drugih itd.) in občutkih pri tem ter spodbuditi učenca k iskanju primernih načinov in poti, kako se soočiti z izzivanjem, se pravilno postaviti zase in ustrezno odreagirati na neprimerna vedenja.
5. Anksioznost oz. tesnoba, ki odraža čustveno stanje posameznika in pokaže, v kolikšni meri je posameznika strah, se počuti	- iskreno izraža svoja čustvena razpoloženja, misli in skrbi (Kobal, 2001),	Nino in ADi HoDko: Nino se počuti nemočen, zaskrbljen neuspešen in odrinjen.	Nino in ADi HoDko: zaskrbljenost, nezadovoljstvo, pobeg od problemov, iskanje rešitev	Samoocena šolskega dela Cilj naloge je spodbujanje k razmišljanju, analizi in oceni lastnega dela v šoli (počutje v šoli, na to, kar jima je bilo všeč in kaj ne, kaj jima je uspelo, kaj bi lahko naredila bolje, kaj ju skrbi, pri čem bi se morala več truditi, kdo jima je pomagal, komu sta onadva pomagala, kaj bi pohvalila ter na koncu- s katero

zaskrbljenega, odrinjenega ipd.	- izraža pozitivna čustva, prepoznava različna čustva drugih ter dobro obvladuje svoja čustva, - je emocionalno stabilna (Kobal, 2001,			oceno (1–5) bi ocenila svoje delo v šoli).
	- se z ovirami, težavami, strahovi sooča samozavestno, od problemov ne beži (Youngs, 2000),	Grdi raček: Grdi raček se počuti plašen, prestrašen, zaskrbljen, odrinjen od okolice in družine, zato pred njimi beži.	Grdi raček: plašnost, vdanost v svojo usodo, neuspehi in ovire, zaskrbljenost, neztrajnost, pobeg od problema	Kako se počutim? S pomočjo igre pantomime in naloge na delovnem listu učenca prepoznavata in izražata različna čustvena stanja (glavnega lika zgodbe in njiju), zraven pa iščeta še situacije in vzroke za pojav določenega čustva, analizirata zmožnost obvladovanja in prikrivanja pravih čustev.
	- se z ovirami, strahovi sooča samozavestno in aktivno, - je trdna, odločna, vztrajna (Youngs, 2000),	Veveriček posebne sorte: Zaradi gibalne ovire čuti strah, občutek nezmožnosti,	Veveriček posebne sorte: iskanje samega sebe, soočanje z izzivi in drugačnostjo, vztrajnost in trud, uspeh in ponos, oblikovanje ciljev	Rešim svoj problem Gre za delavnico reševanja problemov (glavnega lika in svojega problema) po korakih reševanja problemov. Pomembno je, da učenca zaznata problem, se z njim soočita, ga priznata, analizirata, iščeta rešitve, osebe za pomoč in da se ne vdata v usodo.
	- si postavlja visoke, a hkrati dosegljive oz. realne življenjske cilje (Kompere, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014,.	obupanosti, nezaupanja vase, zaradi drugačnosti pa želi vstran od vseh med seboj enakih.		Kako vztrajen sem? Namen dejavnosti je ozavestiti pomen in vrednost vztrajanja v življenju in iskanje novih pomembnih ciljev, nalog, pri katerih bosta učenca pripravljena vztrajati.
	- si postavlja visoke, a hkrati dosegljive oz. realne življenjske cilje (Kompere, Stražiščar, Dogša, Vec in Curk, 2014), - s cilji se sooča se samozavestno in aktivno (Youngs, 2000).			Kaj bom, ko bom velik? Glavni namen dejavnosti je, da učenca usmerita pogled v svojo prihodnost in na podlagi samopoznavanja ter samoocene poiščeta in ustvarita realen pogled na svojo prihodnost na različnih življenjskih področjih.
6. Intelektualni in učni status, ki pojasni stališča posameznikovega	- realno zaznava pomen šole ter lasten uspeh in učno (ne)uspešnost (Kobal, 2001),	Nino in ADi HoDko: Nino obiskuje osnovno šolo in ima	Nino in ADi HoDko: neuspehi in odpor do šolanja, občutek	Moji osebni cilji Gre za dejavnost, kjer učenca poiščeta realen in zanju primeren osebni cilj (ne previsok in ne prenizek) ter poiščeta pot do uresničitve tega cilja (poiščeta močna področja, za katera menita, da jima bodo pomagala pri doseganju cilja, zapišeta ovire, ki jih lahko srečata na poti ter kaj vse bosta morala sami narediti za svoj cilj in kakšen bo njun prvi korak). Ocenita tudi lastno vlogo pri doseganju ciljev.
				Samoocena šolskega dela Cilj naloge je spodbujanje k razmišljanju, analizi in oceni lastnega dela v šoli (počutje v šoli, na to, kar jima je bilo všeč in kaj ne, kaj jima je uspelo, kaj bi

<p>dojemanja svojih zmožnosti v zvezi z akademskimi nalogami in v povezavi z delovanjem v šolskih situacijah.</p>	<p>- ima realne predstave o lastnih zmožnostih in sposobnostih za učenje (Kobal, 2001),</p> <p>- se je pripravljena spopadati s težavami ter zanje izdelava tudi kompenzacijske strategije (Youngs, 2000),</p> <p>- realno zaznava pomen šole,</p> <p>- kaže zanimanje za šolo in šolske predmete (Kobal, 2001),</p>	<p>motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD), zaradi katere ima specifične težave v šoli (težave s pozornostjo in hiperaktivnostjo). Šole ne mara, noče hoditi v šolo, sošolci ga ne marajo, zato se tam sooča s številnimi neuspehi in razočaranji.</p>	<p>nemoči, nezadovoljstva, neprimerno vedenje pri pouku, sprejemanje z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti, iskanje kompenzacijskih strategij</p>	<p>lahko naredila bolje, kaj ju skrbi, pri čem bi se morala več truditi, kdo jima je pomagal, komu sta onadva pomagala, kaj bi pohvalila ter na koncu- s katero oceno (1–5) bi ocenila svoje delo v šoli).</p>
	<p>- ima realne predstave o lastnih zmožnostih in sposobnostih za učenje (Kobal, 2001),</p> <p>- ima nadzor nad svojim delom, pozna svoja močna in šibka področja ter za slednja izdelava tudi strategije, da premaga ovire (Youngs, 2000).</p>			<p>»Zmešnjava v mojih mislih«</p> <p>Namen dejavnosti je, da učenca premislita in poiščeta stvari, ki jima med poukom odvrtačo pozornost drugam, izrazita občutke ob tem in poiščeta lastne strategije za izboljšanje pozornosti in koncentracije med poukom.</p>
				<p>Moja sanjska šola</p> <p>Učenca premislita in preko spisa na temo »sanjske« šole tako indirektno izrazita svoj pogled na šolo, občutke v šoli, realne in nerealne želje ter delovanje šole, hkrati pa zapišeta tudi spremembe, ki si jih želita.</p> <p>Recept za boljše delo v šoli</p> <p>Pomen dejavnosti je, da se učenca samoanalizirata in poiščeta strategije, načine, prilagoditve, ki bi jima pomagale za boljše delo pri pouku in v šoli. S tem učenca bolje sprejmeta sebe in svoje specifičnosti in se ne sramujeta ali ne skrivata več.</p>

Tabela 5: Interpretacija 2. in 3. raziskovalnega vprašanja

STRNJENI POVZETKI PRAVLJIČNIH DELAVNIC

1. pravljіčna delavnica

Prvo delavnico smo začeli z aktivnostjo spoznavanja pod odejo, ki je neposreden izsek iz pravljice, ki smo jo obravnavali kasneje. Seznanili smo ju s pravili pravljіčnih delavnic in spoštovanjem zasebnosti.

