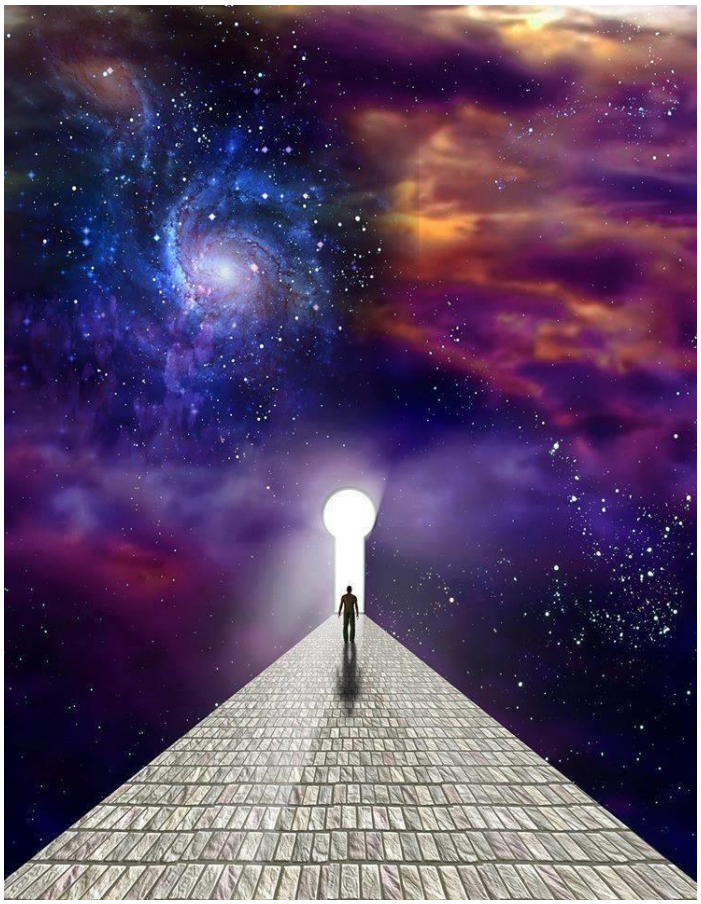
International Conference

EDUvision 2017

»Modern Approaches to Teaching the Coming Generations«



Ljubljana, November 30 – December 2, 2017

Organizer

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

International Conference EDUvision 2017
»Modern Approaches to Teaching the Coming Generations«
Ljubljana, November 30 – December 2, 2017

Organizer:
EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Editors:
mag. Mojca Orel in Stanislav Jurjevčič

Published by:
EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Venue and date of issue:
Ljubljana, December 4, 2017

CIP - Cataloguing-in-Publication
National and University Library, Ljubljana

COBISS.SI-ID = 293895680
ISBN 978-961-94307-3-6 (pdf)

INDEX / KAZALO

PREDGOVOR 13

PREFACE 14

THE PROGRAMME COMMITTEE OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE 15

INTERNATIONAL REVIEW COMMITTEE 16

COMMUNICATION AND PERSONAL DEVELOPMENT, CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS 17

Jesu li temperament i samoregulacija značajni prediktori teškoća s mokrenjem predškolske djece? *(Are Temperament and Selfregulation Significant Predictors of Difficulties with Urination in Preschool Children?)* 18

KiddyCAT© - test odnosa do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo *(KiddyCAT© - Communication Attitude Test for Preschool Children Who Stutter)* 33

Kvantitativna analiza interesa učitelja za kompetencijama primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama *(Quantitative Analysis of the Teacher's Interest in the Competences of Music Application in Working with Children with Special Needs)* 41

Generacija Z - izziv za učitelje *(Generation Z - A Challenge for Teachers)* 51

Komunikacija izvenšolskih vzorcev ali »Kako dobra beseda dober razred najde« *(Communication beyond School Patterns or »A Good Word Finds a Good Class«)* 58

Šolski preventivni program *To sem jaz*: razvoj socialno-emocionalnih kompetenc in izzivi preventivnega delovanja v šolskem kontekstu *(This is Me School Prevention Programme: the Development of Social and Emotional Competencies and the Challenges of Prevention Work in School Environment)* 65

Pravila in vrednote sobivanja *(Coexistence Rules and Values)* 76

Učinkovita komunikacija in obvladovanje konfliktnih situacij z zaznavnimi položaji *(Efficient Communication and Managing Conflict Situations with Perceptual Positions)* 82

Lik učitelja in njegov profesionalni razvoj *(Teacher's Character and one's Professional Development)* 91

Gluhota in nadarjenost *(Deafness and Giftedness)* 99

Psihološki portfolio z risbo kot način večje integracije psiholoških in socialnih razvojnih sprememb v adolescenci *(The Psychological Portfolio with Drawing as a Way of Integrating Psychological and Social Developmental Changes in Adolescence)* 107

Razvoj osebnosti učenca skozi učenje socialnih veščin pri oddelčnih urah *(Student's Personality is Developing through Social Skills in Classroom)* 116

Simbioz@ od 6 do 99 let *(Simbioz@ from 6 to 99 years)* 125

Spodbujanje prostovoljstva skozi učno pomoč *(Encouraging Voluntary Study Help)* 132

Vpliv proste igre na razvoj komunikacijskih veščin otrok v predšolskem obdobju *(The Influence of Free Play on the Development of Communication Skills of Children in the Pre-school Period)* 138

Zgodovinski razvoj jezika, retorike, argumentacije in konflikta z vidika komunikacije *(Historical Development of Language, Rhetoric, Argumentation and Conflict from the Point of View of Communication)* 145

Jaz zmorem, ti zmoreš, midva zmoreva več *(I can, You can, We can Do much More)* 157

Dobra komunikacija v podjetju – je to ključ do uspeha? *(Good Communication in a Company – The Way to Success?)* 167

Kako do dobrega odnosa učenec – učitelj? *(How to Build a Good Student – Teacher Relationship?)* 174

Delo z dijaki v stiski prinaša v sodobno šolo nov izziv *(Working with Pupils in Distress Represents a new Challenge for the Modern School)* 179

Most prijateljstva, od našega sveta do vašega *(The Bridge of Friendship, from our World to Yours)* 188

Programiranje z igranjem vlog *(Programming with Roleplaying)* 195

Učna motivacija pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami *(Motivation to Learn among Children and Adolescents with Special Needs)* 200

Drugačnost ni dolgočasna, je pisana, Otroci z MAS – Aspergerjevim sindromom v šoli *(Being Different is not Boring, it is Colourful, Children With ASD - Asperger Syndrome in School)* 213

Otrok s spektroavtistično motnjo v slovenskem šolskem sistemu *(A Child with Autism Spectrum Disorder in the Slovenian School System)* 220

Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja *(Centre of Expertise for Holistic Support to Blind and Partially Sighted Children and Youth, and Children and Youth with Special Educational Needs)* 231

Branje s štirinožnim prijateljem - motivacijsko branje za otroke s posebnimi potrebami *(Reading with a Four - legged Friend - Motivational Reading in Children with Special Needs)* 241

Raznolikost poučevanja in dela v šoli s prilagojenim programom *(The Diversity of Teaching and School Work in the Special Education School Program)* 249

Tranzicijski individualiziran program – priprava ciljne populacije vključene v projekt Program dodatnega usposabljanja *(Transition Individualized Program - Preparation of the Target Population Included in the Project Additional Training Program)* 257

Ko dijak postane učitelj *(When Student Becomes a Teacher)* 265

NEUROEDUCATION – BETWEEN COGNITION AND MINDFULNESS 270

Understanding and Working with the Mind 271

Nekateri nevromiti in dejstva o možganih – Kaj je pomembno vedeti za učenje in poučevanje? *(Some Neuromyths and Facts about the Brain – What is Important to Know for Learning and Teaching?)* 274

Utjecaj Mindfulness (MBSR) programa na promjene u samopouzdanju i na postizanje „mindfulnessa“ *(The Impact of Mindfulness (MBSR) Program on Changes in Self-esteem and on Development of the Trait Mindfulness)* 289

Moć slike u kreativnoj edukaciji *(The Power of Image in Creative Education)* 303

Nekateri vidiki multisenzorno zasnovanega pouka likovne umetnosti skozi prizmo nevroedukacijskih spoznanj *(Some Aspects of Multisensorial Based Art Education through Prism of Neuroeducational Findings)* 317

Človek je merilo vsega *(Man is the Measure of all Things)* 333

Vključevanje čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces *(Including Mindfulness in Educational Process)* 337

Primeri dejavnosti za sistematično poučevanje veščin ozaveščanja in obvladovanja zaskrbljenosti za osnovnošolce *(An Example of Activities Used in order to Systematically Teach Primary School Pupils Skills of Raising Awareness and Controlling Worry)* 346

Komponente čuječnosti pri učenju geografije v osnovni šoli *(The Components of Mindfulness in Learning Geography in Elementary School)* 355

Čutna izkušnja kot spodbuda za ustvarjalni gib *(A Sensual Experience as an Incentive for a Creative Movement)* 365

Učenci, stres in sproščanje *(Pupils, Stress and Relaxation)* 374

Interesna dejavnost kot priložnost za vrstniško sodelovanje do čuječih in osredotočenih učencev *(Extracurricular Activity as a Chance for Peer Cooperation for Mindful and Concentrated Pupils)* 385

Socialne veščine z vajami pozornosti v 1. razredu *(Social Skills with Attention Exercises in the 1st Class)* 393

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES - SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI 400

What Education should not forget to deliver 401

Percepcija relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika ključnih deležnikov *(The Perception of »School-University-Industry« Collaboration from the Perspective of Main Stakeholders)* 406

Učinak simulacija na razumijevanje kemijske ravnoteže kod srednjoškolskih učenika *(The Effect of Simulations on High School Students' Understanding of Chemical Equilibrium)* 420

Ugotavljanje razumevanja agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanja vode na submikroskopski ravni po vertikali izobraževanja z uporabo očesnega sledilca *(Identification of Understanding of States of Water at Submicroscopic Level across Education Vertical via Eye Tracking)* 433

Izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika bodočih učiteljev kemije *(The Experience of »School-University-Industry« Collaboration from the Perspective of Future Chemistry Teachers)* 449

Opazovanje razvoja fenofaz pri češnji kot primer učenja z raziskovanjem pri predmetu naravoslovje *(Observing the Development of Phenophases of a Cherry Tree as an Example of Inquiry-Based Learning during Science Lessons)* 461

Uvajanje formativnega spremljanja v učeči se organizaciji *(Introduction of Formative Monitoring in a Learning Organisation)* 475

(Ne)uporabnost uvajanja kompetence učenje učenja in njenega formativnega spremljanja pri pouku v gimnazijskem programu srednje šole v praksi *(The (Im)practicality of Introducing the Learning to Learn Competence to and its Formative Assessment in Grammar School Programmes in Practice)* 485

Motivacija budućih nastavnika *(Motivation of Future Teachers)* 494

Stili spoznavanja pri osnovnošolcih *(Learning Styles of Pupils)* 501

Kako se učijo šestošolci? *(How do the 6th Primary School Students learn?)* 516

Razredna akcijska raziskava o domačih nalogah in učenju *(Action Class Research on Homeworks and Learning)* 546

Povezanost izbranih vidikov kombiniranega učenja z usvojitvijo kompetenc študentov v izobraževanju na področju javne uprave *(Correlation between Selected Blended Learning Aspects and Student Competencies in Public Administration Education)* 559

Model razvijanja podjetnosti: osnovnošolec s sodobnimi kompetencami *(An Entrepreneurship Education Model: Elementary School Student with Modern Competences)* 569

Izvajanje športnih programov na osnovnih šolah v Sloveniji glede na razpoložljivost strokovnega kadra *(Implementation of Sports Programs at Primary Schools in Slovenia According to the Availability of Professional Staff)* 585

Empirična preiskava SLOfit – športnovzgojnega kartona *(The Empirical Investigation SLOfit – Sports Education Paperboard)* 598

Primjena metode pripovijedanja priče u nastavi *(Application of the Storytelling Method in the Teaching Process)* 609

Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine *(Role-playing as a Method of Experiential Learning in Slovenian Language Teaching)* 618

Izzivi pri poučevanju slovnice angleškega jezika *(Challenges in Teaching English Grammar)* 635

Priprema učenika srednjih strukovnih škola za ispit državne mature iz hrvatskog jezika *(Preparation of Secondary Vocational School School Students for the Croatian Language Final Examination)* 648

Inovativen vzgojitelj – ustvarjanje lastnih didaktičnih igrač *(Innovative Preschool Teacher – Creating Didactic Toys)* 670

Kuža, motivator za učenje *(Dog as a Motivator for Learning)* 678

Pridobivanje uporabnega znanja s pomočjo asociativnega učenja *(Gaining the Usable Knowledge with the Help of Associative Learning)* 689

Medpredmetni pristop h književnemu besedilu *(Interdisciplinary Approach to Literary Text)* 698

»Slova je kul« oz. učinkovito in ustvarjalno utrjevanje poglavij iz slovnice *("Slovene Rules" or how to Revise Grammar Chapters Effectively and Creatively)* 711

Bralni klub: interesna dejavnost za slabše bralce *(Reading Club – an Activity for Pupils with Reading Difficulties)* 718

Motiviranje dijakov za branje skozi medgenaracijsko sodelovanje *(Motivation Students for Reading through Intergenerational Cooperation)* 729

Nega bralne kulture v srednji šoli *(Nurturing Reading Culture in Secondary Schools)* 741

Razvijanje bralne kulture v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju *(Developing a Reading Culture in Upper Secondary Technical and Vocational Education)* 749

Nega bralne kulture - Vzgajanje bralcev *(Education of Readers)* 755

Prostovoljstvo s primerom medvrstniškega poučevanja *(An Example of Volunteering based on Peer Teaching)* 764

Uporaba IKT pri delu z učenci z disleksijo *(Use of ICT when Working with Children with Dyslexia)* 772

Zgodba je lahko zdravilo *(Story can also be a Medicine)* 781

S knjigo na poti *(On the Road with a Book)* 789

Učitelj in pravljica — z roko v roki *(Teacher and Fary Tale — Hand in Hand)* 797

Poučevanje literature skozi video klipe *(Teaching Literature through Video Clips)* 805

Teden "detektivstva" pri pouku slovenščine *(A Week of "Detective" Work in Slovene Lessons)* 813

Je lahko zabavno tudi pri slovenščini? *(Can it be Fun with Slovene?)* 820

Odklonska in patološka oblika spolnosti literarnih likov *(Deviant and Pathological Forms of Sexuality of Literary Characters)* 827

Izberi, naredi, uporabi - razvoj govora in motorike z roko v roki *(Choose, Do, Use - Speech and Motoric Skills Development Hand in Hand)* 832

Projektna jezikovna kopel: Pozor! Zverjasec na delu! *(The Language Bath Project: Warning! The Gruffalo at Work)* 837

Slovensko ljudsko glasbeno izročilo v šoli malo drugače *(Slovenian Traditional Folk Music Heritage in School in Different Way)* 846

Sodelovalno učenje pri pouku angleščine v prvem razredu *(Cooperative Learning in the First Year English Lessons)* 853

Povezava projektov EPI Reading Badge in Reading is Fun za razvoj bralnih sposobnosti *(Connecting the EPI Reading Badge and Reading is Fun Projects to Improve Reading Skills)* 863

Kako spodbujati govorjenje pri učenju tujih jezikov? *(How to Stimulate Speaking at Learning Foreign Languages?)* 869

Pa ne že spet spis! *(Not an Essay Again!)* 882

Angleška bralna značka v osnovni šoli *(Primary School Reading Badge in English)* 889

»Branje omogoča kompleksen pogled na svet« (Branje pri pouku angleščine na ZGNL) *(Reading Promotes a Complex View of the World (Reading in English Lessons at ZGNL))* 900

Medkulturni dialog na I. OŠ Žalec *(Intercultural Dialogue at I. OŠ Žalec)* 904

Povezovanje z izvenšolskimi institucijami kot nadgradnja dela z nadarjenimi dijaki pri pouku matematike *(Providing Extra Learning Opportunities for Talented Students in Mathematics through Cooperation with External Institutions)* 913

Razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje pri izbirnem predmetu logika *(Development of Key Competences for Lifelong Learning at the Optional Course Logic)* 921

(Samo)vrednotenje znanja pri pouku matematike v gimnaziji *(Self(evaluation) of Knowledge at Maths in High School)* 931

Usvajanje števil skozi didaktične igre *(Learning Numbers through Didactic Games)* 937

Igre v matematiki *(Math Games)* 949

Neverbalne specifične učne težave in učenje desetiških enot *(Nonverbal Learning Disabilities and Teaching Place Value)* 955

Učenje z raziskovanjem v 4. razredu OŠ *(Discovery Learning in 4th Grade of Primary School)* 963

Razvoj radovednosti in nadarjenosti mladih raziskovalcev *(Progress of Curiosity and Talent of Young Researchers)* 976

Kako dijakom, ki jih zanima naravoslovje, dati *nekaj več*? *(How to Give Something more to Students who are Interested in the Natural Sciences?)* 983

Razvoj radovednosti in nadarjenosti mladih skozi sodelovanje z mednarodno mrežo šol Parka Škocjanske jame *(Curiosity and Talent Development through Cooperation with International Network of Schools the Škocjan Caves Park)* 994

Razvijanje kritičnega mišljenja pri eksperimentiranju pri fiziki *(Developing Critical Thinking in Experimentation in Physics)* 1004

Litje izdelkov po Croning postopku *(The Process of Casting into Masks or the so called Croning Procedure)* 1014

Formativno spremljanje in učenje naravoslovja z modeli *(Formative Assessment and Learning of Science with Models)* 1022

Formativno spremljanje v razredu *(Formative Assessment in the Classroom)* 1030

Formativno spremljanje v dobro dijaka in učitelja *(Formative Assessment - Beneficial for Students and Teachers)* 1039

Raziskovalno delo z nadarjenimi učenci *(Research Work with Gifted Children)* 1046

Za vse, ki želijo več: Aktivnosti za nadarjene učence na OŠ Franceta Prešerna Maribor *(For Everyone, Who Wants More: Activites for Gifted Students in Primary School Franceta Prešerna Maribor)* 1053

V šoli do kompetenc 21. stoletja *(I Acquired all the Competences for the 21st Century at School)* 1062

Učenje podjetništva kot delo in zabava *(Enterpreneurship Learning as Work and Fun)* 1070

Kako uspešno pripraviti, izvesti in zaključiti mednarodni projekt Erasmus+ *(How to Successfully Prepare, Implement and Conclude an International Erasmus+ Project)* 1078

Pomen mednarodnih izmenjav za celostni razvoj dijakov *(The Role of International Exchanges for the Holistic Development of Pupils)* 1089

Projekti *Erasmus*: Uporabnost pri pouku *(Erasmus Projects: Application in the Classroom)* 1103

Spoznavajmo Slovenijo - aktivni pri obveznih izbirnih vsebinah *(Get to Know Slovenia - Being Active at Extracurricular Activities)* 1118

Aktualna geografija *(Current Geography)* 1126

Preverjanje in ocenjevanja znanja z uporabo metod sodelovalnega dela *(Testing and Evaluating Knowledge using Cooperative Learning)* 1130

SI OK? (sodelovanje, inovativnost, odgovornost in kreativnost) v Slovenski Bistrici *(Cooperation, Innovation, Responsibility And Creativity in Slovenska Bistrica)* 1137

Medpredmetno povezovanje - sodoben način učenja in poučevanja *(Cross-Curricular Connection - A Modern Way of Learning and Teaching)* 1146

Medpredmetno poučevanje kot način doseganja kroskurikuralnih ciljev in razbremenitve dijakov *(Interdisciplinary Teaching as a Way of Achieving Cross-Curricular Goals and Mitigating the Students' Workload)* 1152

Projektno delo - izziv sodobnega poučevanja: Antični dan *(The Challenge of the Project Work: The Ancient day)* 1170

Projektni dan Šport za zdravje (nordijska hoja) *(A Project day Sport for Health (Nordic walking))* 1179

V gledališču od ponedeljka do petka *(In a Theatre from Monday to Friday)* 1185

Ustvarjanje kratkega filma *(Short Film Making)* 1191

Moč kolektivnega duha manipulacije na primeru filma Val *(The Power of Collective Spirit of Manipulating based on the Film »Die Welle«)* 1198

Alternativni načini poučevanja evropskih vsebin v srednjih tehniških programih *(Alternative ways of Teaching European Studies in Technical High Schools)* 1206

Aktivnosti za razvoj in urjenje grafomotorike in finomotorike *(Activities for the Development and Training of Graphomotor Skills and Fine Motor Skills)* 1215

Gibalna ustvarjalnost *(Mobile Creativity)* 1225

Metodološki pristop Edgarja Willemsa pri pouku glasbene umetnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole *(Methodological Approach at Lessons of Music in the First Triade of Primary School)* 1230

Slepa deklica v gimnaziji, kljub visoki zahtevnosti programa, odlična dijakinja *(A Blind Girl in High School, despite the High Complexity of the Program, an Excellent Student)* 1236

Učenci priseljenci in konkretne možnosti učinkovitega uresničevanja pravice do enakovrednega izobraževanja *(Immigrant Students and Real Opportunities to Effectively Exercise the Right to Equal Education)* 1244

Od kvadrata do različnih figur *(From Square to Various Figures)* 1253

Male ročne spretnosti *(Manual Dexterity)* 1261

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND OUTDOOR LEARNING 1268

Vzgoja in izobraževanje za predanost trajnostnemu razvoju *(Education for Commitment to Sustainable Development)* 1269

Spodbujanje učenja na prostem z različnimi didaktičnimi pristopi *(Encouraging Outdoor Learning through Different Didactic Approaches)* 1276

Učna gozdna pot Srjanski hrib *(The Srjanski hrib Forest Learning Path)* 1287

Naravoslovni dan: Učni vrtovi pri Sv. Rupertu *(Natural Science Day: Educational Gardens at St. Rupert's)* 1297

Zeliščarski krožek v osnovni šoli *(Herb Class at Elementary School)* 1304

Skrb za rastline v 1. razredu *(Care for the Plants in the First Grade)* 1313

Evropski teden zmanjševanja odpadkov na osnovni šoli *(European Week for Waste Reduction in Primary School)* 1319

Eko življenjski slog od malih nog *(Eco Lifestyle from Early Childhood)* 1326

Šolski vrtiček učencev s posebnimi potrebami *(School Garden of Pupils of Special Needs)* 1333

ADAPTING EDUCATION TO NEW TECHNOLOGIES 1343

E-illusion & E-learning: Choreography of LED Lights, Movements and Music in Project-based Multimedia Stage Performance Approach to E-learning PROJECT LED MOVEMENT / LED'S DANCE (Application: LED'S DJ ILLUSION) 1344

Analiza dejavnikov vpliva na digitalne kompetence učiteljev *(The Analysis of Factors Affects the Teachers' Digital Competencies)* 1353

Uporaba interaktivne table in/ali tabličnega računalnika pri pouku angleščine v 1. triletju osnovne šole *(The Use of Interactive Whiteboards and Tablets at English Language Instruction in the First Triad of Primary School)* 1369

Mobilna aplikacija go2GO kot turistični produkt učencev OŠ Frana Erjavca Nova Gorica *(Mobile Application go2GO as a Tourist Product of Fran Erjavec Primary School Pupils from Nova Gorica)* 1385

Raba pametnih telefonov pri pouku tujega jezika v srednjem poklicnem izobraževanju – koristni pripomoček ali motnja? *(Use of Smartphones in Foreign Language Classes in Secondary Vocational Education – Useful Tool or Distraction?)* 1394

LEGO Mindstorms EV3 v fiziki *(LEGO Mindstorms EV3 in Physics)* 1409

Spletno orodje Padlet kot učni pripomoček *(Webtool Padlet as Teaching Accessory)* 1416

Spletno orodje StudyStack kot učni pripomoček *(Webtool StudyStack as Teaching Accessory)* 1424

Projektno delo v stroki *(Project work in Profession)* 1431

Effects of Application Software Implementation in Education 1440

Razvoj digitalnih kompetenc v osnovni šoli *(Development of Digital Competences of Pupils in Primary School)* 1452

Medpredmetne digitalne kompetence *(The Field of Digital Competences is Interdisciplinary)* 1459

Digitalne kompetence pri tujem in maternem jeziku *(Digital Competences at English and Slovene)* 1466

Animirana računalniška igra kot učni pripomoček *(An Animated Computer (Serious) Game as a Learning Tool)* 1473

Mobilne aplikacije in spletni GIS za popestritev pouka geografije *(Mobile Apps and Online GIS in Geography Classes)* 1480

Promocija šole z virtualno realnostjo *(School Promotion with Virtual Reality)* 1486

Uporaba novih tehnologij kot sredstvo motivacije pri pouku športne vzgoje *(The Use of New Technologies as a Means of Motivation during Physical Education Lessons)* 1492

Blog v šoli *(Blog in School)* 1498

Učenje programiranja s projektnim delom *(Learning to Programming with Project Work)* 1508

Programirajmo v vseh srednjih šolah *(Let's Code in all Secondary Schools)* 1516

Izdelava izdelka z aplikacijami IKT skozi dva modulna predmeta *(Creating a Product with ICT Applications through two Modular Objects)* 1522

Projektno učno delo in program SolidWorks *(Projeckt Working and the SolidWorks Program)* 1531

Lego Mindstorms in RoboCup Junior Reševanje Črta *(Lego Mindstorms in RoboCup Junior Rescue Line)* 1538

Notranja motivacija in kreativnost pri izobraževalnem procesu robotike v srednji šoli *(Secondary Level Education of Robotics Intrinsic Motivation and Creativity)* 1548

Simulator kot IKT pripomoček za učenje lestvične logike v TIA Portalu *(Simulator as a IKT Tool for Learning the Ladder Logic in TIA Portal)* 1556

Drugo, drugače, boljše *(Other, Different, Better)* 1563

Quizizz in formativno spremljanje *(Quizizz and Formative Assessment)* 1571

PREDGOVOR

Mednarodna konferenca EDUvision 2017

»Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«

“ Pomembneje je, kakšen je učitelj,
kot tisto, kar poučuje.
Odnos je mnogo pomembnejši od dejstev.”
Karl A. Menninger

Za iztočnico letošnje mednarodne konference smo izbrali misel, ki poudarja, kako zelo pomembna je naša osebnost in naš odnos do sveta, kakšna je naša komunikacija z učenci in kako jih vzpodbudimo k raziskovanju sebe in sveta. Lahko bi rekli, da je pomembneje, kakšno osebnost in vrednote ima učitelj, kot tisto, kar poučuje. V učencih, dijakih in študentih pušča sledi ter jim pomaga pri razvoju in zavedanju njihovih potencialov in kvalitet.

Mednarodna konferenca in obenem zbornik prispevkov je priložnost, da svoja spoznanja in ideje izmenjamo z drugimi in s skupnimi idejami ter predlaganimi rešitvami pripomoremo k reševanju izzivov, ki jih prinaša današnji čas hitrih sprememb.

Osrednji pomen konference smo namenili reševanju izzivov z UČNO IN VEDENJSKO ZAHTEVNIMI OTROKI, načinom dela z vedenjsko izstopajočimi otroki in z otroki s težavami v razvoju ter iskanju smernic in učinkovitih metod za reševanje konfliktnih situacij. V prispevkih so opisani konkretni primeri iz praks z ugodnimi rešitvami pri izzivih, ki nam jih ponuja delo z vedenjsko izstopajočimi otroki in z otroki s težavami v razvoju.

V ospredju je bila izpostavljena tudi NEVROEDUKACIJA – MED KOGNICIJO IN ČUJEČNOSTJO, s katero so avtorji nova spoznanja na področju nevroznanosti, kognitivne znanosti, delovanja uma in čuječnosti povezali s sodobnimi strategijami poučevanja in vzgoje.

V zborniku je zbranih 171 prispevkov 199 avtorjev iz 7 držav (Slovenije, Hrvaške, Avstrije, Srbije, BiH, ZDA in Velike Britanije), ki se soočajo z izzivi 21. stoletja in svoje vizije ter razmišljanja o različnih sodobnih strategijah poučevanja podelijo z drugimi, se poglabljajo v novosti, ki nam jih ponujata sodobna tehnologija in nevroznanost ter izpostavijo pomen komunikacije pri razvoju osebnosti in opozarjajo na trajnostni razvoj in etiko, ki ima pomembno vlogo pri vzgoji prihodnjih generacij.
Izmenjane ideje in podeljene izkušnje, ki so jih avtorji izpostavili v prispevkih, bodo pripomogle k izgradnji kvalitetnejšega izobraževanja.
Ne smemo pozabiti, da s spreminjanjem sebe vnašamo spremembe v svet, zato je vsakršna preobrazba pri sebi korak k višji zavesti in posledično k bolj odgovornem ravnanju ter kvalitetnem poučevanju.

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUvision 2017



PREFACE

International conference EDUvision 2017

»Modern Approaches to Teaching Coming Generations«

"What the teacher is, is more important
than what he teaches.
Attitudes are much more important than facts."
Karl A. Menninger

For the international conference EDUvision 2017 cue a thought was chosen that emphasizes the importance of our personality and our attitude to the world, what our communication with students is and how we encourage them to explore themselves and the world. In other words it is more important, what kind of personality and values a teacher has, than what he teaches. He or she leaves impressions in students and helps them in their development and awareness of their potentials and qualities.

The international conference, and the book of papers as well, brings an opportunity to share our recognitions and ideas with others. With the help of common ideas and proposed solutions, we contribute to solving the challenges of today's time.

The main significance of the conference was dedicated to solving the challenges in CHILDREN LEARNING AND BEHAVIORAL DISORDERS, to the way of working with behaviorally noticable children and children with developmental difficulties as well as to finding guidelines and effective methods for solving conflict situations. The articles describe concrete examples of good practice and deliver effective solutions to the challenges, that are offered by disruptive behavior disorders and developmental disabilities in children.

There was another theme higlighted, namely NEUROEDUCATION - BETWEEN COGNITION AND MINDFULNESS, by which new insights in the field of neuroscience, cognitive science, mind functioning and mindfulness were linked with modern strategies of teaching and education by the authors.

There are 171 articles published in The Book of papers, written by 199 authors from seven countries (Slovenia, Croatia, Austria, Serbia, Bosnia and Herzegovina, USA and United Kingdom). Authors are faced with the 21st century challenges and therefore share their visions and reflections on various modern teaching strategies, discuss the new modern technology and neuroscience impacts, highlight the importance of proper communication in the personality development and put attention to sustainable development and ethics, which play an important role in educating future generations.

Ideas and experiences exchanged will contribute to building a better quality of education.

We should be aware of the fact, that with changing ourselves we bring changes into the world. Therefore, each self-transformation is a step towards higher consciousness and, consequently, to more responsible behavior and quality teaching.

Programme and Organizing Committee
of the International Conference EDUvision 2017



THE PROGRAMME COMMITTEE OF INTERNATIONAL CONFERENCE

PROGRAMSKI ODBOR MEDNARODNE KONFERENCE

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana
Head of programme and review committee

dr. Vesna Ferk Savec, Faculty of Education, University of Ljubljana

mag. Martina Golob, Primary School Sostro

Peter Gray, PhD, Norwegian University of Science & Technoloogy

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

dr. Ana Logar, Primary School Metlika

Mladen Kopasić, Primary School Polje

Jana Pertot Tomažič, Primary School Domžale

mag. Radmila Stojanović, Teachers' Training Faculty, University of Belgrade

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary School Domžale

mag. Axel Zahlut, European Network of Innovative Schools Austria, Vienna

dr. Nejc Zakrajšek, Institute and Academy of Multimedia, Ljubljana

dr. Srečo Zakrajšek, Institute and Academy of Multimedia, Ljubljana



INTERNATIONAL REVIEW COMMITTEE

MEDNARODNI RECENZENTSKI ODBOR

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana
Head of programme and review committee

dr. Vesna Ferk Savec, Faculty of Education, University of Ljubljana

mag. Martina Golob, Primary School Sostro

dr. Peter Gray, Norwegian University of Science & Technoloogy

mag. Julijana Juričić, Primary School Trnovo

Mladen Kopasić, Primary School Polje

Lucija Kuntner, First gymnasium in Maribor

Kaja Lenič, Primary School Log-Dragomer

dr. Ana Logar, Primary School Metlika

Jana Pertot Tomažič, Primary School Domžale

mag. Radmila Stojanović, Teacher Education Faculty, University of Belgrade

dr. Eva Škobalj, First gymnasium in Maribor

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary School Domžale

mag. Axel Zahlut, European Network of Innovative Schools Austria, Vienna

dr. Nejc Zakrajšek, Institute and Academy of Multimedia, Ljubljana

dr. Srečo Zakrajšek, Institute and Academy of Multimedia, Ljubljana



I

COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT,

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI,

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI



Jesu li temperament i samoregulacija značajni prediktori teškoća s mokrenjem predškolske djece?

Are Temperament and Selfregulation Significant Predictors of Difficulties with Urination in Preschool Children?

Sanja Tatalović Vorkapić

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci,
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
sanjatv@uniri.hr

Duška Srdić, odgajateljica

Kindergarten Rijeka, Veslarska ulica 5, 51000 Rijeka, Hrvatska
dsrdic2111@gmail.com

Sažetak

Teškoće s mokrenjem nerijetko se javljaju tijekom rane i predškolske dobi u razvoju djece, te mogu predstavljati značajan problem u djetinjstvu. Stoga je iznimno važno istražiti što veći broj korelata i prediktora kako bi se kreirale smjernice za što efikasnijim metodama rješavanja ovih teškoća. Dosadašnja su istraživanja pokazala da postoji značajna relacija između teškoća s usvajanjem higijenskih navika i »teškog« temperamenta djece predškolske dobi. Stoga je i ovo istraživanje usmjereno na analizu povezanosti dječjeg temperamenta i teškoća s mokrenjem, te mogućnosti predviđanja ovih teškoća temeljem temperamenta. Na općem upitniku o usvajanju higijenskih navika vezanih uz mokrenje, subskali samoregulacije LJSEDOPD upitnika i EAS upitniku temperamenta, 29 odgajatelja iz 6 dječjih vrtića je procijenilo 461 dijete (220 djevojčica). Utvrđena je niska razina pojavnosti teškoća s mokrenjem u predškolskoj dobi kod procijenjene djece. Osim toga, značajnije su prisutne kod djece mlađe dobi, dječaka i one koja imaju povećanu tjelesnu težinu. Kao što je i pretpostavljeno, korelacijske su analize pokazale značajnu povezanost između snižene samoregulacije i socijabilnosti, te povišene emocionalnosti i aktivnosti i teškoća s mokrenjem. Također u skladu s hipotezama, značajnim prediktorima teškoća s mokrenjem pokazali su se samoregulacija i temperament djece. Nalazi ovog istraživanja raspravljeni su unutar postojećih teorijskih modela i praktičnih implikacija za rad s djecom u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: EAS model, predškolska djeca, samoregulacija, temperament, teškoće s mokrenjem

Abstract

Difficulty with urination often occur during early and pre-school age, and may represent a significant problem in childhood. Therefore, it is extremely important to investigate as many correlates and predictors as possible in order to create guidelines for the most efficient methods of solving these difficulties. Previous research has shown that there is a significant relationship between the difficulties of adopting hygiene habits and the *hard* temperament of pre-school children. Therefore, this research is also focused on the analysis of the correlation of the child's temperament and the difficulties with the urination, and the possibility of predicting these difficulties based on temperament. Using the general questionnaire on the adoption of hygiene habits related to urination, PERIK-subscale of self-regulation and EAS temperament questionnaire, 29 pre-school tachers from 6 kindergartens have evaluated 461 children (220 girls). A low level of the occurrence of urinary difficulty in pre-school age

was estimated in this sample. In addition, they are more present in younger children, boys and those with increased body weight. As was also assumed, correlation analysis showed significant association between reduced self-regulation and sociability, and increased emotionality and activity with difficulty in urinating. Also in line with hypotheses, significant predictors of urinary difficulty showed to be the self-regulation and temperament of children. The findings of this research are discussed within the existing theoretical models and the practical implications for working with children in the context of early and pre-school education.

Key words: EAS model, preschool children, self-regulation, temperament, difficulties with urination

1. Uvod

Simbiotska veza između onoga što označava normalan razvoj i onoga što označava *»razvoj koji je krenuo krivim putem«* (Sroufe, 1997) u suvremenoj znanosti i praksi predstavlja temeljnu pretpostavku razvojnog pristupa za razumijevanje teškoća i poremećaja koji se mogu javiti u dječjoj dobi. Može se prepoznati u suvremenoj razvojnoj psihopatologiji, koja će u ovom radu biti usmjerena na period razvoja smetnja inicijative i rane socijalizacije. U ranoj i predškolskoj dobi, dječji razvoj je u svim njegovim aspektima u punoj ekspanziji (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004), pri čemu se dijete po prvi puta suočava s ograničenjima i zahtjevima okoline. Drugim riječima, pored svoje primarne uloge pomaganja djeci pri zadovoljavanju određenih razvojnih potreba, okolina ujedno predstavlja osnovni korektiv te usmjerava dijete prema onome što smije i što ne smije, te kako i kada nešto učiniti (NKRPOO, 2014). Pritom je najveći naglasak na razvoju unutarnjih mehanizama nadzora impulsa, te odgode zadovoljenja.

U situaciji slobodnog istraživanja svoje okoline dijete pokazuje određenu inicijativu koja nerijetko prelazi granice koje su postavljene u okolini. Za očekivati je da oslobođena inicijativa i autonomija djece tada dolazi u izravan sukob s kontrolom u okolini i postavljanjem granica (Wenar, 2003). Normalni tijek razvoja rezultira razvijenom socijalizacijom djece koju je moguće kontrolirati, a da su pritom sigurna u sebe s punim osjećajem vlastite autonomije. Ovo ujedno predstavlja i preduvjet te pravi put prema razvoju samoregulacije kod djece. S druge strane, razvoj koji je ili koji može krenuti krivim putem, a uslijed konflikata s okolinom, pretvara zdravu potrebu za samopotvrđivanjem u negativizam koji se očituje u suprotstavljanju, prkošenju, ometanju odnosa sa skrbnicima i zaustavljanju razvoja djece. Pritom, zahtjevi za samokontrolom značajno pogađaju zadovoljenje i regulaciju tjelesnih funkcija. Budući je dijete usko povezano s doživljajem svojih fizičkih potreba, te njihovo zadovoljenje, kao što su hranjenje i eliminacija tvari, predstavljaju aktivnosti koje su vrlo privlačne i ugodne, zahtjevi roditelja za socijalizacijom mogu biti temeljni okidač za pokretanje nekih od najsnažnijih konflikata u ranom djetinjstvu.

Ovisno o različitim faktorima, ove situacije mogu, između ostalog, rezultirati i poremećajima navika u koje spadaju: poremećaji sa suprotstavljanjem i prkošenjem, hranjenja, gojaznost i enureza (Wenar, 2003). S ciljem što boljeg razumijevanja, prevencije te kreiranja odgojnih metoda koje će pomoći djeci da razvoj ne krene krivim putem, ili ako je krenuo da se vrati u adaptibilni razvoj, u ovom radu je fokus na istraživanju značajnih korelata i prediktora teškoća s mokrenjem koje se nerijetko javljaju u ranoj i predškolskoj dobi, a odnose se na razvoj samoregulacije u ponašanju i temperament djece.

1.1 Teškoće u mokrenju, temperament i samoregulacija djece predškolske dobi

Enureza se kao poteškoća u razvoju često javlja u dječjoj dobi (Dodig-Ćurković, 2013). Premda postoji veći broj termina koji označavaju sličnu problematiku prisutnu u pojedine

djece, kao što su enureza, inkontinencija, pretjerano aktivni mokraćni mjehur (Nevéus, von Gontard, Hoebeke, Hjälmås, Bauer, Bower, Munch Jørgensen, Rittig, Van de Walle, Yeung i Djurhuus, 2007), postoji opće slaganje stručnjaka da se radi o teškoći koja je okarakterizirana opetovanim mokrenjem u krevet (tijekom dnevnog ili noćnog spavanja) ili odjeću (tijekom budnosti), što uključuje nevoljno i namjerno mokrenje prema DSM-V klasifikaciji (American Psychiatric Association, 2013), a ne može biti posljedica izravnog fiziološkog učinka neke tvari ili općeg zdravstvenog stanja djeteta (Grgić, 2013). O kliničkoj značajnosti se radi ukoliko se javlja dva puta tjedno tijekom najmanje tri mjeseca zaredom, te može značajno negativno utjecati na odvijanje svakodnevnih aktivnosti djeteta. Dob koja se smatra indikativnom za samu pojavnost je pet godina, te se razlikuje dnevno mokrenje i noćno mokrenje. Pored ove temeljne podjele, postoji i podjela na primarnu i sekundarnu enurezu (Cvitković Roić, Palčić, Jaklin Kekez i Roić, 2015). Prema navodima autorice, dijete koje je zahvaćeno primarnom enurezom nikada nije uspostavilo nadzor nad mokrenjem koji je bio dulji od šest mjeseci (*„suho razdoblje“*). Nasuprot tome, kod sekundarne se enureze javlja ponovno mokrenje nakon najmanje šestomjesečnog razdoblja u kojemu je nadzor nad mokrenjem bio uspostavljen (Grgić i Soldo Butković, 2012).

„Prevalencija noćne enureze u epidemiološkim studijama objavljenim u posljednjih desetak godina kretala se od 1 do 18,9%. Izvještene stope prevalencije varirale su ovisno o sastavu populacije uključene u studiju, upotrijebljenim definicijama kao i specifičnostima u sociodemografskim i kulturalnim obilježjima društva. Epidemiološke studije provođene u europskim zemljama sugeriraju prevalenciju noćne enureze 9-19% u petogodišnjaka, 7-22% u sedmogodišnjaka, 5-13% u devetogodišnjaka i 1-2% u šesnaestogodišnjaka“ (Grgić, 2013; str.121.-122.). Temeljem navedenog vidljivo je da je noćna enureza negativno povezana s dobi, što je za očekivati s obzirom na razvojne zadatke i vrijeme u kojem se javljaju. U odnosu na spol, istraživanja su pokazala da je 1,5-2 puta češća u dječaka nego kod djevojčica, s tim da s porastom dobi razlika nestaje (Grgić, 2013).

Najznačajniji etiološki čimbenici noćne enureze, kao složenog i heterogenog poremećaja su: genetski, endokrinološki, urodinamski, čimbenici vezani uz spavanje i psihosocijalni. Analizirajući psihosocijalne faktore, Cher i suradnici (2002) su istaknuli da je noćna enureza ozbiljan međunarodni problem, a područje kojim su se bavili odnosilo se na prevalenciju noćne enureze i njezinu povezanost s obiteljskim čimbenicima djece koja pohađaju osnovnu školu na Tajvanu. Oni su naveli veličinu obitelji, red rođenja djeteta, stupanj roditeljske naobrazbe te roditeljski stil kao rizične čimbenike za nastanak noćne enureze (Cher, Lin i Hsu, 2002). Rastavljene obitelji, razdvojene obitelji i smještaj djece u institucije također se javljaju kao čimbenici koji su povezani s nastankom noćne enureze (Grgić, 2013). S druge strane, zaštitni čimbenici uključuju dojenje, obiteljski integritet i stabilnost. Manja je pojava enureze i kod prvorođene djece (čime se potvrđuje utjecaj reda rođenja djeteta). Stresni događaji do šeste godine života, akutni psihosocijalni problemi obitelji kao i infekcija urinarnog trakta čine rizične čimbenike u nastanku enureze (Kalo i Bella, 1996). Naime, stres je poznati negativan čimbenik koji redovito djeluje kod predškolske djece na način da zbog nedovoljnog kapaciteta suočavanja s istim, dijete regresira na prethodno razvojno razdoblje, te je u tim situacijama bilo dnevna, bilo noćna enuraze česta nus-reakcija kod djeteta.

Kao što je vidljivo iz prethodnih studija, kao i na temelju analize domaćih studija, sličnih istraživanja rizičnih čimbenika teškoća s mokrenjem je vrlo malo, a u Hrvatskoj ih ima samo na području pedijatrije (npr. Milošević, Batinić, Vrljičak, Skitarelić, Potkonjak, Turudić, Bambir, Cvitković Roić, Spajić i Spajić, 2014). No, neka istraživanja indirektno ili djelomično povezuju temperament djece s teškoćama u mokrenju. Pa su tako Sindik i Basta-Frljić (2008) u svojoj studiji o povezanosti razvojnih problema (koji uključuju nekontrolirano mokrenje), temperamenta i spremnosti za polazak u osnovnu školu utvrdili da ukupni skor na

Upitniku razvojnih problema je značajno pozitivno povezan s EAS-dimenzijom temperamenta, aktivnost.

U znanstvenom članku koji ispituje psihološke korelate enureze, (Coppola, Costantini, Gaita i Saraulli, 2011) analizirano je socio-emocionalno funkcioniranje djece s enurezom, i to četiri središnje dimenzije: privrženost, samopouzdanje, samokontrola i temperament. U istraživanju je sudjelovalo 44 djece (od 5-15 godina), a polovina njih je imala enurezu. Mjerenja su prikupljena putem izvještaja majki i individualnih procjena sve djece. Prema socio-demografskim varijablama, pokazalo se kako djeca s enurezom imaju značajno nižu pojavu sigurne privrženosti, niže samopouzdanje i višu razinu problema u ponašanju (u usporedbi s kontrolnom skupinom). Što se tiče povezanosti enureze s temperamentom, analizirano je šest dimenzija temperamenta koje su bile zavisne varijable (motorička aktivnost, inhibicija novosti, pažnja, socijalna orijentacija, pozitivna i negativna emocionalnost), te nezavisne varijable koje su uključivale obrazovanje majke i oca, te djetetovu dob i spol. Utvrđeni nalazi su ukazali na to da djeca s enurezom nemaju specifične karakteristike temperamenta jer se rezultati nisu znatno razlikovali od onih u kontrolnoj skupini, iz čega je proizašlo da nema razlika u dimenzijama temperamenta (Coppola, Costantini, Gaita i Saraulli, 2011).

Van Hoecke i surdnici (2005) su, proučavajući internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju djece s noćnom i dnevnom enurezom a polazeći od teorijskog okvira petofaktorskog modela ličnosti, opisali osobine ličnosti, te eksternalizirane i internalizirane probleme djece od šest do dvanaest godina. Osim toga, ispitali su razliku između djece koja imaju i nemaju enurezu te utvrdili povezanost između njihovih osobina ličnosti i problema u ponašanju. Rezultati su pokazali da djeca s dnevnom i noćnom enurezom imaju umjerene do značajne probleme u ponašanju, neznatno višu razinu neuroticizma i nižu razinu svjesnosti (Van Hoecke, De Fruyt, De Clercq, Hoebeke i Vande Walle, 2005). U radu je istaknut značaj efekt negativnih događaja u životu, za koje autori smatraju da predstavljaju one psihološke čimbenike koji uzrokuju problem enureze. Pored toga ističu da je temperament malog djeteta iznimno značajan čimbenik u razvoju i pojavnosti noćne enureze. Pritom navode mogućnost profiliranja djece koja pokazuju enurezu do četvrte godine života u smislu djece koja pokazuju visoku razinu motoričke aktivnosti, agresivnosti, zavisnosti, a nisku razinu samoregulacije i motivacije za uspjehom (Van Hoecke i sur., 2005).

Nadalje, značajno je spomenuti kvalitetna longitudinalna istraživanja djece koja imaju teškoća s regulacijom mokrenja, a koja su pokazala da postoji značajna povezanost između psiholoških faktora, temperamenta i nekontroliranog mokrenja u krevet. U britanskoj studiji na uzorku od 10 000 djece u dobi od 4 do 9 godina, a temeljem roditeljskih procjena, utvrđeno je da su zakašnjeli razvoj, *»teški«* temperament i majčina depresivnost/anksioznost značajno povezani s povećanom vjerojatnosti pojave teškoća s mokrenjem i kontrolom mokraćnog mjehura (Joinson, Heron, Gontard, Butler, Golding & Emond, 2008). Joinson, Heron, Butler i Croudace (2009) su analizirali odnos vrsta mokrenja u krevet kod djece između 4 i 9 godina s pojedinim dimenzijama njihova sazrijevanja, temperamentom i majčinom psihopatologijom. Pokazalo se da su usporeni razvoj, teški temperament i izloženost depresivnim /anksioznim simptomima majke povezani s povećanim mogućnostima za nekontrolirano mokrenje ili s relapsom, odnosno povratkom na staro nakon određenog *„suhog razdoblja“*.

Također, studija na uzorku od 8000 britanske djece je također pokazala da su djeca s kombinacijom dnevnog i noćnog nekontroliranog mokrenja u značajnom riziku od pojavnosti eksternaliziranih problema u ponašanju (Joinson, Heron, Emond, & Butler, 2007). Recentnije istraživanje je provedeno na uzorku od 8769 djece, također u dobi od četiri do devet godina. Rezultati su potvrdili da su *»teški«* temperament i psihološki problemi značajno povezani s povećanom vjerojatnošću pojave noćnog mokrenja u dobi od 4-9 godina (Joinson, Sullivan, von Gontard i Heron, 2015). Najveća je povezanost utvrđena između noćne enureze koja se

javlja najmanje dva puta tjedno i kontinuirana je do 9. godine života te osobina prilagodljivost i raspoloženja, na način da su šanse 33% za pojavu noćne enureze ukoliko dijete ima izraženu nisku razinu prilagodljivosti, te 27% šanse ukoliko je sklono negativnom raspoloženju. Osim ovog nalaza, utvrđena je značajna povezanost između problema u ponašanju i hiperaktivnosti s kontinuiranim noćnim nekontroliranim mokrenjem. Istraživači naglašavaju da su majke procjenjivale svoju djecu staru 24 mjeseca. Kod one koja su imala teški temperament, češće se javljao atipičan razvoj kontrole noćnog mokraćnog mjehura. Sve crte temperamenta su bile povezane s povećanim izgledima za različite vrste, odnosno neprilagođene modele nekontroliranog mokrenja: rijetko zakašnjelo, rijetko trajno i učestalo trajno. Crta temperamenta „prilagodljivost“ pokazala se kao najjače povezana sa svim navedenim vrstama nekontroliranog mokrenja. Aktivnost je jedina karakteristika povezana s mogućnostima za razvoj učestalog kasnog modela nekontroliranog mokrenja. Postoje samo slabi dokazi da su emocionalnost i socijabilnost povezani s povećanim izgledima za rijetku i trajnu vrstu mokrenja u krevet. Zaključeno je da prisutnost teškog temperamenta i problemi u ponašanju u ranom djetinjstvu mogu pomoći pri identifikaciji djece koja će imati problema s mokrenjem u krevet i u školskoj dobi (Joinson, Sullivan, von Gontard i Heron, 2015). Naposljetku, zanimljivo je spomenuti i istraživanje komorbiditeta enureze i dječje gojaznosti, koje je provedeno na uzorku 281 djeteta u dobi od sedam do osamnaest godina. Utvrđeno je da je kod djece s gojaznošću značajno povećan rizik od enureze (Weintraub, Singer, Alexander, Hacham, Menuchin, Lubetzky, Steinberg i Pinhas-Hamiel, 2013).

2. Cilj, istraživački problemi i hipoteze

Osnovni cilj ovog istraživanja je ispitati odnos između teškoća s mokrenjem predškolske djece i njihovog temperamenta i samoregulacije, te mogućnosti predviđanja teškoća temeljem dječjeg temperamenta i samoregulacije u ponašanju.

Iz toga proizlaze istraživački problemi: 1) deskriptivna analiza temperamenta, samoregulacije i teškoća s mokrenjem kojom će se utvrditi srednje vrijednosti fokusnih varijabli i frekvencija; 2) korelacijska analiza temperamenta, samoregulacije i teškoća s mokrenjem kojom će se utvrditi odnos između fokusnih varijabli; 3) hijerarhijska regresijska analiza kojom će se ispitati prediktivna moć temperamenta i samoregulacije kod teškoća u mokrenju.

Temeljem teorijskih pozadina i dosadašnjih istraživanja očekuje se: 1) utvrđivanje sličnih razina EAS-dimenzija temperamenta i samoregulacije djece iste dobi, te nizak postotak djece s teškoćama u mokrenju; 2) značajna pozitivna korelacija između teškoća s mokrenjem, niske samoregulacije i socijabilnosti, te visoke emocionalnosti i aktivnosti; 3) te utvrđivanje samoregulacije i svih triju EAS-dimenzija temperamenta kao značajnih prediktora teškoća s mokrenjem kod djece predškolske dobi.

3. Metoda

3.1 Ispitanici

U istraživanju je sudjelovao uzorak od 29 odgajatelja iz šest prigodno odabranih dječjih vrtića iz Primorsko-goranske županije: Dječji vrtić Hreljin iz Bakra, Dječji vrtić Orepčići iz Kraljevice, Dječji vrtić Matulji iz Matulja, Dječji vrtić Bambi, Dječji vrtić Pčelice i Dječji vrtić Škrljevo sa Škrljeva. Procijenjeno je 461 dijete (220 djevojčica) prosječne dobi M = 5,00 godina (SD = 1,17) u rasponu od 1,5 do 7,5 godina.

3.2 Mjerni instrumenti i postupak

U istraživanju su tri skale: skala s općim podacima, EAS upitnik i subskala samoregulacije iz LJSEDOPD upitnika. Pitanja iz Skale s općim podacima obuhvatila su čestinu nekontroliranog mokrenja tijekom boravka u vrtiću u budnom stanju (procjena od 0 do 7: *0-rijetko, gotovo nikad ili nikad, 1-jedanput mjesečno, 2-jedanput tjedno, 3-dva puta tjedno, 4-tri puta tjedno, 5-četiri puta tjedno. 6-svaki dan u tjednu i 7-svaki dan i više od jedanput*) i na spavanju (procjena od 0 do 6: *0-rijetko, gotovo nikad ili nikad, 1-jedanput mjesečno, 2 jedanput tjedno, 3-dva puta tjedno, 4-tri puta tjedno, 5-četiri puta tjedno. 6-svaki dan u tjednu*). Pored ova dva pitanja, odgajatelji su procjenjivali ima li dijete veću tjelesnu težinu od svojih vršnjaka na skali od 1-3: *1-nema, 2-ima umjereno i 3-ima značajno veću tjelesnu težinu*).

EAS upitnik primijenjen je za procjenu dječjeg temperamenta, koji je prilagođen i validiran na uzorku djece predškolske dobi (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2015). Sastoji se od ukupno 15 čestica, te tri subskale koje mjere: emocionalnost (4 čestice), aktivnost (5 čestica) i socijabilnost (6 čestica). Upitnik ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike: a) test-retest pouzdanosti emocionalnosti $\alpha = 0,71$, aktivnosti $\alpha = 0,73$ i socijabilnosti $\alpha = 0,68$ (Sindik i Basta-Frljić, 2008); te pouzdanosti unutarnje konzistencije emocionalnosti $\alpha = 0,87$, aktivnosti $\alpha = 0,83$ i socijabilnosti $\alpha = 0,76$, u ovom istraživanju. U istraživanju je korištena jedna subskala Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDOPD) (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), koja se odnosi na samokontrolu (8 čestica). Subskala samokontrole se sastoji od 8 čestica, te zadovoljavajuću pouzdanost $\alpha = 0,92$ (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), te u ovom $\alpha = 0,88$. Odgajatelji su procjene vršili na obje skale procjenjivali djecu pomoću skale Likertovog tipa, od 1 do 5 (*1-vrlo rijetko, nikada, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-vrlo često, uvijek)*.

Budući je istraživanje provedeno u okviru diplomskog rada pri Učiteljskom fakultetu u Rijeci, formalnim dopisom fakulteta su se kontaktirali ravnatelji vrtića, nakon čega su kontaktirani odgajatelji. Od ukupno podijeljenih 55 setova skala, u istraživanju je pristalo sudjelovati 29 odgajatelja. Nakon početne upute, odgajateljice su procjenjivale djecu upisivanjem šifre za svako dijete koje su procjenjivale, čime je anonimnost i povjerljivost podataka bila osigurana. Procjene su se odnosile na zapažena ponašanja u posljednjih šest mjeseci. Predloženo im je u uputi da procjenu ponašanja vrše za svako pojedino dijete od početka do kraja. Procjene su trajale tjedan dana, nakon čega je uslijedila zahvala na sudjelovanju uz osiguranje povratne informacije o rezultatima istraživanja. Za obradu rezultata primijenjen je računalni program SPSS 20.

4. REZULTATI I RASPRAVA

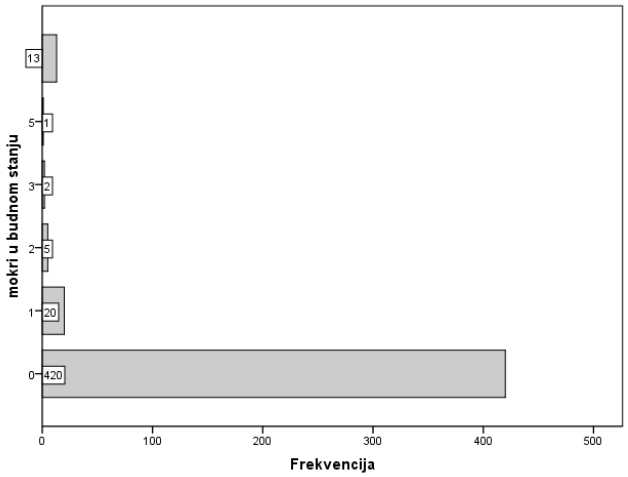
4.1 Deskriptivna analiza teškoća s mokrenjem, temperamenta i samoregulacije djece predškolske dobi

S ciljem utvrđivanja čestine i pojavnosti nekontroliranog mokrenja kod procijenjene djece predškolske dobi, utvrđene su aritmetičke sredine sa standardnim devijacijama i rasponima, te frekvencijama teškoća s mokrenjem u budnom stanju i na spavanju (Tablica 1). U istoj tablici je vidljiva prosječna procjena usporedbe tjelesne težine djece s vršnjacima, te prosječne vrijednosti EAS-subskala: emocionalnosti, aktivnosti i socijabilnosti, te LJSEDOPD-subskale samoregulacije. Utvrđena je niska razina pojavnosti teškoća s mokrenjem kako u budnom stanju tako i na spavanju, te očekivana tjelesna težina kod prosjeka djece.

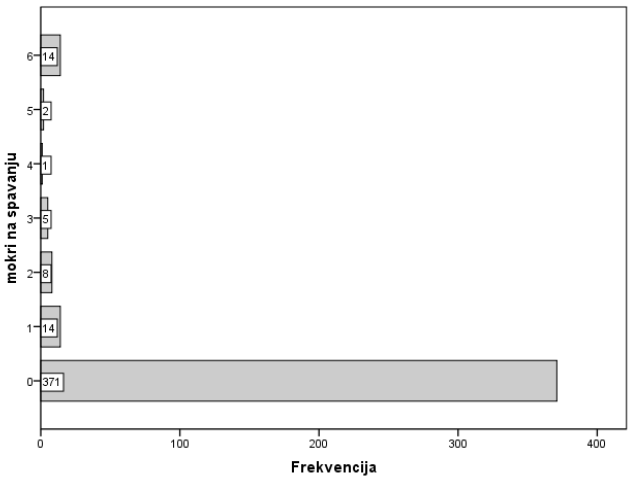
Tablica 1. *Deskriptivni statistički parametri (M, SD, Raspon) za nekontrolirano mokrenje u budnom stanju, nekontrolirano mokrenje na spavanju, tjelesnu težinu, EAS-dimenzije (emocionalnost, aktivnost i socijabilnost), te LJSEDOPD-subskalu samoregulacije*

	M	**SD**	**Raspon**
MOKRI U BUDNOM STANJU	0,29	1,22	0-7
MOKRI NA SPAVANJU	0,34	1,22	0-6
TJELESNA TEŽINA	1,13	0,36	1-3
EAS_EMOCIONALNOST	2,40	1,03	1,00-5,00
EAS_AKTIVNOST	2,93	0,97	1,00-5,00
EAS_SOCIJABILNOST	4,03	0,65	1,17-5,00
LJSEDOPD _SAMOREGULACIJA	3,43	0,69	0,88-4,38

Što se tiče nekontroliranog mokrenja u budnom stanju (Slika 1), odgajateljice su procijenile da 420-ero djece rijetko, gotovo nikad ili nikad tijekom boravka u vrtiću - u budnom stanju nekontrolirano mokri (0), dok jedanput mjesečno 20-ero djece (1), jedanput tjedno 5-ero djece (2). Dva puta tjedno nekontrolirano mokri dvoje djece (3), četiri puta samo jedno dijete (5), te 13-ero djece nekontrolirano mokri svaki dan i više od jedanput (6). Ukoliko bi se u rizičnu skupinu djece po pitanju teškoća s mokrenjem u budnom stanju kategorizirala djeca s kriterijem pojavnosti nekontroliranog mokrenja dva i više puta tjedno, što je u skladu s DSM-V klasifikacijom enureze, tada bi se dalo zaključiti da je u ovom istraživanju rizičnost nekontroliranog mokrenja u budnom stanju pokazalo 21 dijete, ili 4,56% djece, što je, kako je i pretpostavljeno, mali postotak djece s izraženim poteškoćama mokrenja u budnom stanju.

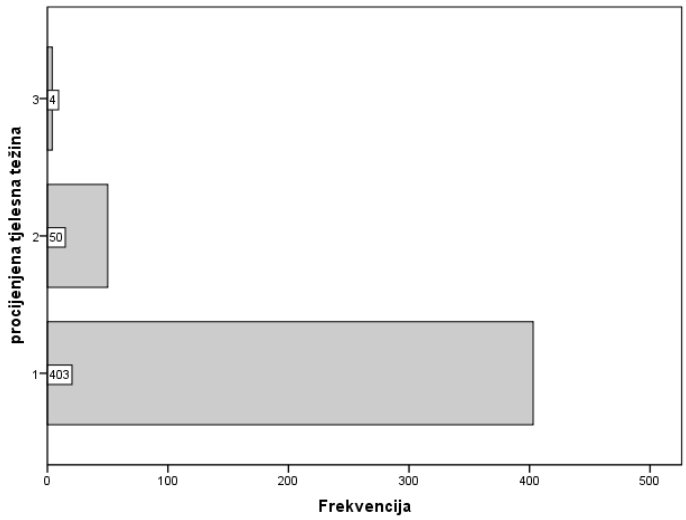


Slika 1. *Frekvencije djece prema procjenama nekontroliranog mokrenja u budnom stanju*



Slika 2. *Frekvencije djece prema procjenama nekontroliranog mokrenja na spavanju*

Navedeni rezultati procijenjenih poteškoća s mokrenjem u budnom stanju djelomično se razlikuju od procijenjenog nekontroliranog mokrenja na spavanju. Odgajateljice su za 371 dijete procijenile da nekontrolirano mokri rijetko, gotovo nikad ili nikad (0), 14-ero djece jedanput mjesečno (1), osmero djece jedanput tjedno (2), petero djece dva puta tjedno (3), jedno dijete tri puta tjedno (4), dvoje djece četiri puta tjedno (5) i 14-ero djece svaki dan u tjednu (6) (Slika 2). Dakle, ukupno 22 djece ili 4,77% djece predškolske dobi koja su procjenjivana u ovom istraživanju, a koja pokazuju ove poteškoće dva i više puta tjedno. Dakle, kao i kod teškoća s mokrenjem u budnom stanju, tako i kod poteškoća s mokrenjem na spavanju, mali postotak djece bi ulazio u kategoriju djece izraženih poteškoća, te eventualnog rizika od pojave i dijagnostike enureze. Zaključak da se radi o malom postotku oslanja se na epidemiološku studiju Yeung i suradnika (2004) gdje je utvrđeno da je pojavnost noćne enureze 15% u petogodišnjaka, odnosno 15-20% (Batinić, 2008; Košuljandić, 2016). Budući je sličnih istraživanja u našoj zemlji vrlo malo, ovaj rad implicira i potrebu za sustavnim praćenjem kako poteškoća s mokrenjem, tako i s pojavnosti enureze kod djece predškolske dobi. S obzirom na procjenu tjelesne težine u odnosu na vršnjake, utvrđeno je da 403 djece nema veću tjelesnu težinu od svojih vršnjaka (1), 50-ero djece ima umjereno (2) te četvero djece ima značajno veću tjelesnu težinu (3) od svojih vršnjaka (Slika 3). Ukoliko se nalazi sumiraju na način da prema procjenama odgajatelja 54 djece ima prekomjernu tjelesnu težinu, ili 11,82%, vidljivo je da je nalaz u skladu s postojećim istraživanjima o prevalenciji prekomjerne težine u našoj zemlji. Premda sustavnih istraživanja u Hrvatskoj nema (Škrabić i Šabašov, 2014) istraživanje iz 2003. godine na 960 djece u dobi od 7 godina je utvrdilo 13,2% djece s prekomjernom tjelesnom težinom (Vuletić, Kern, Brborović i Vukušić, 2009), a u Srbiji primjerice na uzorku od 516 predškolske djece, 10,08% djece s prekomjernom tjelesnom težinom (Despotović, Alexopulos, Despotović i Ilić, 2013).



Slika 3. *Frekvencije djece prema procjenama njihove tjelesne težine u odnosu na vršnjake*

Naposljetku, utvrđene srednje vrijednosti EAS-dimenzija temperamenta kod djece predškolske dobi u ovom istraživanju, potvrdile su prethodno utvrđene razine emocionalnosti, aktivnosti i socijabilnosti kod djece predškolske dobi (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2015). Kao što je bilo za očekivati, najniže je procijenjena dimenzija emocionalnosti, potom aktivnosti za koje se očekuje da s dobi opadaju, te socijabilnosti, za koju se očekuje da s dobi raste. Pored toga, utvrđena umjerena razina samoregulacije kod djece predškolske dobi u ovom istraživanju potvrdila je nalaze iz originalne validacijske studije (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Nalaz je očekivan, budući da samoregulacija s dobi raste, te je u ovom uzorku predškolske djece utvrđena umjerena razina, što je razumljivo s razvojne perspektive.

4.2 Mogućnosti predviđanja teškoća s mokrenjem predškolske djece, te njihov odnos s EAS-dimenzija temperamenta i samoregulacije

Tablica 2 prikazuje utvrđene korelacije (Spermanovi koeficijenti) između spola, dobi, teškoća s mokrenjem u budnom stanju, teškoća s mokrenjem na spavanju, procijenjenom tjelesnom težinom, samoregulacijom, te EAS-dimenzijama (emocionalnošću, aktivnošću i socijabilnošću).

Tablica 2. *Koeficijenti korelacije varijabli: spola, dobi, nekontroliranog mokrenja u budnom stanju, nekontroliranog mokrenja na spavanju, tjelesne težine, samoregulacije, emocionalnosti, aktivnosti i socijabilnosti (*p<0,05; **p<0,01)*

	Spol	Dob	Mokri u budnom stanju	Mokri na spavanju	Tjelesna težina
Spol	1,000	,038	-,083	**-,129****	,017
Dob	,038	1,000	**-,344****	**-,298****	**-,199****
Mokri u budnom st.	-,083	**-,344****	1,000	**,721****	**,162****
Mokri na spavanju	**-,129****	**-,298****	**,721****	1,000	**,150****
Tjelesna težina	,017	**-,199****	**,162****	**,150****	1,000
Samoregulacija	**,221****	**,226****	**-,288****	**-,268****	-,035
Emocionalnost	-,031	**-,166****	**,094***	,044	**,146****
Aktivnost	**-,309****	-,027	**,140***	**,197****	**,120***
Socijabilnost	,017	**,256****	**-,135****	-,084	-,046

Utvrđena značajna pozitivna korelacija između teškoća s mokrenjem u budnom stanju i na spavanju vrlo je visoka, što je bilo i za očekivati. Dakle, većina djeca koja nekontrolirano mokre u budnom stanju, jednako tako imaju sličnih poteškoća i tijekom spavanja, te obrnuto. Također, isti rezultat ukazuje na to da, budući nije utvrđena maksimalna korelacija, da mali broj djece koja imaju poteškoća s mokrenjem tijekom budnog stanja, nemaju istih poteškoća i na spavanju. Nadalje, što se tiče odnosa spola i dobi s teškoćama s mokrenjem, utvrđeni su očekivani rezultati. Naime, s dobi se smanjuju poteškoće s mokrenjem, bez obzira je li riječ o budnom stanju ili na spavanju, što je u skladu s dosadašnjim nalazima (Grgić, 2013). Prethodnim, nešto starijim istraživanjem kojim se ispitivala prevalencija nekontroliranog mokrenja u odnosu na dob, utvrđeno je da teškoće s mokrenjem opadaju s dobi (Fergusson, Horwood i Shannon, 1986). Autori ističu da je tome tako zbog uspostavljanja kontrole mokraćnog mjehura između četvrte i šeste godine života djeteta. Također, utvrđeno je da su poteškoće s mokrenjem na spavanju značajno više prisutne kod dječaka nego kod djevojčica u ovom uzorku djece predškolske dobi, što je također u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Grgić, 2013). Rezultati ovog istraživanja su u skladu i s rezultatima istraživanja koje su proveli Sindik i Basta-Frljić (2008), u kojem je utvrđen relativno mali broj razvojnih problema. No, usporedbom po spolu, pronađeno je da su kod dječaka više zastupljeni razvojni problemi, pri čemu ih autori objašnjavaju biološkim faktorima i procesom socijalizacije (učenja stereotipa). Osim toga, analizirajući odnos procijenjene tjelesne težine i teškoća s mokrenjem u budnom stanju i na spavanju, utvrđene su značajne pozitivne korelacije. Drugim riječima, kao što su i druga istraživanja pokazala (Weintraub, Singer, Alexander, Hacham, Menuchin, Lubetzky, Steinberg i Pinhas-Hamiel, 2013) djeca koja imaju prekomjernu tjelesnu težinu značajno češće pokazuju teškoće s mokrenjem, bez obzira radi li se o onome tijekom spavanja ili u budnom stanju. Ovo je očekivani nalaz s obzirom na prirodu fiziologije ljudskog organizma – zbog velikog pritiska tjelesne mase na sve unutrašnje organe, pa tako i na mokraćni mjehur, djeci prekomjerne tjelesne težine je teže uspostaviti kontrolu mokraćnog mjehura. Dodatno tome, kao što je također bilo za očekivati, prekomjerna tjelesna težina kod djece s dobi opada.

Dalje, analizom EAS-dimenzija temperamenta i njihovog odnosa sa socio-demografskim varijablama, utvrđeni su nalazi potvrdili nalaze prethodnih istraživanja. Aktivnost je značajno veća kod dječaka nego kod djevojčica, te s dobi opada emocionalnost, što se pripisuje emocionalnom sazrijevanju djece, a socijabilnost s dobi raste, što se pripisuje pozitivnom efektu socijalizacije djece u predškolskoj dobi (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2015). Također, bilo je za očekivati da će aktivnost s dobi opadati, što nije potvrđeno u ovom istraživanju, a može se pripisati specifičnostima uzorka. Što se tiče razvoja samoregulacije, također, kao i u prethodnom istraživanju (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), utvrđena je značajno veća razina kod djevojčica, koja s dobi raste. Očekivani porast samoregulacije s dobi je usklađen s razvojnim zadacima u području samokontrole djece predškolske dobi (Berk, 2015), te je kao takav potvrđen i u ovom istraživanju.

Analiza odnosa poteškoća s mokrenjem i temperamenta te samoregulacije potvrdila je očekivano značajnu povezanost svih dimenzija temperamenta, samoregulacije i nekontroliranog mokrenja. Naime, utvrđeno je da djeca koja pokazuju visoku razinu emocionalnosti i aktivnosti, a nisku razinu socijabilnosti i samoregulacije, imaju značajno više poteškoća s mokrenjem u budnom stanju. Ovi su odnosi potvrđeni i kod teškoća s mokrenjem na spavanju, ali samo s povećanom aktivnošću i smanjenom samoregulacijom. Premda su nalazi očekivani s obzirom na prethodne studije (Joinson i sur., 2008, 2009, 2015), vrlo je zanimljivo to što je utvrđen drugačiji odnos EAS-dimenzija temperamenta s teškoćama koje se u vezi mokrenja javljaju tijekom dana u budnom stanju i tijekom spavanja. Stoga bi bilo interesantno analizirati pozadinu ovih dviju različitih teškoća s mokrenjem, budući su reakcije

na zahtjeve tijekom procesa socijalizacije (pozitivni i negativni) prisutni tijekom dana i očigledno imaju svoj efekt na odnos između navedenih teškoća i dječjeg temperamenta. Izgleda da tijekom spavanja najveću ulogu imaju oni koji su snažno biološki determinirani, no ove bi pretpostavke trebalo provjeriti relevantnim empirijskim istraživanjem. Što se pak samoregulacije tiče, ona je na isti način povezana s obje vrste teškoća – značajno je smanjena i kod djece s teškoćama mokrenja u budnom stanju i kod djece s teškoćama mokrenja na spavanju.

Također, zanimljivo je proučiti i odnos procijenjene tjelesne težine s dimenzijama temperamenta i samoregulacije. Utvrđeno je da nema značajne povezanosti procijenjene prekomjerne tjelesne težine sa samoregulacijom, kao niti sa socijabilnošću. No, utvrđena je značajna pozitivna korelacija između procijenjene prekomjerne tjelesne težine i emocionalnosti i aktivnosti. Drugim riječima, kod značajno više emocionalnije i aktivnije djece, procijenjena je prekomjerna tjelesna težina. Budući sličnih istraživanja na ovu temu nedostaje, radi se o vrlo zanimljivom nalazu koji bi valjalo u budućim empirijskim istraživanjima dodatno provjeriti, te istražiti karakteristike temperamenta djece koja imaju prekomjernu tjelesnu težinu.

Naposljetku, s ciljem provjere mogućnosti predviđanja teškoća s mokrenjem u budnom stanju i na spavanju temeljem socio-demografskih varijabli (spol i dob djece), EAS-dimenzija temperamenta (emocionalnost, aktivnost i socijabilnost) te samoregulacije, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize, čiji su rezultati prikazani u Tablici 3. Kao što je vidljivo, najveći ukupni doprinos u objašnjenoj varijanci poteškoća s mokrenjem u budnom stanju iznosi 31% u prvom modelu, te na spavanju 29%, te se u potpunosti pripisuje dobi djece. Drugim riječima, dob je najznačajniji prediktor bilo koje vrste teškoća s mokrenjem. U drugom koraku, uvođenjem dimenzija temperamenta, pokazalo se da su aktivnost i socijabilnost značajni prediktori teškoća s mokrenjem u budnom stanju, gdje svaki samostalno objašnjava po 3% od ukupne varijance. Osim ovih dviju dimenzija temperamenta, samoregulacija se također pokazala značajnim prediktorom koji samostalnim doprinosom objašnjava 2% od ukupne varijance teškoća s mokrenjem u budnom stanju. Drugim riječima premda se varijabla dobi pokazala najvećim prediktorom teškoća s mokrenjem, aktivnost, socijabilnost i samoregulacija, premda s niskim samostalnim doprinosima, značajno mogu predviđati teškoće s mokrenjem u budnom stanju, što je potvrdilo hipoteze istraživanja. Dodatno, u odnosu na kriterijsku varijablu teškoća s mokrenjem na spavanju, utvrđeni su značajni samostalni doprinosi u objašnjavaju ukupne varijance kriterija od strane: emocionalnosti (2%), aktivnosti (6%) i socijabilnosti (6%) – dakle, svih dimenzija temperamenta. Samoregulacija se nije pokazala značajnim prediktorom za ovu vrstu teškoće, prema zadanom modelu. Naime, u odnosu na korelacije, nalazi regresijskih analiza su nešto drugačiji, što je potpuno objašnjivo zbog visokih i značajnih interkorelacija dimenzija temperamenta i samoregulacije.

Tablica 3. *Rezultati dviju hijerarhijskih regresijskih analiza za kriterije nekontroliranog mokrenja u budnom stanju i nekontroliranog mokrenja na spavanju s tri modela (prvi: spol i dob kao prediktori; drugi: emocionalnosti, aktivnost i socijabilnost; treći: samoregulacija)*

			B	Beta	R^2	F (df)
TEŠKOĆE S MOKRENJEM U BUDNOM STANJU - KRITERIJ	Model 1	Konstanta	3,516		**,307****	**64,601**** (2, 292)**
		Spol djece	,092	,034		
		Dob djece	-,657	**-,554****		
	Model 2	Konstanta	4,017		**,339****	**4,684**** (3, 289)**
		Spol djece	,215	,079		
		Dob djece	-,594	**-,501****		
		Emocionalnost	-,092	-,069		
		Aktivnost	,228	**,162****		
		Socijabilnost	-,364	**-,173****		
	Model 3	Konstanta	4,976			
		Spol djece	,226	,083	**,352***	**5,636* (1, 288)**
		Dob djece	-,582	**-,491****		
		Emocionalnost	-,107	-,080		
		Aktivnost	,108	,077		
		Socijabilnost	-,279	**-,133***		
		Samoregulacija	-,288	**-,146***		
TEŠKOĆE S MOKRENJEM NA SPAVANJU - KRITERIJ	Model 1	Konstanta	3,407		**,288****	**53,753**** (2, 266)**
		Spol djece	,098	,037		
		Dob djece	-,632	**-,538****		
	Model 2	Konstanta	4,020		**,348****	**8,061**** (3, 263)**
		Spol djece	,247	,094		
		Dob djece	-,544	**-,463****		
		Emocionalnost	-,139	**-,111***		
		Aktivnost	,311	**,233****		
		Socijabilnost	-,463	**-,233****		
	Model 3	Konstanta	4,729			
		Spol djece	,253	,096		
		Dob djece	-,535	**-,456****	,356	3,228 (1, 262)
		Emocionalnost	-,143	**-,114***		
		Aktivnost	,212	**,159***		
		Socijabilnost	-,382	**-,192****		
		Samoregulacija	-,229	-,119		

Spol: M=1; Ž=2 **p<0,05; **p<0,01*

5. ZAKLJUČAK

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati odnos teškoća s mokrenjem predškolske djece, njihova temperamenta i samoregulacije, te mogućnosti predviđanja istih teškoća temeljem temperamenta i samoregulacije djece. Kao što je bilo i pretpostavljeno, mali postotak djece je pokazao teškoće s mokrenjem u budnom stanju i na spavanju. Korelacijske su analize potvrdile očekivane značajne korelacije između teškoća s mokrenjem i prekomjerne tjelesne težine, više teškoća prisutnih kod dječaka, te opadanje istih teškoća s dobi uslijed sazrijevanja predškolske djece. Također, sve dimenzije temperamenta i samoregulacije su pokazale značajnu povezanost s teškoćama mokrenja, gdje je snažnija korelacija prisutna u odnosu s teškoćama mokrenja u budnom stanju. Posljedično tome, provedene su regresijske analize pokazale da dimenzije temperamenta i samoregulacije jesu značajni prediktori teškoća s

mokrenjem, pored dobi djece. Dakle, utvrđeni nalazi ukazuju na to da postoji povezanost između teškoća s mokrenjem i *„teškog“* temperamenta (visoka emocionalnost i aktivnost, niska socijabilnost) djece predškolske dobi. Ističe se i važnost razvoja samoregulacije čiji je nedostatak pokazao visoku korelaciju s nekontroliranim mokrenjem, kako u budnom stanju, tako i na spavanju. Što se tiče povezanosti povećane tjelesne težine i rizika za nekontrolirano mokrenje, potrebno je nastojati osigurati i poticati dijete na pravilnu ishranu kao i fizičku aktivnost u cilju postizanja i održavanja optimalne tjelesne mase.

Premda se radi o istraživanju koje je provedeno na prigodnom uzorku odgajatelja iz samo jedne županije u Hrvatskoj (Primorsko-goranska), te je primjerice procjena tjelesne težine u potpunosti bila oslonjena na procjenu odgajatelja (nije objektivno izmjerena tjelesna težina djece koja su sudjelovala u istraživanju), doprinos ovog istraživanja je značajan. Naime, radi se o prvom istraživanju u našoj zemlji s temom teškoća s mokrenjem u predškolskoj dobi koje se temelji na procjenama i suradnji odgajatelja, a koje je provedeno u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nalazi impliciraju vrlo jasno na značaj psiholoških karakteristika djece koja pokazuju neke razvojne teškoće kao što su teškoće analizirane u ovom istraživanju, što ukazuje na značaj primjene adekvatnih odgojnih metoda u radu odgajatelja a s ciljem postizanja što više razine dobrobiti predškolske djece (Zentner i Bates, 2008). Ključno je osigurati djetetu podršku kako bi mu se olakšalo svladavanje problema i prepreka na koje nailazi, kao i usvajanje životnih navika, te ostvarivanje razvojnih zadataka. Osim toga, uzimajući u obzir karakteristike temperamenta djeteta i rad na razvoju samoregulacije, indirektnim se načinom može postići efikasno otklanjanje mogućih teškoća s mokrenjem, te prevencija enureze.

ZAHVALE: Veliko hvala svim vrtićima i odgajateljima koji su sudjelovali u ovom istraživanju.

6. LITERATURA

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* doi:10.1176/appi.books.9780890425596.744053

Batinić, D. (2008). Primarna noćna enureza. *Pediatrica Croatica,* 52(1), 175-180.

Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Cher, T. W., Lin, G. J. i Hsu, K. H. (2002). Prevalence of noctural enuresis and associated familial factors in primary school children in Taiwan. The Journal of Urology, 168(3), 1142-1146.

Coppola, G., Costantini, A., Gaita, M. i Saraulli, D. (2011). Psychological correlates of enuresis: a case-control study on an Italian sample. *Pediatric Nephrology,* 26, 1829-1836.

Cvitković Roić, A. Palčić, I. Jaklin Kekez, A. i Roić, G. (2015). Suvremeni pristup noćnom mokrenju u djece. *Pediatrica Croatica, 59,* 220-226. DOI: http://dx.doi.org/10.13112/PC.2015.33

Despotović, M., Aleksopulos, H., Despotović, M. i Ilić, B. (2013). Stanje uhranjenosti dece predškolskog uzrasta. *Medicinski časopis,* 47(2), 62-68. doi:10.5937/mckg47-2071

Dodig-Ćurković, K. (2013). *Psihopatologija dječje i adolescentne dobi*. Osijek: Svjetla grada.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J. i Shannon, F. T. (1986). Factors Relatd to the Age of Attainment of Noctural Bladder Control: An 8-Year Longitudinal Study. *American Academy of Pediatrics*, 78(5), 884-890.

Grgić, M. (2013). Enureza: Definicija i klasifikacija enureze. U: K. Dodig-Ćurković (ur.), *Psihopatologija dječje i adolescentne dobi* (str. 120-134). Osijek: Svjetla grada.

Grgić, M. i Soldo Butković, S. (2012). Noćna enureza u dječjoj dobi - psihijatrijski pristup. *Paediatria Croatica*, 56(1), 41-47.

Joinson, C., Heron, J., Emond, A. i Butler, R. (2007). Psychological Problems in Children with Bedwetting and Combined (day and night) Wetting: A UK Population-Based Study. *Journal of Pediatric Psychology,* 32(5), 605–616. doi:10.1093/jpepsy/jsl039

Joinson, C., Heron, J., Gontard, A., Butler, U., Golding, J. i Emond, A. (2008). Early Childhood Risk Factors Associated with Daytime Wetting and Soiling in School-age Children. *Journal of Pediatric Psychology,* 33(7), 739–750. doi:10.1093/jpepsy/jsn008

Joinson, C., Heron, J., Butler, R. i Croudace, T. (2009). Development of nighttime bladder control from 4-9 years: association with dimensions of parent rated child maturational level, child temperament and maternal psychopathology. *Longitudinal and Life Course Studies: International Journal*, 1(1), 73-94.

Joinson, C., Sullivan, S., von Gontard, A. i Heron, J. (2015). Early childhood psychological factors and risk for bedwetting at school age in a UK cohort. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 25, 519–528. doi: 10.1007/s00787-015-0756-7

Kalo, B. B. i Bella, H. (1996). Enuresis: prevalence and associated factors among primary school children in Saudi Arabia. *Acta Paediatrica,* 85(10), 1217-22.

Košuljandić, Đ. (2016). Poremećaji mokrenja u djece. *Medicina fluminensis, 52(4),* 508-514. doi: 10.21860/medflum2016_4komr

Milošević, D., Batinić, D., Vrljičak, K., Skitarelić, N., Potkonjak, A. M., Turudić, D., Bambir, I., Cvitković Roić, A., Spajić, M. i Spajić, B. (2014). Ultrasound Distinction between Simple Recurrent Urinary Tract Infections and a Specific Bladder Wall Inflammatory Entity called Cystitis Cystica. *Collegium antropologicum*, 38(1), 151-154.

Nevéus, T., von Gontard, A., Hoebeke, P., Hjälmås, K., Bauer S., Bower, W., Munch Jørgensen T., Rittig, S., Van de Walle, J., Yeung, C. K. i Djurhuus, J. C. (2007). The Standardization of Terminology of Lower Urinary Tract Function in Children and Adolescents: Report From the Standardization Committee of the International Children's Continence Society (ICCS). *Neurology and Urodynamics*, 26, 90-102.

NKRPOO (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf

Sindik, J. i Basta-Frljić, R. (2008). Povezanost karakteristika temperamenta i spremnosti djece za školu. *Magistra Iadertina*, 3(3), 147-169.

Sroufe, A. L. (1997) Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Škrabić, V. i Unić Šabašov, I. (2014). Učestalost i specifičnosti debljine u predškolskoj dobi. U: D. Rukavina (ur.) *Debljina Javnozdrastveni problem i medicinski izazov (str. 1-15).* Zagreb-Rijeka : Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 50(2), 102-117.

Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2015). Measuring Preeschool Children Temperament: Implications for Preeschool Care and Education Practice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 280-304.

Van Hoecke, E., De Fruyt, F., De Clercq, B., Hoebeke, P. i Vande Walle, J. (2005). Internalizing and externalizing problem behaviour in children with noctural nad diurnal enuresis: a five-factor model perspective. *Journal of Pediatric Psychology,* 31(5), 460-8.

Vuletić, S., Kern, J., Brborović, O. i Vukušić, T. (2009). Co-Occurrence of Risky Lifestyle Behaviour with Overweight, Excess Abdominal Fat and High Blood Pressure – Case Oriented Approach. *Collegium Antropologicum,* 33(1), Suppl. 1, 131-134.

Weintraub, Y., Singer, S., Alexander, D., Hacham, S., Menuchin, G., Lubetzky, R., Steinberg, D. M. i Pinhas-Hamiel, O. (2013). Enuresis - an unattended comorbidity of childhood obesity. *International Journal of Obesity,* 37(1), 75-8. doi: 10.1038/ijo.2012.108.

Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Yeung, C. K., Sihoe, J. D., Sit, F. K., Bower, W. F., Sreedhar, B. i Lau, J. (2004). Characteristics of primary nocturnal enuresis in adults: an epidemiological study. *BJU International, 93,* 341–345. doi: 10.1111/j.1464-410X.2003.04612.x

Zentner, M. i Bates, J. E. (2008). Child temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Sciences, 2*(1/2), 7-37. doi: 10.3223/DEV-2008-21203

Kratko predstavljanje avtora

izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić radi pri Katedri za obrazovne znanosti Uiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Nositeljica je nekoliko kolegija iz područja psihologije na studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje: Opća psihologija, Razvojna psihologija, Razvojna psihopatologija, Psihologija ranog učenja i poučavanja, Osnove psihologijeučenja i poučavanja, Pozitivna psihologija, Metologija kvantitativnih istraživanja. Napisala je 90 znanstvenih i stručnih radova iz područja psihologije.

KiddyCAT© - test odnosa do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo

KiddyCAT© - Communication Attitude Test for Preschool Children Who Stutter

Jerneja Novšak Brce[1], Damjana Kogovšek[1], Stanislav Košir[1], Martine Vanryckeghem[2], Janez Jerman[1]

[1]Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
[2]University of Central Florida, United States
Jerneja.novsak@pef.uni-lj.si

Povzetek

Cilj prispevka je s slovensko različico testa KiddyCAT© raziskati, kakšen je odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in ugotoviti ali obstajajo razlike v odnosu do lastnega govora med predšolskimi otroki, ki jecljajo, in njihovimi vrstniki, ki govorijo tekoče. Rezultati so bili pridobljeni na vzorcu 49 predšolskih otrok, ki jecljajo, in 74 predšolskih otrok, ki govorijo tekoče. Skupini sta bili razdeljeni na dve podskupini – na mlajše, stare od 3 do 4,4 leta in starejše, stare od 4,5 leta do 6 let.
Rezultati so pokazali, da otroci, ki jecljajo, na testu KiddyCAT© dosežejo statistično pomembno (velikost učinka je velika) večje število točk kot njihovi vrstniki, ki govorijo tekoče. Prav tako je razlika med točkami mlajših in starejših otrok, ki jecljajo, vendar ni statistično pomembna. Negativen odnos do govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, z leti narašča. Nasprotno pa pri otrocih, ki govorijo tekoče, negativen odnos do govora z leti upada, razlika pa ni statistično pomembna (velikost učinka je majhna). Spol na rezultate testa KiddyCAT© ni vplival.
Test odnosa do lastnega govora za predšolske otroke – KiddyCAT© je uporaben za zgodnje ugotavljanje odnosa predšolskih otrok do lastnega govora in je instrument, ki pomaga pri odločanju o terapiji jecljanja.

Ključne besede: jecljanje, KiddyCAT©, odnos do govora, predšolski otroci.

Abstract

The aim of this paper is to investigate the communication attitude of preschool children who stutter by using the KiddyCAT©, and to determine whether there are differences in communication attitude among preschool children who stutter, and their peers who are fluent speakers. Data are based on a normative sample of 49 preschool CWS and 74 preschool CWNS. The children were divided into two subgroups according to age – ''younger'' 3 – 4.4 years old and ''older'' 4.5 – 6 years old.
Results showed that preschool CWS scored statistically significantly higher on KiddyCAT© than preschool CWNS (large effect size). There is the mean difference in scores between younger and older preschool CWS but it is not statistically significant (small effect size). Negative communication attitude in preschool CWS increases with age, whereas an opposite observation was made for preschool CWNS, the mean difference was not statistically significant. Gender did not affect the test results.
The KiddyCAT© is a useful tool for the early detection of communication attitude of preschool children and helps in deciding on stuttering therapy.

Key words: communication attitude, KiddyCAT©, preschool children, stuttering.

1 UVOD

Ocenjevanje, diagnosticiranje in terapija govora ljudi, ki jecljajo, je multidimenzionalne narave in zato je posebno pozornost potrebno nameniti afektivnim, kognitivnim in vedenjskim vidikom osebnosti (Conture, 2001; Vanryckeghem & Brutten, 1997). Pomembno vlogo, ki vpliva na začetek, razvoj in pojavnost jecljanja, pa ima tudi negativen odnos do lastnega govora.

Različni raziskovalci so ugotovili, da v odnosu do lastnega govora obstaja statistično pomembna razlika med osebami, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče (Mclure & Yaruss, 2003, Vanryckeghem & Brutten, 1997, 2001). Odrasli in otroci, ki jecljajo, kažejo pomembno bolj negativen odnos do lastnega govora kot njihovi vrstniki, ki govorijo tekoče (Bernardini, Zmarich, Cocco, 2004; Brutten & Vanryckeghem, 2003; Jaksic Jelcic & Brestovci, 2000; Vanryckeghem & Brutten, 1997, 2001, Vanryckeghem, Brutten, Hernandez; 2005). Statistično pomembna razlika med šestletnimi otroki, ki jecljajo, in tistimi, katerih govor je tekoč, je raziskovalce vodila v ugibanja, ali se mogoče razlike v odnosu do lastnega govora pokažejo že pred šestim letom (Vanryckeghem & Brutten, 1997). K temu so jih napeljevale tudi raziskave (npr. Ezrati, Platzky, Yairi, 2001), ki so pokazale, da se že otroci pri treh letih zavedajo svoje netekočnosti v govoru, temu pa kmalu sledi tudi negativen odnos do lastnega govora. Te raziskave so sovpadale z ugotovitvami praktikov, ki so čutili nujnost po obravnavi negativnega odnosa do lastnega govora že pri predšolskih otrocih (Conture, 2001).

Dejstva o zavedanju razlik med tekočim in netekočim govorom pri otrocih, starih tri leta (Ambrose, Yairi, 1994), in o različnosti stališč do govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in njihovih vrstnikih, ki govorijo tekoče, ter dejstvo, da to stališče do govora pri otrocih, ki jecljajo, z leti postaja vedno bolj negativno (Vanryckeghem in Brutten, 1997), osvetljujejo pomembnost vpliva stališč do lastnega govora na jecljanje. Te ugotovitve vplivajo na prakso in v določenih primerih zahtevajo tudi njeno spremembo. Kažejo na potrebo po oceni stališč do govora pri predšolskih otrocih s problematično tekočnostjo govora in kadar je potrebno tudi na vključitev sprememb stališč do govora v samo terapijo govora (Conture, 2001; Zebrowski, Kelly, 2002).

Tako sta Vanryckeghem in Brutten (2007) oblikovala test KiddyCAT©, instrument, ki temelji na verbalnem izpolnjevanju in ki je osnovan za ugotavljanje stališč do lastnega govora pri otrocih mlajših od šest let (Vanryckeghem, Hylebos, Brutten, Peleman, 2001).

Vanryckeghem, Brutten in Hernandez (Vanryckeghem, Brutten, Hernandez, 2005) so za ugotavljanje stališč do govora pri 45 otrocih med tretjim in šestim letom, ki jecljajo, in pri 63 njihovih vrstnikih uporabili KiddyCAT©, samooceno govora. KiddyCAT©, sestavljen iz 12 trditev, se je izkazal kot uporabno orodje za oceno stališč do govora; rezultate pridobimo v zelo kratkem času, prav tako pa se je izkazal kot zanesljiv, veljaven in stabilen instrument.

Rezultati raziskave M. Vanryckeghem in Bruttena (1997) so pokazali, da se otroci že pri treh letih zavedajo tekočnosti v govoru, in da imajo najpozneje pri šestih letih otroci, ki jecljajo, bolj negativno stališče do govora kot njihovi vrstniki. Negativen odnos do govora z leti narašča, kar dokazujejo rezultati raziskave, ki kažejo, da so imeli mlajši otroci (3-4 let), ki so bili vključeni v raziskavo, manj negativen odnos do lastnega govora kot starejši predšolski otroci (5-6 let). Razlike med spoloma pri odnosu do lastnega govora niso ugotovili.

V Sloveniji instrumenta, ki bi ocenjeval odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, ni, zato je bil naš cilj prirediti slovensko različico testa KiddyCAT©, ki je uporaben v zgodnji diagnostiki predšolskih otrok, saj lahko na podlagi rezultatov le-tega, oblikujemo terapijo jecljanja, tako da obravnava tudi negativno stališče do govora, kar je pomemben vidik za uspešnejšo terapijo govora.

2 CILJ

Cilj raziskave je raziskati, kakšen je odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in ugotoviti, ali obstajajo razlike v odnosu do lastnega govora med predšolskimi otroki, ki jecljajo, in njihovimi vrstniki, ki govorijo tekoče. Prav tako smo želeli ugotoviti ali se odnos do lastnega govora razlikuje med mlajšimi in starejšimi otroki, ki jecljajo, ter kakšen vpliv na odnos do lastnega govora ima spol.

3 METODA

Raziskavo smo izvedli z uporabo deskriptivne in kavzalne neeksperimentalne metode.

3.1 Vzorec

Vzorec je neslučajnostni namenski. Izbira otrok v vzorec je bila namerno pristranska, saj smo vnaprej izločili otroke z nezaželenimi lastnostmi in v vzorec izbrali le tiste otroke, ki so imeli vnaprej želene lastnosti. Vzorec je predstavljalo 123 predšolskih otrok v starosti od 3 do 6 let. Razdeljen je na dve osnovni skupini - na skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, katerih govor je tekoč. Znotraj se skupini delita še na dve starostni skupini in sicer od 3 let do 4,4 leta in od 4,5 leta do 6 let. Skupino otrok, ki jecljajo, sestavlja 49 predšolskih otrok, od tega 17 deklic in 32 dečkov. Udeleženci, ki so zajeti v to skupino, prihajajo iz treh centrov (Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Center za sluh in govor Maribor, Center za korekcijo sluha in govora Portorož), ki pokrivajo celotno Slovenijo. Skupino otrok, katerih govor je tekoč, sestavlja 74 predšolskih otrok, ki nimajo nobenih govorno-jezikovnih težav. Od teh je 35 deklic in 39 dečkov. Predšolski otroci prihajajo iz različnih vrtcev po Sloveniji. Raziskava je bila izvedena med letom 2013 in 2015.

3.2 Spremenljivke

Neodvisni spremenljivki, ki zagotavljata primerljivost skupine predšolskih otrok, ki jecljajo, in skupine predšolskih otrok, katerih govor je tekoč, sta spol in starost. Mediatorna spremenljivka je jakost jecljanja. Odvisne spremenljivke pa so postavke s testa odnosa do lastnega govora KiddyCAT©.

3.3 Merski instrumentarij

Odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in njihovih vrstnikih, katerih govor je tekoč, smo preverili s testom odnosa do lastnega govora, za predšolske otroke – KiddyCAT© (Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter - Vanryckeghem in Brutten, 2007), ki je sestavljen iz dvanajstih trditev, na katere otrok odgovori z da/ne. Test je namenjen oceni odnosa do lastnega govora pri predšolskih otrocih v starosti od 3 do 6 let. Avtorja izvirnega testa KiddyCAT© M. Vanryckeghem in Brutten (2007) sta ključ točkovanja osnovala na podlagi teoretičnih spoznanj in sta odgovore na vprašanja, ki kažejo negativno stališče do govora, ovrednotila z 1 točko, odgovore na vprašanja, ki ne kažejo negativnega odnosa do lastnega govora, pa z 0 točk. Tako je minimalno število točk na testu 0, maksimalno število pa 12. Test je bil prirejen za slovensko populacijo. Vsebinska ustreznost je bila ekspertno preverjena. Konstruktna veljavnost je bila preverjena s faktorsko analizo, zanesljivost s Cronbachovim koeficientom ($\alpha = 0.74$),

objektivnost pa je bila zagotovljena z enakimi pogoji testiranja; zagotovljena je bila objektivnost izvedbe testiranja, vrednotenja in interpretacije rezultatov.

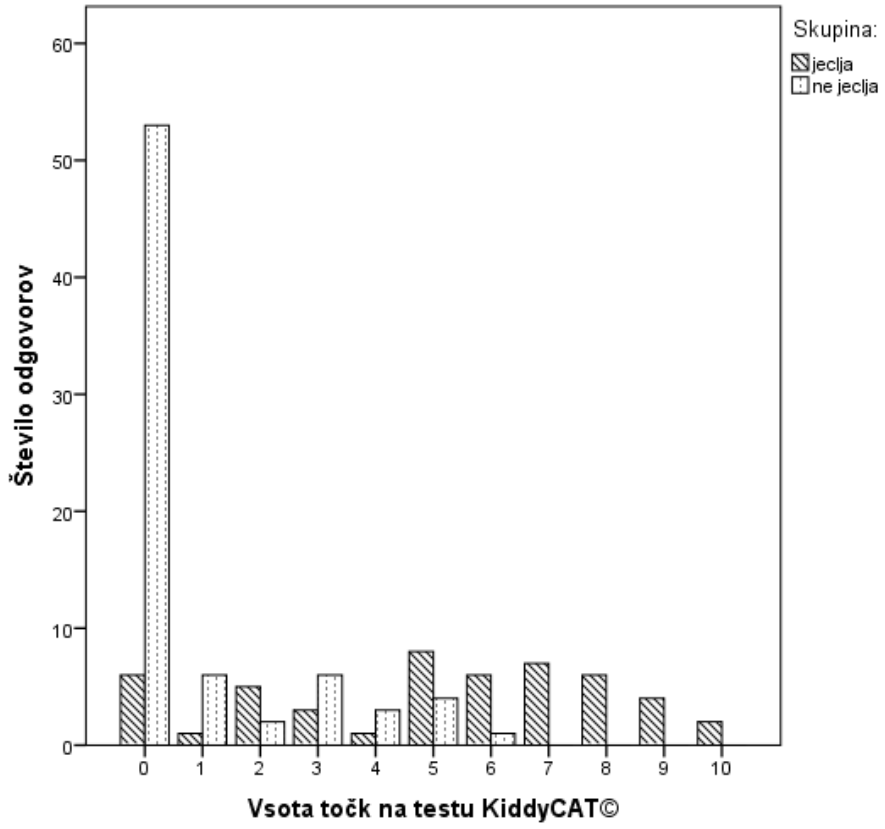
4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Kot je razvidno iz tabele 1, se točke na reprezentativnem vzorcu testa KiddyCAT© pri predšolskih otrocih, ki govorijo tekoče, gibljejo v vrednostih od 0 do 5. Na testu KiddyCAT© je mogoče doseči največ 12 točk. Aritmetična sredina v skupini otrok, ki govorijo tekoče, je 0.81, standardna deviacija 1.51. Modus pri tekočih govorcih je 0. Kot je razvidno s slike 1, točke otrok, ki ne jecljajo, segajo v spodnjo polovico razdelitve.

Pri otrocih, ki jecljajo, so se na testu KiddyCAT© točke razporedile v vrednostih od 0 do 10, modus je 5. Aritmetična sredina pri otrocih, ki jecljajo, je 5.16, standardna deviacija 2.98. S slike 1 je razvidno, da so točke otrok, ki jecljajo, širše distribuirane kot točke njihovih vrstnikov, ki govorijo tekoče.

Tabela 1: *Opisna statistika rezultatov na testu KiddyCAT©*

	Otroci, ki jecljajo (n = 49)	**Otroci, ki govorijo tekoče (n = 74)**
Aritmetična sredina (M)	5.16	0.81
Standardna deviacija (SD)	2.98	1.51
Modus	5	0
Minimum	0	0
Maksimum	10	5



Slika 1: *Razporeditev točk od 0 do 10 v skupini otrok, ki jecljajo, in skupini otrok, ki govorijo tekoče*

V raziskavi M. Vanryckeghem in Bruttna (2007) je bila povprečna vrednost točk za skupino otrok, ki jecljajo, 4.36 (SD = 2.78), za skupino otrok, ki govorijo tekoče, pa 1.79 (SD = 1.78). Tudi rezultati Clarka, Contura, Frankela in Waldena (2012) – povprečje za eksperimentalno skupino 4.42 (SD = 2.53) in povprečje za kontrolno skupino 2.61 (SD = 2.20) – in rezultati Węsierske, Vanryckeghemove, Jeziorczakove, Wilkove (2013) – povprečje za eksperimentalno skupino 4.60 (SD = 2.46) in povprečje za kontrolno skupino 1.47 (SD = 1.05) – kažejo podobne rezultate.

Če naše rezultate primerjamo z rezultati zgoraj navedenih študij, ugotovimo, da kažejo slovenski predšolski otroci, ki govorijo tekoče, v povprečju manj negativno stališče do lastnega govora kot predšolski otroci iz ZDA (Clark, Conture, Frankel in Walden, 2012; Vanryckeghem, Brutten, 2007) in predšolski otroci iz Poljske (Węsierska, Vanryckeghem, Jeziorczak, Wilk, 2013). Prav tako lahko iz rezultatov sklepamo, da imajo slovenski predšolski otroci, ki jecljajo, v povprečju bolj negativna stališča do lastnega govora kot predšolski otroci zgoraj omenjenih študij. Vzrok gre mogoče iskati v kulturno pogojenih razlikah.

Za ugotavljanje razlik med primerjalno in proučevano skupino smo uporabili F test. Med skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, in skupino predšolskih otrok, ki govorijo tekoče, obstaja statistično pomembna razlika v odnosu do govorne komunikacije, ki jo ocenjujemo s testom KiddyCAT© ($F = 114.136$, $p = 0.000$, Cohen $\eta 2 = 0.485$). Tudi velikost učinka je velika, saj je $r > 0.26$. Statistično pomembna razlika med skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govorijo tekoče, po posameznih postavkah, se je pokazala pri vseh 12 postavkah testa KiddyCAT©.

Glede na rezultate, ki so jih pokazale opravljene študije v tujini (Vanryckeghem, Brutten, 2007; Clark, Conture, Frankel in Walden, 2012; Węsierska, Vanryckeghem, Jeziorczak, Wilk, 2013) smo pričakovali, da se bodo rezultati predšolskih otrok, ki jecljajo, pomembno razlikovali od rezultatov otrok, ki govorijo tekoče. Predšolski otroci, ki jecljajo, so kazali pomembno bolj negativen odnos do lastnega govora kot otroci, ki govorijo tekoče.

Kot smo že zapisali, smo otroke, ki jecljajo, razdelili v dve skupini – mlajše, stare od 3 do 4,4 leta, in starejše, stare od 4,5 do 6 let, da bi ugotovili, ali se odnos do lastnega govora s starostjo spreminja oz. se razlikuje med mlajšimi in starejšimi otroki, ki jecljajo.

Tabela 2: *Opisna statistika rezultatov na testu KiddyCAT© za skupino mlajših in starejših otrok, ki jecljajo*

	Mlajši (n = 25) (3-4,4 let)	**Starejši (n = 24) (4,5-6 let)**
Aritmetična sredina (M)	4.64	5.71
Standardna deviacija (SD)	3.25	2.61

Iz tabele 2 je razvidno, da imajo mlajši otroci, ki jecljajo, nižje povprečje točk ($M = 4.64$) na testu KiddyCAT© kot starejši otroci, ki jecljajo ($M = 5.71$).

Zaradi majhnega vzorca in nenormalne porazdelitve smo statistično pomembnost preverjali z neparametričnim Mann-Whitneyjevim U-testom. Rezultati ne kažejo statistično pomembne razlike med odnosom do jecljanja pri mlajših in starejših otrocih, ki jecljajo (Mann-Whitneyjev U-test = 240.000, $p = 0.227$, Cohen $r = 0.17$). Tudi velikost učinka je majhna, saj je $r < 0{,}30$. Negativen odnos do lastnega govora s starostjo predšolskih otrok, ki jecljajo, narašča, vendar to ni statistično pomembno. Rezultati ne potrjujejo, da bi negativen odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, s starostjo naraščal.

Dobljeni rezultati se ujemajo z rezultati drugih raziskav v tujini. M. Vanryckeghem in Brutten (2007) nista ugotovila statistično pomembnih razlik v odnosu do lastnega govora pri mlajših predšolskih otrocih, ki jecljajo (F = 1.388, p = 0.245). Prav tako statistično pomembnih razlik med mlajšimi in starejšimi predšolskimi otroki v odnosu do lastnega govora niso ugotovili Clark, Conture, Frankel in Walden (2012) niti Węsierska, Vanryckeghemova, Jeziorczakova in Wilkova (2013).

Mlajši otroci lahko na splošno kažejo zaskrbljenost zaradi svojega govora – morda tudi zaradi tega, ker so v obdobju intenzivnega govornega in jezikovnega razvoja, v obdobju, ko njihov govorni aparat na splošno še ni dovolj zrel. Pri starejših otrocih, ki govorijo tekoče, se ta zaskrbljenost, ki je pri mlajših otrocih posledica nezrelosti govora in jezika, razreši, saj tudi rezultati kažejo, da otroci, ki govorijo tekoče, s starostjo zmanjšajo negativen odnos do govora (čeprav rezultat v našem primeru ni bil statistično pomemben). Za starejše predšolske otroke, ki jecljajo, pa bi lahko pričakovali, da čeprav je njihov govorni aparat zrelejši, zaradi jecljanja niso nič manj zaskrbljeni zaradi svojega govora. Pravzaprav lahko pričakujemo, da bo njihov odnos do lastnega govora postal celo bolj negativen. Naši rezultati kažejo tendenco vedno bolj negativnega odnosa do lastnega govora, niso pa bili statistično pomembni. Glede na rezultate drugih raziskav o odnosu do lastnega govora pri osnovnošolskih otrocih (Brutten, Vanryckeghem, 2003, 2007; Vanryckeghem, Brutten, 1997), opažamo, da postaja odnos do lastnega govora z leti vedno bolj negativen. Pri interpretaciji rezultatov moramo biti previdni, saj je vzorec posamezne podskupine majhen.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike v odnosu do lastnega govora pri otrocih, ki jecljajo, tudi glede na spol. V tabeli 3 so rezultati dečkov in deklic za skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, in za skupino predšolskih otrok, ki govori tekoče. V skupini otrok, ki jecljajo, razlika med spoloma ni bila statistično pomembna (F = 0.335, p = 0.566, Cohen η2 = 0.007), prav tako ni bila statistično pomembna razlika med dečki in deklicami, ki govorijo tekoče (F = 0.132, p = 0.717, Cohen η2 = 0.017). V obeh primerih je bila velikost učinka majhna. Pričakovano pa je bila statistično pomembna razlika med dečki primerjalne in proučevane skupine (F = 71.850, p = 0.000, Cohen η2 = 0.510) in deklicami primerjalne in proučevane skupine (F = 37.930, p = 0.000, Cohen η2 = 0.431). Velikost učinka je bila v obeh primerih velika.

Tabela 3: *Opisna statistika rezultatov na testu KiddyCAT© za dečke in deklice, ki jecljajo*

	Dečki (n = 63)		**Deklice (n = 51)**	
	Jecljajo	**Ne jecljajo**	**Jecljajo**	**Ne jecljajo**
Aritmetična sredina (M)	5.34	0.87	4.82	0.74
Standardna deviacija (SD)	2.87	1.47	3.23	1.58

Kot lahko ugotovimo iz rezultatov spol ne vpliva na rezultat na testu KiddyCAT©. Podobno ugotavljajo tudi Clark, Conture, Frankel in Walden (2012) in Węsierska in Vanryckeghemova (2015), ki prav tako niso ugotovili razlik med spoloma v odnosu do lastnega govora.

Za ugotavljanje zanesljivosti smo po metodi interne konsistentnosti izračunali Cronbachov koeficient α, ki za skupino otrok, ki jecljajo, in za skupino otrok, ki govorijo tekoče, znaša 0.73, kar je primerljivo z rezultati na testu KiddyCAT© pri otrocih iz Amerike, kjer je Cronbachov koeficient znašal 0.75 za skupino otrok, ki jecljajo, in 0.72 za skupino otrok, ki govorijo tekoče (Vanryckeghem, Brutten in Hernandez, 2005), pri poljskih otrocih, pa je Cronbachov koeficient za obe skupini znašal 0.71 (Węsierska, Vanryckeghem, 2015).

5 ZAKLJUČEK

Raziskava potrjuje, da je KiddyCAT©-SLO ustrezno preveden in prilagojen, saj pomembno razlikuje predšolske otroke, ki jecljajo, od predšolskih otrok, katerih govor je tekoč, kar kažejo tudi raziskave, opravljene s testom KiddyCAT© drugod po svetu (Clark, Conure, Frankel, Walden; 2012, Vanryckeghem, Brutten; 2007, Węsierska, Vanryckeghem, Jeziorczakova in Wilkova; 2013, Węsierska, Vanryckeghem; 2015). Rezultati potrjujejo, da je test KiddyCAT© zanesljiv instrument, ki razlikuje med odnosom do lastnega govora pri otrocih, ki jecljajo, in tistih, ki govorijo tekoče. Prav tako z raziskavo potrjujemo, da imajo otroci že v tako zgodnjem obdobju, tako blizu začetka pojava jecljanja, oblikovno stališče do lastnega govora, ki otroku pomaga vzpostaviti tekočnost govora (pri otrocih, ki govorijo tekoče) ali pa otroka zavira pri vzpostavitvi tekočega govora (pri otrocih, ki jecljajo). Še vedno pa ostaja odprto vprašanje, ali se stališča, odnos do lastnega govora pojavi pred začetkom pojava jecljanja ali po njem, kar odpira možnosti novim raziskavam.

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno otroke, ki jecljajo, spremljati dlje časa in ugotavljati razlike na testu KiddyCAT© skozi čas tudi glede na to, ali so otroci prenehali jecljati ali njihovo jecljanje vztraja, vse to pa povezati tudi z osebnostnimi značilnostmi posameznega otroka (glede na odnos do lastnega govora in tudi na to, ali je jecljanje izzvenelo ali vztraja).

Poznavanje odnosa do lastnega govora ima velik pomen tudi za prakso. Če logopedi v procesu diagnosticiranja in tudi tekom terapije ocenijo otrokov odnos do lastnega govora, hkrati pa spremljajo morebitno spreminjanje le-tega, jim to lahko pomaga pri načrtovanju primerne terapije govora in vsekakor vpliva tudi na njeno uspešnost.

6 LITERATURA

Ambrose, N., & Yairi, E. (1994). The development of awareness of stuttering in preschool children. *Journal of Fluency Disorders, 19,* 229–245.

Bernardini, S., Zmarich, C., & Cocco, L. (2004). Communicative attitude of gradeschoolers who do and do not stutter. *The ASHA Leader, 9,* 104.

Brutten, G., Vanryckeghem, M. (2003). Behavior Assessment Battery: A multi-dimensional and evidence-based approach to diagnostic and therapeutic decision making for children who stutter. Belgium: Stichting Integratie Gehandicapten & Acco Publishers.

Brutten, G., Vanryckeghem, M. (2007). Behavior Assessment Battery for school-age children who stutter. San Diego, CA: Plural Publishing, Inc.

Conture, E. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis and treatment*. Boston: Allyn and Bacon.

Clark, C.E., Conture, E.G., Frankel, C.B., Walden, T.A. (2012). *Communicative and psychological dimensions of the KiddyCAT*. "Journal of Communication Disorders", vol. 45, s. 223–234.

Ezrati, R., Platzky, R., Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44,* 368–380.

Jaksic Jelcic, S., Brestovci, B. (2000). Communication attitudes of children who stutter and those who do not. *Journal of Fluency Disorders, 25,* 208.

Mclure, J., Yaruss, S. (2003). Stuttering survey suggests success of attitude-changing treatment. *ASHA Leader, 8*(3), 19.

Vanryckeghem, M., Brutten, G. (1997). The speech-associated attitude of children who do and do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *6*, 67–73.

Vanryckeghem, M., Brutten, G. (2001). The behavior assessment battery: A research pathway. *Journal of Fluency Disorders*, *26*, 349–352.

Vanryckeghem, M., Hylebos, C., Brutten, G., Peleman, M. (2001). The relationship between communication attitude and emotion of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, *26*, 1–15.

Vanryckeghem, M., Brutten, G. (2007). The KiddyCAT: Communication attitude test for preschool and kindergarten children who stutter. San Diego, CA: Plural Publishing.

Vanryckeghem, M., Brutten, G., Hernandez, L. (2005). The KiddyCAT: A normative investigation of stuttering and nonstuttering preschoolers' speech-associated attitude. Journal of Fluency Disorders, 30, 307–318.

Węsierska, K., Vanryckeghem, M., Jeziorczak, B., Wilk, B. (2013). Porównanie postaw komunikacyjnych mówiących płynnie i jąkających się polskojęzycznych dzieci w wieku przedszkolnym. V: Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii* – Warszawa.

Węsierska, K., Vanryckeghem (2015). A comparision of communicative attitudes among stuttering and nonstuttering Polish preschoolers using the KiddyCAT. Procedia – Social and Behavioral Sciences.

Zebrowski, P., Kelly, E. (2002). Manual of stuttering intervention. *Singular Thomson Learning*. Clifton Park: NY.

Kratka predstavitev avtorjev

As. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije, logopedinja in surdopedagoginja. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Doc. dr. Stanislav Košir je zaposlen na Katedri za logopedijo in surdopedagogiko, na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Izr. prof. dr. Martine Vanryckeghem je kot profesorica logopedije zaposlena na Univerzi na Floridi in se ukvarja predvsem s področjem jecljanja.

Izr. prof. dr. Janez Jerman je za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike zaposlen na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Kvantitativna analiza interesa učitelja za kompetencijama primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama

Quantitative Analysis of the Teacher's Interest in the Competences of Music Application in Working with Children with Special Needs

Mirna Marić
Sanja Tatalović Vorkapić
Julijana Blažina

Učiteljski fakultet u Rijeci
mmaric@ufri.uniri.hr, sanjatv@ufri.uniri.hr, julijana.blazina@gmail.com

Sažetak

U današnje se vrijeme teži za što većom integracijom djece s poteškoćama u razvoju, te učenju i ponašanju u redoviti odgojno-obrazovni proces. To su djeca koja zahtijevaju poseban tretman unutar odgojno-obrazovnog sustava jer im je otežano praćenje programa redovite nastave predviđene nastavnim planom i programom. Od učitelja razredne nastave, kao stručne osobe, očekuje se da posjeduje 8 temeljnih kompetencija koje prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010)* trebaju poticati i kod djece. Glazba kao vrlo značajan dio ljudske kulture ima svoje mjesto u odgoju i obrazovanju, a s time i u poučavanju i pružanju pomoći djeci s posebnim potrebama. Da bi u svom pristupu radu s djecom s poteškoćama u razvoju i ponašanju primjenjivali glazbu učitelji trebaju posjedovati potrebne kompetencije. Kvantitativnim istraživanjem interesa učitelja razredne nastave s područja gradova Ogulina i Rijeke za kompetencijama primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama potvrđen je interes za posjedovanjem istih. Učitelji se slažu s tvrdnjom da je glazbena kultura vrlo bitna za odgoj i obrazovanje djeteta s teškoćom, no smatraju kako su na fakultetu stekli vrlo malo znanja o njenoj učinkovitosti u radu s djecom s posebnim potrebama, a još manje vještina u radu s istima. Dobiveni rezultati opravdavaju potrebu učitelja razredne nastave za daljnjim usavršavanjem putem programa za cjeloživotno obrazovanje.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u ponašanju, djeca s teškoćama razvoju, glazba, glazbena terapija, glazbene kompetencije učitelja razredne nastave.

Abstract

Today in a regular educational process it is striving to integrate more effectively children with the developing difficulties, difficulties in learning and behavioral problems. These are the children who require special treatment within the educational system because they are not able to follow regular program schedules as foreseen in the curriculum. Teachers, as experts, must own 8 core competencies that, according to the *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010), should be encouraged also with children. Music as a very important part of human culture has its place in education and, in doing so, teaching and helping children with special needs. In order to work with children with developing and behavioral difficulties, music teachers must have incompetence. Quantitative research of the interest of primary school teachers from

Ogulin and Rijeka for the competences of using music in working with children with special needs confirmed their interest in possessing them. Teachers agree with the claim that music culture is very important for the education of a child with difficulty, but they consider that they have acquired very little knowledge of its effectiveness in working with children with special needs and less skills in working with the same children. The obtained results justify the need for classroom teacher training for further training through the Lifelong Learning Program.

Keywords: Children with Disabilities, Children with Developmental Disabilities, Music, Music Therapy, Music Competences of Class Teachers.

1. Uvod

Glazbena kultura jedan je od nastavnih predmeta koji u odgojno-obrazovnom sustavu postoji kao redovan predmet od prvog pa do posljednjeg razreda osnovne škole. Cilj glazbene kulture je upoznavanje učenika s glavnim elementima glazbenog jezika i kulture, razvijanje glazbene kreativnosti, poticanje kritičkog mišljenja te poticanje interesa za slušanjem, pjevanjem i sviranjem dobre glazbe (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010:12). U prva tri razreda osnovne škole izbor pjesama i skladbi primjeren je psihofizičkom razvoju učenika, a to je ujedno i prva faza primarnog glazbenog odgoja u kojoj se stvaraju predispozicije za daljnji odgoj. Ne smijemo zaboraviti na činjenicu da je u današnje vrijeme sve više djece s teškoćama u razvoju, učenju i ponašanju koja zahtijevaju poseban tretman u školskom sustavu. Pod time se podrazumijevaju posebni programi te posebne metode i sredstva poučavanja (Bouillet, 2010).

U radu s djecom s posebnim potrebama mogu se primjenjivati različite metode poučavanja, a je jedna od njih glazba. Glazba može snažno utjecati na čovjeka i proizvesti vrlo različite učinke na njega. Još od vremena starih Grka vjerovalo se kako glazba ima nadnaravnu moć te kako kod ljudi može poticati pozitivne aktivnosti, ali i pasivnost, a u suvremeno se doba koristi u terapeutske svrhe. Glazba opušta, potiče na razmišljanje, aktivira učenike i smanjuje stres, tremu i strah. Poznate su dvije metode primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama, a to su Orffova metoda i Kreativna glazboterapija. Orffovu metodu razvio je njemački liječnik Theodor Hellbrügge, a cilj te metode jest poticanje djece na improvizirane aktivnosti u opuštenom okruženju koje im pomažu ublažiti teškoće. Kreativna glazboterapija metoda je koju su razvili pijanist i skladatelj Paul Nordoff te učitelj djece s teškoćama u razvoju Clive Robbins, a cilj ove metode je poticanje glazbene aktivnosti u grupnom i individualnom radu putem glazbenih igara, upotrebom udaraljki te improvizacije na žičanim i puhačkim glazbalima (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008).

U prvoj fazi dječjega odgoja i obrazovanja učitelji imaju vrlo važnu ulogu, stručne su osobe koje moraju posjedovati izražene sposobnosti u poučavanju (Tatalović Vorkapić i Čepić, 2017). Ako su te kompetencije manjkave učitelj nije u mogućnosti svoje redovite aktivnosti u radu s djecom provoditi korektno, zbog čega je nužno raditi na stjecanju kompetencija među kojima su, s obzirom na svoje specifičnosti i glazbene (Šulentić Begić, 2015). Istraživanje provedeno 2012. godine u hrvatskim školama pokazalo je kako glazbene kompetencije učitelja razredne nastave nisu najbolje. Naime, promatrao se rad učitelja na satovima glazbene kulture, a najčešći problemi bili su u postupku obrade pjesme po sluhu, ispravljanju pogrešne intonacije, sviranju instrumenata, sviranju u ritmu, učenju pjesama s CD-a (Đelić i Rojko, 2012). Drugo istraživanje provedeno 2015. godine pokazalo je pak kako učitelji neadekvatno pa prema tome i metodički pogrešno pristupaju glazbenoj kulturi: ne zadaju intonaciju prije pjevanja pjesme, glazbu koriste kao slušnu pozadinu za vrijeme crtanja, prije slušanja skladbi ne zadaju zadatke, otkrivaju ime skladatelja i naslov skladbe

čime se smanjuje individualni doživljaj i razvijanje mašte, uključuju ples i sviranje uz pjevanje koje na kraju završava vrlo nespretno i neorganizirano (Birtić, 2012).

Postavlja se pitanje: Što je uzrok ovakvim rezultatima? Ako bolje proučimo, satnica metodike glazbene kulture na učiteljskim fakultetima u Republici Hrvatskoj za razliku od ostalih kolegija vrlo je mala. S obzirom na kompleksnost glazbenih aktivnosti u poučavanju, te na minimalno znanje ili pak ne znanje s kojim studenti upisuju učiteljski fakultet, satnica bi trebala biti znatno veća. Uz veću satnicu i bolju organizaciju programa kolegija metodike glazbene kulture glavne glazbene kompetencije učitelja razredne nastave stečene tijekom školovanja trebale bi biti sljedeće: 1. lijepo pjevanje i poznavanje širokog spektra dječjih pjesama; 2. sviranje barem jednog pratećeg instrumenta; 3. provođenje aktivnosti slušanja skladbi te poznavanje istih u većem broju; 4. izvođenje i organiziranje glazbenih igara, te 5. posjedovanje metodičkih vještina i znanja (Birtić, 2012).

2. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Kao što je već naprijed istaknuto u ovom je istraživanju naglasak bio na *interesu* učitelja razredne nastave za *kompetencijama* primjene *glazbe* u radu s djecom s posebnim potrebama. Zanimala nas je razina kompetencija učitelja i iskustva u primjeni glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama te razvoj interesa za usavršavanjem kako bismo mogli dati konkretne prijedloge unapređenja i obogaćenja odgojno-obrazovnog procesa u nižim razredima osnovnih škola. Hipoteze istraživanja bile su sljedeće:

Hipoteza 1: Učitelji smatraju kako je izuzetno važno posjedovati kompetencije primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama.

Hipoteza 2: Tijekom svojeg fakultetskog obrazovanja, učitelji su stekli mnogo kompetencija primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama.

Hipoteza 3: Učitelji smatraju da posjeduju mnogo kompetencija za primjenu glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama.

Hipoteza 4: Učitelji su iskazali veliku potrebu za razvoj kompetencija u primjeni glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama.

Hipoteza 5: Učitelji imaju iskustva u primjeni glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama.

3. Metoda

3.1 Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 86 učiteljica i 4 učitelja razredne nastave. Od ukupnog broj ispitanika ovog prigodnog uzorak, 33 učiteljice i 2 učitelja su s područja grada Ogulina, te 53 učiteljice i 2 učitelja s područja grada Rijeke.

3.2 Mjerni instrument i postupak

Ispitivanje je provedeno putem petominutne ankete, nakon formalnog dopuštenja ravnatelja škola za pristupanje učiteljima. Anonimnost i povjerljivost prikupljanja podataka je zagarantirana, budući se ne navode nazivi osnovnih škola te su se interpretirali samo grupni podaci.

Anketa se sastoji od uvodnog dijela gdje se traže osnovne informacije ispitanika o spolu, dobi, godinama radnog staža te mjestu rada, a ostatak upitnika sadrži 22 čestice sa skalom

procjene[1] podijeljene u tri grupe koje se odnose na *stavove, vještine i znanja* te *procjenu vlastitih kompetencija*, te pitanje na koje su učitelji odgovarali pisano, a odnosi se na njihovo iskustvo primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama (Tablice 1, 2 i 3).

U prvoj grupi *stavovi* zanimalo nas je što učitelji razredne nastave misle o glazbenim kompetencijama općenito. Smatraju li ih jednako važnima kao i ostale kompetencije koje jedan učitelj mora posjedovati za rad s djecom u razrednoj nastavi. Trebaju li svi učitelji posjedovati glazbene kompetencije? Misle li da su zanemarene u odgojno-obrazovnom sustavu i kolegijima na učiteljskim fakultetima u Republici Hrvatskoj. Smatraju li da su kompetencije učitelja razredne nastave slabe i trebaju li ih razvijati putem programa cjeloživotnog obrazovanja.

Što se tiče kategorije *znanja i vještine* zanimalo nas je koliko su znanja o metodici glazbene kulture učitelji stekli na fakultetu, koliko su stekli znanja o učenicima s posebnim potrebama, koliko su stekli znanja i vještina u radu s djecom s posebnim potrebama, koliko su stekli znanja o primjeni i utjecaju glazbe na djecu s posebnim potrebama. Zanimalo nas je jesu li savladali vještine poučavanja djece s posebnim potrebama te primjene glazbe u radu s istima.

Treća grupa se odnosila na *samoprocjenu* kompetencija koje učitelji posjeduju. Koliko se zapravo osjećaju kompetentnima u primjeni glazbe u radu općenito te u radu s djecom s posebnim potrebama te slažu li se s time da glazba pomaže djeci s teškoćama u razvoju. Osim toga žele li razvijati glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama? Statistička je analiza prikupljenih podataka napravljena u programu SPSS 21.

4. Rezultati i rasprava

4.1 Kvantitativna analiza interesa učitelja za primjenom glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama

Rezultati istraživanja prikazani su u sljedećim tablicama podijeljene prema prethodno navedenim kategorijama: stavovima učitelja o važnosti glazbenih kompetencija, znanjima i vještinama koje imaju o metodici glazbene kulture i samoprocjenama o posjedovanju glazbenih kompetencija. S obzirom na mogući raspon samoprocjena od 1 do 5, vidljive su različite procjene ispitanih učitelja (Tablica 1). Detaljnije, smatraju izuzetno važnim glazbene kompetencije kao i ostale kompetencije za rad s djecom u školi koje bi trebao posjedovati svaki učitelj, posebice kada je riječ o njihovoj primjenu u radu s djecom s posebnim potrebama. No, s druge strane, smatraju da su one zanemarene, kako u samom radu s djecom osnovnoškolske dobi, tako i na relevantnim studijskim programima. Time, procijenjuju svoje glazbene kompetencija niskima i smatraju da se mogu stjecati i nadoknađivati, ovisno o afinitetu učitelja, programima cjeloživotnog učenja.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji (M=aritmetička sredina i SD=standardna devijacija) stavova učitelja o glazbenim kompetencijama

1. Glazbene kompetencije jednako su važne kao i ostale kompetencije koje učitelj treba posjedovati za rad s djecom u razrednoj nastavi.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	3	5	4,46	0,657
Rijeka	55	3	5	4,29	0,599

[1]1-nimalo; 2-vrlo malo; 3-osrednje; 4-mnogo; 5-vrlo mnogo.

2. Glazbene kompetencije treba posjedovati svaki učitelj razredne nastave u radu s djecom.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	4	5	4,57	0,502
Rijeka	55	3	5	4,36	0,557

3. Glazbene kompetencije olakšavaju učitelju rad s djecom s posebnim potrebama (djeca s teškoćama u ponašanju, djeca s teškoćama u razvoju).

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	2	5	4,31	0,718
Rijeka	55	1	5	4,22	0,896

4. Glazbene kompetencije zanemarene su u ranom osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	3,09	1,040
Rijeka	55	1	5	3,07	0,839

5. Glazbene kompetencije zanemarene su na kolegijima glazbene kulture na učiteljskim fakultetima u RH.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,89	1,022
Rijeka	55	1	5	2,93	0,959

6. Glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama zanemarene su na kolegijima na učiteljskim fakultetima u RH

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	3,26	0,980
Rijeka	55	1	5	3,55	1,119

7. Glazbene su kompetencije učitelja razredne nastave slabe.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,77	0,942
Rijeka	55	1	5	3,09	0,908

8. Glazbene kompetencije trebaju razvijati svi učitelji, neovisno o razini afiniteta prema glazbi

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	4,03	0,923
Rijeka	55	3	5	4,16	0,714

9. Glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama trebaju se razvijati kontinuirano, kroz programe cjeloživotnog obrazovanja

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	2	5	4,11	0,758
Rijeka	55	3	5	4,35	0,751

Uvidom u Tablicu 2, premda učitelji procijenjuju visokim stjecanje znanja o metodici glazbene kulture općenito, sve ostale procjene na ovoj subskali vezane uz njihova znanja i vještine u primjeni glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama i/ili teškoćama u ponašanju su iznimno niske, kao i općenita znanja i vještine koje bi mogli primjenjivati u radu s djecom s posebnim potrebama. Nastavno na ove rezultate, vrlo su slične niske procjene utvrđene na tvrdnjama iz Tablice 3 o posjedovanju glazbenih kompetencija u radu s djecom s posebnim potrebama. Ovi su rezultati iznimno značajni budući ukazuju na značajne potrebe za stjecanjem glazbenih kompetencija u radu s djecom s posebnim potrebama.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji (M=aritmetička sredina i SD=standardna devijacija) znanja i vještina učitelja o glazbenim kompetencijama

1. Na fakultetu sam stekla/o znanje o metodici glazbene kulture.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	3	5	4,26	0,701
Rijeka	55	2	5	3,95	0,705

2. Na fakultetu sam stekla/o znanje o učenicima s posebnim potrebama (učenici s teškoćama u razvoju i ponašanju).

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,86	1,240
Rijeka	55	1	5	2,69	1,260

3. Na fakultetu sam stekla/o znanje o radu s učenicima s posebnim potrebama.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,60	1,168
Rijeka	55	1	5	2,51	1,136

4. Na fakultetu sam stekla/o znanje o primjeni glazbe u radu s učenicima s posebnim potrebama.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,26	1,094
Rijeka	55	1	4	2,00	0,943

5. Na fakultetu sam stekla/o znanje o utjecaju glazbe na razvoj učenika.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	3,11	1,051
Rijeka	55	1	5	2,82	0,964

6. Na fakultetu sam savladala/o vještine poučavanja učenika s posebnim potrebama.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,46	1,039
Rijeka	55	1	4	2,16	0,898

7. **Na fakultetu sam savladala/o vještine primjene glazbe u radu s učenicima s posebnim potrebama**.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,26	1,146
Rijeka	55	1	4	1,98	0,817

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji (M=aritmetička sredina i SD=standardna devijacija) samoprocjene učitelja o posjedovanju glazbenih kompetencija

1. Smatram da posjedujem glazbene kompetencije.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	2	5	3,63	0,877
Rijeka	55	2	5	3,62	0,781

2. Smatram da posjedujem glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,97	0,985
Rijeka	55	1	5	2,80	0,803

3. Smatram da učitelji općenito posjeduju glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	1	5	2,83	0,785
Rijeka	55	1	4	2,71	0,832

4. Smatram da učitelji trebaju razvijati glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

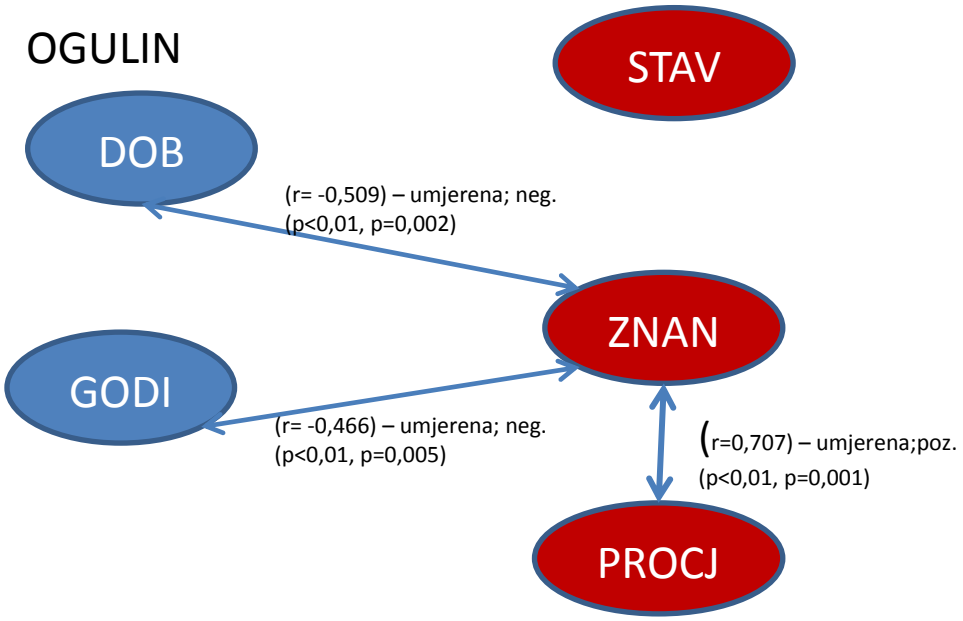
Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	3	5	4,23	0,731
Rijeka	55	2	5	4,22	0,686

5. Smatram da glazbene kompetencije pomažu u poticanju razvoja djece s posebnim potrebama

Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	3	5	4,40	0,604
Rijeka	55	3	5	4,29	0,595

6. Želim razvijati glazbene kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

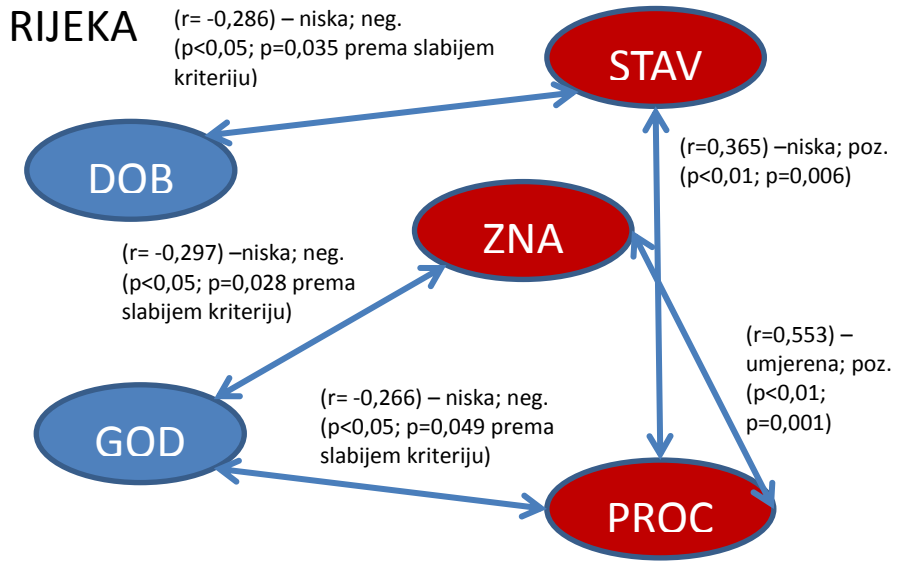
Grad	N	Minimum	Maximum	M	SD
Ogulin	35	3	5	4,34	0,539
Rijeka	55	3	5	4,24	0,637



Slika 1. Rezultati bivarijatne korelacije za grad Ogulin

Kako bi se utvrdilo kakva je povezanost između stavova, procijenjenih znajja i vještina te glazbenih kompetencija učitelja, primijenjen je test bivarijatne korelacije. Ovim načinom obrade podataka dolazimo do zaključaka kako u oba grada postoji značajna povezanost između dobi i godina radnog staža sa stavovima, razinom znanja i vještina te procjenom vlastitih glazbenih kompetencija. Što znači da stariji učitelji i učitelji s više godina radnog staža smatraju kako su na fakultetu stekli vrlo malo znanja i vještina o utjecaju glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama, dok mlađi učitelji i učitelji s manje godina radnog staža

smatraju suprotno, dakle da imaju ipak malo više znanja i vještina nego stariji učitelji. Samim time se stariji učitelji procjenjuju manje kompetentnima u primjeni glazbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju za razliku od onih mlađih.



Slika 2. Rezultati bivarijatne korelacije za grad Rijeku

4.2 Kvalitativna analiza odgovora učitelja razredne nastave o iskustvu primjene glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama

Vrlo malo učitelja odgovorilo je na posljednje pitanje anketnog upitnika: *„Ukoliko ste imali iskustva u radu s djetetom ili više djece s posebnim potrebama, jeste li u tom radu primijenjivali glazbu i na koje načine? (Ukoliko nemate iskustva ili ako niste primijenjivali bilo kakve oblike glazbe napišite što mislite pomaže li glazba uopće i na koji način u razvoju djece s posebnim potrebama?)“*, i to: 46% učitelja s područja grada Ogulina i 58% učitelja s područja grada Rijeke. Rezultati provedene ankete pokazuju da je manji broj učitelja imao iskustva u primjeni glazbe s djecom s posebnim potrebama, ali su istakli svoje pozitivne stavove o utjecaju glazbe na razvoj djeteta s teškoćom. Tako su najčešći odgovori učitelja bili: *glazba opušta i smiruje, pomaže u održavanju koncentracije i pažnje, potiče bolje pamćenje i glazbenu memoriju, razvija kreativnost, glazba uvelike utječe na njihovo emocionalno stanje te na razvoj socijalnih vještina, stvara osjećaj pripadnosti, poštovanja i samopoštovanja te osjećaj zadovoljstva.*

Ne postoji razlika u iskustvu učitelja s područja grada Ogulina i s područja grada Rijeke s obzirom na odgovore na ovo potanje otvorenog tipa. Učitelji u većini nemaju iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama te primjeni glazbe u radu s istima, no svjesni su važnosti primjene glazbe, posjeduju znanja o utjecaju glazbe na dijete s teškoćom, ali nemaju dovoljno kompetencija da bi primjenjivali glazbu u radu s njima.

5. Zaključak

Mnogobrojna su istraživanja potvrdila blagotvorno djelovanje glazbe na čovjeka i njezinu ulogu, važnost i učinak u odgojno-obrazovnom procesu. Posebno se ističu pozitivni rezultati primjene odabrane glazbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju i ponašanju, jer je jedan od važnijih elemenata u razvoju govora i verbalne komunikacije, ublažavanju teškoća u govornom području, djelotvorna je u razvijanju motorike, skladnih pokreta te korekciji poteškoća u kretanju (Breitenfeld i Majsec Varbanić, 2008, 2011). Njome se podstiče dječje kreativno izražavanje i stvaralaštvo, te razvija memorija i pažnje. Činjenica je da se u današnje vrijeme pred učitelja postavljaju sve zahtjevniji zadaci i kompetencije iz svih područja pa tako i iz glazbe, na koje nije uvijek lako odgovoriti. Tendencija integriranja djece s teškoćama u razvoju i ponašanju u nastavni proces pred učitelja stavlja zahtjevan angažman, solidno znanje i razvijene vještine u svim glazbenim područjima (Guberina-Abramović, 2005; Jackson, 2009). Sve naprijed navedeno je bio razlog odabira ove teme za istraživanje koje je provedeno u dva grada, Ogulinu i Rijeci, na uzorku od 90 učitelja razredne nastave.

Iz iskustva učitelja vidljivo je da koriste glazbu i da im ona pridonosi učinkovitosti u radu s djecom, što je u skladu s istraživanjima koja pokazuju dobrobit učinaka glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama (Coleman, 2017; Kardum, 2008; Ockelford, 2000; Ockelford i sur., 2006; Svalina, 2009). No također su svjesni svojih pomanjkanja u obrazovanju i iskazuju interes za vlastitim usavršavanjem. Rezultati istraživanja pokazuju da je kod učitelja problem manjka kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju neposredno povezan uz njihovu izobrazbu na visokoškolskim ustanovama i uz kolegije metodiku glazbene kulture i inkluzivni odgoj i obrazovanje. Unatoč težnjama za poboljšanjem, usavršavanjem i osuvremenjivanjem sustava visokoškolskoga obrazovanja s ciljem njegove prilagodbe potrebama ipak u tom smislu nisu u potpunosti postignuti željeni rezultati. Da je ipak neki pomak učinjen pokazuju i ova istraživanja kroz odgovore starijih učitelji koji se smatraju manje kompetentnima u primjeni glazbe u svom radu nego li oni mlađi. Valjalo bi stoga i nadalje težiti za poboljšanjima programa na način da se sadržaji kolegija metodike glazbene kulture i inkluzivnog odgoja koreliraju, a satnica oba kolegija poveća. Samim time će kvaliteta znanja i vještina porasti, učitelji će tako stjecati i usavršavati kompetencije za provođenje i primjenu glazbe u radu s djecom s posebnim potrebama, a rezultati u savladavanju prilagođenoga programa biti će efikasniji.

6. Literatura

Birtić, V. (2012.). Područja nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju(diplomski rad). *Učiteljski fakultet. Osijek.*

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.

Breitenfeld, D. i Majsec Vrbanić, V. (2008). *Kako pomoći djeci glazbom: Pseudomusicotherapia.* Zagreb: Udruga za promicanje različitosti, umjetničkog izražavanja, kreativnosti i edukacije djece i mladeži „Ruke".

Breitenfeld, D. i Majsec Vrbanić, V. (2011). *Muzikoterapija: Pomozimo si glazbom.* Zagreb: Music Play.

Coleman, J.M. (2017). The use of music to promote purposeful movement in children with visual impairments. *Journal of Visual Imapirment and Blindness,* 111(1), 73-77.

Đeldić, A. i Rojko, P. (2012.). O nekim elementima glazbene nastave u primarnom obrazovanju.*Tonovi,* 59, 83-104.

Guberina-Abramović, D. (2005). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi.* Zagreb: Školska knjiga.

Jackson, N. (2009). *Mala knjiga glazbe za učionicu.* Zagreb: Ostvarenje d.o.o.

Kardum, A. (2008). Teleološke i metodičke pretpostavke i specifičnosti glazbene terapije za djecu s autizmom u odnosu prema glazbenoj kulturi u redovitoj školi. *Metodički ogledi,* 15(2), 87-95.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010: 12). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.

Ockelford, A. (2000). Music in the education of children with severe or profound learning difficulties: Issues in current UK provision, a new conceptual framework, and proposals for research. *Psychology of Music*, *28*(2), 197–217.

Ockelford, A., Pring, L., Welch, G. i Treffert, D. (2006) *Focus on Music: Exploring the Musical Interests and Abilities of Blind and Partially-Sighted Children with Septo-Optic Dysplasia,* London: Institute of Education.

Svalina, V. (2009). *Glazboterapija i djeca s posebnim potrebama.* Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Odsjek za umjetnička područja, Osijek.

Šulentić Begić, J. (2015). Glazbene kompetencije budućih učitelja. *Napredak,* 157 (1-2) 55-69.

Tatalović Vorkapić, S. & Čepić, R. (2017). Future teachers' personality, creative learning and academic success – How much their relationship is matter in contemporary educational context? In: Vujičić, L., Holz, O., Duh, M. & Michielsen, M. (Eds.) *Contributions to the development of the contemporary paradigm of the institutional childhood: An educational perspective* (pp. 245-255). LIT Verlag.GmbH Co.KG: Wien (AT), Zweigneiederlassung Zurich CH.

Kratko predstavljanje avtora

Doc. dr. sc. Mirna Marić, muzikologinja, radi pri Katedri za metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti i umjetnosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Nositeljica je tri kolegija iz glazbenoga područja na Učiteljskom studiju: Metodika glazbene kulture I i II, Glazbena kultura i Folklorna glazba. U fokusu njezinoga zanimanja su etnomuzikološke i muzikološke teme, objavljuje u kulturološkim zbornicima i časopisima.

izv. prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić radi pri Katedri za obrazovne znanosti Uiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Nositeljica je nekoliko kolegija iz područja psihologije na studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje: Opća psihologija, Razvojna psihologija, Razvojna psihopatologija, Psihologija ranog učenja i poučavanja, Osnove psihologijeučenja i poučavanja, Pozitivna psihologija, Metologija kvantitativnih istraživanja. Napisala je 90 znanstvenih i stručnih radova iz područja psihologije.

Short presentation of the authors

Ph. D. Mirna Marić, Musicologist, works at the Department of Methodology of the Faculty of Humanities and Arts teaching at the Faculty of Teacher Education at the University of Rijeka. She holds three courses from the Music Area at the Teaching Studio: Methodology of Music Culture I and II, Music Culture and Folklore Music. The focus of she's vocations is ethnomusicological and musical themes, published in cultural journals and journals.

Ph.D. Sanja Tatalović Vorkapić is an Associate professor of psychology at the Department of Educational Sciences at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka. She is the Head of the following courses at the study program Early and Preschool Care and Education: General psychology, Developmental psychology, Developmental psychopathology, Psychology of early learning and reaching, Fundamentals of psychology of learning and teaching, Positive psychology, and Methodology of quantitative research. She has written 90 scientific and professional articles from the psychology field.

Generacija Z - izziv za učitelje

Generation Z - A Challenge for Teachers

Sonja Golob

Grm Novo mesto - center biotehnike in turizma, Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija
sonja.golob@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek opisuje značilnosti otrok, rojenih med letoma 1995 in 2012, tako imenovano Generacijo Z in nujno spremembo načinov poučevanja te generacije. Gre za generacijo, ki odrašča v stiku z novo tehnologijo, v drugačnem družbenem okolju in z drugačnimi pogledi na pomen izobraževanja. Zato je poznavanje njihovih osnovnih značilnosti, želja, ciljev in obnašanja, ključnega pomena za vse učitelje. Pouk je potrebno preoblikovati na način, ki bo dijakom blizu, da bodo videli smisel v prihajanju v šolo in bodo bolj motivirani za učenje. Prispevek podaja tudi nekaj idej, na kakšen način poučevati te učence in dijake, ter predvsem, kako se bo moral spremeniti učitelj, če jim želi priti naproti.

Ključne besede: generacija Z, izobraževanje, motivacija, novi načini poučevanja, tehnologija.

Abstract

This paper provides some basic characteristics of Generation Z, children born between 1995 - 2012, and suggests some changes that should be taken into consideration if we want to teach this generation successfully. It is the generation who has been growing up with a new technology in a different social environment and with different expectations of the educational system. Therefore, it is of the upmost importance that the teachers are aware of the basic characteristics of those students; they should know their goals and understand their behaviour in order to be able to tailor teaching methods according to the wishes of Generation Z. They should help students recognize the meaning of coming to school and motivate them for studying. The paper also provides some ideas how to teach those students and how to change ourselves, as teachers, if we want to reach them.

Key words: education, motivation, new teaching methods, technology, Z Generation

1. Uvod: kratek pregled značilnosti generacij

Dober učitelj mora znati motivirati in navdušiti svoje učence ali dijake za učenje. To pa je pravzaprav nemogoče brez poznavanja značilnosti, interesov in potreb otrok, ki jih poučuje. Mnogi učitelji opravljajo svoje delo že več kot dvajset ali trideset let in v tem času so verjetno opazili, da se morajo vseskozi izobraževati in prilagajati svoj način poučevanja, če želijo biti dobri pedagogi in ostati v stiku z mladimi, ki prihajajo v šole.

Tabela 1 prikazuje razlike med generacijami, od tradicionalistov, rojenih med letoma 1937 in 1945, do generacije Y, rojenih med letoma 1977 in 1994. Ob pregledu sprememb med generacijami vidimo, da so različna obdobja zaznamovala generacijske razlike in oblikovala zelo različne vrednote in osebnosti. Z napredkom računalniške tehnologije se te razlike še hitreje povečujejo in poraja se vprašanje, ali smo učitelji še sposobni slediti tem hitrim spremembam in kako najti pravi način za motiviranje generacij, ki prihajajo.

Tabela 1: *Glavne značilnosti generacij, ki jih trenutno najdemo na trgu dela* (What comes after Y, 2014).

Značilnosti generacij	**Tradicionalisti**	**Baby Boom**	**X**	**Y**
Leto rojstva Značilnosti obdobja	1937–1945 Velika depresija, 2. svetovna vojna.	1946–1964 Duhovno prebujenje, enakost med spoloma, spolna revolucija.	1965–1976 Naftna kriza, gospodarska negotovost, visoka stopnja ločitev.	1977–1994 Hitra komunikacija, raznolikost, tehnologija, globalizacija.
Osebnostne značilnosti	Konservativni, konformni, delavni, težko otroštvo, zaupajo vladi, cenijo avtoriteto.	Tekmovalni, delavni, protivladno nastrojeni, pomembna je osebna rast.	Samostojni, skeptični, sprejemajo tveganje, iščejo ravnovesje med delom in družino, izobraženi, podjetniško naravnani.	Realisti, optimistični glede prihodnosti, vztrajni, odprti za nove ideje.
Osnovne vrednote	Predanost, zvestoba, čast, patriotizem, družina.	Optimizem, zadovoljstvo, timsko delo, zdravje in dobro počutje, sprejemanje odgovornosti.	Globalno razmišljanje, prilagodljivost, ravnotežje med delom in družino.	Sebe postavljajo na prvo mesto, multikulturnost, razmišljanje izven okvirjev.
Stil interakcij Komunikacija	Individualističen Zapisovanje.	Timski. Osebna komunikacija.	Podjetniški. Komuniciranje preko elektronske pošte.	Sodelovalni. Takojšnje sporočanje, kratka sporočila.
Nagrajevanje	Zadovoljstvo ob uspešno opravljenem delu.	Denar, priznanje, naziv.	Denar, svoboda.	Smiselnost dela.

2. Generacija Z

Kot je razvidno iz tabele 1, so se generacije v pravzaprav zelo kratkem času močno spremenile, posledično pa je potrebno spremeniti tudi učne metode in oblike poučevanja. Če smo učitelji zaenkrat še nekako v stiku z generacijo Y, katere pripadniki so že odraščali z internetom in moderno tehnologijo, nas vendarle čaka nov izziv - generacija Z.

To je generacija otrok, rojenih med letoma 1995 in 2012. Ti otroci so realisti, so senzibilni, ekološko ozaveščeni in izkazujejo veliko intoleranco do nepoštenosti. Rodili so se v času ekonomske krize, visoke stopnje brezposelnosti, onesnaževanja planeta, globalnega segrevanja, terorističnih napadov, naravnih nesreč … Zaradi vsega naštetega hitreje odraščajo. Generacija Z prihodnosti torej ne vidi optimistično. Čutijo potrebo po nenehnem razvoju, spreminjanju. So iznajdljivi, a čutijo pomanjkanje samozavesti. Primanjkuje jim izkušenj, saj so starši mnogokrat delali stvari namesto njih. Imajo težave z avtoriteto, naravnost povedo, kar mislijo. Spoštovanje starejših jim ni samo po sebi umevno, njihovo spoštovanje si je potrebno pridobiti. Izkazujejo manjšo stopnjo vztrajnosti in potrpljenja, saj so vseskozi v stiku s tehnologijo in z aplikacijami, kot so Snapchat in Vine, katerih podatke

hitro procesirajo. Sposobni so, ob gledanju televizije, narediti nalogo na tablici ali prenosnem računalniku, ob tem poiskati informacije na mobilnem telefonu in sporočiti prijateljem na Facebooku, kaj počnejo, se vmes posneti in priložiti fotografijo. (Anderson, 2014).

Za generacijo Z so same po sebi umevne stvari, ki so bile za prejšnje generacije nove, npr. nakupovanje preko spleta, komuniciranje preko Facebooka, Tweeterja, objavljanje na Instagramu, všečkanje … (zanje je elektronska pošta preteklost). Nič jim ni čudno, da je predsednik ZDA lahko črn. Ne čudijo se istospolnim porokam ali temu, da imajo ženske prvega otroka po tridesetem letu. Ne hodijo v knjižnice, ker vse odgovore dobijo na spletu, zato morajo vseskozi pri sebi imeti mobilni telefon in dostop do interneta - glede tega nimajo tolerance. Razvili so svoj jezik komuniciranja, na dan pa v povprečju pošljejo 167 SMS sporočil (Rothman, 2014).

V primerjavi z generacijo Y je za otroke generacije Z značilno, da imajo še krajši spomin, hitro pozabljajo, ne razmišljajo poglobljeno. Želijo si takojšnje povratne informacije. Glede na raziskavo, ki so jo izvedli pri Consumer Insights team of Microsoft Canada leta 2015, naj bi čas pozornosti ali koncentracije od leta 2000 do leta 2015, padel z 12 na 8 sekund. Za ilustracijo - celo zlata ribica v akvariju lahko vzdržuje pozornost 9 sekund (Watson, 2015).

Zaradi konstantne uporabe vizualne tehnologije so se jim spremenili tudi možgani. Njihovi možgani so zmožni večopravilnosti in težko opravljajo samo eno stvar naenkrat. Imajo bolj razvit del možganov za vizualno dojemanje. V samo 30 sekundah so zmožni prebrati 142 naslovov člankov, prepoznati 68 podob, videti stotine fraz in tisoče besed (Darnell, 2017).

2.1 Kaj jih je potrebno naučiti?

Pripadniki generacije Z bodo v povprečju v eni službi preživeli samo tri leta, kar pomeni, da se bodo morali nenehno prilagajati novim okoljem in biti sposobni medosebnega komuniciranja. Morali se bodo znati vseživljenjsko izobraževati, biti sposobni prepoznati težave in jih znati reševati. Zato jih je potrebno naučiti medosebne komunikacije, komunikacije iz oči v oči, dela v timu, jim pokazati načine, kako selekcionirati informacije in kritično razmišljati. Ker so večopravilni, imajo nižjo delovno učinkovitost in so vseskozi pod stresom. Pomembno jih je naučiti, kako se sprostiti. Imajo visoke sposobnosti, a pomanjkanje vztrajnosti. Pogosto si ne znajo določiti ciljev. Potrebno jim je pomagati definirati cilje in jim dati naloge, izzive, ki jih spodbudijo. (McCrindle, 2017).

2.2 Kako torej poučevati Generacijo Z?

Glede na zgoraj opisane značilnosti otrok generacije Z moramo pouk prilagoditi njihovim potrebam. Šola oz. pridobljena izobrazba jim ne predstavlja zagotovila za kasnejšo zaposlitev, saj vidijo mlade z diplomo, ki so prijavljeni na zavodu za zaposlovanje. Potrebno jih je prepričati, da je šola še vedno kraj, kjer se lahko naučijo več, kot samo na spletu. Želijo si in potrebujejo učitelje, ki bodo seznanjeni z najnovejšo tehnologijo, ki jih bodo motivirali za uspeh, ki se bodo z njimi tudi individualno ukvarjali in uporabljali različne oblike in metode poučevanja. V šoli bi morali, poleg znanja, osvojiti tudi spretnosti, ki jih bodo kasneje na delovnem mestu in v življenju potrebovali. Da bi se čimbolj približali njihovim potrebam in željam, bi morali učitelji upoštevati naslednje smernice (Kozinsky, 2017; Wotapka, 2017):

- Pomembno je, da učencem, oziroma dijakom, v kratkem času vzbudimo zanimanje, zato je pouk dobro začeti z vodeno debato, intervjujem, s sceno iz filma, pesmijo ali videom. Ker se po 8–12 minutah začnejo dolgočasiti, je potrebno uro razbiti na več

delov, toda ne menjati teme. Menjati je potrebno le metode, oblike dela, aktivnosti, načine, kako sestavimo skupine. Pomembno je, da takoj pridobimo njihovo pozornost in jo tekom ure vzdržujemo.

- Potrebno je torej opustiti 45-minutno razlago. Uro lahko razdelimo na pogovor, ki naj traja največ deset minut, nato naloga in potem ponovno deset minut razlage. Pri tem dijaki ali učenci nočejo biti le pasivni opazovalci učnega procesa, želijo si ustvarjati, biti aktivni. Glede na anketo jih je 52 % izjavilo, da se več naučijo, ko so aktivno vpeti v proces učenja, in samo 12 % učencem bolj odgovarja poslušanje.
- Z vidika socializacije je potrebno prilagoditi učilnice, da se bodo v njih dobro počutili in videli drug drugega (mize v obliki črke U). Šola naj bo kraj, kjer se naučijo medosebnih stikov, sodelovanja, komunikacije, dela v timu. Zato jih je dobro razvrstiti v skupine ali v pare in spodbujati sodelovalno učenje ob jasnih navodilih in jasnih ciljih. Izzivi za delo v skupinah so lahko debate: »Zakaj se začnejo vojne?«, »Zakaj je pomembno, da odkrivamo vesolje?«, naloge tipa RES/NI RES: 1. »V našem osončju je deset planetov.« 2. »Neptun ima dve luni.« (Za iskanje informacij jim lahko dovolimo uporabo mobilnih telefonov) ali SE STRINJAM/ SE NE STRINJAM: »Včasih je vojna upravičena.«
- Naučiti jih je potrebno poglobljenega in kritičnega razmišljanja. Zastavljajmo jim vprašanja na višjih taksonomskih stopnjah, npr. »Na kakšen način bi Henriku VIII razložil, kaj je to plastika?«
- Spodbujajmo učenje izven šolskih prostorov, v naravi, na ekskurzijah. Ponuditi jim je treba izbiro. Naj se sami odločijo, katere naloge bodo opravili (na ekskurziji npr. lahko posnamejo intervju, napišejo razglednico, naredijo brošuro, posnamejo kratek video film, naredijo foto razstavo …). Spodbujajmo ustvarjalnost.
- Uporabljajmo čim več slikovnega materiala. Tehnologijo naj se uporabi le kot koristen pripomoček, ne za vsako ceno.
- Zaposlimo jih. Potrebno jim je zastaviti tudi naloge, ki presegajo njihovo starost, saj jim predstavljajo izziv.
- Pomagajmo jim definirati kratkoročne in dolgoročne cilje, na katere se lahko osredotočijo. Spodbujajmo jih, da bodo vztrajali.
- Potrebno jim je nuditi takojšnjo povratno informacijo in jim pomagati izdelati strategijo, da bodo svoje znanje, izdelek še izboljšali. To jih motivira, saj so vajeni igrati računalniške igrice, pri katerih preko izkušenj in neuspeha pridejo do višjih in višjih stopenj. Če te strategije niso ponujene, in ne vidijo, kako napredovati, tudi igric ne bodo več igrali. Enako je pri pouku.
- Potrebujejo pohvalo za dobro opravljeno delo. To jim okrepi samozavest.
- Motivirajmo jih z izzivi. Ker radi tekmujejo in uporabljajo IKT tehnologijo, lahko uporabimo Stick Pick, Kahoot, Quizlet (Live), Socrative, Padle, A GOOGLE a day …
- Ponudimo jim dovolj zahtevne projektne naloge. Če je mogoče, naj si sami izberejo temo, ki si jo želijo raziskati. Postavimo jasne cilje in naj sami poiščejo rešitev. Učitelji smo le usmerjevalci. Potrebujejo občutek, da so sami uspeli nekaj rešiti, narediti. Na koncu naj izdelek predstavijo. Podpirajmo izkustveno učenje;

- Premislimo, kako predavamo. Vajeni so kratkih sporočil brez dolgovezenja. Svoje razlage moramo skrajšati. Potrebno jim je predstaviti uporabno vrednost tega, kar se bodo naučili - avtentičnost.
- Na koncu ure je pomembno, da snov na kratko povzamemo, saj so vajeni kratkih sporočil.
- Naj nam bo izziv najti pravi tempo poučevanja. To pomeni, da učenci spoznajo, da se učijo, pridobivajo novo znanje in v znanju napredujejo. Pomembno je, da imajo občutek napredovanja.
- Kot pri računalniških igricah jim je torej potrebno postaviti jasen cilj, ki naj jim predstavlja izziv. S takojšnjo povratno informacijo jim pomagajmo razviti pravo strategijo, s katero bodo dosegli zastavljen cilj. Za dobro opravljeno nalogo jih pohvalimo.
- Dajmo jim priložnost, da razmišljajo izven okvirjev, da so podjetni.
- Naučimo jih nekaj tehnik za sproščanje stresa.

2.3 Primer iz lastne prakse

Pri poučevanju tujega jezika, v mojem primeru angleščine, se mi zdi še posebej pomembno, da dijaki čim več komunicirajo med seboj. Kot sem že omenila, je osebna komunikacija ena od veščin, na katero naj bi učence in dijake navajali tudi v šoli. Zato imam v učilnici mize postavljene v obliki črke U, da si dijaki ne kažejo hrbtov, ampak da drug drugega gledajo, kar omogoča bolj sproščeno in lažjo komunikacijo. Prav tako taka postavitev, meni, kot učiteljici, omogoča, da zadržim njihovo pozornost, saj se lahko neovirano gibljem po razredu. Taka postavitev miz ima še eno prednost, in to je, da je v centralnem delu učilnice veliko prostora, ki ga izkoristimo pred vsakim začetkom ure.

Dijaki v šoli večinoma sedijo in tudi med odmori zamaknjeno zrejo v svoje mobilne telefone, zato učno uro pogosto začnemo stoje, v krogu. Najprej naredimo nekaj vaj za sprostitev, ki jim sledi še nekaj vaj za stimulacijo možganov. Nato dijaki povedo, kaj so zanimivega slišali, prebrali. Gre za delček metode Doris Korda. Doma poslušajo kratke predstavitve s spletne strani TED Talks ali berejo članke, ki jih, če to želijo, na kratko povzamejo. Dijaki so po takem uvodu v uro bolj sproščeni in lažje sledijo pouku, poleg tega pa komunicirajo v angleškem jeziku. Zelo pomembno je tudi, da se v tem času gledajo iz oči v oči, kar je dobro za njihovo socializacijo. Za dijake in nas, učitelje, pa je to dobra metoda spoznavanja sošolcev, oz. dijakov in njihovih interesov. Pogovor poskušam zaključiti s temo, ki jo imam namen obravnavati, da vzbudim njihov interes za nadaljevanje ure.

Po tem uvodu se dijaki posedejo in začnemo s poukom. Na začetku vedno povem, kaj je cilj naše učne ure, skupaj ugotovimo, zakaj je to, kar se bomo učili v življenju pomembno. Menim, da dijakom veliko pomeni, da prepoznajo koristnost tega, kar se učijo. Za uvod v novo snov pogledamo kratek video ali novice One-minute World News BBC, poslušamo del intervjuja, morda imamo kratek pogovor ali debato. Pomembno je, da ugotovim njihovo predznanje. Nato sledi kratka razlaga in jasno določeno delo v dvojicah ali v skupini. Dijakom pomagam z namigi, jih usmerjam in spodbujam. Dijaki po skupinah predstavijo svoje ugotovitve, ki jih pokomentiramo, analiziramo in na koncu ure nekdo od dijakov povzame, kaj so se novega naučili.

3. Za zaključek

Kaj si predstavniki Generacije Z torej želijo od učiteljev?

- Ponudite nam izziv;
- dajte nam izbiro;
- radi bi delali v paru ali skupini;
- učenje naj bo tudi zabavno;
- spoštujte nas;
- bodite prilagodljivi;
- vodite nas in nas vzpodbujajte;
- v nas vzbudite radovednost;
- dajte nam takojšnjo povratno informacijo;
- ne dolgovezite;
- tudi od nas se učite, pustite, da tudi mi prispevamo kakšno idejo;
- dajte nam jasna navodila, kaj želite, da naredimo;
- razložite mi, zakaj je kaj pomembno;
- dajte mi strategije za moje delo (Darnell, 2016).

Generacija Z nas postavlja pred dejstvo, da biti učitelj danes ni enostavno. Nujno je konstantno izobraževanje in usposabljanje, da lahko sledimo novim trendom. A morda lahko tudi učitelji svoje delo vzamemo kot izziv in pridemo generaciji Z naproti opremljeni z ustreznim znanjem. In ko se bomo ravno navadili na poučevanje Generacije Z, bodo prišli »kristalčki« ali otroci Generacije Alpha. Zdaj so stari 7 let in nekateri predvidevajo, da bodo med njimi že desetletniki podjetniki. (Schawbel, 2014). A tudi to nam bo izziv.

4. Literatura

Anderson, W. (2014). Taking their ball and going home. *Wake Up Quarterly: A Strategic Intelligence Report: Generation Z,* spring 2014, 25-26. Pridobljeno s https://issuu.com/thisisomelet/docs/omelet_intelligence_report_genz

Darnell, B. (2017). *Teaching and Learning: The Millennials and Generation Z.* Pridobljeno s http://www.achievementstrategies.org/docs/slideShows/MillennialsGenZUofTexasMay2016.pdf

Gill, J. (2014). Social Media: The New Playground. *Wake Up Quarterly: A Strategic Intelligence Report: Generation Z,* spring 2014, 34-36. Pridobljeno s https://issuu.com/thisisomelet/docs/omelet_intelligence_report_genz

Kozinsky, S. (24. 7. 2017). How Generation Z Is Shaping The Change In Education. *Forbes.* Pridobljeno s https://www.forbes.com/sites/sievakozinsky/2017/07/24/how-generation-z-is-shaping-the-change-in-education/#c31f4b465208

McCrindle, M. (6. 2. 2017). How to teach gen Z to be collaborative, innovative and responsible [Blog post]. The McCrindle Blog. *Australia's Social Researchers, mccrindle.soc.au.* Pridobljeno s http://mccrindle.com.au/the-mccrindle-blog/how-to-teach-gen-z-to-be-collaborative-innovative-and-responsive

Rothman, D. (2014). Tsunami of Learners Called Generation Z. *Maryland government Public safety Online journal, spring 2014, Volume 1*. Pridobljeno s http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

Schawbel (17. 7. 2014) *5 Predictions For Generation Alpha* [Blog post]. *Dan Schawbel.com blog,* pridobljeno s http://danschawbel.com/blog/5-predictions-for-generation-alpha/

Watson, L. (15. 5. 2015). Humans have shorter attention span than goldfish, thanks to smartphones. *The Telegraph Science.* Pridobljeno s http://www.telegraph.co.uk/science/2016/03/12/humans-have-shorter-attention-span-than-goldfish-thanks-to-smart/

What Comes after Y? Generation Z: Arriving to the office soon (2014). Pridobljeno s https://www.knoll.com/document/1399972440568/What-Comes-After-Y.pdf

Wotapka, D. (9. 5. 2017). How to Teach Gen Z Students. *AICPA.* Pridobljeno s https://www.aicpa.org/InterestAreas/AccountingEducation/NewsAndPublications/Pages/how-to-teach-generation-z-students.aspx

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Golob, univ. dipl. ang. in hisp., zaposlena kot profesorica angleškega jezika na Kmetijski šoli Grm in biotehniški gimnaziji v Novem mestu.

Komunikacija izvenšolskih vzorcev ali »Kako dobra beseda dober razred najde«

Communication beyond School Patterns or »A *Good Word Finds a Good Class*«

Tina Petkovšek

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana
tina.petkovsek1@guest.arnes.si

Povzetek

Neprimerno vedenje učencev ali dijakov je eden izmed glavnih virov stresa pri učiteljih. Avtorica v delavnici praktično izzove udeležence, da ozavestijo lastne komunikacijske vzorce na avtentičnih primerih, ki jih bo predstavila. Skozi (dobre) primere iz prakse udeležence seznani z neustaljenimi načini odzivanja na težavne dijake in njihove neprilagojene odzive. Ob lastnem razvoju sebe kot učiteljice je pridobivala znanja in spoznanja, ki so jo vodila do učinkovitejše komunikacije v razredu. Raziskovala je drugačne vzorce reagiranja, kot so ustaljeni vzorci šolskih okvirov, in jih podprla s spoznanji iz psihologije. Teoretično se nasloni tako na neverbalno komunikacijo kot tudi socialne veščine ter razvojni kontekst mladostnikov. Glavno sporočilo prispevka je, da so ustrezna komunikacija, odnos učitelja in njegovo razumevanje razvojnih potreb mladostnikov ključne osnove za dobro delo v razredu, saj uravnavajo tudi moteče učence ali dijake.

Ključne besede: komunikacijski vzorci, medosebni odnosi, neprilagojeni odzivi, težavni dijaki

Abstract

One of the key sources causing stress among teachers is inappropriate behavior of their students. Through the workshop, the author practically provokes participants to get to acknowledge the existence of their own communication patterns, pitched to them through the authentic cases being presented by. Participants are informed about the ways of actions to respond a difficult student's behavior or their unstable reactions with peculiar manners shown through examples of good practice.The author knowledge and skills were gained through her teaching, which lead her to more effective communication in the classroom. Researching of different reaction patterns, as sustainable school frames, were affirmed by recognition in psychology. Theoretically she follows both, nonverbal communication and social skills, in addition with development contexts of adolescents.The fundamental message of the paper is that key basis for affective work in the classroom lies in appropriate communication between teacher and adolescents and his understanding of adolescent development, which regulates the whole classroom climate with disturbing students or pupils in the process.

Keywords: Communication patterns, difficult students, social relationships, unadjusted responses

1. Uvod

Avtorica prispevka se je ob začetku poučevanja srečevala s problemom vzdrževanja discipline v razredu. Kot učiteljica začetnica je vsako popoldne vestno pripravljala vsebine za nove učne ure in se za vsako potrudila. Začetni pedagoški zanos je ugašal, ko je naletela na mlačen odziv dijakov, ki jih je sama posledično doživljala kot nehvaležne. Kljub zaključenemu študiju psihologije in pedagoško-andragoški izobrazbi se je počutila nebogljeno in premalo veščo v komunikaciji s težavnimi dijaki in njihovimi neprilagojenimi odzivi. Zelo pa si je želela imeti sproščene učne ure in pristne odnose, a pretirana sproščenost je nato vodila v nedisciplineranost posameznih dijakov in manj obvladljivo razredno dinamiko. Tako je veliko energije porabila za krmarjenje med redom v razredu in sproščenostjo. Ni želela strogega reda in strahospoštovanja do učitelja, sproščenost pa se je zlahka prevesila v razpuščenost, klepetanje in slabše upoštevanje šolskih pravil.

Motivacija za raziskovanje ustreznih komunikacijskih vzorcev je bila želja po doseganju sproščenega odnosa z dijaki, ki pa bodo kljub temu med poukom upoštevali navodila. Cilj je bil doseči, da bodo vsi dijaki pisali zapiske, izvajali navodila učiteljice, da ne bo klepetanja ter da ne bo provokacij ali neprijetnih odzivov.

Cooper, Dewe in O´Driscol (2001 v Slivar, 2009, 21) so identificirali stresogene dejavnike na delovnem mestu učitelja in med njimi so izstopali tudi odnosi z učenci, ker je veliko neprimernega vedenja, pa tudi odnosi z njihovimi preveč zaščitniški starši.

Dr. Branko Slivar je v svoji raziskavi, izvedeni spomladi 2008, ugotovil, da večina naših osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev svoj poklic doživlja kot močno stresen (Slivar, 2009). Dr. Slivar je dobljene rezultate psihičnega počutja primerjal z raziskavo na nemškem vzorcu in ugotovil, da se slovenski srednješolski učitelji počutijo slabše od nemških (Bauer 2007 v Slivar, 2009). Slivarjeva raziskava je pokazala bolj zaskrbljujoče stanje pri naših učiteljih v srednjih šolah, saj so slednji svojo stresnost ocenili višje od njihovih kolegov v osnovni šoli. Tina Petkovšek je ob raziskovanju delovnih pogojev v šolstvu leta 2014 (Petkovšek, 2015) ugotovila, da so viri nezadovoljstva na delovnem mestu: upadanje ugleda učiteljskega poklica, upadanje avtoritete učiteljev in pritiski ter grožnje staršev. Njeni rezultati tudi kažejo, da sta med glavnimi viri stresa na delovnem mestu upadanje ugleda učiteljskega poklica ter tudi upadanje avtoritete učiteljev.

Katja Depolli Steiner (2011) je kot vir stresa učiteljev izpostavila šolski sistem, saj dovoljuje zunanje pritiske na učitelja oziroma zmanjševanje njegove avtonomije in podcenjevanje njegovega dela in da učitelje tak odnos do njihovega dela zelo vznemirja (Depolli Steiner, 2011). Depolli Steinerjeva (2011) je razlagala, da se učitelji čutijo močno delovno obremenjene in v šolskem sistemu, ki učiteljem ne daje podpore v avtoriteti. V očeh učiteljev je zato njihov poklic hkrati visoko zahteven in premalo cenjen, kar pa napeljuje k nadaljnjemu predvidevanju, da učitelji pri svojem delu zelo verjetno občutijo pomanjkanje recipročnosti, in sicer tako na medosebnem nivoju (neprimerno vedenje učencev lahko zaznavajo kot nepriznavanje svojega truda) kot tudi na organizacijskem nivoju (prenizka plača je izraz odnosa, ki ga ima do učitelja njegov delodajalec, tj. šola oziroma ministrstvo za šolstvo).

Problem pa je celosten še z vidika identitete učiteljev. Nekdaj ugleden in cenjen poklic je zdaj v luči socialnega ugleda in družbenega statusa, ki mu pripada, podcenjen. Verjetno je k temu veliko prispeval širši družbeni kontekst. Najprej zakonodaja s pretiranim poudarjanjem pravic učencev/dijakov in staršev. Avtonomija učiteljev se izgublja tudi zaradi pritiskov organov nadzora (inšpekcije – v povezavi s sproženimi postopki staršev) ali celo v nekaterih primerih pritiskov staršev prek odvetnikov.

Petkovškova je v svoji raziskavi (Petkovšek, 2015) stres učiteljev raziskovala tudi z vidika neugodnih izkušenj z raznimi oblikami nasilja. Zaskrbljujoč je podatek, da je skoraj štirideset

odstotkov učiteljev poročalo, da so bili v zadnjem mesecu izpostavljeni verbalnemu nasilju. Nadalje je četrtina učiteljev poročala, da so bili v zadnjem mesecu deležni groženj in ponižujočega vedenja. Zaznanega nasilja na njenem vzorcu srednješolskih učiteljev je bilo kritično več, kot so povprečne vrednosti primerljivih evropskih podatkov (ob uporabi enake metodologije). Največje razhajanje v primerjanih podatkih je bilo na postavkah grožnje in ponižujoče vedenje ter verbalno nasilje, česar je pri slovenskih učiteljih nenavadno veliko.

2. Komunikacija je osnova vsakega odnosa

2.1 Neverbalna komunikacija učitelja

Eden osnovnih postulatov komunikacije je, da je nemogoče nekomunicirati. Neizogibno torej učitelj komunicira z dijaki, še preden kaj izreče. Govori s svojo držo telesa, hojo, kretnjami, mimiko. Celo položaj, ki ga učitelj zavzame v prostoru, nosi sporočilno vrednost. Ta del govorice telesa izdaja predvsem samozavest, tudi trenutno čustveno stanje učitelja. Učitelj bo svojo samozavest kazal z odločnimi koraki in zamahi rok, pokončno držo telesa ter primerno gestikulacijo (Pease, 1996). Nasprotno pa bo učitelj z negotovo hojo, sključeno držo, agitirano gestikulacijo izražal nesamozavest. Geste, ki podkrepijo negotov videz, so obrambna pozicija rok, roke v žepih, skrivanje rok v rokave. Nervozo učitelja bodo dijaki spoznali po motoričnem nemiru, dotikanju obraza, praskanju, grizenju ustnic in podobno. Nadalje nekaj sporoča tudi učiteljeva obleka, osebna urejenost in higiena ter osebni predmeti, urejenost mize, delovnega prostora.

Kretnje in mimika obraza so ključne v izmenjavi neverbalnih sporočil dijaku, s katerim je učitelj v neposredni interakciji. Z njimi bo dijaku sporočal sprejemanje ali nesprejemanje. Zanimivo je, da teh sporočil navadno ljudje niti ne razbiramo zavestno, ampak nas zaradi njih nekdo pritegne in drugi odbija.

Učitelj naj bi v komunikacijo z razredom kot tudi s posameznikom vstopal samozavestno in s telesno govorico sprejemanja. Pomembno je, da učitelj tudi ob vznemirjenju ne zavzame obrambne pozicije rok, saj s tem izraža svojo šibkost. Boljša izbira je ozaveščanje svoje telesne govorice v kritičnih situacijah in tako ohranjanje moči z znaki, kot so vzdrževanje očesnega stika z motečim dijakom (brez umikanja pogleda), dviganje glave, pokončna drža telesa in ustrezna gestikulacija.

2.2 Zvočni vtis

Pogosto povsem prezrti del naše komunikacije je zvočni vtis. V skladu s teorijo naj bi zavzemal približno štirideset odstotkov sporočilne vrednosti (Možina, Tavčar, Zupan in Kneževič, 2004). Pomembno je torej, kako povemo in ne le kaj povemo. Glasnost govora, tempo in ritem govorjenja, premori, poudarki, kvaliteta glasu in melodija govora izdajajo naše čustveno stanje in tudi odnos do sogovornika. Naše vznemirjenje se torej ne kaže le neverbalno, ampak se tudi sliši. Učitelj lahko z ozaveščanjem svojega govora kontrolira učinek na razred. Tako na primer ob provokaciji ne kaže iritacije, ampak z mirnim tempom in kontrolirano glasnostjo poda povratni odziv motečemu dijaku.

2.3 Spoštljiv odnos

Vzajemno spoštovanje je temelj izgradnje vsakega odnosa, tudi odnosov med in znotraj skupin. Tudi učitelj je dolžan spoštovati dijake, vendar ni vedno tako. V preteklosti je bilo celo fizično kaznovanje povsem družbeno sprejemljivo vedenje učiteljev. Po ukinitvi fizične

kazni pa je še precej dolgo vztrajal večvrednostni odnos učiteljev, ki je dopuščal žalitve in ponižujoče vedenje do učencev. Družbena razmerja so se spremenila in s tem tudi vloga učiteljev. Morda so si učitelji z nespoštljivim ravnanjem do učencev nekoč prislužili nespoštovanje. Danes pa so takratni učenci tudi sami starši, ki pa nespoštovanje naprej prenašajo na svoje otroke. Obenem pa so današnje generacije otrok dobro opremljene s poznavanjem svojih pravic in tudi zaščitniškim odnosom svojih staršev.

Temeljna dolžnost učitelja je, da je spoštljiv do svojih dijakov, a ima tudi pravico, da ga spoštujejo dijaki. Ker so učitelji pedagoški delavci, ki ne le izobražujejo, ampak tudi vzgajajo, so poleg staršev temeljni vzor spoštljivih odnosov, najprej do njih samih, do sodelavcev in ostalih članov družbe.

Pomembno je, da učitelj oblikuje odnos na ravni spoštovanja, sprejemanja. Učitelj naj bi v osnovi bil zrela osebnost, kar pomeni tudi, da je spoštljiv, strpen in ni obremenjen s predsodki. V odnose vstopa odprto in spoštljivo, sodelovalno. Njegov način vzpostavljanja odnosov je mladim pomemben element socializacije (saj nekateri doma tega vzorca ne prejmejo). Dijaki potrebujejo potrditev tudi od učiteljev. Odnos naj bi temeljil na predpostavki (jaz sem dober in ti si dober).

Nadalje pa je ključna prelomna ločnica spoštovanje, ki se pokaže ob izrekanju kritike. Učitelji delajo napako, ker navadno grajajo dijakovo osebnost, ne pa dejanja, ki je učitelja zmotilo. V takšnem kontekstu dobi dijak povratno informacijo, da učitelj kritizira njega kot osebnost, zato je prizadet in morda sledi obrambno reagiranje. Učitelj je v svoji komunikaciji uspešnejši, ko uspe ločiti vedenje dijaka od njegove osebnosti in grajati le neželeno vedenje, ohraniti pa relacijo spoštovanja do dijaka.

2.4 Asertivna komunikacija

Prav spoštovanje in sodelovanje sta temelja asertivne komunikacije. Asertivna komunikacija izhaja iz predpostavke, da bosta oba v odnosu dosegla svoje cilje. Če pod drobnogled postavimo odnos med učiteljem in dijaki, to pomeni, da bo učitelj učil in vzgajal, dijak pa bo dobil znanje. Učitelj bo upošteval potrebe, želje in čustva dijakov, a le do te mere, da to ne ovira njegovega osnovnega poslanstva. Dijaki pa bodo spoštovali pravila in navodila učitelja, ki naj bodo predvsem enaka za vse.

Učitelj lahko svoj pouk dijakom predstavi kot skupni cilj, do katerega morajo priti s sodelovanjem. Predstavi naj jim, da je za doseganje cilja potrebno upoštevati pravila. Od odnosa med učiteljem in dijaki pa je odvisno, kako bo ta pouk tekel. Ozavesti naj dijake, da so pomemben člen oblikovanja odnosov v razredu prav oni.

Odnos, ki temelji na vzajemnosti, bo uspešnejši. Korak k temu je pojasnjevanje pričakovanj učitelja in izpostavljanje truda, ki ga učitelj vloži v pouk ter ozaveščanje dijakov, da pričakovanja uresničijo. Asertivna komunikacija vsebuje dajanje pobud, izrekanje pričakovanj, pa tudi pohval in kritik (Rupnik Vec, 1997). Asertivni učitelj se bo znal postaviti zase in omejiti moteče vedenje dijakov.