Za pripovedovanje pravljice in sodelovanje sta bila učenca motivirana, ob koncu pa je Filip postal nemiren in nestrpen. Vsebino sta dobro razumela, kritično opisala in ovrednotila vse like v pravljici.

Oba sta najprej prepoznala glavni lik pravljice, se postavila na njegovo mesto, prepoznala njegove težave (*nepozornost, dekoncentracijo, neuspešnost v šoli*) in čustva (*žalost, strah, razočaranje, tudi veselje*) ter vse zaznalo primerjala z njima in takoj našla veliko podobnosti (*nemirnost, nagajivost, težave s pozornostjo, žalost, jezo, razočaranje*). Le-te sta komentirala, Filip pa je prav tako enačil »motnjo« *lika (ADHD) z njegovo »motnjo« (prav tako ima ADHD).* Pri ilustraciji pravljice sta se oba učenca osredotočila na glavni lik pravljice, eden je namreč ilustriral rešitve lika za njegovo lažjo pozornost pri pouku (*žvečenje žvečilnega gumija, namesto razmišljanje o neumnostih*), drugi pa na njegovo vedenje v razredu (*skakanje po mizah in nagajanje sošolcem*). Svoje ilustracije sta doživeto opisala in predstavila. Dejavnost Samoocena lastnega dela v šoli je povezana s tremi področji samopodobe, to so sreča in zadovoljstvo s seboj, anksioznost ter intelektualni oz. učni status. Pri tej nalogi sta učenca odgovarjala iskreno, se samoanalizirala glede njunega dela v šoli – glede počutja (*slabo, v redu, žalostno*), skrbi v šoli (*glede pomoči, neznanja poštevanke*), pomoči drugim (*sošolcu, nikomur*), pohval (*za učiteljico, sošolca*) itd. Naloga je predstavljala večjo težavo Filipu, saj je zanj vsa tematika, povezana s šolo, razdražljiva tema (*šolo sovraži*), ki ga odvrne od dela, prav tako pa sta imela oba nekaj težav s priklicem dogajanja prejšnjega tedna. Končna samoocena lastnega dela v šoli je bila zelo slaba (*ocena ena oz. tri*). Izražanje čustev je predstavljalo velike težave Saniju (*ni vedel, kako izraziti čustvo, gledal je v tla*), ki je potreboval veliko vzpodbud in pomoči, boljše mu je šlo prepoznavanje čustev drugih ter sočutje do drugih, kar pa predstavlja manjšo težavo Filipu. Oba učenca sta znala ustrezno poiskati situacije in vzroke za pojav določenega čustva ter podrobneje opisati takšne situacije (*npr. žalost ob posmehovanju, jeza ob slabi oceni, veselje ob pohvali ali dobri oceni ipd.*). Prej opisana dejavnost s čustvi in naslednja naloga sta vezani na dve področji samopodobe, in sicer na srečo in zadovoljstvo s samim seboj in anksioznost. Pri reševanju delovnega lista »Kako se počutim?« sta oba empatično delovala do glavnega lika, vživela sta se v njegovo vlogo in počutje, prepoznala čustva (*žalost, kasneje veselje*) lika in se strinjala, da bi se tudi onadva v njegovi vlogi počutila enako oz. podobno (*najprej žalostno, jezno, na koncu pa veselo*). Učenca sta zaupala, da svoja iskrena čustva velikokrat skrivata in jih ne pokažeta (*zaradi sramu*), včasih pa tudi težko nadzorujeta svoja čustva (*predvsem jezo*). Filip je imel dileme z izražanjem primernih čustev ob določenih situacijah, saj velikokrat reagira neprimerno glede na situacijo (*npr. se nekomu smeji, ko pade in se poškoduje*).

2. pravljіčna delavnica

Drugo delavnico smo začeli ob glasbi, kar je vplivalo na sproščeno nadaljnje sodelovanje.

Med in po branju je bilo potrebnih nekaj umiritev in opozoril, pripovedovanje in branje učencev pa je potekalo motivirano in zelo aktivno.

Učenca sta sproščeno sodelovala, povedala, da glavnemu liku velikokrat kaj odvrne pozornost (*tiktakanje ure, ropotanje luči, etiketa na majici, učiteljičin parfum, ljudje na cesti ipd.*), da je nemiren, hiperaktiven, pripovedovala in primerjala sta situacije, kdaj se to dogaja liku v pravljici, kdaj pa njima (*liku med poukom, ravno tako tudi njima in tudi, ko morata dolgo sedeti pri miru*). Pri reševanju delovnega lista »Zmešnjava v mojih mislih«, ki se navezuje na področje intelektualnega oz. učnega statusa samopodobe, je Filip sicer želel izstopati (*se je veliko smešil*), vendar je kljub temu navedel ogromno stvari in dogajanja v njegovih mislih med poukom (*norčije, kače, pajki, klovni ...*), Sani pa je bolj resno in skrbno navajal stvari, ki mu zmanjšajo pozornost in koncentracijo pri pouku (*domače naloge, opravila, prepiri*). Iskreno sta prepoznala, delila in analizirala čustva (*žalost in jezo*) zaradi odkrenljive pozornosti in posledice le-te (*se ne moreta naučiti, kar bi se rada, ker mislita na vse drugo*). Oba sta tudi vedela poiskati in opisati možne rešitve (*vzmet-igračka, ignoriranje misli in drugih*), ki bi jima lahko koristile pri izboljšanju njune pozornosti in koncentracije pri pouku. Pri dejavnosti Obnašanje v šoli, ki se nanaša na socialno vedenje pri samopodobi učencev, sta učenca pri glavnem liku poiskala in opisala neprimerna obnašanja (*nagajanje sošolcem, težave s koncentracijo*) ter poiskala tudi primernejša (*primerna igra s sošolci in pogovor, ignoriranje nepomembnih stvari med poukom*). Tudi o svojem obnašanju sta diskutirala brez zadržkov ali strahu. Odgovorno sta vedela ločiti primerno vedenje (*prijaznost do sošolcev, pomoč, popravo testa*) od neprimernega (*preklinjanje, nagajanje sošolcem, vreči test v koš*), opisati eno in drugo. Filip je imel vmes manjše dileme o kakšnih (ne)primernih vedenjih (*npr. glede pretepa s kom, ki mu nagaja*), saj je tudi svoje neprimerno obnašanje prenesel oz. zanj krivil koga drugega. Oba sta navedla težave s samonadzorom jeze (*agresivno in impulzivno reagiranje, težave z umikom iz situacije*). Z zanimanjem sta prisluhnila in ponovila prikazane načine za kontroliranje jeze (*pihanje milnih mehurčkov in pihanje jeze brez glasu*) ter tudi sama poiskala konstruktivne načine za nadzor jeze (*boksanje v blazino, kričanje v gozdu*) ter jih doživeto demonstrirala. Pri reševanju delovnega lista sta delo vzela samokritično in aktivno. Pri vseh opisanih situacijah sta sicer odreagirala neprimerno (*z jezo, jokom ipd.*), zaradi česar je bilo tudi počutje negativno (*žalost, jeza*). Svojega neprimernega obnašanja sta se zavedala in po premisleku poiskala primernejše obnašanje (*več učenja, prijaznost do drugih*) ter ugotovila, da se s spremembo vedenja tudi počutje spremeni na pozitivnejše (*veselo, ponosno, pametno*). Oba učenca sta pokazala tudi nekaj težav z uravnavanjem čustev in svojega obnašanja (*nezavedanje o svojem obnašanju, hitrost brez premisleka, težave s kontrolo čustev, obžalovanje*), pri Filipu pa je opazno tudi prelaganje odgovornosti za svoja dejanja in delo na *druge* (*sošolce, starše, učitelje*) in manj samokritičnosti kot pri Saniju (*priznavanje krivde*). Pri obema je bilo opazno obžalovanje lastnega nekontroliranega vedenja.

3. pravljíčna delavnica

Uvod v tretjo pravljíčno delavnico je še posebej aktiviral Filipa, saj je zelo zgovoren, še posebej pri domišljijski in fantazijski tematiki, kar je s tematiko sanj vsebovala tudi uvodna naloga. O svojih sanjah je pripovedoval bogato, doživeto, tudi nerealno (*grozljíve živali*), Sani pa bolj zadržano in realno (*o osebi, ki se je boji*), oba pa sta pripovedovala tudi o svojih čustvih, še posebej strahovih in žalosti.

Samostojno pripovedovanje pravljíce in branje odlomkov je potekalo sodelovalno, z dopolnjevanjem, nasmejano, vključevalo je tudi izražanja lastnih mnenj in želja, da se

lepe sanje uresničijo. Pri pripovedovanju sta sodelovala drug z drugim, se dopolnjevala in popravljala, vse dokler Filip ni začel z nagajanjem Saniju. Najprej je bila na vrsti dejavnost Moja sanjska šola, povezana s samopodobo prek intelektualnega oz. učnega statusa, kjer sta učenca izrazila navdušenje nad šolo, ki je opisana v pravljici (*sam si izbiraš predmete, prijetne domače naloge, aktivni odmori ipd.*). Med premišljevanjem o svoji sanjski šoli je pri Filipu prevladal njegov notranji nemir (*delal grimase, hodil po razredu*), pri Saniju pa nemotiviranost (*zraven je skoraj zadremal*). Opis svoje sanjske šole je bil pri obeh učencih zelo različen in unikaten, že po naslovu spisa (*»Klovn« in »Story of my life«*). Med pisanjem sta se veliko pogovarjala, razmišljala, Filip je več govoril in razpravljal, manj pa zapisal. Sani je bil pri željah o šoli precej bolj realen (*npr. izbiranje spraševanja v šoli, da bi imel samo matematiko, šolo na plaži itd.*), Filip pa je pisal tudi o nerealnih željah (*npr. da bi sam postavljaj pravila, da bi gledal grozljivke, da bi poredne učence pojedli veliki pajki ipd.*). Po željah in opisih se da razbrati tudi odnos učencev do šole, ki je pri Saniju bolj pozitiven kot pri Filipu (*sovrašтво in odpor do šole*). Sprejemanje drugačnih in njihovih potreb ter tudi sebe in svojih potreb predstavlja težavo Filipu, ki pri različnih posebnih potrebah ni pokazal toliko sočutja in razumevanja (*ni razumel neenakosti, težje se je vživel v vloge drugih, nesramno komentiral: »Ti sploh nisi za šolo, invalid.«, ipd.*). Naloga Recept za boljše delo v šoli, prav tako povezana s področjem intelektualnega statusa samopodobe učencev, se je začela z igro vlog med liki v pravljici, ki sta jih prevzela učenca. Pomoč in prilagoditve za glavni lik, ki sta jih našla v pravljici, so tudi njima zelo *ugajale* (*žvečenje žvečilnega gumija, sedenje na veliki žogi, pisanje testa v kabinetu itd.*). Pri igri vlog in zapisu svojih prilagoditev za lažje delo v šoli sta uživala, se zabavala, Sani se je bolje analiziral in poiskal več možnih prilagoditev, saj je bil pri nalogi nekoliko bolj realen in konkreten (*npr. pisanje testa v tistem prostoru, zapisi v beležko, več pogovora o problemih, več časa pri testu ipd.*) pri primerih od Filipa (*pisal je o igranju igrice na telefonu, skrbi za pajke, da bi bil sam med testom ipd.*). Učenca sta sprva potrebovala veliko vzpodbud pri delitvi njunih zapisanih prilagoditev z razredničarko, saj ju je bilo sram in tudi malo strah. Prva pravljica je bila pozitivno ocenjena, učenca sta pokazala navezanost na like (predvsem Nina in ADi HoDka) v pravljici, delila sta svoje želje za vnaprej (*delo z računalnikom*) in tudi to, kar jima ni bilo všeč (*risanje, »otročja« pravljica*).

4. pravljica delavnica

Skozi celotno dejavnost je bil vključeno ogledalo, za spodbujanje opazovanja zunanjega videza. Učenec Sani je imel težave z opazovanjem v ogledalu (*ni vedel niti, kaj bi opazoval, kako se naj opazuje, v kaj naj se usmeri in čemu bi se sploh gledal v ogledalo*). Dejavnost Zrcalce, zrcalce je povezana s samopodobo preko telesnega videza in počutja. Pri nalogi sta si tako učenca radovedno in s komentarji (*»Gle,j kakšen sem.«, »Sem seksi, a?«*) ogledovala svojo zunanost in iskala, kaj jima je všeč in kaj ne. Filip svoje telo in zunanji videz sprejema bolje od Sanija. Na sebi je Filip veliko prej našel značilnosti, ki so mu všeč (*njegov obraz*) kot tiste, ki mu niso (*štrleča ušesa*). Sani pa je našel prej in tudi več značilnosti, ki mu na sebi niso všeč (*majhna in suha postava, hitra rast nohtov, stopala*) kot tiste, ki so mu všeč (*obrvi, trepalnice*). Učenca sta prav tako razmišljala in na listke zapisovala, kaj jima je všeč (*majhen nos, lasje, oblačila*) in kaj ne (*majhna postava, glava*) na drugem, pri čemer sta bila radovedna nad tem, kar je všeč/ni všeč drugim (*Sani: »Saj sem vedel, da vse moti to, da sem majhen.«*). Prišla sta do ugotovitve, da se med seboj vidimo različno, da so nam všeč (ali ne) različne značilnosti ter da zunanost težje spreminjamo in nanjo vplivamo. Učenca sta ob zunanjem videzu omenila tudi nekaj čustev, kot so

ljubosumje in nevoščljivost (*do sošolca, ki se jima zdi lep*), sta pa tudi zrelo komentirala, da ni pomemben le zunanji videz (*Filip Saniju: »Saj si moj prijatelj. Pač si majhen.«*), marveč tudi osebnostne lastnosti (*da smo dobri, pridni, pošteni, dobri prijatelji*).