2.5 Uravnavanje neželenega vedenja

Pomemben vidik asertivnega komuniciranja je tudi odzivanje na moteče vedenje. V grobem odzive na neželeno vedenje delimo na »jezik sprejemanja« in »jezik nesprejemanja« (Brajša, 1993). K slednjemu štejemo tako imenovana »ti sporočila«, ki vsebujejo (odkrit ali zakrit) zaimek ti, vsebinsko jih navadno opišemo kot očitke, žalitve, grožnje, svarila, moraliziranje ali poučevanje. Takšnih odzivov so kot učenci in dijaki bili deležni v šolah vsi, tudi učitelji, ki danes poučujejo. Zanimivo pa se navadno ne zavedajo, da so nevede kot

učenci prejeli vzorce komuniciranja, ki jih danes kot učitelji naprej uporabljajo. Učinki ti sporočil niso dobri, saj pogosto naslovnika prizadenejo, ga postavijo v obrambno pozicijo in predvsem škodujejo odnosu.

Kljub temu, da se skozi pedagoško izobraževanje učitelji srečajo s teorijo »jaz sporočil«, jo mnogi ne uspejo prevzeti in tudi uporabljati v razredni dinamiki. Zasnova jaz sporočil je domišljena, saj (odziv na moteče vedenje) takšno sporočilo vedno vsebuje informacijo o tem, kaj sploh je moteče. Nadalje pa jaz sporočilo razkriva čustva prizadetega in posledice, ki jih moteče vedenje njemu povzroča. Namesto da naslovnika (vršilca motečega vedenja) s ti sporočilom potisnemo v obrambno reagiranje, mu z uporabo jaz sporočila omogočimo empatijo (z informiranjem o našem počutju in posledicah njegovega motečega vedenja), ob tem pa ohranjamo spoštovanje.

2.6 Psihološko ozadje provokacij

Raziskava na slovenskem vzorcu učiteljev (Petkovšek, 2015) razkriva, da so učitelji na svojem delovnem mestu pogosto tarča neprimernih pripomb, žalitev in provokacij. Skozi zgodovino se je namreč spremenila vloga učitelja in tudi družbeno vrednotenje tega poklica. Učitelji se zadnja desetletja soočajo z izgubljanjem avtoritete. Pogosto so v ozadju nespoštovanja in slabega vrednotenja učiteljskega poklica širša družbena dogajanja in spremembe vzgojnih filozofij. Težko bo učitelj dosegal avtoritete med učenci, katerih starši ne vrednotijo in ne cenijo učiteljevega dela. Včasih starši celo diskreditirajo učitelja in dajejo podporo vedenju svojega otroka oz. mladostnika, čeprav je njegovo vedenje objektivno nesprejemljivo. Družbeno vrednotenje učiteljev je včasih samoumevno prinašalo avtoriteto. Dandanes pa vloga učitelja sama po sebi nima avtoritete, učitelj si jo osebno ustvari ali tudi ne. Odgovornost je na njem samem.

Poleg omenjenega drugačnega družbenega konteksta pa so za razumevanje ozadja provokacij pomembne tudi razvojne značilnosti mladostnikov. Mladostništvo je obdobje ustvarjanje identitete. Vzporedno pa se mladostniki osamosvajajo in preizkušajo meje. Ena izmed značilnosti je upiranje avtoriteti, druga pa dokazovanje pred vrstniki. Vrednotenje vrstnikov je mladostnikova ključna preokupacija. Ker je učitelj v vlogi (bolj ali manj uspešnega) nosilca avtoritete, ki postavlja pravila in meje, je razredna dinamika pravšnji poligon za mladostnikovo kljubovanje in ustvarjanje vtisa na vrstnike. Posebej je ta vzorec značilen za tiste mladostnike s slabo samopodobo, ki iščejo pri učitelju negativno pozornost, da bi si pridobili »vrednost« v očeh vrstnikov.

Učitelj bo z dijaki uspešneje shajal, če ta kontekst provokacij razume in sprejema. Naslednje pomembno spoznanje pa je, da provokacije niso same po sebi namenjene učitelju kot osebi, ampak njemu kot vlogi. V tem kontekstu učitelj uspe zavzeti distanco do provokacij in jih ne jemlje osebno. Če uspe, da se do takšnih odzivov čustveno distancira in ga osebno ne prizadenejo, ima odlično osnovo, da provokacije niti ne bodo dosegle namena (iritacije učitelja). Tako razoroži motečega dijaka.

Omenjeno je že bilo, da je dijak, ki provocira, pogosto motiviran z mislijo, da bo naredil vtis na sošolce, ker se tako dokazuje. Cilj dijaka je lahko rušiti potek pouka, ustvarjati dramo. Dijaki opazovalci pa so z odzivi, čudenjem ali celo smehom še pospeševalci, ki mu dajejo večjo moč in zagon. Učitelj naj v takih primerih omeji komunikacijo z njim v razredu in ga povabi osebno na razgovor v dvoje.

Na drugi strani pa je dobro vnaprej diagnosticirati dijake, ki želijo izstopati, in jim pravočasno nameniti dovolj pozitivne pozornosti. Pohvala pred razredom v tem primeru deluje preventivno. Je pa pomembno ustvariti pogoje, da si bo pohvalo dijak sploh zaslužil.

2.7 Konstruktivna kritika

Mladostniki so občutljivi na kritiko, še posebej tisti s slabo samopodobo. Kritika povzroči, da dijak zavzame obrambno reagiranje. Učitelj lahko h kritiki uspešneje pristopi ob upoštevanju »sendvič tehnike«, ki pomeni, da vsako kritiko izrečemo tako, da jo vložimo v pohvalo. Pri vsakem dijaku namreč najdemo neko močno področje in ga izpostavimo, preden izrečeno neko kritiko, potem pa zopet končamo s pohvalo ali pa vsaj pozitivno vzpodbudo.

Na splošno učitelji svoje povratne informacije dajejo pogosto v negativni konotaciji. Dobre so povratne informacije, ki so pozitivne in konkretne.

2.8 Neželeno vedenje kot izziv skozi učno snov

Poučevanje nekaterih predmetov, na primer psihologije, ponuja učiteljem svojevrsten izziv, da uravnavanje motečega vedenja lahko izpeljejo skozi jemanje nove snovi. Tudi ostali učitelji se tematike lahko lotevajo skozi tematske razredne ure. Za ta namen ima velik potencial tema osebnostne zrelosti, ki jo učitelj izpostavi kot vrednoto, kriteriji osebnostne zrelosti pa so nadzor čustev, konstruktivno soočanje s stresorji, strpnost in neobremenjenost s predsodki. Podoben potencial ima tema predsodkov, skozi katero učitelj osvešča dijake, da predsodki pogosto izhajajo iz občutkov ogroženosti in da so lahko odraz kompleksov. Uporabna tema je tudi samopodoba. Dijaki tu lahko spoznajo, da so posamezniki z dobro samopodobo bolj strpni, imajo manj obrambnega vedenja in predsodkov. Če strnem, dijaki preko snovi spoznajo, katera vedenja so znak, da ima posameznik slabo samopodobo, je osebnostno nezrel … Učinek se kaže v tem, da se tovrstnim vedenjem dijaki zavestno želijo izogibati.

3. Opis delavnice

Namen delavnice je ozaveščanje in preseganje lastnih vzorcev komuniciranja v razredu. Izzivi za udeležence so avtentične situacije iz avtoričine prakse, kjer gre za neprilagojeno vedenje v razredu ali provokacijo dijaka. Udeleženci v parih preberejo izzive in pripravijo svoje odzive na opisana neprimerna vedenja dijakov. Časa imajo pet minut, potem lističe oddajo.

Sledi pregled in komentar različnih primerov iz avtoričine prakse. Poudarek je na psiholoških spoznanjih in teoretičnih vidikih komunikacije, ki naj bi jih učitelj upošteval in s tem napredoval v učinkoviti komunikaciji z dijaki: NEVERBALNA KOMUNIKACIJA, SPOŠTLJIV ODNOS (spoznanja transakcijske analize), PSIHOLOŠKO OZADJE PROVOKACIJ (težnje in potrebe mladostnika), ASERTIVNA KOMUNIKACIJA (sodelovanje in postavljanje meja), URAVNAVANJE NEŽELENEGA VEDENJA (jaz sporočila), KONSTRUKTIVNA KRITIKA, NEŽELENO VEDENJE KOT IZZIV SKOZI SNOV (poti uravnavanja neprimernih reakcij skozi učno snov).

Na koncu lističe z izzivi in odzivi nanje pari ponovno pregledajo in presodijo, ali lahko odzive še korigirajo, izboljšajo. Udeleženci na ta način prepoznavajo svoje vzorce in jih poskušajo nadgraditi z novimi spoznanji.

4. Zaključek

Podobno kot starši ponavljajo vzgojne vzorce, ki so jih bili sami nekoč deležni od svojih staršev, tudi učitelji komunicirajo v vzorcih, ki so jih nekoč bili deležni sami. Navkljub

teoretičnim spoznanjem, ki so jih pridobili med študijem, v vsakdanji praksi pogosto nezavedno zavzemajo vzorce odzivanja in povratne informacije, ki so jim znane. Pomembno je te vzorce najprej ozavestiti in iskati nove poti uravnavanja motečega vedenja dijakov. Moteče vedenje in provokacije dijakov so eden glavnih stresorjev učiteljev. S primerno komunikacijo učitelj lahko pomembno zmanjša količino motečega vedenja in provokacij. Ob tem je ključno najprej razumeti kontekst mladostnikovega doživljanja in njegove potrebe. Pedagoški delavci morajo dijakom najprej ponuditi spoštljiv odnos in sprejemanje na eni strani, pa tudi omejitve in pričakovanja na drugi strani. Pomembne so pozitivne povratne informacije, konstruktivna kritika in vzpodbuda namesto očitkov. Precejšnji neizkoriščeni potencial je v vzgajanju z zgledom, posebej pri komunikaciji in odzivanju na moteče vedenje. Nadalje pa sama učna tema lahko nudi podlago za vzgajanje vrednot in osebnostnih lastnosti, ki so zaželene in v družbi cenjene. Dijaki si želijo biti opaženi kot zreli, samozavestni, zato jih učitelji tudi k temu lahko primerno vzpodbudijo.

Predstavljeni primeri na delavnici so avtentične situacije, ki so obvladljive s primerno komunikacijo. Nikakor ne gre za recepte, ampak le primere iz prakse v komunikaciji z dijaki, ki so v določeni situaciji primerno delovali. Predstavljena je tudi teoretična podlaga za izboljšanje komunikacije v razredu in preseganja ustaljenih komunikacijskih vzorcev. Ozaveščanje lastne komunikacije v razredu, dovzetnost za spremembe in preseganje ukoreninjenih komunikacijskih vzorcev so korak k dobremu delu v razredu, saj uravnavajo odnose, raven spoštovanja in predvsem moteče učence ali dijake.

5. Literatura

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.

Depolli Steiner, K. (2011). Analiza izvorov stresa pri osnovnošolskih učiteljih. *Psihološka obzorja*, 20 (3) (str. 121–138).

Možina, S., M. Tavčar, N. Zupan in A. Kneževič. (2004). *Poslovno komuniciranje*. Maribor: Obzorja, založništvo in izobraževanje.

Pease, A. (1996). *Govorica telesa*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Petkovšek, T. (2015). *Stres in izgorelost srednješolskih učiteljev v povezavi s pogoji dela.* (Magistrska naloga, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_petkovsek-tina.pdf.

Rupnik Vec, T. (1997). *Aktivno v svet psihologije. Priročnik za učitelje psihologije v srednjih šolah.* Ljubljana: ZRSŠ.

Slivar, Branko. 2009. *Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih.* SVIZ. Pridobljeno s http://www2.sviz.si/media/RAZISKAVA%20O%20DELOVNEM%20STRESU%20PRI%20SLOVENSKIH%20uciteljih%20in%20vzgojiteljicah.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Tina Petkovšek je zaposlena na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani. Po izobrazbi je univerzitetna diplomirana psihologinja, znanstveni magisterij pa je opravila na področju menedžmenta. Pri poučevanju psihologije in komunikacije vedno znova odkriva številne izzive poučevanja mladih generacij in se zavzema na napredek na več ravneh šolskega dela. Delo z mladino vidi kot poklic in poslanstvo, kjer uresničuje svoje ambicije in se zaveda odgovornosti vzgajanja in ne le izobraževanja.

Šolski preventivni program *To sem jaz*: razvoj socialno-emocionalnih kompetenc in izzivi preventivnega delovanja v šolskem kontekstu

This is Me School Prevention Programme: the Development of Social and Emotional Competencies and the Challenges of Prevention Work in School Environment

Nataša Sedlar Kobe, Ksenija Lekić, Nuša Konec Juričič,
Alenka Tacol, Petra Tratnjek, Domen Kralj

Nacionalni inštitut za javno zdravje
natasa.sedlar@nijz.si; ksenija.lekic@nijz.si; nusa.konec-juricic@nijz.si;
alenka.tacol@guest.arnes: petra.tratnjek@nijz.si; domen.kralj@nijz.si

Povzetek

Preventivni program *To sem jaz,* vzpostavljen na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje, je primer dobre prakse javnozdravstvenega pristopa h krepitvi duševnega zdravja mladostnikov. V Sloveniji je zaživel že leta 2001. Temelji na izvajanju spletne informativno-svetovalne dejavnosti ter šolskih preventivnih delavnic po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*. Slednje so bile razvite na podlagi izstopajočih problemov, o katerih so poročali mladostniki, in obsegajo aktivnosti, ki podpirajo razvoj stabilne samopodobe mladostnikov. Ker delavnice omogočajo razvoj kompetenc, usmerjenih v zmanjševanje dejavnikov tveganja ter krepitev zaščitnih dejavnikov za uspešno psihosocialno prilagajanje, jih bomo v prispevku umestili v okvir socialno-emocionalnega učenja ter prikazali, katere socialno-emocionalne kompetence naslavljajo posamezna srečanja oziroma preventivne delavnice. Obenem bomo predstavili nekatere podatke o dosedanjem preventivnem delovanju v šolskem kontekstu, kateri kažejo na to, da je program v zadnjih letih v Sloveniji močno zaživel; izvedenih je bilo več kot 6.000 preventivnih delavnic, v katere je bilo na letni ravni v povprečju vključenih približno 10.000 mladostnikov. Pedagoški delavci so program sprejeli pozitivno in prepoznavajo njegove koristi. V prispevku bomo izpostavili tudi ključne pomanjkljivosti in izzive, s katerimi se srečujejo izvajalci in koordinatorji programa, ki se nanašajo predvsem na težave pri usklajevanju izvajanja preventivnih delavnic s fiksnim šolskim kurikulom. Sistemska umeščenost programa v šolsko delo, ki bi omogočala dosledno in sistematično izvajanje celostnega koncepta preventivnih delavnic, bi lahko bistveno doprinesla k dvigu organizirane skrbi za duševno zdravje mladostnikov v slovenskih šolah.

Ključne besede: krepitev duševnega zdravja, mladostništvo, socialno-emocionalne kompetence, šolski preventivni program.

Abstract

This is Me school prevention programme runs in the framework of National Institute of Public Health and it is a good practice example as a public health approach to the promotion of mental health in adolescents. It started to run in 2001 in Slovenia. It is based on the implementation of online informative and counselling service and school prevention workshops following the concept of *10 steps toward better self-image*. The latter were developed based on the striking problems, reported by adolescents, and they comprise of activities, which support the development of a stable self-image in adolescents. Since these workshops enable the development of competencies, oriented in reducing risk factors and promoting protective factors for successful psychosocial adaptation, we will describe them

in the framework of social and emotional learning and show, which social and emotional competencies are addressed by individual workshops. Simultaneously, we will present some data on the prevention activities in school environment up to this point, which show that the programme runs very well in Slovenia; over 6,000 prevention workshops have been implemented and yearly approximately 10,000 adolescents have participated. School workers accepted the programme as positive and they recognize its benefits. In our article, we will also present the key shortages and challenges, which coordinators and implementers of the programme are faced with and are mostly related to problems with the harmonization of workshops with the fixed school curricula. Systemic placement of the programme in the curricula would enable consistent and systematic implementation of all prevention workshops and could largely contribute to organized care for mental health of adolescents in Slovenian schools.

Keywords: adolescents, mental health promotion, school prevention programme, social and emotional competencies.

1. Uvod

1.1 Pomen krepitve duševnega zdravja v mladostništvu

Mladostništvo je pomembno razvojno obdobje, v katerem je krepitev duševnega zdravja bistvenega pomena – tako z vidika podpore mladostnikom pri bolj učinkovitem spoprijemanju s šolskimi in socialnimi stresnimi situacijami ter obremenitvami kot tudi z vidika preprečevanja težav v duševnem in telesnem zdravju v mladostništvu ter v kasnejših obdobjih življenja.

Rezultati mednarodne raziskave *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju* (HBSC) med 11-, 13- in 15-letniki, ki je bila izvedena leta 2014, so sicer spodbudni – večina mladostnikov svoje zdravje ocenjuje kot odlično ali dobro, zadovoljni so s svojim življenjem in ne doživljajo psihosomatskih simptomov. Zaskrbljujoče pa je, da je več kot desetina mladostnikov nezadovoljna s svojim življenjem, svoje zdravje ocenjuje kot slabo, slaba tretjina (27,9 %) obenem poroča o rednem doživljanju vsaj dveh psihosomatskih simptomov (nespečnost, nervoza, razdražljivost, glavobol, občutki potlačenosti, bolečine v križu, bolečine v želodcu). Skoraj 23 % mladostnikov poroča o občutkih depresivnosti v zadnjem letu, dobrih 15 % 15-letnikov pa je v zadnjih dvanajstih mesecih imelo tudi samomorilne misli (Jeriček Klanšček idr., 2015). Tudi tvegana vedenja (kot so uporaba tobaka, alkohola, konoplje, izvajanje nasilja idr.), ki imajo lahko pomembne (negativne) učinke na zdravje in razvoj, so v mladostništvu v porastu; večina 15-letnikov (80,6 %) poroča, da je že pila alkoholne pijače, 40 % jih je že poskusilo kaditi tobak, vsak peti (21,1 %) pa je že uporabil konopljo. Obenem približno vsak sedmi 15-letnik (13,9 %) pije alkoholne pijače vsaj enkrat tedensko, 13,1 % pa vsaj enkrat tedensko kadi tobak, pri čemer je predvsem zaskrbljujoče, da vsak šesti 15-letnik (16,6 %) navaja, da je prvič poizkusil cigarete v starosti 13 let ali manj (Jeriček Klanšček idr., 2015).

1.2 Razvoj preventivnega programa To sem jaz *kot odziv na izstopajoče probleme, s katerimi se srečujejo mladostniki*

Ob prepoznavanju pomembnosti celovitih preventivnih dejavnosti na področju duševnega zdravja mladostnikov so v letu 2001 na Oddelku za socialno medicino in promocijo zdravja Zavoda za zdravstveno varstvo Celje (današnji Nacionalni inštitut za javno zdravje) pristopili k razvoju programa, ki bi ustrezno odgovoril na aktualne probleme mladostnikov. Raziskava,

izvedena med več kot 900 mladostniki iz celjske regije, je kot izstopajoče probleme, s katerimi se srečujejo mladostniki, osvetlila nizko samospoštovanje, slabo samopodobo, pomanjkanje optimizma, strah pred neuspehi in doživljanje življenjske praznine (Podkrajšek idr., 2001). Na podlagi teh ugotovitev so oblikovali program na področju varovanja duševnega zdravja *To sem jaz*, ki je usmerjen v krepitev pozitivne mladostnikove samopodobe kot vodilne opore med odraščanjem in mladim pomaga pri spoprijemanju z izzivi tega obdobja. Od samega začetka program temelji na dveh dopolnjujočih se javnozdravstvenih in komunikacijskih pristopih. Prvi je vezan na izvajanje spletne informativno-svetovalne dejavnosti, drugi pa na izvajanje šolske preventive.

Tabela 1: *Vodilna stebra preventivnega programa za mladostnike* To sem jaz *(za podrobnejši opis razvoja in vsebine programa glej Lekić, Konec Juričič, Tacol in Tratnjek, 2013).*

Izvajanje spletne informativno-svetovalne dejavnosti v spletni svetovalnici	- Spletna svetovalnica www.tosemjaz.net. - Omogoča mladostnikom anonimen, javen, brezplačen in hiter dostop do strokovnega nasveta. - Leta 2014 izšla monografija *Srečanja na spletu*, ki naslavlja potrebe mladostnikov v kontekstu spletnega svetovanja (Lekić, Tratnjek, Konec Juričič in Cugmas, 2014).
Izvajanje preventivnih delavnic v šolskem okolju in izobraževanje pedagoških delavcev	- Implementacija preventivnih delavnic za razvijanje samopodobe in socialnih veščin v šolskem okolju. - Delavnice so namenjene mladostnikom, starim od 13 do 17 let. - Od leta 2011 poteka delo po konceptu in priročniku *10 korakov do boljše samopodobe* (Tacol, 2011; Lekić, Tacol, Tratnjek in Konec Juričič, 2011).

1.3 Preventivne delavnice To sem jaz *za razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc*

Preventivne delavnice po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* (Tacol, 2011) obsegajo deset srečanj, katera se nanašajo na deset korakov do boljše samopodobe. Nastale so kot nadgradnja spletnega komuniciranja z mladimi, s ciljem preventivnega delovanja v šolskem okolju. Namenjene so mladostnikom, starim od 13 do 17 let, njihova umestitev v šolski kontekst pa je dodatno smiselna zato, ker šole predstavljajo okolje, v katerem je mogoče zajeti celotno populacijo mladostnikov – kar pomeni, da je mogoče zmanjšati tveganje za razvoj težav v duševnem zdravju in krepiti dobro počutje mladostnikov, še preden se težave razvijejo. S tem izhodiščem program sledi ideji univerzalne preventive.

Vsako izmed desetih srečanj programa *To sem jaz* naslavlja eno izmed pomembnih področij mladostnikovega doživljanja in vedenja (samospoštovanje, unikatna individualnost itd. – za pregled glej Tabelo 3), ter obsega aktivnosti, ki podpirajo razvoj stabilne samopodobe. Tudi številne tuje študije (Mann, Hosman, Schaalma in de Vries, 2004) potrjujejo pomembno preventivno vlogo krepitve pozitivne samopodobe mladostnikov. Slaba samopodoba namreč predstavlja dejavnik tveganja za razvoj različnih težav v duševnem zdravju (depresija, tesnoba, motnje hranjenja) ter tveganih vedenj pri mladostnikih (nasilje, zloraba alkohola in drog itd.), medtem ko pozitivna samopodoba predstavlja zaščitni dejavnik pri razvoju tovrstnih težav. Aktivnosti preventivnih delavnic so usmerjene v krepitev socialno-komunikacijskih veščin, ki mladostnikom omogočajo učinkovitejše spoprijemanje z izzivi odraščanja ter jim pomagajo graditi kakovostnejše odnose in večjo osebnostno čvrstost. Ker gre pri tem za razvoj kompetenc, usmerjenih v zmanjševanje dejavnikov tveganja in

krepitev zaščitnih dejavnikov za uspešno psihosocialno prilagajanje (Benson, 2006), ter so aktivnosti prilagojene razvojnemu obdobju mladostništva, lahko preventivne delavnice *To sem jaz* umeščamo v okvir **socialnega in emocionalnega učenja** (*angl.* SEL – social and emotional learning).

Socialno in emocionalno učenje je proces, skozi katerega otroci, mladostniki ali odrasli pridobivajo temeljne socialno-emocionalne kompetence na petih med seboj povezanih področjih: samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011; Elias idr., 1997; Payton idr., 2000). Ker se pozitiven učinek razvoja omenjenih kompetenc kaže tako na področju učnih dosežkov kot tudi pri zmanjševanju tesnobe in agresivnega vedenja (Greenberg, Weissberg, O'Brien in Elias, 2003), se različni programi socialno-emocionalnega učenja v zadnjih letih širijo v šolsko prakso.

Tabela 2: *Temeljne socialno-emocionalne kompetence, ki jih razvijamo v okviru socialno-emocionalnega učenja (CASEL, 2012).*

SAMOZAVEDANJE	
Zmožnost točne prepoznave lastnih misli, čustev in vrednot ter razumevanje njihovega vpliva na vedenje. Ustrezna samozaznava lastnih sposobnosti (močnih in šibkih področij), ki temelji na zaupanju vase, optimizmu in naravnanosti k osebnostnemu razvoju.	• Prepoznavanje in poimenovanje čustev in razumevanje njihovega vpliva na vedenje. • Ustrezna samozaznava. • Prepoznavanje lastnih močnih področij. • Samozaupanje. • Samoučinkovitost.
SAMOURAVNAVANJE	
Zmožnost učinkovitega uravnavanja lastnih misli, čustev in vedenj v raznolikih situacijah – učinkovito spoprijemanje s stresom, nadzor impulzov, samomotivacija in samodisciplina. Zmožnost postavljanja osebnih in učnih ciljev ter delovanja v smeri njihovega doseganja.	• Nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj. • Spoprijemanje s stresom. • Samodisciplina. • Samomotivacija. • Postavljanje ciljev. • Organizacijske spretnosti.
SOCIALNO ZAVEDANJE	
Zmožnost doživljanja empatije in zavzemanja perspektive drugih, tudi tistih, ki izhajajo iz drugačnih sociokulturnih ozadij. Zmožnost razumevanja socialnih in etičnih norm vedenja in prepoznavanje ter pozitivno vrednotenje virov znotraj družine, šole, skupnosti ...	• Zavzemanje perspektive drugega. • Empatija. • Sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti. • Spoštovanje drugih.
ODNOSNE SPRETNOSTI	
Zmožnost vzpostavljanja in ohranjanja pozitivnih in stabilnih odnosov z različnimi posamezniki in skupinami. Zmožnost jasnega komuniciranja, poslušanja drugih, sodelovanja z drugimi, upiranja negativnim pritiskom drugih, obvladovanja konfliktov, iskanja oz. nudenja pomoči, ko jo potrebujemo oz. jo potrebujejo drugi.	• Komunikacijske kompetence. • Socialna vključenost. • Vzpostavljanje odnosov. • Timsko delo.
ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV	
Zmožnost sprejemanja konstruktivnih in spoštljivih odločitev v zvezi z lastnim vedenjem in socialnimi interakcijami glede na osebno, moralno in etično odgovornost. Realistično vrednotenje posledic različnih dejanj in upoštevanje dobrobiti sebe in drugih pri sprejemanju le-teh.	• Prepoznavanje problemov. • Analiziranje situacij. • Reševanje problemov. • Vrednotenje in presojanje.

	• Reflektiranje. • Osebna, moralna, etična odgovornost.

1.4 Namen prispevka

V prispevku bomo osvetlili vsebino posameznih srečanj preventivnih delavnic *To sem jaz* z vidika učenja socialno-emocionalnih kompetenc. Obenem bomo predstavili nekatere do sedaj zbrane podatke o dosedanjem preventivnem delovanju v šolskem kontekstu – tj. skupnem številu izvedenih delavnic, številu vključenih mladostnikov in izobraževalnih zavodov, umestitvi izvajanja delavnic v okvir šolskega urnika ter vplivu delavnic na pedagoško delo, kot ga zaznavajo učitelji.

2. Osrednji del

Aktivnosti v okviru šolskega preventivnega programa *To sem jaz* so bile razvite na podlagi izstopajočih problemov, na katere so opozorili mladostniki. Obenem so usmerjene v razvoj kompetenc, ki pripomorejo k zmanjševanju dejavnikov tveganja in krepitvi zaščitnih dejavnikov za uspešno psihosocialno prilagajanje mladostnikov, kar jih umešča v okvir socialno-emocionalnega učenja.

V Tabeli 3 prikazujemo podrobnejše cilje in vsebino posameznega srečanja delavnic ter ključne socialno-emocionalne kompetence (po modelu, ki ga predlaga CASEL, 2012), katere naslavlja posamezno srečanje.

Tabela 3: *Vsebine posameznih delavnic (za podrobnejši opis glej Tacol, 2011) in glavne socialno-emocionalne kompetence, katere razvijajo.*

Naslov	**Podrobnejši opis delavnice**	**Ključne socialno-emocionalne kompetence (CASEL, 2012)**
1. delavnica: ***Spoštujem se in se sprejemam***	Cilj: Krepitev samospoštovanja; utrjevanje pozitivnih prepričanj o sebi in razvijanje zaupanja v lastno vrednost. Vsebina: Mladostniki se usmerjajo v svoje dobre lastnosti s pomočjo pozitivnih trditev o sebi in na osnovi pozitivnih mnenj, katere o njih izrekajo sošolci.	Prepoznavanje lastnih močnih področij, samozaupanje, sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti, spoštovanje drugih.
2. delavnica: ***Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel***	Cilj: Razvijanje občutka sposobnosti, učinkovitosti, zadovoljstva s samim seboj in občutka, da je življenje smiselno. Vsebina: Mladostniki se spoznavajo z različnimi vrstami ciljev (previsoki, prenizki) pri čemer je poudarek na postavljanju realnih ciljev in razumevanju, katera dejanja so potrebna za dosego posameznega cilja. Postavljanje ciljev in prizadevanje za njihovo uresničitev pozitivno vpliva na občutke lastne vrednosti.	Samoučinkovitost, samomotivacija, samodisciplina, analiziranje situacij, postavljanje ciljev, reševanje problemov, vrednotenje in presojanje, reflektiranje.
3. delavnica: ***Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje***	Cilj: Utrjevanje občutkov pripadnosti skupini, spodbujanje odprtosti in sprejemanje drugih, razvijanje sposobnosti empatije in sprejemanja kompromisov, utrjevanje občutkov lastne vrednosti in zavedanja svojih zmožnosti. Vsebina: Mladostniki pri aktivnostih sodelujejo z drugimi, upoštevajo drug drugega, njihove potrebe in želje, se poskušajo postaviti v čevlje drugega in s skupnimi močmi doseči končni cilj. Preko aktivnosti poskušajo razvijati enotnost – poskušajo kar najbolj izraziti sebe, pokazati svoje sposobnosti, hkrati pa pri tem dopuščati tudi drugim, da izrazijo sebe.	Zavzemanje perspektive drugega, empatija, sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti, spoštovanje drugih, komunikacijske kompetence, timsko delo.
4. delavnica: ***Ne izogibam se problemom, poskušam jih reševati***	Cilj: Razvijanje aktivnega odnosa do življenja, razvijanje prepričanj, da aktivno odzivanje na življenjske izzive krepi osebnostno čvrstost in pozitivno vpliva na našo samopodobo, učenje strategij reševanja problemov, od opredelitve do preverjanja primernosti. Vsebina: Mladostniki se učijo korakov reševanja problemov – prepoznavanja, iskanja možnih rešitev, ugotavljanja njihovih pozitivnih in negativnih posledic, sprejemanja odločitev za eno izmed rešitev in ugotavljanja njenih dejanskih posledic.	Samoučinkovitost, samodisciplina, samomotivacija, prepoznavanje problemov, analiziranje situacij, reševanje problemov, vrednotenje in presojanje, reflektiranje.
5. delavnica: ***Učim se spopadati s stresom***	Cilj: Pridobivanje znanja o škodljivih učinkih stresa ter razvijanje različnih postopkov in tehnik (umirjanje in sproščanje) za spoprijemanje s stresom. Vsebina: Mladostniki spoznavajo povezanost med čustvi, ki jih doživljajo v posameznih situacijah ter dogajanjem v njihovem telesu. Spoznavajo postopke in tehnike za notranjo umiritev in sprostitev (sproščujoče globoko dihanje, postopno mišično sproščanje, sproščanje z domišljijo).	Prepoznavanje in poimenovanje čustev, ustrezna samozaznava, nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj, spoprijemanje s stresom.
6. delavnica:	Cilj: Razvijanje in krepitev lastne samopodobe, pozitivnega pogleda na svet in na ostale	Nadzor impulzov in uravnavanje čustev,

Razmišljam pozitivno	življenjske situacije. Vsebina: Mladostniki se spoznavajo z lastnimi mislimi, možnostjo njihovega spreminjanja ter vplivanja nanje – negativne lahko zamenjamo s pozitivnimi oz. realnejšimi. Naučijo se, da pogled (pozitiven ali negativen) nase, na druge ljudi in na situacije vpliva na to, kako se bomo počutili in kako se bomo vedli.	misli, vedenj, spoprijemanje s stresom, samodisciplina, samomotivacija, komunikacijske kompetence, timsko delo, analiziranje situacij, vrednotenje in presojanje, reflektiranje.
7. delavnica: ***Prevzemam odgovornost za svoje vedenje***	Cilj: Razvijanje zavesti, da je od mladostnika samega odvisno, katero obliko vedenja v nekem trenutku izbere in je s tem sam odgovoren za posledice svojih dejanj. Vsebina: Mladostniki se pri aktivnostih spoznavajo z odgovornim in neodgovornim vedenjem, prevzemanjem odgovornosti za posledice svojega vedenja in razumevanjem kratkoročnih in dolgoročnih posledic svojega vedenja ter vplivanja na druge.	Komunikacijske kompetence, socialna vključenost, timsko delo, analiziranje situacij, vrednotenje in presojanje, reflektiranje, osebna, moralna, etična odgovornost.
8. delavnica: ***Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv***	Cilj: Utrjevanje pozitivnega mnenja o sebi, krepitev samospoštovanja. Vsebina: Usmerjanje pozornosti mladostnikov k njihovim pozitivnim lastnostim, k njihovi enkratnosti, neponovljivosti, torej dragocenosti.	Ustrezna samozaznava, prepoznavanje lastnih močnih področij, samozaupanje, sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti.
9. delavnica: ***Postavim se zase***	Cilj: Razvijanje občutka asertivnosti in s tem vplivanja na boljše odnose z drugimi ljudmi, na svoje počutje, na samospoštovanje, na sprejemanje samega sebe ter na občutek lastne vrednosti. Vsebina: Mladostniki se učijo o svojih občutkih, interesih in potrebah ter kako le-te jasno izraziti na tak način, da pri tem upoštevajo tudi druge ljudi. S tem se učijo postaviti za svoje pravice tako, da so pri tem pozorni tudi na pravice drugih ter pridobivajo uvid, da je potrebno v uspešnem komuniciranju sprejemati kompromise.	Samozaupanje, nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj, spoprijemanje s stresom, komunikacijske kompetence, socialna vključenost, vzpostavljanje odnosov, timsko delo, analiziranje situacij, reševanje problemov, vrednotenje in presojanje, reflektiranje.
10. delavnica: ***Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva***	Cilj: Pridobivanje novih spoznanj o lastnih čustvih, o čustvenem izražanju in prepoznavanju čustev drugih ter obvladovanje neprijetnih čustev. Vsebina: Mladostniki se učijo o čustvih ter težavah pri njihovem prepoznavanju v medosebnih odnosih (zaradi prehitrega sklepanja o doživljanju čustev pri drugih, skrivanja ali ponarejanja čustev). Iz konkretnih situacij spoznajo, da sami vplivajo na to, kako gledajo na situacijo, ki jim zbuja strah, in se tudi sami odločajo, kaj bodo v tej situaciji naredili.	Prepoznavanje in poimenovanje čustev, ustrezna samozaznava, samozaupanje, nadzor impulzov in uravnavanje čustev, misli, vedenj, spoprijemanje s stresom, samodisciplina, samomotivacija, zavzemanje perspektive drugega, empatija, sprejemanje in pozitivno vrednotenje raznolikosti, spoštovanje drugih, komunikacijske kompetence, timsko delo, analiziranje situacij, reflektiranje.

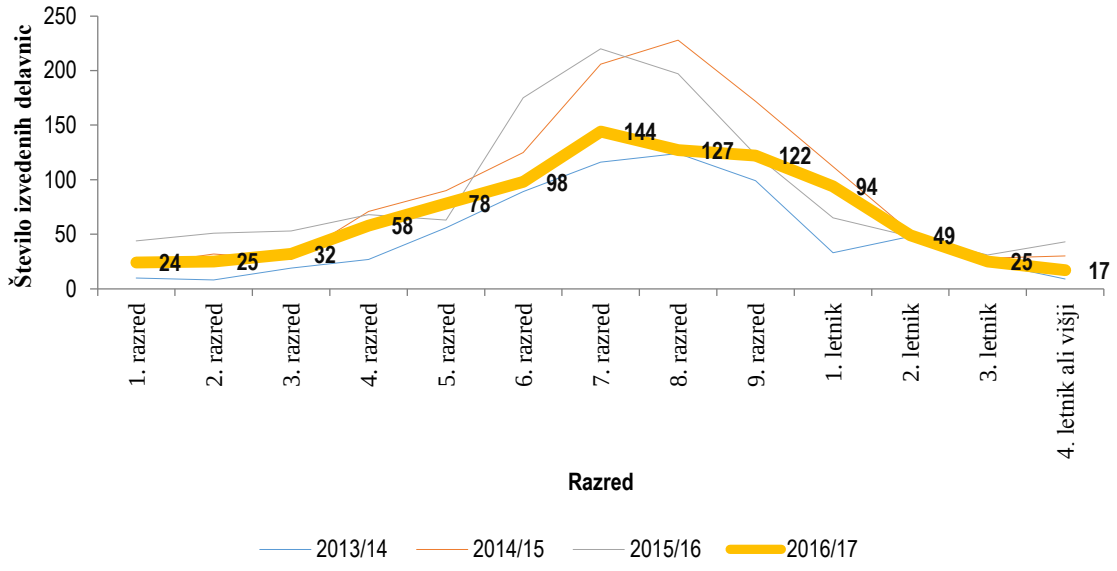
Iz Tabele 3 lahko razberemo, da vsako izmed srečanj šolskega preventivnega programa *To sem jaz* naslavlja več različnih socialno-emocionalnih kompetenc znotraj področij samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev, izvedba vseh desetih srečanj programa pa pri mladostnikih omogoča razvoj vseh ključnih kompetenc, kot jih opredeljuje CASEL (2012).

Rezultati glede dosedanjega preventivnega delovanja v šolskem kontekstu kažejo, da so v Sloveniji pedagoški delavci v zadnjih šestih letih v okviru programa izvedli več kot 6.000 preventivnih delavnic *To sem jaz* po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*, v katere je bilo na letni ravni v povprečju vključenih približno 10.000 otrok in mladostnikov, starih od 11 do 18 let. Od tega je bilo v zadnjem šolskem letu (2016/17) izvedenih 893 delavnic, katere je izvajalo vsaj 121 izvajalcev po vseh regijah[1].

Tabela 4: *Število izvedenih delavnic, izvajalcev delavnic, vključenih mladostnikov in povprečje izvedenih delavnic na izvajalca od 2011/12 do 2016/17*

Šolsko leto	Število izvedenih delavnic	Število izvajalcev delavnic	Število vključenih učencev in mladostnikov	Povprečno število izvedenih delavnic na izvajalca
2011/12	1.466	292	12.972	5,0
2012/13	716	161	6.728	4,4
2013/14	666	114	6.750	5,8
2014/15	1.222	223	12.643	5,5
2015/16	1.181	167	11.246	7,1
2016/17	893	121	8.368	7,3

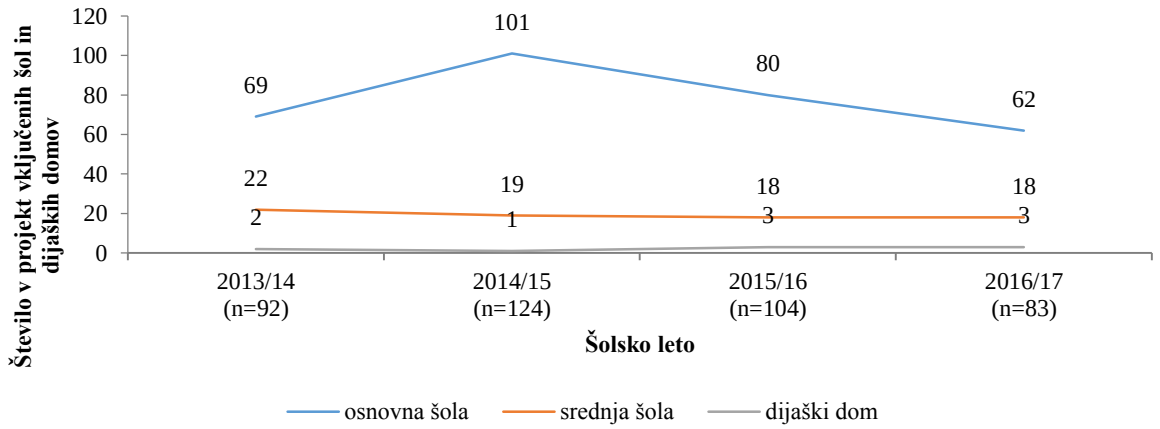
Večino delavnic so izvajalci v preteklem letu izvedli z učenci 7. in 8. razredov osnovnih šol in dijaki 1. in 2. letnikov srednjih šol (Slika 1), posamezni izvajalec pa je v povprečju izpeljal 7 delavnic po priročniku za preventivno delo z razredom.



Slika 1. Najmanjše ocenjeno skupno število izvedenih delavnic po razredih in letnikih.

[1] To je minimalno število izvajalcev, ki so izpolnili evalvacijski vprašalnik, v katerem so poročali o izvajanju delavnic. Realno število vseh izvajalcev delavnic na šolah lahko posledično odstopa.

V preteklem šolskem letu je bilo v program vključenih 62 osnovnih šol, 18 srednjih šol in 3 dijaški domovi (Slika 2). Število vključenih šol od leta 2015 nekoliko upada. Slednje je mogoče pripisati dejstvu, da je izvajanje programa odvisno od prostovoljne naravnanosti posameznikov ali šole; rezultati evalvacije namreč kažejo, da pedagoški delavci preventivni program *To sem jaz* težko umestijo v šolski urnik (najpogosteje ga izvajajo v okviru razrednih ur ali ure nadomeščanja, bolj poredko v okviru dodatnih ur pri pouku ali šole v naravi).



Slika 2. Število v projekt vključenih šol in dijaških domov.

Pedagoški delavci so izvajanje programa *To sem jaz* ocenili na treh vrednostnih področjih: sodelovanje učencev v delavnicah, lastno zadovoljstvo z izvedbo delavnic in skupna ocena izvedbe delavnic. Njihove ocene na vseh treh področjih kažejo na zadovoljstvo (povprečna ocena 4,2 na lestvici od 1 do 5). Izvajalci se v veliki meri strinjajo, da delavnice programa pripomorejo k izražanju čustev in osebnih stisk, izboljšanju razredne klime ter izražanju mnenj in stališč pri rednih urah pouka.

3. Zaključek

Preventivni program *To sem jaz* ponuja celostno zastavljen model na področju šolske preventive, ki dopolnjuje in podpira temeljne naloge vzgoje in izobraževanja ter je podprt z neodvisnim delovanjem spletne svetovalnice *www.tosemjaz.net*. Razvoj programa, ki ga podpira Ministrstvo za zdravje, bo v naslednjih dveh letih usmerjen tudi v poglobljeno raziskovanje učinkovitosti preventivnih delavnic in v krepitev strokovnih kapacitet pedagoških delavcev za preventivno delo z razredom. Dosedanji rezultati že potrjujejo, da program bogati življenje šolske skupnosti.

Preventivne delavnice po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* so bile razvite na podlagi izstopajočih problemov, o katerih so poročali mladostniki. Usmerjene so v krepitev pozitivne, realne mladostnikove samopodobe kot vodilne opore med odraščanjem, ki mladim pomaga pri spoprijemanju z izzivi tega obdobja. Na pomembno preventivno vlogo krepitve samopodobe mladostnikov kažejo tudi številne tuje študije, ki potrjujejo, da pozitivna samopodoba predstavlja zaščitni dejavnik za uspešno psihosocialno prilagajanje. Aktivnosti preventivnih delavnic *To sem jaz* obenem lahko umeščamo v model socialno-emocionalnega učenja, ker pri mladostnikih podpirajo razvoj socialno-emocionalnih kompetenc samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev, kar smo za posamezna srečanja tudi ponazorili v prispevku.

Program *To sem jaz* je v zadnjih letih v Sloveniji močno zaživel, saj je bilo v šestih letih izvajanja izvedenih več kot 6.000 preventivnih delavnic, v katere je bilo na letni ravni v povprečju vključenih približno 10.000 mladostnikov. Rezultati evalvacije obenem potrjujejo, da so pedagoški delavci program sprejeli pozitivno in prepoznajo njegove koristi. Po drugi strani pa pedagoški delavci poročajo o težavah pri usklajevanju delavnic s fiksnim šolskim kurikulom, zaradi česar jim posledično pogosto zmanjka časa za njihovo izvedbo. Težave pri doslednem in sistematičnem izvajanju vseh preventivnih delavnic *To sem jaz* predstavljajo eno ključnih pomanjkljivosti programa in kažejo na potrebo po njegovi sistemski umeščenosti v šolsko delo. Slednje bi bistveno doprineslo k dvigu organizirane skrbi za duševno zdravje mladostnikov v slovenskih šolah. Sistemska ureditev, ki bi omogočala umestitev celostnih, dolgoročnih in preverjenih programov za krepitev duševnega zdravja – enako dostopnih za vse otroke in mladostnike – bi lahko pomembno prispevala k zmanjšanju tveganja za nastanek težav v duševnem zdravju in h krepitvi dobrega počutja mladostnikov, še preden se težave v duševnem zdravju pri njih razvijejo.

4. Literatura

Benson, P. L. (2016). *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents (2nd edition).* San Francisco: Jossey-Bass.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and Elementary School Edition (9/12).* Chicago, IL: KSA-Plus Communications.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, Vol. 82, No. 1. *Child development*, 405–32.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist Vol. 58, No. 6–7*, 466–74.

Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., & Britovšek, K. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji - Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Lekić, K., Konec Juričič, N., Tacol, A., & Tratnjek, P. (2013). Mladinski program To sem jaz in možnosti v praksi šolske preventive. *Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, številka 1-2*, 66-78.

Lekić, K., Tacol, A., Tratnjek, P., & Konec Juričič, N. (2011). *10 korakov do boljše samopodobe: Priročnik za fante in punce.* Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.

Lekić, K., Tratnjek, P., Konec Juričič, N., & Cugmas, M. (2014). *Srečanja na spletu - Potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje.* Celje: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research Vol. 19, No. 4*, 357–72.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, Vol. 70, No. 5*, 179–85.

Podgrajšek, D., Lekić, K. in Kopač Vidmar, T. (2001). To sem jaz. In to potrebujem. Rezultati anketiranja mladih celjske regije o težavah odraščanja. V: M*ladostnik in zdravje. Tretji kongres šolske in visokošolske medicine Slovenije*. Zdravstveno varstvo, str. 223–8.

Tacol, A. (2011). *10 korakov do boljše samopodobe: Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom.* Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.

Kratka predstavitev avtorjev

Nataša Sedlar Kobe, doktorica znanosti s področja družboslovne metodologije, psihologinja, razvojno raziskovalna sodelavka na področju varovanja duševnega zdravja, soavtorica priročnikov in strokovnih člankov, je zaposlena na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje.

Ksenija Lekić, novinarka in psihoterapevtka, razvojna sodelavka na področju duševnega zdravja, vodja preventivnega programa *To sem jaz* od ustanovitve.

Nuša Konec Juričič, zdravnica, specialistka javnega zdravja, strokovnjakinja na področju varovanja duševnega zdravja.

Petra Tratnjek, sociologinja, urednica spletne svetovalnice *www.tosemjaz.net*.

Domen Kralj, psiholog na začetku poklicne poti.

Vsi so sodelavci na Območni enoti Celje Nacionalnega inštituta za javno zdravje, kjer namenjajo precejšnjo pozornost varovanju in krepitvi duševnega zdravja. Pri razvoju preventivnega programa za mlade *To sem jaz* se jim pridružuje psihologinja

Alenka Tacol kot dolgoletna zunanja strokovna sodelavka, avtorica koncepta in priročnika *10 korakov do boljše samopodobe*.

Pravila in vrednote sobivanja

Coexistence Rules and Values

Mojca Drev Uranjek

Šolski center Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije, Slovenija
mojca.drev.uranjek@sc-celje.si

Povzetek

Pri oblikovanju sistema vrednot mladih ima pomembno vlogo vzgojno-izobraževalno delo. Kodeks sožitja Srednje šole za strojništvo, mehatroniko in medije Šolskega centra Celje je rezultat večletnega načrtnega prizadevanja naše šole razviti visoko stopnjo sodelovalne kulture in dobrega počutja tako dijakov kot učiteljev in staršev. Pripravo Kodeksa sožitja, tj. etičnega kodeksa naše šole, smo zasnovali kot celoleten projekt v šolskem letu 2012/2013 v okviru skupine za kakovost, pri njegovem nastajanju pa so sodelovali: učiteljski zbor, dijaška skupnost in starši. Vse naše učilnice so opremljene z »zlatimi pravili«, krajšo različico kodeksa, ki nas opozarjajo na pomen ohranjanja vrednot. Pravila Kodeksa sožitja nam pomagajo pri ohranjanju in navezovanju stikov ter nas usmerjajo k odgovornosti, medsebojnemu spoštovanju, miroljubnemu sožitju in predanosti dobremu. Implementacija Kodeksa sožitja: promocijsko gradivo – zvezek Kodeks sožitja, projektni dnevi, simboličen podpis listine, ki nas zavezuje k spoštovanju pravil vsako leto na slavnostni prireditvi, natečaj za kratki film, mednarodni projekt, tematske razredne ure … Govoriti o vrednotah je brez pomena, če jih ne znamo živeti, ključnega pomena za uspeh pa je načrtno in neprestano delo z mladimi.

Ključne besede: implementacija, kodeks, pravila, sožitje, vrednote, vzgoja in izobraževanje

Abstract

Education plays an important part in designing the value system of the youth. The Coexistence code of the Secondary school of Mechanical Engineering, Mechatronics and Media is the result of several years' planned effort of our school to develop high level of cooperative culture and well-being of students as well as teachers and parents.

The beginning of the Coexistence code was designed as a whole-year project in the school year 2012/2013 within the group of quality. Teachers, students' union and parents participated during its development. There are "golden rules" framed in every single classroom, which remind us of the meaning of values. The rules of the Coexistence Code help us preserve and establish contacts, guide us to responsibility, mutual respect, peaceful coexistence and devotion to the good. Implementation of the Coexistence Code: promotion material – the Coexistence Code notebook, project days, an event of symbolically signing the document, bonding us to respect the rules, short film competition, international project, themed class lessons … Talking about values has no meaning without knowing how to live them and the key to success is the intentional and permanent work with the youth.

Key words: code, coexistence, education, implementation rules, values

1 Uvod

Dobri medosebni odnosi so temelj za kakovostno delo. Kakovost pa je odlika naše šole. Medsebojni odnosi v šoli predstavljajo skladnost delovanja deležnikov: učiteljev, dijakov in staršev, zaupanje vodstvu in pripadnost organizaciji. Hkrati omogočajo ustvarjanje pozitivne klime in oblikovanje kulture, ki zagotavlja uspešno doseganje ciljev. To ne velja samo za odnose med učitelji, ampak tudi za odnose med dijaki ter med dijaki in učitelji. Vsi si želimo biti spoštovani, vključeni in slišani. Želimo zaupati in pripadati. Dobre rezultate lahko učitelji in dijaki dosegamo, če svoje šolsko okolje zaznavamo kot ustrezno in spodbujajoče. Tudi v šolah se dogaja individualizacija, vse bolj se izgubljajo vezi, ki krepijo sodelovanje in spodbujajo uresničevanje skupnih interesov. Vloge v šoli so jasne, dobro pa je, da imamo jasna skupna izhodišča, ko vstopamo v odnose, saj nas odzivi lahko presenetijo ali razočarajo, če pričakovanja niso eksplicitno izražena. Mesner-Andolškova ugotavlja, da se zavedamo, da je medsebojna komunikacija izjemno pomembna za dobro opravljeno delo, predvsem v šoli, saj skrb za posameznega učenca ne more in ne sme biti skrb posameznika. Sodelovanje nastane, ko poskušajo zaposleni s skupnimi napori in medsebojno pomočjo doseči cilje, za katere so vsi enako zainteresirani. Sodelovanje temelji na zaupanju, odkritosti in zavzetosti za reševanje konfliktov (Mesner-Andolšek, 1995, str. 78).

2 Izhodišča

Cerar piše, da sta osnovno poslanstvo šole in šolstva vzgoja in izobraževanje. Ti dve dejavnosti sta neločljivo povezani: kdor vzgaja, tudi izobražuje, kdor izobražuje, tudi vzgaja. Temeljni predpostavki kakovostnega delovanja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov sta etika in pravo. Med njima mora obstajati ustrezno sorazmerje, njun pomen pa je izjemno velik: otroci in mladostniki zavestno ali nezavedno ponotranjijo vplive etičnega in pravnega okolja, ki jih obkroža in prežema v šoli (Cerar, 2011, str. 17).

Področje šolstva je po Cerarjevem mnenju nedvomno eno najpomembnejših področij družbenega življenja. Za kakovosten razvoj družbe je izjemnega pomena, da so razmerja med akterji, ki delujejo in se srečujejo v okviru šolskega polja (učitelji, otroci, starši, predstavniki lokalnih in državnih organov itd.), urejena tako, da omogočajo uresničevanje šolskega poslanstva ter hkrati ustrezno sporazumevanje in preprečevanje ter razreševanje sporov med navedenimi akterji (Cerar, 2011, str. 18). Napisana pravila ali formalne norme določajo zakoni, pravilniki, pravila … Ti sodijo v področje prava. Nenapisana pravila ali neformalne norme (področje etike) pa se oblikujejo spontano v vsakdanjem življenju (v družini, prijateljski skupini, na delovnem mestu …). Med nenapisana pravila sodijo dogovori, bonton in moralna pravila – določajo, kdaj je neko dejanje dobro ali slabo. Kršitve formalnih pravil v šoli sankcioniramo z vzgojnimi ukrepi. Kazni za kršitev neformalnih pravil so lahko graja, izražanje nenaklonjenosti, preziranje, izogibanje, grožnja … Kodeks je zakonik, zbirka zakonov, navadno družbeno priznan in uveljavljen sistem načel, predpisov: moralni kodeks, kodeks zdravniške etike …

Poenostavljeno lahko rečemo, da so vrednote pojmi, ki jih visoko cenimo in h katerim si prizadevamo; torej so vrednote vsi pojavi, ki so po našem mnenju dobri, pravilni in zaželeni (pogum, zvestoba, predanost, svoboda, delavnost, pripadnost itd.). Seveda je to, katere vrednote postavljamo više in katere niže, različno od posameznika do posameznika, saj si vsakdo ustvari svojo lastno lestvico vrednot. Po mnenju Uletove o vrednotah govorimo kot o normativnih vodilih, ki usmerjajo naše doživljanje, mišljenje in delovanje. Te usmeritve niso zelo jasno izražene. Pri večini jih zaznavamo kot nejasno, razpršeno množico notranjih usmeritev v vsakdanjem delovanju, medosebnih odnosih, opredelitvi socialnih vlog, ključnih odločitvah in izbirah (Ule, 2015, str. 90). Osebni in družbeni sistemi življenjskih usmeritev

(vrednote) niso nujno usklajene. Na Srednjo šolo za strojništvo, mehatroniko in medije se vsako leto vpisuje več kot 200 novincev, ki prihajajo iz različnih okolij, z različnimi izkušnjami in vrednotami. Pogosto rečemo, da je šola gostiteljica, dijaki pa so gostje, zato je prav, da jim povemo, kakšno je želeno oz. pričakovano vedenje in kako si predstavljamo kakovostno sobivanje na šoli. Na šoli si že več let načrtno prizadevamo pripraviti dobra izhodišča za oblikovanje kakovostnega procesa učenja in poučevanja, ki bo pripravil dijake na zapleten svet tako, da bodo sposobni strokovnega, hitrega in ustvarjalnega odziva v novem delovnem okolju. Kakovost je torej tisto področje, ki mu na naši šoli že več let načrtno namenjamo precej pozornosti. Gojimo vrednote, kot so: strokovnost in profesionalnost, poštenost, kakovost, odgovornost, samostojnost, doslednost, drugačnost, strpnost, prijaznost, partnerstvo, inovativnost in pripadnost.

Leta 2009 je skupina za kakovost na naši šoli želela preveriti oceno staršev, kako nam na naši šoli uspeva dosegati cilj biti ugledna, kakovostna in mladim prijazna šola. Na podlagi analize odgovorov smo ugotovili, da večina staršev meni, da je naša šola dobra šola, na kateri se njihov otrok počuti varnega in sprejetega, kljub temu, da starše skrbi naraščajoče psihično in fizično nasilje med vrstniki. Rezultati analize vprašalnika so bili zelo spodbudni, saj je bila večina staršev zadovoljna z našim delom, dobili pa smo tudi dobre predloge glede ustvarjanja še boljših odnosov med učitelji in dijaki, ki so nas usmerili tudi v aktivnosti za pripravo Kodeksa sožitja. Kodeks sožitja – moralni/etični kodeks naše šole se osredotoča na različne odnose: učitelj – učitelj, učitelj – dijak – učitelj in dijak – dijak ter dijak – starši. Pravila obnašanja so v kodeksu oblikovana tako, da nam pomagajo pri navezovanju in ohranjanju stikov ter nas usmerjajo k medsebojnemu spoštovanju, miroljubnemu sožitju in predanosti dobremu.

3 Nastajanje Kodeksa sožitja

Kodeks sožitja Srednje šole za strojništvo, mahatroniko in medije je rezultat večletnega načrtnega prizadevanja naše šole razviti visoko stopnjo sodelovalne kulture in dobrega počutja tako dijakov kot učiteljev in staršev. Pripravo Kodeksa sožitja, tj. etičnega kodeksa naše šole, smo zasnovali kot celoletni projekt v šolskem letu 2012/2013 v okviru skupine za kakovost, v katerega smo vključili dijake, starše in učitelje. Dejavnosti projekta smo skrbno načrtovali in izvajali skozi vse šolsko leto, toda hitro smo ugotovili, da smo si zastavili velik zalogaj. Pri pripravi osnutka so sodelovali tako učitelji kot predstavniki oddelčnih skupnosti. Starši so bili kodeksu zelo naklonjeni, vendar so imeli pomisleke, ko gre za odnos dijak – starši. Prve smernice smo zasnovali v okviru skupine za kakovost novembra 2012. Na strokovnem spopolnjevanju našega učiteljskega zbora smo pripravili koncept kodeksa in prve vsebinske obrise. Skupina za kakovost je pripravila navodila za razredno uro, na kateri so dijaki v vsakem oddelku poiskali svoje vrednote. Razredniki so dijakom zastavili vprašanja, vezana na miroljubno sožitje/dobro počutje v šoli, oz. zbrali vtise o tem: kaj nam je pomembno – vrednote in kaj nas moti. Iz nabora vrednot so določili 5 vrednot, ki naj bi spremljale oddelek skozi srednješolska leta. Vrednote so zapisali in jih posredovali komisiji. V nadaljevanju navajam nabor vrednot, ki so jih posredovali razredniki za svoje oddelke:

- spoštovanje (drug drugega) (20 x)
- medsebojna pomoč/sodelovanje (10 x)
- spoštovanje (dogovorov) (7 x)
- strpnost (6 x)
- prijateljstvo (5 x)
- sprejemanje odgovornosti (5 x)

- iskrenost (5 x)

Zanimivo je, da je bil nabor teh vrednot precej usklajen z naborom, ki smo ga oblikovali učitelji. Edina vrednota, ki je pri dijakih ni bilo zaslediti, je bila sprejemanje drugačnosti, ki so jo učitelji postavili na podobno visoko mesto, kot ga ima v sodobni slovenski družbi nasploh. Decembra 2012 smo o vrednotah, ki so jih izpostavili oddelki, in o kodeksu spregovorili na skupnosti dijakov in z njihovim sodelovanjem kodeks vsebinsko obogatili. Dijake smo tudi vprašali, ali se jim zdi poimenovanje »kodeks sožitja« ustrezno. Kljub razmišljanju o izvirnejšem poimenovanju se je nazadnje to poimenovanje zdelo tako dijakom kot učiteljem najprimernejše. Januarja 2013 smo predstavili osnutek kodeksa tudi svetu staršev, februarja 2013 pa dijakom in učiteljem naše šole. Tako je nastal predlog, ki smo ga aprila 2013 s pomočjo predstavnikov dijakov in ožje projektne skupine vsebinsko izpopolnili, maja 2013 pa tudi poskrbeli za oblikovni del. Junija 2013 so dijaki na razrednih urah svoje učilnice opremili z »zlatimi pravili«, tj. krajšo različica našega kodeksa, ki nas bo spremljala in opozarjala tudi na pomen ohranjanja vrednot. Prireditev, na kateri so kodeks slovesno podpisali dijaki, učitelji in ravnatelj, je bila septembra 2014.

Kodeks sožitja je razdeljen v tri sklope, ki podrobneje opredeljujejo različne odnose: učitelj – učitelj, učitelj – dijak – učitelj in dijak – dijak. Oblikovan je v dveh različicah, in sicer kot: obsežnejši dokument, ki je objavljen na šolski spletni strani, in zlata pravila – nekakšnih 10 zapovedi za miroljubno sožitje, ki so v vsaki učilnici, kabinetu … Slika 1 prikazuje plakat Kodeks sožitja.

Z L A T A P R A V I L A

1. Spoštujemo sebe in druge.
2. Smo strpni in sprejemamo drugačnost.
3. Spoštujemo dogovore.
4. Smo pošteni in iskreni.
5. Prevzemamo odgovornost za svoje ravnanje in vedenje.
6. Zavračamo vse oblike besednega in nebesednega nasilja.
7. Upoštevamo pravila bontona.
    - Pozdravljamo se.
    - Uporabljamo besede prosim, hvala, oprosti.
8. Prizadevamo si kakovostno opraviti svoje delo.
9. Po svojih močeh prispevamo k ugledu šole.
10. Širimo pozitivno energijo.

Iščimo dodatne izzive, ki nas plemenitijo.



Slika 1: Kodeks sožitja

4 Implementacija Kodeksa sožitja

Z namenom dvigniti sodelovalno kulturo med dijaki in učitelji ter omogočiti dijakom prvih letnikov lažji prehod iz osnovne v srednjo šolo smo septembra 2013 izvedli tridnevno projektno učno delo z naslovom Na srednji šoli je kul. Za dijake prvih letnikov poklicno-tehniškega izobraževanja pa smo izvedli dvodnevni projekt Motivacija za pozitivno prihodnost. Tako priprava in izvedba sicer že tradicionalnih projektov, ki sta postala del kurikula interesnih dejavnosti, sta zahtevali precej energije, da smo ju uspeli kar najbolj povezali z rdečo nitjo – Kodeksom sožitja. V okviru projekta Kodeks sožitja smo septembra 2013 za dijake, učitelje in starše pripravili slavnostno prireditev na Starem gradu, na kateri smo simbolično podpisali listino, ki nas je zavezala k spoštovanju pravil kodeksa. Na prireditvi smo predstavili tudi Zlato knjigo, v katero smo vpisali 14 najboljših dijakov naše šole – zlate maturante in odlične ves čas šolanja. Septembra 2013 smo pripravili promocijsko gradivo za dijake – zvezek Kodeks sožitja. Izvedli smo tudi dve tematski razredni uri – zlata pravila kodeksa (september 2013) in spoštovanje (april 2014), katerih cilj je bil implementirati prvo pravilo Kodeksa sožitja v prakso – v vsakdanje življenje. S predstavniki oddelčnih skupnosti pa smo aprila 2014 izvedli delavnico, na kateri smo se pogovarjali o spoštovanju, ki je temelj za dobre medosebne odnose. Aprila 2014 so dijaki programa medijski tehnik izvedli dvodnevni projekt z naslovom Kodeks sožitja – izdelali so plakate, risbe, animacije, posneli videe in fotografije, napise za promocijsko gradivo, stripe … in pripravili razstavo svojih izdelkov. Aprila 2014 smo tudi razpisali natečaj za scenarij za kratki igrani ali igrano-dokumentarni film na temo Kodeks sožitja. Junija 2014 smo razglasili zmagovalca natečaja. V šolskem letu 2014/2015 so dijaki medijske smeri v okviru projektnega dela v stroki posneli film po nagrajenem scenariju. Premierno smo si ogledali nastali kratki film z naslovom Prečrtam jutri.

Pripravili smo načrt vzgojnih dejavnosti in ga dosledno implementirali v prakso. Izvedli smo tudi dve tematski razredni uri – septembra 2014 s poudarkom na vrednotah, kot sta spoštovanje in bonton, pogovarjali smo se tudi o pomenu postavljanja ciljev, aprila 2015 pa smo postavili v ospredje odgovorne medosebne odnose – s poudarkom na solidarnosti in tovarištvu. Kodeks sožitja je od septembra do decembra 2015 povezoval dijake in učitelje treh partnerskih šol v okviru mednarodnega projekta. Na zaključni prireditvi, ki smo jo izvedli na naši šoli decembra 2015, smo predstavili projektne rezultate. Pripravili smo tudi animacijo, ki

nas bo opozarjala na pomen ohranjanja vrednot v življenju. Čut za sočloveka smo pokazali z raznovrstnimi dejavnostmi v sodelovanju s skupnostjo dijakov. Načrtno smo izvedli tudi dve tematski razredni uri – septembra 2015 smo govorili o bontonu, marca 2016 pa o redu in disciplini. Posebno pozornost smo namenili prav izboljšanju reda in discipline na šoli.

5 Zaključek

Z uresničitvijo načrta vzgojnih dejavnosti si vsako šolsko leto prizadevamo, da postane Kodeks sožitja vodilo našega življenja. Želimo si, da bi ostala naša šola prostor, kjer se kali in krepi ustvarjalni duh, razvija kritičnost, sprejema drugačnost … Za uresničitev tega cilja pa se moramo potruditi vsi, dijaki, starši in učitelji – vsak po svojih najboljših močeh. Zavedamo se, da brez načrtnega in prizadevnega dela z dijaki in učitelji, pa tudi s starši, ni mogoče ohraniti trajnosti sprememb, zato bomo z implementacijo kodeksa nadaljevali tudi v naslednjih šolskih letih s ciljem, da Kodeks sožitja postane del našega vsakdanjika.

Vsakoleten simbolični podpis listine na slavnostni prireditvi nas bo zavezal k spoštovanju pravil kodeksa. Prav tako bomo novince vsako leto septembra v okviru projekta Na srednji šoli je kul uvedli v Kodeks sožitja in jim podarili zvezek Kodeks sožitja. Govoriti o vrednotah je brez pomena, če jih ne znamo živeti, ključnega pomena za uspeh pa je načrtno in neprestano delo z mladimi. Verjamemo, da nam Kodeks sožitja in njegovo vrednotenje omogoča še veliko izzivov pri delu z mladimi in učitelji.

6 Literatura in viri

Cerar, M. (2011). Šolstvo med etiko in pravom. *Vodenje (1),* 17-32.

Mesner - Andolšek, D. (2005). *Organizacijska kultura*. Ljubljana: Gospodarski vestnik, 70-82.

Ule, M. (2004). Nove vrednote za novo tisočletje. Spremembe življenjskih in vrednotnih orientacij mladih v Sloveniji. *Teorija in praksa (1-2),* 352-360.

Ule, M. (2015). Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih. *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi,* 89-96. Prispevek pridobljen s http://www.centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/nastran-ule (junij 2017)

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Drev Uranjek je profesorica slovenščine in sociologije. Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije Šolskega centra Celje poučuje slovenščino in je pomočnica ravnateljice. Poleg poučevanja in organizacijskega dela deluje še na dveh področjih: eno je literarno ustvarjanje in gledališka delavnica za dijake kot interesna dejavnost, drugo pa aktivno vključevanje v načrtovanje in izvedbo vzgojnih dejavnosti in projektov.

Učinkovita komunikacija in obvladovanje konfliktnih situacij z zaznavnimi položaji

Efficient Communication and Managing Conflict Situations with Perceptual Positions

Staša Krstić Florjanič

Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola Ljubljana
stasa.krstic-florjanic@guest.arnes.si

Povzetek

Konflikt je neizbežen del medosebnih odnosov in predstavlja enega pomembnih povzročiteljev stresa pri učencih v šolskem okolju. Članek prikazuje vsebino delavnic nevro-lingvističnega programiranja na temo razvijanja dobrih medosebnih odnosov, ki pomagajo učencem bolje razumeti vedenje drugih ljudi, izboljšati učinkovitost medosebne komunikacije in razvijati kompetence za soočanje s konfliktnimi situacijami. S pomočjo komunikacijskega modela pojasnjuje odnos med realnostjo in subjektivno izkušnjo realnosti, ki nastopi kot rezultat procesov filtriranja informacij v obliki posploševanja, popačenja in izbrisa. Predstavi uporabo zaznavnih položajev kot orodje za upravljanje s konfliktnimi situacijami in učinkovitejše komuniciranje med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: komunikacija, konflikti, nevro-lingvistično programiranje (NLP), učenci, učitelji, zaznavni položaji.

Abstract

Conflict is an inevitable part of interpersonal relationships and an important stressor in school environment. This paper presents the content of a neuro-linguistic workshop for students, the aim of which is to give students a clearer understanding of other people's behaviour, provide them with tools for a more efficient interpersonal communication and help them develop conflict competence. It introduces The NLP communication model to explain the distinction between objective reality and the subjective experience of reality, which is created as a result of the filtering processes of deletion, generalisations and distortion. It demonstrates the use of perceptual positions as a means of managing conflict situations and facilitating effective communication among students and teachers.

Keywords: communication, conflicts, neuro-linguistic perceptual positions, programming (NLP), students, teachers.

1. Uvod

"Konflikt je normalen in neizogiben del življenja, legitimen izid interakcije tudi med najbolj dobro mislečimi posamezniki" (Cohen, 2012, str. 23). Konflikt je še posebej običajen, vsakodneven pojav v šoli, med učenci, med učiteljem in učencem in za marsikoga predstavlja enega poglavitnih vzrokov stresa in frustracij. Razvijanje veščin upravljanja s konfliktnimi situacijami zato pomembno vpliva na učenčevo počutje v šoli in izven nje ter igra ključno

vlogo v procesu odraščanja v odgovorno odraslo osebo, ki bo znala upravljati s svojimi stanji, obvladala veščine učinkovite komunikacije ter uspela graditi dobre medosebne odnose.

V sklopu delavnic nevro-lingvističnega programiranja, ki se izvajajo na Srednji gradbeni, geodetski in okoljevarstveni šoli Ljubljana, je tako eden od zastavljenih ciljev naučiti učence razumevanja in spoštovanja drugačnosti ter razvijati veščine uspešnega soočanja s konfliktnimi situacijami.

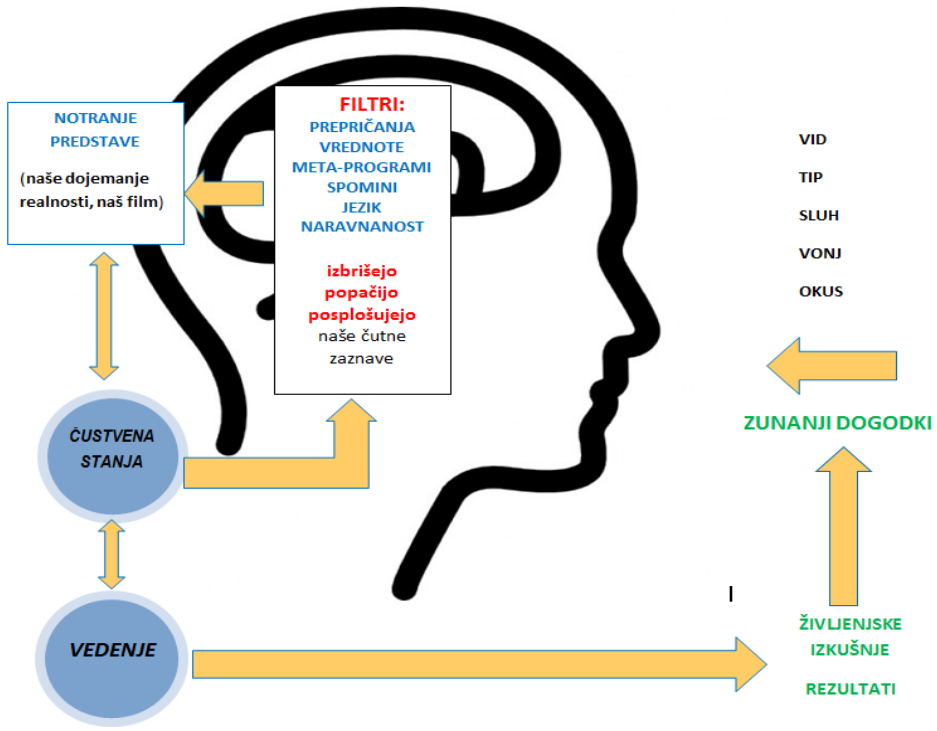
Na delavnici se učenci poleg osnovnih predpostavk nevro-lingvističnega programiranja, ki jim služijo kot vodilo in smernice pri delovanju, seznanijo s komunikacijskim modelom (slika 1), ki nudi nazorno razlago, zakaj ljudje različno doživljamo svet okoli sebe in včasih povsem drugače interpretiramo iste dogodke. V nadaljevanju spoznajo zaznavne položaje in se s pomočjo vaj naučijo, kako jih integrirati kot komunikacijsko veščino, ki jim je v pomoč pri obvladovanju konfliktnih situacij.

2. Komunikacijski model

Razumevanje nevro-lingvističnega komunikacijskega modela je bistvenega pomena, saj nam zelo nazorno pojasni, zakaj različni ljudje isti dogodek, isti stavek drugače interpretirajo, ponotranjijo in se posledično tudi drugače odzovejo.

Model ilustrira, kako v procesu sprejemanja informacij in filtriranju le-teh ustvarimo dojemanje sveta, ki jo imenujemo realnost (Ellerton, 2010). Ali kot je modro zaključil že Einstein: " Relanost je iluzija, čeprav zelo prepričljiva."

Posameznik svet dojema skozi svojih pet čutil: voh, sluh, vid, dotik in okus. Informacije se preko čutil prenesejo v možgane, ki jih dešifrirajo, jim dajo pomen in ustvarijo notranjo predstavo doživetega pojava oz. življenjske izkušnje. Vendar pred ustvarjanjem notranje predstave informacije naletijo na filtre, ki jih praviloma predrugačijo. Vhodne informacije so tako podvržene trem možnim procesom: izbris, popačenje in posplošitev.



Slika 1: Komunikacijski model

Filtri, ki vplivajo na dojemanje vhodnih informacij, so lahko posameznikove pretekle izkušnje in spomini, jezik, splošna naravnanost, prepričanja, ki jih ima o sebi in o svetu. Vse to vpliva na to, kako si bo posameznik informacijo prevedel in kakšen pomen ji bo pripisal.

Vzemimo za primer učenca Janeza v trenutku, ko ga učitelj angleščine g. Novak po zaključenem neuspešnem ustnem ocenjevanju znanja seznani z negativno oceno. Janez ima slabe pretekle izkušnje z osnovnošolskim učiteljem angleščine. Pod vplivom preteklih izkušenj zaključi, da *"ga imajo vsi učitelj na piki"*. Ker vhodne informacije vstopajo skozi omenjene filtre, se lahko zgodi, da Janezovi možgani pri procesiranju vhodnih informacij, ne da bi se sam tega zavedal, izbrišejo sočuten nasmeh g. Novaka, medtem ko učiteljeve bodrilne besede "*Prepričan sem, da boš oceno zelo hitro popravil*." popačijo, tako da dobijo ciničen, neiskren prizvok.

V predstavljenem primeru so se tako zvrstili vsi trije procesi filtriranja, in sicer: posploševanje, ker je učenec pretekli odnos z učiteljem angleščine posplošil na vse učitelje; izbris, ko je spregledal sočuten nasmeh; in popačenje, ki je nastopilo z dodajanjem negativne konotacije besedam učitelja, katerih namen je bila iskrena spodbuda.

Janez tako na podlagi filtriranih informacij ustvari notranjo predstavo dogodka, ki vpliva na njegovo čustveno stanje, slednje bo v tem primeru najverjetneje mešanica razočaranja, jeze, užaljenosti in frustracije. Janezovo slabo stanje lahko posledično sproži reakcijo v obliki odklonilnega odnosa in morebitnega jeznega odziva. Če se učitelj ujame v past in se jezno odzove na Janezovo vedenje, je izid dogajanja izkušnja, ki jo Janez doživlja kot negativno, konfliktno. To pri njem dodatno okrepi že obstoječo negativno naravnanost in omejujoča prepričanja in začarani krog konfliktnega odnosa se zavrti.

O'Connor in Seymour (1996) pojasnjujeta: "Vidimo torej skozi zapleten niz aktivnih zaznavnih filtrov. Isto velja tudi za druge čute. Svet, ki ga zaznavamo, ni pravi svet, teritorij. Je samo zemljevid, ki ga je izdelala naša nevrologija. Na kaj smo na tem zemljevidu pozorni, je spet odvisno od filtrov, kot so naša prepričanja, zanimanja in predsodki" (O'Connor in Seymour, 1996, str. 27).

Razumevanje komunikacijskega modela je pomembno, tako za učence kot za učitelje, saj na ta način ozavestimo kompleksnost našega dojemanja sveta, dogodkov, ki se lahko na točki, ko jih prelijemo v naše notranje predstave in shranimo v spomin, odmaknejo bolj ali manj daleč od prave realnosti. Kljub temu je pomembno ves čas ohraniti zavedanje, da gre za subjektivno realnost posameznika, ki se oblikuje na podlagi njegovega modela sveta, zato jo je potrebno spoštovati.

Pri tem so nam lahko v veliko pomoč zaznavni položaji, ki nam odpro vrata v model sveta druge osebe, nam nudijo razumevanje njene subjektivne realnosti in omogočajo večjo fleksibilnost pri komuniciranju in upravljanju s konfliktnimi situacijami.

3. Zaznavni položaji

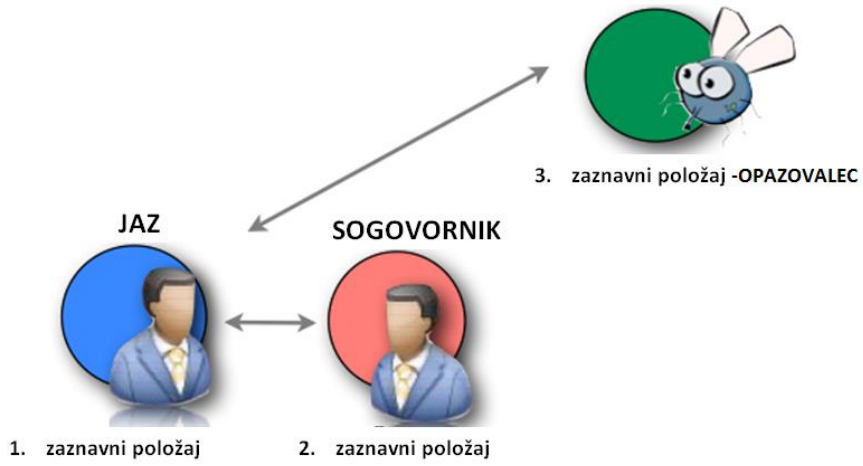
3.1 Prvi zaznavni položaj

Prvi zaznavni položaj predstavlja videnje in doživljanje situacije skozi lastne oči z vključevanjem vseh čutov, svet vidimo, slišimo in doživljamo skozi svoje filtre (Carroll, 2012).

3.2 Drugi zaznavni položaj

Zorni kot druge osebe, s katero komuniciramo, predstavlja 2. zaznavni položaj. Pomeni, da pogledamo na situacijo in nase z očmi druge osebe in iz njenega zornega kota ob upoštevanju njenega modela sveta in vrednot.

Pri tem so nam v pomoč zrcalni nevroni, ki nam omogočajo izkusiti fizične občutke, čustva in misli drugih ljudi. Ko vidimo neko osebo, zrcalni nevroni ustvarijo notranji model te osebe. Le-ta nam pomaga ustvariti dober stik z osebo, spodbuja empatično doživljanje osebe in 'branje' njenih misli, tako smo sposobni predvideti, kaj si oseba misli in kaj bo naredila (Carson in Tiers, 2014).



Slika 2: Zaznavni položaji
Vir: http://www.intelligentlywired.com/techniques/perceptual_positions.html

3.3 Tretji zaznavni položaj

Zorni kot opazovalca, ki ne sodeluje v procesu komunikacije, predstavlja tretji zaznavni položaj. Je disociiran in čustveno nevpleten. Ko se v svojem umu prestavimo v 3. zaznavni položaj, lahko vidimo in slišimo sebe in drugo osebo, brez čustev, ki jih doživljamo v 1. in 2. zaznavnem položaju, kot bi bili muha na steni. To je položaj, v katerem poteka proces analiziranja in učenja. Opazujemo lahko dinamiko odnosa med osebama v 1. in 2. položaju in pridemo do vpogleda, kakšno je sporočilo odnosa in kaj spremeniti pri sebi, da bi dosegli spremembo v odnosu oz. želeni izid komuniciranja (Knight, 2001).

3.4 Četrti in peti zaznavni položaj

Četrti zaznavni položaj predstavlja sistemski pogled na situacijo, s stališča sistema kot celote, na primer šole. Leta 1990 je Marylin Atkinson dodala še peti zaznavni položaj, ki prinaša univerzalni, celostni pogled na dogajanje, ob upoštevanju vseh zaznavnih položajev. Churches in Terry (2007) ugotavljata, da lahko posameznik zavzemanje četrtega in petega zaznavnega položaja doživlja kot duhovno izkušnjo, saj mu omogoča občutenja enosti, povezanosti z vsem, kar je, in zavedanja, da je del nečesa, kar je večje od njega.

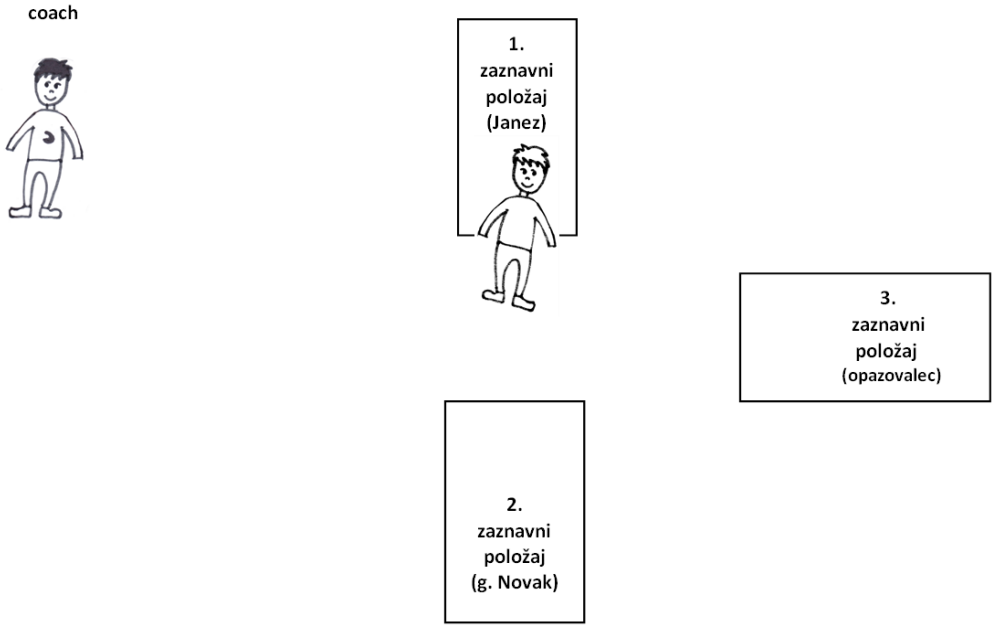
4. Sprehajanje med zaznavnimi položaji in obvladovanje konfliktnih situacij

Miselno preizkušanje različnih zaznavnih položajev nam v dani situaciji omogoča bolj uravnotežen pristop k lastnemu razmišljanju in k posledičnemu delovanju. Sposobnost, da lahko izkusimo sebe, svoja dejanja in njihov morebitni vpliv iz različnih zaznavnih položajev, je ključna sestavina učinkovite komunikacije (Ellerton, 2010).

Vaja s tremi zaznavnimi položaji, ki jo učenci izvajajo na NLP delavnici, poteka v dvojicah, pri čemer eden od učencev vodi drugega skozi vse faze in igra vlogo coacha. Učenec določi in s samolepilnimi lističi označi tri položaje v prostoru, ki predstavljajo vsakega od treh zaznavnih položajev. V mislih izbere problemsko situacijo z določeno osebo,

ki jo želi razrešiti. Predpostavimo, da učenec Janez želi razreševati problemsko situacijo v odnosu z učiteljem g. Novakom.

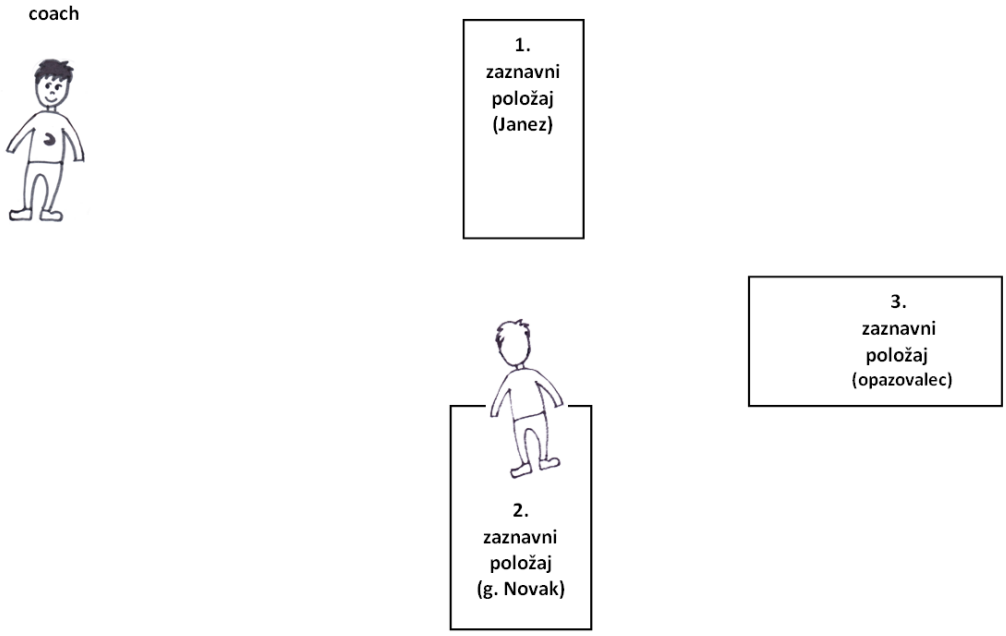
Prvi korak vaje vključuje priklic problemske situacije in njeno celostno doživljanje iz 1. zaznavnega položaja. Janez pod vodstvom coacha, ki ga skozi proces doživljanja pretekle situacije vodi z vprašanji, podoživi problemsko situacijo skozi svoje oči, v mislih vidi in sliši učitelja pred sabo. Pozoren je na svoje občutke, misli in na namen komunikacije.



Slika 3: Zavzemanje 1. zaznavnega položaja

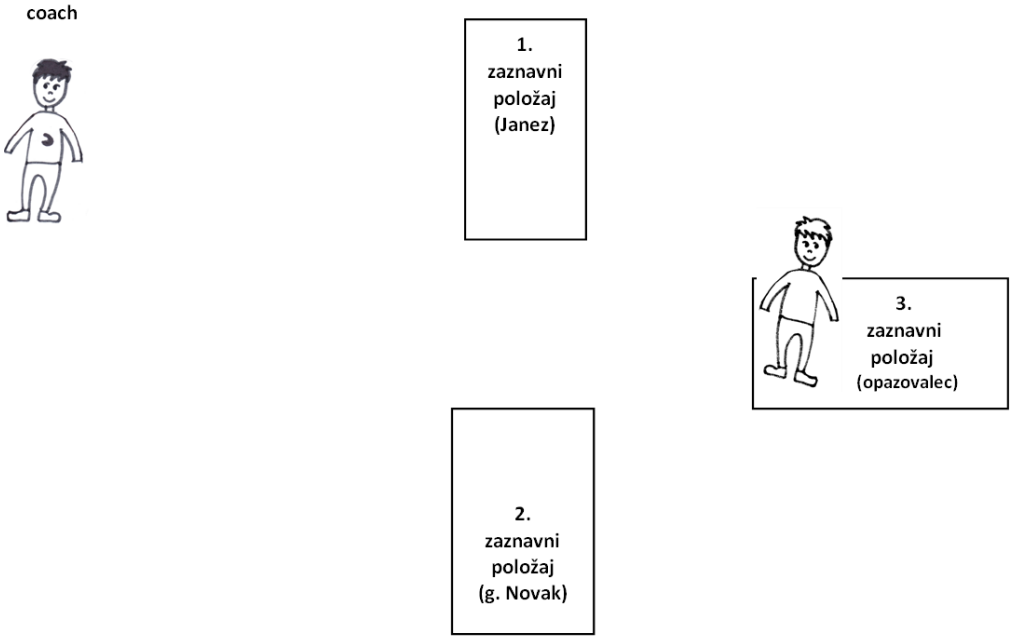
Sledi t. i. prekinjevalec, ko coach povabi Janeza, da izstopi iz 1. zaznavnega položaja in mu s tematsko nepovezanim vprašanjem (*Kaj si jedel za zajtrk?* ali *Koliko je 7x8?*) preusmeri pozornost in omogoči, da se otrese stanja in misli iz 1. zaznavnega položaja.

Nato coach Janeza povabi, da stopi na prostor, označnen kot 2. zaznavni položaj, oziroma v čevlje učitelja. Vodi ga, naj prevzame držo učitelja in njegovo govorico telesa in naj se kot učitelj vživi v problemsko situacijo, tako da vključi vse svoje čute in si predstavlja, kaj vidi, sliši, čuti. Opazuje Janeza (sebe), njegovo govorico telesa, ton glasu. Zdaj, ko je v 2. zaznavnem položaju, lahko zazna učiteljev odziv na Janeza. Morda prejme uvid, kako se učitelj počuti in zakaj se v problemski situaciji tako vede ter kakšen je njegov namen. Coach ga pozove, naj si zastavi vprašanje, če bi lahko, zdaj, ko je v koži učitelja, dal Janezu kakšen nasvet in kakšen bi bil ta nasvet ter kako naj se Janez drugače vede, odziva, da bi bil izid situacije boljši.



Slika 4 : Prehod v 2. zaznavni položaj

Sledi izstop iz 2. zaznavnega položaja, prekinjevalec in prehod v 3. zaznavni položaj. V položaju opazovalca, ki je disociiran in čustveno nevpleten, učenec Janez opazuje interakcijo med učiteljem in Janezom v problemski situaciji. Opazuje mimiko, gibe in ton glasu obeh. Coach Janeza ponovno pozove k ozaveščanju morebitnih uvidov, nasvetov o nadaljnjem delovanju v odnosu.



Slika 5: Zavzemanje 3. zaznavnega položaja opazovalca

Drugi del vaje vključuje ponovitev vseh treh korakov. Učenec ponovno zavzame vse tri zaznavne položaje, vendar s to razliko, da tokrat Janez vnese spremembe pri vedenju, upoštevajoč uvide in nasvete, ki jih je prejel v 2. in 3. zaznavnem položaju. Iz vseh treh zaznavnih položajev nato opazuje morebitne spremembe v odnosu, odzivanju in čustvenem

stanju tako Janeza kot učitelja. Običajno se posledično spremeni tudi izid problemske situacije.