Ob napovedi pravljice in ogledu lutk nove pravljice sta bila učenca navdušena in motivirana (*»Jih lahko primem in preizkusim?«*), prav tako sta bila ob poslušanju vztrajna. Pravljičico sta dobro razumela, vsebino sta dojela zelo empatično zaradi identifikacije z glavnim likom (*»Kako so bili hudobni.«*, *»Ubogi raček.«*), izrazila sta svoja čustva (*predvsem žalost*) in sočutje ob pravljici ter občutek za nepravilnost do račka (*»Mogell se bi jim maščevati, ko je postal labod in bi jih vse pojedel.«*). Učenca sta zaznala tudi slabo mnenje o račkovem zunanjem videzu s strani drugih (*»Prevelik je in čuden.«*) in tudi z njegove strani (*»Tako sem grd.«*). Prav tako pa sta opazila tudi nesprejetost in nepriljubljenost (*grdo obnašanje drugih, norčevanje, odganjanje ipd.*) lika s strani drugih, pravljico sta dojela čustveno (*Filip zelo razdražljivo in vzkipljivo zaradi obnašanja drugih do glavnega lika, Sani pa bolj čuteče in plašno*). Pri dejavnosti Prijateljstvo, ki je povezana s samopodobo na področju priljubljenosti, sta učenca svojo priljubljenost v razredu in na šoli dojemala različno, Filip se počuti veliko bolj priljubljen (*veliko prijatelj*), sprejet (*ga imajo radi*), vesel s prijatelji, Sani pa se čuti nepriljubljenega (*en prijatelj*) in nesprejetega, za kar delno krivi tudi sebe. Oba sta poiskala dobra (*pomagaš prijateljem, se pogovarjaš, spoštuješ prijatelje, se ne pretepaš in jih imaš rad*) in tudi slaba (*se pretepaš, nagajaš, tožiš, groziš*) primera dejanj, ki ju bodo naredila za dobra ali pa slaba prijatelja. Pri ilustraciji s slikarjem na računalniku sta oba učenca navdušeno ustvarjala (*pokazala sta veselje do dela z računalnikom*), oba učenca sta si izbrala in ilustrirala srečni konec glavnega lika (*veselo plavanje laboda po močvirju*), k ilustraciji pa vključila še pozitivne komentarje (*npr. »Zdaj, ko sem labod, sem zelo lep in še dober po srcu.«*). Pokazala sta napredek in optimistično razmišljanje (*Filip zaključil: »Na koncu se vedno vse dobro izteče. Tisti, ki so nesramni, na kratko potegnejo. Dobrim pa se dobro vedno vrne.«*).

5. pravljica delavnica

Učenca sem že pri uvodni nalogi, s pomočjo igre, usmerila k iskanju in razmišljanju o zunanjih in osebnostnih lastnostih. Učenca sta pokazala razvit besedni zaklad (*našla sta veliko nasprotij: velik-majhen, bogat-reven, iskren-lažniv, dober-slab, itd.*), vse lastnosti pa sta vedela ustrezno razbrati in jih pripisati tudi glavnemu liku pravljice (*majhen, umazan, grd, lep, dober*) ter tudi drugim likom (*hudobni, nesramni*). Več sta se osredotočala na notranje lastnosti in ne toliko na zunanji videz.

Ta dan sta bila učenca nekoliko utrujena in manj motivirana za branje, a vseeno sta zopet namenila lepe besede in občutke glavnemu liku (*»Raček izgleda kot puhek. Jaz bi takega imel doma.«*). Pravljičico sta dojela optimistično in pogumno (*»Če si dober, se na koncu vse dobro izteče.«*), presodila sta o »dobrih in slabih likih« (*dober je raček- ni se norčeval iz drugih, ampak je raje šel svojo pot; kmet- pomaga račku; slabe pa so živali v račjaku, stara raca ter tudi mačka in kokoš, vse zato, ker so se norčevale iz račka*) v pravljici. Sama menita, da sta včasih »dobra« (*ko sta pridna, pomagata, dobila dobro oceno, ne preklinjata*) in »slaba« (*ko kaj uničita, nagajata, preklinjata*).

Naslednja dejavnost, podobnosti in razlike, se povezuje s področjem telesnega videza in počutja, pri kateri sta bila učenca najprej zelo pozorna in specifična na detajle pri zunanjih podobnostih (*barva, velikost, vsi na istem mestu, vsi ljudje, vsi imajo lase, vsi oblečeni ipd.*) in razlikah (*v barvah, velikosti oseb, oblačilih, ovirah*) na fotografiji. Svoje besede, pripovedi sta povezovala tudi z lastnimi življenjskimi

izkušnjami (v razredu so različni po barvi kože, spolu, dolžini las, barvah šolskih potrebščin itd.). Tudi predvidenih in možnih razlik ter podobnosti v notranjih lastnostih (pridni ali poredni, nesramni, iskreni, izkoriščevalni, ponosni, ljubosumni, zabavni itd.) sta našla veliko. Različnost med ljudmi je bližje Saniju, ki je pokazal širok pogled in razmišljanje o tem (»Različnost je dobra in lepa.«). Filip različnost prepozna, vendar je malce nerealen in ima odpor do le-te (»Zakaj bi se jaz moral družiti z Romom?«).

Učenca sta pri dejavnosti Obrisi teles, ki je prav tako povezana s telesnim videzom in počutjem ter tudi s srečo in zadovoljstvom s seboj, ustvarjala svoje obrise, pri čemer sta hitro opazila razlike in podobnosti, ki so vidne že na zunaj (velikost, oblike). Pisanje lastnih zunanjih in notranjih lastnosti v svoj obris sta vzela resno in aktivno ter zapisala veliko vseh lastnosti. Filip je bil pri tem hiter, odločen in tudi bolj ponosen glede svojih lastnosti (prijazen, nagajiv, »vredi«, priden, velik itd.) Sani pa počasen, neodločen, skeptičen in manj samozavesten glede zapisanega (vesel, ponosen na očeta, poreden, vljuden, prijazen, ima lepe oči in trepalnice). Pri opisu svojega obrisa je Filip nastopil samozavestno, zadovoljno (»Sem lep, prijazen ...«), Sani pa bolj skromno in nepomembno (»Jaz ne vem točno, kaj bi povedal o sebi, nekaj sem zapisal ...«).

6. pravljica delavnica

Glasba je nakazala naš uvod v dejavnost, povezano s počutjem in mišljenjem. Učenca sta ob glasbi prepoznala določena občutja (negativno, napeto, strašno, veselo, poskočno, sproščeno), jih izrazila ter povezala s pravljičami (začetek žalosten, potem strašno in napeto, nato veselo) in življenjskimi situacijami (napeto-ob konfliktu; žalost- ob slabi oceni ipd.).

Tokrat umirjanje pred pripovedovanjem ni bilo potrebno, učenca sta bila zelo pozorna pri svojem branju in delu.

Dejavnost Razmišljam pozitivno se nanaša na samopodobo s področjem sreča in zadovoljstvo s seboj. Učenca sta med branjem našla račke negativne misli o sebi (»Želim si, da bi bil daleč stran.«, »Grd sem.«, »Oključajte me, če hočete.«) ter ustrezno sklepala, da to niso primerne misli zanj (»Ne bi smel meti takih grdih misli o sebi.«). Filip je preoblikovanje račkovih negativnih misli v pozitivne bolje razumel (npr. spremenil misel iz »grd sem« v »lep sem«), Sani pa je imel kar nekaj težav z ustreznim preoblikovanjem (ni našel pozitivnih besed, spremenil negativno misel v drugo negativno). Pri analiziranju svojih misli je Filip pokazal majhno zadovoljstvo s seboj, saj je o sebi našel in zapisal kar nekaj negativnih misli (le-te pa so bile mišljene bolj na šolsko situacijo, npr.: »Sem slab.«, »Sem slabič.«, »Nikoli ne bom znal.«), Sani pa je zapisal veliko več negativnih misli iz različnih področij- telesni videz (»Sem majhen.«), nezadovoljstvo s seboj (»Vse delam po svoje.«), neprijateljnost (»Ne marajo me.«) ipd. Preoblikovanje lastnih misli v pozitivne je spet predstavljalo težave Saniju (ni se znašel, ni našel pozitivnih misli), zato mu je pomagal in svetoval Filip. Pozitivne misli sta ob koncu večkrat glasno prebrala, poudarjala in tako pokazala vedno več zadovoljstva in večjo vrednost o sebi. Tema nasilja in obnašanja oz. dejavnost Znam se postaviti zase, se nanaša na dve področji samopodobe: socialno vedenje in priljubljenost. Pri tej nalogi sta bila učenca še posebej aktivna (veliko komentiranja, aktiven pogovor, delitev primerov iz lastnih izkušenj ipd.). Vživela sta se v vlogo glavnega in stranskih likov (»Kakšne barabe.«), prepoznala neprimerna vedenja (norčevanje, zbadanje, zasmehovanje, kljuvanje itd.) in vrste nasilja nad glavnim likom (fizično, verbalno, psihično). Ugotovila in prepoznala sta podobne vrste nasilja v njihovih življenjih (grde besede, norčevanje,

pretepanje, zbadanje, posmehovanje itd.), prav tako tudi neprijetno počutje glavnega lika v pravljici ter tudi pri njima (*žalost, jezo, ponižanje, sram, strah, počutje »luzerja«, nesposobnosti itd.*). Učenca sta prepoznala primerne (*npr. Rečeš drugim, da naj nehajo.*) in neprimerne načine (*npr. Uporabiš žaljivke in zbadljivke.*) kako se postaviti zase oz. se soočiti z nasiljem, vendar se sama poslužujeta neprimernih načinov (*npr. Delaš se, da ti je vseeno; Dovoliš drugim, da delajo in govorijo, kar hočejo; Za to dejanje ne poveš nikomur in si čisto tiho; itd.*). Kritično sta ovrednotila njune neprimerne izbire (*strah pred še hujšim nasiljem*) ter poskušala najti primernejše načine (*npr. Poveš staršem, učiteljici ali nekomu, ki mu zaupaš; Pokličeš policijo 113; ipd.*) ter podati tudi razlago za izbiro (*ker ti lahko pomagajo, te zaščitijo ipd.*). Pri tej temi sta učenca veliko sodelovala, razmišljala, pokazala sta željo po primernem vedenju (*nič nasilja in zbadljivk*) drugih do njiju ter izrazila tudi neprijetna čustva, kot so strah, žalost ipd. zaradi nasilnih vedenj. Izbiro primernih ravnanj sta zapisala in izobesila v razredu ter tako seznanila še druge.

7. pravljíčna delavnica

Delavnica se je začela z igro vlog. Učenca sta bila tako v vlogi nekoga, ki nudi pomoč ter v vlogi nekoga, ki jo potrebuje. Oba učenca sta izbirala njune realne in trenutne življenjske probleme (*v šoli, z obnašanjem, zdravstvene itd.*). Pri igri pomoči se je v obeh vlogah posebej zrelo dokazal Sani, ki je našel veliko različnih možnosti pomoči (*zdravnik, psiholog, pedagog ipd.*), podajal je koristne nasvete (*npr. »Morate paziti na svoje zdravje, jesti več sadja in zelenjave.«, »Se ti močenje v posteljo večkrat dogaja? Lepo bi bilo, če to zaupaš kakšnemu prijatelju.« ipd.*), prav tako pa je znal svoje probleme analizirati (*npr. »Ne vem, kaj naj naredim, da bi me imeli rajši. Mogoče sem tudi sam kriv za to, ker se včasih norčujem.« ipd.*), jih proučevati, iskati podrobnosti in izraziti čustva (*strah, sram, žalost, zaskrbljenost, obupanost*). Filip pa se je nekoliko težje vživel v vse vloge, ni vedel, kako analizirati, na kaj se osredotočiti ipd.

Učenca sta tokrat celotno pravljico pripovedovala po spominu, zapomnila sta si jo zelo dobro in podrobno (*vse like, dogajanja v vrstne redu, vmesne citate ipd.*), v njej pa sta našla tudi problem (*odrinjenost od okolice*), ki ga ima glavni lik pravljice . Pri dejavnosti Rešim svoj problem, v kateri je zajeto področje anksioznosti v posameznikovi samopodobi, sta učenca najprej po korakih reševala račkov problem (*nesprejetost in grdo vedenje s strani drugih*). Prepoznala sta ga, se usmerila vanj in poiskala številne možnosti za rešitev (*npr. da se zaupa svoji mami, da se postavi zase in se brani, postane bolj pogumen ipd.*), analizirala pozitivne in negativne posledice (*ga sprejmejo medse, se lepše obnašajo, lahko pa se tudi grdo vedenje stopnjuje na še na hujše*), poiskala like, ki lahko nudijo pomoč (*npr. mama raca*). Na koncu pa sta se skupaj odločila še za najbolj smiselno rešitev in prvi korak za reševanje problema (*»Da iskreno zaupa svoj problem mami raci, ji razloži svoj problem in počutje.«*). Pri soočanju učencev z lastnimi problemom je bilo prisotnega nekaj vznemirjenja s strani Filipa (*»Jaz nimam nobenega problema. Tega ne bom delal.«*), ki je imel težavo s soočanjem in priznavanjem lastnega problema (*»Močim posteljo.«*), dokler ni bil prepričan v molčečnost s strani vseh prisotnih. Sani je vzel svoje reševanje problema zelo resno ter tudi samostojno. Usmeril se je v problem (*»Fantje iz višjih razredov me ponižujejo, ustrahujejo in izkoriščajo.*), predvideval rešitve (*zaupanje očetu, prijateljem, se izogiba prepirom in se briga zase*), analiziral pluse in minuse (*»Starši mi ne verjamejo in me okregajo.«*), poiskal osebe (*učiteljica, oče, pedagoginja*), ki bi mu lahko pomagale itd. Filip je čustveno diskutiral o problemu (*»To nikoli ne bo minilo. Sram me je, ker mi greni življenje.«*) in nekaj

smiselnih rešitev tudi zapisal (*»Povem učitelju.«*, *»Grem k zdravniku.«* in *»Ne pijem pred spanjem.«*). Potreboval je veliko vzpodbud, prigovarjanj, usmerjanj in pomoči pri iskanju rešitev in oseb za pomoč (*učitelj, starši, zdravnik in tudi sam*). Opaznih je bilo veliko čustev (*sram, strah, žalost, začudenost, jeza ipd.*) učencev ob delitvi in razbremenitev čustvene napetosti (*olajšanje, bolj veselo počutje ipd.*) ob rešitvi svojega problema, prav tako pa sta drug drugemu ob delitvi problema pokazala sočutje (*»Saj bo vse dobro.«*, *»Ti bom jaz pomagal.«* ipd.) in pomoč z nasveti (*npr. »Kaj pa, če bi jaz šel s tabo do pedagoginje in bi ji skupaj povedala, kaj ti počnejo večji fantje?«*). Učenca sta pokazala tudi razumevanje, da se vseh problemov vedno ne da rešiti (*»Moja starša sta se vseeno razšla, ker nista rešila problema.«*) in da je pomembno vložiti trud v reševanje problemov, ker se ne rešijo sami. Ob koncu sta evalvirala našo drugo pravljico ter na listke zapisala, kar jima je bilo všeč (*pogovori, iskrenost, zaupanje*), kaj ne (*veliko pisanja*) in kaj bi dodala/spremenila (*več ustvarjanja*).

8. pravljíčna delavnica

Delavnica se je začela s pripovedovanjem namišljene pravljíce o liku s posebnimi potrebami, ki je imel tudi veliko močnih področij. V pravljico sta se učenca vživela, pokazala sočutje (*»Vau, kako je to zmogel gluhi in slepi.«*) do lika s posebnimi potrebami ter o zgodbi na široko in podrobno razpravljala.