Opisano vajo, ki jo za delo z učenci predlagata Churches and Terry (2007), smo nadgradili s t. i. korakom v prihodnost, ko Janez v mislih preigra pričakovano situacijo z učiteljem v bližnji prihodnosti, upoštevajoč pridobljena znanja, uvide in nasvete. Na dalavnici smo korak v prihodnost nekoliko modificirali po zgledu J. D. Hoaga (2017). Janez je najprej pričakovano, prihodnjo situacijo z učiteljem na novo umestil v prostor in z lističi ponovno označil vse tri zaznavne položaje. Pod coachevim vodstvom si je pričakovani dogodek ogledal in ga podoživel iz vseh treh zaznavnih položajev. Na ta način je lahko prišel do novih uvidov glede pričakovane komunikacije z učiteljem v prihodnosti in preveril učinkovitost načrtovane komunikacijske strategije.

Delavnico praviloma zaključimo z razpravo in anonimno pisno povratno informacijo. Učenci so naprošeni, da anonimno odgovorijo na vprašanja o poteku vaje, o doživljanju posameznih zaznavnih položajev, o morebitnih uvidih, nasvetih, ki so jih prejeli, o koristnosti vaje, všečnosti in razumljivosti razlage in navodil ter o morebitnih nasvetih za predavateljico.

Učenci praviloma nimajo težav pri vživljanju v različne zaznavne položaje. Večina učencev je doslej najmočneje doživljala bodisi 1. ali 2. zaznavni položaj, nekateri pa tudi 3. Več kot 90 odstotkov učencev meni, da je vaja koristna, najpogostejše utemeljitve, zakaj se jim zdi koristna, so: ker so lahko videli, kako se počutijo drugi; dobili so vpogled, kako naj se naslednjič odzovejo v konfliktnih situacija ali kako naj jih razrešijo; ker zdaj vidijo situacijo iz obeh stališč; ker so ugotovili, da jim oseba ne želi nič slabega; ker sedaj lažje razumejo svoje bližnje; ker so se zavedli posledic svojega vedenja; ker lahko preprečijo konflikte.

Predstavljena vaja je zgolj ena izmed vaj z zaznavnimi položaji, s katerimi zaznavne položaje raziskujemo z namenom pridobivanja različnih perspektiv, uvidov in ustvarjanja novih možnosti izbire, razmišljanja, odločitev in vedenja, ki posledično pripeljejo tudi do transformacije odnosa. Churches in Terry (2007) navajata, da se v šolah vaja z zaznavnimi položaji z veliko mero uspešnosti uporablja tudi za delo z nasilneži.

Uporaba zaznavnih položajev nam omogoča ohranitev trezne glave v konfliktnih situacijah in oceno vpliva naše verbalne in neverbalne komunikacije na druge in vpliva drugih na nas. Omogočajo nam boljše razumevanje drugih ljudi, večjo fleksibilnost v mišljenju in ustvarjalnost. Vsi trije zaznavni položaji so lahko del naše pozornosti, naša zaznava je celostna, ko smo se sposobni premikati med vsemi tremi zaznavnimi položaji (Inštitut za nevro-lingvistično programiranje, 2013).

Izvajanje vaje tako predstavlja tudi trening, s katerim ozaveščamo in prebujamo našo sposobnost sprehajanja med zaznavnimi položaji med samim procesom komunikacije. To sposobnost lahko razvijamo kot ključno veščino učinkovite komunikacije in gradnje dobrih medosebnih odnosov.

5. Zaključek

Vsakdo živi v svoji enkratni subjektivni resničnosti. Svet je neskončna možnost čutnih zaznav, mi pa smo sposobni zaznati samo majhen del, ki ga še dodatno filtriramo na podlagi svojih izkušenj jezika, kulture, prepričanj, vrednot in predvidevanj. Filtri, ki jih nadenemo našim zaznavam, določajo, v kakšnem svetu živimo (O'Connor in Seymour, 1996).

Razumevanje sveta in zornih kotov drugih ljudi poveča našo sposobnost učinkovitega komuniciranja in nam pomaga razvijati ustrezno fleksibilnost, ki je potrebna pri ustvarjanju in ohranjanju dobrega stika ter pri uspešnem reševanju konfliktov. Opisana tehnika Zaznavni položaji nam omogoča ravno to.

Posebnost vaje predstavlja tudi dejstvo, da lahko coach vodi osebo skozi posamezne korake, ne da bi poznal vsebino problemske situacije. Slednji način je tudi najpogostejša izbira pri učencih, ki svojih problemskih situacij velikokrat niso pripravljeni v popolnosti razkriti na delavnicah. Navkljub temu pa ob zaključku procesa pogosto želijo deliti posamezne uvide ob doživljanju 2. in 3. zaznavnega položaja in posledične spremembe v razmišljanju in drugačnem dojemanju problemske situacije.

Vaja omogoča vpogled in razumevanje modelov sveta drugih ljudi. Uvidi in spoznanja, ki jih v procesu učenci prejmejo, v njih sprožajo premike v zaznavanju, razmišljanju, sprejemanju odločitev in jih motivirajo k spremembi vedenja, o čemer pričajo tudi povratne informacije učencev.

6. Literatura

Carroll M. (2012). *Resolving Conflict by Exploring Differrent Perspectives*. Pridobljeno s http://www.nlpacademy.co.uk/articles/view/resolving_conflict_by_exploring_different_perspectives/

Carson, S. in Tiers, M. (2014). *Keeping the Brain in mind: practical neuroscience for Coaches, Therapists, and Hypnosis Practitioners*. New York: Changing Mind Publishing (pp118-125).

Churches, R. in Terry, R. (2007). *NLP for Teachers; How to be highly effective teacher*. Bancyfelin, Wales: Crown House Publishing. pp.73-81

Cohen, R. (2012). *Vrstniki zarešujejo konflikte. Vrstniška mediacija v šolah*. Ljubljana: Zavod RAKMO.

Ellerton, R. (2010). *Parents' handbook:, NLP and common sense guide for family well-being.* Renewal Technologies Inc.

Hoag, J. D. (2008). *Perceptual Positions.* John David Hoag, Training-Coaching-Therapy. Pridobljeno s *http://www.nlpls.com/articles/perceptualPositions.php*

Inštitut za nevro-lingvistično programiranje (2013), Praktik nevro-lingvističnega programiranja (interno gradivo), Inštituta za nevro-lingvistično programiranje, Ljubljana.

Knight, S. (2002). *NLP at Work, The Difference that makes the difference in Business.* London: Nicholas Brealey Publishing.

O'Connor, J. in Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: Uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec: Sledi.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Staša Krstić Florjanič, profesorica angleščine, magistrica ekonomskih znanosti in NLP trenerka poučuje ekonomske predmete in angleščino na Srednji gradbeni, geodetski in okoljevarstveni šoli Ljubljana. Za dijake organizira tudi delavnice nevrolingvističnega programiranja, na katerih dijakom podaja znanja, kako upravljati s svojimi stanji in biti uspešen pri doseganju svojih ciljev, kako razvijati veščine učinkovite komunikacije in graditi dobre medosebne odnose.

Lik učitelja in njegov profesionalni razvoj

Teacher's Character and one's Professional Development

Maja Štempihar

Srednja šola Jesenice
maja.stempihar@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kdo je učitelj, katere so njegove naloge, opisane so poklicne sposobnosti in lastnosti dobrega učitelja. Prikazan je profesionalni razvoj učitelja, značilnosti profesionalizma, opisani so dejavniki, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, in pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Biti in ostati dober učitelj ni enostavno. K temu lahko pripomoremo z ustreznim načrtovanjem in sodelovanjem sodelavcev ter ravnatelja pri profesionalnem razvoju učitelja. Za vseživljenjsko učenje pa je v prvi vrsti odgovoren vsak posameznik.

Ključne besede: pomen profesionalnega razvoja, pouk, profesionalni razvoj, učitelj, vseživljenjsko učenje.

Abstract

The contribution presents who the teacher is, what are one's assignments and portrays professional abilities and properties of a good teacher. It displays professional development of a teacher, features of professionalism and the meaning of teacher's professional development for the class. Being and continuing to be a good teacher is not simple. We can contribute to professional development of a teacher with suitable planning and cooperation of fellow workers and headmaster. For life-long learning the responsibility lies first and foremost with each individual.

Key words: class, lifelong learning, meaning of professional development, professional development, teacher.

1. Uvod

Odgovor na vprašanje: Kakšnega učitelja si želimo?, se zdi zelo enostaven: dobrega. Naj bo to z vidika učenca, njegovih staršev, družbe ali delodajalca. Vendar v resnici ni tako lahko, še posebej v današnji družbi, katere zahteve so vsak dan večje. V preteklosti je bila osnovna naloga učitelja le posredovanje znanja, danes ima čedalje pomembnejšo vlogo pri vzgoji, razvijanju sposobnosti, vedoželjnosti, ustvarjanju in spodbujanju h kritičnemu mišljenju otrok. Pomembna je tudi učiteljeva osebnost, ker le ta s svojim zgledom in odnosom nehote svoja čustva, prepričanja in vrednote prenaša na učence in okolico. Poleg osebnostnih lastnosti, veselja do svojega dela in otrok je pomembno, da se vsak učitelj na svoji poklicni poti tudi stalno razvija: od učitelja začetnika do popolnega strokovnjaka. Profesionalni razvoj posameznikov je zelo različen, na poti je polno ovir. A vsak učitelj se ga mora zavedati, profesionalno rasti in se »učiti« od učencev.

2. Učitelj in profesionalizacija

Po SSKJ je **učítelj** -a m (ȋ) *kdor (poklicno) uči, poučuje.*

Kot navaja Blažič s sod. (2003) je temeljna naloga učitelja *izobraževanje* in *vzgajanje*. Od učitelja je odvisna kvaliteta pouka. Učitelj je tisti, ki učne cilje, vsebino in učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter o učnem procesu neposredno odloča in zanj odgovarja. Prav tako lahko vlogo učitelja opazujemo iz več zornih kotov: je zastopnik države, znanstvene stroke in njen popularizator, je zavezan šoli kot podsistemu družbe, deluje skladno z vzgojno-izobraževalnimi pričakovanji staršev, je odvetnik učencev, je soodgovoren za lokalno uspevanje kulturnih, športnih, izobraževalnih, zdravstvenih in drugih dejavnostih. Učitelj je v demokratični družbi bil in bo zastopnik k napredku usmerjene humanistične družbe. Skozi svoje temeljne naloge vzgoje in izobraževanja učencev, vpliva na učenčevo osebnost, prenaša spoznanja in uči spretnosti.

Učitelj opravlja izredno zahtevno poklicno vlogo včasih v stresnih, drugič v spodbudnih okoliščinah, vedno pa v negotovih, nepredvidljivih in dinamičnih delovnih razmerah. Že zgodnje raziskave učiteljevih kognicij so pokazale, da učitelji niso pasivni, nebogljeni ali odporni na spremembe, kot so jim pripisovali, pa tudi ne homogena poklicna skupina (Valenčič Zuljan, 2001).

Naloge učitelja:

- Vodi pouk
- Usklajuje učne cilje in vsebino ter tehnologijo prilagaja učencem
- Vezni člen, ki naj bi čim bolj integriral in usklajeval svoje in učenčeve dolžnosti ter pravice, oboje pa usklajeval s starši in lokalno skupnostjo
- Svoje učence usposobi za samovodenje
- Jim zagotovi znanje
- Pomaga pri razvijanju delovnih in ustvarjalnih sposobnosti
- Razvija visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti, fleksibilnosti, intelektualne radovednosti
- Motivira za učenje socialnih spretnosti, psihološke moči
- Spodbuja osebnostno rast učencev (Blažič in sod., 2003).

Če poskušamo strniti najpogostejše »nove vloge« je med njimi najprej preusmeritev od poučevanja k učenju, poudarek na uporabi sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, posebne potrebe, multikulturne razlike), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Za uspešno povzemanje vseh teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj (Razdevšek – Pučko, 2004).

2.1 Poklicne sposobnosti in lastnosti učitelja

Vsak posameznik bi pod pojem »dober učitelj« glede na starost, osebne lastnost, pričakovanja in izkušnje podal pomen različnim lastnostim učitelja.

Kot navaja Marentič Požarnikova (2000) raziskave ugotavljajo, da ne gre sestavljati dolgih spiskov lastnosti idealnega učitelja, saj se dobri učitelji med seboj v številnih lastnostih močno razlikujejo. Tako se je dolg spisek omejil le na nekatere, za učiteljevo delo dokazano pomembne lastnosti:

- ekstravertiranost
- empatičnost (socialna inteligentnost)

- osebnostna zrelost in stabilnost
- samozaupnje, pozitivna samopodoba
- »odprtost do negotovosti« (odprtost za inovacije) in prožnost v uporabi različnih metod
- proaktivnost (zmožnost ravnanja na osnovi lastnih ciljev in vrednot).

Tudi Blažič s sodelavci (2003) pravi da ni enotnega modela uspešnega učitelja, saj so lahko učitelji različnih značajev, lastnosti in sposobnosti približno enako uspešni, eden bolj v teh, drugi v drugačnih razmerah. Učenci in dijaki si želijo predvsem naslednje lastnosti učiteljev: strokovnost, humanost, naklonjenost, spoštovanje, čustveno toplino in vedrost, razumevanje in zaupljivost, samokritičnost, strpnost, potrpežljivost, mirnost in prijaznost, pozitivna pričakovanja, zagotavljanje varnosti, pravičnost, odprtost, pristnost, socialno integrativnost, kooperativnost, spontanost, tovarištvo. Naštete vrline so zamišljeni ideal, za katerega naj si vsak učitelj prizadeva.

Načela in kompetence pedagoškega delavca

Pedagoški delavci morajo razvijati svoje kompetence in delati po določenih načelih:

- *načelo strokovnosti:* pedagoški poklic je visokokvalificiran poklic, ki zahteva ustrezno izobrazbo;
- *načelo avtonomnosti strokovnih delavcev:* strokovnim delavcem je treba omogočiti strokovno avtonomno presojanje in ravnanje;
- *načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja:* k izbiri pedagoškega poklica je treba spodbujati najbolj kakovostne in poklicno motivirane posameznike;
- *načelo partnerskega sodelovanja znotraj posamezne inštitucije ter med vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami in širšim okoljem:* pomembno zaradi pretoka informacij in spoznanj;
- *načelo iskanja družbenega konsenza pri doseganju ciljev vzgojno*-izobraževalnega *dela:* za dosego ciljev si bodo prizadevali vsi, ki so povezani z vzgojno-izobraževalnim procesom;
- *načelo evalvacije lastnega dela;*
- *načelo interdisciplinarnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin*
- *mora biti zagotovljeno na ravni izobraževanja vseh strokovnih delavcev;*
- *načelo mobilnosti:* med državami, znotraj države, prehajanje med pedagoškimi in preostalimi poklici. (Stupar, 2015)

Področja, na katerih se od učitelja zahteva sposobnosti in znanja:

1.Organizacijski vidik, kot dobro načrtovanje in organiziranje, urejena dokumentacija, poznavanje svojega predmeta ter poizkušanje različnih metod.

2. Profesionalnost: spoštovanje zaupnih informacij, odprtost za novo učenje, fleksibilnost, vloga vodje, sprotno spremljanje razvoja predmeta, sodelovanje s starši,…

3.Socialne spretnosti: razvijanje dobrih odnosov z učenci in drugimi zaposlenimi, smisel za humor, delovanje v timu, sposobnost komuniciranja, učenje ravnanja v težkih situacijah; (Javornik Krečič M, 2008)

2.2 Profesionalni razvoj učitelja

Obstajajo različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja in različni modeli, ki skušajo pojasniti, kako poteka. Kot pravi Valenčič Zuljanova (2001), je učiteljev profesionalni razvoj proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanj; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.

Profesionalni razvoj učiteljev je profesionalna odgovornost posameznika, ki se je dolžan nenehno učiti in izboljševati svoje delo v razredu, zato da bi učencem dal največ in najboljše, kar je v vzgojno-izobraževalnem procesu mogoče (Erčulj, 2011).

Erčuljeva (2010) poudarja da se o profesionalizmu v vzgoji in izobraževanju intenzivneje pogovarjamo zadnjih 10 let. In profesionalen učitelj mora imeti široko znanje, znati avtonomno odločati o postopkih, predan mora biti nenehnemu profesionalnemu razvoju, pomembne pa so tudi etične vrline.

Vsak učitelj v svojem poklicnem razvoju preide določena obdobja, vsako od njih ima specifično vlogo, značilnosti in posledice. Učiteljev razvoj je nekaj kar se dogaja v človeku. Kot proces učenja, še posebno kompleksno učenje, je osebno učenje, nekaj, kar mora oblikovati posamezni učitelj sam. Zavedati se je treba, da so vedno neke vrste odpori proti učenju in spremembam, to velja še posebno za osebne profesionalne spremembe (Muršak in sod, 2011).

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v ožjem in širšem pomenu. Terhart(1997, cit. po Valenčič Zuljan, 2001) poudarja, da se v *širšem* pomenu učiteljev poklicni razvoj začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oz. opustitvijo poklica. V *ožjem* pomenu pa je razvoj omejen na poučevanje oz. na tista kritična obdobja v katerih se posameznik v resnici razvija in napreduje.

Profesionalni razvoj naj bi učitelj razvijal na treh področjih: na kognitivnem (vem, da …), na praktičnem (vem, kako …) in na moralnem (vem, čemu …) (Tehart, 1999).

Profesionalnega razvoja strokovnih delavcev ne moremo prepuščati zgolj izbiri posameznika, ampak mora biti skrbno načrtovan in v skladu z usmeritvami šole. Ravnateljeva vloga je tu zelo pomembna:

1. Ravnatelj mora biti zgled za učenje.

2. Ravnatelj mora poskrbeti za razmere, ki bodo spodbujale profesionalizem v zbornici. Pomembno je, čemu da ravnatelj prednost, kako razume učenje in kakšen odnos ima do učenja, učiteljev in učencev (Erčulj, 2011).

Bubb (2013) trdi, da profesionalni razvoj igra veliko vlogo ne le pri učinkovitosti učiteljev, temveč tudi pri njihovem vztrajanju na delovnem mestu.

2.3 Modeli profesionalnega razvoja

V literaturi zasledimo različne Modele profesionalnega razvoja učiteljev. Prvi empirični poizkus opredeljevanja učiteljevega razvoja je opisal Fuller, ki ga je povezoval s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbeh. Kasneje ga je dopolnil in razvejal Huberman. Zuzovsky je opredelil profesionalni razvoj z dveh vidikov: kot razvoj kariere in kot na doseganje učiteljeve osebnostne zrelosti. Najpogosteje je omenjan 5-stopenjski model učiteljevega profesionalnega razvoja , ki so ga razvijali Berliner, Sheckley in Allenu ter Dreyfus (Javornik Krečič M., 2008).

Pri učiteljih je zelo pomembno premišljeno prepletanje teorije in prakse v celotnem učiteljevemu usposabljanju, ki mora biti zastavljeno tako, da vzpodbuja profesionalno rast na vedno višjo stopnjo.

Obstaja cela vrsta modelov, ki to rast ponazarjajo v obliki stopenj, najbolj poznan je Berlinerjev model (cit. po Marentič Požarnik, 2000):

Učitelj – novinec, ki se togo drži postavljenih pravil, povezanih s poukom in jih ima za recepte. V tej stopnji razvoja učitelj spoznava cilje svojega dela in značilnosti šolskih situacij in pridobiva prve izkušnje.

Učitelj – začetnik, ki se že odloča v katerih okoliščinah je neko pravilo uporabno in v katerih ne (kdaj pohvaliti učenca in kdaj ne). Prepozna podobnosti med določenimi okoliščinami in gradi epizodično znanje.

Usposobljen učitelj - praktik, ki mu postaja jasna zveza med sredstvi in cilji (če želi spodbuditi učence k razmišljanju, mora tvegati tudi nekaj iskanja in stranpoti). Se že zavestno odloča kako bo ravnal in zna določiti kaj je pomembno in kaj ne.

Uspešen učitelj - strokovnjak, ki že celovito, holistično dojema situacijo v razredu in zna predvideti dogodke; lahko brez zavestnega napora opazi in razume podobnosti med sicer na videz različnimi situacijami. Še vedno je pri svojih dejanjih analitičen, premišljen in preudaren.

Učitelj izvedenec - ekspert, ki intuitivno celovito dojema in se zna samostojno, hitro in pravilno odločati (to stopnjo dosežejo le redki). V večini situacij deluje tekoče, fleksibilno, brez zavestnega truda.

2.4 Značilnosti profesionalnega razvoja

Učitelja profesionalca zaznamujejo osebna vizija in moralna odgovornost, proces stalnega razvoja in strokovnega izpopolnjevanja, strokovna zrelost in usposobljenost ter sposobnost sodelovanja z drugimi. Temeljne značilnosti profesionalnega razvoja lahko strnemo v naslednja načela:

1. Učitelj je aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja.
2. Učitelj je kritični profesionalec.
3. Učiteljev poklicni razvoj pomeni povezovanje pojmovanj in ravnanj.
4. Refleksija je sredstvo za učiteljev profesionalni razvoj.
5. Kognitivno - konstruktivistični model pouka pomeni okvir za učiteljev profesionalni razvoj.
6. Učiteljev profesionalni razvoj je vseživljenjski proces.
7. Učiteljev profesionalni razvoj je celovit proces rasti.
8. Učiteljev profesionalni razvoj je proces sodelovanja in kooperativnega učenja.
   (Javornik Krečič M., 2008 str.138)

Niemi in Kohonen (1995, cit.po Muršak in ostali, 2011) zapišeta naslednje značilnosti t.i. novega profesionalizma. Učitelja profesionalca namreč po njunem mnenju označujejo:

1. Profesionalna zavezanost k rasti in učenju: zaupa v vrednost svojega dela. Prepričan je da lahko njegovo delo spremeni življenje učencev. Zaupa v učence in jih spoštuje. Je občutljiv za njihove potrebe, dober poslušalec, opazovalec. Profesionalno odgovornost vidi kot delitev zavzetosti med udeleženci, ki temelji na odprti komunikaciji in refleksiji. Sposoben se je učiti iz svojih porazov.

2. Profesionalna avtonomija. Etičnost je temelj dela učitelja profesionalca. Opredelil je svoje vrednote in pojmovanja o človeku. Zaupa v svoje intuitivno mišljenje in zna poslušati svoj notranji glas. Profesionalno rast vidi kot kontinuirano učenje. Zavezan je rasti, sebe dojema kot spodbujevalca učenja.
3. Dinamično pojmovanje učenja. Profesionalni učitelj podpira učenje in deluje v smeri spodbujanja učenčeve soodgovornosti pri učenju. Sebe vidi, kot spodbujevalca različnosti učencev in njihovo različnost sprejema kot izziv. Tudi sam je dejaven in refleksiven »učenec«, zato da bi bolj razumel sebe in imel več znanja o sebi kot učitelju. Dejavno skrbi za svoj intelektualni razvoj.
4. Sodelovanje in povezovanje (interakcija): Pripravljen je stopiti iz osamljenosti v dejavno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, v povezovanju z novimi partnerji na področju tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela. Pripravljen je na parcipativno učenje skupaj z drugimi, z namenom razvoja kurikula z akcijskim raziskovanjem in razvojnim delom v razredu, šolski skupnosti in družbi kot celoti, sposoben je delovati v različnih timih. Sebe vidi kot gibalo sprememb za družbeni razvoj.

2.5 Dejavniki, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj

Učitelj mora imeti priložnost in podporo, da si zastavi vprašanja, zakaj bi spreminjal svoje delo, kaj bi spremenil, kako bi to naredil, s kom bi sodeloval in kako bi te spremembe ovrednotil. Kot opozarja Ažman (2004, cit. povz. po Javornik Krečič, 2008) lahko to učitelj stori samo v šoli, ker si prav takšna vprašanja zastavljajo tudi ostali učitelji in drugi predstavniki šole, strokovne institucije in vlada pa bi jih morale vzpodbujati in podpirati.

Dejavnike, ki vplivajo na učiteljev razvoj bi v grobem lahko razdelili na

- *notranje* (prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije)
- *zunanje* kamor prištevamo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja, uvajanje novosti, spremembe v šolskem sistemu, ter tudi nekatere neformalne vplive, kot so klima na šoli, vplivi staršev, izkušnje, ki si jih je učitelj pridobil med poučevanjem, tudi odločitev za poklic (Javornik Krečič M. , 2008).

2.6 Strokovni razvoj učitelja

Strokovni delavci se lahko izobražujejo na formalen in neformalen način. Middlewood in Bush (2005, cit. povz. po Glavič 2012) delita izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v štiri osnovne kategorije:

- Študij in analiza lastnega dela, ki vsebuje tudi lastne informacije, ki jih dajejo učenci.
- Učenje od svojih sodelavcev, ki so bolj ali manj izkušeni od nas in s katerimi se lahko pogovarjamo vsak dan. V to kategorijo prištevata tudi medsebojne hospitacije znotraj šole in tudi obiski drugih šol.
- Zakonsko določene aktivnosti, ki jih mora zagotoviti šola. Sem uvrščata mentorstvo, spremljanje in opazovanje učiteljevega dela, možnost sodelovanja pri pomembnejših odločitvah. Vse to je dodatek k seminarjem, delavnicam, konferencam.
- Sodelovanje z drugimi šolami. Pomembno je, da se zaposleni srečujejo in pogovarjajo z zaposlenimi iz drugih šol, ker se s tem izognemo omejeni praksi in omogočamo širjenje idej.

2.7 Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk

Marentič Požarnikova (2000) opozarja, da so učenci vse bolj raznoliki (multikulturnost, socialna razslojenost, integracija učencev s posebnimi potrebami) in težje obvladljivi (porast nasilja, zasvojenost, nizka učna motivacija, kar se kaže v »špricanju« in osipu in še kaj. »Razlikujejo pa se tudi starši, ki po eni strani otroke zaradi svojih obveznosti vedno dlje časa puščajo v šoli in od šole in učiteljev zahtevajo vedno več, po drugi strani pa čakajo in prežijo na napake, ki jih bodo storili učitelji.«

Kakšen naj bo pouk, da bo spodbujal celovit razvoj učencev, kakšna je vloga učitelja in učenca, ali ima organizirano sodelovanje med učenci sploh pomen?

Brandes in Ginnis (1992, povz. po Javornik Krečič 2008) navajata da so učenci »lastniki svojega učenja«: lastništvo je sestavljeno iz posedovanja in odgovornosti za posest. Učitelj naj učencem omogoča, da sprejmejo to lastništvo, ga razumejo, in vedo, da pomeni odgovornost za svoje vedenje in napredek celotne skupine. Usmerjen pouk v učenca temelji na zaupanje v učence, da so sposobni samostojnega učenja in razmišljanja.

Za učenca je zelo pomembna sproščena razredna klima, kjer učitelj učence spodbuja in jim dopušča da deluje njihova domišljija, da samostojno naredijo projekt tako, kot so si sami zamislili in zanje prevzamejo odgovornost. Da je pouk bolj zanimiv in privlačen uporablja učitelj številne učne pripomočke, ki motivirajo učence k stalnemu učenju (Javornik Krečič, 2008).

Kot pravita Bubb in Early (2010, cit. po Bubb, 2013) profesionalni razvoj ne pomeni le sodelovanja na organiziranih izobraževalnih seminarjih, razumeti ga je potrebno v smislu sprememb, ki se zgodijo v razmišljanju in praksi ljudi in prinašajo pozitivne spremembe za učence. Spodbujati mora zavezanost trajnostni osebni in profesionalni rasti. Z besedami Benjamina Brittna: »Učenje je kot veslanje proti toku. Če se ustaviš, pričneš drseti nazaj.« (Bubb in Earley 2010, cit. po Bubb 2013)

3. Zaključek

Biti in ostati dober učitelj ni enostavno. Po končani fakulteti se pridobivanje učiteljevega znanja nikakor ne sme zaključiti. Nenehno učenje mora biti temeljna lastnost učitelja, kajti če želi postati dober učitelj, je nujno nadgrajevanje znanja. Učitelj se mora zavedati razlike med današnjimi učenci in učenci izpred nekaj let.

Profesionalni razvoj učitelja je vseživljenjski proces, ki je pomemben za kakovostno učenje in poučevanje. Je stalni proces, ki poteka skozi vsa obdobja učiteljeve poklicne poti in močno vpliva na učence, ki jih poučuje. Stalen profesionalni razvoj mora biti skrbno načrtovan. K učinkovitemu profesionalnemu razvoju učitelja pomembno vplivajo učiteljevo učno okolje, spodbudna klima delovnega okolja, spodbudna vloga ravnatelja, kolegialna šolska kultura, delo v razredu, sodelovanje, izmenjava mnenj ter izkušenj z drugimi učitelji, vpliv staršev, novosti na področju šolstva … Profesionalni razvoj je v prvi vrsti odvisen od vsakega posameznika. Nenazadnje imajo pomembno vlogo pri učiteljevem profesionalnem razvoju njegova osebna vizija, moralna odgovornost in osebnostna zrelost. Vsak učitelj se mora zavedati pomena vseživljenjskega učenja in lastne skrbi za profesionalen razvoj, saj le na ta način lahko preprečimo, da učitelj ostane na neki točki ali celo nazaduje. Zato se od učitelja pričakuje nenehno učenje in profesionalen razvoj.

4. Literatura in viri

Blažič M, Ivanuš Grmek M, Kramar M, Strmčnik F. (2003) *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.

Bubb S. (2013) Vodenje profesionalnega razvoja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11 (3*): 15-30. Pridobljeno s https://www.dlib.si

Erčulj J. (2010) Profesionalizem in profesionalni razvoj strokovnih delavcev. *Didakta 20 (137*): 9-11; Pridobljeno s https://www.dlib.si

Erčulj J. (2011) Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 20 (2*): 15-36. Pridobljeno s https://www.dlib.si

Glavič S. (2012) *Dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev* (Magistrska naloga, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper. Pridobljeno s ftp://www.ediplome.fm-kp.si/Glavic_Sara_20120806.pdf

Javornik Krečič M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana:I 2 založba.

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

Muršak J, Javrh P, Kalin J. (2011) *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Ljubljana.

Obran M., Ivanuš Grmek M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, št. 1, 19-32. Pridobljeno s https://www.dlib.si

Razdevšek – Pučko C (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja):52-74.

Stupar N. (2015). Profesionalni razvoj učiteljev. *Didakta 25 (185*): 72-77. Pridobljeno s https://www.dlib.si

Valenčič Zuljan M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika, 52 (2*):122-141.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Štempihar je rojena 19. 12. 1979 v Novem mestu. Po izobrazbi je diplomirana medicinska sestra s pedagoško-andragoško izobrazbo. Zaključuje magistrski študijski program druge stopnje zdravstvena nega na Zdravstveni fakulteti v Ljubljani. Več let je že zaposlena na Srednji šoli Jesenice na delovnem mestu učiteljice strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka na zdravstveni usmeritvi. Ima osem let delovnih izkušenj v Urgentnem kirurškem bloku Univerzitetnega kliničnega centra v Ljubljani. Je članica izvršnega odbora Društva medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Gorenjske in članica izvršilnega odbora Sekcij medicinskih sester v vzgoji in izobraževanju. Je predavateljica prve pomoči z licenco Rdečega križa Slovenije. Je pobudnica in organizatorica večkrat izvedene krvodajalske akcije učiteljev in dijakov Srednje šole Jesenice.

Gluhota in nadarjenost

Deafness and Giftedness

Jerneja Novšak Brce[1], *Damjana Kogovšek*[1]

[1]*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*
jerneja.novsak@pef.uni-lj.si, damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

V zadnjem času se vse več raziskovalcev posveča nadarjenim otrokom s primanjkljaji na različnih področjih oz. s tistimi, ki imajo posebne vzgojno izobraževalne potrebe. Za te otroke se v tuji literaturi uporabljajo izrazi kot npr.: "twice exceptional, double exceptional, uniquely gifted, ipd." Cilj tovrstnih raziskav je največkrat usmerjen v ugotavljanje in dokazovanje močnih področij in ugotavljanje nadarjenosti otrok s primanjkljaji na posameznih področjih.
Raziskave povezane z gluhoto in nadarjenostjo so zelo redke, še posebej zaradi nizke incidence te skupine in s tem povezanih metodoloških izzivov. Mnogokrat je nadarjenost zakrita s primanjkljajem, kar predstavlja veliko oviro pri odkrivanju nadarjenosti.
Ocena pogostosti pojavljanja nadarjenih gluhih in naglušnih otrok se giblje med 3 % do 5 % v populaciji oseb s posebnimi potrebami. Ameriški nacionalni inštitut o gluhoti in drugih komunikacijskih motnjah (NIDCD - National Institute on Deafness and Other Communication Disorders) navaja podatke, da obstaja 0,5 % nadarjenih gluhih otrok v celotni populaciji otrok.
Nadarjeni gluhi in naglušni imajo različne potrebe, zato potrebujejo prilagojeno izobraževanje in obravnavo, še posebej dejavnosti, v katerih se bodo lahko izrazili in kjer bo lahko njihov primanjkljaj prepoznan kot odlika ali izjemnost.

Ključne besede: gluhi, naglušni, nadarjenost

Abstract

Lately, more and more researchers write about gifted children with disabilities in various fields, about those who are gifted and also have special educational needs. For these children, in foreign literature, terms such as ‘’twice exceptional, double exceptional, uniquely gifted’’ are used. The aim of this kind of research is mostly focused on identifying and proving strong areas, and identifying the talent of children with special needs.
Researches related to deafness and giftedness are rare, especially due to the low incidence of this group and the related methodological challenges. Often, giftedness is obscured by a disability, which is a major obstacle to discovering talent.
The occurrence of gifted deaf and hard of hearing children varies between 3 % and 5 % in the population of persons with special needs. National Institute of Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD) states that there are 0.5% of talented deaf children in the entire population of children.
Talented deaf and hard of hearing people have different needs, so they need appropriate education and treatment, and such activities in which they will be able to express themselves and where their disability can be recognized as an extraordinariness.

Key words: deaf, hard of hearing, giftedness

1 Uvod

V zadnjem času se vse več raziskovalcev posveča nadarjenim otrokom s primanjkljaji na različnih področjih. Za te otroke v tujini uporabljajo izraz "twice exceptional", kar bi pri nas lahko pomenilo "dvakrat posebni" otroci. Cilj tovrstnih raziskav je dokazati močna področja, inovativnost in talent otrok s primanjkljaji na posameznih področjih, nikakor pa se v ospredje ne postavlja primanjkljaje in nezmožnosti kot je to moč zaslediti v večini predhodnih raziskav.

Nadarjene osebe s posebnimi potrebami so heterogena skupina kot so heterogena skupina tudi gluhi otroci oz. učenci. Pri obojih je potrebno spodbujati njihove talente in močna področja ter posebno skrb nameniti obravnavi oz. rehabilitaciji. V praksi velikokrat vidik nadarjenosti pri gluhih ostane neopažen, neprepoznan in brez ustrezne pomoči in podpore, ker jezikovna bariera in nerazumevanje predstavljata največjo oviro v prepoznavanju le-tega.

2 Prepoznavanje in identifikacija nadarjenosti gluhih

Sluh ima izjemen pomen za razvoj jezika in govora, posledično pa tudi za socialni in emocionalni razvoj otroka. Skladno z definicijo WHO (Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti ICD-10) so gluhe osebe tiste, ki »imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev na nivoju 91 dB ali več. Sem spadata popolna izguba sluha in zelo težka izguba sluha (več kot 91 dB); naglušne osebe so tiste osebe, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev na nivoju od 26 dB do 90 dB. Sem spadajo težka izguba sluha od 71 dB do 90 dB, zmerno težka izguba sluha od 56 dB do 70 dB, zmerna okvara sluha od 41 dB do 55 dB, blaga okvara sluha od 26 dB do 40 dB« (Kogovšek, Ozbič, Košir, 2009, str. 395).

Ameriški nacionalni inštitut za gluhe in druge komunikacijske motnje (National Institutes Health – National Information Center on Deafness and other Communication Disorders (NIDCID-NIH, 2017) piše, da se vsak tisoči otrok rodi gluh, 1-2 otroka na tisoč otrok pa se rodita s težko izgubo sluha, kar predstavlja 1 % populacije. Gluhih nadarjenih otrok je po ocenah NIDCID-ja 0.5 % celotne populacije.

Al-Qoraity (2001) je kot gluhe in naglušne definiral tiste, ki svojega sluha ne morejo ustrezno uporabljati v vsakodnevnih situacijah, ne glede na to ali so bili rojeni popolnoma gluhi ali pa je njihova izguba sluha manjša in kasneje pridobljena, kljub vsemu pa vpliva na to, da gluhi in naglušni do določene stopnje neustrezno razumejo govor. Statistični podatki kažejo, da je v razvitih državah na 2500 prebivalcev 1 gluh, oz. na 10 000 oseb 4 gluhi (Fahmi, 2007; Elsayed, 2012).

Že stoletja so se različni strokovnjaki in znanstveniki ukvarjali s problemom gluhote in njeno umestitvijo v širše socialno okolje. Prav tako različno opredeljujejo metode ocenjevanja in postopke šolanja oziroma izobraževanja gluhih ljudi. Še vedno pa se pojavlja vprašanje, kdaj, kako in na kakšen način komunicirati z gluhim posameznikom in kako prepoznati njegova močna področja (Kogovšek, 2007).

V današnjem času je vse več literature, ki poudarja, da niso gluhi tisti, ki bi jih lahko označili samo kot osebe s primanjkljaji ali osebe s posebnimi potrebami, ampak skupino opredeljujejo kot kulturno in jezikovno manjšino, ki si zasluži ustrezno obravnavo, pomoč in ustrezne vzgojno izobraževalne programe. Na področju izobraževanja nadarjenih je najbolj pereč ravno problem povezan z identifikacijo nadarjenih v različnih jezikovnih manjšinah (Vialle, 1998).

Kot pri drugih jezikovnih manjšinah oz. kulturah, so pri gluhih potrebni fleksibilni postopki identifikacije nadarjenih. Ti postopki morajo biti kulturno občutljivi, tako da upoštevajo vidik kulture gluhih, prav tako pa morajo upoštevati jezikovno občutljivost, saj je večini gluhih prvi jezik znakovni jezik in ne besedni jezik slišečih. Identifikacija nadarjenosti, ki poteka izključno in samo na podlagi testov inteligentnosti na podlagi besednega jezika, bo pri identifikaciji večine nadarjenih gluhih neuspešna (Vialle, 1998).

Število otrok, ki so identificirani kot nadarjeni, hkrati pa so gluhi ali naglušni, je zelo nizko in slabo dokumentirano. Raziskave povezane z gluhoto in drugimi dejavniki kot so nadarjenost, avtizem, učne težave, so redke, vendar v zadnjih letih naraščajo in so tudi evidentirane.

V gluhi populaciji naj bi bilo po raziskovanju Gambla (1985) 4,2 % nadarjenih, vendar je v programe za nadarjene gluhe vključenih le 15 % nadarjenih gluhih.

V obstoječi literaturi zasledimo le malo raziskav, ki povezujejo nadarjenost in gluhoto. Lahko pa z gotovostjo trdimo, da imajo gluhi nadarjeni prav tako kot slišeči nadarjeni učenci visoke intelektualne sposobnosti. Temu priča raziskava Bradena iz leta 1994 (v Emmorey, 2002), ki je izvedel raziskavo, v kateri je z meta analizo preko več kot 300 študij, ki so vključevale inteligentnost in gluhoto prišel do zaključka, da znotraj populacije gluhih in naglušnih najdemo razpon od zelo inteligentnih do intelektualno manj razvitih. Ugotovil je, da se tudi pri gluhih in naglušnih, tako kot v populaciji slišečih, inteligenčni kvocient normalno porazdeli in tako ni razlik med populacijo slišečih in gluhih.

Nekaj raziskav je za identifikacijo nadarjenih gluhih in naglušnih raziskovalo veljavnost standardnih testov. H. E. Krouse (2008) je ugotovila, da pri uporabi testa WISC-IV ni pomembne razlike v veljavnosti med slišečimi in tistimi z izgubo sluha. Kljub temu pa navaja, da bi bilo potrebno za ugotavljanje veljavnosti uporabnosti WISC-IV pri gluhih narediti še nadaljnje raziskave in ugotoviti konvergenco, faktorsko strukturo … Avtorica poudarja, da s standardnimi testi ni lahko zanesljivo izmeriti inteligenco gluhih, in da interpretacija zahteva previdnost, razlog za to je v jeziku. Pri identifikaciji nadarjenih gluhih je torej potrebno upoštevati vrsto različnih dejavnikov.

Raziskovalci so se osredotočali na neverbalne teste inteligentnosti (Baker, 1985), ocene učiteljev, staršev, vrstnikov in oseb samih (Yewchuk, Bibby, 1989) in liste značilnosti (Timms, 1982). Tubb (1990) pa je nadarjenost pri gluhih raziskoval s Gardnerjevo teorijo multiple inteligence, s katero je želel oblikovati gluhim prilagojen postopek identifikacije, ki bo zagotavljal, da se nadarjenim gluhim zagotovi možnost razviti njihove potenciale.

Zgodnje odkrivanje bodisi zaostanka bodisi nadarjenosti pri gluhih učencih, ki je posledica izgube sluha, še toliko bolj pomembno vpliva na njihov celostni in optimalni razvoj.

3 Značilnosti nadarjenih gluhih

Nadarjenost predstavlja skupina dejavnikov, ki posamezniku omogočajo dosegati visoke cilje na posameznih področjih, pri posameznih veščinah ali pri delu. Nadarjen je posameznik, ki poseduje nagonsko pripravljenost za neko dejanje/delo, primerno okolje pa ima velik vpliv na to, da se ta pripravljenost udejanji. Nadarjenost se pogosto kaže na določenem področju kot je glasba, risanje, poezija … Torej mora imeti nadarjen gluh moč in potencial ter primerno okolje, da svoje sposobnosti na določenih področjih razvije na visok nivo (Ahmed, 2009; Elsayed, 2012).

Nadarjen gluh je nekdo, čigar sposobnosti presegajo tiste, ki veljajo za njegove vrstnike (Belcastro, 2004). Pri nadarjenih gluhih se pojavljajo naslednje značilnosti: razmišlja drugače, izraža različne ideje, vedno sprašuje in poizveduje, ima močno domišljijo, ima veliko energije in veliko aktivnosti, na določenem področju dosega višje rezultate kot drugi, ima sposobnost

vodenja, je zelo čustveno občutljiv, v primerjavi z gluhimi vrstniki je bolj samozavesten, ima visoka etična načela, čuti žalost ob dogodkih, ki so dogajajo v svetu (lakota, vojne …) in nenehno išče smisel življenja (Elsayed, 2012).

Če primerjamo gluhe in naglušne učence z nadarjenimi učenci, ki so gluhi in naglušni, lahko ugotovimo, da se kažejo določene razlike v njihovem funkcioniranju. Gluhi in naglušni učenci imajo težave pri razumevanju in uporabi jezika ter posledično tudi z njimi povezanimi funkcijami. Populacija teh učencev je zelo heterogena po svojih kognitivnih, konativnih, motoričnih, socialnih in emocionalnih sposobnostih. Njihovo funkcioniranje vpliva na njihovo učno-vzgojno uspešnost, jezikovni razvoj ter na vključenost v ožje in širše okolje (Navodila za prilagojeno izvajanje osnovne šole za gluhe in naglušne učence, 1999).

Cline (1999) in Whitmore, Maker (1985) ugotavljajo, da nadarjeni učenci, ki so gluhi in naglušni, dosegajo visok nivo branja, in da je spretnost branja pri teh učencih že zelo zgodaj razvita. V razredu zaradi hitrega in dobrega razumevanja, visoke sposobnosti sklepanja in iznajdljivosti pri reševanju problemov funkcionirajo na visokem nivoju. K temu pripomore tudi dober spomin in njihova notranja motivacija. Vendar pa je potrebno opozoriti, da za izražanje svojih idej potrebujejo več časa kot vrstniki brez motenj. Nadarjeni gluhi in naglušni učenci pridobivajo informacije na drugačne načine od gluhih in naglušnih, ki niso nadarjeni. Avtorji navajajo, da imajo gluhi in naglušni nadarjeni učenci široko paleto interesov in prefinjen smisel za humor (Little, 2001).

Baker (1985) je raziskoval značilnosti 30 nadarjenih gluhih, pri katerih je opazil zvedavost, pripravljenost, dober spomin, pozorno opazovanje, hitro učenje, predanost nalogi in poistovetenje s projektom, zanimanje za uganke in labirinte, zgoden razvoj koordinacije, moči in gibčnosti.

Hanafi (2010) je ugotovil, da imajo nadarjeni gluhi in naglušni dobre mentalne sposobnosti, nenavadne talente na enem izmed področij, širok interes, dober spomin, vključujejo se v aktivnosti, so radovedni in imajo visoko sposobnost vztrajanja pri ročnih in komunikacijskih spretnostih.

Nadarjeni gluhi imajo različne potrebe, zato potrebujejo prilagojeno izobraževanje in posebne aktivnosti, ki se v izobraževalnih programih večinskih šol ne izvajajo. Nadarjeni gluhi imajo lahko v primerjavi z nadarjenimi vrstniki velike težave na področju komunikacije v najširšem pomenu besede, saj so njihove sposobnosti komunikacije ohromljene, in so tako velikokrat odvisni od drugih in njihovega razumevanja oz. empatičnega vedenja. Zaradi tovrstnih težav prihaja do oklevanj pri pomembnih odločitvah, ki kasneje privedejo do različnih socialnih, čustvenih in vedenjskih problemov ter hiperaktivnosti. Izpostavljeni so lahko mnogim pritiskom družine, vrstnikov, družbe. Nadarjeni gluhi težijo k individualnemu delu (Mohammed, 2005).

Nadarjeni gluhi pogosto uspejo in so kreativni ter izumljajo na področjih, kjer ni verbalnih aktivnosti kot npr. risanje, slikanje, kjer se ne zahteva komunikacija ali sodelovanje z drugimi (Gregory & Hindley, 1996). Bazah (2003) pravi, da je prepoznavanje njihove nadarjenosti težko in zaradi tega so nadarjeni gluhi pogosto spregledani in nerazumljeni.

Nadarjeni gluhi imajo, tako kot tudi drugi nadarjeni, mnogo potreb, zato jim mora družba v kateri živijo, ponuditi aktivnosti, v katerih je gluhota korist in odlika, ki jim omogoča usposobiti se in razviti njihovo odličnost. Tako se pojavlja potreba po ustreznih izobraževalnih programih, ki bi z razvijanjem pozitivne samopodobe nadarjenim gluhim pomagali premagati posledice izgube sluha in s tem povezanih primanjkljajev. S tem bi razvili pozitiven pogled na svet, boljše vključevanje v družbo, participacijo in znali braniti svoj pravice (Lopez & Cordoba 2006).

Gluhi in naglušni otroci tako kot ostali slišeči otroci v okolju, ki je prilagojeno in bogato z različnimi dražljaji, ki jih spodbujajo k učenju, pridobijo mnogo izkušenj (Obaid, 2010). Hunt in Marshall (1995, v Elasyed, 2012) domnevata, da visok nivo usvojenih socialnih veščin

posameznika vodi k napredovanju in izboljšanju kvalitete življenja. Socialne veščine vključujejo sodelovanje v pogovoru, uporabo primernih metod komunikacije, težnjo po razumevanju in ščitenju pravic na vljuden način.

4 Izobraževanje gluhih nadarjenih in strategije dela

Izobraževanje gluhih in naglušnih ima dolgo zgodovino, vendar je ta zgodovina poučevanja gluhih prikazana predvsem z vidika ovir/težav/primanjkljajev gluhih in naglušnih.

Vialle in Paterson (1998) sta s študijami primera raziskovala izkušnje odraslih nadarjenih gluhih s šolanjem. Odrasli nadarjeni gluhi so poročali o frustracijah povezanih s šolanjem, o odporu povezanim s tem, da so bili označeni kot "dvakrat posebni" otroci – nadarjeni in gluhi. Poročali so o pomembnosti prepoznave nadarjenosti in spodbude iz domačega okolja, prav tako pomembnosti pozitivnih socialnih izkušenj. Pomembna, pravzaprav usodna za osebni uspeh, se jim je zdela identifikacija z gluho skupnostjo.

Vernon McCay (1993) je z namenom, da bi ugotovil izobrazbo, kariero in mentalni status gluhih oseb, v svoji raziskavi spremljal 57 nadarjenih gluhih in naglušnih oseb več kot 36 let. 43 % nadarjenih gluhih in naglušnih je končalo štiriletno srednješolsko izobraževanje, 18 % pa poklicno izobraževanje, od tega jih je bilo 33 % zaposlenih na delovnem mestu za katerega so se izobraževali, 18 % nadarjenih gluhih in naglušnih je delalo kot tehnično osebje ali kot delavci, 30 % pa je bilo nezaposlenih. S težavami z mentalnim zdravjem se je srečalo 39 % nadarjenih gluhih in naglušnih. S prilagajanjem okolju in zaposlitvijo imajo težave predvsem osebe, ki so sluh izgubile kasneje.

L. K. Blough (1999) je v raziskavi primerjala učiteljevo oceno gluhega učenca z oceno, ki jo je otrok dobil na testu Ravenovih progresivnih matric (J. C. Raven, 1965). Trije učitelji so 11 gluhih otrok ocenili kot nenadarjene, test Ravenovih matric pa jih je identificiral kot nadarjene. Raziskava je pokazala, da učiteljeve ocene ne korelirajo s točkami na testu Ravenovih matric, in da je ocena nadarjenosti gluhih otrok preveč kompleksna, da bi jo lahko pravilno ocenil samo učitelj.

Pri gluhih in naglušnih starih od 5 do 20 let, ki so obiskovali šolo za gluhe ali pa večinsko šolo, je Carolyn R. Yewchuk (1989) primerjala rezultate neverbalnih testov inteligentnosti, učiteljeve ocene nadarjenosti in ocene nadarjenosti, ki so jih podali starši. Starši in učitelji so nadarjenost otrok ocenjevali s skalo za oceno vedenjskih karakteristik. Tako učitelji kot starši so nekatere nadarjene gluhe ocenili kot nenadarjene. Učitelji so nadarjenost povezovali s hitrostjo razumevanja, dobrim priklicem, akademskimi sposobnostmi, sposobnostjo razumevanja, izražanja, željo po učenju in navdušenostjo nad opazovanjem...

Nekatere raziskave ugotavljajo, da imajo v prihodnosti lahko pomembno vlogo za nadarjene gluhe in naglušne nove izobraževalne tehnologije, ki bodo nadarjenim gluhim pomagale predvsem tako, da jim bodo omogočale več priložnosti za komuniciranje in tako zmanjšale njihovo izoliranost.

Pri gluhih otrocih je, ne glede na njihove kognitivne sposobnosti, ključno, da upoštevamo naslednja priporočila:

- predstaviti nov besednjak in koncepte v strukturirani obliki, koncept za konceptom,
- če predhodno vprašanje ne prinese pričakovanega odgovora, ponovno postaviti drugače oblikovano vprašanje,
- dati primer, ki pomaga spodbuditi proces razmišljanja ('Ko sem bil majhen sem rad popoldan hodil v knjižnico.' 'Kako pa ti rad preživljaš prosti čas?'),
- raje uporabljati direktna vprašanja v parih z indirektnimi kot samo indirektna. Gluhim je lažje odgovoriti z 'da' ali 'ne' in potem razširiti odgovor, saj imajo zanje 'kako' vprašanja zahtevnejšo jezikovno obliko,

- biti jasni tudi s pomočjo uporabe nasprotij (dobro/slabo, mehko/trdo) in na začetku uporabljati konkretne primere,
- uporabljati čim večje število vizualnih pripomočkov (slike, tabele …),
- čim večkrat ponoviti snov na različne načine, saj gluhi, četudi so nadarjeni, ne izkusijo ponovitev v naravi.

O izkušnjah nadarjenih gluhih in naglušnih z izobraževanjem, piše Vialle (1998), ki poudarja, da je za gluhe učence pomembno, da jim skozi izobraževanje spodbujamo občutek ponosa, in da razvijajo identiteto, hkrati pa ustvarjamo okolje, ki poudarja njihovo moč, ne primanjkljaje. Pomemben je bilingvalen pristop, ki spodbuja tako znakovni jezik kot tudi jezik slišečih.

Vernon McCay (1993) je v raziskavi o nadarjenih gluhih ugotovil, da so najbolj prilagodljivi tisti gluhi, ki so se sporazumevajo z znakovnim jezikom in se gibljejo tako v gluhi sredini kot tudi v slišeči sredini. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi D. Kogovšek v svoji doktorski disertaciji (2007). Večina nadarjenih gluhih se počuti izolirane, depresivne in ima slabo samopodobo. Prav tako se pri nadarjenih gluhih kaže visoka stopnja nezaposlenosti.

Vialle (1996) predlaga razvoj programov, ki so kulturno občutljivi in omogočajo pridobivanje izkušenj nadarjenim gluhim, razvijajo otrokovo identiteto gluhe osebe in se identificirajo z kulturo gluhih.

5 Zaključek

Med gluhimi in naglušnimi so tako kot med slišečimi tudi nadarjeni in talentirani, ki so ponavadi zaradi težav na področju komunikacijskih spretnosti kot so branje, pisanje, govorjenje, poslušanje/slišanje, spregledani kot nadarjeni, izobraževalni sistem pa jih naslavlja pretežno iz naslova okvare sluha in jih umešča zgolj kot skupino oseb s posebnimi potrebami. Za gluhe in naglušne nadarjene je potrebno prilagoditi način poučevanja, vsebino izvedbe izobraževalnega programa in razvijati njihova močna področja, še posebej pa je potrebno spremeniti stališča oz. pričakovanja.

Še vedno torej obstaja veliko nejasnosti glede metodike poučevanja gluhih. Gre za to, da predmet diskusije ni uspešnost posamezne metode, ki jo uporabljamo v razredu, ampak se ukvarjamo s tem, kako gluhega umestiti v širše socialno okolje z vidika medicinsko-patološkega modela ali socialno-kulturološkega modela.

Za delo z gluhimi osebami je nujno potrebno znanje in poznavanje področja Gluhe skupnosti in kulture ter biti usposobljen za različne komunikacijske tehnike in strategije, kajti le to bo pripomoglo tudi k odkrivanju nadarjenosti na področju gluhote. Dvojezični izobraževalni programi pa bi lahko pomenili za gluhe otroke zdravo komunikacijsko okolje, ki vodi do strpnosti in sprejemanja drugačnosti v družbi.

6 Literatura

Ahmed S. A. (2009). *"Self-Assurance Between Rural and Urban Areas"*. Cairo: Etrak for publishing.

Al-Qoraity, A. M. (2001). *Psychology and Education Those with Special Needs.* Cairo: Dar al Feekr-Al-Arabi Publishing.

Baker, R. M. (1985). *A description of gifted deaf children.* Doctoral dissertation University of Denver

Bazah, A. S. (2003). *Abnormal Psychology with special needs.* Cairo: Anglo Library.

Belcastro, F. P. (2004). *Rural Gifted Students Who are Deaf or Hard of Hearing: How Electronic, Technology Can Help?* American Annals of the Deaf, 119(4), 309-313.

Blough, L.K., Rittenhouse, R. K. & Dancer, J. (1999). *Identification of Gifted Deaf Children: A Complex but Critical Educational Process.* Perceptual and Motor Skills, 89(1), 219-21.

Cline S., Schwartz D. (1999). *Diverse populations of gifted children.* Upper-Saddle River, NJ: Merrill.

Emmorey,K. (2002). *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fahmi, M. (2007). *Community-based rehabilitation for persons with special needs*. Cairo: Dar Al-Wafaa for Publishing House.

Gamble, H. W. (1985). *A national survey of programs for intellectually and academically gifted hearing-impaired student.* American Annals of the Deaf, 130, 508-513.

Glidden, P. J. (2009). *Gifted Deaf and Hard of Hearing Students: Facts and Challenges.*

Gregory, S. & Hindley, P. (1996). *Communication strategies for deaf children.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37(8), 895-905.

Hanafi, A. (2010). *"Methods of detection and care of persons with dual exceptions": gifted children with auditory disability,* Scientific Conference of Benha University, Faculty of education during the period from July 14-15. Egypt.

Hunt, N. & Marshall, K. (1995). *Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Kogovšek, D. (2007). *Vloga kulturne identitete v rehabilitaciji gluhih mladostnikov:* doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kogovšek, D, Ozbič, M., Košir, S. (2009). *Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije.* Sodobna pedagogika, letnik 60 = 126, št. 1, 329-409.

Krouse, H. E. (2008). *The Reliability and Validity of the WISC-IV with Deaf and Hard of Hearing Children.* Unpublished Thesis. Raleigh, NC: North Carolina State University.

Little, C. (2001). *A closer look at gifted children with disabilities.* Gifted Child Today. Volumen 24, št. 3, 46-64.

Lopez-Justicia M.D. & Cordoba, I.N. (2006). *The Self-Concept of Spanish Young Adults with Retinitis Pigmentosa. Journal of Visual Impairment and Blindness,100(*6), 366-370.

Mohammed, A. A.(2005). *Psychology of Giftedness*. Cairo: Dar Al-Rashad.

National Information Center on Deafness and other Communication Disorders (National Institutes of Health).

National Institutes Health – National Information Center on Deafness and other Communication Disorders (2017). Pridobljeno 16. 9. 2017, s http://www.nidcd.nih.gov/health/hearing/

Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami (1999). Pridobljeno 14. 4. 2013, s http://www.see- educoop.net/education_in/pdf/9letka/index-24.htm

Obaid, M. S. (2010). *"Problems that threaten the security and safety of audio-impaired students and developing a proposed program to enhance safety opportunities for them",* Journal of Islamic University, series of humanitarian studies, 18(2), 479-519.

Timms, M. (1982). *Freedom Unmasked: The identification of Giftedness/Talent in Deaf Children*. Unpublished dissertation.

Tubb, L. (1990). *Gifted Deaf Students: Case Studies Describing Profiles of Domains of Intelligence*. Doctoral dissertation, University od South Florida.

Vialle, W. & Paterson, J. (1996). *Constructing a Culturally Sensitive Education for Gifted Deaf Students.* Paper presented at the Conference of the Australian Association for Education of the Gifted and Talented. Adelaide, Australia.

Vialle, W. & Paterson, J.(1998). *Deafening Silence: the educational experience of gifted deaf people,* Gifted Education International, 13(1), 13-22.

Vernon, M. & LaFalce-Landers, E. (1993). *A Longitudinal Study of Intellectually Gifted Deaf and Hard of Hearing People.* American Annals of the Deaf, 138(5), 427-34.

Whitmore J. R., Maker C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.

Yewchuk, C, Bibby, M. (1989). *Identification of Giftedness in Severely and Profoundly Hearing Impaired Students.* Roeper Review, 12 (1), 42-48.

Kratka predstavitev avtoric

As. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora (logopedinja in surdopedagoginja). Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora (logopedinja in surdopedagoginja). Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Psihološki portfolio z risbo kot način večje integracije psiholoških in socialnih razvojnih sprememb v adolescenci

The Psychological Portfolio with Drawing as a Way of Integrating Psychological and Social Developmental Changes in Adolescence

Katarina Kovač

Srednja šola za oblikovanje in fotografijo
katarina.kovac@ssof.si

Povzetek

Obdobje adolescence je eno najtežjih obdobij v življenju posameznika, v katerem je nujna potreba po integraciji psiholoških in drugih izkušenj. Psihološki portfolio je likovno-psihološka naloga pri pouku psihologije za srednješolce, ki ima umetnostno-terapevtske in likovno-terapevtske osnove. Namen portfolia je dosegati psihološko integracijo vseh dosedanjih izkušenj, želja in aspiracij s fotografiranjem, slikanjem, risanjem, pisanjem o sebi v različnih življenjskih obdobjih. Cilj naloge je pridobivati pregled nad celotnimi življenjskimi izkušnjami in dogodki ter sproščati negativna čustva na družbeno sprejemljiv način (risanje, pisanje o čustvih) ter umestiti pretekla in sedanja čustva v obstoječe miselne vzorce.
Po dosedanjih izkušnjah ima taka naloga vedno pozitiven učinek na življenje in psihološko sliko posameznega dijaka.

Ključne besede: adolescenca, likovna terapija, pouk psihologije, psihološki portfolio, razvojne spremembe, umetnostna terapija.

Abstract

The period of adolescence is one of the hardest periods in the life of a person in which there is necessaryy to integrate the upcoming psychological and other experiences. The psychological portfolio is an exercise in the psychology class which is based on arts and art therapy. The purpose of portfolio is to reach psychological integration of all recent and distant psychological experiences, wants and aspirations through the methods of writing and drawing or painting, photography about oneself in the various periods of past and future life. The goal of the exercise is to get overall view of the persons whole life and events, people influencing in it and besides that releasing of the negative emotions in a socially acceptable manner(drawing, writing about emotions) and framing of all the past and recent emotions in the existing mental patterns. The exercise has shown allways a positive impact on the life anf psycological image of the student.

Key words: adolescence, art therapy, developmental changes, psychological portfolio, the psychology class

1. Uvod

V adolescenci, ki je za marsikoga eno najtežjih obdobij v življenju, je potrebno razviti način, da adolescenti sprostijo in uokvirijo dosedanje izkušnje in razburkana čustva, ki se sprožijo kot rezultat razvojnega obdobja adolescence. Na podlagi tega spoznanja je nastala naloga Portfolio moje življenje, ki temelji na umetnosti oziroma likovni in besedni terapiji.

1.2 Kaj je umetnostna ali likovna terapija?

Ameriška zveza likovne terapije definira pomoč z likovno umetnostjo kot „terapevtsko uporabo likovnega ustvarjanja znotraj profesionalnega odnosa z ljudmi, ki imajo izkušnjo bolezni, travme ali življenjskega izziva, in ljudmi, ki iščejo osebnostni razvoj. Preko umetniškega ustvarjanja in razmišljanja o izdelkih in procesih lahko ljudje povečajo samozavedanje in zavedanje drugih, stresa in travmatičnih izkušenj, povečajo kognitivne sposobnosti in uživajo v življenje potrjujočih radostih, ki jih nudi likovno ustvarjanje.“ (https://arttherapy.org/about-art-therapy/, Kovač, 2016)

„Zdravljenje z likovno terapijo je metoda, ki uporablja kreativni proces likovnega ustvarjanja za izboljšanje in povečanje fizičnega, mentalnega in čustvenega blagostanja posameznikov vseh starosti. Bazira na ideji, da kreativni proces, ki je vključen v likovno samoizražanje pomaga ljudem razrešiti konflikte in probleme, razviti medosebne veščine, obvladati vedenje, zmanjšati stres, povečati samospoštovanje in samozavedanje ter doseči vpogled v vse to.

Likovna terapija integrira področja človekovega razvoja z likovno umetnostjo (risanje, slikanje, kiparjenje in druge oblike likovnega izražanja) in kreativnim procesom z modeli svetovanja in psihoterapije.« (https://arttherapy.org/about-art-therapy/, Kovač, 2016)

Likovnost je medij, ki nagovori več čutov, ker jo spremljajo čustva, asociacije in pretekla doživetja posameznika. Je medij, ki omogoča celostno izražanje. Sodobna govorica je slikovna, izbira znamenja in simbole vseh vrst in od vsepovsod. Ker odkrivamo pomen figurativne in nefigurativne oblike, danes ni moderno biti le umetnik, ampak moraš poznati samega sebe in svoja čustva, stiske, travme, priti do svojega osebnega načina izražanja notranjega sveta in sporočanja osebnih pomenov, ki ga dajemo svetu.

1.3 Psihološki vidiki risbe in ustvarjanja

Pomembno je poudariti, da obstajajo psihološke dimenzije risbe in njenega nastajanja. Pri risanju in slikanju ima velik pomen za posameznikovo osebnostno celovitost spremljajoči ustvarjalni proces.

V pedagoškem procesu pri strokovnih predmetih na Srednji šoli za oblikovanje in fotografijo je eden glavnih elementov izraza in komuniciranja risba. V procesu nastajanja risbe se vzgaja izraz, ekspresija posameznega dijaka, ki izhaja iz njegovega edinstvenega notranjega življenja, njegovih potreb in želja. Tako risba prevzame specifično, unikatno obliko, lastno posameznemu dijaku, vključenemu v vzgojno-izobraževalni proces. Kot produkt tega izobraževalnega procesa pa je tudi celovitejša in bolj izoblikovana osebnost dijaka.

V psihološki uporabi umetnosti se uporabljajo mnogi elementi ustvarjanja, zlasti risba, fotografija z namenom pomagati posamezni osebi. Če pogledamo s psihološkega vidika, samo dejanje ustvarjanja ni samopomoč po sebi, čeprav zadovoljuje nekatere višje potrebe posameznika (potrebe po estetiki, znanju, spoštovanju, samouresničitvi), je pa možna uporaba tega dejanja pri razvijanju osebnosti, integraciji impulzov in razvijanju samopodobe ter samospoštovanja.

Risba in njen izraz, zlasti pa vsak likovno-ustvarjalni proces, lahko ponovno vzpostavijo in razvijejo (Refsnes Kniazzeh, 2016):

1. osnovne funkcije izraza, komunikacije in razumevanja,
1. duševne zmožnosti in ročne spretnosti, vključene v organizacijo in integracijo, ki so prisotne v ustvarjalnem procesu,
2. procese jaza, ki so pomembni za obvladovanje čustev, impulzov in konfliktov.

Če izvzamemo izključno estetske dimenzije ustvarjanja (tako po tradicionalnih kot tudi sodobnih merilih), je lahko risba odlično sredstvo za pomoč samemu sebi, saj lahko nastajanje risbe spremljajo srečevanja z lastno bolečino. Ta proces pa vključuje ponovno vzpostavljanje in razvoj miselne kontrole pri obvladovanju čustev in pri obvladovanju umetniškega izraza. Zmožnost ustvarjalca, da izpelje ta duševni proces, celo v minimalnih okvirih, vključuje organizacijo miselnih funkcij in čustev na zelo globok način. Posameznik lahko v tem procesu postane bolj celovit, ko iz svojega notranjega življenja in iz svojega odgovora na zunanji svet porodi, vznikne svojo risbo kot umetniško dejanje in izraz.

Kot pravi Ulmanova (Refsnes Kniazzeh, 2016, str.47), ustvarjalni proces zahteva najširši spekter človeških sposobnosti. Kot vsako dozorevanje na splošno zahteva ustvarjalni proces integracijo mnogih neizogibno konfliktnih elementov, med drugim impulzov in kontrole, agresije in ljubezni, čutenja in mišljenja, domišljije in realnosti, nezavednega in zavestnega. Cilj likovno terapevtskih procesov pa je, da postanejo posameznemu dijaku dostopni vsi viri znotraj in zunaj njega. Umetnost pri tem služi kot polje srečevanja notranjega in zunanjega sveta. Pedagogi in psihologi lahko tu najdejo osnovni ključ do razumevanja vrednosti poučevanja umetnosti pri izražanju bolečih čustev.

Na nekem nivoju lahko to storijo na svoj način vsi ljudje, saj likovna terapija ne zahteva likovnih spretnosti kot pogoj za sodelovanje. Vsi ti razlogi pa so dokaz za to, da sta risba in preko nje umetniško-likovni izraz izjemni sredstvi pomoči, lahko bi tudi rekli - psihološko sredstvo za mnogo različnih ljudi.

1.4.Cilji likovno-terapevtskih dejavnosti pri adolescentih:

Predlagam naslednje cilje likovno-terapevtskih dejavnosti (Kovač, 2017):

- omogočiti likovne aktivnosti s katerimi je možno spoznavati svoja čustva, misli, stališča,
- dovoliti sproščanje nakopičenih čustev in izražanje problemov in drugih težav v razvoju adolescenta,
- občutek samoaktualizacije in zadovoljevanje estetskih potreb z ustvarjanjem oprijemljivega izdelka,
- spodbujati spominjanje in pregled življenja, da bi pripomogli k razreševanju in integraciji nerešenih konfliktov in k občutku smisla in pregleda nad posameznikovo življenjsko rastjo, kar vzpodbuja optimizem za prihodnost,
- omogočiti vizualni fokus za občutek realnosti in svoje identitete za različne krize adolescence,
- omogočiti neverbalen, ampak vizualen način komunikacije ob preplavljanju različnih čustev, občutkov in misli v obdobju adolescence,
- pomagati adolescentu iz osebne izolacije in obupa s spodbujanjem socializacije in

skupinske podpore v skupinah z likovnimi dejavnostmi,

- omogočiti klientu, da dela lastne izbire, da je originalen, da občuti lastno vrednost in integriteto,
- izboljša samospoštovanje ob ustvarjanju izdelkov z osebnim pomenom.

Psihološki portfolio je naloga, ki uporablja besedno in likovno terapijo kot osnovni metodi za doseganje psihološke integracije različnih življenjskih obdobij, zlasti za integracijo izrazitih sprememb v adolescenci. Naloga uporablja ekspresivni vidik risbe. Uporaba umetnostne terapije je dobra alternativa vsem drugim psihološkim intervencijam, ki so potrebne v življenju mladostnikov, zlasti tistih z razvito patologijo.

Dijaki so soočeni z nalogo, v kateri poskušajo razmišljati o sebi v različnih obdobjih življenja. Za vsako obdobje z risbo in besedo izrazijo ključne dogodke in čustva, ki jih prežemajo. To je odličen primer, kako lahko uporabljamo izraz risbe s psihološkega vidika. V procesu ustvarjanja risbe lahko posameznik zadovolji več psiholoških potreb - od najosnovnejših do višjih, bolj prefinjenih, zlasti npr. estetske potrebe in potrebe po samouresničevanju.

Sledi natančnejša razlaga poteka naloge.V prilogi so vtisi o nalogi, zapisani v zaključkih portfolia petih dijakinj 2. letnika likovne gimnazije (uporabljeno z dovoljenjem avtoric).

2. Naloga Portfolio, moje življenje

2.1 Navodilo:

Portfolio predstavlja način, s katerim lahko na ustvarjalen način spoznavate sebe – sebe v preteklosti, sedanjosti in vaša pričakovanja za prihodnost. Portfolio naj bo čim bolj ustvarjalen in naj odraža vas. Oblika portfolia naj odraža, kaj vas veseli, kaj je za vas pomembno in da ste v delo vložili trud in razmislek.

Posebnost te naloge je, da prvih štirih delov ne bom prebrala, bom le pregledala slike in dobila splošni vtis.

To je razmišljanje, namenjeno izključno vam, zato:

- da boste prišli v stik s seboj,
- naredili nek most do vaše prihodnosti z zavedanjem okoliščin, v katerih ste odraščali,
- ozavestili morebitne konfliktne odnose z vašimi bližnjimi, kar vam bo dalo podlago za pozitivno prihodnost, polno modrosti, ki ste jih načrpali iz napak, ki ste jih vi ali drugi v odnosu do vas naredili do sedaj.

Posebnost te naloge je, da bom prebrala le zaključek, ki bo odražal posledice portfolia na vas. Ocenila bom splošni vtis celotnega portfolia: če ste veliko napisali za posamezno obdobje, če so risbe, ki so bile narejene posebej za to nalogo, unikatne. Kdor želi, da preberem celotni portfolio, naj to označi.

Portfolio je sestavljen iz petih ključnih delov:

- jaz pred desetimi leti,
- jaz pred petimi leti,
- jaz danes,

- jaz čez pet let,
- zaključek.

Vsak del predstavlja zaključeno celoto, pri čemer pa se lahko nekoliko navezujejo.

Veliko prijetnih trenutkov vam želim ob izdelavi portfolija in modrost ob premišljevanju o neprijetnih trenutkih (za te trenutke so posebej namenjene izrazne slike, ki jih morate narediti, da prenesete vsa negativna čustva v risbo. Najbolje, da najprej narišete risbo, nato pa jo ubesedite). Potrudite se, ne bo vam žal.

2.2. Oblika portfolia

Oblika portfolia je lahko poljubna – dajte si duška in ustvarite svojo obliko. Morda bi želeli papir v nekoliko drugačni obliki, drugačnih barvah, morda bi izdelali knjižico ali celo slikanico, pesem ... Sama izdelka ne bom mogla oceniti z likovnega vidika (npr. ali ste izbrali ustrezne barve, likovne elemente itd., kot to počnete pri strokovnih predmetih), vendar pa je iz izdelka videti, ali je oblikovan lično ali je bil vložen trud in razmislek ter vaše ideje. Da ne bi prišlo do kakšne zmede, pa so vseeno na voljo nekatere smernice, po katerih bo portfolio tudi ocenjen.

Besedilo je lahko natipkano ali napisano zgledno na roko – sami presodite, kaj bolj sodi v vaš portfolio.

2.3. Navodila za vsebino portfolia (sooblikovala Maja Milavec, univ.dipl.psih):

V vsakem izmed prvih treh delov opišite, kakšni ste bili v obdobju življenja, ki ga opisujete. Tako se osredotočite predvsem na:

- kratek opis situacije v tistem obodbju,
- kakšno vedenje, misli, čustva, odnosi ... so bili takrat značilni za vas,
- kako so vas drugi sprejemali,
- kako ste doživljali v tistem obdobju sebe in okolje – starše, vrstnike, profesorje …,
- spremembe, ki so se v tem obdobju dogajale – zunanje in tiste spremembe, ki ste jih opazili pri sebi, odločitve, ki ste jih sprejeli,
- drugo, kar se vam zdi za tisto obdobje pomembno.

Potrfolio naj ne odraža samo zunanjih situacij, ampak tudi vaše doživljanje situacij in sebe.

Četrti del naj predstavlja vaše razmišljanje o prihodnosti:

- kaj si želite postati,
- kaj bi vas veselilo početi v življenju,
- katere vidike sebe si želite še bolj okrepiti (npr. želel/-a bi delati na tem, da bi v skupini večkrat prevzel/-a pobudo za kakšno aktivnost ...).

V zadnjem, petem delu, ki ga bom prebrala, napišite, kako ste doživeli ustvarjanje portfolia:

- Je bilo kaj, kar vam je še posebno izstopalo, ste se spomnili nekaterih stvari, ki ste jih že pozabili?
- Ste o sebi spoznali kaj novega? Kaj?
- Vas je portfolio spodbudil, da ste se pogovarjali s kom od bližnjih o preteklosti ali prihodnosti?
- Na kakšen način ste prišli v stik s seboj?
- V vsakega izmed prvih štirih delov vključite tudi vsaj en slikovni element, ki naj odraža posamezno obdobje – slikovni element izdelajte sami. Sedete, pripravite barve in pustite, da vas vodi spomin z različnimi barvami, oblikami po posameznem obdobju.

2.4. Navodila, kako priti v stik s sabo (sooblikovala Maja Milavec, univ.dipl.psih.)

Včasih ni preprosto ugotoviti, kaj smo v določen obdobju čutili, mislili, kaj se nam je dogajalo. Predstavljam nekaj idej, kako se lahko procesa lotite:

- Sedite v miren prostor in si skušajte spomniti, koliko ste bili stari v določenem obdobju, kaj ste počeli, kateri ljudje so vas večinoma obdajali, kateri so bili zanimivi in za vas pomembni dogodki. Če je bila situacija za vas težka, je smiselno, da imate oči odprte in da se sami odločite, koliko boste razmišljali o določenem obdobju.
- Poiščite fotografije iz določenega obdobja – skušajte se spomniti, kaj se dogajalo v tistem obdobju, kateri dogodki so se vam zdeli zanimivi.
- Povprašajte starše, stare starše, prijatelje, ... kakšne spomine imajo na vas v tistem obdobju – kaj se je njim zdelo pomembno za vas, kako so vas doživljali – ste bili bolj mirni, razigrani, živahni, morda neustavljivo zakopani v barvice ...?
- Začnite risati risbo – kar tako, čečkajte – med tem se skušajte spomniti posameznega obdobja.
- Pojdite na sprehod, skušajte se spomniti posameznega obdobja.
- Zavrtite si glasbo, ki vam je bila v določenem obdobju blizu.
- Je bila kakšna hrana, ki vam je bila v določenem obdobju zelo všeč – povprašajte starše. Morda vas spomin na hrano spomni tudi na nekatere druge občutke iz tega obdobja. Itd. za vsa obdobja.

3. Zaključek

V mladostništvu se posameznik sooča z razvojnimi izzivi, kot je fizično dozorevanje, psihično dozorevanje, čustveno spoznavanje, razvoj identitete, spolne in družbene vloge, iskanje svoje poklicne usmeritve, položaj v družini in v različnih skupinah. V tem procesu lahko prihaja do najrazličnejših kriz: zmedenost, razvoj duševnih motenj, psihosomatika, uporništvo proti avtoritetam, izolacija, mladostniški egoizem, težave pri socialnih kontaktih, tesnobnost, seksualno spoznavanje samega sebe in nasprotnega spola, iskanje spolne vloge in

spolne usmerjenosti, težave pri stikih z nasprotnim spolom, tekmovanje in sodelovanje z vrstniki in težave pri tem, težave pri oblikovanju pozitivne telesne, čustvene, akademske in socialne ter moralne samopodobe. Pomoč z umetnostjo pomaga uravnavati čustva, izražanje nakopičenih čustev in integracijo vseh razvijajočih se psihičnih vsebin in fizičnega dozorevanja. Tudi naloga Portfolio, moje življenje služi zdravljenju in integraciji dosedanjih izkušenj v celovito osebnost. V nalogi dijaki razmišljajo o sebi in z risanjem in pisanjem o sebi pridejo v stik s seboj, naredijo nek most do svoje prihodnosti z zavedanjem okoliščin, v katerih so odraščali. Ozavestijo morebitne konfliktne odnose z bližnjimi, kar jim bo dalo podlago za bolj pozitivno prihodnost, polno modrosti, ki so jih načrpali iz napak, ki so jih sami ali drugi v odnosu do njih naredili do sedaj. Obenem z oziranjem v sedanjost in prihodnost s pomočjo retrospektivnega mišljenja postavljajo osnove za modrejše odločitve in celovitejšo osebnost, kar jim daje večje zaupanje vase in pravilnejši odnos do življenja, temelječ na naravnih zdravilnih procesih, ki se odvijajo ob premišljevanju, pisanju, pogovorih z bližnjimi in risanju v okviru naloge Portfolio, moje življenje.

4. Literatura

https://arttherapy.org/about-art-therapy/, svetovni splet, 2.11.2017.

Kovač, K. (2016): Vpliv likovnih dejavnosti na zadovoljstvo z življenjem starostnikov v domu upokojencev. Specialistično delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kovač, K. (2017): Predlog za razvoj izobraževanja, interno gradivo.

Refsnes Kniazzeh, C. (2016): Art therapy, v Arieti, S. (ur.): American handbook of psychiatry, Vol.7.

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Kovač, univerzitetna diplomirana psihologinja, specialistka za pomoč z umetnostjo, je profesorica psihologije na Srednji šoli za oblikovanje in fotografijo, pogodbeno na šoli tudi svetuje dijakom s posebnimi potrebami. Kot prostovoljka deluje tudi v okviru Zavoda Cene Štupar v Ljubljani, kjer vodi likovno-psihološke delavnice za odrasle.

5. Priloga

Vtisi dijakinj o nalogi Portfolio, moje življenje, zapisanih ob zaključkih oddanih nalog pri pouku psihologije (uporabljeno z dovoljenjem avtoric):

5.1. Dijakinja A - zaključek naloge:

„Prvič sem bila vesela, da lahko pišem o sebi. Nikoli nisem vedela, o čem naj pišem, kaj lahko povem in počutila sem se neprijetno, ker nikoli nisem napisala resnice.
Končno se počutim dobro v svoji koži in končno sem prišla do točke v življenju, kjer ne bi ničesar spreminjala; sprejela sem vse, kar se je zgodilo slabega, in hvaležna za vse, kar je bilo dobro. Da bi se lažje razumela, sem že večkrat premlevala svojo preteklost, zato mi pisanje portfolia ni odkrilo nobenih omembe vrednih dogodkov, pač pa mi je pregled nad življenjem v teh nekaj straneh pokazal, kako hvaležna moram biti, da sem, kjer sem.
Bila sem negotova v načinu razmišljanja in v počutju, ki me trenutno spremlja. Izdelovanje knjižice pa me je spomnilo na to, kdo sem, kaj v resnici hočem, kam grem in kje sem že bila. Dobila sem motivacijo za naprej in ponos za nazaj. In tako sem lahko prvič odkrito in brez težav pisala o sebi.“

5.2. Dijakinja B - zaključek naloge:

„Všeč mi je bilo, da sem pogledala v določene trenutke svoje preteklosti in se tako še bolj povezala z mamo. O tem sva se pogovarjali, saj se vsega sama nisem mogla spomniti. Ugotovila sem , da me mama resnično spremlja že vse življenje in me ni izpustila izpred oči.
Bilo se ji je lepo spominjati mojega otroštva, zato verjamem, da je bilo zelo lepo.
Spoznala sem, da ko si mlajši, je veliko stvari lažjih, saj tvoje odločitve temeljijo na izboru okusa bonbonov, namesto težkoh soočanj.
Spomin na kakšne trenutke je bil neprijeten, a konec koncev se mi zdi, da je soočanje s tem včasih tudi dobro.“

5.3. Dijakinja C - zaključek naloge:

„V zaključku bi rada povedala, da je bila izdelava portfolia zelo sproščujoča, zabavna ter na trenutke tudi žalostna, saj sem se pričela zavedati svoje starosti in videla, kolikšen del življenja, koliko dogodkov in vsega, kar sem doživela, sem s starostjo pozabila in zavrgla. Spodbudila me je k razmišljanju o sebi ter o mojih pričakovanjih. Zapisala sem nekatere spomine, ki so mi še ostali v glavi in bi jih s starostjo zagotovo pozabila.
Spoznala sem, da je name zelo vplivala in še vpliva okolica, prijatelji, s katerimi sem se družila. In vsaka stvar, ki sem jo prejela od okolice,pa naj bo dobra ali slaba, mi je prišla v življenju prav.
O sebi in o svoji mladosti sem veliko vedela že sama, pa sem vseeno povprašala družinske člane. Izvedela nisem kaj dosti novega, saj ves čas obujajo spomine na mojo mladost in mi opisujejo dogodke in moj značaj iz otroških dni (velikokrat pravijo, da pogrešajo majhno Lili-sploh, ko sem sitna). Prav tako se sama dobro spominjam mladih dni, zato v stik s sabo ni bilo težko priti.
Pričela sem gledati stare otroške risbe, ki sem jih našla v neki škatli na dnu omare. Tam pa sem našla še zanimive izdelke in fotografije, ki jih že dolgo nisem videla.
Spoznala sem, da veliko vem o svoji preteklosti, težje se opišem v sedanjosti, najtežje, kar je skoraj nemogoče, pa se opišem v prihodnosti.

Prihodnosti preprosto prepuščam prazno pot, saj ne poznam zadanega cilja, ki bi ga lahko dosegla. Mogoče je bolje, da si ne zadajamo ciljev, saj bi nas neuresničitve spravljale v slabo voljo, nezadovoljstvo, depresijo,...
V glavi pa mi še vedno odmeva misel, ki je 3 mesece nazaj visela nad mojo razstavljeno sliko, in se glasi:
KDOR IŠČE CILJ, BO OSTAL PRAZEN, KO GA BO DOSEGEL. KDOR PA NAJDE POT, BO CILJ VEDNO NOSIL V SEBI.
Najti moramo pravo pot!
Sama pa se vam zahvaljujem za to izkušnjo, ki sem jo doživela ob izdelavi portfolia.“

5.4. Dijakinja D - zaključek naloge:

„Pri izdelavi portfolia sem veliko gledala v preteklost. Na plano sem prinesla kar nekaj starih albumov, našla pa tudi nekaj svojih zapiskov izpred petih let. Slike so mi prinesle veliko spominov na dogodke, ki sem jih sicer že pozabila. Najbolj mi je bilo v veselje gledati fotografije izpred desetih let, najmanj pa iz petih, saj je bil tisti čas eden slabših v mojem življenju. Malo sem o sebi povprašala tudi mami in babici, ki so z mano z veseljem obujali spomine. Čeprav mi je večina teh spominov na obraz narisala nasmešek, so se mi pri nekem obdobju ulile solze, saj me je tisti dogodek res pretresel. Najlažje mi je bilo pisati o sedanjosti, saj je to najbolj pozitivno obdobje mojega življenja, zato sem se o tem lahko malo bolj razpisala Težje pa mi je bilo pri obujanju spominov, saj sem mnogo stvari že pozabila. Spoznala sem, da sem se med obdobji zelo spremenila, predvsem pa se je najbolj spremenil moj pogled na svet, ki je postal bolj odprt in pozitiven.“

5.5. Dijakinja E - zaključek naloge:

„Pisanje portfolia sem doživljaja dokaj pozitivno. Ustvarjanje slikovnega gradiva je bilo zelo sproščujoče. Pisanje o svoji preteklosti mi je včasih predstavljalo kar nekaj težav, zato sem za to, da bi prišla v stik s seboj uporabljala različne metode. Prelistala sem stare družinske albume in s pomočjo fotografij poskušala obuditi spomine. Zelo mi je pomagala tudi glasba, tista, ki sem jo poslušala včasih, in ta, ki jo poslušam sedaj.
Ker sem želela, da so spomini, ki sem jih vključila v portfolio, opisani tako, kot se jih spominjam sama, se nisem pogovorila s preveč različnimi ljudmi. V glavnem sem se pogovorila z bratom, sestro in mamo. Mama mi je še posebej pomagala pri spominih iz zgodnjega otroštva.
Zanimivo je bilo intenzivno razmišljati o sebi, čeprav je bilo to včasih zelo zahtevno. Če naloga ne bi bila delno tudi likovna, bi se veliko težje dokopala do zaključnih misli v tem portfoliu.
S pomočjo tega portfolia sem se sprostila in dostopila do kotička svojih misli, ki ga navadno puščam v ozadju.
Izdelava portfolia mi je bila všeč in definitivno bi ta postopek čez nekaj let ponovila, da vidim, kako se moje mišljenje spreminja.“

Razvoj osebnosti učenca skozi učenje socialnih veščin pri oddelčnih urah

Student's Personality is Developing through Social Skills in Classroom

Veronika Koščak

Osnovna šola Janka Modra, Dol pri Ljubljani
koscak.veronika@gmail.com

Povzetek

V današnjem času si šola prizadeva za kakovostno znanje vseh učencev. Učenje ni le pridobivanje znanj, spretnosti in navad, ampak je učenje progresivno spreminjanje posameznika na osnovi lastne aktivnosti, pri čemer se obstoječe znanje povezuje z novim. Takšno učenje je odvisno tudi od pričakovanj emocionalnega in socialnega doživljanja ter posameznikovih stališč. Pouk temelji na učenju z odkrivanjem, problemskemu učenju, konstruktivističnem učenju, interaktivnem učenju, projektnemu načinu dela, medpredmetnemu povezovanju in tekočim učenjem. Takšna spoznanja omogočajo kakovostnejše znanje in boljše vzdušje v razredu. Del teh programov je mogoče najti v socialnih veščinah oziroma treningu socialnih veščin, ki jih lahko kot razrednik pripravimo v oddelčni skupnosti. Socialno uspešen učenec je tisti učenec, ki se zaveda samega sebe, ljudi okoli sebe in družbe v širšem smislu. Ima postavljen nek osnovni sistem vrednot, ki jih je sčasoma privzel za sebi lastne in pomembne in se jih v svojem življenju tudi skuša držati.

Ključne besede: oddelčna skupnost, odgovoren in uspešen učenec, razrednik, razvoj osebnosti, socialne veščine.

Abstract

The school is striving for the quality knowledge for all students. Learning is not only the acquisition of knowledge, skills in habits, but is also a progressive change of an individual based on one's own activities, with the existing knowledge being linked to the new one. This way of learning also depends on the expectations of emotional and social perception and the individual's views. The lesson is based on learning with discovery, constructivist learning, interactive learning, project mode of work, cross-curricular integration in current learning. Such lessons enable higher quality knowledge and a better atmosphere in the classroom. Part of these programs can be found in social skills or in the training of social skills that can be prepared as a class teacher in a class community. A socially successful student is that student who is aware of himself, people around him and society in the broader sense. He has set up some basic system of values, which he eventually took for himself own and important and is trying to keep them in his life.

Keywords: class community, class teacher, personal development, responsible and successful student, social skills

1. Uvod

Družba, v kateri živimo, in samo življenje zahteva od vsakega posameznika vedno večjo kakovostno delovanje na najrazličnejših področjih. Vedno več je vlog, ki jih danes ljudje prevzemamo znotraj življenjskega kroga in na katere moramo biti pripravljeni. Soočamo se s številnimi stresnimi, odgovornimi in konfliktnimi situacijami, zato ritem sodobnega življenja sam po sebi zahteva nenehno izobraževanje ter izpopolnjevanje. Primorani smo si vzeti čas zase, za svojo osebno rast in nenehni duhovni ter duševni razvoj. Področje celostnega osebnega razvoja je težko opredeljivo in težko ga je umestiti. Vse dileme sodobnega človeka kličejo po programih, ki bodo predvsem učencem, mladim v zgodnjem obdobju, v oporo pri celostni rasti in pri premagovanju vsakdanjih težav. Del teh programov je mogoče najti v socialnih veščinah oziroma treningu socialnih veščin, ki jih lahko kot razrednik pripravimo v oddelčni skupnosti.



Slika 1: *Igra socialnih veščin: »kultura in prehranjevanje«*

2. Kako naj šola postane kraj, kamor bodo učenci z veseljem hodili?

Vsak učenec bi se moral v šoli dobro počutiti, a da bi to bilo možno, je potrebno znati vzpostaviti stik in najprej komunicirati s sošolci ter vzpostaviti pristen in odkrit odnos z razrednikom. Učencem je potrebno povedati, da ima vsakdo v sebi potencial in vrednost in je le od njih odvisno kako bodo to izkoristili za svoj napredek in katere moralne vrednote bodo sprejeli. Socialni odnosi v šoli so izjemno pomembni, ker so bistveni dejavnik počutja v šoli, ki pomembno določa kvaliteto učenčevega vsakodnevnega življenja (Košir, 2013). Učence je potrebno naučiti, da prepoznajo bistvo v raznolikosti, prepoznajo nevarnosti, pomagajo drugim, ki so v težavah, da je potrebno sodelovati z ostalimi ljudmi v vsakdanjem življenju, da je lepše delovati v harmoniji, se učiti v skupini, da bi morali spoštovati sami sebe in druge, ker je le tako mogoče doseči kvalitetno življenje. Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelj, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja. Delo razrednika je, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da je razred prostor, v katerem je učenje prijetno, vnaša izboljšave. Ko bodo učenci odkrili, da so sposobni kvalitetnega dela, jih bo šola veselila. Odkritje »jaz lahko naredim nekaj dobrega, uspešnega« vodi k motivaciji. Potrebno je le poskrbeti za ustrezno metodo, strategijo in didaktiko dela že v zgodnjem obdobju odraščanja. Ni pomembno koliko oddelčnih ur se nameni socialnim veščinam, pomembno je, da so med izvajanjem le-teh aktivni izvajalci in da z vsemi čutili spremljajo pridobljeno znanje za trajnostni razvoj.