Za novo pravljico, pri kateri nas je spremljala tudi plišasta igračka veveriček, sta bila učenca motivirana in radovedna glede dogajanja, saj sta kar naprej spraševala in želela listati knjigo, zato je tudi pripovedovanje potekal zavzeto.

Oba sta se najprej identificirala in pokazala sočutje glavnemu liku pravljíce zaradi njegove telesne ovire (*»Joj, se mi smili.«*) in tudi zaradi vseh njegovih sposobnosti in nadarjenosti (*»Kako je prisrčen.«*, *»Vse se je naučil v enem poletju.«* ipd.). Primerjala sta se z njim v njegovih pomanjkljivostih (*nezmožnost skakanja*) in sposobnostih (*petje, računanje, pripovedovanje zgodb ipd.*) ter pri sebi našla podobne (*petje, računanje, pogovori, nezmožnost delanja prevalov ipd.*). Pri dejavnosti Ustvarjanje s plastelinom sta si oba izbrala svoje najljubše like (*oba glavni lik*) ter do njih izrazil posebno sočutje in pozitivnost (*»Meni je tako ljubek in prisrčen.«*, *»Lep in košat rep ima.«*). Sani je imel pri ustvarjanju veliko motoričnih težav (*ni vedel, kako se lotiti, kako gnesti plastelin, težave je imel s količinskimi predstavami delov teles, z združevanjem posameznih delov ipd.*), zato je potreboval veliko pomoči. Oba sta se pri delu osredotočila tudi na gibalno oviro veverička, tanjšo tačko, in jo tudi tako oblikovala. Na končni izdelek sta bila oba izredno ponosna in zadovoljna (*Sani: »Še nikoli mi ni uspelo narediti česa tako lepega.«*). Iskanje močnih in šibkih področij je dejavnost, ki se povezuje s srečo in zadovoljstvom s seboj. Najti močna področja (*ki sta jih našla veliko*) in šibka področja za glavni lik (*veverička*) učencema ni predstavljajo težav, vse sta prepoznala (*močna področja: računanje z lešniki, pripovedovanje pravljíc, petje, opazovanje itd. ter šibka področja: nezmožnost skakanja in plezanja po drevesih*) in podala tudi smiselne obrazložitve (*ker ima tanjšo tačko, ni zmožen skakati*). Pri razmišljanju in zapisu svojih močnih in šibkih področij na drevo sta bila učenca iskrena. Sani se je bolj osredotočil in posvetil svojim šibkim področjem (*zasvojenost z računalnikom, risanje, šport, nemirnost, tehnika, pozabljanje domačih nalog*), ki jih je prej in veliko našel, močna področja (*branje, delo na vrtu, računanje, cepljenje drv*) pa je iskal kasneje. Filip se je najprej posvetil močnim področjem (*petje, branje, seštevanje, plezanje, košnja trave, znanje o živalih*), šele kasneje je zapisal še šibka (*nepoznavanje na uro, močenje postelje, nemirnost*). Pri obeh je bilo opazno čustvo sramu pri priznavanju svojih šibkih

področij. Sprva sta se osredotočila predvsem na področja, povezana s šolo in znanjem, nekoliko manj na druga. Ko sem ju spodbudila k razmišljanju, sta premislila še o drugih močnih in šibkih področjih, kot so hobiji, prosti čas, dom ipd. Učenca sta izrazila željo po manj šibkih področjih (*»Nočem imeti toliko slabih področij.«*) in tudi sama razmislila ter predlagala možne spremembe glede tega (*npr. če ne gre risanje z roko, lahko rišem z računalnikom; vsak dan si lahko s kraticami označim domačo nalogo na roko; lahko si nastavim alarm, da grem ponoči na stranišče; vadim in utrjujem na uro, ipd.*). Predvsem Sani je imel veliko predlogov in idej, kako bi napredoval, se izboljšal v svojih šibkih področjih. Tudi Filip je ob spodbudah predlagal zanimive predloge zanj. Tudi drug z drugim sta pri tej temi sodelovala, si pomagala (*»Kaj pa, če bi si naredil alarm?«*) ter drug drugemu vzpodbudno poiskala kakšno močno področje (*»Jaz mislim, da je tvoje močno področje tudi, da veš toliko o živalih.*).

9. Pravljična delavnica

Uvod v novo delavnico smo začeli z dejavnostjo, ki je prav tako povezana s samopodobo učencev, preko področja socialnega vedenja.

Pri dejavnosti *»Kako je, če si ...?«* sta se učenca postavila v različne vloge oseb, ki so telesno drugačne (*slepe osebe, osebe na invalidskem vozičku, osebe druge rase in kulture*). Pri izvajanju nalog in navodil sta bila učenca motivirana, sodelovalna, zraven sta se zabavala, hkrati pa sta delovala prestrašeno (*»Padel bom.«*) in nesigurno (*»Kaj pa, če bi raje imel le malo zaprte oči?«*). Kljub zabavi je bilo zaznati tudi empatijo do oseb, v katere sta se vživela, kar sta pokazala z iskrenim izražanjem čustev, z besednimi komentarji o teh vlogah (*»Joj, kako grozno je tem slepim osebam.«, »Ubogi tisti na vozičku.«, »Saj biti druge rase je kar vredno. Barva je pač drugačna., »Eni jemo z vilicami, drugi pa pač s palčkami, eni pa z rokami.«*). Doživljanje drugačnosti sta opisala z občutki pomilovanja teh oseb, strahu do tega in takšnih oseb in s primeri neprimerne obnašanje (*npr. posmehovanje, kazanje s prstom, pretepanje ipd.*). Svoje počutje in čustva v vlogi telesno drugačne osebe sta izrazila kot negativno (*»čudno, posebno, ubogo, nesposobno, smešno, bedasto, strašno, drugačno«*). Učenca sta prepoznala in naštela veliko razlik med ljudmi po svetu oz. oblik drugačnosti (*po zunanjih značilnostih, posebnih potrebah, spolu, jeziku, interesih, rasi, kulturi, veri, učenju itd.*). Tudi v pravljici sta prepoznala drugačnost glavnega lika (ena tanjša tačka od druge in zato nezmožnost skakanja) od drugih veveric.

Pri ponovnem pripovedovanju je bilo tokrat potrebnih več umiritev (*opozorila, pogovor itd.*), saj sta bila učenca pod vtisi uvodne naloge.

Naloga *Raziskava različnosti na šoli* je prav tako povezana s socialnim vedenjem področja samopodobe in je bila za učenca nekoliko drugačna, saj je vključevala tudi druge učence na šoli (*anketiranje drugih učencev*). Vlogo vodje je nevede prevzel Sani, ki je pokazal večjo motiviranost in zavzetost za raziskovanje podobnosti in razlik učencev na šoli, medtem ko je bilo Filipa sram in strah (*je zbežal nazaj v razred*). Vprašanja in odgovore sta predlagala oba učenca (*npr. Kateri je tvoj najljubši šport?, Kaj delaš v prostem času?, Kateri predmet imaš najrajši?*), pri spraševanju pa je spraševal Sani, Filip pa označeval odgovore (*npr. gledam televizijo, sem na telefonu, počivam, sem v naravi, sem na računalniku ipd.*). Dobljene rezultate sta skrbno predstavila (*seštela odgovore in jih predstavila*), iskala in prepoznala podobnosti in razlike med učenci, se o njih čudila (*npr. »Kako ima lahko kdo najraje matematiko?«*), o njih razpravljala (*»Veliko jih ima rado plavanje, jaz pa ne vem plavati.«*), pokazala sprejemanje in razumevanje le-teh (*»Z enim smo si zelo*

podobni, z drugimi pa čisto nič, pa smo vseeno prijatelji.«). Delavnica se je končala samozavestno in ponosno na njuno delo in raziskovanje.