2.1.Vloga razrednika

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 63. členu opredeljuje vlogo razrednika kot tistega, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oz. dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom. To pomeni, da je razrednik učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli. Razrednik za posameznega učenca in celotno oddelčno skupnost pomeni most, preko katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2005).

2.2.Komunikacija

Komunikacija je proces izmenjave informacij preko različnih medijev, je proces pošiljanja informacij sebi ali drugemu, najpogosteje z uporabo pogovora. Komunikacija v razredu je zelo pomembna, saj določa, kakšno vzdušje bo na šoli. V mnogih šolah je vloga razrednika, da »nauči« svoj oddelek poslušati, opazovati, se pogovarjati, se spoznati in spoštovati. To se lahko začne že z vstopom v šolo, saj lahko razrednik preko iger socialnih veščin vpelje dobre odnose v samem oddelku. Glede na to, da sama poučujem na šoli, ki ima že vrsto let utečeno izvajanje socialnih veščin v okviru oddelčnih skupnosti, je bil zame še večji izziv, ko sem vpeljevala in izvajala le-te z učenci šestega razreda. Vedno sem rada sprejemala nove ideje, zato sem začela uporabljati veliko tistega, kar sem slišala, videla, prebrala ali doživela v razredih.



Slika 2: *Oblikovanje razrednih pravil*

2.3. Oddelčni sestanki, razredne ure

Oddelčne sestanke imenujemo tudi razredne ure in so izvedeni v različne namene. V nekaterih oddelkih se na oddelčnih sestankih učence le obvešča o tedenskem dogajanju na šoli, v drugih pa razredniki skupaj z učenci izdelujejo načrte, skušajo reševati težave, ki se pojavijo, si izmenjajo zamisli, spodbujajo drug drugega, se poslušajo, razmišljajo, odločajo, načrtujejo in nenazadnje izvajajo socialne veščine.

Poleg zadovoljevanja čustvenih in socialnih potreb učencev so oddelčni sestanki pomembni pri razvijanju veščin kot so: sposobnost poslušanja, sposobnost odgovarjanja,

sposobnost predstavitve pred publiko, sposobnost vodenja, sposobnost organizacije, sposobnost mišljenja in sposobnost reševanja problemov (Styles, 2008).

3. Socialno uspešen učenec

Socialno uspešen učenec je na primer tisti učenec, ki se zaveda samega sebe, ljudi okoli sebe in družbe v širšem smislu. Ima postavljen nek osnovni sistem vrednot, ki jih je sčasoma privzel za sebi lastne in pomembne in se jih v svojem življenju tudi skuša držati. Zna si zastavljati kratkoročne in dolgoročne cilje in se je zanje pripravljen potruditi, zna pa se tudi odrekati stvarem, ki bi ga pri tem ovirale. Zna se spopasti s problemi, ki mu prihajajo na pot in se zaveda, da so rešljivi, da je vedno mogoče izbirati med več rešitvami in zna se odločiti za ustrezno.

Socialno uspešen učenec lahko obvladuje eno ali več od naštetih socialnih veščin ali pa poseduje druge socialne spretnosti, ki mu bodo v življenju pomagale, da bo uspešneje komuniciral z ljudmi okoli sebe in se bolj pozitivno odzival na različne situacije. Pomembno je, ali ima mladostnik dovolj mehanizmov za uspešno soočanje s situacijami, v katerih se nahaja. V tej točki se tako staršem kot vzgojiteljem in učiteljem postavlja vprašanje, kako zagotoviti mladim zadostna orodja, da bodo čim bolj socialno uspešni, torej, da bodo znali in zmogli živeti polno, ustvarjalno in zadovoljno življenje.



Slika 3: *Medsebojna pomoč*

4. Socialne veščine

Socialne veščine so pomemben dejavnik učne uspešnosti. Številne raziskave (na primer raziskava Košir in Pečjak, 2007. Ventzel, 1991, v Peklaj in Pečjak, 2015 str. 228) potrjujejo, da so socialno spretnejši učenci tudi učno bolj uspešni, učenci z učnimi težavami (na primer ponavljalci) pa so pogosto zavrnjeni ali prezrti. V razredih, ki sistematično urijo socialne veščine, bodo pri vključevanju v skupino uspešnejši tudi učenci s posebnimi potrebami.

Pri učenju socialnih veščin je potrebno sistematično delo, ki je prilagojeno razvojni stopnji otrok. Pomembno je izkustveno učenje kot tudi izkušnje, ki jih otrok dobi doma, v šoli in med vrstniki. Za uspešno delo je potrebno zagotoviti sproščeno klimo, spoštovanje in upoštevanje vsakega posameznika.

Socialni trening se lahko opredeli kot pomoč posamezniku ali različnim skupinam pri oblikovanju pozitivne samopodobe, razvijanju in oblikovanju tistih vrednot, drž in navad, ki so potrebne za odgovorno prevzemanje nalog v življenju, pridobivanje veščin in znanj, ki jim bodo v konkretno pomoč v različnih situacijah vsakdanjega življenja. V šolah se predvsem razrednik odloča za socialne veščine v oddelku zaradi kakovostne socialne integracije in jih uporablja za osnovna pravila obnašanja, poslušanje, spraševanje, zahvaljevanje in opravičevanje, prošnjo za pomoč, komunikacijo, identiteto,…

4.1.Učenje socialnih veščin

Učenec, ki ima v življenju priložnost videti uresničeno katero od socialnih veščin najprej v svoji družini, v okolju, v katerem živi, pri učiteljih, vzgojiteljih, sovrstnikih, prijateljih, se jih bo priučil bolj ali manj spontano in nezavedno. Nekdo drug, ki takih priložnost v svojem primarnem in sekundarnem okolju ne bo imel, pa potrebuje namensko in sistematično učenje socialnih veščin. Učenje socialnih veščin poteka podobno kot kakršno koli drugo učenje.



Slika 4: *Prijateljstvo v oddelčni skupnosti*

4.2. Teme socialnih veščin in struktura delavnic

V začetku šolskega leta, ko sem izvedela, da me čaka odgovorno delo razrednika in po pregledu seznama učencev, ki so bili določeni za 6. b oddelek ter po predhodnem sestanku o poročanju bivših razrednikov učencev k predaji novim razrednikom, sem se odločila, katere vsebine so za ta oddelek pomembne in sem izbrala naslednja tematska področja: občutek varnosti, pripadnosti, poslušanje, kompetence (to zmorem, to znam), čustva (jeza, strah, veselje, žalost- prepoznavanje, konstruktivno izražanje), zastavljanje in doseganje ciljev, reševanje konfliktov in nasilje. Vsak mesec sem se osredotočila na eno izmed tem in delavnice posvetila urjenju določene spretnosti. Vedno je bila struktura delavnice določena z uvodom (ureditev prostora, umiritev, obnova pravil), ogrevanje (uvodni pozdrav in izražanje počutja preko socialne igre), osrednja tema (dejavnost vezana na določeno vsebino), zaključek (sprostitvena igra, umiritev) in konec.

4.3. Cilji, ki sem jim sledila

- Učenci se med seboj spoznavajo in spoznajo.
- Učenci razvijajo pozitivno samopodobo, to sem jaz, prepoznavajo močna področja pri sebi in drugih.

- Učenci gradijo dobre medsebojne odnose (sprejemanje, sodelovanje, poslušanje, strpnost, spoštovanje, reševanje konfliktov, dajanje in sprejemanje pohval, …)
- Učenci znajo videti v drugih dobre lastnosti in jih tudi izrazijo, napišejo.
- Učenci znajo pozorno poslušati drugega, znajo pozorno poslušati navodila.
- Učenci znajo izražati svoje mnenje na način, ki upošteva drugega: sošolca, učitelja, ..., znajo počakati in dati drugemu prednost.
- Učenci se znajo umiriti, se znajo osredotočiti oziroma zbrati, spoznavajo različna čustva in jih znajo konstruktivno reševati.
- Učenci napredujejo v kulturi obnašanja: pozdrav- odzdrav, lepo govorjenje – brez preklinjanja, upoštevanje bontona pri prehranjevanju.
- Pri učencih razvijamo dobre učne navade.

4.4.Izvedba delavnic

Socialne igre so se razvile z namenom preizkušanja in ponazoritev številnih pomenov interakcij, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju, ter predstavljajo pomemben vir socialnega učenja in vključujejo verbalno in neverbalno izražanje (Lepičnik Vodopivec, 2013). Pomembna sta tudi izgradnja in krepitev osebnih in socialnih kompetenc ter življenjskih veščin, s pomočjo katerih se bodo mladi lažje prebivali skozi življenje (Lekič, Konec Juričič, Tacol in Tratnjek, 2013, str. 77).

4.4.1. Pripadnost

V septembru in oktobru sem želela, da učenci začutijo pripadnost oddelku in da se spoznajo ter si lahko zaupajo, zato sem v oddelčne ure vključevala naslednje socialne igre: Povej svoje ime in se predstavi (zakaj sem dobil to ime, po kom je to ime, kaj zame predstavlja to ime, ali sem z njim zadovoljen, ali me doma kličejo drugače, kako želim, da me kličejo v šoli), Kartica z imenom (ime, najljubši kraj počitnic, najljubša hrana, stvari, ki jih rad počnem, naslov, kjer živim), Ugani, kdo si (nekaj lastnosti, ki jih opišejo sošolci in uganijo koga opisujejo), Mreža lepih želja in misli (klopčič volne), Presedanje na vprašanja (omogoča telesni kontakt, zabavo, prebijanje ledu; če na vprašanje, ki ga zastavim odgovoriš z DA, se presedeš desno, če odgovoriš z NE, ostaneš na svojem mestu), Kača (vzbuja zaupanje v drugega, prevzemanje odgovornosti za nekoga v skupini; učenci se držijo za ramena, vsi zaprejo oči, razen prvega, ki jih vodi skozi resnične in izmišljene ovire), Vaja z vrvjo (oblikovanje skupine; Vrv se položi na tla, da ustvari neko obliko, nato jo učenci prenašajo po prostoru tako, kot bi bila steklena plošča), Kočijaž.

4.4.2. Identiteta

Nadaljevali smo s temo identitete, prepoznavanjem svojih interesov, sposobnosti, močnih in šibkih področij, opredelitvijo individualne posebnosti in enkratnosti, spodbujanjem samospoštovanja. Vključevala sem socialne spretnosti: To sem jaz (slika obraza, kamor se vpisuje; 1. Rad razmišljam o…, 2. Rad gledam …, 3. Rad poslušam …, 4. Rad vtikam nos v …, 5. Rad pripovedujem o …6. Moji uspehi…), Majhne stvari, ki veliko pomenijo (na sredino položimo veliko majhnih predmetov, vsak izbere enega od njih, občuti toploto, strukturo in pove ostalim; Zakaj sem ga izbral? Na kaj me spominja? Zakaj imam rad ta predmet? Kaj mi pomeni?), Kako me vidijo drugi (vsak z lepilnim trakom prilepi na svoj hrbet list, na katerega se zapisujejo pozitivne lastnosti), Raziskovalna knjiga (zapisane vse pozitivne vedenjske oblike in značilnosti za vsakega učenca v razredu posebej), Predstavi se (vsak učenec si naredi kartonček za prodajo, s ceno in opisom lastnosti, zakaj naj bi bil

zanimiv nakup), To sem jaz (na listu so zapisane besede, učenci z rdečo barvo obkrožijo tiste, ki ga opisujejo, z modro tiste stvari, ki jih radi počno, z zeleno pa tiste stvari, pri katerih se navadno izkažejo), Name so ponosni ker .. (na človeško telo vpisujejo; moji prijatelji so ponosni name, ker…, moji starši so ponosni name, ker…, sam na sebe sem ponosen, ker…, učitelji so ponosni name, ker…).

4.4.3. Razvijanje pozornosti, poslušnosti

Decembra smo se osredotočili na vaje za razvijanje pozornosti in aktivnemu poslušanju. Učenci so tako osvojili načela aktivnega poslušanja, razlikovali so aktivno poslušanje od pasivnega poslušanja, uporabili so aktivno poslušanje pri sprejemanju navodil in uporabljali jasnost pri sporočanju navodil. Te cilje smo usvojili z naslednjimi dejavnostmi: igra Kočijaž, Predmet v vreči, Risanje po navodilih (delo v parih; eden ima nalistu preprosto risbo in usmerja, daje navodilo drugemu, poskuša ga čimbolj natančno voditi, kaj naj nariše, ne da bi spremljal njegovo risanje).

4.4.4. Čustva

Konec januarja in v februarju smo skušali obvladati čustva, jih prepoznati, vživeti se v čustva drugih, sprejemati različna čustva in jih izražati na socialno sprejemljiv način z igrami: asociacije na besedo strah (povedo, kaj pomislijo, ko slišijo besedo strah), strah iz klobuka (vlečejo listke iz klobuka in razložijo: »Bojim se…., zato ker…«), Sprehod po mavrici (sproščanje ob branem besedilu- veselje, sreča), Risanje jeznega sebe (narišejo sebe, jeznega v neki situaciji; nato razložijo, kaj je tisto, kar jih dela jeznega, kakšni so, ko so jezni, kako ravnajo takrat, ko so jezni, kaj bi lahko drugače naredili, …), Baloni (risanje obrazov na balone; predstavijo svoje balone in poved, zakaj so narisali to čustvo in kaj se ob posameznem čustvu dogaja v telesu), Plemena (vsaka skupina v oddelku ponazarja eno od osnovnih čustev; vsaka skupina ima 5 minut časa, da se pripravi in si izmisli kratko igro, ki o prikazana ostalim- zakaj gojijo taka čustva), Poslušanje glasbe na temo čustev.

4.4.5. Komunikacija

Marca smo spoznali pomen besede komunikacija, ločili verbalno komunikacijo od neverbalne, vadili verbalno sporazumevanje, prepoznavali znake neverbalne komunikacije in ozavestili pomen jasnega sporočanja z igrami vključenimi v ure oddelčne skupnosti: Ogledala (učenci si stojijo naproti in si predstavljajo, da je med njimi ogledalo ter se posnemajo kot odsev), V iskanju (učenci vlečejo liste, na katerih so napisane živali, brez verbalnega sporazumevanja oponašajo določeno žival in tako iščejo, kje je njihov par, trojka, četvorka), Predmet v vreči (potrebujemo neprosojno vrečo v katero damo predmet, eden izmed učencev s pomočjo rok otipava predmet in ga opisuje sošolcem, ki ugotavljajo, kaj je v vreči), Pantomima, Kdo, kje, kaj, zakaj (vsak učenec dobi list A4 in svinčnik na list si zapisujejo odgovore na moja vprašanja in za vsakih odgovorom list prepogne, da se njegov zapisan odgovor ne vidi in list poda naslednjemu, vsak gradi svojo, smešno, fantazijsko, drugačno zgodbo; 1. Kdo? 2. Kje? 3. Kaj sta delala? 4. Zakaj sta to delala? 5. Kaj so ostali rekli o tem? 6. Kaj sta odgovorila? 7. Kaj je bilo na koncu? 8. Kaj ti misliš o tem?), Zgodba o Indijancu in kavboju, Pokvarjeni telefoni.

4.4.6. Kompetence

Ob koncu šolskega leta sem želela, da spoznajo občutek sposobnosti in osebne moči, da se ozavestijo lastnih uspehov, da si postavljajo lastne cilje, da se zavedo, da so pomembni, vredni, drugačni, enkratni, neponovljivi, …z igrami: Živalska olimpijada, Škatlica zmorem (vsak dan vstavijo listič, kaj so se novega naučili, na kaj so ponosni,…), Abecedna brv (z lepilnim trakom nalepijo improvizacijsko brv, učenci se morajo brez verbalnega sporazumevanja postaviti v vrsto po abecedi svojih imen in ostati na brvi), Pohvala sebi.

5. Zaključek

Pri razrednikovem načrtovanju dela v oddelku in pri urah oddelčne skupnosti naj se razrednik zaveda različnosti vzgojnih ciljev v okviru oblikovanja značaja in si prizadeva iskati in uporabljati takšne oblike, načine in metode dela, ki bodo vedno bolj spodbujale aktivnost učencev, omogočale njihovo soodgovornost za uro in dajale možnost resničnega izkustvenega učenja. Samo tedaj bo veljalo, da učiti se pomeni tudi spreminjati se. Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Razrednik, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja. Delo razrednika je, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da je razred prostor, v katerem je učenje prijetno, vnaša izboljšave. Učenje socialnih veščin je zato dobrodošla pomoč učencem v družbi, ki je naravnana na doseganje takojšnjega uspeha, da ohranjajo ravnotežje in notranjo motivacijo. Hkrati jih opremlja s koristnimi veščinami in znanji, ki so jim v pomoč pri zagotavljanju vsestranske konkurenčnosti, katerim se ni moč izogniti in oblikuje odgovornega in uspešnega človeka.

6. Literatura

Ažman, T. (2012). Sodobni rarednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Košir, K. in Pečjak, S. (2007). Dejavniki, ki se povezujejo s socialno spretnostjo v različnih obdobjih šolanja. Psihološka obzorja, 16 (3), 49- 73. Pridobljeno 6. 11. 2017 s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2007_3/kosir.pdf

Lekič, K., Konec Juričič, N., Tacol, A. in Tratnjek, P. (2013). Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja. Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, številka ½, 66- 78.ž

Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Socialne spretnosti pri pouku. Center za pedagoško izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje, pedagoška fakulteta univerze v Mariboru.

Ministrstvo za šolstvo in šport (2005). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih. Ljubljana.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Styles, D. (2008). Oddelčni sestanki (razredne ure). Nova Gorica: Založba Educa, Melior d.o.o.

Kratka predstavitev avtorice

Veronika Koščak je profesorica matematike in tehnike na Osnovni šoli Janka Modra, Dol pri Ljubljani, kjer poučuje matematiko in tehniko. Študij je končala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. S sprotnim izobraževanjem s področja tehnike in matematike si je pridobila ekompetence. Je aktivna članica Društva učiteljev tehnične vzgoje Ljubljana in sodeluje z Mestno zvezo za tehnično kulturo Ljubljana in Zvezo za tehnično kulturo Slovenije. Učenci pod njenim mentorstvom dosegajo visoke uvrstitve na državnih tekmovanjih s področja tehnike in tehnologije ter na natečajih Naj izdelek in na Evropskem projektu MUNUS.

Simbioz@ od 6 do 99 let

Simbioz@ from 6 to 99 years

Katja Mejač

Osnovna šola Antona Aškerca Rimske Toplice
mejac.katja@gmail.com

Povzetek

Od šolskega leta 2011/2012 sodelujemo v projektu Simbioz@, ki temelji na medgeneracijskem sodelovanju in prenosu znanja. Do šolskega leta 2016/2017 smo izvedli 5 delavnic, kjer smo starejše učili osnove računalništva in uporabo spleta. S projektom uresničujemo tudi vizijo naše šole – Osnovne šole Antona Aškerca Rimske Toplice: »Kakovostno znanje in življenje.« Učenci postanejo učitelji in starejše učijo računalniških veščin. S tem ohranjamo in razvijamo medgeneracijske stike, pri katerih gre za medčloveški odnos in uresničevanje medgeneracijske solidarnosti v današnjih družbenih razmerah. Gre za bogato izmenjavo znanja, ki na socialnem področju koristi vsem udeležencem. Starejši veljajo za neizčrpen vir znanja in izkušenj, na drugi strani pa jim primanjkuje računalniških veščin, te pa jim predajajo mladi prostovoljci na delavnicah. Pri izvedbi projekta učenci aktivno sodelujejo in prostovoljno izvajajo delavnice. Udeleženci delavnic so bili zadovoljni in izrazili so željo po novih delavnicah, zato na njihovo pobudo in tudi na pobudo prostovoljcev projekt skozi leta razširjamo in nadgrajujemo.

Ključne besede: medgeneracijska solidarnost, medgeneracijsko sodelovanje, prostovoljstvo, računalniško opismenjevanje.

Abstract

Since the school year 2011/2012 our school has participated in the project Simbioz@ which is based on intergenerationalcooperation and transfer of knowledge. Until the year 2016/2017 five workshops were carried out aiming to teach the elderly some basic computer knowledge and internet use. Furthermore, the vision of our school - Primary School of Anton Aškerc Rimske Toplice, reads “Quality knowledge and life” is realized as well by following this project. Senior pupils take the role of teachers and teach the elderly basic computer skills. Additionally, this project enables to maintain and develop intergenerational connections these are interpersonal relations and realization of intergenerational solidarity in society nowadays. In the social area every participant benefits from enrich exchange of knowledge. The elderly are considered to be as an inexhaustible source of knowledge, and experience, however, they lack computer literacy which is gained by young volunteers in workshops. The pupils are actively engaged during the whole project. The participants were pleased with the results of the workshops and expressed a desire for some new workshops. In reference to that and the enthusiasm of young volunteers the project has been expanded and upgraded throughout the years.

Keywords: Computer literacy, Intergenerational cooperation, intergenerational solidarity, voluntarism.

1. Uvod

V šolskem letu 2011/2012 sem se na pobudo gospe ravnateljice Manice Skok kot mentorica računalniškega krožka, šolskega parlamenta in učiteljica izbirnih predmetov računalništva prijavila na vseslovenski prostovoljski projekt Simbioz@. Za projekt smo se kot šola odločili, ker vemo, da je v današnjem sodobnem svetu odtujenost med generacijami vse večja.

S projektom uresničujemo vizijo naše šole »Kakovostno znanje in življenje«. Med drugim razvijamo in živimo vrednote znanja, spoštovanja, solidarnosti, odgovornosti do sebe, drugih in okolja, spodbujamo informacijsko in raziskovalno pismenost, ustvarjamo pogoje za kakovostno poučevanje in učenje ter za bivanje in sobivanje z drugimi in okoljem.

Namen prispevka je predstaviti medgeneracijsko sodelovanje v projektu Simbioz@ kot primer dobre prakse pozitivnega prosocialnega vedenja, ki v prijateljskem odnosu omogoča učinkovito pomoč različnim generacijam pri vseživljenjskem učenju oziroma njihovem soustvarjanju kvalitetnih »dosežkov« – vrednote, znanja, veščine. Sodobni načini poučevanja in aktivno sodelovanje nudijo učencem prostovoljcem in udeležencem priložnosti za razvijanje njihovih potencialov na različnih področjih. V prispevku predstavljam cilje in namen projekta, izzive in praktične izkušnje ter vtise udeležencev o prostovoljnem medgeneracijskem sodelovanju (učenju in poučevanju ter druženju).

2. Medgeneracijska povezava in prostovoljstvo

2.1 Cilji in namen projekta

Za projekt smo se kot šola odločili, ker vemo, da je v današnjem sodobnem svetu odtujenost med generacijami vse večja. Dedki in babice se upokojujejo kasneje zaradi podaljševanja življenjske dobe in so še dolgo del aktivne generacije. Ko jim pojenjajo moči, se preselijo v dom za starostnike, kjer doživijo socialno izolacijo, saj srednja generacija zaradi lastnih obveznosti pogosto ne zmore poskrbeti za obnemogle starše.

S sodobno tehnologijo je korak do mlajše generacije postal in postaja čedalje širši. Starejša generacija je pogosto zanemarjena, osamljena in izolirana od sodobnih tehnoloških trendov. S projektom medgeneracijskega sodelovanja Simbioz@ smo ta razkorak zmanjšali. Ko mladi poučujejo starejše in jim nudijo računalniško opismenjevanje, nekaj modrosti starejših prehaja na mlajšo generacijo. Gre za bogato izmenjavo znanja, ki na socialnem področju koristi vsem udeleženim.

Študija CEPIDEA (Caprara, Luengo, Kanacri, Zuffianò, Gerbino in Pastorelli, 2015) je pokazala, da samo promocija prosocialnega vedenja v dobi odraščanja pripomore k večji pripravljenosti pomagati drugim in k povečanju učnih dosežkov. Ena od takih aktivnosti v šoli je prostovoljno delo. Učenci se radi odločajo za prostovoljstvo pri tem projektu. Prostovoljstvo pomeni »delo, ki ga posameznik po svoji svobodni volji in brez pričakovanja plačila ali neposrednih ali posrednih materialnih koristi zase opravlja v dobro drugih ali v splošno korist.« (Gladek, 2015, str. 15)

Projekt vsako leto načrtujemo že v mesecu juliju v šolskih strokovnih aktivih takoj po evalvaciji letnega delovnega načrta za preteklo šolsko leto. S projektom v veliki meri uresničujemo kurikul osnovne šole, razvojne cilje in vizijo naše šole.

V okviru projekta uresničujemo naslednje cilje:

a) krepitev povezovanja med generacijami, medgeneracijske solidarnosti,
b) pridobivanje in posredovanje znanja o osnovi računalništva, računalniške tehnologije, spleta in
c) biti zgleden in dober prostovoljec ter koristen člen družbe.

Projekt Simbioz@ temelji na medgeneracijskem sodelovanju in prenosu znanja. Glavni namen je omogočiti starejšim pozitivne izkušnje z računalniško tehnologijo, okrepiti njihovo samozavest in jih motivirati za nadaljnje učenje ter uporabo računalnika in interneta.

Od šolskega leta 2012/2013 pa do 2016/2017 smo izvedli 5 delavnic, kjer smo starejše (upokojene delavce šole, dedke in babice ter druge občane) učili osnove računalništva in uporabo spleta. Na pobudo in željo nekaterih delavcev šole smo v šolskem letu 2016/2017 za njih izvedli računalniške delavnice. Po treh letih izvajanja projekta smo ga v šolskem letu 2014/2015 razširili na Simbiozo giba, nato pa še v letu 2015/2016 na Simbiozo šole in s tem pridobili zastavo in logotip za šolo.

V okviru Simbioze giba vsako leto v mesecu oktobru učenci razredne stopnje povabijo k uri športa svoje babice, dedke, tete in strice ter ostale krajane. V sklopu teh druženj izvajajo različne dejavnosti: pohode, zumbo, aerobiko in različne športne igre.

2.2 Medgeneracijska povezanost

Že v pradavnini so bili starejši predstavniki skupnosti zaradi modrosti in izkušenj spoštovani. Skozi vsa zgodovinska obdobja se je poudarjal pomen znanja, izkušenj in globljega uvida babic in dedkov. V mnogih kulturah so starostnika smatrali za zaklad in zanj je bilo do konca življenja lepo poskrbljeno.

V srednjem in novem veku so zlasti po vaseh vse generacije živele skupaj. Starejša generacija je skrbela za mlajšo v času večjih kmečkih del. Modrost dedkov in babic je prehajala na vnuke.

»Pri medgeneracijskem povezovanju gre za povezovanja med generacijami, predvsem gre za medčloveški odnos in uresničevanje medgeneracijske solidarnosti v današnjih družbenih razmerah. Ko govorimo o sožitju generacij, imamo v mislih sožitje med mladimi, srednje starimi in starimi, vendar tudi sožitje različnih generacij starih med seboj.« (http://www.zdus-zveza.si/medgeneracijsko-sodelovanje)

Z gotovostjo lahko trdim, da se citirano eksplicitno izraža v projektu Simbioz@, kjer v sožitju delujejo različne generacije. Učenci prostovoljci delijo svoje znanje, izkušnje in spoznanja s starejšo generacijo, se družijo med seboj in s tem ustvarjajo in ohranjajo medgeneracijske stike. S tem soustvarjajo novo kvaliteto življenja in občutek, da nihče v kraju ni sam. Starejši udeleženci pa svoje znanje in izkušnje delijo z mladimi.

2.3 Učinki medgeneracijskega sodelovanja

V priročniku za izvajanje medgeneracijskih aktivnosti Sadeži družbe (2011) so predstavljeni pozitivni vplivi medgeneracijskega prostovoljskega sodelovanja za različne skupine. Medgeneracijsko prostovoljsko sodelovanje ima zagotovo pozitivne vplive na družbo oziroma širšo skupnost in na posameznika v povezavi z lokalno skupnostjo.

Pozitivni vplivi na družbo oziroma širšo skupnost so med drugim rušenje stereotipov in predsodkov med generacijami, krepitev socialnih vezi in sožitja, kvalitetna izraba prostega časa posameznikov, vseživljenjsko učenje, boljša kvaliteta življenja v lokalni skupnosti (Sadeži družbe, 2011, str. 9).

Pozitivni vplivi na posameznike pa so pridobivanje novih znanj, spretnosti in izkušenj, veščine prenašanja znanj, pridobivanje znanj in izkušenj, povezanih z novejšo dobo, učenje sodelovanja … (Sadeži družbe, 2011, str. 10).

Vemo, da so starejši zakladnica znanja in izkušenj, a jim po drugi strani primanjkuje računalniških veščin. Starejši morajo iti v korak s časom, s spremembami ter se znati temu prilagoditi. Tukaj ključno vlogo odigra medgeneracijsko sodelovanje, saj poskrbi, da se konstantno izmenjujejo znanja in izkušnje.

Učenje z družbeno koristnim delom Furco (2013) vidi kot priložnost za avtentično učenje, aktivno angažiranje, vzgajanje sodelovanja, razširjanje obzorij in kot priložnost za vzgojo vrednot.

Starejši so radi prihajali na delavnice, se družili, delili svoje izkušnje in znanje z mlajšimi in mentorico. Na pozitivne učinke našega sodelovanja v delavnicah kaže tudi dejstvo, da še vedno ohranjamo stike preko elektronske pošte, nekateri pa celo preko Facebooka, saj smo starejše seznanili tudi s to spletno aplikacijo.

Udeleženci delavnic so po končanih delavnicah ugotovili, da jim bo novo znanje koristilo ter da se bodo v naslednjih letih z veseljem udeleževali teh delavnic in svoje znanje na delavnicah utrjevali ter ga nadgradili z novim.

S projektom Simbioza so učenci s prostovoljstvom v projektu naredili več, kot so običajno mladi pripravljeni narediti. Pokazali so strpnost, čut do sočloveka, željo po pomoči, druženju, delili so svoje znanje.

2.4 Vtisi, izkušnje in mnenja učencev prostovoljcev in udeležencev

Učenci so o prvi računalniški delavnici zapisali: »V tem tednu (17.–21. 10. 2011) smo tudi mi sodelovali v projektu, ki je združil Slovenijo. Bili smo prostovoljci, ponudili smo svoje znanje in prostore šolske računalniške učilnice. Obiskalo nas je 6 občanov na šoli in 6 v Knjižnici Rimske Toplice. Vzdušje je bilo delovno in sproščeno. Vsi občani so izrazili željo, da bi se seznanili z internetom. Tudi mi smo radi na spletu, zato smo uživali. Najprej smo jih seznanili z računalnikom, delom z miško in Wordom. Nato smo šli na splet in odprli še spletno pošto. Svet je postal večji in na dlani. Lepa izkušnja je učiti, pomagati. Z veseljem sporočamo, da bomo v okviru šolskega parlamenta in podmladka RK nadaljevali z računalniškim opismenjevanjem starejših, s katerimi smo se družili. «

Izjava babice, ki se udeležila računalniških delavnic v šolskem letu 2016/2017: »Zelo sem ponosna na svojo vnukinjo, da me je na delavnicah sprejela za svojo učenko in me popeljala v svet računalništva. Res je, da se vidiva vsak konec tedna, vendar nama takrat čas ne dopušča, da bi se učili in raziskovali ta svet. Mladi so te dni zelo zaposleni s šolo, glasbeno šolo in še s čim. Tukaj pa sva se cel teden spoznavali v čisto drugi luči. Zelo sem vesela, da sem se delavnic udeležila, saj sem pridobila veliko novega znanja. Že zdaj se veselim delavnic, ki bodo v prihodnjih šolskih letih.«

3. Izzivi na poti

3.1 Organizacija in izvedba projekta

Najprej sem razmišljala, kako in kje začeti. V prvih letih mi je bila kot mentorici v veliko pomoč spletna podpora Simbioze s pripravo predlogov za plakate, smerokaze, drobne pozornosti, diplome za udeležence in majice za prostovoljce so poslali na šolo, tako da šola ni imela stroškov. Kot šola smo zagotavljali prostor, mentorico, učence prostovoljce in pogostitev udeležencev. Šola je imela manjše materialne stroške s samo izvedbo delavnic. Tudi preko telefona in spletne pošte so bili dosegljivi in pripravljeni pomagati z nasvetom. Skozi leta so dopolnjevali svojo spletno stran in nam pripravili gradivo, ki ga zdaj lahko sami natisnemo z njihove spletne strani. V zadnjih letih se stroški za šolo povečujejo, saj sami tiskamo gradivo in pripravljamo druge pripomočke, material za izvedbo delavnic. Pogrešam to podporo s strani Simbioze.

Ko sem spoznala projekt, sem kot mentorica šolskega parlamenta sklicala ožji tim parlamentarcev predmetne stopnje. Predstavila sem jim projekt in jih povabila, da se na

delavnicah preizkusijo v vlogi učiteljev in starejše udeležence učijo osnov računalništva, ki jim lahko mnogokrat olajšajo življenje v dobi informacijske tehnologije. Med drugim bi udeležence naučili, kako natipkati dokument, brskati po spletu in poslati e-pošto. Učenci so takoj pokazali zanimanje in pripravljenost za predajanje svojega znanja starejšim.

Ker smo šola vozačev, smo v projekt vključili večinoma učence, ki prihajajo iz neposredne bližine šole, da smo lažje izvajali projekt tudi v popoldanskem času.

Za izvedbo kvalitetne delavnice pa se moramo dobro pripraviti na aktivnost. Skupaj s prostovoljci smo se teden dni pred začetkom delavnic, ko smo že poznali število udeležencev, pogovorili o organizaciji izvedbe delavnic. Določili smo učitelje (učence), ki bodo cel teden mentorji samo enemu udeležencu. Zavedali smo se, da je velika težava, če bi se učenci vsakodnevno menjali, saj se ljudje hitro navežemo in navadimo na določen način poučevanja. V nadaljevanju priprav smo skupaj preučili pripravljeno gradivo. Veliko je bilo vprašanj učencev, kako in na kakšen način naj starejšim razložijo posamezne vsebine. Hitro smo ugotovili, da ni lahko biti učitelj. Učenci so spoznali, da morajo biti v prvi vrsti strpni, prijazni in da bo potrebno hitrost in način razlage prilagoditi posamezniku.

Pogovarjali smo se tudi o načinu priprave delavnice na dan izvedbe. Učenci pred samo izvedbo pripravijo in uredijo prostor, saj urejen prostor vpliva na dobro počutje. Sprejetost in varnost je udeležencem eden od pomembnih kriterijev pri izvedbi delavnic. Skladno s tem smo se dogovorili, da jih pri vhodu v šolo kot mentorica projekta sprejmem osebno, nato pa jih učenci prostovoljci pospremijo do učilnic.

Ko smo se dogovorili o načinu dela, smo določili tudi čas poučevanja in seveda njim najljubši del pouka – odmor. Za udeležence smo načrtovali priboljške. Pri pripravi teh so nam pomagale naše kuharice in v popoldanskem času čistilke.

3.2 Izzivi pri delu

Pri izvajanju projekta sem se soočala z naslednjimi izzivi:

a) uspešna izpeljava medgeneracijskega sodelovanja,
b) kvalitetno vodenje projekta,
c) organizacija, usklajevanje odnosov in dela na šoli,
d) motiviranje in vzgoja prostovoljcev,
e) kvalitetna nadgradnja programa/ izvedbe delavnic in
f) privabiti večje število udeležencev različnih generacij.

V prvem letu 2011/2012 smo v sodelovanju s Knjižnico Rimske Toplice načrtovali 3 delavnice za lokalno skupnost v dopoldanskem in popoldanskem času. Pri vodenju tega projekta je nujna motiviranost in fleksibilnost mentorice, to se je izkazalo že v prvih delavnicah, ko je bilo potrebno zaradi neudeležbe oddaljenih kandidatov združiti delavnice in spremeniti termine izvajanja. Na naše delavnice so se imeli možnost prijaviti preko spleta kandidati iz vse Slovenije. Iz tega razloga smo v naslednjih šolskih letih od 2012/2013 do 2014/2015 v dogovoru z ekipo Simbioze izvajali delavnice le za naše upokojene delavce šole in imeli tako zaprti razpis za udeležence. Pri sami organizaciji in dogovoru z udeleženci je bil ta način izvedbe delavnic za nas veliko ugodnejši, saj je bila komunikacija med nami lažja in glede na lanskoletne izkušnje veliko boljša.

Eden izmed izzivov pa je bil upokojenke pripraviti do tega, da se udeležijo tečaja in spoznajo računalnik, njegove programe, splet in njegovo uporabo. Prepričane so bile, da tega znanja ne potrebujejo več. Po temeljiti predstavitvi programa delavnic in namenu projekta so bile drugačnega mnenja, saj so še z veliko vnemo v delavnicah sodelovale nadaljnja tri leta.

Delo v delavnicah je bilo prijetno, saj je bila ekipa udeležencev stalna. Upokojenke naše šole so se počutile sprejete, tako s strani delavcev šole kot tudi mlajših generacij učencev.

Izrazile so željo po spremembi termina iz jesenskega na spomladanski čas, zato smo oktobrski termin prestavili na maj.

Med velike izzive vsekakor sodi tudi nadgradnja in razširitev projekta. V letu 2015/2016 smo pridobili naziv Simbioz@ šole. To pomeni, da smo poleg računalniških delavnic izvajali tudi Simbiozo giba.

V tem letu smo spet odprli razpis za vse krajane, saj se upokojenke šole niso odločile za delavnice. Udeležencev je bilo malo manj, in sicer 5. Delavnice smo ponosno izvajali v novi računalniški učilnici, ki je bila za razliko od prejšnje bolj prostorna in opremljena s sodobno računalniško opremo.

V šolskem letu 2016/2017 pa je bilo v naši novi računalniški učilnici rekordno število udeležencev (11), in sicer mešana skupina dedkov in babic, krajanov in upokojencev naše šole. Tako veliko število udeležencev je bilo na delavnicah zato, ker so učenci navdušili babice in dedke ter jim obljubili, da bodo dobri učitelji, ki bodo z veseljem in strpno podajali znanje o računalništvu.

Kvalitativno nadgradnjo in potrditev projekta vidim tudi v izkazani podpori in interesu delavcev šole za vključitev v računalniške delavnice. Ker so tehnično osebje in drugi delavci šole večkrat izrazili željo po vključitvi v ta projekt in s tem po izobraževanju, smo v tem šolskem letu 2016/2017 samo za njih izvedli računalniške delavnice.

V vseh teh letih učenci prostovoljci komaj čakajo te delavnice in imajo tudi sami nove in zanimive ideje za izvedbe delavnic. Pohvalno je, da učenci prostovoljci sami izražajo željo po sodelovanju.V letu 2016/2017 smo imeli v skupini dijaka prostovoljca, ki je bil vključen v projekt od šolskega leta 2013/2014 in se je v letošnjem letu še vedno želel vključevati v delavnice kot srednješolec.

4. Zaključek

Ugotavljamo, da smo v računalniških delavnicah uresničili zastavljene cilje projekta in se približali viziji naše šole. Udeleženci delavnic so pridobili osnovno znanje o računalniku, informacijsko pismenost in znanje o spletu. Prostovoljci so se izkazali kot zelo dobri učitelji. Pokazali so kakovostno poučevanje in učenje. Vsi udeleženci projekta so izkusili medgeneracijsko sodelovanje in medgeneracijsko solidarnost ter pridobili nova znanja. V projektu smo združili več generacij učencev, dijakov, staršev, dedkov, babic, vodstvenih, pedagoških, administrativno-tehničnih in upokojenih delavcev šole ter krajane.

V prihodnjih šolskih letih načrtujemo nadgradnjo in razširitev projekta oziroma računalniških delavnic v smislu medgeneracijskega sodelovanja na:

a) Cici-računalniške delavnice za predšolske otroke,
b) delavnice Vrstniki vrstnikom,
c) delavnice Otroci staršem,
d) delavnice Učenci delavcem šole.

Skozi vsa ta leta prostovoljstva sem spoznala, da so učenci pripravljeni prostovoljno delovati in s tem pomagati različnim generacijam, da se starejši z malo spodbude radi vključujejo v različne dejavnosti naše šole in da smo s tem projektom začeli rušiti predsodke med generacijami.

Svojo vlogo kot vodja projekta in mentorica računalniških delavnic spoznavam kot zelo pomembno, saj s tem učencem omogočam preseganje standardnega šolskega programa in začrtanega šolskega okvirja ter jim privzgajam temeljne človeške vrednote. V današnjem času je prostovoljstvo zelo pomembno, saj z neusmiljenimi rezi v sredstva za javno dobro država vpliva na zdravo delovanje družbe. Kot učiteljica se zavedam, da s svojim prostovoljstvom doprinašam k pozitivnim izkušnjam tako pri prostovoljcih, udeležencih delavnic kot sebi.

Potreben je še en konkreten premik v splošni mentaliteti družbe, ki učiteljski kader smatra kot zajedavski. Prostovoljstvo učiteljev je namreč pogosto podcenjeno, zaničevano in prezrto kljub ogromnemu doprinosu slovenski družbi.

Ponosna sem, da sem lahko del tega projekta in da ga na spodbudo udeležencev, delavcev šole in učencev sami razširjamo in nadgrajujemo.Vsakoletna sprotna evalvacija je pokazala,da te delavnice niso samo računalniško opismenjevanje starejših, temveč tudi prijetno druženje različnih generacij, izmenjava zanimivih znanj in izkušenj, kvalitetna izraba prostega časa, predvsem pa osebnostna rast vseh udeležencev. Želim si, da bi projekt na šoli ohranili dolgoročno tudi do obdobja, ko bom sama upokojenka, saj se bom računalniških delavnic in druženja z veseljem udeležila. Vse ure, ki jih namenjam projektu in so del mojega prostega časa, so poplačane z zadovoljstvom učencev prostovoljcev in starejših udeležencev delavnic. Največje plačilo so mnenja udeležencev kot prostovoljcev ob evalvaciji.

5. Literatura

Arko, Tjaša in sod. (2011). Sadeži družbe. Priročnik za izvajanje medgeneracijskih aktivnosti. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva. 2011. Str. 9, 10.

Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M. in Pastorelli, C. (2015) Why and How to Promote Adolescents' Prosocial Behaviours: Direct, Mediated in Moderated Effects of the CEPIDEA School-Based Program. Journal of Youth and Adolescence, 44(12), 11–29.

Furco, A.(2013). Skupnost kot vir učenja: analiza učenja z družbeno koristnim delom v osnovnem in srednjem izobraževanju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur), O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: ZRSŠ

Gladek, N. A., (2015). Abc prostovoljstva v šolah. Priročnik za mentorje in koordinatorje prostovoljcev v šolah. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.

ZDUS naših 70 let. Zveza društev upokojencev Slovenije. Medgeneracijsko sodelovanje. [Citirano 10. 9. 2017; 14.30]. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zdus-zveza.si/medgeneracijsko-sodelovanje.

Kratka predstavitev avtorice

Katja Mejač je učiteljica matematike na Osnovni šoli Antona Aškerca Rimske Toplice. Poučuje učence od šestega do devetega razreda. Poleg matematike uči tudi izbirni predmet okoljska vzgoja v sedmem, osmem in devetem razredu. Na šoli že od vsega začetka vodi računalniški krožek za učence drugega triletja. Zelo rada ima računalniško tehnologijo in delo z njo. Priložnost je imela tudi nekaj let poučevati izbirni predmet računalništvo. Je ena izmed vodij Eko šole in projekta Simbioz@. Pred leti je bila tudi mentorica šolskega parlamenta, podmladka rdečega križa in vodja naravoslovnega aktiva na šoli. V tem obdobju opravlja funkcijo predsednice sveta zavoda Osnovne šole Antona Aškerca Rimske Toplice.

Spodbujanje prostovoljstva skozi učno pomoč

Encouraging Voluntary Study Help

Monika Čeh

Šolski center Ptuj, Elektro in računalniška šola
monika.ceh@scptuj.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen prostovoljni projekt učne pomoči dijakov v srednji šoli, poimenovan Dijak dijaku. V našem prostoru je medvrstniška pomoč med dijaki srednjega strokovnega izobraževanja manj prisotna, čeprav imajo vrstniki pomembno vlogo pri razvoju inkluzivne prakse. »Tutorji«, organizirana skupina dijakov, ki s svojimi izkušnjami in znanjem pomagajo drugim dijakom, predvsem v obliki učne pomoči pri posameznih predmetih ter se udeležijo usposabljanja treningov komunikacije, se je izkazala kot uspešna. Uspešnost izvajanja vrstniške pomoči se kaže v načinu organiziranja in izvajanja. Z različnimi strategijami se vključuje vrstnike v proces pomoči in nudi podporo dijakom s težavami pri učenju.

Ključne besede: občutek pripadnosti, pomoč dijakom, prostovoljstvo, trening komunikacije, učna pomoč.

Abstract

In this article the voluntary study help program for high school students, called “Dijak dijaku”, is presented. Sadly, in our space, peer-to-peer help is not strongly presented between students of the high school educational programs, even though they play a key part in the development of an all-inclusive educational practices. “Tutors”, who act as an organized group of students with experience and knowledge, help their peers in learning individual subjects. Their involvement in communication training has proven as successful. The success of peer-to-peer implementation can be seen in better organization and execution of the educational programs. With the help of varied methods, more tutors are being included in the program, and furthermore, students are given support with their learning issues.

Keywords: help to the students, learning help, sense of belonging and inclusion, training of communication, volunteering.

1. Uvod

Biti učitelj je izziv, še posebej v današnjem času. Večina učiteljev se za ta poklic odloči, ker je to poklic, s katerim pomagajo drugim. Nekateri učitelji sicer dajejo vtis, da je poučevanje nekaj enostavnega, vendar to postaja zadnje čase vedno bolj težavno, saj se moramo spoprijemati s prenatrpanimi razredi, pretiranim administrativnim delom, utrujajočo birokracijo in nenazadnje z nezainteresiranimi dijaki.

Spremembe na področju vzgoje in učenja so v zadnjem času vse hitrejše in pogostejše. Učitelji smo jim priča tako rekoč že ob menjavi generacij. Vse več je dijakov z učnimi

težavami, ki počasneje usvojijo snov, imajo podpovprečne intelektualne sposobnosti in največkrat sploh niso motivirani za šolsko delo. Zaradi nemotiviranosti izostajajo od pouka, ki pa vodi k neuspešno zaključenemu šolskemu letu. Le-ta se lahko še stopnjuje do točke, ko si dijak enostavno želi šolo zapustiti in se posledično tudi izpiše iz vzgojno-izobraževalnega programa.

Mladi, ki predčasno opustijo izobraževanje in usposabljanje, imajo v primerjavi s tistimi, ki izobraževanje končajo v predvidenem času, na splošno težjo pot od otroštva do odraslosti ali pa se soočajo z več težavami v življenju, (Vsak dijak šteje!, 2017).

Tudi podatek, da skoraj četrtina mladih v Sloveniji vstopa na trg delovne sile brez poklicne izobrazbe, je zaskrbljujoč (Nacionalni kurikularni svet, 1996). Njihov odhod iz šolskega izobraževanja bo za njihovo prihodnost pomenil nenehno izpostavljenost negativnim posledicam, kar je razvidno iz mnogih raziskav, ki kaže na težjo zaposljivost, zaposljivost za določen čas in tudi nižje plače.

Da bi pomagali takšnim dijakom, smo strokovni delavci Elektro in računalniške šole Ptuj sodelovali v EU projektu s področja izobraževanja CroCooS - medsektorske aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja. Osredotoča se na preprečevanje in zgodnje ukrepanje za zmanjševanje osipa s posebnim poudarkom na sistemih zgodnjega opozarjanja, ki so osnovani na medsektorskem in horizontalnem sodelovanju različnih deležnikov (http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/erasmus-/crocoos.aspx).

Pomoč dijaku je sistem za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja, ki je nastal znotraj projekta. V času razvijanja projekta, smo ga nagradili z novimi aktivnostmi za obvladovanje vsakodnevnih stresnih situacij in posledično tako prispevali družbi kot pomoč za obvladovanje le-teh. Na šoli se je izoblikovala delovna skupina, ki nudi pomoč pri stiski dijakov, vzpostavlja zaupen odnos in predvsem izpostavlja individualno obravnavo.

V prispevku je predstavljena ena od preventivnih aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja, ki smo jo uvedli v šolskem letu 2015/16 in jo poimenovali **Dijak dijaku**.

2. Aktivnost Dijak–dijaku

Ena od velikih skrivnosti življenja je, da je zares kaj vredno le tisto, kar naredimo za druge.

(Lewis Carroll)



Slika 1: Medvrstniška pomoč

Osrednja potreba, iz katere smo izhajali, ko smo načrtovali to aktivnost, je bil učni neuspeh, ki predstavlja enega poglavitnih znakov stiske pri naših dijakih. Dopolnilni pouk, kot smo ga poznali do sedaj, smo obogatili z medvrstniško pomočjo oziroma tutorstvom.

Ob tem smo si postavili vprašanje, kaj pa je medvrstniška pomoč oziroma tutorstvo.

Medvrstniška pomoč je največkrat organizirana v okviru dejavnosti šole. Učitelji običajno sami poskrbimo za potek medvrstniške pomoči znotraj oddelka ali razreda. Ob tem pozitivni učinki medvrstniške pomoči niso le enostranski. Prejemnik pomoči pridobi veliko, vendar tudi ponudnik pomoči v tem procesu razvija svojo pozitivno samopodobo, oblikuje samozavest in osebnostno raste. Uspehi sošolca so tudi njegovi uspehi.

Medvrstniška pomoč pa lahko preraste v tutorstvo, ko ne gre več samo za nudenje pomoči pri šolskem delu in odpravljanju ali zmanjševanju učnih težav, ampak ko preide v sodelovanje vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega sistema in se začne skrb za dijakov osebnostni razvoj. (Rebec Marinkovič, 2015)

Tutorstvo je organizirana prostovoljna oblika učne in medsebojne pomoči, ki jo nudijo dijaki višjega letnika dijakom nižjega letnika. Z njim želimo spodbuditi razvoj kakovosti medsebojnih odnosov, humanitarnosti, čuta do sočloveka ter spoznavanje samega sebe.

S tovrstno aktivnostjo nudimo brezplačno učno pomoč, s čimer zmanjšujemo potrebe po inštrukcijah. Dijakom želimo pokazati, da si lahko dijaki drug drugemu pomagajo pri premagovanju raznovrstnih težav, ki se pojavijo v času šolanja, in pri opuščanju misli na prekinitev šolanja. Z medosebno pomočjo želimo motivirati dijake, da ne zapustijo srednješolskih klopi in se na šoli povezujejo. Vedenje, da na šoli obstaja nekdo, na katerega se lahko dijaki zanesejo, ko se znajdejo v težkem, nezavidljivem položaju iz katerega ne vidijo izhoda, spodbuja samozavest in večje možnosti, da dijak prosi za pomoč, še posebej, če je to vrstnik prostovoljec. Sodelovanje, občutek pripadnosti novo prijateljstvo, spoštovanje in druge, danes premalo poudarjene vrednote, so le nadgradnja takšne pomoči.

Aktivnost Dijak dijaku je namenjena vsem dijakom oz. predvsem tistim, za katere se izkaže, da pomoč potrebujejo. Izvaja se v okviru dijaške skupnosti, v katero so vključeni vsi dijaki šole in jo vodi mentorica dijaške skupnosti.

V času trajanja projekta (v šolskem letu 2015/16) smo si pri tej aktivnosti zastavili in tudi uresničili dva cilja:

- do 5 dijakov je 10 sovrstnikom nudilo dodatno pomoč pri predmetih
- vsaj 2/3 dijakov, ki se je udeležilo treningov komunikacije, je bolje obvladalo komunikacijske veščine.

Aktivnost je bila predstavljena vsem dijakom šole na sestankih dijaške skupnosti in vsem zaposlenim ter razrednikom, ki so bili na pedagoških konferencah pozvani, da te informacije posredujejo dijakom ter staršem na govorilnih urah.

Oblikovana je bila **skupina dijakov**, neke vrste »tutorjev«, ki so s svojimi izkušnjami in z znanjem pomagali drugim dijakom, predvsem v obliki **učne pomoči** pri posameznih predmetih/modulih. Za tako pomoč so primerni dijaki, ki so pozitivno naravnani, imajo dobro samopodobo, so samozavestni, komunikativni in uspešni pri šolanju. Ti dijaki so se tudi udeležili usposabljanja **treningov komunikacije**, ki so jih prostovoljno izvajali usposobljeni učitelji. Na delavnicah – treningu komunikacije so se dijaki seznanili z osnovami komunikacije, prepoznali »dobro« in »slabo«, oziroma učinkovito in neučinkovito komunikacijo. Že Magajna (2016) je ugotovila da, učinkovita komunikacija ni le gola

izmenjava sporočil, pač pa zajema tudi nebesedno komunikacijo. Odlično temu doprineseta zlasti dve komunikacijski orodji in sicer tišina ter nasmeh.

Tako so spoznali in se naučili, kako se približati sošolcem, jim bolje prisluhniti, kako bodo s svojim nasmehom zaznani kot bolj dostopnejši, prijaznejši, vredni zaupanja, kako vzpodbuditi empatijo in uspešno razbijati stereotipe.



Slika 2: Usposabljanje dijakov s predavateljico Iris Magajna na treningu komunikacije

Vsak izmed dijakov se je odločil, pri katerih predmetih oz. modulih lahko nudi pomoč. Izdelana je bila **tabela s podatki** (ime, priimek dijaka, razred, predmet oz. modul in kontaktni podatki), ki je bila javno objavljena v prostorih šole.

Dijaki, ki so nudili pomoč, so dobili **obrazec za spremljanje učne pomoči** (datum, število ur, vsebino in kraj izvajanja).

šolski center ptuj
elektro in računalniška šola

Šolski center Ptuj
Elektro in računalniška šola
Volkmerjeva 19
2250 Ptuj

Šolsko leto: _____

AKTIVNOST: Dijak - dijaku

Ime in priimek dijaka, ki nudi pomoč: _____

Ime in priimek dijaka, ki se mu nudi pomoč: _____

Predmet/modul pri katerem se pomoč izvaja:
_____

Zap. št.	Datum izvajanja	Število ur izvajanja	Vsebina izvajanja	Kraj izvajanja (šola, modra soba, …)	Opombe
1.					
2.					
3.					
4.					

Slika 3: Evalvacija aktivnosti akcijskega načrta v projektu CroCoos

Za izvajanje pomoči so lahko koristili namensko določen prostor – t. i. »modro sobo«, ki je namenjena srečevanju dijakov in tudi profesorjev z dijaki.

Za sodelovanje se je odločilo 9 dijakov 2. in 3. letnika srednjega strokovnega izobraževanja. Zanimanje dijakov je preseglo načrtovani cilj. Merili smo odziv in statistično obdelali podatke o dijakih, ki so se aktivnosti udeležili. Evalvacija je bila opravljena s pomočjo ankete in pogovora. Glede nudenja dodatne učne pomoči so bili izvedeni pogovori. 4 od 9 dijakov so nudili pomoč svojim sovrstnikom. Opravljena je bila anketa glede usposabljanja oz. treningov komunikacije, iz katere je bilo razvidno, da so dijaki pridobili veščine boljše komunikacije, ki jih lahko uporabijo v praksi. Vseh 9 dijakov je izboljšalo komunikacijske veščine, prav tako so bili z izvedbo zelo zadovoljni in si želijo še več podobnih treningov za nadgradnjo pridobljenega znanja. Cilj je bil dosežen.

V šolskem letu 2015/16 še ta dejavnost ni v celoti zaživela. Dijaki so sicer nudili pomoč drugim dijakom, vendar največkrat le v okviru razredne skupnosti, ki jim pripadajo, torej le sošolcem. Drugi dijaki šole pa se te pomoči niso posluževali.

Vsi dijaki šole so bili o tej aktivnosti obveščeni na sestankih dijaške skupnosti, preko razrednikov in drugih profesorjev, ki so bili na pedagoških konferencah pozvani, da te informacije posredujejo dijakom.

3. Zaključek

V naslednjem šolskem letu (2016/2017) smo nadaljevali s to aktivnostjo, vanjo je bilo vključenih 7 dijakov. V procesu izvedbe aktivnosti smo uvedli izboljšave. Učitelji smo izvajali treninge komunikacije za dijake »tutorje«, saj smo se tudi sami v prejšnjem šolskem letu udeležili treningov komunikacije. Trudili smo se, da smo o aktivnostih informirali dijake, učitelje, razrednike v času razrednih ur, dijaške skupnosti, na pedagoških konferencah ali govorilnih urah in vse deležnike spodbujali k sodelovanju. Ob koncu šolskega leta smo organizirali zaključno družabno srečanje za vse sodelujoče dijake in učitelje, na katerem smo izmenjali izkušnje ter predlagali izboljšave. Ugotovili smo, da dijaki so pripravljeni nuditi dodatno pomoč drugim dijakom, vendar pričakujejo spodbudo oziroma prvi korak tistih dijakov, ki tovrstno pomoč potrebujejo. V šoli so pripravljeni ostati tudi po pouku in pomagati drugim. Šola pa je tovrstno delo nagradila tako, da je dijak »tutor«, ki je nudil učno pomoč v

obsegu vsaj 20 pedagoških ur, ob koncu pouka šolskega leta prejel pohvalo za prostovoljstvo oziroma je bil oproščen dela izvajanja interesnih dejavnosti.

Z aktivnostjo želimo nadaljevati tudi v bodoče.

4. Literatura in viri

Bognar, M, Gyorik, E, Horvath, A, Mihalyi, K, Szegedi, E. (2015). *Razvoj sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje in zmanjševanje zgodnjega opuščanja šolanja na ravni šole*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Iris Magajna, (2016), *Dobra komunikacija = Ključ do uspeha*, Gradivo za učitelje.

Izhodišča kurikularne prenove, Nacionalni svet, Ljubljana 1996.

Mojca Rebec Marinkovič, (2015) *Priložnosti v medvrstniški pomoči, tutorstvo in prostovoljstvu,* Zbornik Razvijamo medkulturnosti kot novo obliko sobivanja, Ljubljana.

Ostani v šoli, Priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa, CPI, Ljubljana 2007.

Tempus Public Fundation. (2017). *Vsak dijak šteje!*: *knjižica o rezultatih projekta CroCooS.* Budimpešta: Tempus Public Fundation.

Šolski strokovni tim Elektro in računalniške šole, (2017). Evalvacija aktivnosti akcijskega načrta v projektu CroCoos.

http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/erasmus-/crocoos.aspx

Kratka predstavitev avtorice

Monika Čeh je profesorica zgodovine in nemščine. Na Šolskem centru Ptuj je zaposlena od leta 1998, kjer trenutno poučuje nemščino. Sodelovala je v projektih ESS – Nova priložnost, Leonardo da Vinci, Erasmus+ in je bila, ali je, koordinator le-teh na šoli. Bila je tudi članica strokovnega tima v projektu Crocoos.

Vpliv proste igre na razvoj komunikacijskih veščin otrok v predšolskem obdobju

The Influence of Free Play on the Development of Communication Skills of Children in the Pre-school Period

Ana Bukovec Krenn

Vrtec Galjevica
anabukovec@gmail.com

Povzetek

Članek predstavlja prosto igro kot pomemben element razvoja komunikacijskih veščin otrok v predšolskem obdobju. V uvodu predstavi pogled kurikuluma na razvoj komunikacijskih veščin otrok, pri katerih imajo glavno vlogo tako otroci kot odrasli. Nadaljuje s predstavitvijo pomena proste igre za celosten razvoj otrok ter njeno vlogo pri razvoju komunikacijskih veščin otrok in zaključi s predstavitvijo rezultatov opazovanja otrok pri prosti igri. Rezultati opazovanj otrok pri prosti igri so prikazani tabelarično in deskriptivno. Ugotovitve kažejo, da komunikacija med predšolskimi otroki v prosti igri poteka v obliki samostojnega pogovora in dvosmerno. Pridobljeni podatki prikazujejo, da otroci v igri komunicirajo v obliki pogovora, ki je včasih razumljiv, včasih ne. Z vsakodnevnimi interakcijami otroci razvijajo govorno-jezikovne sposobnosti in posledično tudi vse bolj smiselno vodijo dvosmerne pogovore v igri.

Ključne besede: igra, govor, neverbalna komunikacija.

Abstract

This article presents free play as an important element of the development of the communication skills of children in pre-school period. In the introduction, the article presents the view of the curriculum on developing the communication skills of children, at which children as adults both have the main role. It continues to promote the importance of free play for the holistic development of children and its role in the development of communication skills of children and ends with the presentation of the results of children's observation in free play. The results of children's observations in the free play are displayed in tabels and in description. Findings show that communication between the pre-school children in free play takes place in the form of a distinct conversation and two-way. The data obtained show that the children in the play interact in the form of a conversation, which is sometimes understandable, sometimes not. In daily interactions children develop speech-language skills, and as a result all the more meaningful leading two-way conversations in the play.

Key words: play, speech, non-verbal communication.

1 Uvod

Kurikulum za vrtce poudarja, da mora biti v vrtcu dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo in igro vlog. Za čustveni, socialni in spoznavni razvoj otroka je bistvenega pomena, da razvije jezikovne zmožnosti, s katerimi lahko sporoča svoje izkušnje, čustva, vedenja na različne načine ter razume načine, kako drugi sporočajo lastne izkušnje. S tem se uči spoštljive in vljudne komunikacije. Odrasli v vrtcu delujejo s svojim

vedenjem v celoti spodbudno in pomirjajoče, vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju je zgled za otroke.

Komunikacijske veščine otrok razvija skozi interakcije z otroki in odraslimi. V največji meri mu to omogoča igra, ki je v vsej svoji kompleksnosti vir učenja in spoznavanja sveta.

Članek predstavlja rezultate opazovanja otrok pri prosti igri, katerega namen je bil raziskati pomen proste igre za razvoj komunikacijskih veščin otrok, ugotoviti kakšne so komunikacijske sposobnosti otrok ter kako otroci v igri razvijajo medsebojno razumevanje. Ob tem so se postavljala vprašanja, ali je komunikacija v igri otrok dvosmerna, ali otrok posluša in razume povedano, ali je komunikacija med otroki razumljiva za vse vključene v igro, ali otrok pripoveduje o svojih doživetjih, izkušnjah, ali je otrok v pogovoru aktiven, daje predloge, ali otrok v pogovoru postavlja dodatna vprašanja za boljše razumevanje povedanega, ali ob tem uporablja vprašalnice kje, kaj, zakaj, kako, ali otrok v igri uporablja vljudnostne izraze, ali otrok v igri želeno igračo vzame ali za njo prosi, ali se otrok v igri dogovarja glede deljenja igrač, ali otrok v igri prosi za pomoč vrstnika ali odraslega, kadar je to potrebno, ali je otrok pri igri glasen zato, da preglasi druge otroke?

2 Pomen proste igre za celostni razvoj otrok v predšolskem obdobju

Igra predstavlja priložnost za rast otrok, saj zadovoljuje potrebe za celostni in individualni razvoj otroka. Vse domene razvoja otroka – kognitivne, socialne, čustvene in telesne – se zapleteno prepletajo. Igra vpliva na vsako od teh spretnosti na neposreden in posreden način. Otroci v igri razvijajo kognitivne spretnosti, vključno z jezikovnimi, se učijo reševanja problemov, ustvarjalnosti in samokontrole in nadzora. Socialno-čustveno rast lahko opazimo v sposobnosti otrok za interakcijo z drugimi, dogovarjanja in sprejemanja kompromisov (White, 2012, str. 8).

Otroci so zelo motivirani za igro, čeprav je za odrasle opredelitev in razumevanje otroške igre izziv. Vsi vidiki razvoja in učenja so povezani v igri, zlasti čustveni in kognitivni. Ko imajo otroci čas za igro, njihova igra raste v kompleksnosti in postaja vse bolj kognitivno in socialno zahtevna.

Otroci v igri komunicirajo, se socialno vključujejo in se učijo o sebi ter drug o drugem. Ko otrok deli z drugim otrokom, kaj je naredil ali kaj namerava narediti, organizira svoje misli, razvija komunikacijske spretnosti in sprejema spoznanja drugih. Začenja razumeti, kako in zakaj so stvari, ter razmišlja o alternativnih in bolj učinkovitih odgovorih, dejanjih (Santer, Griffiths in Goodall, 2007, str. 65–66).

Igra z vrstniki pomaga otroku naučiti se, kako biti del skupine. Igra omogoča otrokom, da se naučijo spretnosti pogajanja, reševanja problemov, izmenjavo in delo v skupinah. V igri otroci razvijajo veščine sprejemanja odločitev in odkrivajo svoje interese (Anderson-McNamee in Bailey, 2010, str. 3).

2.1 Pomen proste igre za razvoj komunikacijskih veščin otrok v predšolskem obdobju

»Komunikacija je temelj socialne interakcije, osnovno sredstvo, preko katerega ljudje začnejo in vzdržujejo socialne odnose« (Hazen in Black, 1989, str. 867). Komunikacija je lahko verbalna in neverbalna, vsebinska in odnosna, kongruentna in inkongruentna. V okviru medsebojne komunikacije ne prenašamo samo vsebin, temveč ob njih definiramo medsebojne odnose, in sicer največkrat preko neverbalne spremljave izrečenemu (Brajša, 1993, str. 27).

V otroških vrstniških skupinah poteka veliko pogovorov med posamezniki, in ne le med dvema. Sodelovanje v takšnih skupinskih pogovorih zahteva spretnosti, kot so: začenjanje pogovora, nadaljevanje, spodbujanje pogovora in zaključevanje pogovora. Skupinske pogovorne spretnosti zahtevajo tudi različne vloge sporočila: izkustveno, hipotetično, argumentirano, pojasnjevalno in najpomembnejšo – socialno, ki prispeva h kohezivnosti skupine, ker nudi pozitivno in spodbudno povratno informacijo. Uspešno komuniciranje zahteva torej recipročna pogajanja, spoštljivo iskanje in podajanje povratnih informacij. »Osnova človekovega socialnega vedenja je sposobnost komunicirati z znanjem jezika. Naše socialne interakcije in medosebni odnosi so v veliki meri odvisni od naših jezikovnih in sporočanjskih sposobnosti« (Warden in Christie, 2001, str. 12).

Malčki in otroci v zgodnjem otroštvu se naučijo, da različne situacije zahtevajo različne oblike govora (npr. sprejemanje, zavrnitev, formalno strukturo govora) – gre torej za sporazumevalno oz. komunikacijsko kompetentnost. Hkrati z razvojem mišljenja in spoznavne ter čustvene empatije, pri štirih in petih letih, razvijejo tudi zmožnost socialno referenčne komunikacije. Otrok govorec otroku poslušalcu opisuje npr. predmet ali osebo, ki je poslušalec ne vidi. Njegov opis mora biti tako bistven, da si otrok poslušalec ustvari primerljivo predstavo o predmetu ali osebi kot otrok govorec, ki predmet ali osebo vidi (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008, str. 62).

French in Boynton (1983, 1985) sta v svojih raziskavah ugotovila, da otroci v času igre pogosteje kot monolog uporabljajo socialno usmerjen govor in se vključujejo v komunikacijo. Govor je, tako številčno kot kakovostno, vezan na kontekst otrokove igre, ki je realna ali domišljijska, variira pa tudi glede na fizični kontekst, v katerem poteka. Dejavnosti »kot da bi« dobijo v simbolni igri svojo pomenskost in sporočilnost prav skozi rabo jezika, ki kot simbolni sistem omogoča delovanje na predstavni ravni, to je iskanje novih povezav in odnosov (Marjanovič Umek in Fekonja, 2001, str. 75). Pojavlja se vzajemna ali dvosmerna komunikacija, v kateri oba sogovornika reagirata in recipročno vplivata drug na drugega. Oba se pogovarjata in oba se tudi spreminjata. Gre za pogovor, v katerem vsi vključeni poslušajo, razmišljajo in govorijo (Brajša, 1993, str. 82).

S. Smilansky je pretvarjanje v simbolni igri izrazito povezovala z jezikovnimi sposobnostmi in spretnostmi. Navaja štiri skupine, v katere je moč razvrstiti različne jezikovne izjave, ki jih otroci uporabljajo v simbolni igri:

- Izjava, s pomočjo katere otrok spremeni osebno identiteto oz. prevzame vlogo »kot da bi«.
- Izjava, ki opredeli istovetnost objektov ali dejanj s pomočjo jezikovnih simbolov.
- Izjava, ki pomeni zamenjavo za dejavnost. Le zadnja dejavnost je tudi aktualno posnemana v igri.
- Izjava, ki opisuje situacijo (Marjanovič Umek, 2001, str. 75).

H. Smrtnik Vitulić (2007, str. 44) pravi, da je:

»obdobje od drugega do tretjega leta čas pomembnega jezikovnega razvoja, ki vključuje učenje izrazov za čustva in razvoj sposobnosti komuniciranja o čustvih z drugimi ljudmi. Takrat začnejo otroci razmišljati o razlogih za čustva in o načinih njihovega nadzora. Večina otrok v zgodnjem otroštvu opisuje vzroke za čustva predvsem kot odzive na določeno situacijo«.

3 Interpretacija rezultatov opazovanja otrok pri prosti igri

Otroci so v obdobju od meseca marca 2017 do meseca maja 2017 imeli možnost proste igre vsaj dvakrat tedensko. V nadaljevanjuso predstavljene ugotovitve prvega sklopa opazovanja v mesecu marcu in tretjega sklopa opazovanja v mesecu maju. Razlike, ki so se pokazale v medsebojni komunikaciji otrok, so naslednje.

3.1 Primerjava opazovanj komunikacijskih veščin predšolskih otrok

Tabela 1: Opazovanje komunikacijskih veščin predšolskih otrok v prosti igri

Lestvica		DEČKI										DEKLICE									
		Nikoli (0)	Redko (1)	Včasih (2)	Pogosto (3)	Vedno (4)	Nikoli (0)	Redko (1)	Včasih (2)	Pogosto (3)	Vedno (4)	Nikoli (0)	Redko (1)	Včasih (2)	Pogosto (3)	Vedno (4)	Nikoli (0)	Redko (1)	Včasih (2)	Pogosto (3)	Vedno (4)
KOMUNIKACIJA		MAREC					MAJ					MAREC					MAJ				
Posluša (so)vrstnika pri (po)govoru.	f	-	2	2	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	3	-	-	-	-	-	4
	%	-	50	50	-	-	-	-	-	25	75	-	-	25	75	-	-	-	-	-	100
Posluša predloge, a jih ne upošteva.	f	-	-	1	3	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	2	-	-
	%	-	-	25	75	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	50	50	-	-
Posluša predloge, jih upošteva in izvede.	f	-	3	1	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	2	-	-	-	3	1	-
	%	-	75	25	-	-	-	-	100	-	-	-	-	50	50	-	-	-	75	25	-
Posluša predloge, a jih delno upošteva.	f	-	-	3	1	-	-	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-	-	-	1	3
	%	-	-	75	25	-	-	-	-	50	50	-	-	50	50	-	-	-	-	25	75
Razume sogovornika in povedano.	f	-	-	4	-	-	-	-	-	1	3	-	-	2	2	-	-	-	-	-	4
	%	-	-	100	-	-	-	-	-	25	75	-	-	50	50	-	-	-	-	-	100
V odgovor na vprašanje odkima ali prikima.	f	-	4	-	-	-	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	3	1	-	-	-
	%	-	100	-	-	-	50	50	-	-	-	-	50	50	-	-	75	25	-	-	-
Gleda v oči, ko se pogovarja z vrstnikom.	f	-	3	1	-	-	-	-	-	-	4	-	2	2	-	-	-	-	-	1	3
	%	-	75	25	-	-	-	-	-	-	100	-	50	50	-	-	-	-	-	25	75
Se izogiba stiku z očmi.	f	-	-	1	3	-	-	2	2	-	-	-	-	4	-	-	-	4	-	-	-
	%	-	-	25	75	-	-	50	50	-	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-
Sovrstnika vpraša za dodatna pojasnila.	f	-	1	2	1	-	-	-	-	3	1	-	1	3	-	-	-	-	-	1	3
	%	-	25	50	25	-	-	-	-	75	25	-	25	75	-	-	-	-	-	25	75
Za dodatna pojasnila vpraša vzgojitelja.	f	3	1	-	-	-	3	1	-	-	-	4	-	-	-	-	3	1	-	-	-
	%	75	25	-	-	-	75	25	-	-	-	100	-	-	-	-	75	25	-	-	-
Se zahvali, ko dobi igračo, ki si jo želi.	f	2	2	-	-	-	-	-	3	1	-	1	3	-	-	-	-	-	2	2	-
	%	50	50	-	-	-	-	-	75	25	-	25	75	-	-	-	-	-	50	50	-
Uporablja vljudnostne izraze - prosim, hvala, oprosti.	f	2	2	-	-	-	-	-	-	4	-	-	2	2	-	-	-	-	-	2	2
	%	50	50	-	-	-	-	-	-	100	-	-	50	50	-	-	-	-	-	50	50
Uporablja	f	-	1	3	-	-	1	3	-	-	-	-	-	3	1	-	3	1	-	-	-

zbadljivke, zmerljivke.	f	-	25	75	-	-	25	75	-	-	-	-	-	75	25	-	75	25	-	-	-
	%	-	25	75	-	-	25	75	-	-	-	-	-	75	25	-	75	25	-	-	-
Tvori večdelne stavke.	f	-	-	2	2	-	-	-	-	-	4	-	-	2	2	-	-	-	-	-	4
	%	-	-	50	50	-	-	-	-	-	100	-	-	50	50	-	-	-	-	-	100
Uporablja vikalnice.	f	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-
	%	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-
Uporablja vprašalnice (kako, kje, kaj, zakaj).	f	-	1	3	-	-	-	-	-	3	1	-	2	2	-	-	-	-	-	2	2
	%	-	25	75	-	-	-	-	-	75	25	-	50	50	-	-	-	-	-	50	50
Za pomoč prosi vrstnika.	f	-	4	-	-	-	-	-	1	3	-	-	2	2	-	-	-	-	-	2	2
	%	-	100	-	-	-	-	-	25	75	-	-	50	50	-	-	-	-	-	50	50
Za pomoč prosi odraslega.	f	-	-	3	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	1	2	1
	%	-	-	75	25	-	25	50	25	-	-	-	-	-	100	-	-	-	25	50	25
V skupini govori tiho.	f	-	1	3	-	-	-	1	3	-	-	-	4	-	-	-	1	3	-	-	-
	%	-	25	75	-	-	-	25	75	-	-	-	100	-	-	-	25	75	-	-	-
Uporabi besedo oprosti v primerni situaciji.	f	2	2	-	-	-	-	-	-	3	1	-	1	3	-	-	-	-	-	1	3
	%	50	50	-	-	-	-	-	-	75	25	-	25	75	-	-	-	-	-	25	75
Pri dogovarjanju je aktiven, daje predloge.	f	-	1	3	-	-	-	-	-	1	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-	4
	%	-	25	75	-	-	-	-	-	25	75	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100
Se dogovarja glede deljenja igrač.	f	1	3	-	-	-	-	-	-	2	2	-	3	1	-	-	-	-	-	4	-
	%	25	75	-	-	-	-	-	-	50	50	-	75	25	-	-	-	-	-	100	-
Med igro prosi drugega za zamenjavo igrače.	f	1	3	-	-	-	-	-	-	3	1	-	2	2	-	-	-	-	-	4	-
	%	25	75	-	-	-	-	-	-	75	25	-	50	50	-	-	-	-	-	100	-
Če želi igračo drugega otroka, ga vpraša.	f	4	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	3	1	-	-	-	-	-	4	-
	%	100	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-	75	25	-	-	-	-	-	100	-
Če želi igračo drugega otroka, mu jo vzame.	f	-	-	-	4	-	-	3	1	-	-	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-
	%	-	-	-	100	-	-	75	25	-	-	-	-	50	50	-	-	50	50	-	-
Pripoveduje o svojih doživetjih, izkušnjah.	f	-	2	2	-	-	-	-	-	1	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-	4
	%	-	50	50	-	-	-	-	-	25	75	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100
Glasno govori, da preglasi druge otroke.	f	-	-	-	4	-	-	-	3	1	-	-	-	-	4	-	-	-	-	2	2
	%	-	-	-	100	-	-	-	75	25	-	-	-	-	100	-	-	-	-	50	50
Opozori otroke, ki so preglasni.	f	4	-	-	-	-	-	2	2	-	-	3	1	-	-	-	-	2	2	-	-
	%	100	-	-	-	-	-	50	50	-	-	75	25	-	-	-	-	50	50	-	-

3.1.1 Analiza prvega sklopa opazovanj proste igre otrok

Iz tabele 1 je razvidno, da deklice pogosteje kot dečki poslušajo sovrstnika v pogovoru. Podane predloge s strani drugih otrok deklice včasih upoštevajo in izvedejo ali jih le delno izvedejo, medtem pa dečki predlogov pogosto ne upoštevajo, temveč jih le delno upoštevajo. Deklice pogosteje razumejo sogovornika in povedano, pri pogovoru dečki in deklice včasih vzpostavijo očesni stik, vendar se mu dečki pogosteje izogibajo. V igri dečki večkrat vprašajo sovrstnika za dodatna pojasnila v pogovoru, nikoli in redko vzgojitelja. L. Marjanovič Umek

in U. Fekonja (2001, str. 75) pravita, da je govor tako številčno kot kakovostno vezan na kontekst otrokove igre, ki je realna ali domišljijska, variira pa tudi glede na fizični kontekst, v katerem poteka. V igri se otroci redko ali nikoli ne zahvalijo za igračo, ki so si jo želeli, redko uporabljajo vljudnostne izraze. Včasih uporabljajo zbadljivke, deklice pogosteje. V igri dveh deklic je bila izrazito prisotna zbadljivka »ti si opica, hahaha«. Pri pogovoru otroci uporabljajo in tvorijo večdelne stavke, nikoli ne uporabljajo vikalnic, včasih vprašalnice. Uporaba vprašalnic je pogosto vezana na vsebino igre ali pogovora med igro. Prisotna je bila predvsem igra vlog, v kateri so otroci skozi igrane vloge uporabljali vprašalnice »mama, kaj bomo danes jedli?« ali pa »zakaj moramo že domov?«. P. Brajša (1993, str. 82) pravi, da se v igri pojavlja vzajemna ali dvosmerna komunikacija, v kateri oba sogovornika reagirata in recipročno vplivata drug na drugega. Oba se pogovarjata in oba se tudi spreminjata. Gre za pogovor, v katerem vsi vključeni poslušajo, razmišljajo in govorijo.

Za morebitno pomoč pri igri, npr. odpreti škatlo, zložiti sadje v kuhinji ipd., so otroci pogosteje prosili za pomoč vzgojitelja in ne sovrstnika. Otroci v skupini so redko govorili tiho. Deklice so veliko glasnejše od dečkov. Prav tako glasno govorijo predvsem zato, da preglasijo druge otroke, prav tako nikoli ne opozorijo drug drugega, da so preglasni. Oboji redko ali včasih uporabijo besedo oprosti v primerni situaciji, so v pogovoru aktivni, ali se dogovarjajo glede delitve igrač. Komunikacija pogosto poteka dvosmerno, vendar tudi brez razumevanja povedanega ali pa nekateri otroci govorijo tako nerazumljivo, da jih drugi v igri ne razume, temveč povzame povedano po svoji razlagi in igra poteka naprej. Otroci redko za igračo vprašajo drugega otroka, pogosto jo vzamejo.

3.1.2 Analiza primerjave prvega in tretjega sklopa opazovanj otrok pri prosti igri

Sprva so otroci le včasih poslušali sovrstnika pri pogovoru, pozneje pogosto in vedno. Prav tako so le včasih razumeli povedano, pozneje vedno. Predloge drugih otrok so tako dečki kot deklice včasih upoštevali in izvedli, v obeh opazovanjih pa je prevladalo, da predloge delno upoštevajo. Sprva so se otroci izogibali stiku z očmi, pozneje so vedno vzpostavili očesni stik v pogovoru. Izpostavimo lahko, da so v vseh opazovanjih le redko prikimavali ali odkimavali na povedano. V prvem opazovanju so redko ali le včasih vprašali sovrstnika za dodatna pojasnila v pogovoru, v tretjem opazovanju so vedno vprašali sovrstnika za dodatna pojasnila (deklice 75 %, dečki 25 %). Sprva so le redko ali nikoli uporabljali vljudnostne izraze, pozneje dečki pogosto, deklice vedno. Med opazovanji se je zmanjšala tudi uporaba zbadljivk, za katere ocenjujemo, da otroci ne razumejo njihovega pomena in so se jih otroci naučili od starejših bratov ali sester. Med opazovanji so začeli uporabljati vprašalnice, saj so jih sprva uporabljali le včasih, pozneje pogosto in vedno predvsem deklice. Sprva so za pomoč pogosto prosili odraslega, pozneje so se za pomoč obrnili na vrstnika, čeprav deklice še vedno pogosteje kot dečki poiščejo pomoč odraslega. Med opazovanji so otroci tudi postali vse bolj glasni, saj se je z večanjem govorno-jezikovnih sposobnosti tudi povečala njihova samozavest in s tem posledično glasnost govorjenja. Z večanjem govorno-jezikovnih sposobnosti so se otroci pričeli dogovarjati glede deljenja igrač, menjave igrač, za igračo so pogosto prosili drugega otroka in jo le še včasih vzeli, ne da bi vprašali.

4 Zaključek

Rezultati so pokazali, da otroci v prosti igri razvijajo komunikacijske veščine. V treh mesecih opazovanj proste igre otrok, so otroci izpopolnjevali besedni zaklad, vse pogosteje uporabljali vljudnostne izraze, se dogovarjali glede igre, deljenja igrač, vzpostavili v komunikaciji očesni stik, razvijali neverbalno komunikacijo, predvsem pa razvijali medsebojne odnose.

Igra je potreba vsakega otroka, saj spodbuja razvoj gibalnih, kognitivnih, emocionalnih ter socialnih sposobnosti in veščin. Prav zato, ker je igra poseben, le otroku lastni način uresničevanja njegove potrebe po enakopravnem sodelovanju v življenju, smo prepričani, da je igra kot taka tudi učenje. Učenje, ki bo v vsej svoji sprejemljivosti in spremenljivosti preraslo v vseživljenjsko učenje.

5. Literatura

Anderson-McNamee, J.K. in Bailey, S.J. (2010). *The Importance of Play in Early Childhood Development.* Pridobljeno 18. 2. 2017 iz http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.

Hazen, N.L. in Black, B. (1989). Preschool Peer Communication Skills: The Role of Social Status and Interaction Context. *Child Development,* 60, 867 – 876. Pridobljeno 30.1.2017 iz https://www.researchgate.net/profile/Nancy_Hazen/publication/20488136_Preschool_Peer_Communication_Skills_The_Role_of_Social_Status_and_Interaction_Context/links/0deec518bea823b8ec000000.pdf

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). *Psihologija otroške igre*. *Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Santer, J., Griffiths, C., in Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. Pridobljeno 29.1.2017 iz http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Warden, D. in Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

White, R.E. (2012). *The power of play*. Minnesota Children´s Museum, Smart Play. Pridobljeno 28.1.2017 iz http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf

Predstavitev avtorja

Ana Bukovec Krenn je v letu 2017 diplomirala na mariborski pedagoški fakulteti kot vzgojiteljica predšolskih otrok. Dela kot pomočnica vzgojiteljice predšolskih otrok v vrtcu Galjevica, kjer vsakodnevno spodbuja otrokov celostni razvoj s spodbujanjem otrok k prosti igri. Preko igre in vodenih, načrtovanih dejavnosti povezuje pri svojem delu vsa področja kurikuluma, predvsem pa s svojim delom spodbuja otroško ustvarjalnost in kreativnost, skozi katero otroci spoznavajo in odkrivajo svet okoli sebe.

Zgodovinski razvoj jezika, retorike, argumentacije in konflikta z vidika komunikacije

Historical Development of Language, Rhetoric, Argumentation and Conflict from the Point of View of Communication

Jernej Šoštar

Osnovna šola Nove Fužine
jernej.sostar@guest.arnes.si

Povzetek

Ključna vrlina uspešnega človeka je dobra komunikacija. Slednja je namreč vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. Komunikacijsko shemo (pošiljatelj – sporočilo – prejemnik) lahko razumemo zgolj simbolično, saj je pošiljatelj v istem trenutku tudi prejemnik in sočasno, ko poteka pri njem notranji proces kodiranja, poteka že tudi proces dekodiranja.
Ker pri medosebni komunikaciji ne gre zgolj za preprosto izmenjavo sporočil, temveč je njeno bistvo predvsem v kreiranju in izmenjavi pomenov, je moj namen predstaviti tisti način komunikacije, ki preprečuje morebitne nesporazume. Cilj, ki temelji na prepričanju, da vse, kar nekdo izreče in izraža z nebesednim vedenjem, lahko drugi interpretira na številne, njemu lastne načine – in prav od tu izvira največ nesporazumov, katerih razlog je v večini primerov nevešča komunikacija, je na podlagi proučitve zgodovinskega razvoja prikazati »pravilen« način komunikacije. V prispevku tako začenjam s predstavitvijo jezika, ki je temelj družbenega razvoja. Nadaljujem z proučevanjem retorike in argumentacije, ki sta ključni veščini, kateri za uspešno komunikacijo moramo obvladati. Sledila definicija in predstavitev konflikta, ki predstavlja srž posameznikovih težav ter zaključek s predstavitvijo tehnik razreševane komunikacije.

Ključne besede: argumentacija, jezik, komunikacija, konflikt, retorika

Abstract

The key virtue of a successful person is good communication. The latter is always a two-way process, since it is associated with simultaneous mutual perception and simultaneous interchange of messages. The communication scheme (sender - message - recipient) can be understood only symbolically, since the sender is also the recipient at the same time and at the same time when the internal coding process takes place, the decoding process is already in process.
Because interpersonal communication is not just a simple exchange of messages, but its essence is primarily in the creation and exchange of meanings, my intention is to present the way of communication that prevents possible misunderstandings. The goal based on the belief that everything that is spoken and expressed by non-verbal behavior can be interpreted by others in many ways, and in this way the most misunderstandings arise, the reason for which the communication is in most cases irrelevant is based on the examination Historical development will show the "correct" way of communication. In this paper, I begin with the presentation of the language which is the cornerstone of social development. I continue to study rhetoric and argumentation, which are key skills, which we need to master for successful communication. The definition and presentation of the conflict followed the essence of the individual's problems and the conclusion with the presentation of the techniques of resolved communication.

Keywords: argumentation, communication, conflict, language, rhetoric

1. Uvod

Komunikacija ima edinstven potencial pri odzivanju na konflikte, ki so nepogrešljivi spremljevalci komunikacije. Največja vrednost komunikacije je v njenem potencialu, ki ni le iskanje rešitve med ljudmi, ampak tudi spreminjanje ljudi na bolje in to ravno sredi samega konflikta med njimi. Ljudje se v procesu razreševalne komunikacije spreminjajo, ker odkrijejo poti, na katerih se jim ne bo potrebno ukloniti najbolj destruktivnim pritiskom konflikta: ravnati iz šibkosti namesto iz moči in razčlovečiti sogovornika namesto mu priznati njegove vrline. Premagovanje teh pritiskov vključuje sprejemanje težkih moralnih odločitev, ki ljudi spremenijo na bolje. Tako ljudje znotraj sebe odkrijejo sposobnosti za dobro, česar pred tem niso poznali. Ob tem se še naučijo, kako naj uporabijo te pozitivne sposobnosti pri soočanju z življenjskimi problemi in povezovanju drug z drugim, hkrati pa ljudje z načinom komunikacije spremenijo tudi svoje družinske, poslovne, sosedske in institucionalne interakcije. Iz tega sledi, da se učinki dobre komunikacije razširijo preko posameznih rešitev nesporazumov in skupaj učinkujejo na širša socialnega področja, kjer v naši družbi običajno potekajo vsakodnevne interakcije (Bush in Folger 2010, 13).

Komunikacijo bom poskusil osvetliti in opredeliti skozi oči sociologa. Posvetil se bom njenim temeljem kot so jezik, retorika in argumentacija, ter nadaljeval s proučitvijo komunikacije, konflikta in primerov dobre razreševalne komunikacije.

2. Jezik

»Jezik je simbolični znak.«je zapisal Charles Sanders Pierce. Simboli so tisti znaki, pri katerih je odnos med označevalcem in označencem arbitraten. Jezik je med vsemi znakovnimi sistemi tisti, pri katerem je arbitrarnost najbolj očitna (Grgič 2007, 34).Jezik je hkrati družbena institucija in sistem vrednosti, navaja Barthes (Barthes 1990, 142). Individum jezika se ne more sam ustvarjati in spreminjati, saj je jezik predvsem kolektivna pogodba, ki se ji individum mora scela podrediti, če želi komunicirati. V nasprotju z jezikom, ki je institucija in sistem, je govor predvsem individualno dejanje izbire in aktualizacije. Govor sestavljajo kombinacije, s pomočjo katerih govoreči subjekt lahko uporablja kodeks jezika zato, da izrazi osebno misel, in psiho-fizični mehanizmi, ki govorcu omogočajo, da te kombinacije izrazi (prav tam, 143).

Jezik in govor črpata svojo polno definicijo šele iz dialektičnega procesa, ki ju povezuje drugega z drugim, saj ni jezika brez govorice in ni govorice brez jezika. Jezik je proizvod in orodje govora. Tukaj pa igra pomembno vlogo komunikacijski kontekst, saj je jezikovna raba vedno postavljena v kompleksno ozadje, s katerim je povezana na razne načine. Verschueren navaja, da je leta 1923 Malinovski skoval izraz »kontekst situacije«: »Natanko tako kot je v realnosti govorjenih ali pisnih jezikov beseda brez jezikovnega konteksta zgolj izmišljija in ne predstavlja ničesar razen same sebe, v realnosti govorjenega živega govora izjava nima nobenega pomena, če ni izražena v kontekstu situacije.« (Malinovski v Verschueren 2000, 116).

Verschueren v nadaljevanju navaja, da so v izolaciji skoraj vse izjave zelo nedoločene zaradi številnih kontekstualnih konstelacij, v katere se lahko prilegajo. Meni, da če v jezikovno analizo vključimo kontekst, s tem nikakor ne povzročamo nejasnosti, ampak je prav to prvi pogoj za natančnost. Navaja, da ne smemo narediti napake, da bi kontekst popredmetili ali ga razumeli kot nekaj togega, saj kontekst prispeva k jasnosti, ker se lahko o njem dogovarjamo, ga razumemo ali zavrnemo, sprejmemo razumevanje oziroma se o njem

ponovno dogovarjamo. Ta proces se imenuje kontekstualizacija in je eden od najpomembnejših sestavin verbalnega tvorjenja pomena. Ker so kontekstualne interpretacije dejavno signalizirane in/ali uporabljene, so v jezikovni analizi izredno uporabne, saj jih lahko spremljamo. Do signaliziranja lahko pride v trenutku izjavitve in interpretacije, ki jih uporabimo in o katerih se domenimo pozneje v interakciji, ki pa lahko izključi dvoumnost iz prejšnjih odlomkov diskurza (Verschueren 2000, 164).

Spoznali torej smo, da je jezik osnova retoriki. Kaj slednja je, bom predstavil v naslednjem poglavju.