10. pravljíčna delavnica

Uvodna dejavnost je bila napoved teme, in sicer je bila to gibalna aktivnost, igra vztrajanja (*preskok čez označeno črto, prilagojeno za vsakega posameznika*), ki sta jo učenca (*predvsem Filip*) navdušeno izvajala in se tako postavila v vlogo veverička iz pravljice (*saj tudi veverice skačejo*). Pri igri sta se soočala tako z negativnimi (razočaranje, jeza ob neuspehu) kot pozitivnimi (*veselje, sreča, zadovoljstvo ob uspehu*) čustvi ter predvsem s pomenom truda in vztrajanja (*vedno znova in znova poskušati*) ter tudi končnega uspeha. V povezavi z igro sta učenca tudi iz pripovedovane pravljice prepoznala odlomek, kjer se lik odloči truditi in vztrajati.

Pri branju odlomkov in kasneje sta bila v tišini bolj kot kadarkoli prej, saj sta bila utrujena od uvodne naloge. Iz odlomka sta razbrala tudi lik (*ptič kos*), ki je pomagal glavnemu liku k vztrajanju (*povedal mu je, da je tudi sam vztrajal ter poskušal in mu je na koncu uspelo*), prav tako pa takšen lik poiskala tudi v svojem življenju (*učiteljica, starši, pedagoginja*).

Pri reševanju delovnega lista Kako vztrajen sem?, ki je povezan z dvema področjema samopodobe, to sta sreča in zadovoljstvo s seboj ter anksioznost, sta učenca sproščeno in iskreno delila svoje misli o tem, kar jima je v življenju z vztrajanjem že uspelo (*vezanje vezalk, poštevanke, postiljanje postelje, delanje prevalov ipd.*). Izrazila sta občutke na poti do uspeha (*od negativnih- žalost, jok itd. do pozitivnih- veselje, sreča ipd.*), poiskala osebe, ki so jima pomagale (*starši, učitelji, pedagoginja*) in poudarila tudi lasten trud in delo. Ob usmeritvi pa sta učenca na list zapisala tudi, kaj si še želita doseči, pri čem bosta vztrajala (*poznavanje ure, poštevanke, razumevanje ulomkov in geometrije, umivanje posode, likovna umetno zaključena z oceno štiri ipd.*). Razmišljala sta o realnih stvareh, povezanih predvsem s šolskim znanjem in dejavnostmi, nekaj pa tudi z drugimi življenjskimi področji. Za njune zadane naloge sta samostojno iskala številne rešitve (*veliko vaje, prositi koga za pomoč, ne takoj obupati ipd.*) za dosego ter poiskala osebe za pomoč (*starši, sošolci, učitelji*). Pri dejavnosti Zlata medalja, ki je s samopodobo učenec povezana preko področja sreče in zadovoljstva s seboj, sta učenca razmišljala in poiskala tri stvari, za katere sta se v življenju najbolj trudila in sta nanje ponosna. Vse to sta zapisala na medaljo (*npr. znanje o živalih in naravoslovja, nastop v muzikalu, podrobno poznavanje delovanja računalnika, znanje celotne poštevance ipd.*). Zapisala sta resnične stvari iz njunih življenj, na katere sta res zelo ponosna. Pri tej nalogi so bila vidna samo pozitivna čustva (*sreča, zadovoljstvo, ponos itd.*). Izdelani medalji sta drug drugemu podelila, si čestitala za uspehe (*»Čestitam ti za ves tvoj trud.«*) in posnela skupno fotografijo, kar je bil zmagoslaven trenutek te delavnice.

11. pravljíčna delavnica

Za uvodno dejavnost sta učenca že začela razmišljati o svoji prihodnosti in o tem: »Kaj bom, ko bom velik?«, ki je vezana na samopodobo s področjem anksioznosti oz. tesnobe. Takoj sta vedela, kaj bi rada postala, s pisanjem in risanjem sta predstavila svoje cilje in želje. Filip se je pri tem osredotočil predvsem na poklic (*policist*) in predstavil tudi rezervni načrt (*vpis na lesno šolo*), Sani pa poleg poklica (*gozdar*), tudi na želje na drugih življenjskih področjih (*dom, družina, prosti čas itd.*). Ob spominu pripovedovanja pravljice sta bila sodelovalna, sta se dopolnjevala in ob podrobnostih postala tudi nekoliko prepirljiva (*zaradi nestrinjanja o vsebini ob*

določenih delih pravljice). Pri pripovedovanju so jima bile v oporo tudi ilustracije iz pravljice.

Ob vprašanju glede pomena cilja sta učenca pomen razumela, Sani bolj s teoretično (*»To je neka stvar, ki si jo zadamo za naprej in potem se zanjo trudimo, vztrajamo, da jo dosežemo.«*), Filip pa bolj s konkretno razlago (*»Cilj je na primer, da se odločim, da želim znati pošteevanko, da bi bil odličen, da bom dobil nov telefon in podobno.«*). Primeri previsokih (npr. *igranje v godalnem orkestru, čeprav ne igraš godala*) in prenizkih (npr. *sem odličen v šoli in se vpišem v najlažjo šolo, ker se mi ne ljubi učiti*) ciljev so se jima zdeli nesmiselni in smešni, vendar sta le-te poiskala in zaznala tudi pri sebi (npr. *igranje košarke, čeprav si najmanjši v razredu; letenje po zraku; šolanje v posebnem programu, četudi zmoreš več ...*). Sani je vedel kritično ovrednotiti in razložiti napako izbiranja previsokih in prenizkih ciljev (*»Če imaš previsok cilj, potem ga težko dosežeš in si lahko tudi zelo razočaran. Če pa imaš prenizek cilj, pa se ne trudiš, ker ti je prelahko in ti ni izziv.«*), Filip pa je to temo dojel bolj občutljivo (*»Včasih si dam rajši nizek cilj, da ga potem zagotovo lahko dosežem.«*). Naslednja dejavnost je prav tako povezana s področjem anksioznosti pri samopodobi, in sicer gre za reševanje delovnega lista Moji cilji. Najprej sta poiskala osebni cilj glavnega lika (*skakanje in plezanje po drevesih, tako kot ostali veвериčki*) pravljice in podrobno razložila njegovo pot do cilja (*zaradi tanjše tačke tega cilja ni mogel uresničiti, zato si je poiskal nove cilje, da mu ne bi bil dolgčas in bi nekaj znal*). Poiskala sta tudi svoj osebni cilj (Sani: *»Uspešno končati osnovno šolo.«* in Filip: *»Da odrastem in nekje delam.«*), ki sta ga hitro našla, pravzaprav sta se težko odločila le za enega. Oba sta izbrala pomembne in smiselne življenjske cilje. Sani je svoj cilj podrobno analiziral, poiskal močna področja in lastnosti (*dobre ocene, poslušanje pri pouku, vztrajnost, sodelovanje ipd.*) za dosego cilja, možne ovire na poti (*grdo obnašanje, ne-učenje, ipd.*), se je zavedal ter vključil pomembnost lastne vloge pri dosegu cilja (*imeti lepe ocene, se truditi, nikoli obupati itd.*). Filip je zapisal močna področja in lastnosti (*da bo priden, pameten in se bo učil*), imel je tudi nekaj težav, saj se sprva ni zavedal oz. našel nobenih ovir na poti do cilja, vmes se je smešil in postal nekoliko nerealen, tudi vloge pri uresnitvi cilja ni vzel preveč resno (*»Moram biti kul.«*).