3. Retorika

Grabnar navaja, da ima vsaka družba in vsak narod svoj govor. Meni, da družina poskrbi, da se otrok nauči govoric in jezika že v prvih letih življenja, saj brez tega ni mogoče živeti. Posameznik lahko ureja odnose s soljudmi in okoljem samo z jezikom in govorico. Jezik je poglavitno in edino sredstvo, s katerim posameznik razume svet okrog sebe ter pridobiva in ohranja znanje. Vsaka družba na podlagi navedenega razvija svoje posebne dejavnosti, proizvodnjo in razdelitev dobrin, svojevrstne obredje ter neke utrjene simbolične aktivnosti, ki so običajno religioznega porekla. V obredje in različne družbene aktivnosti se vključuje govorni nastop, ki pa zahteva nekoliko večje znanje in spretnosti (Grabnar 1999, 3).

Tukaj pa že govorimo o retoriki. Kaj je retorika? *»Retorika je teorija in praksa javnega govorjenja, ki je hkrati tudi moralno in estetsko«* (Ogrizek 2006, 934).

Retorika je torej veščina govorništva, katere pa se je potrebno posebej naučiti.

Grabner meni, da je retorika neko primarno znanje, ki ga razvija vsaka družba in ga kot takega vsaka po svoje tudi razume. Navaja, da je retorika vedno povezana z vzgojo, šolstvom, filozofijo in religijo (Grabnar 1999, 3).

Če na kratko pogledamo razvoj pisave in retorike, ne moremo mimo kitajske kulture, ki je s svojo pisavo najstarejša na svetu. Zgodovina kitajske kulture se začenja že pred 5000 leti. Razvili so svoj vzgojni in šolski sistem, ki je vključeval predvsem veščino govorjenja in pisanja. Prvobitna kitajska retorika je zahtevala natančno ponavljanje svetih besedil - učenec je moral znati vse na pamet. Primarna naloga kitajskega govornika je bila vzdrževanje tradicije in izročil starih avtoritativnih prednikov. Na začetku znanja govorništva niso razumeli kot ustvarjalno ali izvirno improvizacijo in prepričanje, ampak kot vzdrževanje starega reda in vrednot (prav tam, 5-8).

Ob kitajski kulturi, imamo še hebrejsko vzgojo, ki tvori nekakšen prehod med orientalsko in zahodnjaško vzgojo. Orientalske kulture, njihovi vzgojni sistemi in razumevanje retorike imajo skupno značilnost.Smisel in cilj njihove vzgoje ni svoboden, močan in prepričljiv govornik, ki bi se ukvarjal z lastno miselno izvirnostjo, ampak posameznik, ki se naj s svojim govorjenjem in delovanjem uspešno in skladno uvaja v obstoječi sistem (prav tam, 12-16).

Dva velika epa oznanjata začetek retorike pri Grkih; to sta Homerjeva Ilijada in Odiseja. Ta ista epa hkrati tudi predstavljata začetek evropske kulture in literature. V obeh epih je veliko govorov, govorniških nastopov in dramatičnih dialogov. Raziskovalci občudujejo strukturo in dikcijo teh govorov, ki so vsi sestavljeni po določenih pravilih, ki so jih teoretiki

retorike sestavili in zapisali šele nekaj stoletij pozneje. Homer je živel okrog leta 1000 pr.n.št., retorična znanost in retorične šole pa so začele delovati šele v 5. stol.pr.n.št (prav tam, 23 - 30).

Torej, retorično znanje in spretnost sta nepogrešljivi za vsako družbo in demokracijo. Pri starih Grkih so bile za njen razvoj prav tako ugodne družbene razmere, ki jih pri orientalskih narodih in državah ni bilo. Grki niso nikoli ustanovili kake velike države, ki bi jih združevala in organizirala v enoten sistem na podlagi kakšne skupne religije ali avtoritete. Zaradi razčlenjenosti so se razvila posamezna mesta, polisi. Polisi so bile skupnosti, kjer se je morala razvijati vladavina ljudstva – demokracija. Ljudje so se neprenehoma srečevali na ulicah in trgih, se pogovarjali in zborovali ter sprejemali pomembne odločitve. Vse našteto pa je pripomoglo k razvoju retorike kot posebne znanosti in spretnosti. Grki so v tistih časih menili, da je jezik, govorica in retorična spretnost darilo bogov. Na primer prepir je pomenil zlo, ki mu je kos samo dober in ugleden retor. Pomiriti prepirljivce in s pravično razsodbo ustvariti soglasje in enodušnost je bila sposobnost, ki jo je imel samo tisti, ki so mu ta dar naklonili bogovi. Prepir je kaotično dogajanje, ki ne vodi k razumnemu cilju. Pri vojskovanju z besedami je prav tako kot pri vojskovanju z meči in sicer pri obračanju besed zmaguje vedno močnejši, glasnejši in spretnejši, ne pa pravičnejši in modrejši (prav tam, 30-35).

Za očeta retorike kot znanosti velja filozof Empedokles iz Akraganta na Siciliji (495-435 pr.n.št.), saj je prvi ustanovil šolo govorništva. Imel je veliko število učencev, ki so nadaljevali njegov nauk.

Sistematični pouk retorike se je začel na Siciliji, v Sirakuzah, v 5. stol.pr.n.št., po padcu tiranije, ko je tam nastala demokracija.

Barthes navaja, da se je retorika (kot meta-govorica) rodila iz latinskega pravdanja. Okoli leta 485 pred Kristusom sta sicilska tirana Gelon in Hieron zapovedala deportacije, preselitve prebivalstva in njihove razlastitve, da bi poselila Sirakuzo in nagradila najemne vojake. Potem, ko ju je demokratična vstaja vrgla z obrasti in so hoteli obnoviti status queante, je prišlo do neštevilnih pravd, saj lastninske pravice niso bile več razvidne. Barthes nadalje navaja, da so bile to pravne nove vrste, saj so v njih odločale velike ljudske porote, ki jih je bilo mogoče prepričati le z zgovornostjo (Barthes 1990, 18). Zato je zgovornost, ki je tako črpala svojo moč hkrati iz demokracije in iz demagogije, iz sodnega področja in iz političnega področja, kmalu postala predmet pouka.

Meta-govorica (diskurz o diskurzu) vključevala več praktik, ki so glede na obdobje sestavljale retoriko, in sicer so te prakse (Barthes 1990, 13):

1. Tehnika, to je ars, umetnost v klasičnem pomenu izraza:
   - umetnost prepričevanja, množica pravil, navodil, katerih raba omogoča, da poslušalca govora prepričamo, tudi če je tisto, o čemer naj bi ga prepričali, neresnično.
2. Pouk:
   - retorična umetnost, ki so jo sprva prenašali osebno (retor in njegovi učenci, klienti), se je kmalu vključila v učne ustanove. V šolah je postala bistveni del tistega, čemur bi danes rekli višji del srednje šole in visoko šolstvo. Postala je snov za preizkušanje znanja (vaje, lekcije, preizkusi).

3. Znanost:
    - je avtonomno polje proučevanja, ki je obmejevalo nekatere homogene pojave, namreč prav učinke govorice;
    - razvrstitev teh pojavov (njen najslovitejši prežetek je spisek retoričnih figur);
    - meta-govorica, množica retoričnih razprav, katerih snov je govorica – predmet (argumentativna govorica in figurirana govorica).
4. Morala:
    - ker je retorika sistem pravil, jo skoz in skoz prežema dvoumnost te besede;
    - je hkrati priročna zbirka napotkov, ki jih navdihuje praktična smotrnost, a tudi kodeks predpisov, ki naj nadzorujejo odmike govorice strasti.
5. Družbena praksa:
    - retorika je priviligirana tehnika, s katero si vladajoči razredi zagotavljajo lastnino nad besedo. Govorica je moč, zato so vpeljali selektivna pravila, ki urejajo dostop do te moči, iz dostopa pa naredili psevdo-znanost, ki je zaprta za tiste, ki ne znajo govoriti, in je del drage iniciacije.
6. Ludična praksa:
    - vse te prakse so sestavljale mogočen institucionalen sistem, zato je umevno, da se je moralo razviti posmehovanje retoriki, nekakšna »črna« retorika.

Med pomembne može, ki so vplivali na nastanek retorike, spada tudi Isokrat, ki se je uprl moralni neodgovornosti takratne retorike. Menil je, da ni dovolj, če se učimo samo retorike, kajti za umetnost govorjenja je potreben logos, kar je razumel kot razum in ne samo domiselnost in besedno iznajdljivost. Bil je mnenja, da naj študij umetnosti govorjenja vzpodbuja k moralnosti. Posameznik, ki hoče dobro govoriti, mora biti hkrati tudi pošten in kreposten. Govornik mora biti dober človek in vsi, ki ga poslušajo, morajo biti o njegovi kreposti prepričani vnaprej. Platon pa je bil drugačnega mnenja. V sistemu Platonove filozofije zgovornost in modrost nista dve enakovredni vrlini, za kar se je z vsemi silami zavzemal Isokrat, ampak je modrost zanj pomembnejša. Govornik mora čimveč pozornosti posvetiti filozofiji, drugače ne bo mogel povedati nič pametnega. Menil je, da je znanje tista največja krepost in ves duhovni napor mora biti usmerjen k takšnemu spoznanju resnice. Usmerjen mora biti k dialektični metodi (k sogovorništvu) in ne le h govorništvu. Skratka, po Platonu je retorika, ki ni podrejena dialektiki, brez vrednosti.

Platonov učenec Aristotel je okrog leta 330 pr.n.št. napisal znanstveno delo Veščina retorike. Aristotel je raziskoval naravo človeškega govorjenja, naravo retorike in dialektike, besede, jezika, dokazovanja in prepričanja, učinkovanja in čustvovanja. Retorika in dialektika sta narava človeške družbe; vsi smo ju enako udeleženi, saj se vsi ljudje neprestano trudimo, da bi neko misel čim bolje pretresli, podprli ali zavrgli. Če povem drugače, trudimo se, da našo misel, za katero stoji naše stališče, argumentiramo.

4. Argumentacija

Argumentiranje je dejavnost, s katero je prežeto vse naše življenje (Žagar v Verschueren 2000, 427). Argumentacija je racionalna, jezikovna in družbena dejavnost, katere namen je narediti kakšno stališče za poslušalca ali bralca bolj ali manj sprejemljivo oziroma bolj ali manj nesprejemljivo. To, da je argumentacija racionalna, lahko razumemo v kontekstu ločevanja retorike in argumentacije. Žagar navaja, da retoriko kot spretnost prepričevanja vse pogosto razumemo kot argumentacijo samo, medtem ko se argumentacija dandanes retorike

otepa. Meni, da je argumentacija prepričevanje, ki je nastalo in izšlo iz polja retorike, ni pa vsako prepričevanje tudi argumentacija. Zraven racionalnega elementa - logosa, retorika pozna še dva nadracionalna prepričevalna postopka, etos in pathos, in oba sta logosu funkcionalno v kontekstu retorike enakovredna (prav tam, 430).

Nadalje Žagar opisuje, da je etos samopodoba, kakšno kažemo poslušalcem in ta ni (nujno) naša prava samopodoba, temveč je podoba, za katero želimo, da jo vidijo poslušalci. Ta podoba je prilagojena cilju, ki ga želimo doseči. Medtem ko pa je pathos nekakšna druga stran etosa in je z njim včasih neločljivo povezan. Pathos je skupna oznaka za vse tiste aktivnosti govorca, s katerimi namerno vplivamo na čustva poslušalcev. V argumentaciji pa taki postopki niso dovoljeni, saj mora argumentacija vedno upoštevati enaka osnovna pravila, ne glede na publiko in ne glede na to, kdo argumentira (prav tam, 431).

Pri argumentaciji potrebujemo eksplicitne sklepe in nedvoumne argumente, ki te sklepe podpirajo, kajti če sklepi niso eksplicitni, potem ne moremo poiskati argumentov, ki naj bi jih podpirali. Enako velja za argumente, kajti če argumenti niso jasni in eksplicitni, potem je iz njih težko izpeljati veljaven sklep. Skratka, pogoj sleherne argumentacije v besedilu ali govoru je torej identifikacija sklepov in argumentov, ki te sklepe podpirajo.

Prav tako pa se argumentacija po navadi ne omejuje na konkretna, posamezna dejstva, ampak ima širšo, splošnejšo veljavo. Trditev, ki jo utemeljujemo z drugo trditvijo, ne velja le v tej konkretni situaciji, ampak v večini podobnih situacijah – je splošnejša. Z pojasnilom razložimo neko določeno situacijo, ki se je zgodila, medtem ko z argumentacijo na sploh utemeljimo, kaj in zakaj se dogaja v podobnih situacijah, ne da bi imeli s tako situacijo nujno neposredno opraviti (Žagar v Verschueren 2000, 435).

Zanimiv pogled na pojem argumentacije je podal tudi Perelman, ki pravi, da argumentacija skuša predvsem učinkovati na poslušalstvo, spremeniti njegovo prepričanje ali razpoloženje in doseči soglasje s pogovorom, ne pa vsiliti svojo voljo s prisilo. Nadalje meni, da se mora govornik prilagoditi svojemu poslušalstvu v kolikor želi, da bo njegov govor učinkovit. S prilagoditvijo je imel Perelman v mislih predvsem to, da govornik gradi svoj govor le na tezah, ki jih sprejemajo tudi tisti, na katere se naslavlja. Če želi govornik uspešno opraviti svoje poslanstvo, mora izhajati samo iz tistih premis, ki so deležne ustreznega soglasja (Perelman 1993, 33).

Torej, pri argumentaciji je priporočljivo, da se govornik najprej prepriča, da je poslušalstvo sprejelo njegove premise. Glede na to, da noben argument ni obvezen, toda vsak prispeva h krepitvi argumentacije v celoti, Perelman meni, da je učinkovitost govora odvisna od števila argumentov. Nadalje lahko argument, ki ni prilagojen občinstvu, izzove negativno reakcijo. Ko sproži takšne ugovore, ki znajo pridobiti poslušalstvo, je to znak, da gre za šibek argument. Zaradi te šibkosti se lahko podoba govornika spremeni, saj se poslušalstvu utegne zazdeti nepošten, nevreden zaupanja in to samo zato, ker ne premore boljših argumentov v prid tezi, ki jo zagovarja (prav tam, 135).

Perelmanje mnenja, da, ker je število argumentov neomejeno, se mora govornik zateči k moči argumentov, ki je sestavljena iz učinkovitosti in veljavnosti argumenta. Moč nekaterih argumentov je namreč mogoče povečati ali zmanjšati in sicer tako, da jih umestimo v kontekst, ki ga določa govornikova oseba. Med drugim tudi znan, predvidljiv in banalen argument, ki učinkuje predvsem vsakdanje, zagotovo ne premore toliko moči kot izviren, nov in stvaren argument (prav tam, 141).

Retoriki navajajo 3 vrste zaporedja glede na moč argumentov (Perelman 1993, 142):

1. *zaporedje naraščajoče moči* – začenjajoč z najšibkejšimi argumenti. Slabost tega zaporedja je v tem, da nemudoma ozlovolji poslušalstvo, umaže podobo govornika, škodi njegovemu ugledu in ga prikrajša za pozornost;
2. *zaporedje upadajoče moči* - konča se z najšibkejšimi argumenti. Pri poslušalstvu zapustijo slab vtis, pogosto edini, ki jim ostane v spominu;
3. *nestorsko zaporedje* – tukaj se predpostavlja, da je moč argumentov nekaj konstantnega. Toda to ne drži, saj je moč argumentov odvisna od načina, kako jih poslušalstvo sprejme. Če je nasprotnikova argumentacija naredila vtis, je v govornikovem interesu, da jo že na začetku zavrne, in sicer tako, da preden predstavi svoje lastne argumente, pripravi teren zanje.

Pri argumentaciji se mora govornik zavedati, da se poslušalstvo, v kolikor je govor učinkovit, spreminja vzporedno z njegovim razvojem. Argumenti imajo namreč različno težo, ki je odvisna od tega, ali poslušalci poznajo nekatera dejstva ali ne, in od interpretacije le-teh (prav tam, 143).

To tematiko bom zaključil z citatom Šumič Rihom, ki pravi, »da je argumentacija govor, ki za svoje merilo in smoter priznava um« (Šumič Riha v Perelmanu 1993, 157) in nadaljeval s komunikacijo, v katero smo tako ali drugače vključeni vsi.

5. Komunikacija

Poznamo različne definicije komunikacije. Eno izmed definicij navajata Hogg in Vaughan, ki menita, da je komunikacija prenos pomenskih informacij od ene osebe k drugi (Hogg in Vaughan 1998, 524). Drugo definicijo navajata Johnsonova, ki pravita, da je medosebna komunikacija proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oziroma simbole, ki so povezani z določenimi pomeni (Johnson in Johnson 1997, 140).

Komunikacija je vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil (Hartley 1993, 9). Komunikacijsko shemo (pošiljatelj – sporočilo - prejemnik) lahko razumemo zgolj simbolično, saj je pošiljatelj v istem trenutku tudi prejemnik in sočasno, ko poteka pri njem notranji proces kodiranja, poteka že tudi proces dekodiranja.

Jonsonova menita, da komunikacija vključuje sedem temeljnih elementov (Johnson in Johnson 1997, 142):

- namene, misli in čustva pošiljatelja in način pošiljanja sporočila, za katerega se je odločil,
- pošiljatelj kodira sporočilo s pretvorbo svojih misli, čustev in namenov v sporočilo, primerno za pošiljanje,
- pošiljatelj pošlje sporočilo prejemniku,
- sporočilo je poslano po kanalu, pri čemer kanal pomeni sredstvo, način prenašanja sporočilo (valovanje glasu, pisano besedilo itd.),

- prejemnik dekodira sporočilo z interpretiranjem njegovega pomena – prejemnikova interpretacija je odvisna od tega, kako dobro je prejemnik razumel vsebino sporočila in namen pošiljatelja,
- prejemnik se notranje odzove na to interpretacijo sporočila,
- šum je vsak element, ki ovira proces komunikacije – znotraj komunikacije so šumi stališča, referenčni okvir in ustreznost njegovega jezika ali drugih načinov izražanja. V prejemniku so šumi lahko stališča, izvor, izkušnje, ki vplivajo na proces dekodiranja, medtem ko so lahko v kanalu šumi povezani z zvoki iz okolja, jezikovni problemi itd. V linearnih modelih komunikacije so šume locirali predvsem v kanal.

Hartley meni, da medosebna komunikacija ni preprosta izmenjava sporočil, temveč je njeno bistvo v kreiranju in izmenjavi pomenov (Hartley 1993, 9). Vse, kar nekdo izreče in izraža z nebesednim vedenjem, lahko drugi interpretira na številne, njemu lastne načine – in prav od tu izvira največ nesporazumov, meni Vec (Vec 2005, 16).

Dimbleby in Burton navajata štiri kategorije komunikacije (Dimbleby in Burton 1995, 5):

1. *Notranja komunikacija (intrapersonalna)* – poteka, ko razmišljamo oziroma komuniciramo sami s seboj. Npr. včasih se v mislih pogovarjamo, kot bi govorili s kako drugo osebo, drugič si dajemo navodila itd.
2. *Medosebna komunikacija (interpersonalna)* – ali komunikacija znotraj manjše skupine se običajno nanaša na neposredno komuniciranje dveh ali več ljudi.
3. *Skupinska komunikacija* – poteka med različnimi skupinami. Pri majhnih skupinah (skupinica prijateljev, družina itd.) obstaja neposredna komunikacija, medtem ko pa se večje skupine vedejo drugače, saj do njihovega združevanja pride iz drugačnih razlogov (npr. na koncertih).
4. *Množična komunikacija* – se nanaša na zelo veliko število prejemnikov ali uporabnikov (npr. poštni ali telefonski sistemi).
5. *Komunikacija med živalmi* (npr. primati) in komunikacija med človekom in živalmi.

Dejstvo je, da je človek v svojem razvoju najprej uporabljal neverbalno komuniciranje in šele nato je začel postopoma uporabljati glasove in čedalje bolj sofisticirana verbalna sporočila za sporazumevanje z drugimi. Dunbar meni, da je moral človek v svoji zgodovini zaradi večanja skupin (večja možnost samega preživetja ter bolj kvalitetnega oziroma lažjega življenja) in ohranjanja le-te iznajti učinkovito sredstvo, ki bi jo negovala – to sredstvo je jezik. Dunbar navaja, da je v človekovi komunikacij približno 60 odstotkov časa porabljenega za klepetanje o odnosih in osebnih izkušnjah, skratka za nekakšno jezikovno medsebojno negovanje (Dunbar 1993, 681). Pri komunikaciji pa se lahko pojavijo posamezne ovire, ki jih v nadaljevanju opisujeta Dimbleby in Burton (Dimbleby in Burton 1995, 64-75):

- *Ovire pri procesu zaznavanja in filtriranja*– so povezane s psihološkimi ovirami, saj se filtriranje dogaja v mišljenju. Pri filtriranju so temeljnega pomena predpostavke, vnaprejšnje domneve, ki jih imamo o drugih ljudeh;
- *Mehanične ovire* – oziroma fizični dejavniki otežujejo ali onemogočajo komuniciranje. Sem prištevamo ropot, ki prihaja iz ulice, zračnost prostora, temperatura, osvetljenost, dnevni čas itd.;

- *Semantične ovire* – se nanašajo na nepremišljeno uporabo besed. Če ne uporabljate besed na ustrezen način in z ustreznim pomenom, je velika verjetnost, da ne boste pravilno razumljeni. Pri tem je pomembno zavedanje, da pomen besed obstaja v mislih, ne v besedah samih. Pomen besed znotraj posameznih skupin je namreč dovoljen. Takrat, ko npr. uporabljate besede pomensko drugače od ustaljene rabe, povečate verjetnost, da bo prejemnik pripisal vašim besedam svoj pomen (verjetno bližje ustaljenemu);
- *Psihološke ovire* – so povezane s stališči, prepričanji in vrednotami. Te so najbolj običajen izvor težav v medsebojni komunikaciji. V tem okviru so zlasti močni predsodki in stereotipi o ljudeh, ki vplivajo na proces kodiranja in na proces dekodiranja.

Navedene ovire pa lahko predstavljajo tudi povod za konflikt, ki ga bom v nadaljevanju predstavil.

6. Konflikt

Konflikt je spopad nezdružljivih tendenc in učinkov v posamezniku, skupini in narodu, ali med posamezniki, skupinami in narodi v konkurenčnih ali kooperacijskih situacijah. Tukaj lahko razlikujemo intrapersonalne in interpersonalne konflikte, konflikte v skupinah, konflikte med skupinami in intranacionalne in internacionalne konflikte navaja Deutsch (Deutsch 1973).

Kristančič in Ostrman menita, da je konflikt neizogiben že na začetku medosebnih odnosov v kolikor osebe (Kristančič in Ostrman 1999, 74):

- izhajajo iz različnih socialnih, ekonomskih in kulturnih okolij,
- imajo različna pričakovanja, kar zadeva spolne vloge,
- so pretirano zaskrbljene zgolj zase,
- se razlikujejo v sposobnosti prenašanja stresov,
- se razlikujejo v okusih in nagnjenjih,
- se razlikujejo v verovanjih in vrednotah,
- se razlikujejo v interesih,
- se razlikujejo v zmožnostih spreminjanja in osebne rasti,
- in imajo različno družbeno in socialno okolje.

Menita tudi, da se konflikti v medosebnih odnosih porajajo na različnih življenjskih področjih in sicer se pojavljajo na (Kristančič in Ostrman 1999, 74-75):

1. *področju partnerstva (zakon in družina)* – kronični konflikti, nezaupanje med partnerji, seksualno življenje, finančna odvisnost od partnerja, ločitev in razveza, rojstvo otroka, finančni problemi, smrt ali bolezen v družini, homoseksualne usmeritve, odnosi s sorodniki;
2. *področju dela* – sprememba dela, reorganizacija v službi, stečaj podjetja, nezaposlenost, slab odnos z nadrejenimi, nenehni prepiri v službi, nezmožnost napredovanja, pretiravanje z delom, upokojitev, neuspeh v šoli, težave v javnem nastopanju;

3. *področju socialnih razmer* – revščina, izguba socialne podpore okolja, diskriminacija, begunstvo;
4. *področju telesnega stanja* – zloraba alkohola in drog, posilstvo, fizična zloraba s strani drugih oseb, resna bolezen, telesna prizadetost po nesreči, življenje v središču vojne.
5. *področju interpersonalnosti – intrapersonalnosti* – življenje brez pomena, pretirani občutki krivde, pretirana zaskrbljenost, pomanjkanje samozaščitnega mišljenja, pogosta depresivna stanja, psihotične tendence.

Negativni učinki konflikta uničujejo medosebne odnose, kar pa povzroča psihično bolečino in prekinitev odnosa. Kljub temu pa menita, da lahko ima konflikt tudi pozitivne učinke in sicer (Kristančič in Ostrman 1999, 76):

- *večanje zaupanja* – konflikt lahko gradi vzajemno zaupanje. Tiste osebe, ki problem skupaj rešujejo, imajo lahko občutek, da je odnos manj krhek, kot to velja za tiste, ki teh izkušenj nimajo;
- *rast in večanje intimnosti* – probleme lahko vidimo kot krepitev intimnosti. Eden od pomembnih vidikov intimnosti je sposobnost dajanja in sprejemanja spoštljivih povratnih informacij. To pomeni, da problema ne skušamo potlačiti, ampak ga vzajemno rešujemo;
- *ustvarjalne rešitve* – ustvarjalen konflikt je vzajemno reševanje problemov. Kreativne rešitve, ki zaščitijo interese obeh strani udeleženih v konflikt, imenujemo »zmagovalec-zmagovalec« in ne »poraženec – poraženec« rešitev ali izid.

Načini, s katerimi lahko rešimo nastale konflikte med posamezniki ali skupinami, so različni. V nadaljevanju sem poiskal tiste, za katere menim, da smo jih sposobni uporabljati vsi (Interno gradivo SARS):

- aktivno poslušanje,
- spraševanje – postavljanje vprašanj,
- preokvirjanje (reframing),
- identifikacija problema – peelingtheonion (lupljenje čebule),
- iskanje skupnih interesov (mutulizing),
- obvladovanje čustev,
- možganska nevihta (brainstorming) – kreiranje opcij,
- normaliziranje (normalizing),
- deljenje na posamezne dele (partilizing),
- povratna informacija (feed back),
- povzemanje,
- testiranje realnosti,
- ločena srečanja kot tehnika, itd.

Nekaj izmed navedenih načinov, kjer s pomočjo komunikacije razrešujemo konflikt, jih je potrebno podrobneje predstaviti. Recimo spraševanje je eno izmed teh načinov.

S spraševanjem se vodi in nadzira ter usmerja postopek komunikacije. Pri tej tehniki se poslužujemo več vrst vprašanj od odprtih/zaprtih, krožnih vprašanj, do vprašanj za izvajanje tehnike »peelingtheonion« (Zakaj vam je to tako pomembno/ zakaj se vam zdi to dobra odločitev?...) in vprašanj na točki »trning-over« (Ali so znana vsa dejstva?, Ali sprejmete nasprotno stranko kot pogajalca?…). Za vsa vprašanja je bolj smotrno, da se postavljajo v pogojniku »Ali mi lahko poveste, opišete…« in ne v smislu zasliševanja. V mediacijskem

postopku se tudi nikoli ne zastavlja sugestivnih vprašanj, torej vprašanj, ki sugerirajo odgovor in tudi ne kapioznih, torej vprašanj, ki že vsebujejo odgovor (izobraževalni seminar ADR pri Okrožnem sodišču v Ljubljani).

Ob spraševanju, je preokvirjanje (Reframing) še en način, ki ga ne smemo izpustiti. Gre za tehniko, kjer se destruktivno ali provokativno retoriko ene osebe »prevede« v izjavo, ki jo druga oseba lahko sprejme, ne da bi se razjezila ali zavzela obrambno taktiko. Takšno prevajanje pa ne sme zavajati. Gre torej za »prevod« v jezik nevtralnosti. Reframing je tehnika, kako upravljati s konfliktom kot celostnim pojavom tako, da se pomaga osebam v konfliktu, da vidijo, da dojamejo konflikt v odprti, široki perspektivi tako, da vidijo upanje za rešitev in da vsebuje opis konflikta v sebi možnost rešitve. Je proces spreminjanja načina mišljenja oziroma percepcije – videnja konflikta tako, da je možno nadaljevanje postopka. Reframing je esenca, bistvo komunikacije, ki zamenja oziroma odstrani obtožbe in principe, stališča pa zamenja z interesi. Ideja reframinga je v spremembi konceptualnega ali emocionalnega načina gledanja (Gerardi 2004, 184-190).

Izjemno pomembna je identifikacija problema, do katere lahko pridemo preko tehnike lupljenje čebule (peelingtheonion). Identifikacija problema se navaja kot ena od komunikacijskih tehnik, čeprav dejansko ne gre za tehniko, ampak za cilj, ki ga je potrebno v procesu razreševanja konflikta doseči, če želimo potovati k rešitvi. Ugotoviti je potrebno bistvo problema, interese sogovornikov, gre dejansko za iskanje takšne definicije, oznake, izraza problema, ki je podana v enem stavku, v katerem je zajeto vse tisto, kar je obema v komunikaciji skupno. Ko je interes vseh strani izražen v enem stavku, definiciji, nastane problem skupni problem, kar pa je že pol rešitve. Po tem pa se lahko začne z iskanjem možnih rešitev, opcij (Betetto 2002, 25-26).

Najlažje pa rešitve poiščemo s pomočjo tehnike možganska nevihta (Brainstorming). Gre za tehniko za kreiranje opcij, torej možnih rešitev. Kreativnost se začne, ko so znani interesi (kreativnost predpostavlja spontanost, optimizem, zaupanje, igrivost…). Cilj te tehnike je pridobitev čim večjega števila opcij, potencialnih rešitev, torej kvantiteta in ne kvaliteta.

7. Zaključek

V sodobnem času se izrazito povečuje individualizem in nezmožnost družbene komunikacije. Kapitalistična ureditev in gonja za materialnimi dobrinami povzročata vse več konfliktnih situacij in človek postaja žrtev svojih iluzornih materialnih želja, katerih uresničitev pa ga ironično, ne zadovolji. Althusser s svojo teorijo šolskega ideološkega aparata države, ki je ključen za ohranjanje vodilne kapitalistične ideologije, lepo prikazuje, kako je šolski sistem ali pa izobraževanje kot takšno pomembno pri produciranju družbeno zaželenih posameznikov. Ključno vlogo pri tem ima vodja – ravnatelj. Šolski sistem mu namreč podeljuje kompetenco, da relativno avtonomno vodi proces vzgoje in izobraževanja na posamezni šoli. Zaradi že zgoraj omenjenih in predstavljenih družbenih okvirjev je veščina komunikacije vodje ključnega pomena. Ob poznavanju jezika, posedovanju veščine retorike in argumentacije, komunikacija predstavlja eno od pomembnejših lastnosti, ki opredeljuje odličnega vodjo. Vodjo, ki zna vedno prisotne konflikte in z njimi povezane disfunkcionalne odnose, spremeniti v evolutivne in konstruktivne odnose. Znanje vodje iz dobre razreševalne komunikacije v takšnih razmerah ponuja izhod iz na prvi pogled neizhodnega položaja. Ponuja način komunikacije, možnost biti slišan in možnost kreiranja rešitve spora ali konflikta po svoji meri. Ponuja možnost najdene rešitve, ki je sprejemljiva za nemoteni in uspešen kakršen koli odnos med sprtima subjektoma ter omogoča evolutiven razvoj organizacije, kar je cilj vsakega vodje. Ob tem ponuja še osebnostno rast zaposlenih in uvid v stanje, čustva, težave in probleme drugega in zato je vrlina dobre komunikacije in odličen vodja, ki to vrlino

ima, kot neka medla, v daljavi svetleča luč, ki posamezniku v današnji kruti kapitalistični družbi daje veljavo in pomembnost pri soodločanju svojega obstoja ter ga vzgaja v duhu egalitarne in spravljive, med seboj komunicirajoče se družbe.

8. Literatura

Barthes, R. (1990). Retorika Starih. Elementi semiologije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Betetto, N. (2002). Metode in tehnike mediacije v pravdnem postopku. *Pravna praksa*, številka 1-2/2002: 23-27.

Bush, R.A.B., Folger, J.P. (2010). Obljuba mediacije: Odzivanje na konflikt z opolnomočenjem in priznanjem. Ljubljana: Zavod Rakmo.

Deutsch, M. (1973). Konfliktregelung. München: Reinhardt.

Dimbleby, R., Burton, G. (1995). More than words – an introduction to communication. London: Routledge.

Dunbar, R. I. M. (1993). Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. Cambrige: Cambrige University Press.

Gerardi, D. (2004). RN, MPH, JD, Using Mediation Techniques to Manage Conflict and Create Healthy Work Environments, *AACN Clinical Issues*, 15, številka 2: 182-195.

Grabnar, B. (1999). Zgodovina retorike. Ljubljana: Šola retorike.

Grgič, M. (2007). Logos, simbol in mit: vprašanje semiotike in filozofije jezika. Maribor: Litera.

Hartley, P. (1993). Interpersonal Communication. London and New York: Routledge.

Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (1998). Social Psychonogy. London: Prentice Hall Europe.

Interno gradivo Službe za alternativno reševanje sporov (SARS).

Izobraževalni seminar ADR pri Okrožnem sodišču v Ljubljani (2011).

Johnson, D.W., Johnson, F.P. (1997). Joining Together: Group Theory in Group Skills. Boston: Allyn@Bacon.

Kristančič, A., Ostrman, A. (1999). Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Ogrizek, M. (ur.) (2006). Leksikon sova. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Perelman, C. (1993). Kraljestvo retorike. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Vec, T. (2005). Komunikacija - umevanje sporazuma. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Verschueren, J. (2000). Razumeti pragmatiko. Ljubljana: Založba *cf..

Kratka predstavitev avtorja

Jernej Šoštar je univerzitetno diplomiran pedagog in univerzitetno diplomiran sociolog kulture, mediator, trener vrstniških in šolskih mediatorjev in NLP Coach. Zaposlen je kot šolski svetovalni delavec na osnovni šoli. Omenjeno delovno mesto je razlog, da je področje njegovega raziskovalnega dela tudi dobra, v rešitev usmerjena komunikacija.

Jaz zmorem, ti zmoreš, midva zmoreva več

I can, You can, We can Do much More

Dimitrij Banda

OŠ Naklo
dimitrij.banda@os-naklo.si

Povzetek

Spoznanja o preteklem vzgojnem delovanju na partnerskih šolah povezanih v projektu Erasmus+, ki je bilo večinoma usmerjeno v sporadično reševanje težav, občasno zmedo in občutke nemoči, so nas vodila do vizije, da želimo pripraviti smernice (dokumente, metode dela in model delovanja) ter začrtati jasne korake, ki bodo pripeljali do skupnega cilja – delujočega modela vzgojnega delovanja, s katerim bomo tako učiteljem kot učencem uzavestili pozitivne veščine in načine razmišljanja. Naš rezultat je preventivni program, ki temelji na izsledkih in smernicah pozitivne psihologije. S programom zajemamo delovanje celotne šole. Usmerjamo se k prepoznavanju in krepitvi učenčevih močnih področij in opolnomočenju učencev z razvijanjem širokega nabora veščin (razvijanje čustvene inteligentnosti in socialnih veščin). Poudarjamo pomen odnosov, sodelovanja med vsemi deležniki, grajenja pozitivnega šolskega okolja, pohval in gibanja. Program je primeren za uporabo na vseh osnovnih šolah. Vsebuje tudi korake za vpeljavo programa in predloge konkretnih aktivnosti.

Ključne besede: čustvena inteligentnost, pozitivna psihologija, preventivni program, socialne veščine, vzgojni načrt

Abstract

Educational, preventive or upbringing activities in partner schools connected through Erasmus+ project were mostly consisted of sporadic problem solving, occasional confusion and helplessness. That led us to common vision preparing guidelines (documents, methods of work and model of action) and set clear steps that will lead us to common goal – working model of preventive action. That is how we can realise positive skills and ways of thinking in students and teachers. Our result is a clear programme, based on research and guidelines of positive psychology. With programme we take in consideration whole school. We attempt to recognize the strengths of students and build on those strengths. We empower them by engaging broad based skill development (emotional intelligence, social skills). We emphasize the importance of relations, cooperation between participles, building positive school environment, praising and movement. Every primary school could use this programme. It also contains steps for implementation and material for practical activities.

Keywords: emotional intelligence, positive psychology, preventive programme, social skills, upbringing plan

1. Uvod

Osnovne šole v Sloveniji morajo svoje vzgojno delovanje opredeliti z vzgojnim načrtom, ki ga oblikujejo same. Vprašanje je, koliko so v praksi takšni načrti zastavljeni na trdnih strokovnih temeljih in koliko ti načrti potem dejansko usmerjajo vzgojno delovanje vsake šole.

Na naši šoli smo lahko opazili, da nas pri vzgojnem delovanju ovira pomanjkanje skupne vizije in jasnih smernic in konceptualnih zasnov, ki je rezultiralo v sporadičnem reševanju težav, občasni zmedi in nemoči, kako težave rešiti ter uporabi različnih, morda tudi izključujočih se rešitev. Večkrat je bilo potrebno delovati kurativno, ko bi lahko namesto tega prej delovali že preventivno. Vzgojno delovanje je bilo sicer v splošnem dobro, prav tako je vključevalo že veliko vloženega truda in aktivnosti, ki pa se še niso povezala v ustrezno celoto, ki bi jo videli in razumeli vsi deležniki.

Ustvarjanja pozitivnega šolskega okolja se ne moremo učinkovito lotiti s posameznimi akcijami. Potrebni so jasni cilji in začrtani posamezni koraki, ki vodijo do teh ciljev.

Pri preoblikovanju vzgojnega načrta smo zato želeli ustvariti vzgojni načrt, ki bi bil razumljiv vsem deležnikom, torej učencem, strokovnim delavcem šole in staršem. V njem smo želeli postaviti trdne temelje in smernice za vzgojno delovanje in z njim delovati predvsem preventivno s tem, da bi opolnomočil vse deležnike in ustvaril pozitivno in spodbudno šolsko okolje. V načrtu smo želeli jasno postaviti cilje, ki jih želimo doseči in jih razdeliti na končne cilje in na posamezne etapne cilje.

Naša prizadevanja za nov načrt vzgojnega delovanja temeljijo na teorijah in raziskavah s področja čustvene inteligentnosti in pozitivne psihologije. Obe področji se intenzivno ukvarjata tudi z ustvarjanjem ustreznega šolskega okolja (Cefai, C. in Cavioni, V., 2013; Colverd, S. in Hodgkin, B., 2011; Durlak, J. A. in dr., 2011; Humphrey, N., 2013, Spivak in dr., 2016; Muršič, M., 2016). Kvaliteta šolskega okolja temeljno vpliva na blagostanje otrok in na njihov uspeh v šoli.

Najprej smo želeli izboljšati kompetence strokovnih delavcev za vzgojno delovanje. Načrt pa je nato podlaga za izvajanje v praksi, saj v praksi socialne veščine lahko poučujemo direktno, z vključitvijo v poučevanje učne snovi in z modeliranjem.

Pri ustvarjanju načrta smo si pomagali z vključitvijo v projekt Erasmus+. Povezali smo se z različnimi osnovnimi šolami iz Evrope, ki se niso razlikovale le po različnem šolskem sistemu, ampak so vse posebno pozornost namenjale otrokom s posebnimi potrebami. Yumrukaya Ozel Egitim Uygulama Merkezi iz Gebze v Turčiji je šola za otroke z avtizmom, Siauliai Logopedic School iz Siauliaia v Litvi je logopedska šola za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, Scuola secondaria di 1 grado Padre Pio iz Altamure v Italiji vključuje učence s posebnimi potrebami preko inkluzije, poleg naše šole pa je iz Slovenije v projektu sodeloval tudi Zavod za gluhe in naglušne iz Ljubljane. Raznolikost partnerjev je vnašala v delo različne vidike, hkrati pa smo tako lahko naš program zastavili na osnovnih skupnih točkah.

Celoten preventivni program, ki je nastal v projektu, lahko za podlago svojega vzgojnega načrta uporabi vsaka šola. Program vsebuje tudi načrt vpeljave, vsebine so prosto dostopne na spletni strani in spletni učilnici, program pa dopolnjuje tudi zbirka dobre prakse v času izvajanja projekta. V osrednjem delu besedila bomo predstavili teoretične temelje, na katerih smo zasnovali naš preventivni program in praktične izpeljave, ki smo jih uporabili. Pokazati želimo, da je program vzpostavljen na sodobnih raziskavah in smernicah, ki smo jih predstavili jedrnato in razumljivo. S pomočjo teh osnov lahko razvijemo praktične dejavnosti. Težava našega šolskega sistema (in tudi tujih) je, da ne predvideva posebnega časa, ur ali učnega načrta za razvijanje čustvene inteligentnosti, socialnih ali drugih mehkih veščin pri učencih, prava tako pa tudi ne sistematičnega razvoja učiteljev in drugih strokovnih delavcev

v šolstvu. V članku pokažemo, kako se tega problema lotevamo z našim programom. Predstavimo praktične korake in konkretne aktivnosti, ki jih lahko šola uporabi pri udejanjanju njenih vzgojnih ciljev.

2. Osrednji del besedila

2.1 Temelji

2.1.1. Pozitivna šola

Z našim vzgojnim načrtom oziroma preventivnim programom postavljamo temelje pozitivne šole.

Naš program si lahko predstavljamo kot operacijski sistem računalnika ali pametnega telefona, ki s svojo idejo ali filozofijo vpliva na delovanje celotnega šolskega prostora. V šoli smo proaktivni, ponujamo in spodbujamo modele delovanja, s katerimi jasno izkazujemo načine in poti k pozitivni šoli.

Usmerjeni smo k delovanju celotne šole (ne samo njenih delov) in celostnega človeka (ne samo njegovega vedenja ali znanja). Namesto želje po prevzgoji, popravljanju ali zdravljenju nezaželenega vedenja ali tako imenovanih primanjkljajev na različnih področjih, svoje učence razumemo, izobražujemo in jih vključujemo v za njih zanimive dejavnosti, v katerih so aktivni (Covey, 2008).

Namesto reševanja posamičnega nezaželenega vedenja se usmerjamo k opolnomočenju učencev z razvijanjem širokega nabora veščin. Naše delovanje temelji tako na prepoznavanju in krepitvi učenčevih močnih področij (tudi pri tistih najbolj problematičnih). Cilj ni poprava tistega, kar je napačno ali nezaželeno pri posameznem učencu, ampak prepoznavanje in spodbujanje zmožnosti in vrlin ter pomoč pri iskanju močnih področij, na katerih lahko učenec svoje potenciale najbolje razvije.

Ne gre za vprašanje kako učenca nadziramo, ampak kako mu lahko pomagamo videti v sebi tisto najboljše, zaradi česar ne bo imel izpolnjeval svojih potreb destruktivno. Preprečevanje nezaželenega delovanja pri mladih namreč izhaja iz prepoznavanja in okrepitve vrlin, sposobnosti in spretnosti. (Seligman, 1995)

Otroštvo je najprimernejši čas za širjenje poznavanja zdravih vzorcev vedenja, zdravih odnosov, prilagoditev in načinov za izogibanje težavam. Šola je tako razumljena kot okolje, v katerem otroci preskušajo in krepijo svoje zmožnosti, ne pa prostor, v katerem prevladujeta stres in tekmovalnost.

Učitelji so vodniki pozitivne šole in s tem tudi delovanja, temelječega na pozitivni psihologiji.

Naše delovanje se preusmerja od ukvarjanja z otrokom kot problemom k pogovoru o njegovem dobrem počutju. Poudarjamo otrokove priložnosti in možnosti za najširši razvoj njegovih spretnosti in interesov. Večjo težo kot znanje ima za nas dobro počutje vsakega posameznika. Razumemo, da je šola prostor, v katerem živijo čustveno zdravi učenci. Vsi delavci šole razumemo, da je razširjanje ideje dobrega počutja najboljša preventiva pred nezaželenim delovanjem in vzgojnimi problemi (po Lopez, S. J. in Snyder, C. R., 2009).

V šoli delamo z učenci z različnimi osebnostmi, zmožnostmi, željami in interesi, naš cilj pa je uravnotežiti cilje in standarde pouka s potrebami in željami učencev. Obstaja večja verjetnost, da bodo učenci zadovoljni s svojim šolanjem, če jih bomo razumeli kot osebe z vrlinami, ki jih lahko še dodatno razvijajo (po Lopez, S. J. in Snyder, C. R., 2009).

Spodbujamo medsebojno podporo, med učitelji in učenci in med samimi učenci.

Ponujamo in omogočamo naloge, ki:

- krepijo vključenost učencev prek dejavnosti, ki jim predstavljajo izziv, so jim zanimive in jih izvajajo prostovoljno,
- spodbujajo ustvarjalnost in čustveno inteligenco,
- poudarjajo miselno dejavnost učencev (v nasprotju s pasivnostjo), medsebojno druženje (delo v skupinah) in notranjo motivacijo (po Lopez, S. J. in Snyder, C. R., 2009).

Želimo, da naši učenci zrastejo v odgovorne, razumevajoče in sočutne osebnosti, ki spoštujejo drugačnost in se znajo odločiti za ustrezno reševanje izzivov, ko so jim izpostavljeni. Naši učenci razvijajo spretnosti in spoznavajo različne poglede na svet, kar jim omogoča, da živijo svoje življenje v polni meri, so sposobni učinkovito delovati v delovnem okolju in želijo prispevati k večjim dosežkom na vseh področjih svojega delovanja.

Na šoli postavljamo vse štiri Unescove stebre, ključne za 21. stoletje: učiti, da bi vedeli; učiti, da bi naredili; učiti živeti skupaj; učiti biti.

V ospredju imamo temeljne štiri potrebe (Covey, 2008):
- fizično (varnost, zdravje, hrana, gibanje, bivališče, čistoča, higiena)
- socialno-čustveno (sprejetost, prijaznost, prijateljstvo, spoštovanje)
- duševno (intelektualna rast, ustvarjalnost, spodbujanje k spremembam)
- duhovno (lasten prispevek, pomen, edinstvenost)

Vsak učenec ima možnost voditi svoje življenje, tako da bo izkoristil vse svoje potenciale:
- da bo samostojen in odgovoren,
- da si bo postavljal poti in cilje,
- da bo odprt za nove priložnosti in
- da bo imel načrt in jasne cilje, kako jih doseči.

Sledimo ugotovitvam Jesperja Juula (2009), da lahko cilje pedagoških institucij najbolje in najbolj konstruktivno za vse udeležence uresničujemo takrat, ko učitelji in vzgojiteljice izhajajo s stališča, da so temelj sožitja odnosi; ko jih skrbno negujejo in na teh temeljih oblikujejo vse druge aktivnosti. Juul (2009) loči med socialno kompetenco in odnosno kompetenco. Socialna kompetenca je pojem, ki ga uporablja predvsem za opisovanje sposobnosti otrok za sodelovanje, obzirnost, sklepanje prijateljstev itd. – za označevanje tega, kako konstruktivno delujejo v neki skupnosti. Odnosna kompetenca pa je tista, ki jo razvijajo odrasli, v našem primeru predvsem učiteljice in vzgojitelji, v odnosu do otrok. Odnosna kompetenca je po izkušnjah Jesperja Juula dolgoročno nujna za to, da lahko otroci internalizirajo vse tiste socialne kompetence, ki se nam zdijo smiselne in nujno potrebne.

Želimo, da zna vsak učenec vzpostaviti dobre odnose z drugimi in da zna z njimi tudi sodelovati. Zna deliti svoje znanje in talente tako, da s svojim mišljenjem in delovanjem navdušuje druge in jih spodbuja k lastnemu delovanju.

Hkrati spodbujamo tudi zaposlene in krepimo idejo o pomenu odnosa šola-dom. S svojim delom in vplivom sooblikujemo tudi življenje v lokalni skupnosti.

Za strokovne delavce šol smo v okviru projekta pripravili 3 5-dnevna izobraževanja (v Turčiji, Litvi in Italiji), kjer so udeleženci spoznavali teoretična in praktična izhodišča našega programa. Ob koncu projekta smo organizirali tudi mednarodno konferenco NA Brdu pri Kranju, kjer smo svoje rezultate in zaključke predstavili širši javnosti.

2.2 Kako ideje oživiti

Šolskega predmeta, ki bi bil neposredno povezan z vzpostavitvijo pozitivnega učnega okolja, za učenje socialnih veščin ali za razvijanje čustvene inteligence, ni. Prav zato moramo

biti zelo ustvarjalni in moramo najti čim več priložnosti znotraj šolskega sistema, da bomo učenci ta znanja in spretnosti pridobili. V Sloveniji obstaja že nekaj prizadevanj za vzpostavitev programov socialnega in emocionalnega učenja, ki so večkrat vezani na preprečevanje medvrstniškega nasilja (Muršič, M., 2016; Karajić, E. in Klemenčič, I. 2016; Dornik, A., 2016).

Učenje veščin lahko izvajamo na 3 različne načine:

- učne ure, posvečene posamezni veščini,
- kontekstualizacija (učenje veščin prek vsebin, ki jih že obravnavamo pri različnih predmetih); izkoristimo vsakodnevne težave in prepire, ki se pojavijo v razredu in tako pomagamo učencem razvijati spretnosti empatičnega vživljanja v položaj drugih in spretnosti za razreševanje konflikta (Panju, 2010)
- modeliranje oz. zgled (učitelji so zgled učencem za razumevanje posamezne veščine).

Šolsko okolje vzpostavljamo skozi tisto kar vidimo, tisto, kar slišimo in tisto, kar občutimo. Uporabljati želimo skupen jezik, v katerem govorimo, ko vzpostavljamo dobre osebne odnose, obvladamo sebe ter delujemo v skupini in krepimo čustveno inteligentnost. S tem vsi na šoli razumemo, o čem se pogovarjamo, saj s tem gradimo pozitivno šolsko okolje.

Vzpostavitev novih navad in veščin ni nenadna, vzpostavljamo jih po korakih.

Vizija delovanja naše šole je postavljena z vzgojnim načrtom. Prednostne naloge pa zastavljamo s cilji, ki nam narekujejo, kaj bomo naredili in kdaj.

1. Najprej moramo postaviti najpomembnejše cilje.
2. Nato jih moramo prevesti v smiselne dejavnosti.
3. Cilje moramo preverjati in pridobiti povratno informacijo.
4. Uspehe moramo praznovati.

2. 2. 1. Vzpostavitev pozitivnega okolja

Naše izhodišče je, da ima okolje, v katerem se učenci učijo, velik vpliv na to, kako in kaj se učijo. Zagotavljati mora tako fizično kot čustveno varnost.

V središču pozitivnega okolja je komunikacija. Učitelji in vzgojitelji za uspešno delo z učenci potrebujejo dobro razvite sporazumevalne in medosebne veščine, prav tako pa učenci potrebujejo socialne veščine, da se lahko uspešno vključujejo v interakcijo z drugimi.

Razred razumemo kot pozitivno okolje, opredeljeno s pomočjo razrednega simbola, vizije in pravil. Ključno je, da so v proces ustvarjanja vključeni vsi učenci.

Gradimo šolsko okolje, ki je prežeto s pripadnostjo, povezanostjo in skupnimi cilji. To počnemo prek skupnih praznovanj, dni povezanosti za celotno šolo in drugih skupnih dejavnosti, ki so vključene v učni načrt. Prek različnih dogodkov sodelujemo tudi s starši in lokalno skupnostjo.

Primeri konkretnih dejavnosti, ki smo jih izvajali za vzpostavitev pozitivnega okolja so:

- Mi smo razred (učenci na začetku šolskega leta izberejo v aktivnosti določijo razredni simboli, vizijo in pravila).
- Ustvarjanje prazničnega vzdušja (poleg krašenja šole, učenci ustvarjajo praznično vzdušje tudi z načrtovanjem in izvajanjem srčnih dejanj za druge tako v šoli kot izven nje).
- Dan odprtih vrat (na šolo povabimo starše)
- Dnevi povezanosti.

Na šolah smo pripravljali t. i. dneve povezanosti. Ti dnevi so bili vezani na določeno temo, na primer praznik ali svetovni dan. Postavili smo določena navodila za učenci, ki so jim

morali slediti kot so recimo pravilo oblačenja (kos oblačila v določeni barvi), učenci pa so morali prinesti določen rekvizit ali lastni izdelek. Na prireditvi običajno med glavnim odmorom smo za učence pripravili določeno skupno aktivnost in za najbolj izvirne ali ustvarjalne sodelujoče pripravili tudi nagrade.

2. 2. 2. Veščine, ki jih razvijamo, in orodja za njihov razvoj.

Čustvena inteligentnost vpliva na učni uspeh, izboljšanje vedenja, zdravje in odnose. Zajema več elementov. Daniel Goleman (1997) loči naslednje sestavine čustvene inteligentnosti: samozavedanje, samokontrola, empatija, osebna motivacija in spretnosti v odnosu.

Tako v teoretičnih izhodiščih kot pri načrtovanju praktičnih aktivnosti se pojmi kot so socialne spretnosti ali veščine, čustvena inteligentnost in spretnosti v medsebojnih odnosih neločljivo prekrivajo. Ko govorimo o značilnostih ali način izboljševanja enega izmed področij, pravzaprav govorimo hkrati tudi o izboljšanju ostalih področij.

Ključni del našega vzgojnega programa predstavlja načrt razvijanja veščin. V tem delu smo veščine podrobno razdelali, za vsako določili orodja, ki se jih morajo učenci naučiti, da bi določeno veščino obvladali. Vsaka veščina vsebuje tudi moto, ki pove, kaj pomeni obvladati določeno veščino.

Prva veščina je samozavedanje. Moto te veščine je »Spoznavam se«. Samozavedanje je temelj čustvene inteligence. Prinaša sposobnost, da v vsakdanjih situacijah prepoznamo čustva. Orodja te veščine so prepoznavanje svojih čustev, razumevanje vzrokov in posledic posameznih čustev, prepoznavanje svojih močnih področij in grajenje samopodobe.

Dejavnosti s katerimi osvajamo omenjena orodja so na primer:

- Čustva barvajo naše življenje (učenci se spoznavajo z čustvi, tako da predstavijo različne aspekte čustev) .
- Termometer čustev (učenci krepijo veščino prepoznavanja čustev z ocenjevanjem in predstavitvijo intenzivnosti določenega čustva s termometrom čustev).
- Pita (učenci razmišljajo o različnih vzrokih za določeno čustvo in jih predstavijo kot kose pite).

Druga veščina je samonadzor. Moto te veščine je »Nadziram svoje življenje«. Učinkovito obvladovanje čustev je sposobnost, ki izhaja iz samozavedanja. Predvideva se, da smo sposobni obvladovati in nadzirati negativne dražljaje in odzive, se pomiriti, ohraniti ravnovesje in poskrbeti, da nas ti ne preplavijo ali ohromijo. Ključno je, da izberemo primerne odzive, temelječe na razumevanju situacije in njenih posledic. Orodja te veščino so samonadzor, obvladovanje jeze, sprejemanje odgovornosti, odložitev zadovoljitve, kognitivna restrukturacija, prožnost in čuječnost.

Primeri dejavnosti, ki krepijo omenjena orodja so:

- Semafor (učenci se učijo samoregulacije s pomočjo vizualnega simbola (rdeča – ustavi se, rumena – globoko dihaj, zelena - predstavi svojo težavo ali čustvo in najdi rešitev).
- Vroča in hladna glava. (učenci spoznavajo razliko med odzivanjem z »vročo glavo« (impulzivno, nenadzorovano, škodljivo) in »hladno glavo« (mirno, nadzorovano, prinašajoč rešitve)).

Tretja veščina je pozitivni odnos. Moto veščine je »Zmorem«. Motivacija in njeno obvladovanje sta osredotočena na doseganje ciljev, osredotočenost in usmerjanje čustev k želenih dosežkom. Vse to vodi k visoki učinkovitosti. Orodja te veščine so postavljanje ciljev, reševanje problemov, optimizem.

Dejavnosti:

- Postavljanje ciljev (učenci postavljajo dolgoročne in kratkoročne cilje).
- Optimizem (učenci se učijo optimizma z restrukturacijo vzrokov za ugodne dogodke (stalni, vsesplošni, osebni) in neugodne dogodke (začasni, specifični, zunanji)).
- Reševanje konfliktov (učenci se učijo korakov reševanja problemov).

Četrta veščina je empatija. Moto veščine je »Prizadevam si, da te razumem«. Empatija je osnovna človekova zmožnost, ki pomeni razumeti čustva drugih in sprejeti njihova mnenja. Orodja te veščine so prepoznavanje čustev drugih, prevzemanje perspektive, pristno poslušanje in spoštovanje različnosti.

Primeri dejavnosti:

- Stopi v kožo drugega (preko igre vlog učenci odigrajo različne situacije in odzive)
- Kratki filmi.

V projektu so vse šole posnele nekaj kratkih filmov, ki pomagajo pri razvoju veščin oziroma njihovih orodij. Vsak film ima tudi svojo pripravo. Učenci tako se pogovarjajo o dogodkih v filmu, interpretirajo dejanja junakov v filmu in iščejo alternativne možnosti.

Peta veščina je komunikacija. Moto je »Pogovarjam se s teboj«. Orodja te veščine so aktivno poslušanje, poročanje, reševanje sporov in asertivnost.

Primeri dejavnosti:

- Poslušanje (učenci vadijo aktivno poslušanje v parih).
- Reševanje konfliktov (preko igre vlog učenci rešujejo konflikte).
- Asertivnost (učenci se učijo sporočati svoja čustva in potrebe na asertiven način (ne agresivno in ne pasivno).

Šesta veščina je sodelovanje. Moto veščine je »Skupaj zmoremo več«. Orodja te veščine so »Skupaj zmoremo več«. Orodja te veščine so razmišljanje zmagam – zmagaš, pogajanje in timsko delo.

Primeri dejavnosti so:

- Srčna dejanja (v določenem obdobju vsi širimo srčna dejanja v šoli in širše).
- Sinergija (dejavnosti (npr. postavljanje kipov), ki pokažejo učencem da je 1+1 več kot 2)
- Dnevi povezanosti, ki so že opisani zgoraj.

2. 2. 3. Pohvale

Pohvale so najpomembnejše orodje za vzpostavitev pozitivnega vedenja in dejanj. V komunikaciji je naš cilj, da vzpostavljamo boljše razmerje med pozitivnimi in negativnimi izjavami, kar pomeni, da želimo posredovati štirikrat več pozitivnih kot negativnih izjav (Seligman, 2011). Seveda ne želimo biti nerealni (kot bi bilo na primer razmerje, večje od 10 proti 1). Premišljeno pohvalimo učence in jim omogočamo različne načine praznovanj in nagrajevanj njihovih uspehov. Naš napredek, dobra dejanja in uspeh praznujemo aktivno in ustvarjalno.

2. 2. 4. Gibanje

Fizične in motorične sposobnosti otrok se zmanjšujejo, hkrati pa sodobni izsledki o našem delovanju možganov poudarjajo, da se učenci bistveno hitreje in učinkoviteje učijo prek gibanja in da je nova abeceda, ki se jo morajo naučiti: pozornost, ravnotežje in koordinacija. Vse to mora biti pred učenjem branja, računanja in znanji z drugih področij.

Poudarjamo velik pomen gibanja za naše učence. Kolikor zmoremo, vzpostavljamo različne načine gibanja in fizičnih dejavnosti.

Primeri:

- kratki premori med urami za gibanje (brain-gym)
- šolski odmori, ko damo učencem možnost, da se gibajo
- učenje različnih iger, ki spodbujajo gibanje (ples, gumitvist, cirkuške delavnice, skrivanje …)

2. 2. 5. Podpora (starši, lokalna skupnost)

Sodelovanje s starši je ključen del šolskih dejavnosti. Pomembno je, da se počutijo v šoli dobrodošle in da smo skupaj partnerji pri vzgoji otrok.

Želimo si, da je vzgojni načrt uporaben tudi za starše. Vabimo jih, da se učijo z nami, da imamo iste vrednote in cilje ter da potem to znanje prenašajo na svoje otroke.

To počnemo na različne načine: povabila staršem in družinam v šolo (dnevi odprtih vrat, proslave …), pisma domov, novičniki, spletna stran in prenos učenja.

Svoje učence učimo, da bodo postali odgovorni mladi, ki bodo v lokalni skupnosti pustili svoj pečat. Prav zato pripravljamo dogodke, ki nas povezujejo z lokalno skupnostjo.

2. 2. 6. Evalvacija in razširjanje ideje

Prav vsi, ki so vključeni v procese učenja, so dela naše evalvacije – učitelji in drugi delavci šole, učenci in starši. Vsak začetek ali sprememba potrebuje raziskavo trenutnega stanja in šele rezultati pokažejo, kateri cilji so pomembnejši od drugih. Za preverjanje prave poti uporabljamo redne kontrole in odzive. Povratna informacija mora biti hitra (krajša) in redna. Pomembno je, da ima vsak, ki je vključen v dejavnost, možnost podajanja povratne informacije. Odzivi nam dajejo potrditev, da delamo dobro, ali pa nas spodbujajo, da nadgradimo ali spremenimo dejavnosti. Pomen pohval in praznovanj je opisan v poglavju Pohvale. Največ se naučimo, če učimo druge. Verjamemo, da je znanje nekaj, kar je nujno deliti, saj s tem vsi pridobimo. To je tudi način, kako z vzgojnim delovanjem delimo svoje izkušnje in prav zaradi sodelovanja z drugimi želimo biti še boljši.

2. 2. 7. Uvajanje preventivnega programa po korakih

V našem načrtu predstavimo tudi korake, po katerih priporočamo, da se šola loti prenove vzgojnega načrta oziroma vpeljave preventivnega programa. Korake ločimo na pripravo, korake ob vstopanju v prvo leto, korake prvega leta, korake ob vstopu v drugo leto, korake drugega leta in korake tretjega leta in kasneje.

V pripravi je potrebno sestaviti jedrno ekipo, ki bo začela z uvajanjem programa. Jedrna ekipa naj si zastavi vprašanja o šolski kulturi (Kje smo?, Kam gremo?, Kam želimo priti?) Na zgornja vprašanja si pomaga odgovoriti z oceno trenutnega stanja v katerega vključi vse deležnike: učence, učitelje in druge zaposlene na šoli, starše. Ekipa analizira rezultate in si pridobi znanje preko literature, seminarjev in primerov dobre prakse. Priporočamo, da se stvari lotimo počasi - imejte smele načrte, a proti cilju korakajte z majhnimi koraki. Ne poskušajte spremeniti vsega naenkrat in pričakovati, da bodo vsi sledili z velikim navdušenjem. Postaviti je potrebno glavne cilje in zastaviti korake, kako priti do njih. Zamisel o izvajanju novega vzgojnega načrta ali preventivnega programa je nato potrebno predstaviti učiteljem, učencem in staršem.

Ob vstopanju v prvo leto je potrebno pripraviti aktivnosti za prvo leto sprememb in jih vključite v letni delovni načrt. Izbrati je potrebno sodelavce, ki lahko pomagajo jedrni ekipi pri izvajanju posameznih nalog, in spretnosti, ki jih želite razviti z učitelji in učenci. Začnemo s sklopom spretnosti za vodenje lastnega življenja (samozavedanje, samoregulacija, pozitiven odnos), nato pa jih nadgradimo s tistimi, ki se navezujejo na odnose (empatija, komunikacija, sodelovanje). Izberemo aktivnosti za prvo leto in določite dneve za njihovo izvedbo. Vključimo dneve povezanosti, učenje nekaterih spretnosti, odprti dan za starše. Izberemo teme, o katerih želite izobraževati zaposlene in poiščemo predavatelje. Organizira se seminar za učitelje o eni ali več naslednjih tem: pozitivna psihologija in pozitivne šole, čustvena inteligentnost, socialne spretnosti, gibanje, postavljanje ciljev ... Načrt se predstavi učiteljem.

V prvem letu šolsko leto začnemo z aktivnostjo, preko katere oddelki poiščejo razredni simbol in vizijo. Vzgojni oziroma preventivni načrt predstavimo staršem na prvih skupnih roditeljskih sestankih. Pripravimo učne ure za učenje socialnih veščin in izobrazimo učitelje o teh socialnih veščinah. Izvajamo dejavnosti za učenje veščin in si rezervirajmo vsaj en mesec za eno dejavnost. Pripravimo gradiva za starše (obvestila, spletna stran ...). Filozofijo preventivnega programa vključimo v svoje redno delo: v redne učne ure, sestanke učiteljev, reševanje akutnih težav. Ne pozabimo na sprotno evalvacijo svojega delovanja. Izvedemo dneve povezanosti, dneve odprtih vrat za starše, praznujemo uspehe na šolskih proslavah in pohvalite učence sproti in ob koncu šolskega leta. Ob koncu šolskega leta izvedemo letno evalvacijo. Podoben krog nato ponovimo v drugem letu in nato v vseh nadaljnjih. Gradimo na tem, kar počnete dobro in dodajamo nove zamisli. Pri tem smo ustvarjalni. Ves čas je potrebno širiti izkušnje in znanje, si postavljati nove cilje in nadaljevati s svojim delom.

3. Zaključek

Naš projekt je v partnerske šole s preventivnim programom ali vzgojnim načrtom prinesel skupno in jasno vizijo ter konceptualne smernice za ustvarjanje pozitivnega šolskega okolja, ki vpliva na blagostanje otrok in na njihov učni uspeh. Menimo, da lahko pravilno osnovan in voden ter strokovno podprt model vzgojnega delovanja zmanjša nezaželeno vedenje učencev in da lahko s ponotranjanjem določenih veščin in konceptov dosežemo pozitivno klimo, na kar kažejo tudi sodobne raziskave in pregledi podobnih programov (Cefai, C. in Cavioni, V., 2013; Colverd, S. in Hodgkin, B., 2011; Durlak, J. A. in dr., 2011; Humphrey, N., 2013, Spivak in dr., 2016; Muršič, M., 2016). Sodelujoče šole se še posebej posvečajo učencem s posebnimi potrebami, tako da projekt dejavnosti namenja in prilagaja tudi njim. Prepričani smo, da je naš preventivni program zelo dobro osnovan na sodobnih znanstvenih ugotovitvah, vsebuje vsa bistvena področja, hkrati pa je jedrnat in razumljiv. Kot tak je uporaben za druge šole, ki ga seveda lahko priredijo za svoje specifične razmere ali potrebe. Morda lahko iz njega nastane tudi dokument, ki bo podlaga sistematičnim spremembam v šolskem sistemu, ki so vsekakor potrebne, saj se omenjenim področjem trenutno posveča veliko premalo prostora in časa. Prav zato je tudi ta program, če ga šola uporablja, zelo odvisen od entuziazma jedrne ekipa, ki ga uvaja, ujemanja s filozofijo vodenja šole in z vložkom, ki ga je v svoje delo dodatno pripravljen vložiti vsak strokovni delavec na šoli. Razlika med programom, kot je zastavljen in kot se nato v praksi dejansko izvaja in rezultira je seveda lahko velika, odvisna od zgoraj omenjenih in drugih dejavnikov. To smo lahko zaznali tudi na sodelujočih šolah. Je pa dober začetek, če so osnove v programu zastavljene in po korakih vodijo do izboljšanja vzgojenega delovanja in pozitivne klime na šoli.

1. Literatura

Cefai, C. in Cavioni, V. (2013) Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice. New York: Springer.

Colverd, S. Hodgkin, B. (2011). Developing Emotional Intelligence in the Primary School. New York: Routledge.

Covey, S. R., Covey, S., Summers, M., Hatch, D. K. (2008). *The Leader in Me: How Schools Around the World Are Inspiring Greatness, One child at a Time.* New York: Simon & Schuster.

Durlak, J. A. in dr. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta-Analysis of School-Based Universal Intervantions. Child Development, 82 (1), 405-432

Dornik, A. (2016). Dan dejavnosti kot učenje spoprijemanja s čustvi. Šolsko svetovalno delo. xx (3-4), 79-83

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning – a critical appraisal. London: Sage publications.

Juul, J., Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti.* Radovljica: Didakta

Karajić, E. in Klemenčič, I. (2016). Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju – preventivne dejavnosti v šoli. Vzgoja in izobraževanje. XLVII (3-4), 50-56

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press

Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. Vzgoja in izobraževanje. XLVII (3-4), 5-12

Panju, M. (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Seligman, M. E. P. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.

Seligman, M. E. P. (2011). *Fluorish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being.* New York: Simon & Schuster.

Spivak, A. L., Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Polanin, J. R. (2015). Practices and Program Components for Enhancing Prosocial Behavior in Children and Youth: A Systematic Review, The Cambell Collaboration, http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/317/

Kratka predstavitev avtorja

Dimitrij Banda je 10 let psiholog v svetovalni službi Osnovne šole Naklo. Izkušnje ima kot prostovoljec in vodja socioterapevtskih taborov za otrok in mladostnike, delal je tudi na Centru za socialno delo Ljubljana Vič – Rudnik z ogroženimi otroki in mladostniki ter v tamkajšnjem dnevnem mladinskem centru. Izobraževal se je iz transakcijske analize in vedenjsko kognitivne analize (praktikum II) . Je učitelj program na čuječnosti temelječe kognitivne terapije za depresijo. Znotraj njegovega dela ga posebej zanimajo področja pozitivne psihologije, čuječnosti, čustvene inteligentnosti in učinkovitosti.

Dobra komunikacija v podjetju – je to ključ do uspeha?

Good Communication in a Company – The Way to Success?

Meta Arnež

Šolski center Kranj, Srednja tehniška šola
meta.arnez@sckr.si

Povzetek

Komunikacija je izredno pomemben dejavnik pri večini človekovih dejavnosti, še posebej na delovnem mestu. Danes z obvladovanjem komunikacijskih spretnosti lažje dobiš službo, jo obdržiš in v njej tudi napreduješ. Neuspešna komunikacija pa po drugi strani lahko prinese ne samo osebnostno in profesionalno deklinacijo, temveč nazadovanje tudi na ravni podjetja.
V podjetju večina zaposlenih veliko komunicira in jim je komunikacija osnovno sredstvo za delo. Komunicirajo s podrejenimi, nadrejenimi, pišejo dopise in druga sporočila, telefonirajo. Vodje preko komunikacijskega procesa delo planirajo, organizirajo, vodijo in kontrolirajo. Prav tako s komunikacijo motivirajo zaposlene, organizirajo timsko delo in rešujejo konflikte.
Za uspešno komuniciranje potrebujemo znanje in veščine z veliko področij – psihologije, retorike, komunikacije, ekonomije … Dejstvo je tudi, da se komunikacija skozi čas spreminja, kot se spreminjajo tudi sredstva za komuniciranje. Nekoč je največ veljal osebni pristop in telefonski klic, danes si poslovanja ne predstavljamo več brez e-pošte, videokonferenc, tudi družabnih omrežij.

Ključne besede: komunikacija, motivacija, podjetje, sredstva za komunikacijo

Abstract

Communication is an extremely important factor in most human activities, especially in the working environment. Today, by mastering communication skills, you can get a job easier, keep it and get promoted. Unsuccessful communication, on the other hand, can bring not only personal and professional deterioration, but also a downturn at the company level.
In a company, most employees communicate a lot and communication for them serves as a basic tool for work. They communicate with subordinates, superiors, write letters and other messages, make phone calls. Leaders through the communication process plan, organize, manage and control their work. They also motivate employees to communicate, organize teamwork and resolve conflicts. For successful communication, we need knowledge and skills in many areas - psychology, rhetorics, communication, economics ... It is also a fact that communication changes over time as the means of communication change. In the past, the personal approach and telephone call were key, today we are no longer doing business without e-mail, video conferencing, including social networks.

Keywords: Communication, Company, Means of Communicating, Motivation

1. Uvod

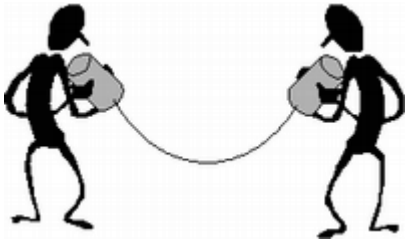
Uspešna komunikacija in spretnost v medosebnih odnosih sta pomembna dejavnika v poslovnem svetu. V ožjem smislu (govorjenje, pisanje, branje, poslušanje) zajema komunikacija okoli 75 % delovnega časa menedžerjev. Komuniciranje v najširšem smislu pa

pomeni, da komuniciramo ves čas, saj nekomunicirati sploh ni možno. Komunikacija pomeni izmenjavo, posredovanje misli in informacij, sporazumevanje. Pojem »komunicirati« izhaja iz latinske besede *communicare* in pomeni sodelovati, posvetovati se, razpravljati, vprašati za nasvet, deliti.

Komuniciranje v institucijah ali tudi organizacijsko komuniciranje vključuje večje število ljudi, obsežnejše mreže skupinskega delovanja. Z mnogimi mogoče nikoli ne vzpostavimo neposrednega stika (npr. z drugimi zaposlenimi v nekem velikem podjetju, državni upravi itd.), pa čeprav smo vpeti v isto dejavnost. Znotraj organizacije/institucije poteka hkrati več ravni komuniciranja, kot so npr. medosebna (neformalna) komunikacija med ožjimi sodelavci in sodelavkami, medosebna formalna komunikacija med osebami z različnim položajem v organizaciji (npr. med nadrejenim in podrejenim), posredna komunikacija prek telefona, e-pošte itd.

2. Komunikacija v podjetjih nekoč

Razvoj družbe je s sabo prinesel uporabo informacijske tehnologije v vsakdanjem življenju in posledično modernejše načine komuniciranja, ki so hitrejši, cenejši in učinkovitejši v primerjavi z načini komuniciranja v preteklosti. Uporaba elektronske pošte, mobilnih telefonov, interneta itd. je samoumevna ne samo v poslovnem okolju, marveč tudi v zasebnem življenju.



Slika 1: Komunikacija nekoč

Nekoč še ne tako dolgo nazaj, denimo ob prelomu tisočletja, je v podjetjih komunikacijo narekoval poslovni bonton. Veljalo je, da je več kot telefonski klic veljal osebni stik in da se poslovne partnerje obiskuje osebno in se jim ne pošilja neskončnega števila dopisov. Posebej znani so bili denimo manj formalni prednovoletni obiski, kjer so se utrjevali dobri odnosi in delal posel za naprej.

Sestanki so bili osnovno orodje komunikacije. Na njih so se udeleženci seznanjali z novimi usmeritvami, postopki, metodami, s potekom načrtov, projektov, poročili o drugih enotah, delovnih skupinah, z novimi in posebnimi znanji ter veščinami ter predstavljali izdelke in zamisli.

Uvedba telefonije je nemara bolj kot katerakoli druga okoliščina vplivala na razvoj poslovne dejavnosti v zadnjih desetletjih. Obseg komuniciranja po telefonu je še danes ogromen - po raznih analizah porabe časa porabijo menedžerji za telefonske razgovore blizu petino svojega časa. Telefoniranje je zaradi prikladnosti najpogostejši nadomestek za osebne stike in za pisno sporazumevanje, čeprav jima ni enakovreden. Poslovno telefoniranje je poslovni razgovor na daljavo in veljajo zanj enake ugotovitve in vodila, le malo prirejena.



Slika 2: Organizacija pisarne v preteklosti

Osebni stik, telefon in telefaks ter dopisi so bili nekoč edini način komunikacije v podjetjih. Komunikacija je bila bolj formalna, oblika in vsebina dopisov natančno določena, hierarhija v odnosih bolj opredeljena.

3. Komunikacija v podjetjih danes



Slika 3: Sodobni načini komunikacije

Nenehne, hitre spremembe v informacijski tehnologiji ter hiter razvoj izdelkov in storitev, ki se prilagajajo potrebam trga, so podjetja prisilila v nove oblike poslovanja in posredovanja informacij o njihovih izdelkih in storitvah. Spletna mesta so postala nuja vseh tistih, ki želijo ohraniti svoje mesto na vse bolj konkurenčnem trgu. Razvoj svetovnega spleta je omogočil nov način predstavljanja podjetij ter njihovih izdelkov in storitev. Ponudba opravljanja storitev na svetovnem spletu iz dneva v dan raste, trg postaja vse zahtevnejši, zato je čas, ko so podjetja na svetovnem spletu imela zgolj predstavitev svojih storitev, že zdavnaj mimo.

Izraz poenotene komunikacije Seliškar (2017) opredeljuje kot integracijo komunikacijskih orodij, ki ljudem pomagajo komunicirati, sodelovati in nasploh opravljati svoje delo bolj učinkovito. Poleg že omenjene telefonije IP lahko v to skupino rešitev štejemo še tehnologijo zaznavanja prisotnosti uporabnika in sporočilne sisteme. V tem primeru gre za rešitve, ki uporabljajo sinhrono komunikacijo, ta pa se dogaja v realnem času – pogosto velja zanje tudi oznaka sočasna komunikacija z različnih lokacij. Poslovni svet pozna tudi druga, asinhrona komunikacijska orodja, med katera štejemo e-pošto, Twitter in podobne rešitve. Ta vrsta komunikacije se dogaja takrat, ko se posamezni uporabnik odloči zanjo in se le redkeje odvija v realnem času na obeh ali več udeleženih straneh. Najlažje jo označimo kot komunikacijo tipa »ob različnem času in različnem kraju«. Cilj rešitev s področja poenotenih komunikacij je integracija programske opreme, ki podpira tako sinhrono kot asinhrono komunikacijo v eno

rešitev, prek katere ima uporabnik na svoji (poljubni) napravi dostop do vseh orodij, ki jih poslovno okolje uporablja v namene komuniciranja in sodelovanja zaposlenih.

3. 1. Notranja komunikacija

Smrekar (2010) meni, da bi morala biti komunikacija v podjetju jasna, pregledna, dosledna, pravočasna in bi morala omogočati prejemanje povratnih informacij zaposlenih. V zadnjem času se vse bolj govori o mrežni komunikaciji v podjetju - to ne pomeni le omogočanja komuniciranja z vrha navzdol in obrnjeno, temveč tudi diagonalno, vertikalno (med različnimi oddelki, enotami, funkcijami).

Glavno je, da informacije krožijo, se pretakajo in vpletajo vse zaposlene. Bolj kot so zaposleni vključeni v interno komunikacijo (da lahko povejo svoje mnenje, predloge, kritike, dodajajo vsebine, ocenjujejo), boljše rezultate lahko pričakujemo. Izzivi za današnje komunikatorje so res veliki. Komunikatorji moramo znati upravljati nasprotujoča si mnenja, kritike, znati odlično poslušati, vključevati in motivirati. Katera orodja in kanale moramo ob tem uporabiti?

Na voljo je res zelo veliko orodij in kanalov komuniciranja. Katere uporabiti, je odvisno od posameznega podjetja, od narave dela, starostne sestave, zastavljenih ciljev. Glavno pa je, da se nikoli ne zanemarijo osebni odnosi in osebna komunikacija, saj so resnično nenadomestljivi.

Priložnosti za komuniciranje v podjetju je torej ogromno. Ob vsakdanjih stikih, ki omogočajo širjenje informacij, imajo podjetja na razpolago široko paleto medijev, ki pomagajo pri načrtnem širjenju kulture komuniciranja v podjetju: od časopisov, razglasnih tabel, plakatov, videa, e-pošte, telefonskih sporočil, formalnih in neformalnih srečanj, letnih in drugih poročil, izobraževanj, sestankov, konferenc, do intraneta in množice drugih medijev in priložnosti za izmenjavo in posredovanje informacij.

3. 2. Komunikacija s strankami

Eksterno komuniciranje je oblika komuniciranja, ki se odvija med organizacijo in ožjim ter širšem okoljem, v katerem organizacija deluje. Način, kako se o vsebinah in poročilih komunicira med organizacijo in javnostjo, imenujemo odnosi z javnostmi. V večjih organizacijah se s tem ukvarjajo posebni oddelki, kjer so zaposleni ustrezno šolani strokovnjaki. V manjših organizacijah prevzamejo odnose z javnostjo vodstveni kadri ali zaposleni, ki niso nujno strokovnjaki na tem področju. Naloga in cilj vseh je, da objektivno obveščajo zainteresirane o vseh pozitivnih in negativnih dogodkih v vezi z delovanjem organizacije, ki naj bi zanimali širšo javnost. Posodobljena internetna stran organizacije je poleg tiskovnih konferenc ter obveščanja medijev pomemben vir objav informacij.



Slika 4: Stiki s strankami

Stiki s strankami ne nastajajo le skozi kanale marketinga in prodaje. Stranke pridejo v stik s podjetjem na veliko načinov in na mnogih področjih organizacije. Za razvijanje odnosov morajo podjetja zagotoviti, da imajo vsi deli podjetja dostop do pomembnih podatkov o kupcih, ki jih potrebujejo za uspešno poslovanje, in da so vsi deli organizacije primerno usposobljeni za delo z informacijami o kupcih, tako da krojijo stike z njimi glede na potrebe in potencialne vrednosti, ki jih kupci predstavljajo podjetju. Organizacije lahko z dostopom do informacij in primernim usposabljanjem osebja konstantno povečujejo vrednost za kupca. To povečanje vrednosti predstavlja temelj odnosov s kupci. Te vrednosti pa ne sestavljata le cena produkta ali ponujeni popusti, ampak tudi kvaliteta produktov in storitev, njihova primernost, hitrost izpolnjevanja naročil, hitrost reševanja reklamacij itd.

4. Kako izobraževati za podjetja prihodnosti?

Kako torej dejansko že v šolo prenesti izobraževanje za prihodnost, da bomo prihodnje generacije dejansko čimbolje pripravili na nove načine komuniciranja, ki poganjajo podjetja in s tem naš svet? Odgovor leži v treh dejavnikih na K: komunikaciji, kolegialnosti in kritičnem mišljenju.

4.1. Komunikacija

Učilnica ne sme biti več osamljen in izoliran prostor, ko učitelj zapre vrata za seboj. Tako je resda bilo nekoč, vendar ne bi smelo biti zdaj. Študenti se morajo povezovati z drugimi učilnicami, drugimi učenci, drugimi učitelji - svet je učilnica. To širjenje izkušenj, ki omogočajo komunikacijske tehnologije (internet, skype, družbena omrežja …), je resnično pomembno, saj pomaga ustvariti državljane sveta. Živeti lokalno, vendar razmišljati globalno.

4.2. Kolegialnost

V starih časih je študent dobil nalogo, nato pa je sam pripravil odgovore in končal nalogo. Danes vemo, da to ni prava, kaj šele edina pot.. Študenti se lahko oprejo na strokovnjake, učenci se lahko učijo drug od drugega, čas in kraj nista več pomembna. Če ima Google vse odgovore, izobraževanje ni več samo poznavanje dejstev, temveč raste. Sodelovanje z drugimi pri projektih, sodelovanje in uporaba specifičnih talentov po svojih najboljših močeh je ključ do uspeha. Tehnologija zdaj omogoča študentom, da delajo skupaj, da komunicirajo sinhrono, želijo več kot samo vedeti, ampak dejansko delajo skupaj in dobivati informacije takoj in iz neomejenih virov.

4.3. Kritično mišljenje

Rupnik Vec (2010) pravi, da je kritično mišljenje imperativ časa in prostora, v katerem živimo. Za ta prostor in čas je namreč značilna preplavljenost z množtvom nasprotujočih si interesov posameznikov in skupin, množtvom nasprotujočih si informacij, konkurenčnih ciljev, pa tudi znanj, prepričanj, predpostavk, vrednot in nenazadnje »resnic«. Da bi mlad človek lahko učinkovito izbiral v množtvu idej, mora misliti učinkovito in kritično, saj mu prav kritična presoja možnosti omogoča sprejemanje ustreznih odločitev.

Vsi trije dejavniki na K torej na koncu pripomorejo do tega, kar si želi sodobna družba za prihodnost:

- razbijanje vzorcev, ustaljenih prepričanj,
- odkrivanje skritih talentov (razvojnih zalog) podjetja in posameznikov,
- prevetritev znanja,
- iskrenje za prihodnost in
- motivacijo za spremembe.

5. Zaključek

Živimo v obdobju informacijske tehnologije. Vse več svetovnega komuniciranja poteka preko elektronske pošte in interneta. Ni si mogoče predstavljati, da lahko pride do pomembnih in usodnih odločitev med poslovneži, ne da bi se osebno poznali in ne da bi oba partnerja oziroma partnerski skupini osebno nastopili. Ne moremo si predstavljati, da bi kot prodajalec, manager, vodja projekta, iskalec nove zaposlitve ali naloge prišli do cilja brez osebnega nastopa.

Pri komuniciranju gre za izmenjavo mnenj, posredovanje informacij, argumentiranje predlogov in vzpostavljanje stikov med osebami. Komuniciranje bi lahko opisali kot eno osnovnih dejavnosti, ki se odvija med ljudmi. V poslovnem svetu se odvija znotraj vsake organizacije in v povezavi z zunanjim svetom. Komuniciranje je sposobnost oblikovanja, usklajevanja in povezovanja, ki se razvija.

6. Viri in literatura

Božnik, J., Kotnik, A. in Jevšnik, M. (2006): *Pomen komunikacije v podjetju.* Celje: Poslovno-komercialna šola Celje.

Kosi, T. (2002) *Poslovno komuniciranje*. Celje: Višja strokovna šola.

Možina, S., Damjan, J. (1992): *Poslovno komuniciranje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta

Rupnik Vec, T. (2010): *Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku s pomočjo nekaterih orodij IKT?* Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Seliškar, V. (2017): Komunikacije prihodnosti so celovite in poenotene. *Monitor PRO, maj 2017.* Pridobljeno z naslova: http://www.monitor.si/clanek/komunikacije-prihodnostiso-celovite-in-poenotene/179777/

Smrekar, L. (2010): Notranja komunikacija kot preventiva. *Finance, 29. 4. 2010.* Pridobljeno z naslova: https://www.finance.si/278236

Kratka predstavitev avtorice

Meta Arnež že desetletje poučuje angleščino in angleščino v stroki na Srednji tehniški šoli Šolskega centra Kranj. Je članica več mednarodnih projektov na temo vpeljave IKT tehnologij v srednje šole in si ves čas prizadeva za modernizacijo pouka in nove načine poučevanja.

Kako do dobrega odnosa učenec – učitelj?

How to Build a Good Student – Teacher Relationship?

Vesna Pangerl Marolt

OŠ Glazija Celje
vesna.marolt71@gmail.com

Povzetek

Učitelji se vsakodnevno srečujejo z otroki, ki imajo različne posebne potrebe, in med njimi je vedno več otrok z vedenjskimi odkloni. Pri delu z njimi potrebujejo pomoč, ki jo lahko nudi specialni pedagog. Izhodišče dela je vedno odnos učenec - učitelj, ki ga je potrebno zgraditi. Vsak otrok je svet zase, zato je bistveno, da se z njim vzpostavi stik, ki je pristen, naraven in razumevajoč. Empatični učitelj mora vedeti, kaj otrok potrebuje!

Ključne besede: komunikacija, odnos, pomoč, pot do uspeha.

Abstract

Every day teachers meet children with different special needs and amongst them are more and more with behavior difficulties. While working with them they need help, which can be offered by special teachers. The basis of work is always the student - teacher relationship, which is necessary to build. Each child is individual, so it is essential we have a good connection with them, which must be real (authentic), natural and understanding. Teachers need to have the ability to empathies with the child's needs!

Keywords: communication, help, relationship, the route to success

1. Uvod

V osnovni šoli je veliko otrok, ki s svojim vedenjem izstopajo. Vedeti moramo, da s tem izkazujejo potrebo po pomoči. Komunicirajo na neprimerne načine, ki so v razredu moteči: s pretiranim gibanjem, iskanjem pozornosti in drugimi. Kako pomagati reševati probleme v trikotniku učitelj – otrok - starši? Nas zanima, kje je vzrok, da otrok neprimerno komunicira. Se trudimo raziskati ozadje? Se pogovorimo z otrokom po izbruhu? Smo empatični?

2. Osrednji del besedila

Neprimerno vedenje otroka ima vedno nek vzrok, kar pomeni, da ima vsak zakaj svoj zato. Kje je ta vzrok, ali je to v otroku samem, v njegovi zgodovini, je odraz strahu, neuspeha, dolgočasja, neprilagojenega vedenja? Ali res ni časa, da bi se poglobili in otroku stopili

nasproti, ali si tega časa preprosto ne vzamemo? Otrok z motnjo pozornosti in prekomerno motorično aktivnostjo je pogosto dežurni krivec. Potrebuje pa le sprejetost in razumevanje že v 1., ne šele v 9. razredu.

Tako po dvajsetletnem delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli menim, da smo v šoli premalo pozorni na vzroke neprimernega vedenja in vidimo samo posledice, kar vodi k obsojanju tistih otrok, ki se ne ravnajo po šolskih pravilih. Kako ni časa, da bi učitelj dal takšnemu otroku možnost, da razloži, kako se počuti, kaj je narobe, kako bi lahko drugače odreagiral, kako bi bilo prav? Enostavno se sliši kritika in kaznovanje slabih dejanj in tako otrok dobi številna negativna sporočila, ki mu nikakor niso v spodbudo, da bi se drugače vedel. Pogosto je sam z vsemi težavami nesprejetosti in nerazumevanja v okolici. Tak otrok dobi na šoli etiketo »problematičen«, potem pa se negativnost samo še stopnjuje, celo do tega, da je v višjih razredih prešolan in se problem samo prenese na drugo šolo, ne pa reši. Otrok išče stike, ki bi mu pomagali, da bi se bolje počutil. To dela na napačen način, tega pa še sam ne razume.

V vlogi, v katero je postavljen, mora preživeti, zato si oblikuje vedenjske vzorce, ki mu to omogočajo. Takšni »problematični vedenjci« se med odmori znajdejo v mojem kabinetu, ker pridejo po potrditev, zaupanje, varnost in pozornost. Pred odhodom dajo pogosto vedeti, da so zadovoljili svoje trenutne potrebe, pa čeprav je minilo samo nekaj minut. To pokažejo z zadovoljstvom v očeh, z besedami in nasmehom. Po svojih izkušnjah vem, da želijo biti taki otroci v prvi vrsti priznani in slišani, zato se vedno znova vračajo.

Šestletniki pridejo v šolo vsak s svojo zgodovino. V šoli so, da si širijo obzorje, se družijo, se učijo. Učitelji se res ne morejo ukvarjati z osnovno vzgojo, ki bi jo morali otroci že prinesti iz vrtca. Prevzgojiti družinske vzorce, ki so v današnjem času zelo pestri, velikokrat zelo odstopajoči, je nemogoče. Starši pogosto nastopijo zelo zaščitniško, oblastno in v prepričanju, da imajo prav (Zalokar Divjak, 2000). Tako pride do problemov. Otroci so vztrajni in ves čas preverjajo naše meje.

2.1 Kaj je empatija?

To je psihološka sposobnost zaznavanja čustev druge osebe in poistovetenja z njo. Menim, da je empatija nujni pogoj za učiteljevo delo. Pogosto vidimo moteče vedenje in posledice takega vedenja,na ozadje pa večkrat pozabimo. Učitelj se mora pri svojem delu usmeriti na otroka in njegovo funkcioniranje.

Otroku moramo zadovoljevati osnovne potrebe. Na podlagi empatije pa lahko predvidimo njegova čustva.

Nekaj praktičnih nasvetov učiteljem:

1. Ne reagirajte s čustvi, ampak premišljeno z globokim vdihom.
2. Otroka je potrebno najprej začutiti, se vanj vživeti in mu dati tisto, kar v danem trenutku potrebuje. To so potreba po varnosti, priznanju, potrditvi, sprejetju, zaupanju, razumevanju, potem šele nastopi poučevanje.
3. Biti najprej empat in potem učitelj. Poslušajte in opazujte otroka. Postavite se v njegovo vlogo. Upoštevajte pregovor , da se dobro z dobrim vrača.
4. Otrok s svojim vedenjem sporoča, da mu nekaj manjka. Kaj mu trenutno manjka, moramo ugotoviti mi.
5. Ko pride pri otroku do agresije, je prepozno. Do takrat že zamudimo trenutek, ko bi otrok moral zadovoljiti svoje potrebe in dobiti, kar potrebuje.

Se vprašamo, kaj se dogaja v njegovi notranjosti? Ali je ogrožen, ga je strah, je zanj preveč zahtevno, se morda dolgočasi, ima v sebi nemir, ki mu onemogoča sledenje? Nas zanima njegovo občutenje, doživljanje ob frustracijah, ki jim ni kos, ko se nalagajo neuspehi?

2.2 Kjer je volja, je pot

Kljub dolgoletnim izkušnjam ali prav zaradi njih sem resnično vesela vsake potrditve, da se ne motim. To mi daje še večji zagon za delo. Problemi so zato, da jih rešujemo, in z voljo se jih da rešiti. Pomembno je samo, da izberemo pravo pot. Menim, da prihaja največkrat do napak v odnosih in pristopih. Ko nastane kratek stik, se stvari vrtijo v krogu in rezultat je splošno nezadovoljstvo in otrokov neuspeh. Otrok z motnjo pozornosti in prekomerno motorično aktivnostjo je pogosto bister in potrebuje osebe z močnim karakterjem, ki so sposobne čustvenega in čutnega odnosa, ta pa mora temeljiti na spoštovanju. Otroci potrebujejo učitelje, ki so empatični. Pravi učitelj se rodi, ne pa naredi. Pridobijo se ustrezne vrednote, stališča, veščine, znanje.

Moj poklic defektologinje na osnovni šoli mi omogoča, da se ves čas ukvarjam s težavnimi situacijami. Po šolah poslušam besede, kot so: je nezainteresiran, neprilagojen, nesramen, neodgovoren, negativen, nesprejet, nesamozavesten, neprijazen, nemiren. Zelo se trudim razložiti, da nam ni potrebno uporabljati samo negativnih besed, ker se lahko stvari povedo tudi drugače.

Zakaj je to tako težko? Vsi specialni pedagogi imamo isto vodilo: poiskati otrokova močna področja, videti pozitivno v njem, in graditi na tem. To prinese napredek in uspeh, čeprav je še tako majhen. Samo zaznati ga moramo. Res pa je, da to od učiteljev zahteva več. Da se v otroka usmerijo, poglobijo, se poskušajo vživeti v njegovo situacijo, problem. Tega pogosto ni zaznati. Vidijo posledice otrokovega obnašanja, dejanja, ne zaznajo pa otrokove notranjosti, njegovo doživljanje, počutje. Tu je prav gotovo pomembno biti pozoren tudi na njegovo ozadje oz. zgodovino.

Skratka, beseda odnos je na prvem mestu. Odnosi brez potreb sploh ne obstajajo. Če si ničesar ne želimo ali ne potrebujemo, nimamo odnosa. Brez spoštovanja odnosa učitelj - otrok - starši ne moremo pozitivno delovati oz. se težave samo stopnjujejo, in naenkrat gre za tekmo, kdo bo zmagal. Ko se vpletejo še čustvene reakcije sodelujočih, rezultat ni spodbuden. Znotraj dogajanja pa je učenec, ki si sam ne zna pomagati.

Pa naj je otrok še tako vedenjsko problematičen, za kar trdim, da je vedno nek vzrok, mu pripada spoštljiv odnos. Otrok intuitivno čuti, kdo ga ima rad, kdo ga spoštuje. Z instinktom zazna tudi nemoč, strah odraslih. Seveda zagovarjam delo z redom, disciplino, mejami, a pogosto ni potrebno veliko govoriti, dovolj je že neverbalna komunikacija. Zgodi se, da se ne znamo več pogovarjati, ne da bi kritizirali, videli črno plat in obsojali otrokovega vedenja.

2.3 Kako preživeti pri delu z otrokom z motnjo pozornosti in prekomerno motorično aktivnostjo (ADHD)?

Takšnega otroka moramo osebnostno okrepiti in to začnemo tako, da ga najprej spregledamo. Ne glejmo skozi njega, ampak vanj. Otrok je bitje, ki je samo nemočno, pa naj bo še tako problematično. V njem se dogaja to, česar ne vidimo, ne moremo izmeriti in oceniti, a dajmo mu možnost, da je slišan, poslušan. Potrebuje odraslo, strokovno pomoč s pravim odnosom in prijemom. Kakšen naj bo ta odnos in prijem, moramo sami zaznati oz. začutiti. Tako sem ponovno pri empatiji. Otrok mora biti potrjen.

Nasveti za pridobivanje lastne samozavesti:

- Začnite dan z nasmehom.

- Bodite vi.
- Vse slabo odmislite.
- Bodite svoj prijatelj.
- Poslušajte in opazujte svet okrog sebe.
- Pričakujte dobro.
- Bodite odločni.
- Vsak dan se nagradite, pohvalite.

Tako okrepljeni bomo lažje delali z otroki, ki nas zelo potrebujejo. Danes so otroci v dobi, prepolni različnih impulzov. Ena smer je hipo-, druga pa hipersenzibilnost. Obe sta pretirani. Kako doseči ravnovesje, da otrok sledi, zmore, je zadovoljen, uspešen? Otroci z ADHD so hipersenzibilni in so zelo heterogena skupina. Skupno jim je neuspešno komuniciranje. Ne vidimo, kaj se dogaja v njih, vidimo samo njihova odstopajoča dejanja, ki so kar naprej na udaru. Potrebujejo akcijo in če je ni, jo naredijo sami. A v šoli nimamo predmeta, ki bi se ukvarjal s čustvi, ker se teh ne da izmeriti (Sotirov, 2017).

Pri delu moramo slediti otroku. Tako čutimo veliko obojestransko zadovoljstvo, ko otrok sam sporoča, kaj potrebuje. Ko ga poslušamo, čuti našo pripadnost, zanimanje zanj in za njegove interese. Dovolimo mu biti to, kar je. Najprej gradimo spoštljiv odnos, ki temelji na pozitivnih impulzih. Razumeti moramo učitelje, da so v razredu v stiski, ko pride do problemov, te lažje rešujemo v individualni situaciji. Neverjetno pa je, kako ti otroci niso vajeni pozitivnih impulzov, ker od malega dobivajo samo negativne; tiho bodi, miruj, ne smej se, pojdi ven (Sotirov, 2017).

Če je otrok moteč v gibanju po razredu, moramo to izkoristiti njemu v prid, ne pa, da ga kregamo, kaznujemo (Ferek, 2010). Tu stopi v ospredje učiteljeva empatičnost in trenutna iznajdljivost, da otroka pozitivno usmeri in to prav gotovo deluje. Odreagirati je potrebno pogosto drugače, nasprotno od pričakovanega, nenavadno za otroka. S tem ga presenetimo in hkrati pridobimo, ker je drugače in zato otroku zanimivo. Otroci z ADHD potrebujejo urejen ritem in so lahko z usmerjeno pozornostjo zelo uspešni. Narobe je, da otroku preprečimo tisto, kar trenutno res potrebuje, pa naj je to kakršnokoli gibanje, petje ali še kaj drugega. Zelo pomembno je, kako učitelj gleda na otroka z ADHD, saj njegov pogled posnemajo tudi ostali učenci in nenazadnje otrok sam. (Ferek, 2010)

3. Zaključek

Bistvo dela z učenci, ki imajo odstopajoče vedenje, je razumevanje in poslušanje njihovih potreb. Ko se otroku približamo in ga začutimo, mu lahko pomagamo. Napredovanje otroka je odvisno tudi od sprejemanja, potrpežljivosti in ljubezni. Delo z otroki je timsko in ob težavah, ki se pojavljajo, je zelo pomembno, da vsi v timu delujejo povezano. Krog strokovnjakov se mora že od samega začetka po potrebi širiti. Pogosto pa pri delu z otroki, ki imajo ADHD, pogrešamo zgodnje sodelovanje pedopsihiatrov, ki so vključeni šele takrat, ko se pri otroku pojavijo zelo moteče oblike vedenja. Terapija bi lahko marsikdaj preprečila tudi številna leta težav in hudih vedenjskih izpadov.

4. Literatura

Ferek, M. (2010). *Hiperaktivni sanjari*. Zagreb: Budženje.

Sotirov, D. (2017). *Mavrični bojevniki svet zaznavajo drugače*. *Delo, 2017,Pridobljeno s htpp:* www.delo.si/sobotna/matricni-bojevniki-svet-zaznavajo-drugace.html

Zalokar Divjak., Z. (2000*). Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Pangerl Marolt je profesorica defektologije, zaposlena na OŠ Glazija v Celju. Že 20 let dela v mobilni službi kot specialna pedagoginja na osnovnih šolah v Celju in okolici. Zadnja leta dela na III. OŠ v Celju. Glavno področje njenega dela je specialno pedagoško delo z otroki s posebnimi potrebami na osnovni šoli. Pri delu jo vodi empatija in graditev odnosa z otroki. Vedno izhaja iz otrokovih potreb in njegovih močnih področij.

Delo z dijaki v stiski prinaša v sodobno šolo nov izziv

Working with Pupils in Distress Represents a new Challenge for the Modern School

Nina Kokol

Šolski center Ptuj, Elektro in računalniška šola
nina.kokol@scptuj.si

Povzetek

Prispevek izpostavlja praktičen primer dobre prakse preprečevanja zgodnjega opuščanja šolanja in preventivne ukrepe, s katerimi se lahko pomaga dijakom na poti šolanja, kar pomaga preprečevati morebitne nastale težave z učno in vedenjsko izstopajočimi dijaki. Vzpostavljen lastni sistem zgodnjega opozarjanja z namenom preprečevanja in zmanjševanja zgodnjega opuščanja šolanja, poimenovan *Pomoč dijaku*, je del vizije in strategije delovanja šole. Pristop kaže na uspešnost učiteljev pri prepoznavi dijakov v stiski in delo z njimi na individualni ravni z različnimi pristopi. Celovita pomoč dijakom v stiski se dopolnjuje z drugimi aktivnostmi, kot so tematske razredne ure, srečanja s starši, elektronska skrinjica, dopolnilni pouk in medvrstniška pomoč. S temi aktivnostmi se skrbi za uspešen razvoj, uspeh in napredek dijakov ter medsebojno spoštovanje in dobro počutje vseh zaposlenih. Dijake se namreč želi prepričati in motivirati, da je vsak izmed njih pomemben. Po vsakoletnem temeljitem pregledu, dopolnjevanju ali spremembi sistema bodo do šolskega leta 2019/20 pripravljeni ključni koraki in elementi sistema kot primera dobre prakse.

Ključne besede: dijak v stiski, elektronska skrinjica, individualno delo, medvrstniška pomoč, srečanja s starši, tematske razredne ure

Abstract

This paper underlines a practical example of good practice for the prevention of early school leaving and the preventive measures that can help pupils during schooling and prevent the potential problems with pupils with learning or behavioural problems. The established own early warning system intended for the prevention and reduction of early school leaving called »Pomoč dijaku« (Pupil assistance) is a part of the school's operational strategy and vision. This approach points out the teachers' success rate in the recognition of pupils in distress and the work with such pupils at an individual level with the use of various approaches. The comprehensive assistance for pupils in distress is complemented with other activities, such as: thematic class hours, meetings with parents, electronic chest, supplementary lessons and peer-to-peer tutoring. These activities provide for successful development, success and progress of pupils and for mutual respect and well-being of all employees. The aim is to motivate and convince pupils that they all matter. After a thorough annual review, supplementation and modification of the system, the key steps and elements of the system, as an example of a good practice, will be prepared until the school year 2019/20.

Keywords: electronic chest, individual work, meetings with parents , peer-to-peer tutoring, pupil in distress, thematic class hours

1. Uvod

Učitelji se čedalje pogosteje srečujemo s problemi vzgoje in učnimi težavami dijakov, ki so posledica različnih dejavnikov. Raziskave kažejo, da se izobraževalna neuspešnost v srednji šoli praviloma začne že v osnovni šoli. Grašič idr. (2010) so v raziskavi ugotovili, da se učne težave v srednji šoli ne izboljšajo, ampak se še poglabljajo, čeprav obstajajo tudi pozitivne izjeme, in da na šoli med učno problematičnimi dijaki prevladujejo taki, ki imajo splošne učne težave, in taki, ki počasneje usvajajo znanja. Največ pa je dijakov s pomanjkljivo učno motivacijo, ki se kaže predvsem v nizki vztrajnosti pri šolskem delu. Motivacijske težave so tesno povezane s ponavljanjem, izostajanjem in osipom. Število dijakov z učnimi težavami je v zadnjih desetletjih močno naraslo, malo pa je sprememb na področju obravnave dijakov s težavami pri učenju (Grašič idr., 2010). Juul in Jensen (2009) pravita, da so predvsem v zadnjih desetletjih nastajale številne alternativne socialnopedagoške institucije in se oblikovali različni projekti ter sistemi, ki so z novimi metodami poskušali navezati stik tudi s težavnejšimi mladostniki in jim pomagati.

V obdobju 2011–2013 je bila s strani Evropske komisije ustanovljena delovna skupina za zgodnje opuščanje šolanja, ki je bila odgovorna za izboljšanje stanja. Delovna skupina je iz izvedenih raziskav ugotovila, da nobena država ni razvila celovitega sistema zgodnjega opozarjanja (Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons, 2013).

Simona Bezjak (2014) je ugotovila, da se iz leta v leto izvaja vse več projektov in programov s področja zgodnjega osipa, na to temo je objavljene vedno več strokovne in znanstvene literature. Vse to se dogaja s ciljem najti najučinkovitejše načine, s katerimi je mogoče preprečiti zgodnje opuščanje šolanja. Med letoma 2012 in 2014 je v Sloveniji potekal mednarodni raziskovalni projekt, imenovan Uspeh v šoli, ki je temeljil na pedagoških pristopih za delo z zgodnjimi osipniki. Simona Bezjak (2014) navaja, da je pri raziskavi večina mladih izpostavila, da jim v času obiskovanja šole učitelji in drugi pedagoški delavci niso znali prisluhniti in ustrezno pristopiti k njihovim težavam. Lahko bi rekli, da je danes veliko več znanega o dejavnikih tveganja, ki vplivajo na zgodnje opuščanje šolanja, kot pa o tem, kako angažirati mlade, da ostanejo v šoli (Bezjak, 2014).

Dóra Tomcsik, Jelena Joksimović, Judit Juhász in Krisztina Mihályi (2014) poudarjajo, kako pomembno je, da šola postavi sistem zgodnjega opozarjanja. Menijo, da sistem, ki temelji na protokolu, zmanjša možnosti subjektivnega in naključnega ukrepanja ob težavi, ki jo je sicer mogoče jasno opredeliti. Spremljanje nudi okvir za vse, ki v tem sistemu delujejo, hkrati pa zmanjšuje tveganje, da bi mladostnik s težavo ostal neopažen in ne bi prejel podpore.

Tudi strokovni delavci Elektro in računalniške šole Ptuj se vsega tega zavedamo, zato smo organizirali učinkovito in intenzivnejšo obliko pomoči ter podpore dijakom. V času trajanja projekta CroCooS smo na šoli v šolskem letu 2015/16 vzpostavili sistem za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja, ki se imenuje *Pomoč dijaku*. Z njim smo naše delo na področju kakovosti dela in dobrega počutja dijakov nadgradili z novimi aktivnostmi, s katerimi med drugim obvladujemo vsakodnevne situacije in dajemo svoj prispevek družbi. Na šoli je oblikovana delovna skupina, ki skrbi za delo z dijaki v stiski na individualni ravni in vzpostavlja z njimi zaupen odnos.

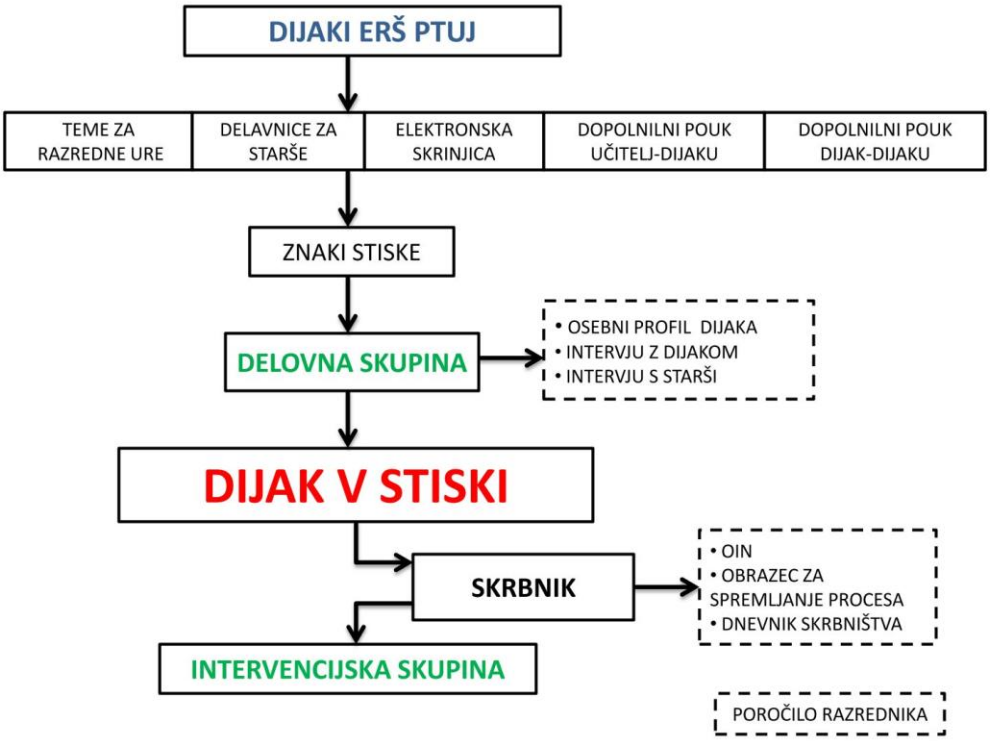
V prispevku so predstavljena naslednja področja tega sistema: organiziranje in vodenje postopkov za dijake v stiski, analiziranje šolske dokumentacije, sodelovanje s starši, krepitev pripadnosti šoli ipd. Ti preventivni ukrepi zajemajo posameznikovo notranje psihično stanje,

kot so sreča, zadovoljstvo, samospoštovanje, odnosi z drugimi, vsakodnevno delovanje ter sposobnost, da dijak obvladuje svoje življenje in se uspešno sooča z izzivi ter težavami in doprinaša skupnosti, v kateri živi. S temi ukrepi preprečujemo tudi stresne situacije, ki jih lahko doživljajo mladostniki in ki so povezane tako s problemi adolescence kot tudi z motnjami učenja. Grašič idr. (2010) v svojem raziskovalnem poročilu menijo, da na razvoj učinkovite obravnave dijakov vplivajo splošne in specifične strategije podpore ter pomoči, timsko delo in učinkovite poučevalne strategije. Judit Juhász (2015) navaja, da šola potrebuje strokovno znanje, da ustrezno prepozna različne znake, in oblikovan šolski protokol, da poišče ustrezno rešitev.

2. Pomoč dijaku v stiski

Grašič idr. (2010) navajajo, da je v priročniku za preprečevanje osipa z naslovom Ostani v šoli! (2007), ki je nastal v okviru projekta Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa, predstavljen model za preprečevanje osipa v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju odkrivanja ter obravnave dijakov s težavami pri učenju. V prvi vrsti je ta model namenjen šolam in njenim strokovnim sodelavcem. Dóra Tomcsik idr. (2014) pravijo, da so strokovni delavci, ki vsakodnevno delajo z mladimi, verjetno najbolje usposobljeni in že po nekaj tednih opazovanja ugotovijo, kateri dijaki potrebujejo podporo.

V naši šoli učitelji pomembno prispevamo k prepoznavanju stiske in njenemu reševanju z ukrepom, ki smo ga poimenovali *Dijak v stiski*. Učitelji se trudimo, da prepoznamo dijake z visoko stopnjo tveganja za zgodnje opuščanje šolanja oziroma dijake v stiski, zato spremljamo znake stiske s pomočjo *Obrazca za spremljanje dijaka v stiski*. Elementi, ki jih spremljamo, so povezani z izobraževanjem, kot so izostajanje od pouka, negativne ocene, ponavljanje letnika, prepisi med izobraževalnimi programi in elementi, ki so povezani z vedenjem, kot so dolgočasenje pri pouku, nizka učna motivacija, vedenjske spremembe, agresivnost ipd. (Vsak dijak šteje!: knjižica o rezultatih projekta CroCooS, 2017). Sistemsko spremljanje znakov stiske prispeva k učinkovitejšemu sistemu za zmanjševanje števila osipnikov, kar dokazujejo primeri držav, ki se uspešneje spopadajo z osipom (Tomcsik idr., 2014).



Slika 1: Shema pomoči dijaku v stiski

2.1 Delovna skupina

Ko razredniki ali učitelji pri dijaku prepoznamo vsaj tri različne znake stiske, začnemo ukrepati. Informacije o dijaku v stiski predstavimo šolski delovni skupini za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja. Delovna skupina, ki jo sestavlja osem strokovnih delavcev šole, je odgovorna za vodenje sistema zgodnjega opozarjanja opuščanja šolanja. Z dijaki v stiski delamo na individualni ravni in najprej skušamo vzpostaviti zaupen odnos. Eden od članov skupine opravi z dijakom razgovor in ob tem uporabi obrazca *Intervju z dijakom* ter *Osebni profil dijaka*. Tako skušamo pridobiti celostno informacijo o dijakovem stanju, na osnovi česar definiramo težavo in načrtujemo nadaljnje delo. Namen tima je učinkovito vključevanje dijaka s težavami in oblikovanje individualnega programa, s pomočjo katerega se rešujejo dijakove težave (Bognar, Gyorik, Horvath, Mihalyi in Szegedi, 2015).

2.2 Skrbnik

Na podlagi zgoraj opisanega dijaku v stiski poiščemo zaupanja vredno osebo, ki vodi primer, to je tako imenovani skrbnik. Dijaku v stiski ponudimo, da si izbere izmed sodelujočih učiteljev t. i. skrbnika ali pa mu ga določimo na podlagi zbranih informacij. Dijak dobro sodeluje le s tistimi, ki jim zaupa. Ni nujno, da je edina zaupanja vredna oseba razrednik. Lahko je kateri koli strokovni delavec, s katerim je dijak vzpostavil dovolj pristen in varen odnos. Skrbnik ima z dijakom redna motivacijska srečanja, gradi in krepi odnose z vsemi akterji v dijakovem socialnem in izobraževalnem okolju, sodeluje z družino, učitelji, sošolci, prijatelji ipd. Skrbnik je odgovoren za izvedbo individualnega razvojnega procesa (Bognar idr., 2015).

2.3 Intervencijska skupina

Intervencijska skupina se oblikuje pod vodstvom skrbnika in jo sestavljajo posamezniki, ki dijaku nudijo podporo. To so lahko npr. starši, sorodniki, učitelji, šolski svetovalni delavec, sošolci, zunanji strokovnjaki, socialni delavec, družinski prijatelj, zdravstveni delavec. Pomemben del intervencijske skupine je tudi eden od članov delovne skupine, ki na ravni šole skrbi za sistem zgodnjega opozarjanja. Člani skupine sodelujejo, dokler ne dosežejo ciljev, opredeljenih v osebnem izobraževalnem načrtu (OIN). Intervencijska skupina skupaj s skrbnikom skrbi za individualni razvoj dijaka, razvoj delovnih navad, sistematično izpolnjevanje nalog, načrtovanje in organiziranje šolskega dela, učenje sodelovanja z učitelji in sošolci, za razvoj izražanja čustvenega odziva na lasten uspeh in za upravljanje načrta osebnega razvoja (Bognar idr., 2015).

Delovna skupina pripravi osebno mapo, v katero skrbnik shranjuje poleg že omenjenih orodij tudi *Osebni izobraževalni načrt* in *Dnevnik skrbništva* ter po potrebi druge zapise, kot na primer *Intervju s starši*. Dijak v stiski in skrbnik se dogovorita za srečanja v t. i. *Modri sobi*, ki smo jo uredili za ta namen. Tu skrbnik hrani osebno mapo dijaka (Vsak dijak šteje!: knjižica o rezultatih projekta CroCooS, 2017). Na poti osebnega razvoja dijaka je zbiranje in dokumentiranje podatkov eden od prvih in pomembnih korakov. Dijaka spoznamo z različnih vidikov, in sicer njegovo osebnost, medosebne dejavnike, dijakovo neposredno okolje, vzroke in posledice prisotnih težav ipd.

2.4 Uspešnost pomoči dijaku v stisku

Naš cilj je, da v vsakem šolskem letu od vseh dijakov v stiski izberemo največ deset in jim z vodenim postopkom pomagamo, da so ob koncu šolskega leta uspešni. Skrbnik skrbi za oblikovanje intervencijske skupine s strani družine, učiteljev, sošolcev, zunanjih sodelavcev in za razvoj delovnih navad dijaka, načrtovanje in organiziranje dijakovega šolskega dela, učenja sodelovanja z učitelji in sošolci ter za razvoj izražanja čustvenega odziva na lasten uspeh.

V šolskem letu 2015/16 so izmed osmih dijakov v stiski samo trije uspešno zaključili letnik. Pri vseh osmih dijakih so se pojavljali podobni znaki stiske: veliko število negativnih ocen, ponavljanje letnika, preusmerjenost, nizka učna motivacija, neurejene družinske razmere, enostarševske družine, psihosocialne težave, zasvojenost z drogami in družabnimi omrežji.

Potek podpore in skrbništva je potekal pri vseh dijakih na enak način. Pri neuspešnih dijakih je bil proces počasen, skrbniki pa so imeli pri načrtovanju srečanj z dijaki težave. Med šolskim letom dijaki niso bili motivirani za spremembe, starši se niso odzivali na skupna srečanja oziroma skrbnika niso podpirali pri njegovih prizadevanjih. Pri uspešnih dijakih pa so bili starši s skrbnikom in razrednikom v stalnem stiku, dijaki so želeli napredovati in izboljšati svoj uspeh, kar se je kazalo tudi v sodelovanju z zunanjo institucijo. Ustvarili smo podporno okolje, ki ga bomo v prihodnjih letih še dopolnjevali.

Že v naslednjem šolskem letu smo pri delu z dijaki v stiski vnesli spremembo, in sicer smo namenili še večji poudarek sodelovanju med skrbnikom in razrednikom, dijake v stiski smo vključili v obšolske aktivnosti z namenom, da bi se čutili pomembnejše in bi na ta način morda povečali odgovornost do šolskega dela in pripadnost šoli.

Čeprav cilja nismo dosegli, ugotavljamo, da smo bili zelo uspešni pri prepoznavi dijakov v stiski in da je bilo individualno delo z dijaki uspešno kar v polovici primerov.

Glede na to in na vse ovire, ki so tem dijakom stale na poti, smo prepričani v uspeh pristopa in ga bomo v nadaljnjih letih na podlagi izkušenj gotovo še izboljšali. Naredili smo vse, kar je bilo v naši moči, da smo dijake v šoli zadržali, in to bomo delali tudi v prihodnje. To nas navdaja z upanjem in zadovoljstvom. Prizadevali si bomo, da bi se dijaki že v letih šolanja naučili samostojno reševati težave in zaključevati načrtovane naloge (Ščuka, 2007).

3. Dodatne aktivnosti pomoči dijakom

Celovito pomoč dijakom v stiski na naši šoli dopolnjujemo z drugimi aktivnostmi. Najtesneje povezane s tem procesom prikazuje Slika 1. Vsakodnevno se dijaki v šoli srečujejo z ovirami − izostajajo od pouka, dobijo slabo oceno in ne vedo, na koga se obrniti v primeru težav. Pri reševanju težav pomagajo tematske razredne ure, srečanja s starši, elektronska skrinjica in dopolnilni pouk.

3.1 Tematske razredne ure

Pri sprotnem reševanju nastalih težav so v veliko pomoč tematske razredne ure, saj pomenijo več kot le opravičevanje izostankov – pomenijo uro interakcije. Razrednik lahko z dijaki vzpostavi osebni stik, jim s pomočjo interaktivnih vaj predstavi metode reševanja težav in omogoči prostor, v katerem lahko o njih spregovorijo. Teme vključujejo tudi oblikovanje razrednega kodeksa, temelje sporazumevanja med učiteljem in dijakom ali med vrstniki ter druge teme, ki zajemajo mladostnike v šolskem okolju. Tako nastane tedenski dialog med razrednikom in skupino dijakov. S takšnim načinom sodelovanja so dijaki bolj povezani, razrednik pa lažje zaznava posameznikove individualne težave in jih hitreje odpravi, še preden prerastejo v kaj hujšega. Prav tako je to didaktični pripomoček, saj se dijaki s pomočjo pogovora, didaktičnih vaj in različnih dejavnosti srečujejo z vsakdanjimi težavami, stiskami in širše razmišljajo o okolju, ki jih obdaja. Šola je prvenstveno vzgojno-izobraževalna ustanova, zato je razredna ura primeren čas, da se razrednik posveti vzgojnim temam, kajti dijaki se pri pouku in drugih učnih urah nimajo (veliko) priložnosti srečati in se pogovoriti o različnih težavah. Brez tematskih razrednih ur učitelj ne more tako kakovostno izpolnjevati svoje vloge kot mentor in vodja razreda. S tematskimi razrednimi urami dobijo dijaki priložnost za pogovor o svojih težavah na način, pri katerem niso izpostavljeni. Prav tako dobijo možnost, da se povežejo med seboj in z učiteljem. Namesto skupine posameznikov postanejo razred, v razredniku vidijo več kot samo učitelja − ta postane oseba, ki ji lahko zaupajo in na katero se lahko obrnejo. Tako eliminiramo mnoge težave, ki sicer lahko nastanejo, prav tako pa damo učiteljem možnost za hitrejše zaznavanje in reševanje težav, še preden te prerastejo v hujše osebne stiske.

3.2 Srečanja s starši

Pomembno vlogo pri reševanju mladostnikove stiske predstavlja podpora družine, zato smo ponovno uvedli *Srečanja za starše*, ki so zelo uspešna. Na šoli poleg govorilnih ur, ko smo staršem na voljo v popoldanskem času vsi učitelji, in pogovornih ur v dopoldanskem času organiziramo tudi *Srečanja s starši*. Nekajkrat letno se starši v pogovoru s svetovalno delavko pogovarjajo o perečih temah. Cilj srečanj je starše informirati o varovalnih dejavnikih

in dejavnikih, ki ogrožajo, ter jih tako bolje pripraviti na obdobje mladostništva, saj skupaj razmišljajo o potrebah mladostnika, reševanju težav, postavljanju meja, komunikaciji, krepitvi mladostnikove osebnosti, in ne nazadnje, kako poskrbeti tudi zase. Starši morajo svoje otroke skupaj z nami, pedagoškimi institucijami, naučiti, kako lahko razvijajo in krepijo osebno integriteto ter notranjo odgovornost, da se bodo lahko znašli v resničnem svetu (Juul in Jensen, 2009).

3.3 Elektronska skrinjica

Na šoli spodbujamo informacijski razvoj in zadovoljstvo dijakov, zato smo uvedli elektronsko skrinjico (aplikacijo). S pomočjo te aplikacije za mobilne telefone lahko dijaki na drugačen in njim bližji način anonimno sporočijo svoje kritike, predloge, pripombe ali pohvale glede dela in življenja v šoli. Prav tako lahko s pomočjo spletne aplikacije oddajo svoje mnenje tudi na spletni strani šole http://elektro.scptuj.si v meniju *Pomoč dijaku*.

3.4 Dopolnilni pouk

Dijaki s težavami pri učenju imajo slabše izobraževalne dosežke, najpogosteje pri splošno izobraževalnih predmetih. Na osnovi učnega neuspeha, ki pri dijakih pogosto povzroča stiske, menimo, da je dopolnilni pouk učinkovita pozitivna aktivnost. Dopolnilni pouk iz matematike poteka na naši šoli na pobudo učiteljev in manj uspešnih dijakov. Učitelji matematike se z dijaki sproti dogovarjajo za izvajanje dopolnilnega pouka. Ure dopolnilnega pouka se prilagodijo glede na trenutne potrebe dijakov. Delo poteka v manjših homogenih skupinah, popestreno z didaktičnimi pripomočki in potrebščinami, ki niso obvezne za pouk matematike, so pa priporočljive za lažje razumevanje učne snovi.

Običajni dopolnilni pouk (učitelj dijaku) smo obogatili z medvrstniško pomočjo in tako izvajamo aktivnost *Dijak dijaku*. Vrstniška pomoč ima pomembno vlogo pri razvoju inkluzivne šole. Da je vrstniška pomoč učinkovita, obvladamo strategije vključevanja vrstnikov v proces pomoči in podpore dijakom s težavami pri učenju (Grašič idr., 2010). Omogočiti želimo, da dijaki drug drugemu pomagajo pri premagovanju raznovrstnih težav, ki se pojavijo med šolanjem. S prostovoljci dijakom v težavah pokažemo, da na šoli obstajajo tudi njihovi vrstniki, na katere se lahko obrnejo, ko se znajdejo v težkem, mogoče zanje brezizhodnem položaju. Poleg tega pa dijaki s tem pridobivajo splošne vrednote, ki so v življenju vsakega posameznika zelo potrebne: sodelovanje, upoštevanje pravil, občutek pripadnosti in soodvisnosti, tkanje novih prijateljskih vezi, zaupanje in spoštovanje.

4. Zaključek

Pri delu z dijaki v stiski si pomagamo tudi z medsektorskim sodelovanjem, predvsem s Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše Maribor in Centrom za socialno delo Ptuj, saj je za učinkovito pomoč pomembno sodelovanje vseh strokovnjakov. Dejstvo je, da je proces vzpostavitve našega sistema dolgoročen. Odločili smo se, da bomo vsako leto sistem temeljito pregledali, prevetrili, sproti dopolnjevali in do šolskega leta 2019/20 pripravili ključne korake ter elemente sistema tako, da bo uporaben kot primer dobre prakse. V prihodnje si bomo prizadevali, da bomo pri našem delu še bolj upoštevali otrokove interese in izkušnje, spodbujali zadovoljstvo pri dijakih, odkrivali njihova močna področja, spodbujali

socialne stike z vrstniki ipd. Vse to predstavlja neke vrste družbeni kapital, saj le zadovoljen otrok lahko učinkovito prispeva k skupnosti.

Simona Bezjak (2014) pravi, da mladi danes pričakujejo od izobraževalnega procesa vsebine in pedagoške pristope, ki so bližje njihovi družbeni realnosti, njihovemu dojemanju sveta, njihovim načinom angažiranja v družbi. Svetuje, da če želijo pedagoški pristopi v šoli slediti potrebam in željam mladih ljudi, morajo biti veliko bolj prilagodljivi kot doslej, spreminjati se morajo hitreje, mladim pa je treba prisluhniti vse pogosteje.

Da bi bilo izobraževanje v srednjih šolah kar najbolj učinkovito, moramo prilagoditi šolsko okolje tako, da dijake usmerja k učenju, hkrati pa jim dopušča dovolj prostora in časa za sodelovanje v učnem procesu. Ustvarjanje in vzdrževanje stimulativnega učnega okolja se lahko doseže prek učinkovite organizacije, interaktivne in raznolike šolske opreme ter učnih pripomočkov in šolske klime, naravnane k inovativnosti, ipd. (Grašič idr., 2010).
2007

5. Literatura

Bezjak, S. (2014). Ponovno vključevanje zgodnjih osipnikov za uspeh v šoli. *Šolsko polje, 25*(1-2), 115–129.

Bognar, M., Gyorik, E., Horvath, A., Mihalyi, K. in Szegedi, E. (2015). *Razvoj sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje in zmanjševanje zgodnjega opuščanja šolanja na ravni šole*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons. (2013). Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/europe-warning-systems_en.pdf

Grašič, A., Kavkler, M., Lipec Stoper, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G. in Janželj, L. (2010). *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblika in mreža pomoči* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Juhász, J. (2015). *Final report on Crocoos – Cross-sectoral cooperation focused solutions for the prevention of early school leaving project background research.* Pridobljeno s http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Final%20research%20report_Early%20school%20leaving%20policies_Crocoos.pdf

Juul, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.

Ostani v šoli!: priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa. (2007). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe, oblikovanje osebnosti.* Radovljica: Didakta.

Tomcsik, D., Joksimović, J., Juhász, J. in Mihályi, K. (2014). *Early warning systems in six European countries.* Pridobljeno s http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Early%20warning%20systems%20in%20six%20European%20countries_interim%20report.pdf

Vsak dijak šteje!: knjižica o rezultatih projekta CroCooS. (2017). Budimpešta: Tempus Public Fundation.

Kratka predstavitev avtorice

Nina Kokol je profesorica zgodovine in matematike. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Na Elektro in računalniški šoli Ptuj je zaposlena od leta 2002 in poučuje matematiko. Aktivno se vključuje v dejavnosti šole, med letoma 2015 in 2017 je bila vodja šolskega strokovnega tima v projektu CroCooS. Med sodelujočimi so bili v projektu naslednji sodelavci: Ljudmila Ćajić, Monika Čeh, Andreja Čelan, David Drofenik, Nataša Granda Krepfl, Bogdana Hacin in Nataša Vidovič. Koordinatorica projekta je bila Simona Knavs iz Centra RS za poklicno izobraževanje. Pri delu z dijaki rada uporablja sodobne in raznolike pristope ter metode dela, ki pripomorejo k boljšemu učenju. Delo z dijaki mi ponuja veliko priložnosti tudi za osebno rast.

Most prijateljstva, od našega sveta do vašega

The Bridge of Friendship, from our World to Yours

Regina Zavec, prof.

OŠ Horjul, Slovenija
regina.zavec@gmail.com

Povzetek

Zelo pomembno je, da učitelj ponudi otrokom možnost, da spoznajo tudi drugačnost in način življenja ljudi, ki niso sposobni skrbeti zase. Ti ljudje se družijo v različnih društvih. Prav je, da učenec spozna njihov vsakdan, njihovo delo ter navade.
Da bi otroci lahko sodelovali z okoljem, morajo postopno spoznati bližnjo in daljno okolico ter dobiti vpogled v širšo družbo.
Otrok s svojo igrivostjo, neposrednostjo in odprtostjo prispeva k izboljšanju kakovosti življenja varovancev Sončka in se uči socialnih veščin, medsebojnega spoštovanja, sprejemanja drugačnosti in tolerance. Otroci imajo možnost pridobivati vse bolj kompleksne socialne veščine ter se seznanjati z razlikami med ljudmi.
V prispevku bo opisano, kakšno pomembnost, vlogo, vrednost in namembnost imajo obiski in povezava otrok z ljudmi iz društva "Sonček,"

Ključne besede: čustva, delavnice, dnevnik, izziv, komunikacija, obiski, pisma, varovanci.

Abstract

It is very important that the teacher offers the option to children who realize also the diversity and the way of life of the people, who are not able to take care for themselves. These people socialize in a variety of associations. It is right that the children get to know about their daily lives, their work and habits.
The children can participate with the environment only, when they must gradually to know their nearby surroundings, distant surroundings and get an insight into the wider society.
With its playful, directly and openness, children contribute to improve the quality of life residents association Sonček, learn social skills, mutual respect, acceptance of diversity and tolerance. Kids have the ability to generate increasingly complex of social skills and introduce with the differences between people.
In this article will be described, what kind of importance, role, value, the purpose are of having children's visits and the connection with people from the association *Sonček.*

Key words: challenge, communication, diary, emotions, letters, visits, work-shops, residents.

1. Uvod

Čeprav vsi živimo v isti državi, se do ljudi s posebnimi potrebami vse prevečkrat obnašamo, kot da niso več njen del. Zato si prizadevamo, da sodelujoče spodbujamo k izražanju mnenj, predlogov in idej, in da skupaj z najmlajšimi sodelujejo na način, ki povezuje znanje s spretnostjo.
Ljudje s posebnimi potrebami imajo svoje življenjske izkušnje, imajo pa lahko gibalne in fizične ovire.

Medsebojno se varovanci s posebnimi potrebami in otroki spoznavajo v popolnoma novih situacijah, odkrivajo nove, zanimive lastnosti in sposobnosti, ki v zdravem otroškem življenju ne pridejo do izraza. Otroci in varovanci med seboj veliko komunicirajo in sklepajo nova poznanstva, in kar je tudi zelo pomembno, otroci to doživljajo v realnem svetu.

2. Namen

Glavni cilj projekta je bil, da so učenci razvijali pozitivnejši odnos do sprejemanja drugačnosti in upoštevanja razlik med ljudmi.
Aktualno raziskovalno vprašanje je bilo, kako učence voditi k sprejemanju telesne in duševne drugačnosti kot dela življenja.

Na podlagi zaznane potrebe in želje otrok, da bi se izpeljale tovrstne aktivnosti, je nastal medgeneracijski projekt *Most prijateljstva, od našega sveta, do vašega.*
V projekt so bili vključeni otroci osnovne šole Horjul in varovanci s posebnimi potrebami društva Sonček s Ptuja.

V projektu so otroci sodelovali z varovanci, ki so imeli različne posebne potrebe, kot je celebralna paraliza, slepota, invalidnost in duševna zaostalost.
Medsebojno sodelovanje je imelo številne pozitivne učinke, tako na starejše kot na mlajše udeležence tega procesa.

Ostali cilji:

- večja motiviranost za druženje z ljudmi, ki imajo zaradi telesne ali duševne drugačnosti posebne potrebe;
- razvijanje vrednot, usmerjenih v družbeno solidarnost in strpnost in bogatenje življenja z izkušnjami v šoli in izven nje;
- zavedanje svojih in tujih močnih in šibkih področij;
- spodbujanje splošnega osebnostnega razvoja;
- medsebojno izmenjavanje izkušenj;
- medsebojna podpora**.**

3. Cerebralna paraliza

Cerebralna paraliza (CP) ali možganska motorična prizadetost je medicinski izraz za okvaro možgan. To ni obolenje v ustaljenem medicinskem pomenu, ampak so to različne motnje, ki nastanejo zaradi nepravilnosti v razvoju možgan ali njihovih okvar. Do motenj oziroma okvar pride pred rojstvom, med porodom ali v zgodnjem otroštvu. Čeprav ime »cerebralna paraliza« označuje le motnje v gibanju in drži, ima lahko otrok še veliko ostalih okvar oziroma motenj (Vukašinović Z., Antonescu D., Baščarević Z., in sod., 1999).

CP ni dedna in ne nalezljiva, je napredujoča, vendar trajna okvara osrednjega živčevja, katere posledica je telesna, umska, čustvena, največkrat tudi socialna prizadetost otroka. Telesna prizadetost, v smislu motorike in drže telesa ter delov telesa, je pri CP najbolj očitna, vendar motnja pogosteje predstavlja niz nevroloških, ortopedskih, sociooloških in pedagoških težav. Motnja je največkrat kombinirana.

Ob telesni prizadetosti se kasneje pokažejo še druge motnje:

- duševna prizadetost vseh stopenj,
- epilepsija,
- motnje vida, sluha, govora,
- čustvene in vedenjske motnje,
- motnje učenja,
- problemi socialnega in poklicnega prilagajanja (Vukašinović Z., Antonescu D., Baščarević Z., in sod., 1999).

Ker o CP ne moremo govoriti kot o obolenju v ožjem smislu besede, tudi vseh otrok s to boleznijo ne moremo razvrščati samo v eno kategorijo. Klinične manifestacije te prizadetosti so izredno pestre, raznovrstne ter odvisne od obsežnosti in lokacije možganske prizadetosti, od časa njihovega nastanka in od števila drugih dejavnikov. Tako je prizadetost nekaterih le neznatna – je skoraj ni mogoče opaziti, drugi pa so lahko težko telesno in duševno prizadeti. Za otroke s CP vseh oblik se je udomačil izraz »spastičnost«, ki pa ni najbolj ustrezen, saj je spastičnost samo ena od oblik CP (Neubauer, 2000).

3.1. Posledice cerebralne paralize

Otroci s cerebralno paralizo ne morejo kontrolirati nekaterih ali vseh mišic. Nekateri otroci so komaj prizadeti. Drugi bodo imeli težave z govorom, hojo ali uporabo rok. Nekateri ne bodo sposobni sedeti brez podpore in bodo rabili pomoč pri večini vsakodnevnih nalog. Otrok s cerebralno paralizo ima lahko nekatere ali večino naslednjih značilnosti, ki so komaj opazne ali zelo resne:

- počasne, nespretne ali sunkovite gibe,
- otrplost,
- slabotnost,
- mišične krče,
- mlahavost,
- nehotne gibe,
- začetek enega giba navadno povzroči druge neželene gibe (Rainer).

4. Kaj je motnja v duševnem razvoju?

Motnja v duševnem razvoju je motnja, ki se pojavi pred osemnajstim letom starosti in za katero je značilna pomembna omejitev tako intelektualnega delovanja kot prilagojenega vedenja ter se kaže v pojmovnih, socialnih in praktičnih spretnostih prilagajanja (Prelogar, 2015).

4.1. Vzroki za motnjo v duševnem razvoju

Večinoma vzroki za motnje v duševnem razvoju, še posebej kadar gre za lažjo motnjo v duševnem razvoju, niso znani. Občasno pa se lahko pojavijo genetski ali zunanji dejavniki,

kot so razne infekcije, pomanjkanje kisika med nosečnostjo ali porodom ipd. Vzroki za motnjo v duševnem razvoju običajno niso med socialnimi ali psihološkimi dejavniki (Prelogar, 2015).

4.2. Kdo so osebe z motnjo v duševnem razvoju?

Osebe z motnjami v duševnem razvoju niso bolne in motnja v duševnem razvoju ni bolezen, ki se pozdravi z zdravili. Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo pomanjkljivo razvit intelekt oziroma znižane sposobnosti za učenje, njihov motorični in jezikovni razvoj je slabši. Pogosto imajo težave na socialnem področju in komunikacijskih veščinah. Njihove sposobnosti so lahko trajno poškodovane, posledično je njihov razvoj počasnejši. Hkrati imajo osebe z motnjami v duševnem razvoju prav tako potrebe kot ostali ljudje; želijo si socialnih stikov, topline in varnosti, ustrezne nastanitve, dostopa do primerne izobrazbe, želijo si zaposlitve in samostojnosti (Rozman, 2014).

4.3. Diskriminacija in zlorabe oseb z motnjami v duševnem razvoju

Tako osebe z motnjami v duševnem razvoju kot duševni bolniki trpijo zaradi predsodkov, zavračanja, poniževanj, zlorab in diskriminacije v družbi. Pogosto jih diskriminirajo delodajalci, socialni in zdravstveni delavci ter nastanitvene družbe. Diskriminacijo doživljajo tudi pri dostopu do življenjskih dobrin in do finančnih storitev (Keršič, 1996).

Ko izgubijo nadzor ali izgubijo vse, kar imajo, doživljajo boleče občutke. Te osebe potrebujejo spoštovanje, ki temelji na poznavanju in razumevanju njihove situacije. Za zagotovitev kakovostnih storitev pomoči potrebujejo tudi solidarnost družbe. In da bi se vključili v vsakdanje življenje v družbi, morajo prevzeti obveznosti (Lačen, 2001).

Večja zavest in boljša predstavitev obeh skupin na vseh ravneh tako pri politikih, zdravstvenih delavcih, učiteljih in pri delodajalcih, kot tudi borba proti tabujem, stigmam in diskriminaciji -vse to je osebam z motnjami v duševnem razvoju in duševnim bolnikom v pomoč pri pridobivanju vseh tistih pravic, ki jih imajo kot polnopravni državljani (Stoppard, 2007).

5. Priprava otrok

Otrokom je bil posredovan dopis, v katerem je bil napisan program dela v šolskem letu. Starši so dopis prebrali, se pogovorili s svojimi otroki in podpisali dovolilnice, da otroci celo šolsko leto sodelujejo v projektu.
V projekt je bilo vključenih 19 otrok od 7. do 9. razreda.

6. Organizacija in priprava

Na začetku šolskega leta je potekal sestanek z vodjo društva Sonček, s katerim je v šolskem letu potekalo sodelovanje.

Potekal je tudi sestanek, kjer so bili otroci seznanjeni z vsemi podrobnostmi in potekom dela. Pomembno je bilo, da so otroci vedeli, kaj vse lahko v društvu Sonček vidijo, da se ne prestrašijo in ne doživijo neprijetne izkušnje, ter da vedo, kako se je potrebno obnašati.
Slabša vid in sluh, težja gibljivost, tresenje, voziček, trzanje, slinjenje - to so le nekateri pojavi, s katerimi se lahko otroci srečajo v ustanovi kot je Sonček.

Šele ko je bil uvodni pogovor z otroki zaključen, so bili ti seznanjeni s varovanci društva Sonček.

Začrtana je bil začetek gradnje našega mostu prijateljstva.

7. Refleksija izkušenj

Izvajali smo aktivnosti z učenci od 7. do 9. razreda osnovne šole Horjul. Pristop k projektu je bil na bazi prostovoljstva.

Na začetku smo učence z različnimi metodami in oblikami spodbujali k iskanju podatkov o različnih motnjah pri teh ljudeh. Hkrati so se učenci začeli izobraževati na tem področju in v njihovi glavah se je sprožila pot radovednosti in vedoželjnosti, skratka proces »naše ceste čustev« pridobivanja in premlevanja informacij je tekel in tekel.

Ampak kljub »pripravljenosti«, so otroci na začetku obiska na Ptuju, ob prvem kontaktu, doživeli šok, kar je bilo videti na njihovih obrazih: začudenje, nejevernost, mogoče tudi malo žalosti. Vse to je kmalu minilo.

Rezultati, ki so bili tudi pričakovani, so nam pokazali, kako malo ali nič do sedaj so učenci vedeli o drugačnosti teh ljudi.

Spoznanja, ki smo jih pridobili na Ptuju, so nam bila v pomoč za nadaljnje delo.

Na Ptuju smo posneli kratek video, v šoli pa naredili plakate. Kar pa je najpomembnejše: učenci so »odkrili« dnevnik in pošto (dopisovanje).

Pridobljeni rezultati so bili namenjeni predvsem temu, da je naše delo lahko le še boljše.

Dodali smo še naslednje cilje:

- spodbujanje učencev k iskanju novih idej;
- načrtovanje dela z učenci ter njihovo spremljanje;
- ugotavljanje in vrednotenje zainteresiranosti učencev;
- oblikovanje instrumentarija, s katerim bodo postavljena merila uspeha.

V mesecu maju so nam varovanci društva Sonček s Ptuja obisk vrnili in naši učenci so bili obiska zelo veseli, saj so jim pripravili celoten dopoldanski program ter razkazali okolico šole.

Dosedanja spoznanja in ugotovitve:

- Na začetku (30 min) ob srečanju učencev in ljudmi s posebnimi potrebami, je bilo kar nekaj zadržkov. (na Ptuju).
- Po določenem času in druženju po skupinah in v dvojicah, se je čutilo, da se napetost sprošča.
- Ob zaključku našega srečanja se je že nakazovala neverjetna povezanost, kot da se oboji že dolgo poznajo.
- Začetek dopisovanja ni bil tako lahek, začeli so učenci. Nekaj učencev (7) je potrebovalo dodatno spodbudo, da so napisali le par vrstic, drugim to ni delalo nobenih težav.
- Ob vsakem nadaljnjem pisanju je bilo za teh sedem učencev lažje.
- Vsi učenci so se izredno razveselili njihove pošte. To je drugače, kot po internetu.
- Ko so pisali pisma, so si vzeli čas, ni se jim mudilo domov.
- Učenci so se med seboj veliko več pogovarjali o dani tematiki in se jim ni nikamor mudilo.
- Učenci so bili zadovoljni, da so lahko njihovi prijatelji.

- Učenci so se naučili pisati svoj dnevnik, nihče od njih ga namreč prej ni pisal. To jim ni predstavljalo nobenih težav.
- Med seboj so se zelo radi pogovarjali in delili mnenja o tem in onem varovancu in s tem širili svoja obzorja.
- Brskanje po novih podatkih je bilo zanimivo.
- Čustva so se odpirala.

8. Mnenje učencev o medsebojnem sodelovanju z društvom Sonček

Otroci so izražali navdušenje in veselje nad delom v sodelovanju z društvom Sonček*:*

- prihodnje leto bomo sodelovali;
- rodila so se prijateljstva med otroki in varovanci;
- prvotno negativno mišljenje o stanovalcih, se je rodilo v pozitivno mišljenje;
- čas z njimi je res tako hitro minil;
- veliko smo se nasmejali;
- naše druženje je varovance naredilo srečne in mlajše;
- tisto uro smo pozabili, da obstajajo računalniki in mobilni telefoni.

9. Zaključek

Ob koncu šolskega leta se je izkazalo, da so bili izpolnjeni vsi zadani cilji. Otroci so se skozi šolsko leto celostno osebnostno razvijali. Še zlasti sta bila dragocena čustveno doživljajski in socialni moment.

Rezultati projekta ***Most prijateljstva, od našega sveta do vašega*** so pokazali, da je tako s strani otrok kot s strani varovancev potreba po takšnih aktivnostih zelo velika. Večina otrok se je v okviru našega projekta prvič družilo z ljudmi s cerebralno paralizo. Ugotavljamo, da imajo otroci, preden doživijo takšno izkušnjo, predvsem negativne asociacije, povezane s telesnim upadom. Med učenci in varovanci so se stkala prava prijateljstva.

Prav tako pa je pomemben tudi vpliv, ki ga imajo učenci s svojo razigranostjo, mladostjo, ustvarjalnostjo in pozornostjo na počutje in zdravje varovancev.

<u>Najpomembneje je razumeti, da smo vsi ljudje.</u>

10. Literatura

Keršič, A. M. (1996). *Malo drugače o cerebralni paralizi.* Ljubljana: Sonček-Zveza društev za cerebralno.

Lačen, M. (2001). *Odraslost osebe z motnjo v duševnem razvoju.* Ljubljana: Zveza sožitje.

Neubauer, D. (2000). Diagnostika in vodenje otroka z nevrološko okvaro. V. A. Zupan (urad). *Zbornik predavanj 11. Dnevi rehabilitacije medicine,* 3-15. Ljubljana: Slovenija inštitut republike Slovenije za rehabilitacijo.

Prelogar, M. (2015). Igra otrok z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju. Diplomsko delo. Koper: Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta. Prevzeto 15. 10. 2017 iz https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Prelogar_Mateja_2015.pdf

Rainer, R. (brez datuma). *Otrok in cerebralna paraliza.* Prevzeto 18. 10. 2017 iz http://www.bambino.si/otrok-in-cerebralna-paraliza.html

Rozman, G. (2014). *Socialno vključevanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju z vidika zaposlovanja. Magistrsko delo.* Prevzeto 19. 10. 2017 iz http://www.doba.si/diplome/1415260026.pdf

Stoppard, M. (2007). *Zdravstveni vodnik za vso družino.* Prevzeto 20. 10. 2017 iz http://www.doba.si/diplome/1415260026.pdf

Vukašinović Z., Antonescu D., Baščarević Z., in sod. (1999). *Dečja ortopedija.* Beograd: Inštitut za ortopedsko-hirirške bolesti »Banjica«.

Kratka predstavitev avtorja

Regina Zavec (1968), univerzitetna profesorica angleščine in zgodovine je diplomirala na Filozofski fakulteti v Mariboru in je učiteljica angleščine, zgodovine in izbirnega predmeta turistična vzgoja na OŠ Horjul. Aktivno je sodelovala v mednarodnem projektu Comenius, prav tako je eno leto aktivno sodelovala pri projektu Zavoda RS za šolstvo Razvijanje bralne pismenosti. 12 let je za učence OŠ Horjul organizirala strokovne ekskurzije v London. 6 let je organizirala poletne tabore za aktivno učenje angleščine na Ptuju in v Fiesi. Vodi večletni inovacijski projekt: *Tudi z drugačnimi smo lahko zelo dobri prijatelji.* 8 let je sodelovala s Centrom starejših v Horjulu.
Vsako leto kot mentorica pripravlja učence na šolsko in državno tekmovanje iz znanja angleščine. Trije učenci so bili dobitniki zlatega priznanja na državni ravni, eden je dosegel prvo mesto na državni ravni. Prav tako je vsako leto mentorica učencem, ki tekmujejo za pridobitev angleške bralne značke. Organizirala je številne javne prireditve v šoli in izven nje. Bila je mentorica 2 iger, s katerima so učenci javno nastopali. Se redno strokovno izobražuje.
Pred 6 leti se je udeležila 14-dnevnega strokovnega seminarja v Veliki Britaniji.

Programiranje z igranjem vlog

Programming with Roleplaying

Katja Kastelic

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
katja.kastelic@zgnl.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen poseben način utrjevanja snovi z uporabo elementov gledališke pedagogike pri predmetu Programiranje naprav v programu srednjega poklicnega izobraževanja računalnikar. Šolske ure bi bile ob uporabi klasičnih pristopov, ki se začnejo s postavitvijo problema in nadaljujejo do izdelave programske aplikacije, zelo enolične in sčasoma dolgočasne. Z igranjem vlog v programerskem podjetju, pri katerem odigra učitelj vlogo naročnika programske aplikacije, dijaki pa vloge programerjev, dosežemo večjo motivacijo pri reševanju danih nalog. Dijaki pridobijo dodatno znanje s področja komunikacijskih veščin in timskega dela, pouk pa postane bolj dinamičen, sproščen in učinkovit.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, gledališka pedagogika, igra vlog, motivacija, programiranje, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Abstract

The author presents a specific way of revision in a Programming class in secondary school programme Computer operator through the use of drama in education. The lessons would be bland and eventually boring if traditional approaches were used, beginning with defining the problem and continuing with the creation of software application. We achieve greater motivation for solving the tasks through roleplaying with the teacher playing the role of the client ordering an application and the students playing the role of programmers in a computer company. The students hone their communication and teamwork skills and the class becomes more dynamic, relaxed and effective.

Keywords: drama in education, motivation, programming, roleplay, special needs students, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (Institute for the Deaf Ljubljana)

1. Uvod

Predmet Programiranje naprav je zelo praktično naravnan; skozi celo šolsko leto morajo dijaki rešiti veliko problemskih nalog in sestaviti mnogo programskih aplikacij. Zato pouk hitro postane enoličen in dolgočasen, posebno pri dijakih z učnimi težavami. Ob padcu motivacije in luknjah v znanju se hitro ujamejo v krog neuspehov. Dolgo smo iskali najbolj učinkovit pristop, ki bi dijakom približal pouk programiranja, vzbudil njihovo aktivnost, sodelovalnost, pozornost in samostojno razmišljanje pri reševanju problemskih nalog. Uporaba elementov gledališke pedagogike pri pouku je doprinesla h kvalitetnejšemu doseganju osnovnega cilja učnih ur – samostojnosti in aktivnosti pri izdelavi programskih aplikacij. Z uprizoritvijo programerskega podjetja, pri kateri učitelj odigra vlogo naročnika programske aplikacije, dijaki pa vloge programerjev, smo pri dijakih dosegli večjo motivacijo

za reševanje danih nalog. V nadaljevanju bo predstavljena izvedba pouka in ugotovitve, do katerih smo prišli v dveh letih uporabe te didaktične metode.

2. Osrednji del

2.1 Izvedba pouka z igranjem vlog

Znanje programiranja je ključ v svet sodobne tehnologije in znanstvenih disciplin. Njegova uporaba je vsestranska. Da bi osvojili znanje programiranja, je potrebno razviti algoritmično razmišljanje, ki je del računalniškega razmišljanja. Ta se pogosto zamenjuje z znanji, povezanimi z uporabo produktov računalništva. (Močnik, 2015)

Računalniško razmišljanje je miselni proces, ki se kaže kot sposobnost za dekompozicijo in reševanje problemov, abstraktno in algoritmično razmišljanje, sposobnost evalvacije in sposobnost posploševanja. (Curzon, 2014)

Algoritmično razmišljanje je odvisno od mnogih kognitivnih faktorjev, kot so abstraktno in logično razmišljanje, razmišljanje v strukturah, kreativnost in kompetenca reševanja problemov. Prav ta kompleksnost algoritmičnega razmišljanja povzroča pri začetnikih težave in nerazumevanje. (Futschek in Moschitz, 2010)

Učenje programiranja temelji na računalniškem in algoritmičnem razmišljanju. Pri pouku uporabljamo igranje vlog z uprizoritvijo programerskega podjetja pri šolskih urah, ki so namenjene utrjevanju snovi. Ta učna metoda vzpodbuja omenjena načina razmišljanja pri dijakih.

Učna ura se prične z napovedjo teme programske aplikacije in pogovorom o učnih metodah in oblikah. Dijakom učitelj razdeli dokumentacijo, ki jo morajo tekom učnih ur izpolniti, saj jih vodi pri strukturiranju in organizaciji dela. Nato za nekaj trenutkov zapusti učilnico, in sicer z namenom, da se vsi pripravijo na igrano vlogo.

Učitelj potrka, vstopi v učilnico kot naročnik programske aplikacije, pozdravi in počaka, da mu vsak od dijakov vrne pozdrav. Sledijo vprašanja dijakov, ki so namenjena pridobivanju ključnih informacij, potrebnih za izdelavo programske aplikacije. Dijaki po vrsti zastavljajo vprašanja; vsakdo mora zastaviti vsaj eno. V prvih učnih urah je bila izbira vsebine vprašanj za dijake bistveno težja. Poleg tega so se nekateri posamezniki s komunikacijskimi težavami zelo težko vključili v pogovor. Z izkušnjami so se dijaki izurili in osvojili nekaj osnovnih vprašanj, ki so univerzalna za skoraj vse programske aplikacije (npr. osnovni namen programa, vhodni podatki, izhodni rezultati …). V bistvu gre za poustvarjanje realnih situacij, s katerimi se bodo srečevali tudi v službi. Med razgovorom izpolnijo dokumentacijo o naročilu programa z osnovnimi pridobljenimi podatki. Nekaj podatkov je za dosego učnega cilja nepomembnih, vendar so pri dijakih zelo priljubljeni, na primer ime podjetja in ime programske aplikacije. Pri teh so zelo kreativni in se zabavajo.

Sledi izris algoritma za izbrani problem. Običajno dijakom dovolimo, da sodelujejo med seboj in razpravljajo o predlaganih rešitvah. Ko so algoritmi izdelani, jih dijaki v vlogi programerjev predstavijo in skupaj z učiteljem razpravljajo o popravkih, izboljšavah, možnih rešitvah… Ko učitelj kot naročnik potrdi izdelani algoritem, začnejo dijaki sestavljati

programsko kodo v programskem jeziku Python. V to fazo vstopijo vsi dijaki s pravilno in kvalitetno izdelanim algoritmom, ki je osnova za dobro izdelan program. Če imajo težave z izdelavo algoritma ali so od pouka odsotni, prosijo koga od sošolcev, da jim odstopi svojega. Pretvorba algoritma v programsko kodo je s kvalitetnim algoritmom preprostejša in po izkušnjah so je sposobni vsi dijaki, ki poznajo sintakso programskega jezika oziroma teoretične osnove pouka.

Po izdelavi programske kode sledi testiranje programa in zapis ključnih testnih vrednosti v samo dokumentacijo. Dijaki v vlogi programerjev tudi sestavijo navodila za delovanje programa, ki so namenjena uporabnikom. Ko zaključijo z izdelavo programske aplikacije in izpolnijo dokumentacijo, učitelj pristopi do njih kot naročnik. Predstavijo mu svoj izdelek, preberejo navodila za uporabnike in vnesejo testne vrednosti v aplikacijo. Najpogosteje od njih zahteva manjše popravke in izboljšave v aplikaciji, dokler ta ne ustreza začetnim zahtevam. Na koncu izpolnijo končno dokumentacijo in izstavijo račun za izvedeno število programerskih ur. Za nekatere dijake je to prijetna nagrada za vložen trud in se pri tem zabavajo.

2.2 Dijaki s posebnimi potrebami in igranje vlog

Na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana so dijaki s posebnimi potrebami, predvsem gluhi in naglušni, dijaki z govorno-jezikovnimi težavami in dijaki z avtističnimi motnjami pri strokovnih predmetih s področja računalništva razdeljeni v manjše skupine po največ šest dijakov. To je bistvena prednost pri uporabi igranja vlog kot didaktične metode. V manjših skupinah se lahko v določenih fazah posameznikom posvetimo individualno.

Pomembna prednost je tudi pouk v več strnjenih šolskih urah (običajno tri ure skupaj), ki omogoča izvedbo igre vlog v enem kosu. To je običajno dovolj za večino programerskih nalog.

Dijaki, ki obiskujejo naš zavod, imajo pogosto težave pri komunikaciji in socialni interakciji. Osnovni princip igranja vlog je v tem, da se dijaki postavijo v vlogo programerjev, ki delujejo v drugačnem okolju kot dijaki. Vživijo se v njihove in s tem tudi svoje lastne občutke in začasno prevzamejo njihove poglede. S tem povečamo motivacijo za učenje, izboljšamo delovno vzdušje v razredu, spodbudimo oblikovanje pogledov, stališč in posledično pozitivno vplivamo na obnašanje dijakov. Dijake učimo socialnih spretnosti, znanstvenega jezika in argumentiranja, dosegamo višje ravni znanja in znanje v večji meri povezujemo z življenjem. Dijaki pridobijo pomembne veščine v vsakdanji in poslovni komunikaciji. Tudi dijaki, ki so sicer bolj zadržani in se težje vključijo v pogovor, imajo možnost sodelovanja, in s tem krepijo svojo samozavest. Prav tako se gluhi in naglušni dijaki ob uporabi slovenskega znakovnega jezika v problemsko naravnani komunikaciji bolj opogumljajo za sodelovanje.

Podobno kot pri matematiki in njej sorodnih predmetih imajo tudi pri pouku programiranja največ učnih težav dijaki z disleksijo, spominskimi težavami in slabše razvitimi učnimi strategijami, jezikovnimi in komunikacijskimi težavami, primanjkljaji, povezanimi s procesi in strategijami reševanja problemov, nizko motivacijo, slabo samopodobo in zgodovino učne neuspešnosti. Eden najbolj demotivacijskih dejavnikov pri pouku je neprijetno, moreče vzdušje, ki naredi pouk dolgočasen. Dobro vodeno igranje vlog ustvarja prijetno, ustvarjalno in delovno vzdušje v razredu.

2.3 Pozitivni vplivi drame in igranja vlog v učnem procesu

Drama (oziroma igranje vlog) je pravzaprav človeška izkušnja v predstavi. Dijaki imajo moč, ki je sicer v življenju nimajo. Naučijo se empatije, sodelovanja in upravljanja čustev in frustracij, ki jih v vsakodnevnem življenju težko artikulirajo. Drama nam omogoča, da se postavimo na lastne noge v varnem zavetju fikcije, preden se moramo s tem soočiti v resničnem življenju (Cooper, 2017). Kako bi lahko dijake bolje pripravili na realne situacije, ki jih bodo doživljali po koncu šolanja?

Igranje vlog kot didaktična metoda pomeni mnogo različnih aktivnosti, a osnovna ideja, ki je skupna vsem, je ta, da udeleženci učnega procesa prevzamejo neke vloge in tako izstopijo iz situacije, ki je opredeljena z realnim trenutkom. Za opredelitev pojma igranje vlog je ključna vzpostavitev namišljene situacije, ne pa prevzemanje vlog kot takih.

S pozitivnimi vplivi uporabe didaktičnih metod drame in igranja vlog v učne namene se ukvarja gledališka pedagogika. S temi metodami dajemo v procesu učenja prednost doživljanju pred pomnjenjem. Poučevanje z in skozi umetnost prispeva k večji motivaciji učencev za učenje (Smithrim in Upitis, 2005).

2.4 Slabosti igranja vlog

Igranje vlog zahteva preskok v domišljijski svet, pripravljenosti dijakov pa učitelj ne more doseči zgolj s preprostim ukazom. Čeprav je igranje vlog tehnično in organizacijsko sorazmerno enostavno in zanj učitelji ne potrebujejo posebnih predhodnih izkušenj, se lahko zgodi, da ga učitelj uporablja neprimerno, kar privede do tega, da se dijaki dolgočasijo ali so proti svoji volji potisnjeni v situacije, v katerih jim je neprijetno in imajo do njih odpor. (Lapajne Dekleva, 2017)

Prav tako je težko zagotoviti, da bi vsi dijaki, ne glede na svoje sposobnosti in vrsto primanjkljaja, enakovredno sodelovali v procesu. Zgodi se, da nekateri dijaki odklanjajo sodelovanje v igri vlog. Dovolimo jim, da samostojno rešujejo dane naloge na klasičen način. Včasih koga zadržuje samo strah pred novim in neznanim, zato se nam pri igri vlog pridruži v nadaljnjih poskusih.

Pri uporabi metode igranja vlog se lahko zgodita dve skrajnosti: zelo aktivno sodelovanje dijakov, ki lahko vodi v zelo hrupne in težko vodljive situacije, kot tudi pasivno opazovanje in zgolj poslušanje drugih s strani nekaterih dijakov. V izogib temu velja med nami dogovor, da mora vsak dijak postaviti vsaj eno vprašanje v fazi pridobivanja informacij o programski aplikaciji. Poleg tega morajo dijaki naročniku aplikacije (torej učitelju) predstaviti svoje izdelke individualno. Smiselno je, da se vsi dijaki intenzivno ukvarjajo s točko osredotočenosti, ki je opredeljena z učno snovjo, torej z izdelavo programske aplikacije, kar je tudi osnovni cilj učne ure.

3. Zaključek

Uporaba igranja vlog je zelo popestrila pouk Programiranja naprav. Pri nekaterih dijakih je sprožila pozitivne spremembe v odnosu do predmeta, aktivnejšo vlogo pri pouku in opazno vedoželjnost. Motiviranost in aktivnost dijakov sta ključni za osvajanje in utrjevanje znanja, zato bomo to didaktično metodo uporabljali tudi v prihodnje. Ponujajo se nam tudi novi

izzivi: kako k igranju vlog pritegniti čim več dijakov, kako osvajati nova znanja in ali je mogoče na ta način preverjati in ocenjevati znanje.

4. Literatura

Cooper, C. (2017). Resničnost v predstavi. V M. Gaber (ur.) in M. Šmalc (ur.), *Zbornik 6. mednarodne konference gledališke pedagogike Umetnost učenja* (str. 23-28). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

Curzon, P., Dorling, M., Ng, T., Selby, C. in Woollard, J. (2014). *Developing computional thinking in the classroom: a framework.* Pridobljeno s https://eprints.soton.ac.uk/369594/

Futschek, G. in Moschitz, J. (2010). *Developing Algoritmic Thinking by Inventing and Playing Algorithms.* Pridobljeno s https://www.isis.tuwien.ac.at/node/13826

Lapajne Dekleva, T. (2017). Igranje vlog in poučevanje naravoslovja. V M. Gaber (ur.) in M. Šmalc (ur.), *Zbornik 6. mednarodne konference gledališke pedagogike Umetnost učenja* (str. 36-45). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

Močnik, M. (2015). *Učenje programiranja: lov na zaklad* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3058/

Smithrim, K. in Upitis, R. (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education, 28/1-2, 109-127.*

Kratka predstavitev avtorja

Katja Kastelic je zaključila študij matematike in računalništva na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Že dobrih dvanajst let poučuje matematiko in strokovne predmete s področja računalništva na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. V izobraževalnih programih računalnikar in tehnik računalništva se je usmerila predvsem na predmete s področja programiranja in avdio-video komunikacij. Zaradi potreb svojega dela je opravila defektološko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti in 5. stopnjo slovenskega znakovnega jezika. Zanima jo uporaba gledališke pedagogike v izobraževanju, zato se redno in aktivno udeležuje konferenc s tega področja.

Učna motivacija pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami

Motivation to Learn among Children and Adolescents with Special Needs

Mojca Kralj

OŠ Glazija Celje,
mojca.kralj1@guest.arnes.si

Povzetek

Učna motivacija je pomemben dejavnik v procesu učenja. Znano je, da ni učenja brez motivov za učenje. Pomanjkanje učne motivacije vpliva na šolski uspeh, še posebej pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami, ki imajo zaradi svojih primanjkljajev in ovir učne težave. Raziskava se osredinja na ugotavljanje in razumevanje učne motivacije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Predstavi analizo raziskovanja učne motivacije pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami v slovenskem prostoru. V prispevku s pomočjo študija literature pojasnimo vpliv učne (ne)motivacije na učinkovitost učenja v šoli pri učencih s posebnimi potrebami. Raziskava ugotavlja, da v slovenskem prostoru še nimamo znanstvene raziskave, ki bi sistematično proučevala učno motivacijo pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami.

Ključne besede: notranja motivacija, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, učna motivacija.

Abstract

Motivation to learn is an important factor in the learning process. It is known that there is no learning without motives. The lack of learning motivation has an impact on school performance, especially in children and adolescents with special needs who have a learning disability due to their shortcomings and obstacles. The research to focus on the identifying and understanding the motivation to learn of children and adolescents with special needs. It presents an analysis of the study of motivation of learning children and adolescents with special needs in Slovenia. In the article, through the study of literature, we explain the influence of learning (non)motivation of the effectiveness of learning at school with students with special needs. The research concludes that Slovenia has no scientific research that would systematically study the learning motivation of children and adolescents with special needs.

Key words: academic motivation, children and adolescent with special needs, motivation to learn

1. Uvod

Učenci s posebnimi potrebami so opredeljeni na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2011) kot: »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« V šolah se učenci s posebnimi potrebami soočajo s številnimi ovirami pri učenju in doseganju izobrazbe. Različne vrste primanjkljajev vplivajo na drugačno procesiranje informacij, mišljenje, čustvovanje, uporabo jezika, … in seveda na komunikacijo, kar vpliva na potek učenja in vedenja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Za uresničevanje inkluzivne šole potrebujejo ustrezno strokovno podporo in pomoč tako, da lahko primerno razvijejo šolske spretnosti in znanje, življenjske spretnosti, čustveno-socialne kompetence (Kobal Grum in Celeste, 2009), učne kompetence in spretnosti premagovanja primanjkljajev, ovir in motnje. Naloga specialnega in rehabilitacijskega pedagoga (pa tudi učitelja) je, da v procesu vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami prilagodi in omogoči takšno učno okolje, kjer se bodo lahko učenci učinkovito učili v svojem tempu in na njim primeren način. Pri tem specialni in rehabilitacijski pedagogi prilagajajo različne metode, tehnike, uporabljajo specifične učne pripomočke, opremo in tehnologijo, različne motivacijske spodbude ter drugačne oblike dela. S prilagojenimi učnimi okolji ter ustreznimi viri moči lahko otroci premostijo in premagujejo svoje primanjkljaje, ovire in motnje v taki meri, da jim je omogočeno učenje in uspešno udejstvovanje v družbi. Pri tem specialni in rehabilitacijski pedagog vedno bolj zavzema pozicijo spodbujevalca, t. i. *'učnega couching-a'*, ki spodbujanja razvoj vseživljenjskega učenja in rezilientnosti, tj.življenjske odpornosti in prilagodljivosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (Kralj, 2016).

Temeljna dejavnost človeka je učenje. Učenje razumemo kot spreminjanje znanj in spretnosti na osnovi izkušnje. Če je učenje drugačno od normativnosti, počasno in manj uspešno, posameznik preneha izražati interes po učenju. Brez učne motiviranosti pa ni učenja. M. Juriševič (2012) piše, da je motivacija ključni dejavnik v učnem procesu. »Le motivirani učenci [se začnejo učiti], se učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo …) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev.« (Prav tam, str. 5). Učna motivacija se vedno dogaja znotraj učenca, saj je on osrednji vir lastnega motivacijskega delovanja. M. Juriševič (2012) poudarja, da nikakor ne moremo kar »dati« motivacije učencu, saj je ta že v njem (prav tam, str. 9) ali pa ni. , Lahko pa učitelj med poučevanjem z različnimi motivacijskimi spodbudami dodatno krepi, spodbuja in neguje učno motivacijo učenca.

Motivacijske spodbude, s katerimi učitelji spodbujajo učence za učenje, M. Juriševič (2012) razdeli v dve skupini: (1) didaktične motivacijske spodbude (organizacija učnega okolja in učenja, učne metode, tehnike poučevanja, diferenciacija in individualizacija z ustrezno izbiro učnega materiala in nalog); (2) psihološke motivacijske spodbude (odnos do učenca, učna podpora in usmerjanje med učnim procesom, modelno učenje, vodenje učenca med učenjem s povratnimi informacijami o njegovem učenju in učnem dosežku) (prav tam, str. 10).

Učitelji običajno dobro poznajo motivacijsko strukturo oz. vzorec učencev. Motivacijsko naravnanost opazijo preko njihovega vedenja in učenja v šoli. Razlikujemo naslednje motivacijske vzorce učencev: (1) učno tekmovalni učenci, (2) učno aktivni učenci, (3) učno nesamozavestni učenci, (4) učno pasivni učenci in (5) učno nemotivirani učenci (Juriševič, 2012). Učitelji na podlagi ocene motivacijskega vzorca učenca lahko prilagodijo motivacijske spodbude posameznim učencem pri pouku.

Učna motivacija v splošni populaciji je dobro raziskana in se uporablja pri pouku. Vprašajmo pa se, kakšna je učna motivacija pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami? Kakšni so njihovi motivacijski vzorci? Kako te posebne potrebe otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami vplivajo na učno motivacijo in motivacijski vzorec? Ali znamo spodbujati pri učenju otroke in mladostnike s posebnimi potrebami? Kakšne motivacijske spodbude uporabljamo, ko učenec s posebnimi potrebami ni motiviran v učnem procesu?

Specialni in rehabilitacijski pedagogi se srečujemo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, o katerih pogosto slišimo: »ne maram šole«, »ne maram hoditi v šolo«, »se ne razumem z učiteljem«, »učitelj je nepravičen«, »ne razumem, kaj mi učitelj govori in razlaga«, »nisem naredil domače naloge«, »ne zmorem opraviti vsega šolskega dela in zadolžitev«, »v razredu se ne počutim dobro in ne sprejetega«, »sem butast in neumen«, »te učne snovi nikoli ne bom znal«, »na testu ničesar nisem znal«, »vedno imam slabe ocene pri matematiki«, »angleščina mi ne gre«, »sram me je, ker ponavljam razred«, »samo, da dobim zadostno oceno« … Vsa ta sporočila so tudi njihova prepričanja o lastnih zmožnostih učenja in dejavniki, ki zmanjšujejo učno motivacijo učencev s posebnimi potrebami. Po drugi strani pa so učenci in mladostniki s posebnimi potrebami, pri katerih opažamo izrazito rezilientnost (psihična odpornost, življenjska prožnost, moč ukrepanja) in optimističnost. Kljub učnim težavam imajo radi šolo, redno in vztrajno opravljajo šolske naloge in zadolžitve, so samostojni in neodvisni, iščejo dodatne razlage o učni snovi, med poukom sprašujejo in razmišljajo, učitelje presenečajo z nenavadnimi, radovednimi in izvirnimi vprašanji, iščejo rešitve za svoje učne težave, so dovzetni za učenje strategij premagovanja primanjkljajev, imajo občutek smiselnosti in notranjega nadzora nad življenjem. Učna motivacija pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami je pomemben varovalni dejavnik za duševno zdravje in uspešnost v šoli, zato želimo v raziskavi ugotoviti, do kakšnih dognanj so prišli avtorji v raziskavah o učni motivaciji pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami.

Raziskava ima štiri faze. V prvi fazi, ki jo predstavi ta prispevek , je kvalitativna raziskava sistematičnega pregleda literature v slovenskem prostoru. V drugi fazi se načrtuje sistematični pregled tuje literature, tretja faza bo kvalitativna študija s študijem primera in četrta faza kvalitativna in kvantitativna študija.

2. Metodologija in potek raziskave

Uporabljena je bila kvalitativna raziskava po metodi sistematičnega pregleda literature (*angl.* scoping review, Arksey in O'Malley, 2005). Izbrana je bila podatkovna baza COBISS.SI, ki je vsesplošno dostopna. Uporabljeni so bili naslednji začetni iskalni pojmi 'učna motivacija' – 'posebne potrebe' – 'učne težave' – 'otroci' – 'mladostniki'.

Pri izboru raziskav smo upoštevali le recenzirane publikacije, celotno dostopno besedilo ter populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

S pomočjo iskalnih pojmov 'učna motivacija' – 'posebne potrebe' smo v podatkovni bazi COBISS dobili 36 zadetkov.

Pregledali smo naslove, teme in izvlečke, če ustrezajp merilom raziskave. Izločili smo raziskave, ki so vključevale vzorce odraslih populacij oseb s posebnimi potrebami, staršev oz. skrbnikov in strokovnih delavcev. Prav tako smo izločili raziskave, ki so vključevale splošno populacijo otrok in mladostnikov, študije pregleda literature o učni motivaciji pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami, diplomska, specialistična in magistrska dela ter prispevke s konferenc.

Nobena raziskava ni ustrezala opredeljenim merilom raziskave, zato smo dodali še naslednje iskalne pojme 'učna motivacija' – 'ADHD' – 'otroci' – 'mladostniki' (nismo dobili seznama zadetkov), 'učna motivacija' – 'avtistična motnja' – 'otroci' – 'mladostniki' (dobili smo seznam ene objavljene raziskave, ki pa ni ustrezala izbranim merilom). 'učna motivacija' – 'motnje v duševnem razvoju' – 'otroci' - 'mladostniki' (dobili smo seznam 3 objavljenih prispevkov, merilom pa je ustrezala ena objavljena raziskava, ki pa ni neposredno merila učne motivacije), 'učna motivacija' – 'čustvene in vedenjske motnje' – 'otroci' – 'mladostniki' (dobili smo seznam 4 objavljenih prispevkov, merilom ni ustrezal noben prispevek oz. raziskava). Pri raziskovalnem pojmu 'učna motivacija' – 'slepi in slabovidni otroci' – 'mladostniki smo dobili en prispevek, ki je delno ustrezal razlikovalnim merilom'. Z raziskovalnim pojmom 'učna motivacija' – 'gluhi in naglušni otroci' – 'mladostniki' ni bilo seznama zadetkov. 'Učna motivacija' – 'gibalno ovirani otroci' – 'mladostniki' smo dobili en zadetek, vendar ni ustrezal raziskovalnim merilom . 'Učna motivacija' – 'primanjkljaji na posameznih področjih učenja' – 'otroci' – 'mladostniki' nismo dobili seznama zadetkov.

3. Ugotovitve raziskave

Po pregledu domačih raziskav ugotavljamo, da v slovenskem prostoru **še ni bila opravljena znanstvena raziskava, ki bi sistematično proučevala učno motivacijo pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami**.

V splošni, normativni skupini otrok in mladostnikov je učno motivacijo v slovenskem prostoru sistematično proučevala M. Juriševič (2005, 2006, 2012) in oblikovala na različnih znanstvenoraziskovalnih spoznanjih integrativni model učne motivacije. Sestavine učne motivacije so interes za šolsko učenje, zaznavanje pomembnosti učenja kot vrednota, zaznava instrumentalne vrednosti učenja, težavnost učenja kot izziv, učna samopodoba, zunanja spodbuda za učenje, atribucije za učno uspešnost in neuspešnost in motivacijski cilji (Juriševič, 2006). Pri učencih je prepoznala pet motivacijskih vzorcev za učenje. Menimo, da bi integrativni model učne motivacije lahko aplicirali na populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. S tem bi dobili vpogled v dinamiko učne motivacije pri posameznih skupinah otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in primerjavo s splošno populacijo. Zavedamo se sicer dejstva, da je populacija otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami izredno heterogena, zaradi česar je oteženo merjenje raziskovanega problema, vendar nam kljub temu lahko taka raziskava prinese pomembne ugotovitve za nadaljnja raziskovanja, pomoč in podporo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, njihovim staršem in učiteljem. Strinjam se z T. Štular (2002), ki pravi, da se »v redni program osnovne šole vključujejo učenci, pri katerih je ugotovljen normalen kognitivni razvoj, vedenjska in

osebnostna zrelost v času usmerjanja, ustrezno predznanje in ugodna prognoza socializacije in humanizacije, na osnovi katere se bo učenec lažje vključil v socialno okolje, zato je primerjanje med skupinami, ki obiskujejo osnovno šolo povsem relevantno« (prav tam). Torej je primerjava med skupinami možna.

V nadaljevanju bomo predstavili raziskavo o učnih navadah, ki vključuje raziskovanje dejavnikov učne motivacije pri mladostnikih z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in lažjo motnjo v duševnem razvoju, smernice za spodbujanje motivacije v učnem procesu otrok in mladostnikov, ki so slepi in slabovidni, smernice za poučevanje učencev, ki imajo učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije, ter raziskava o vključevanju psa kot motivatorja v procesu učenja pri učencih z motnjami v duševnem razvoju.

Raziskava, ki je ugotavljala učne navede mladostnikov s posebnimi potrebami (Schmidt in Črešlovnik, 2010) v nižjem poklicnem izobraževanju, je med drugimi vključevala tudi področje motivacije (raven aspiracije, storilnostno motivacijo, učno motivacijo in pričakovanje neuspehov). Vzorec je vključeval 70 mladostnikov s posebnimi potrebami, ki imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju in mejnimi intelektualnimi sposobnosti in primerjalni vzorec 70 mladostnikov brez posebnih potreb, vendar z nepopolno osnovno šolo. Naj poudarimo, da je tudi ta skupina mladostnikov učno manj uspešna, toda iz različnih vzrokov, zaradi česar nima popolne osnovne šole. . V osnovi je lahko njihova notranja motivacija za učenje šibka. V izbranem vzorcu mladostnikov s posebnimi potrebami so se le ti zaznavali kot manj učinkoviti in sposobni za spoprijemanje z učenjem v šoli. Samoregulacijske spretnosti in samoodločanje je pri njih slabo razvito. Izkazujejo metakognitivne primanjkljaje na ravni načrtovanja, preverjanja, ocenjevanja in esamoocenjevanja lastnega učenja (prav tam, str. 139). Raziskava (prav tam) je potrdila višjo aspiracije pri mladostnikih s posebnimi potrebami (N=70) v primerjavi z mladostniki brez posebnih potreb. Vzorec mladostnikov s posebnimi potrebami ne kaže uvida v svoje lastne (z)možnosti učenja, zato si učne cilje postavlja nerealno in previsoko. Neustrezno zaznavajo lastno učinkovitost učenja v povezavi z učno uspešnostjo. Mladostniki s posebnimi potrebami kljub strokovni podpori in pomoči ter s prilagoditvami v vzgojo izobraževalnem procesu kažejo nezaupanje v lastne sposobnosti in že vnaprej pričakujejo neuspeh. Storilnostna motivacija, potrebna za učenje, se je izkazala kot višja v primerjavi z vzorcem mladostnikov brez posebnih potreb. Mladostniki s posebnimi potrebami so si prizadevali za uspehe v šoli in so izkazovali napor v obvladovanju učenja, vendar so svoje uspehe pripisovali okolju, ki je zunaj njihovega vplivanja. Zanašajo se na zunanje spodbude in zunanji nadzor nad učenjem (prav tam, str. 134), kar pomeni, da so socialno odvisni pri učenju. Pri obeh vzorcih mladostnikov so potrdili težave v odložitvi potreb (podrejanje šolskim obveznostim – neredno delajo domače naloge, učenja ne načrtujejo, odlagajo učenje na daljši čas, učijo se takrat, ko je to nujno potrebno), kar kaže na šibek samonadzorkontrolo, šibke organizacijske spretnosti, nizko raven samoodločanja in postavljanja ciljev (prav tam, str. 134).

A. Kermauner (2015) piše, da je danes več kot dve tretjine slepih in slabovidnih učencev vključenih v večinsko šolo. Inkluzivno šolanje je uspešno, a le pod pogojem, da se slepim in slabovidnim učencem omogoči občutek enakovrednega člana razredne skupine, da je pouk prilagojen tako, da se jim zagotove specialni pripomočki, ustrezne razmere pri uresničevanju

svojih specifičnih potreb, pomoč in podpora specialnih učiteljev ter učenje veščin in podpornih strategij za premagovanje primanjkljajev. Opozarja nas (prav tam) na pomen uporabe ustreznih motivacijskih strategij za spodbujanje učne motivacije slepega in slabovidnega učenca v inkluzivnem učnem procesu. Slepi in slabovidni učenci zaradi različnih vidnih motenj in ovir ne dobivajo dovolj spodbud iz okolja, zato moramo usposobiti preostale čute in razvijati preostanek vida. Zaradi navedenega ne izražajo interesa za usvajanje sveta. Z ustrezno uporabo specialnih pripomočkov, učil, drugačnih metod in poti učenja se motivacija za učenje pri učencih, ki so slepi in slabovidnih, izrazito poveča (prav tam, str. 162). Le ob prilagoditvah pouka in šole učenec dosega iste učne standarde. Motivacijske strategije za povečanje interesa za učenja vključujejo specialne pripomočke, prilagojene njihovim potrebam po učenju. Učitelja A. Kermauner (2015) usmerja, naj poišče in prilagodi nadomestne informacije za ključne pojme iz učnega načrta, ki niso prilagojeni učenčevi percepciji. Prilagodi naj slikovni in grafični material ali ga zamenja s tipnimi slikami, stvarnimi predmeti, replikami in modeli. Spremeni naj slikanice v tipno obliko in izdela komplete za posamezne sklope učnih vsebin. Vključi naj več izkustvenega učenja in elektronsko povečavo. Nadalje piše (prav tam): »če zagotovimo slepim in slabovidnim učencem optimalne razmere, bodo tudi njihovi dosežki lahko optimalni« (prav tam, str. 162).

L. Magajna, M. Kavkler, G. Čačinovič Vogrinčič, S. Pečjak in K. Bregar Golobič (2008) so sestavile smernice za učence, ki imajo učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije. Niso pa raziskovale učne motivacije pri teh učencih. Avtorice (prav tam) pravijo, da se pomanjkljiva učna motivacija »kaže v nezanimanju za določene vsebine, predmete ali šolsko delo nasploh, v nizki pripravljenosti vlaganje truda za doseganje učnega cilja in v nizki vztrajnosti pri šolskem delu« (prav tam, str. 60). Poudarjajo (prav tam), da je »učna motivacija rezultat medsebojnega delovanja osebnih značilnosti učenca in značilnosti učne situacije« (prav tam, str. 61). Pri podpori in pomoči učencu je pomembno odkriti ovire, ki zmanjšujejo motiviranost za šolsko delo. Avtorice (prav tam) opisujejo ovire pri učencu, v učnem in v domačem okolju. Menijo (prav tam), da se lahko pomanjkljiva učna motivacija izboljša z naslednjimi motivacijskimi spodbudami: (1) pridobiti in vzdrževati pozornost učencev na šolsko delo, (2) poudarjati pomembnost znanja kot vrednoto, (3) upoštevanje interese in izkušnje učencev, (4) spodbujati sodelovalne oblike dela med učenci, (5) spodbujati zaupanje v lastne zmožnosti učencev, (6) spodbujati zadovoljstva pri učencih.