Zadnjo pravljico sta učenca evalvirala z zapisom na računalnik, pri čemer je Sani zapisal:

»Veveriček posebne sorte mi je bila lepa pravljica, Čopko se mi je smilil, kasneje pa sem videl, kako se je znašel. Všeč mi je bilo, ko smo si naredili medaljo in se slikali. Fajn je bilo tudi, ko smo hodili po šoli in spraševali naša vprašanja različnosti. Ne vem, kaj mi ni bilo fajn.« Filip pa je zapisal: *»Pravljica je bila vrede, malo otročja, saj nisem več v 5. razredu. Smešno mi je bilo, ko smo se slikali z medaljami in se pogovarjali o vsem mogočem. Fajn mi je tudi, ko smo na računalniku.«*

12. pravljíčna delavnica

Delavnico smo začeli s pripovedovanjem izmišljene pravljice ob pokazanih ilustracijah, kjer sprva učenca nista bila najbolj motivirana (*slaba volja in težave pri pouku*), kasneje pa sta pokazala svojo bogato domišljijo ter smisel in humor za pripovedovanje pravljíc (*»Za devetimi gorami in devetimi vodami ...«*, *»Imel je 7 dni in noči časa ...«*, *»Ne boste verjeli, ampak tudi ta pravljica se je srečno končala.«* ipd.). Učenca sta dobila v vpogled njun celotni portfolio pravljíčnih delavnic, ki je nastal tekom delavnic. Bila sta presenečena in navdušena nad zbranim gradivom, kar sta popestrila s komentarji: *»Kaj, to sem jaz tako smešno narisal?«*, *»Ja, te delavnice pa se dobro spomnim.«* ipd.. Ob evalvaciji vsake dejavnosti sta učenca kritično

ovrednotila namen delavnice (*Sani pove: »Da bi izboljšala najino slabo mnenje o sebi in najino samozavest, da ne bi vedno takoj obupala.«*), dejavnosti skušala povezati s pravljico oz. odlomkom le-te (*npr. Reševanje problema, da bi vedela sama rešiti svoje probleme in ne bi zbežala pred njimi*).

Namen dejavnosti Pisanja lastne zgodbe s pomočjo portfolia je bil, da učenca sama zapišeta svoji zgodbi, iz katerih je mogoče razbrati njuno samopodobo in različna področja le-te. Na začetku naloge sprva ni bilo opazne motivacije (*zaradi slabe volje in težav v šoli*), vendar se je vse spremenilo že ob pogovoru in razlagi svojega načrta in vsebine lastne zgodbe. Oba sta najprej začela s pisanjem vsebine, ilustracije in naslov zgodbe so prišli na vrsto ob koncu. Filip je naslovil zgodbo *»Poreden fant bo policist«*, začel pa je z: *»Moja zgodba se je začela, ko sem pri dveh letih prišel v rejniško družino.«* Govori pa o tem, kako je bil glavni lik zgodbe (torej on sam) že od vrtca dalje hiperaktiven, norčeval se je iz drugih, zaradi tega dobil kazen, zato je bil velikokrat jezen ter žalosten. Zapisal je tudi, da je z vstopom v šolo fant postal bolj priden, a ne preveč ter da si je obljubil, da bo postal še bolj priden, da se bo trudil in učil ter postal policist. Zgodbo je končal s: *»Počil je lonec in moje zgodbe je konec.«* Filipova resnična zgodba je povezana z različnimi področji samopodobe: to so sreča in zadovoljstvo s seboj (*»Bil sem hiperaktiven, jezen in žalosten.«*), socialno vedenje (*»Norčeval sem se iz bolnih in invalidov.«*), anksioznost (*»Počutil sem se slabo.«*) in intelektualni in učni status (*»Sebi sem obljubil, da bom priden, sen učil, da bom postal policaj.«*).

Sanijeva zgodba pa nosi naslov *»Moje težave v šoli in rešitev za njih«*. Začetek zgodbe je: *»Vse se je začelo v vrtcu.«* Pisal je o njegovem nemiru, nagajanju, nesprejemanju in norčevanju s strani drugih. Vse se mu je dogajalo že v vrtcu, nato še huje v osnovni šoli, kjer je dobil tudi zdravila za pomirjanje. Ko so ga prepisali na šolo s prilagojenim programom, se je vedenje po nekaj letih spremenilo in obrnilo na bolje. Zdaj se počuti bolje, ima prijatelje in je srečnejši. Zgodbo konča z: *»Zdaj sem srečen. Še vedno jemljem zdravila in ne mislim več toliko na bedarije. Tukaj imam svoj mir.«* Tudi njegovo zgodbo lahko povežemo z različnimi področji samopodobe: telesni videz (*»Bil sem najmanjši v razredu.«*), sreča in zadovoljstvo s seboj (*»Počutim se veselo in zadovoljno.«*) socialno vedenje (*»S sošolci smo delali bedarije in nagajali drugim.«*), priljubljenost (*»Vsi so se me izogibali.«* in *»Tukaj imam prijatelje, s katerimi si pomagamo in se razumemo.«*), anksioznost oz. tesnoba (*»Zaradi tega sem bil večkrat obupan, razočaran in jezen.«*) ter intelektualni status in učni status (*»Sem se slabše učil.«*, *»Postal sem bolj priden in pameten.«*). Zgodbi obeh učencev temeljita na njuni resnični življenjski zgodbi, kjer sta bila glavna lika zgodbe onadva sama, zaznali smo tudi različna področja njune samopodobe. Pisanje sta dojela občutljivo (*zaradi priklica svoje resnične zgodbe in vseh težav na poti*), natančna sta bila tudi ob priklicu spomina, da bi se spomnila čim več in čim bolj podrobno. Obe zgodbi sta pozitivno naravnani, s srečnim koncem. Učenca sta se na zadnji delavnici ponovno lotila izpolnjevanja delovnega lista Sam ocenim svoje šolsko delo, ki je povezan s tremi področji samopodobe, to so sreča in zadovoljstvo s seboj, anksioznost ter intelektualni oz. učni status. Poznala sta vprašanja, namen (*analizo lastnega dela v šoli*), zato ni bilo potrebno dodatno usmerjanje. Imela sta nekaj težav s priklicem (*nista se točno spomnila prejšnjega tedna*), prav tako je bil Filip pri pisni samoanalizi skromnejši in manj sodelovalen (*zapisoval kratke odgovore, npr. »vredi, slabo; računalništvo; test ipd.*), je pa bil ustno zgovoren (*podrobnejše opisal vsako vprašanje*), Sani pa se je bolj poglobil in analiziral celotno dogajanje (*samostojno zapisoval daljše razlage, npr. »Skrbi me, kdaj bomo pisali test.«, »Najbolj všeč mi je bilo, ko smo se razumeli.«*). Filip se je pri analizi osredotočil le na predmete v šoli

(npr. družboslovje, izbirni, slovenščina) in ocenjevanje, Sani pa tudi na odnose (razumeli med seboj), obnašanje (bolj vljuden), konflikte (kreganje). Končna samoocena lastnega dela se je spremenila na veliko boljše (ocena štiri oz. pet). Za konec smo ustvarili vezane zgodbe učencev ter jih skupaj prebirali in o njih debatirali.