Uspešna motivacijska spodbuda, ki omogoča večjo učno motivacijo učencem z motnjami v duševnem razvoju, je vključevanje psa v pouk. Raziskava o vključevanju psa v vzgojno izobraževalno delo za otroke in mladostnike z motnjami v duševnem razvoju (Smolkovič, 2014) je ugotavljala vpliv psa kot motivatorja pri doseganju ciljev, kot so dvig učne motivacije, vztrajanju pri dejavnosti in učnih ciljev. Avtorica (prav tam) piše, da pes spodbuja povečanje motiviranostie za sodelovanje s soljudmi, socialne interakcije in socialne spretnosti med ljudmi. Zmanjša tesnobnost pri otrocih, izboljša samopodobo in učni uspeh (prav tam, str. 165). V raziskavi ugotavlja vpliv vključevanja psa v učno vzgojnem procesu pri otrocih z lažjo motnjo in vse do težke motnje v duševnem razvoju, ki obiskujejo program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, in poseben program vzgoje in izobraževanja. Ugotovila je (prav tam), da vključenost psa v pouk med drugimi izboljša učno

ozračje v razredu, zmanjša generalizirani strah pred psi, ugodno vpliva na splošno počutje učencev, zmanjša agresivnost in hiperaktivnost učencev v razredu ter izboljša motivacijo za učno delo.

Kljub temu, da smo izločili iz raziskave magistrska dela, naj omenimo magistrsko raziskavo A. Andrejašič (2016), ki je ugotavljala značilnosti učne motivacije z vidika ciljne usmerjenosti pri učencih s posebnimi potrebami v zadnji triadi osnovne šole v povezavi z uporabo različnih učnih strategij. Vzorec učencev s posebnimi potrebami (N=50) je primerjala z vzorcem vrstnikov, ki nimajo posebnih potreb (N=50). Ugotovila je, da so med vzorcema pomembne razlike v motivacijski usmerjenosti. Učenci s posebnimi potrebami imajo statistično pomembno nižje izražanje cilje, usmerjene v učenje, cilje, usmerjene v dosežke in ekstrinzične cilje v primerjavi s učenci, ki nimajo posebnih potreb. Statistično pomembno pa je potrdila višje socialne cilje (prav tam, str. 55).

V slovenskem prostoru primanjkuje znanstvenih in strokovnih raziskav, a tudi različnih prispevkov dobre prakse s področja učne motivacije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Kje lahko iščemo vzroke? V razpravi bomo poskušali najti nekaj odgovorov na izhodiščna vprašanja in podati dejavnike, ki po našem mnenju ugodno vplivajo na učno motivacijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

4. Razpravljanje

V slovenskem prostoru še ni raziskana učna motivacija pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami, čeprav avtorji v strokovni literaturi opozarjajo, da je učna motivacija pri njih pogosto pomanjkljiva, prav tako pa je nižja tudi učna uspešnost (Magajna, idr., 2008). Kako vplivajo dejavniki posebnih potreb na učno motivacijo še ni pojasnjeno. Menimo, da na učno motivacijo učencev s posebnimi potrebami lahko vplivajo splošni in specifični dejavniki. Kot splošne dejavnike vključujemo vse dejavnike, ki so značilne tudi za populacijo z normalnim razvojem (radovednost, želja po učenju, izvirnost, iznajdljivost, kakšno podporo imajo v okolju), kot specifične dejavnike pa vključujemo dejavnike, ki izvirajo iz posebnih potreb in njihovih značilnosti (drugačne informacije poti v možgani, kakšna prepričanja imajo posameznik, starši, učitelji in družba o posebnih potrebah, kakšen pomen posameznik pripisuje življenjskim dogodkom, kakšne ima spretnosti za samostojno učenje in kakšne so njegove strategije učenja, kakšne so spretnosti razumevanja prebranega, kakšno je njegovo kritično mišljenje, kakšne strategije soočanja in obvladovanja stresa uporablja).

Pri delu z učencem s posebnimi potrebami se specialni in rehabilitacijski pedagogi bistveno ne osredinjajo toliko na zunanjo motivacijo, saj le-ta temelji na želji nekoga drugega in traja toliko časa, kolikor traja zunanji vpliv, pritisk, zahteva, nagrada ali kazen (Kang, 2016, st. 260). Prav tako učencev s posebnimi potrebami ne delijo na učno motivirane ali nemotivirane. Glede na trenutno situacijo v neposrednem delu z učenci izbirajo različne situacijske motivacijske spodbude. Neuspehe pri učnem delu uporabijo kot izkušnjo, iz katere se učenec uči. Pri učencih postopno razvijajo spretnosti učinkovitega učenja, premagovanje primanjkljajev in ovir ter jih opremijo z viri moči, da se bodo lahko samostojno spopadali z

izzivi učenja. Notranja motivacija je pri vsakem učencu s posebnimi potrebami drugačna, odvisna od želje po nečem, zaradi česar je pripravljen (marsi)kaj narediti (Kang, 2016, str. 260). Notranja motivacija pa se dinamično spreminja v procesu učenja in zorenja.

S. K. Kang (2016) piše, da je notranja motivacija »sveti Gral vzgoje« (prav tam, str. 259), temu dodamo še učenje. Kako lahko spodbujamo in usmerjamo učenca s posebnimi potrebami, da razvije notranjo učno motivacijo? Notranja motivacija je dinamičen proces, odvisen od različnih dejavnikov. Nanjo vplivajo različne zaporedne stopnje, preden pride do spremembe določenega vedenja (npr. narediti domačo nalogo). (1) Prva stopnja je stopnja predpreudarjanja (predkontemplacija), med katero učenec nima namena spremeniti vedenja (npr. nima namena narediti domače naloge, raje gre na igrišče) in preudarjanja (kontemplacija), ko učenec razmišlja, da bi bila sprememba vedenja koristna, vendar je razpet med razlogi, zakaj bi se spremenil in zakaj se ne bi (npr. želi biti na igrišču, čeprav mora narediti domačo nalogo). (2) Druga stopnja je sprejemanje odločitev (odločenost/priprava), ko učenec začne razumeti, da so prednosti spreminjanja vedenja pomembnejše kot nadaljevati neprimerno vedenje (npr. če domačih nalog ne bom delal, bodo posledice, ocena pri predmetu bo slabša). (3) Tretja stopnja je udejanjenje odločitve (delovanje), ko učenec ve, da lahko spremeni vedenje in si začne za to prizadevati (npr. učenec je notranje motiviran, da naredi domačo). (4) Četrta stopnja je vzdrževanje spremembe, ko učenec novo vedenje ohranja in se izogiba vplivom, s katerimi se lahko vrne k prejšnjemu vedenju (npr. domače naloge dela ves mesec). (5) Peta stopnja je popuščanje in so spodrsljaji v spremembi, ko pa se notranja motivacija zmanjša in se učenec lahko vrne v prejšnje vedenje (npr. učitelj tako in tako ne opazi, da redno delam domače naloge, zato jih ne bom naredil) (Miller in Rollnick, 1991; Kang, 2016). Glede na stopnje razvoja spremembe vedenja učitelj prilagaja motivacijske spodbude. Učenec je pri tem ves čas aktiven. V prvi stopnji priznavamo njihova čustva in spodbujamo, da ovrednotijo svoje vedenje (sočutno in brez obsojanja naredi seznam pozitivnih in negativnih posledic vedenja (ne)opravljanja domačih nalog). Spodbujamo jih, naj razmislijo o prednostih in pomanjkljivostih opravljanja domačih nalog. Pozornost usmerimo na pozitivne rezultate opravljanja domačih nalog. V drugi stopnji je pomembno, da učitelj preuči ovire, ki preprečujejo opravljanje domačih nalog. Učitelj naj pomaga učencu reševati ovire. Ugotovi naj, kakšno podporo bo potreboval v času spreminjanja vedenja. V tretji stopnji naj učitelj preuči njihovo samostojnost pri spoprijemanju z ovirami in jih opominja na dolgoročne koristi opravljanja domačih nalog. V četrti stopnji naj učitelj poudarja notranje občutke zadovoljstva in uspešno izkazovanje znanja, ko redno opravlja domače naloge. V peti stopnji naj učitelj spodbuja učenca, da preuči, kaj je sprožilo vrnitev k prejšnjemu vedenju in skupaj z njim oblikuje strategije, ki bodo preprečevale zdrs v prejšnje vedenje (Miller in Rollnick, 1991; Kang, 2016).

Učna motivacija je pomemben dejavnik učne uspešnosti pri učencih s posebnimi potrebami. Pečjak (1977) je zapisal, da učni uspehi povečujejo zavzetost za učenje, neuspehi pa jo zmanjšujejo. Težave pri usvajanju šolskega znanja in spretnosti se pri učencih izražajo z uporom, obupom, dolgočasenjem, utrudljivostjo idr. (prav tam, str. 25). Katere so tiste ovire, ki zmanjšujejo učno motivacijo pri učencih s posebnimi potrebami? So ovire, ki izhajajo iz njihovih posebnih potreb. A so to ovire, ki izhajajo iz okolja? Pri premagovanju učnih ovir je

pomembno, da ima dobro usvojene osnovne šolske spretnosti, kot so branje in bralno razumevanje, pisanje in računanje. Učenci s posebnimi potrebami se zavedajo, da imajo šibke osnovne šolske spretnosti, kar vpliva na njihovo učno samopodobo in občutek lastne vrednosti, seveda pa na učno motivacijo (npr. odklanjanja in izogibanje nalogam, ki vsebujejo branje, pisanje ali računanje).

Samopodoba, samozavest oz. občutek lastne vrednosti so pomembni dejavniki v procesu učenja ter učne motivacije. Samopodobo Ginnis (2004) opredeli kot »notranjo sliko, ki jo ima posameznik o sebi, neke vrste notranji opis, ki nastane ob interakciji z okoljem in ob odzivu drugih ljudi« (prav tam, str. 287). Samozavest opredeli (prav tam) kot prepričanje o svojih sposobnostih, znanju in moči, zaupanje vase ali dober občutek o sebi (Ginnis, 2004). Občutek lastne vrednosti pa je ocena o sebi, ki jo posameznik sprejme in ohranja. Razlikuje se od samopodobe, saj se slednja nanaša na predstavo o sebi, ki temelji na prepričanju o tem, kako nas vidijo drugi (Reasoner in Dusa, 1999). Učenec, ki je nesamozavesten pri učenju in ima negativno učno samopodobo, ne verjame, da bi bil lahko uspešen v šoli. Zato mu manjka občutek lastne vrednosti, zaradi česar ni učno motiviran ali izraža neprilagojeno vedenje (npr. upor, izmikanje učenju). Covington (1984 v Reasoner in Dusa, 1999) je trdil, da so učenci šolsko uspešni le zaradi tega, ker jih motivira želja, da bi ohranili občutek lastne vrednosti, ki ga že imajo in ga želijo še izboljšati. Občutek lastne vrednosti raste, če raste uspešnost v šoli, s tem pa raste zaupanje v svoje sposobnosti in zadovoljstvo. Otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami lahko spodbudimo občutek lastne vrednosti, če jim prilagodimo takšne zahteve v šoli, ki jih zmore opravljati.

Učna motivacija je odvisna tudi od misli in prepričanj (prepričanj o sebi, drugih in svetu), predvsem prepričanj o sebi, ki jih imajo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami. Negativne misli in prepričanja, kot so npr. »meni nič ne uspe, tega se ne bom nikoli naučil«, »vedno naredim vse narobe, ne uspe mi«, »sem slab učenec«, izzovejo neprijetna čustva (npr. jeza, žalost, razočaranje, obup, občutek nemoči). Ko učenec zavzame vlogo poraženca v učnem procesu, se usmeri le na negativna prepričanja, ko najde način, da se uresniči. Torej je mehanizem (ne)uspeha v nas samih, če bomo sebe postavili v vlogo uspeha ali neuspeha v učnem procesu. Posledica tega pa je, da se naučijo naučene nemoči.

Od zaznavanja pomembnosti učenja je odvisno, koliko se je učenec pripravljen posvetiti učenju. Bolj ko učenec zaznava pomembnost učenja spretnosti in znanj v šoli (npr. šola mu je zelo pomembna), bolj je motiviran za učenje. Učitelj naj pri učencih s posebnimi potrebami ugotovi njihova močna področja, interese, pomembnosti in vrednote, povezane z šolo in le te uporabi pri motivacijskih spodbudah.

Na aktivnost učenja pri učencih s posebnimi potrebami pomembno vplivajo med drugimi dejavniki šolskega konteksta (ozračje v šoli, uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja). Šola je pomemben dejavnik pri oblikovanju učne motivacije, ker učno motivacijo lahko spodbuja ali zavira (Juriševič, 2005, str. 3). Učna motivacija pa je eden od ključnih dejavnikov za učenje oz. učenčevo aktivnost za učenje. Pri strokovnem delu se vsako šolsko leto srečujemo nekje s tremi četrtinami učencev s posebnimi potrebami, ki imajo nizko učno motivacijo, in z eno četrtino učencev s posebnimi potrebami, ki imajo dobro učno

motivacijo, kot jo zasledimo pri normativnih učencih. Nemotivirani učenci za učenje kažejo vedenjske vzorce slabega sodelovanja na urah dodatne strokovne pomoči, pasivno nemoč in izogibanje šolskim nalogam. Ozračje in filozofija šole, učiteljeva osebnost ter način poučevanja vplivajo na učno motivacijo učencev s posebnimi potrebami in s tem na učne dosežke. M. Juriševič (2005) piše, da učenčevo vključevanje v šolsko učenje pogojuje interakcija prepletanja motivacijskih dejavnikov (učna samopodoba, mesto kontrole, motivacijska prepričanja, učni cilji, interes do učnih nalog, zaznavanje pomembnosti učenja), kognitivnih dejavnikov (znanje, spretnosti, sposobnost, učne miselne strategije) in dejavniki poučevanja (metode poučevanja, učiteljevo vedenje, ocenjevanje) (prav tam, str. 8).

Kakšne motivacijske spodbude uporabljamo pri učencih s posebnimi potrebami? Dejavniki, ki lahko vplivajo in spodbujajo učno motivacijo, so notranje in zunanje narave, kot so npr. ustvarjanje idealnih pogojev za učenje tako, da upoštevamo učni slog, interese, kakšne ima, posebne potrebe pri učenju. Razlikujemo vizualni učni slog (težišče zaznavanja je v očeh), avditivni učni slog (močno se usidra tisto, kar zaznava s sluhom) in kinestetični učni slog (okolico zaznava predvsem s pomočjo občutkov oz. telesnih zaznav). Če učenec ve, kako se najbolje uči, ima veliko prednost pri učenju. Pouk na bo usmerjen v veččutno učenje. S tem ko učitelj ve, kakšen je učni slog učencev, ustvarja dobre pogoje za učenje. Ustrezna izbira učnih nalog za učence s posebnimi potrebami spodbuja motivacijo za učno delo. Učne naloge naj imajo naraščajočo obremenitev. Če možgani ne dobijo ustreznih obremenitev, se iz »dolgočasja polenijo«, zato je pomembno, da pri učenju znanj in spretnosti poskrbimo, da jih vedno znova ravno prav obremenjujemo v mejah osebnih zmožnosti. Učenec s posebnimi potrebami naj dobi nalogo, ki bo zanj izziv in jo bo zmogel rešiti. Naloge naj se postopno prilagajajo po zahtevnosti, pač glede na njihove sposobnosti reševanja. Učenec naj pri reševanju nalog občuti ravno pravšnji miselni napor, saj notranjo motivacijo za učenje sproži le ravno pravi miselni napor. Zato je pomembno spodbujanje in usmerjanje učenca s posebnimi potrebami k aktivnim oblikam reševanja problemov.

Spodbujanje razvoja spretnosti osrediniti se na sedanji trenutek omogoča, da se učenec vedno osredini na tukaj in zdaj, na trenutno situacijo in učno nalogo. Učenci s posebnimi potrebami se dobro zavedajo svojih težav, povezanih z učno neuspešnostjo, zato se ob novem neuspehu in razočaranju pogosto vračajo v preteklo izkušnjo (npr. spet ne znam tega, vsi mi že govorijo, da ne znam brati). Ko preveč negativno razmišlja in je samokritičen do sebe, zmanjšuje možnost ustvarjalnega spoznavanja (Willams, 2016 v Penman, 2016) in učenja znanj in spretnosti. Učenec, ki ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja, mora biti zaradi pomanjkljive avtomatizacije zavestno pozoren na npr. tehniko branja in pisanja, samouravnavanje učnega procesa, kar ga dodatno obremenjuje pri učnem delu, še posebej v stresnih situacijah in ob utrujenosti (Magajna idr., 2008). Vadba čuječnosti učinkovito izboljšuje zavestno pozornost, zmanjšuje negativna prepričanja in šolski stres, ki je povezan z neuspehom, saj pomagajo, da se učenec usmeri na sedanjost, na tukaj in zdaj, in ne na preteklost. Išče rešitve v tem trenutku. S tem učenec zmore najti nove notranje načine obvladovanja šolskega stresa oz. neuspeha, pripomore k razumevanju lastnega uma in spozna, kako se sam nehote onesposobi z negativnimi mislimi in prepričanji o učenju. Vadba

čuječnosti zmanjša notranjo kritiko o sebi (npr. negativne misli in prepričanja o (ne)sposobnosti učenja) in povečuje notranji mir (Kralj, 2016).

Otroke in mladostnike s posebnimi potrebami naj učitelji čim prej opolnomočijo v življenjskih spretnosti in rezilientnosti, s katerimi bodo obvladovali in premagovali svoje primanjkljaje. S programi vseživljenjskega učenja lahko pri učencih s posebnimi potrebami med drugimi razvijamo spretnosti učinkovitega učenja, ob kateremse opremijo z različnimi učnimi strategijami in tehnikami, s katerimi lažje obvladuje usvajanje učne vsebine. Pri tem je pomembno tudi razvijanje kritičnega mišljenja, da učenec zna sam namensko presojati informacije v učnih vsebinah zaradi »ekonomičnosti« učenja, odločanja pri doseganju osebnih ciljev in za vsakdanje življenje, ko rešuje probleme. Pomembno je, da imajo otroci in mladostniki uravnoteženo življenje, saj je to temelj za notranjo učno motivacijo. Notranjo nemotiviranost za učno delo lahko povzroči zaspanost, žeja in lakota, zato je pomembno spodbujati učence za zdrav življenjski slog. Če imajo učenci s posebnimi potrebami premalo prostega časa za igro, raziskovanje, počitek in druženje z vrstniki, lahko prav to povzroča slabšo motivacijo za učenje. S. Kang (2016) in Pečjak (1977) pišeta, da smo bolj motivirani, če najdemo ravnovesje med svojimi dejavnostmi, ki so potrebne za preživetje (npr. otroku, ki primanjkuje igra ali socialne vezi ali spanja, bo motiviran, da bo zadovoljil te potrebe pred šolskim delom).

Opozorimo naj še učitelje na zavedanje o pomenu specifičnih notranjim posebnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami, na katere ne moremo vplivati, vendar pa le-te pomembno vplivajo na učenje znanj, spretnosti in navad ter učno uspešnost. Za primanjkljaje na posameznih področjih učenja, npr. branja in pisanja, je značilno, da se pri usvajanju in avtomatizaciji branja in pisanja pojavljajo izrazite težave kljub ustreznim umskih sposobnostim in motiviranosti učenca, ustreznemu poučevanju učiteljev, pomoči in podpori specialnih pedagogov ter socialnem okolju, ki nudi vse potrebne priložnosti za razvijanje spretnosti in znanj. Težave pri pisanju in branju so notranje narave, ki so posledica motenj ali drugačnosti v nekaterih procesih spoznavanja v možganih. Ti spoznavni, kognitivni primanjkljaji in drugačnosti so prisotni že od rojstva in posameznika različno ovirajo v življenju (Magajna, 2002, str. 21). To pomeni, da ne moremo vplivati na njih in dodatno obremenjevati učenca z nepotrebni učnimi vajami. Učenca čim prej naučimo, kako naj se sam spoprijema s tem in premaguje svoje primanjkljaje. Spodbujamo razvoj interesov, zdravo učno samopodobo ter občutek lastne vrednosti. Učitelj naj se ne osredotoči toliko na točnost branja besed, ampak na razumevanje prebranega, hitrost predelovanja in zapomnitev informacij v besedilu. Razumevanje prebranega in ustrezna uporaba bralnih učnih strategij, ki omogočajo uspešno predelovanje in pomnjenje informacij v besedilu, ugodno vplivajo na prepričanje o dobrem bralcu, zaupanju vase, sprejemanju primanjkljajev, prevzemanje kontrole in odgovornosti za lastno branje ter bralno motivacijo učencev.

5. Zaključek

Učna motivacija je terej res »sveti Gral« v procesu vseživljenjskega učenja. Če želimo ohranjati učenje šolskih znanj in spretnosti, moramo biti za učenje motivirani. Brez učne

motivacije ni učenja spretnosti in znanj. Učitelji ter specialni in rehabilitacijski pedagogi uporabljajo različne motivacijske spodbude pri vsaki učni uri. Pri tem pa so različno uspešni.

Motivacijske spodbude naj bodo usmerjene v spodbujanje razvoja radovednosti, ustvarjalnosti, samostojnosti, razvijanje življenjskih spretnosti, želje in pripravljenosti z vlaganje truda in vztrajnosti, razvijanje kritičnega mišljenja, strategij soočanja in obvladovanja šolskega stresa, reševanje problemov, opolnomočenje in premagovanje primanjkljajev, uravnoteženost življenja ter doživljanje uspehov. Vse to so dejavniki, ki vodijo k notranji motivaciji za učenje, ustreznemu občutku lastne vrednosti ter zdrave samopodobe in nenazadnje rezilientnosti učencev s posebnimi potrebami. S pomočjo motivacijskega pogovora lahko spodbujamo učno motivacijo, saj je motivacija gibalo in vodilo učnega vedenja učenca.

S pregledom literature o učni motivaciji pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami smo ugotovili, da je področje dejansko slabo znanstveno raziskano. Pri pregledu naslovov strokovnih prispevkov in njihovih izvlečkov nismo našli gradiva za raziskovanje pojava učne motivacije pri učencih s posebnimi potrebami. S prispevkom želimo spodbuditi raziskovanje učne motivacije pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami.

6. Literatura

Andrejašič, A. (2016). *Uporaba učnih strategij in značilnosti učne motivacije pri učencih s posebnimi potrebami v tretji triadi osnovne šole* (Magistrsko delo). Koper: Pedagoška fakulteta, magistrski študij program druge stopnje inkluzivne pedagogike Univerze v Primorskem.

Arksey, H. in O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19–32.

Ginnis, P. (2004). *Učitelj – sam svoj mojster*. Ljubljana: Založba Rokus.

Juriševič, M. (2005). *Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s file:///C:/Users/osg/Downloads/Una_URN-NBN-SI-DOC-CFT9G29K%20(2).pdf.

Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s https://www.pef.unlj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje_u%C4%8Dencev_v_%C5%A1oli_u%C4%8Dbenik__2012_.pdf.

Kang, K. S. (2016). *Delfinja vzgoja. Kako vzgojiti zdrave, zadovoljne in motivirane otroke, ne da bi se vas bilo treba spremeniti v tigra.* Radovljica: Didakta.

Kermauner, A. (2015). Kako motivirati slepega in slabovidnega učenca v inkluzivnem učnem procesu. V. D. Hozjan (ur.). *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 151-163). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Kobal Grum, D. in Celeste, M. (2009). Socialno vedenje otrok s posebnimi potrebami, s poudarkom na otrocih z okvarami vida. V D. Kobal Grum, B. Kobal (2009). *Poti do inkluzije* (str. 75–79). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kralj, M. (2016). Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V Mednarodna konferenca Mindfulness 2016. *Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (str. 83-98). Polhov Gradec: Eduvision.

Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje V N. Kočnik Goršič in M. Kavkler (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str. 15-28). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, S., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, S., Kavkler, M. in Tancing, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Miller, W. R., Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing – preparing people to change addictiv behavior.* New York, London: Guilford Press.

Pečjak, V. (1977). *Poti do znanja. Metode uspešnega učenja.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.

Reasoner, W. R. in Dusa, G. (1999). *Razvijanje pozitivnega samovrednotenja mladostnikov.* Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Schmidt, M. in Čreslovnik, H. (2010). Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja. *Šolsko polje, 21*(1-2), 127-145.

Smolkovič, I. (2014). Učna ura s psom: vključevanje psa v vzgojo-izobraževalno delo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 12*(3),163-180.

Štular, T. (2002). Delo z gibalno oviranimi otroci in otroci z lažjimi fizičnimi okvarami. *Razredni pouk, 4*(2), 25-27.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011, (22. 7. 2011). Pridobljeno s http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714.

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Kralj je specialna in rehabilitacijska pedagoginja in mediatorka. Na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete na Univerzi v Ljubljani je doktorirala z doktorsko disertacijo s področja varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja za uporabo drog pri osebah s posebnimi potrebami. Glavna področja delovanja so specialno pedagoško delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami na področju duševnega zdravja in vzgojno-izobraževalnega dela, razvijanje življenjskih spretnosti, učnih sposobnosti in socialno-emocionalnih zmožnosti za razvoj rezilitentnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Področja raziskovanja so znanost o učenju in poučevanju, čuječnost, pedagoška nevroznanost in rezilientnost.

Besedilo je lektorirano: Jože faganel, prof. slovenščine in francoščine, višji strokovni sodelavec specialist ZRC SAZU in lektor na AGRFT v pokoju.

Drugačnost ni dolgočasna, je pisana
Otroci z MAS – Aspergerjevim sindromom v šoli

Being Different is not Boring, it is Colourful
Children With ASD - Asperger Syndrome in School

Marijana Benedičič

OŠ Šenčur
benedicic.marijana@gmail.com

Povzetek

V Sloveniji imamo več različnih skupin otrok s posebnimi potrebami, ena od teh so otroci z motnjami avtističnega spektra. Vsak otrok s posebnimi potrebami potrebuje določene prilagoditve poučevanja ter učiteljevo pomoč zaradi individualnih potreb otroka. Učitelj mora usmerjati otrokovo pozornost in vzdrževati njegovo zanimanje; svoje zahteve, razlago učne snovi, odzivanje na otrokovo vedenje, učne cilje mora skrbno načrtovati in spremljati. To zahteva posebna znanja, pripravljenost, prilagodljivost, drznost, učenje na napakah, sodelovanje. Vse to so pomembne prvine, ki prispevajo k odličnosti poučevanja. Tudi vrstniki, ki se šolajo skupaj z učencem z motnjo avtističnega spektra pridobijo nepogrešljive izkušnje sodelovanja. Opremljeni s takšnimi izkušnjami bodo lahko gradili družbo prihodnosti v kateri bo sodelovanje z drugimi cilj, ki bo imel prednost pred individualnimi dosežki.

Ključne besede: Aspergerjev sindrom (AS), motnje avtističnega spektra (MAS), strategije poučevanja, vedenje otrok z AS, značilnosti otrok z AS.

Summary

There are several different groups of children with special needs in Slovenia, and to one of those belong children with autism spectrum disorder. Every child with special needs requires certain teaching adjustments and teacher's help because of their individual needs. The teacher must direct attention of a child and maintain their interest; the teacher must carefully plan and monitor their own demands, interpretation of teaching materials, response to behaviour of a child, and learning objectives. This demands special skills, preparedness, flexibility, boldness, learning from mistakes, and cooperation. All aforementioned are special elements contributing to excellence of teaching. Peers attending school with a student with autism spectrum disorder also gain indispensable experience of cooperation. Children, fitted with such experience, will be able to build future society in which cooperation with others will take precedence over individual achievements.

Keywords: Asperger syndrome (AS), autism spectrum disorder (ASD), characteristics of children with AS, teaching strategies, behaviour of children with AS.

1. Uvod

Vsako delo z ljudmi, kakršno je tudi delo učitelja, je delo z enkratnimi posamezniki. Pri delu smo pogosto v vlogi, ko nudimo pomoč, podporo ter posvečamo posebno pozornost osebam, ki so drugačne od večine navzočih. Kadar resnično z zanimanjem prisluhnemo takim posameznikom, ugotovimo, da je prav vsak od njih enkraten. Tako se vsak dan srečujemo s pisano paleto posameznikovih svetov, odnosov, občutij …

Avtizem je beseda, ki pokriva širok spekter razvojnih nevroloških motenj. Spekter pomeni množico različnih stvari iste vrste, piše v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Pomeni neko razvrščanje. Razvrstimo lahko svetlobo glede na njeno valovno dolžino. Ljudje ves čas nekaj razvrščamo. Ko nekaj razvrstimo, si mislimo, da to bolje razumemo. Podobno velja za avtizem, ki ga trenutno imenujemo motnja avtističnega spektra (MAS) ali spekter avtističnih motenj (SAM). Motnja se pri posameznikih kaže na zelo različne načine, je izjemno kompleksna motnja, ki odseva v svetu človekovih čutov, jeziku in govoru, vpliva na vzpostavljanje socialnih odnosov in pridobivanje socialnih spretnosti ter oblikuje posameznikov splet samopodobe (Schmidt, 2017).

Aspergerjev sindrom (AS) je razvojna motnja, ki sodi v skupino motenj avtističnega spektra. Lastnosti oseb je opisal avstrijski pediater Hans Asperger leta 1944. Opisoval je značilnosti, kot so socialna izoliranost, egocentričnost, neustrezna nebesedna komunikacija, nenavadna besedna komunikacija, pomanjkanje domišljije, vzorec ponavljanja aktivnosti, nenavaden odnos do predmetov, čudno odzivanje na senzorne dražljaje, pomanjkljivo čustvovanje, posebne sposobnosti, z dobrim logičnim in abstraktnim mišljenjem, agresivnost, negativizem, motorična nespretnost, vedenjski problemi in povsem drugačni interesi kot pri vrstnikih. Lastnosti je pogosteje zasledil pri fantih (Schmidt, 2017).

V procesu izobraževanja je ključnega pomena znanje o značilnostih otrok z AS. Te lastnosti so povezane z njihovim vedenjem, čustvi, inteligentnostjo, mišljenjem, učenjem, motoriko in senzoriko. Le tako jim lahko učinkovito pomagamo. Potrebno je razviti strategije, ki izkoriščajo močna področja otrok z AS in hkrati podpirajo njihova šibka področja.

2. Osrednji del

2.1. Socialno vedenje in čustva otrok z Aspergerjevim sindromom

Ljudje gledajo drug drugega v oči, da iz njih razberejo nebesedna sporočila in drobne čustvene spremembe. Otroci z AS tega ne vidijo vedno in večkrat ne znajo razbrati. Za njih so oči le oči. Veliko raje kot v oči gledajo v tla ali vstran. Zelo težko razlikujejo čustva med sabo in jih ne razberejo z obraza. Ne razumejo gest, kdaj je kdo jezen, žalosten, zaskrbljen, razigran.

Dokler ne začnejo razumeti koncepta empatije, se pogosto zdi, kot da je nimajo. Ko pa ga spoznajo in razumejo, znajo empatijo tudi izraziti. Na primer, nekdo je padel in se udaril, učiteljica pa mu je dala obkladke. Otrok z MAS je temu prisostvoval in naslednjič bo ob

podobnem dogodku že precej bližje temu, da bo tudi sam izrazil empatijo, celo ponudil možnost obkladkov. Otroci z MAS so lahko čudoviti tolažniki. Toda najprej morajo razumeti, za kaj pri bolečini gre (Gillberg, 2016).

Otroci z AS niso zainteresirani za aktivnosti, ki si jih želijo sovrstniki. Raje vidijo, da se jih pusti pri miru in da lahko nemoteno nadaljujejo s svojo aktivnostjo. Vključitev drugih otrok v igro zanje pomeni nevarnost, da se bo igra odvijala po drugačnem scenariju, da se jih bo drugače razumelo ali da bo prišlo do drugačnih zaključkov – se pravi, da bo potrebno razumeti in upoštevati ideje drugih (Attwood, 2007). Ne zmorejo sodelovanja z drugimi otroki, postanejo lahko panični, če jih silimo k delu v skupini.

Otroci imajo torej velike težave z vključevanjem v okolje, s socializacijo. Biti med otroki je zanje najtežje, ker nimajo tako dobrega ključa in intuicije, po kateri bi lahko razbrali, kaj se med ljudmi dogaja in kako se odzvati. Ostali otroci se jim zdijo nelogični in nepredvidljivi, saj si v igri pogosto menjavajo igrače, prihajajo, odhajajo, se celo prepirajo. Ko se od otrok z AS pričakuje, da bodo prijateljski ali da bodo lahko z ostalimi otroki sodelovali, bodo zelo frustrirani. Če pa vedo, kako si bodo sledile dejavnosti, jim bo dobro šlo in bodo zadovoljni. Na dejavnosti je torej otroke z AS potrebno pripraviti. V nasprotnem primeru bodo imeli izbruhe jeze ali pa si bodo pokrili ušesa. Odvrnili se bodo od drugih in umaknili v samoto.

2.1.1. Kaj lahko stori učitelj?

Otroku z AS pomaga, če mu učitelj razloži, kaj se dogaja, kako se lahko odzove, kaj bi bilo prav in kaj je drugače razumel. Ko mu razložimo, mu to pomaga, da ga ni več tako strah in se bolje počuti.

Kot učitelji se moramo zavedati, da otrokova dejanja nimajo škodoželjnih namenov. Ob napaki torej z mirnim pristopom otroku razložimo, kaj bi moral storiti. Kadar stori napako (npr. vstaja, hodi po učilnici, glasno govori), ga opozorimo, da pogleda, kaj delajo sošolci (npr. sedijo, tiho delajo).

Vsak otrok v razredu je po značaju nekoliko drugačen. Otrok z AS potrebuje veliko časa, da se nauči, kako naj komunicira z vrstniki. Za začetek je dobro, da učitelj vzpodbuja interakcijo z majhnim številom sošolcev, ki mu bodo z veseljem pomagali. Otroci v razredu pogosto ne vedo, kako naj reagirajo na nenavadno socialno vedenje otroka z AS. Za vzor si bodo najprej vzeli učitelja in njegovo vedenje posnemali. Zato je pomembno, da učitelj pokaže toleranco, da otroka s sindromom poduči o primernejšem vedenju in ga vzpodbuja. Pomembno je tudi, da učitelj opazi in pohvali otroke, kadar se vedejo podpirajoče (Attwood, 2007).

Če je za večino otrok v šoli najprijetnejši del dneva odmor, je za otroka z AS lahko čas z veliko hrupa in pomanjkanjem strukture zelo neprijeten. Učitelj lahko otroka vzpodbuja, da se vključi v dogajanje takole (Klemenc, 2012):

- Pojdi k otrokom, ki se igrajo.
- Počakaj, da te opazijo in pogledajo. Če te ne opazijo, pojdi bliže ali jih pokliči.

- Reci nekaj prijaznega o njihovi igri, na primer:«To je pa zabavno« ali »Kako zanimivo.«
- Vprašaj, ali se lahko igraš z njimi.
- Če rečejo ja, se jim pridruži. Če rečejo ne, izberi drugo skupino otrok.

V primeru, da otrok čuti potrebo po samoti, mu to lahko omogočimo tako, da odide v knjižnico ali drug mirnejši prostor na šoli.

2.2. Govor otrok z Aspergerjevim sindromom

Način govora otrok z AS je nenavaden, v pogovorih težko sodelujejo. Melodija in tempo govora sta nenavadna (npr. pretirano hiter). Nenavaden je tudi ritem govora (npr. zatikajoč govor) in glasnost (npr. otrok govori pretirano glasno in tega ne prilagodi okoliščinam – npr. v knjižnici, med poukom in podobno).

Govor je velikokrat ozko usmerjen in omejen. Otrok pogosto govori o določeni temi. Pri tem se ne ozira na sogovornike, njegova pripoved je kot dolg monolog.

V razredu pogosto zmotijo koncentracijo ostalih otrok, ker glasno razmišljajo in govorijo sami s sabo.

Otrok z AS ima izjemno sposobnost izumljanja novih besed (npr. kocke ledu – kosti vode). Včasih zven ali pomen določenih besed izzove nebrzdan krohot. Ta sposobnost drugačnega pogleda na jezik je ena od zelo prikupnih in kreativnih značilnosti Aspergerjevega sindroma (Attwood, 2007).

Otrok z AS je nagnjen k dobesedni interpretaciji slišanega. Veliko stvari, ki jih nekdo pove, razume dobesedno. Težave ima z razumevanjem skritih pomenov, pregovorov, fraz ali metafor.

2.2.1. Kaj lahko stori učitelj?

Otroku z AS moramo povedati točno to, kar mislimo. Jedrnato, jasno, dobesedno. Kar želimo, da naredi, mu moramo podrobno opisati. Stavek začnemo z otrokovim imenom. Na primer, ne rečemo, da nas moti ta hrup. Namesto tega rečemo: »Miha, moti nas, ker glasno govoriš. Medtem ko pišeš, prosim, ne govori.«

Govorjenje lahko učitelj podkrepi s slikami. Slika ima res neverjetno moč. Na primer: ko mora otrok pisati, mu damo na mizo sliko zvezka in pisala. Pri večjih otrocih pa je dobro, če jim potek učne ure napišemo, saj imajo radi predvidljive situacije (npr. gledam posnetek, poslušam učitelja, pišem v zvezek, preberem snov v učbeniku). To bo otroka pomirilo, mu dalo občutek varnosti, predvidljivosti in reda.

Navodila morajo biti kratka, podana počasi, s krajšimi premori.

Metafore in govorne figure mu je potrebno razložiti. Lahko ima poseben zvezek, kamor si zapisuje primere uporabe besed v prenesenih pomenih in jih za boljše razumevanje opremi z ilustracijami, ki ponazarjajo dobesedni pomen.

Kadar je otrok kreativen in izumi novo besedo, ga pohvalimo in spodbudimo, da te svoje nenavadne besede uporabi v zgodbah in spisih.

2.3. Zanimanja in rutine

Za otroke z AS je značilno, da so prezaposleni z nenavadnimi in omejenimi zanimanji, kar jim jemlje večino energije. Ponavadi gre za obsedenost z neko temo, ki ni povezana s trendi med vrstniki. Npr. otrok se zanima za knjige, predstavlja si, da je ustanovitelj založbe. Večino svojega časa je zaposlen z organizacijo založbe, riše načrte prostorov, reklame, izdeluje kode za svoje člane, piše knjige za svojo založbo, likovne in literarne izdelke pri pouku želi ustvarjati le na to temo … Posebno zanimanje dominira tudi v otrokovem pogovoru. Bolj ko je otrok pod stresom, bolj intenzivno se ukvarja s svojimi posebnimi zanimanji.

Resnični svet je za avtista nepregledna zmeda dogodkov, ljudi, prostorov, zvokov in prizorov. Trdne rutine in določene poti pomagajo v neznosno kaotično življenje vnesti nekaj reda (Attwood, 2007). Rutine avtistu pomagajo pri lajšanju stresa. Npr. otroku je všeč, če v šoli pouk poteka po urniku. Urniki mu pomagajo, da ve, kaj se bo zgodilo - v kakšnem vrstnem redu se bo to zgodilo. Otrok mora videti, kaj je načrtovano, kdaj bo konec, zaporedje dogodkov. Če pride do spremembe, zamenjave kakega predmeta na urniku, nepričakovan prihod druge osebe v učilnico, ga to zmede in prestraši.

2.3.1. Kaj lahko stori učitelj?

Ni priporočljivo, da bi otroku preprečevali ukvarjanje s stvarmi, ki ga zanimajo. Dobro pa je, da to omejujemo in povežemo z manj priljubljenimi dejavnostmi, ki jih je potrebno opraviti. Posebna zanimanja lahko učitelj uporabi kot motivacijsko sredstvo, hkrati pa le-ta pri otroku zmanjšujejo tesnobo, ki mu jo povzročajo obveznosti. Npr. otroku povemo, da bo lahko po reševanju 10 minut pisal knjigo za svojo založbo.

Kadar pride do spremembe urnika, dejavnosti, moramo otroka na to pripraviti. Dobro je, da ima otrok za vsako uro na svojem listku napisan potek dela. Ko pride do spremembe, listke preuredimo. Proti koncu šolskega leta je potrebno načrtovati prehod v naslednji razred k novemu učitelju. Le-ta naj opazuje otroka pri pouku in naj bo pozoren na strategije, ki jih uporablja sedanji učitelj.

2.4. Motorični in kognitivni razvoj otroka z Aspergerjevim sindromom

Otrok z AS je pogosto motorično okoren, ima nenavadno držo telesa, šibko koordinacijo gibov in težave ravnotežja. V šoli se te težave kažejo v šibki grafomotoriki, otrok ima težave pri igrah z žogo, plezanju, zavezovanju vezalk … Kljub trudu omenjenih opravil otrok ne zmore opraviti v enakem času kot vrstniki.

Otrok ima probleme z razumevanjem in upoštevanjem misli in čustev druge osebe. Ne zaveda se, da njegova pripomba lahko drugega užali ali spravi v zadrego in da bi opravičilo pripomoglo k izboljšanju počutja prizadetega.

Značilna je sposobnost natančnega pomnenja, imajo namreč fotografski spomin. Otrokove misli delujejo vizualno in prostorske predstave mu na primer pri risanju ne predstavljajo težav.

Otrokovo razmišljanje je ponavadi togo in se ne prilagaja spremembam, neuspehom. Otrok v primeru neuspeha nadaljuje z isto strategijo, čeprav ni delovala. Ko ima misli na določenem »tiru«, tega tira ne more spremeniti, čeprav je očitno, da ta ne vodi nikamor. V šoli tak otrok deluje izjemno trmast. V novem okolju se ne znajde, ne zna se odločiti, kaj je primerno storiti in česa ne.

Na področju branja, črkovanja in spretnosti s števili so med otroki z AS velike razlike. Zanimiva značilnost AS je, da otrok razmišlja in rešuje probleme na samosvoj način – razvije svoje strategije. Pri tem se ponavadi zelo boji kritike in neuspeha. Kadar obstaja najmanjši sum, da mu bo nekaj spodletelo, se ne želi preizkusiti v novi aktivnosti.

2.4.1. Kaj lahko stori učitelj?

Učitelj naj v razredu ustvari varno, predvidljivo in strukturirano okolje. Otrok z AS naj ima sedež na mestu s čim manj zvočnimi in vizualnimi motnjami.

Učitelj naj otroka vodi in opogumlja, da lahko dela v počasnejšem tempu in ima tako čas za popravljanje napak.

Učitelj mora delovati vzpodbujajoče, mora se tudi vzdržati kritike. Z mirnim in toplim glasom naj otroku pomaga. Podrobneje naj prouči strategije, ki jih otrok uporablja. Pomembno je torej opazovati ne samo, kaj otrok zna, pač pa tudi, na kakšen način to zna.

Otroka je potrebno opozarjati, da naj, preden kaj stori, pomisli na posledice, v slogu »ustavi, premisli, naredi«. Dobrodošle so igre vlog.

2.5. Odzivanje otrok z Aspergerjevim sindromom na senzorne dražljaje

Za osebe z AS je značilno, da je eden ali več čutil prizadetih, tako da otrok povsem običajne občutke doživlja kot neznosno močne. Najpogosteje se preobčutljivost nanaša na zvok in dotik, v nekaterih primerih pa lahko tudi na okus, jakost svetlobe, na barve in vonj (Attwood, 2007).

Otroka v šoli lahko pretirano moti zvok šolskega zvonca, zvok v ozadju - govorjenje več otrok hkrati, hrup v garderobi in na šolskih hodnikih, zvok kosilnice na šolskem vrtu … Neprijetno se počuti v gneči in ne prenese, da se ga kdo dotika. Kadar je preveč senzornih dražljajev, ki otroku povzročajo napetost, se pogosto pojavijo vedenjske težave – napadi besa, izbruhi jeze.

2.5.1. Kaj lahko stori učitelj?

Nekaterim zvokom se je moč izogniti. Zjutraj se lahko otrok izogne pretiranemu hrupu na hodniku in v garderobi tako, da prihaja v šolo 5 minut po začetku pouka. Namesto da se za uro športa preoblači v garderobi, to stori v učilnici. Zaradi hrupa v šolski jedilnici dovolimo otroku malicati v učilnici. Poslušanje glasbe lahko opazno omili preobčutljivost na zvok. Tako lahko z glasbo prekrijemo moteč zvok. Učitelj naj čim bolj zmanjšuje zvok v ozadju, še posebej govorjenje več otrok hkrati.

Kadar je otrok zelo vznemirjen, lahko pomaga masaža hrbta, včasih pa tudi močan, intenziven pritisk na ramena. Otrok se sprosti, če se lahko splazi v majhne, tesne prostore (npr. pod mizo, stol). Tam se počuti varno in sproščeno. Pomaga lahko tudi sedenje na terapevtski žogi, stiskanje žogice, gnetenje plastelina. Med težjimi nalogami naj dela premore (korakanje, poskakovanje, tekanje, počepi …).

3. Zaključek

Delo z otrokom z Aspergerjevim sindromom je lahko zelo zahtevno in je za učitelja pravi izziv. Zelo pomembno je poznavanje motnje in strategij za spopadanje s specifičnimi težavami. Vsak otrok z AS pa je edinstven, zato je odločilnega pomena dobro poznavanje in razumevanje vsakega posameznika. Prav tako je pomembno, da je učitelj mirne narave, da je predvidljiv v svojih čustvenih reakcijah, prilagodljiv s svojim učnim načrtom in pozitivno naravnan – sposoben vzpostaviti vzdušje spodbujanja in ne kritiziranja. Pri tem pa je potrebno upoštevati, da tudi otrok potrebuje nekaj časa, da se navadi novega učitelja in šolske rutine.

4. Literatura

Attwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom. Priročnik za starše in strokovne delavce. Ljubljana: Megaton d.o.o.

Gillberg, C. (2016). Otroci z avtizmom so lahko čudoviti tolažniki. *Delo,sobotna priloga, 58*(299), 18-20.

Gillberg, C. (2016). Pri napovedovanju prihodnosti otrok z ADHD in avtizmi naj bodo psihologi previdni. *Delo*, sobotna priloga, *58*(304), 20-22.

Klemenc, A. (2012). Kako je biti jaz? Knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom. Ljubljana: DZC Janeza Levca.

Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). Drama je biti starš vesoljca: drugačnost ni dolgočasna, je univerzalna. Maribor: Založba Pivec.

Predstavitev avtorice

Marijana Benedičič, prof. razrednega pouka, zaposlena na OŠ Šenčur, je po zaključku šolanja na Gimnaziji Kranj študij nadaljevala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Večino izkušenj ima s poučevanjem učencev prve triade. Pri svojem delu se pogosto srečuje z učenci s posebnimi potrebami. Redno se udeležuje tudi strokovnih izobraževanj na to temo.

Otrok s spektroavtistično motnjo v slovenskem šolskem sistemu

A Child with Autism Spectrum Disorder in the Slovenian School System

Danica Centrih, prof.

Gimnazija Celje - Center
danica.centrih@gcc.si

Povzetek

Avtizem je kompleksna razvojna motnja, ki se kaže predvsem kot kvalitetno spremenjeno vedenje pri socialni interakciji, besedni in nebesedni komunikaciji ter imaginaciji. Izraža se na mnogih področjih in traja vse življenje. Sodi med pervazivne razvojne motnje in izhaja iz grške besede »autos« (sam, lasten, vsebinsko usmerjen vase). Otroci s spektroavtistično motnjo se razvijajo drugače in z drugačno hitrostjo kot njihovi vrstniki v motoriki, jeziku, pri kognitivnih in socialnih veščinah. V prispevku so predstavljeni teoretično ozadje avtizma kot razvojne motnje, teorije o avtizmu (teorija uma, o šibki usklajenosti in o motnjah izvršilnih funkcij) in vrste primanjkljajev otrok s spektroavtistično motnjo. V prispevku sta predstavljena pot fanta, ki je opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok, kot otrok s primanjkljaji na posameznih učnih področjih in kot otrok z avtističnimi motnjami, od diagnoze do odločbe o usmeritvi, in njegov vstop v osnovno šolo. Predstavljeni so povzetki poročil individualnega dela fanta s specialno pedagoginjo v osnovni šoli.

Ključne besede: avtizem, motnja imaginacije, motnja komunikacija, motnja socialne interakcije, spektroavtistična motnja, teorije uma.

Abstract

Autism is a complex developmental disability, which is characterized primarily by the altered behavior in the quality of social interaction, verbal and non-verbal communication and imagination. It impacts many areas of life and lasts for a lifetime. It is classified as a pervasive developmental disorder and is derived from the Greek word »autos« (one's own, self, contextually self-focused). Children with autism spectrum disorder develop differently and at a different pace than their peers in terms of motoric functions, language and cognitive and social skills. The article presents the theoretical backround of autism as a developmental disorder, theory of autism (theory of mind, theory of weak central coherence and theory of executive dysfunction) and types of disabilities in children with autism spectrum disorder. The path of the boy, who is diagnosed as a child with a long-term illness and with disabilities in specific areas of learning and autistic disorders, from the diagnosis to the decision on the direction and his admission to elementary school are described in the article. The summaries of reports of the individual work of the child with a special education teacher in the primary school are presented.

Keywords: autism, difficulty with imagination, communication problems, difficulty with social interaction, autism spectrum disorder, theory of mind.

1. Uvod

Spekroavtistična motnja (SAM) je nevrološka razvojna motnja, ki se kaže predvsem kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije in imaginacije (Demšar in Bezenšek, 2016). Sodi med tako imenovane pervazivne razvojne motnje (PRM) z začetkom v obdobju malčka. Je sindrom s kompleksno in heterogeno etiologijo in močno genetsko osnovo (Macedoni-Lukšič, 2006).

Isti avtorici tudi navajata, da po mednarodni klasifikaciji bolezni sodijo med pervazivne razvojne motnje ob avzitmu še Aspergerjev sindrom, Rettov sindrom, pervazivna razvojna motnja – neopredeljena, otroška dezinegrativna motnja in fragilni X-sindrom.

Šujica (2014) zapiše, da se motnje avtističnega spektra tako imenujejo zato, ker ima vsak izmed obolelih otrok specifične težave z različnimi poudarki in stopnjo izraženosti posameznih simptomov.

Avtizem je razvojna motnja, ki traja vse življenje.
Beseda »autizem« izhaja iz grške besede »autos«, kar pomeni sam, lasten, vsebinsko usmerjen vase.

2. Značilnosti avtizma

Šujica (2014) navaja, da se je o avtizmu pričelo govoriti leta 1911, ko je švicarski psihiater Eugen Bleur prvi uporabil ta termin, in sicer v povezavi s shizofrenijo pri odraslih. Leta 1943 je ameriški psihiater Leo Kranner objavil članek o otrocih, ki jih je opazoval. Njihove skupne značilnosti je poimenoval »avtistične motnje afektivnega kontakta« ali »zgodnji otroški avtizem«. Podobno je leta 1944 na Dunaju opisal različico avtizma dr. Hans Asperger, ki pa je opisoval inteligentnejše in funkcionalnejše otroke. Kranner in Aspereger sta oba opisovala otroke s slabo socialno interakcijo, nezmožnostjo normalne komunikacije in ponavljanjem obdobij izrazitega zanimanja za določene teme.

Oseb z avtizmom je veliko, vsak ima svoje lastnosti in svojo definicijo avtizma, veliko pa je tudi različnih definicij raznih strokovnjakov. Skoraj vsi avtorji navajajo v literaturi svoje definicije in v njih izražajo svoj pogled na motnjo, hkrati pa odražajo etiološko in terapevtsko naravnanost (Posavec, 2008).

Težave oseb z MAS (motnja avtističnega spektra) se izražajo na mnogih področjih in trajajo vse življenje. Posamezniki imajo specifične značilnosti pri govoru in komunikaciji, senzoriki, vedenju, čustvovanju in socialnem razvoju. Težave se pojavljajo v različnih kombinacijah, tako ni nujno, da ima posameznik s takšno motnjo vse ali večino navedenih lastnosti oziroma da imata dve osebi z MAS enako izražene značilnosti. Prav zato se uporablja beseda »spekter« (Demšar in Bezenšek, 2016).

Otroci z MAS se razvijajo drugače in z drugačno hitrostjo kot njihovi vrstniki v motoriki, jeziku, pri kognitivnih in socialnih veščinah. Pri nekaterih naprednih in kompleksnih veščinah so lahko zelo uspešni, vsakodnevne dejavnosti, kot sta govorjenje in vzpostavljanje zvez/komunikacij, pa jim predstavljajo veliko težavo.

2.1 Teorije o avtizmu

Jurišić (2016) navaja, da strokovnjaki skušajo pojasniti avtistične motnje (AM) s kognitivnimi teorijami, da bi razumeli, kako osebe z AM razmišljajo in vidijo svet. Nemogoče je, da bi katerakoli teorija pojasnila vse posebnosti in odstopanja oseb z AM.

Primanjkljaj se po teoriji uma (njen avtor je Simon baron-Cohen, 1995) pri osebah z AM odraža v težavah z razumevanjem in pojasnjevanjem čustev, s predvidevanjem vedenja

drugih oseb, z razumevanjem, da vedenje vpliva na čustva drugih, ter ločevanjem stvarnosti in domišljije, zavajanja ali laži.

Teorija o šibki osrednji usklajenosti (prva jo je opisala Uta Frith, 1989) pomaga razumeti težave otrok z avtizmom, da bi videli celoto in ne le podrobnosti, ki jim otroci z avtizmom namenjajo več pozornosti. Ta teorija pojasnjuje tudi nesocialni primanjkljaj oseb za AM – njihova ozka in toga zanimanja in dejavnosti, raznolikost kognitivnih sposobnosti z izjemnimi talenti, zmožnostjo pomnjenja nekaterih podrobnosti, razločevanje z neverjetno natančnostjo, ko stvari niso povezane med seboj (Jurišić, 2016).

Osredotočenost na podrobnosti se odraža tudi pri odporu do sprememb, ko se lahko osebe z AM vznemirijo ob neki majhni spremembi rutine, drugačnem sedežnem redu …

Teorijo o motnjah izvršilnih funkcij pri osebah z AM sta razvila Sally Ozonoff in Bruce Pennington (1991). Osebe z AM imajo motnje izvršilnih funkcij, ki se odražajo v pripravljenosti opraviti naloge, ki jih sicer zmorejo, nadzorovanju impulzov, predvidevanju možnih zapletov in načrtovanju nalog, zlasti kadar so soočeni z nepričakovanimi spremembami. Te težave so opazne pri številnih vsakodnevnih dejavnostih, kot so oblačenje, slačenje, pospravljanje, nakupovanje, kuhanje (Juršić, 2016).

2.2 Vrste primanjkljajev pri otrocih z MAS

Werdonig idr. (2009) navajajo pri otrocih z MAS primanjkljaje pri socialni interakciji, motnjah komunikacije in imaginacije ter repetitivnih gibih.

MOTNJE SOCIALNE INTERAKCIJE

Motnje socialne interakcije se pričnejo pri otrocih z MAS kazati že zelo zgodaj.

Otroci:

- imajo motnje hranjenja (zavračajo hrano, izbirajo hrano po barvi, obliki, vonju in ne po okusu);
- neobičajno jokajo (dolgo ali pa sploh ne jokajo, tudi kadar so bolni);
- imajo motnje spanja (spijo zelo malo, pogosto se prebujajo, zgodaj vstajajo, imajo nemiren spanec …);
- ne reagirajo na osebe, bolj jih zanimajo predmeti;
- do delov telesa drugih ljudi se obnašajo kot do posameznih ločenih objektov;
- nimajo očesnega kontakta;
- osebe obravnavajo in dojemajo kot predmetni svet;
- se obnašajo neusklajeno s kulturnimi in socialnimi normami;
- usmerjajo pozornost na nesocialna področja;
- ne razumejo občutkov drugih ljudi;
- so manj socialno občutljivi.

MOTNJE KOMUNIKACIJE

Neverbalna komunikacija

Govor otrok in odraslih spremlja uporaba gest. Gesta, pogled in izraz obraza spremljajo občutke. Pri otrocih z MAS je neverbalna komunikacija spremenjena: izraz obraza ne spremlja intonacije (t. i. »prazen obraz«), geste pa so zunaj konteksta govora. Za dosego cilja pogosto uporabljajo tujo roko, sami pa ne kažejo s prstom na želeni predmet in tudi očesnega kontakta ne vzpostavljajo.

Verbalna komunikacija

Razvoj govora pri otrocih z MAS je v korelaciji z njihovimi intelektualnimi sposobnostmi, je pa tudi najboljši kazalnik njihovega bodočega razvoja. Njihove

receptivne in ekspresivne jezikovne sposobnosti so skladne z intelektualnimi, zato primanjkljaj pri komunikaciji predstavlja enega ključnih kriterijev za diagnostiko MAS.

Osnovne značilnosti komunikacije otrok z MAS so:

- ne uživajo v komunikaciji, tudi »zgovorni« otroci raje govorijo, kakor da bi vzpostavili dialog;
- ne razumejo, da je govor sredstvo prenosa informacij in omogoča zadovoljevanje nekaterih osnovnih potreb;
- ne razumejo občutkov, idej in prepričanj drugih;
- ne razumejo sporočil, izraženih z gesto, mimiko, izrazom obraza, s telesnim položajem ali z intonacijo;
- imajo nenavadno vokalno produkcijo in nenavadno facialno ekspresijo;
- ne uporabljajo gest, mimike, izraza obraza, vokalne intonacije in telesnega položaja v prenosu informacij;
- besede razumejo dobesedno in konkretno, včasih izbirajo nenavadne besede in izraze ob omejeni vsebini.

Werdonig idr. (2009) navajajo, da pri otroku z MAS ni socialnega nasmeha. Mnogi spregovorijo kasneje, kar je najopaznejši znak, da se otrok ne razvija po pričakovanjih. Včasih se govor razvija povsem normalno in šele kasneje nastopi regresija, upad. Otrok lahko govor uporablja napačno, ustvarja besede (neologizmi), ponavlja besede ali cele stavke in na vprašanja odgovarja s ponavljanjem vprašanja (eholalija, zapoznela eholalija), obrača besede, jih napačno izgovarja, predvsem pa jezika in govora ne uporablja v komunikacijske namene. Svoje želje in zahteve izraža z vsem telesom ali osebo popelje do želenega mesta. Včasih deluje, kot bi bil gluh, ne reagira na opozorila okolice, ne odziva se na svoje ime. Problem je v procesiranju slušnih dražljajev, njihovem tolmačenju v možganih, zaradi česar otrok ne razume sporočila, zahtev okolice, kar povzroči močno frustracijo in neprimerne reakcije. Rezultat je agresivno ali avtoagresivno vedenje, ki pa ni povezano z vsebino sporočila. Druga reakcija otrok z MAS je umik brez reakcij na vzpodbude okolja. Otrok ima težave z razumevanjem tujega in z oblikovanjem spontanega govora. Zaimke uporablja napačno, predlogov ne razume.

MOTNJE IMAGINACIJE TER REPETITIVNI GIBI

V igri s predmeti, igračami ali z drugimi otroki in odraslimi ni domišljije, ni spontanega igranja vlog. Osebe si ne morejo predstavljati situacij iz pravljice in igrati vloge pravljičnega junaka.

Pozornost usmerjajo na nepomembne podrobnosti, ne pa na domišljijske igre. Ne morejo se vživeti v situacijo in doživeti vzdušja zgodbe.

V likovnem izražanju se osredotočijo na nek predmet, ki ga vedno znova rišejo.

Zelo dobro ponovijo melodijo ali pesmico, ne znajo pa se igrati z melodijo, ritmom in ne iščejo rim.

Repetitivni gibi ali dejavnosti so lahko:

- enostavne stereotipije (npr. tleskanje s prsti, vrtenje predmetov, praskanje po mizi, opazovanje črt na nekem predmetu, mečkanje blaga, tek v krogu, guganje, tolčenje določenih delov telesa, škripanje z zobmi …);
- sestavljene stereotipije (npr. izrazita navezanost na določene predmete, določen vrstni red predmetov, zbiranje velikega števila predmetov, igre z vodo);
- kompleksne stereotipije, npr. odhajanje v vrtec vedno po isti poti, rituali pred spanjem, rituali hranjenja …);

- kompleksne verbalne ali abstraktne verbalne aktivnosti, kjer gre za ponavljanje vedno iste skupine vprašanj, zahtevanje istih odgovorov, vezanih vedno na ista interesna področja (npr. elektrika, astronomija, vozni red vlakov, dinozavri …) (Werdonig idr., 2009).

3. Pot do diagnoze sprektroavtistična motnja – govorno-jezikovna motnja

V nadaljevanju bo govora o fantu, ki mu je sedaj 11 let in mu je bila pri štirih letih diagnosticirana spektroavtistična motnja. Na pričetku nosečnosti je bilo nekaj težav zaradi manjše velikosti zarodka v primerjavi s količino plodovnice, kasneje pa je nosečnost potekala normalno. Njegov razvoj je v prvem letu starosti potekal normalno z nekaterimi odstopanji. Pri treh mesecih je pričel zavračati dojenje in treba ga je bilo začeti hraniti z vsakodnevno hrano.

Shodil je pri 18. mesecih. Do tretjega leta starosti je bil njegov govor omejen predvsem na besedi ata in mama. Ko je bil star tri leta, na rednem sistematskem pregledu ni opravil psiholoških testov, zato ga je pričela psihologinja spremljati na rednih kontrolnih pregledih. Opazila je, da je bil na začetku vsakega pregleda zadržan, potreboval je vzpodbudo. Rad je posegal po kockah, ki jih je sestavljal po svojih zamislih. Ni sledil usmerjeni zaposlitvi. Govor je bil eholaličen.

Eholalija je ponavljanje besed drugih ljudi. Je eden izmed klasičnih simptomov avtizma. Avtisti tega najverjetneje ne počnejo za vzpostavitev komunikacije, temveč najverjetneje ponavljajo besede, ki jih ne razumejo. Kljub temu je v govornem razvoju avtistov to dober znak, saj kaže na razvoj otrokove komunikacije. Siegel navaja 3 vrste eholalije:

- takojšnja – otrok ponovi, kar je slišal;
- odložna – otrok ponovi, kar je že slišal nekoč v preteklosti;
- otrok slišano besedo ali slišani stavek ponavlja, ker mu je všeč zven besede oziroma stavka (Šujica, 2014).

Govoril je v 3. osebi in ponavljal zastavljena vprašanja. Navodil in vprašanj ni razumel. Govor je bil velikokrat nerazumljiv. Dolgo je vztrajal pri svojih zamislih, težko ga je bilo preusmeriti in voditi. Očesni kontakt je vzpostavil bežno (če ga sploh je), vseskozi je bil zatopljen v svojo igro. Tudi v komunikaciji z mamo ni bilo očesne komunikacije. Govor je imel poseben naglas. Veliko časa je preživel v svojem svetu in ga je bilo zelo težko razumeti. Pripovedi na osnovi slik ni sledil, ker se ni bil sposoben vživeti, govoril je po svoje.

Štel je do 30, zanimala so ga števila, grafični simboli (prometni znaki, znaki pred vhodi v trgovine …), poznal je barve. Velikokrat se je prijel za ušesa in si jih zatiskal, ko ga je motil določen zvok. Predmete je razvrščal po svojem redu. Upiral se je spremembam v vsakodnevni rutini, saj so ga iztirile.

Defektolog in logoped je v poročilih zapisal, da je fant veliko čebljal, umolknil je le ob zavzeti igri. Razumel je konkretna navodila, aktualne fraze in aktualni besednjak. Njegovo verbaliziranje je bilo povsem nerazumljivo, ob besednih vzpodbudah se je odzival vsebinsko in oblikovno neartikulirano. Zmogel je ponoviti zadnjo besedo v stavku, ki ga je slišal. Očesnemu kontaktu se je umikal, poslušanju ni mogel posvetiti ustrezne pozornosti, vztrajal je v igrah in pri konkretnem ustvarjanju s seboj (slikanice, igre v paru). Risanje je bilo čečkanje in kroženje. Od igrač je preferiral figurice oseb ali živali.

Govor je postajal eholaličen. Vse bolj so ga pritegovale slikanice, sledil je navodilom, imel je lasten besednjak, povsem nerazumljiv sogovorcem. Dostikrat so bili to povsem njegovi izrazi.

V ambulanti za avtizem pri dr. Macedonijevi so opravili diagnostično obravnavo. Dosežki so bili pri preizkusu prilagoditvenih spretnosti pri komunikaciji, dnevnih veščinah in socializaciji v območju nizko povprečnega primanjkljaja. Težave so bile opazne tudi pri vidu, sluhu, dotiku, zavedanju telesa ter ravnotežju in gibanju.

Diagnosticirali so mu vse znake spektroavtistične motnje, ki je pomemben primanjkljaj pri komunikaciji, socialni interakciji in usmerjenosti interesov. Pomembne težave so se pokazale predvsem na govorno-jezikovnem področju.

Vključen je bil v redne obravnave pri logopedu, defektologu, pedopsihiatrinji in klinični psihologinji, Dispanzer za pedopsihiatrijo v Mariboru pa je predlagal, da se sproži postopek za umeritev otroka na Zavodu za šolstvo, Območna enota Maribor.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu RS za šolstvo KUOPP Maribor je izdala strokovno mnenje, s katerim je bil fant usmerjen v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (7. člen Pravilnika o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami) kot dolgotrajno bolan otrok z govorno-jezikovnimi motnjami.

Kot otroku s posebnimi potrebami so mu tedensko pripadle tri ure dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga defektologa.

Pri fantovi starosti 5 let in 7 mesecev je defektolog v poročilu zapisal, da otrok težje zdrži pri pogovorni temi, saj ga zmotijo asociacije in druge vsebine, vendar se je obseg pozornosti na konkretno vsebino bistveno podaljšal. Ko se igra, si sam izmišlja zgodbe. Očesni stik je daljši. Pogosto se zazre mimo. Ko ga kaj razveseli, to telesno pokaže, tudi z nasmehom. V pripovedi se pogosto zaplete in ne najde rdeče niti. Takrat si začne izmišljati in se povsem preusmeri v pripovedi. Ko se mu pri vajah za pravilno povezavo besed naredi vzorec, zmore po nekaj ponovitvah osvojiti zakonitost in sam pravilno tvori oblike.

V času obravnave in spremljanja razvoja je napredoval pri izgovorjavi in jezikovni strukturi govornega sporočanja, očesnem stiku, sledenju in izvrševanju navodil. Njegov jezikovni izraz je postal razumljivejši in bolj urejen, ni več njegovih izmišljenih besed. Še vedno pa je v govornem duktusu odkrenljiv in sledi svojim miselnim tokovom, govora ne spremlja vedno čustveno sporočanje. Pri igri še ima sterotipe, v vedenju pa določene rituale. O okolju je poučen, preferira lastne teme in ima selektivne interese.

4. Osnovna šola in otrok s spektroavtistično motnjo

Ob vstopu v osnovno šolo je bila fantu izdana nova odločba o usmeritvi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Zagotovljena mu je bila dodatna strokovna pomoč v obsegu 5 ur tedensko, in sicer 1 uro pri logopedu, 4 ure pri specialnem pedagogu defektologu. V odločbi so bile zapisane prilagoditve glede organizacije pouka, preverjanja in ocenjevanja znanja in časovne prilagoditve.

Odločba je bila izdana na osnovi strokovnega mnenja, v katerem je bilo zapisano, da so pri otroku prisotne posebnosti pri komunikaciji, socialni interakciji, vedenju in interesih, da ima značilne spektroavtistične motnje, da napreduje pri izgovorjavi, v jezikovni strukturi in pri sledenju navodilom, še zmeraj pa da je prisotna zelo odkrenljiva pozornost, da so prilagoditvene in samoregulacijske sposobnosti šibke, zato potrebuje stalno dodatno spodbudo in usmerjanje, podaljšan čas pri sprejemanju, predelovanju in odzivanju na informacije in navodila. Svetovana je bila posebno pozornost pri pripravi na spremembe v

dnevni rutini. Na osnovi spremljanja razvoja in opravljenih psiholoških pregledov so ugotovili normalen razvoj intelektualnih sposobnosti.

Ob koncu tretjega razreda je bilo treba ustreznost usmeritve, ki jo določa odločba glede na vrsto in stopnjo otrokovega primanjkljaja, preveriti.

V strokovnem mnenju, ki ga je izdala Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, so zapisana mnenja strokovne skupine šole in Službe za otroško in mladostniško psihiatrijo, ki sta ugotovili, da je fant hitro učljiv, da je njegovo znanje trajno in da izkazuje visoko motivacijo za šolsko delo, težave pa ima pri pozornosti, koncentraciji, pri razumevanju zahtevnejših, sestavljenih navodil in v socialni komunikaciji z vrstniki, da je pretirano tekmovalen, ima ozke interese, ki se spreminjajo, da postane ob spremembi ustaljenega urnika nemiren in vznemirjen, da dobesedno razume prenesene pomene, da je občutljiv na hrup in bolečino, ne odstopa od pravil in dogovorov, da bere tekoče, ima težave z daljšimi besedami, pri pisanju izpušča črke, da je poštevanka avtomatizirana, da pravilno uporablja matematične izraze, ima pa težave pri besedilnih nalogah, da težje razume nove pojme, ima težave s priklicem besed, da ob pomoči in vodenju napreduje, ustreza pa mu občasen umik iz razreda.

Služba za otroško in mladostniško psihiatrijo je zapisala, da je bil med pregledom tesnoben, ves čas je gledal stran, očesni stik je vzpostavil kasneje in le redko, vsaka nova naloga ga je vznemirila, da se zelo težko sooča z neuspehom, da mu je določena kompleksnejša navodila treba ponoviti. Opazili so tudi težave z verbalizacijo misli in s priklicem besed, nerodnost v izražanju, zamenjavo vrstnega reda, izpuščanje sklonov, uporabljanje nedoločnikov, zamenjavo oseb, vznemirjenje zaradi časovnega pritiska.

Intelektualno funkcioniranje je bilo v mejah visokih sposobnosti, prav tako so bile visoke izkazane besedne in nebesedne sposobnosti. Visoka je bila hitrost obdelave, nekoliko nižja kratkoročna zapomnitev in delovni spomin. Zelo dobro je bilo poznavanje besednih pojmov. Težave so se pojavljale v priklicu besed, poimenovanju, izražanju v stavkih, pri tekočem govoru.

Prisotni sta bili blaga disgrafija kot posledica slabše fine motorike in počasnost.

Ugotovili so, da je dvojno izjemen učenec - nadarjen otrok s posebnimi potrebami.

V novi odločbi o usmeritvi je opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in z avtističnimi motnjami (otrok z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji in z lažjimi primanjkljaji pri vedenju, interesih in aktivnostih).

POVZETKI POROČIL IZ INDIVIDUALIZIRANEGA UČNEGA NAČRTA SPECIALNE PEDAGOGINJE

Specialna pedagoginja je s fantom delala in še dela 4 ure na teden. Vse ure dodatne strokovne pomoči izvajata zunaj razreda po vnaprej dogovorjenem urniku, za katerega se dogovorita na začetku šolskega leta. 5. ura dodatne strokovne pomoči je do 4. razreda pripadala mobilni logopedinji, po novem zakonu pa se izvaja kot svetovalna storitev.

Specialna pedagoginja zmeraj na začetku šolskega leta ob sodelovanju z razredničarko (do 5. razreda), sedaj od 6. razreda z razrednikom in oddelčnim učiteljskim zborom zapiše individualizirani učni načrt in ga predstavi vsem sodelujočim. Ob koncu 1. ocenjevalnega obdobja in šolskega leta so bile na evalvacijskih sestankih predstavljene metode in oblike dela individualnih ur s fantom in podana vsa poročila za posamezna področja, ki jih je spremljala specialna pedagoginja.

Glede gibalnih in motoričnih spretnosti je zapisala, da sta pri fantu opazni dobra motorika in grafomotorika, vendar je počasen. Pri skupinskih igrah in igrah z žogo je

spreten, osnovno grobomotorično gibanje pa je nekoliko okorno (počasnejši in previdnejši).

Govor, jezik in komunikacija

Strokovnjakinja je ugotovila, da je fant zelo komunikativen, v pogovoru z znano osebo sproščen. V vseh letih skupnega dela je bila opazna težja izgovorjava daljših, manj znanih besed. Do 4. razreda so bile pogoste eholalije in vedno znova se je želel pogovarjati o isti temi (takšni, ki mu je bila blizu). Raba besed ni vedno ustrezna. Pogosto so bile prisotne težave v socialni komunikaciji z vrstniki. V neznanih situacijah je bil tesnoben in je le redko vzpostavil očesni stik. Izražal se je nerodno (verbalizacija misli), zamenjeval je vrstni red besed, izpuščal sklone … Ob govornem izražanju je bilo pogosto prisotno gestikuliranje.

Področje usmerjenosti procesov (pozornost, koncentracija, motiviranost …)

Pri fantu sta bili do 4. razreda zelo opazni begajoča pozornost in kratkotrajna koncentracija, predvsem pri delu v paru (pri skupinskem delu ni bila opazna). Te težave še ostajajo. Čeprav je fant zelo motiviran za delo, pa je opazna pozabljivost.

Socialno-emocionalne spretnosti (samopodoba, samostojnost, čustvovanje)

Pri fantu je vsa leta prisotna negotovost pri delu, potrebuje sprotno vodenje in potrditve. Vsaka nova situacija (aktivnost) ga prestraši, zmede. Ob ustrezni spodbudi se umiri in dejavnost (aktivnost, nalogo) izvede. Pogosto je tesnoben, nezadovoljen s svojim delom, gre mu na jok in je pretirano tekmovalen. Pri delu potrebuje doslednost, red, ponavljajoče aktivnosti in dogovore.

Vedenjske in odzivne značilnosti (samokontrola, sodelovanje, upoštevanje pravil)

Fant razume enostavna enoznačna navodila za delo in jih upošteva, sestavljenih pa ne razume v celoti. Precej se je izrazila želja po zmagi, prisotna je precejšnja tekmovalnost. Redkeje se druži z vrstniki, veliko raje si izbere samostojno zaposlitev. V razredu, pri urah, sodeluje in upošteva pravila, ob nepričakovanih dnevnih spremembah se uči samokontrole.

Šolska znanja in spretnosti

Pri fantu je bila ob koncu 1. razreda opazna slabša diferenciacija glasov v besedi in negotovo prepoznavanje prvega glasu. Imel je težave s priklicem besed, kar je še zmeraj prisotno. Zmeraj slabše je še vedno tudi razumevanje prebranega besedila. Velikokrat si ga razloži zelo po svoje.

Uči se hitro in usvojeno znanje je trajno. Bere tekoče, težave so pri branju in pisanju daljših besed. Pri slednjem občasno spušča črke. Težje razume nove pojme, prenesene pomene razume dobesedno. Težave ima z oblikovanjem povedi. V logičnih nalogah je dober.

Pri spoznavnih spretnostih so izpostavili dobro pomnjenje. Ugotovili so, da potrebuje dodatna navodila za razumevanje sestavljenih besedi. Občutljiv je na glasne zvoke in telesno bolečino. Ob vsaki spremembi ustaljenega urnika se precej vznemiri (treba mu je dodatno pojasniti razloge za spremembo). Vsa pravila in dogovore upošteva dosledno.

Njegovi interesi so usmerjeni v labirinte, igrice, enciklopedična znanja, podatke, zanimivosti iz medijev in šah.

Specialna pedagoginja je izpostavila kot močna področja fantovo samostojnost, motiviranost za delo, vodljivost, vedoželjnost, sposobnost, da sam poišče pomoč, šah in druge miselne igre, ob tem pa tudi potrebo po pomoči pri razumevanju in sledenju navodilom (čeprav se je že bistveno zmanjšala), branju z razumevanjem, branju in zapisu neznanih, težjih, daljših besed, ustnem in pisnem izražanju, razumevanju prenesenih pomenov, šal, manj znanih pojmov, pri lažjem sprejemanju nepričakovanih dogodkov in sprememb.

Fant se je bil že iz zgodnjega otroštva prisiljen soočati s svojo drugačnostjo. Otroci v vrtcu in v popoldanskem času pri igri ga niso razumeli. Želel si je družbe, igre s sovrstniki, vendar so ga ti zaradi njegove drugačnosti zavračali in se mu izogibali. Velikokrat mu je bilo treba pojasnjevati, zakaj se ne želijo igrati z njim.

Tudi kasneje v šoli se je moral in se še zmeraj mora soočati s svojo drugačnostjo, ki se je sedaj zaveda, a je ne želi. V razredu ga večina sošolcev ne razume, zato ga provocirajo in se velikokrat izživljajo nad njegovo drugačnostjo. So pa tudi takšni, ki ga sprejemajo takšnega, kot je, mu pomagajo in se razvijajo z njim.

Med šolanjem je na učnem področju zelo napredoval. V šoli ima zelo dobre ocene (odlične in prav dobre; tu in tam tudi kakšno trojko, npr. pri govornih nastopih). Dosega in presega vse vsebinske cilje, ki so zapisani v katalogih znanja in učnih načrtih za posamezne predmete.

5. Položaj otroka s SAM v družini

Starševstvo je najtežja in največja šola v posameznikovem življenju, hkrati pa velik izziv. Imeti otroka s SAM je izjemno velika preizkušnja, saj se je treba soočiti z otrokovo drugačnostjo, jo sprejeti in znati živeti z njo. Je učenje pogleda na svet iz popolnoma drugačne perspektive.

Fantov razvoj je do dveh let potekal normalno, kasneje pa so se počasi pričeli kazati simptomi avtistične motnje.

Pri verbalni in neverbalni komunikaciji se je kazala komunikacija z gestami, nenehno čebljanje (nerazumljivo verbaliziranje z neartikuliranimi glasovi). Pogoste so bile in so še občasno prisotne eholalije, dolgo je mešal spole, zaimke in sklone. Intonacija je bila velikokrat monotona. Tako je še vedno, predvsem pri deklamaciji pesmic v šoli. Takrat je prisotna tudi eholalija. Kot otrok je zelo komunikativen, zelo rad govori. S prebiranjem različnih knjig (predvsem strokovne literature) je razvil bogat besedni zaklad, ki ga s pridom uporablja, občasno tudi strokovne besede, čeprav natančnega pomena ne razume. Zelo rad pripoveduje predvsem o stvareh, ki ga zanimajo.

Hkrati so zanj značilni rituali, kot je vrtenje v krogu, ki se ponavlja dnevno. Že kot otrok se je zelo rad igral samo z določeno igračo. Tudi pri prebiranju zgodbic je bilo enako. Vsak večer vsaj trikrat ponoviti urnik naslednjega dne in treba mu je podrobno opisati, kako si bodo dogodki sledili. Sprememb v urniku ne mara. Če pa se slučajno pojavijo, je treba počakati, da se umiri in mu podrobno pojasniti razloge zanje. Podobno je pri razumevanju. Za vse potrebuje čas, da njegovi možgani sprejete informacije "sprocesirajo" in šele nato se odzove.

Nezmožen se je vključiti v igro z drugimi otroki, čeprav si to nadvse želi. Kot avtističen otrok je zmeraj vztrajal pri svoji igri, ki pa je okolica ni razumela, kaj šele, da bi jo sprejela. Zelo malo otrok je bilo in je še zmeraj pripravljenih sprejemati njegov svet.

Dodatno težavo pri komunikaciji pa sta dolgo predstavljala odsotnost govora in zelo šibek besedni zaklad, ki ga tudi starši niso razumeli.

Igra je bila vedno enaka, vzorec ustaljen. Med igračami je največkrat posegal po miniaturnih človeških figuricah, na katere je bil zelo navezan. Igra je bila povezana s pretepanjem in ubijanjem. V svetu svoje igre je spuščal čudne zvoke, ki so predstavljali njegov način komunikacije s figurami. Če se je slučajno igral še s katero drugo igračo, so bili to avtomobili ali pa pri igri z bratom lego kocke, pri čemer so se avtomobili zmeraj zaletavali, pri lego kockah pa je vse zgrajene skulpture takoj podrl ali uničil.

V predšolskem obdobju je bila izrazito opazna preobčutljivost na določene zvoke. Ob njih si je pričel zatiskati ušesa, kričati in se vrteti v krogu. Kasneje je to občutljivost skušal nadzirati, čeprav mu še zmeraj ne uspeva popolnoma.

Njegova močna občutljivost je bila opazna tudi pri prehrani. Kazati se je pričela laktozna intoleranca, zavračanje hrane zaradi drugačnega videza, barve ali vonja.

Še vedno so močno prisotne motnje spanja, predvsem nemiren spanec, zgodnje vstajanje (ob prvi sončni svetlobi).

V predšolskem obdobju očesnega stika skoraj da ni bilo. Ob pomoči mobilne logopedinje, ki ga je učila različnih tehnik učenja vzpostavljanja očesnega stika, pa je pričel vzpostavljati očesni stik. Učila ga je, naj gleda v čelo nad očmi ali v nos, tik pod njimi. Po teh vajah ji je povedal, da ga je to dejanje bolelo.

Strokovnjakinja ga je učila tudi izražanje čustev, kot so veselje, jeza, strah in žalost. Pri urah sta risala lestvice za posamezno čustvo in na njej je moral označiti stopnjo določenega čustva v razponu od 1 do 10. Tako je tudi doma velikokrat izražal svoja čustva, npr. vesel je bil za 7, jezen za 9 ali žalosten za 4.

Pri spremembah dnevne rutine so se pojavljale precejšnje težave, ki jih je izražal s kričanjem, vrtenjem v krogu, pretepanjem. Takrat je bilo potrebne ogromno potrpežljivosti in zbranosti za pojasnilo nastale spremembe. Spremembe še vedno sprejema zelo težko. Takrat se pojavljajo precejšnja nejevolja, nepotrpežljivost in tudi določene oblike agresije.

Pred dvema letoma je pričel igrati šah, ki mu predstavlja sprostitev, zabavo in veselje. Je njegovo močno področje, kjer se lahko dokazuje. Ves prosti čas namenja tej dejavnosti, se uči in širi svoje obzorje. Vključen je v šahovski klub, ki ga obiskuje štirikrat tedensko. V klubu je med perspektivnejšimi šahisti v svoji starostni skupini.

6. Zaključek

Spektoavtistična motnja je vseživljenjska, nevidna. Natančni vzrok za njen nastanek še ni znan. Raziskave kažejo, da kombinacije genetskih in okoljskih dejavnikov lahko povzročijo spremembe v razvoju možganov.

Ko je otroku diagnosticirana ta motnja, se družini spremeni življenje, saj so otroci z avtizmom drugačni – popolnoma edinstveni, vedno zanimivi in velikokrat skrivnostni ljudje. Treba pa jih je imeti rad.

Avtisti zelo kmalu začutijo naklonjenost. Ko si jo ljudje pridobijo, je njihovo delo z avtisti uspešno in učinkovito. Specialni pedagoginji v prispevku predstavljenega fanta je to zagotovo uspelo, saj ga že šesto leto uspešno spremlja in usmerja na izobraževalni poti.

Vsekakor je predstavljeni fant otrok s povsem svojimi posebnostmi, izvirnimi predstavami in pogledi na svet. Bližnje velikokrat nasmeji, preseneti, šokira, predvsem pa jih uči drugačnega pogleda na svet, sprejemanja in spoštovanja drugačnih ljudi.

Živeti z avtizmom je sprejemati svet po svoje, z drugačnimi izkušnjami in merili, kot jih imajo neavtisti, živeti z avtistom pa pomeni bogatiti se z drugačnostjo doživljanja in občutenja sveta, kot ga premoreš sam.

7. Literatura

Demšar, A. in Bezenšek, A. (2016). Zgodnje intervencije za starše otrok z motnjo avtističnega spektra: Primer dobre prakse pristop EarlyBird Plus. 4. mednarodna znanstvena konferenca: Za človeka gre: družba in znanost v celostni skrbi za človeka. Avtizem – zbornik prispevkov z recenzijo. Maribor: Alma Mater Europea. Pridobljeno s http://almamater.si/upload/userfiles/files/zborniki%20konf%202016/Konferenca_zbornik_avtizem_WEB.pdf

Jurišić, B. D. (2016). Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center PIKa, Center Janeza Levca.

Lukšič-Macedoni, M. (2006). Spekter avtistične motnje (pregled področja). Ljubljana: Delo, sobotna priloga. Pridobljeno s http://www.instavtizem.org/izobrazevanje/clanki/spekter_avtisticne_motnje_pregled_podrocja.php

Posavec, B.: Avtizem – poznavanje pojava in pojma in odnos do oseb z avtizmom. Diplomska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za delo, 2008. Pridobljeno s ediplome.fsd.si/ediplome/senddoc/438

Šujica, R. (2014). Komunikacija otroka z avtizmom. Diplomska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, študijski program predšolska vzgoja. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2017/1/DIPLOMA_-_RENATA_%C5%A0UJICA.pdf

Werdonig, A., idr. (2009). Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra - MAS. Ljubljana. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Smernice_predsolski_MAS.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Danica Centrih (1973) je po izobrazbi profesorica biologije in kemije, zaposlena na Gimnaziji Celje – Center, kjer poučuje biologijo, kemijo in naravoslovje za otroka. Poleg dela v razredu sodeluje v različnih dejavnostih na šoli in v projektih. Je koordinatorica Ekošole, je mentorica dijakom na tekmovanjih iz znanja o sladkorni bolezni in v ekokvizu. Delo z mladimi ji predstavlja velik izziv. Ja mama dveh sinov, ki sta njena največja učitelja.

Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Centre of Expertise for Holistic Support to Blind and Partially Sighted Children and Youth, and Children and Youth with Special Educational Needs

Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS
Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne
nina.celesnik@center-iris.si

Povzetek

Center IRIS - *Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne* je spomladi 2017 začel s projektom Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.
V projekt so vključene naslednje skupine: otroci in mladostniki z okvaro vida ter tisti z dodatnimi motnjami od rojstva do vstopa na trg delovne sile, otroci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, družine otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, strokovni delavci v vrtcih, šolah in drugih ustanovah, potencialni delodajalci, širše okolje.
V članku je podrobno predstavljen celoten projekt: trenutno stanje, vzroki za začetek dela na projektu, začrtane aktivnosti, storitve in področja delovanja strokovnega centra do vključno 30. septembra 2020.
Predlog projekta strokovnega centra za otroke in mladostnike z okvaro vida na eni strani vključuje aktivnosti, ki bodo nadgradile trenutne aktivnosti na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči in vplivale na večjo samostojnost, usposobljenost, socialno vključenost, zdravje otrok in mladostnikov z okvaro vida, na drugi strani pa vplivale na boljše razumevanje okolja o potrebah oseb z okvaro vida. Aktivnosti bodo zaokrožene v celoto in se bodo kontinuirano izvajale v vseh obdobjih od rojstva do vstopa na trg delovne sile.

Ključne besede: mladostnik, otrok, primanjkljaj na posameznem področju učenja, slaboviden, slep, strokovni center.

Abstract

In spring of 2017, Centre IRIS - Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted started the project Centre of expertise for holistic support to blind and partially sighted children and youth, as well as children and youth with special educational needs.
The project includes: partially sighted children and youth, children and youth who have other problems, children and youth with special educational needs, families of blind and partially sighted children and youth, families of children and youth with special educational needs, professional workers in kindergartens, schools and other institutions, potential employers, and the wider community.
In this article there is a description of the entire project: how it is now, the reasons the project was started, and all the planned activities until 30th September 2017.
This proposal contains the recommended additional activities that are required to enhance the activities already provided at the Centre. They will, on one hand, have an effect on the independence, social

integration, and health of blind and partially sighted children and youth, and, on the other hand, will provide a better understanding of blindness in the whole environment. Activities are precisely planned and will be ongoing from birth-to the entrance into the labour market.

Keywords: blind, centre of expertise, child, partially sighted, special educational needs, youth.

1 Uvod

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne (v nadaljevanju: Center IRIS*) si že vrsto let (najmanj od leta 2008) prizadeva vzpostaviti sistem celostne podpore za slepe in slabovidne otroke, otroke z okvaro vidne funkcije in otroke z več motnjami (v nadaljevanju: otroci in mladostniki z okvaro vida), ki bi presegal zgolj izvajanje dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju: DSP). Vloga specializirane institucije se je z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2000, pričela spreminjati. Delno se je Center IRIS lahko odzival na spremenjene razmere in potrebe otrok in mladostnikov z okvaro vida v inkluzivnih oblikah izobraževanja, njihovih staršev ter vzgojiteljev in učiteljev, a žal celostne podpore inkluzivnim procesom ob trenutnem modelu organiziranosti in financiranja Centra IRIS ni mogoče zagotavljati.

* Center IRIS je pravni naslednik Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, ki je bil septembra 2016 imenovan s Sklepom Vlade RS. Vse dejavnosti, ki so navedene v projektni dokumentaciji pred tem datumom, je izvajal Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Strokovni center mora opravljati vzgojno-izobraževalno in svetovalno funkcijo, prispevati k napredku stroke ter v dejavnosti vključevati tudi ostale socialne partnerje s ciljem čim bolje usposobiti otroke in mladostnike z okvaro vida za samostojno življenje. Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (B. Opara in drugi, Pedagoški inštitut, 2010), rezultati poskusa Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov (A. Pinterič in drugi, Zavod RS za šolstvo, 2014) in izkušnje iz prakse kažejo, da so otroci in mladostniki z okvaro vida vključeni v večinske vrtce in šole, ki pa so po 15 letih izvajanja inkluzivnega izobraževanja še vedno kadrovsko, organizacijsko, materialno in strokovno nepripravljene na vključitev in strokovno obravnavo otroka ali mladostnika z okvaro vida. Podobno lahko trdimo tudi za šole s prilagojenim programom in socialno varstvene ustanove, ki sprejemajo otroke in mladostnike z okvaro vida in dodatnimi motnjami.

V Slovenij še vedo nimamo podpornih programov za gluhoslepe otroke ter za otroke, ki se jim je vid nenadoma poslabšal ali pa za tiste, ki jih okvara vida ovira pri opravljanju vsakodnevnih opravil v šoli ali v domačem okolju in po medicinskem kriteriju niso opredeljeni kot slabovidni. Prav tako sistemsko ni zagotovljena zgodnja obravnava za predšolske otroke z okvaro vida, kar posledično vpliva na večja odstopanja v razvoju otroka ter še večji stiski družine. Enako velja za prehod na trg delovne sile.

Tudi učenci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju: otroci in mladostniki s PPPU) niso deležni celostne obravnave pri vključevanju v inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju tudi: VIZ). Po odločbi o usmeritvi sicer dobijo 1 do uri DSP na teden, vendar to ne zadošča, da bi razvili in usvojili več konkretnih strategij za premagovanje ovir. Učitelji zaznavajo težave pri učencih, a

pogosto ne vedo točno za katere težave gre. Posreduje se jim veliko informacij, kako naj postopajo, nimajo pa konkretnih navodil za delo. Tudi pri starših zaznavamo probleme, da ne razumejo veličine težav in stremijo večinoma k temu, da bi otrok imel čim boljše ocene, manj pa k premagovanju ovir. Vse strategije, ki jih otroci in mladostniki s PPPU potrebujejo za usvajanje znanj, so zelo pomembne tudi kasneje v življenju pri vsakodnevnih aktivnostih in zaposlovanju. Nesprejemanje motnje in nepriznavanje težav s strani staršev in učiteljev, ima za otroke in mladostnike hude posledice kasneje v življenju.

Dodatne težave predstavlja nepovezanost različnih strokovnih področji kot so VIZ, sociala in zdravstvo. Sodelovanja je zelo malo in je omejeno na posamezne primere, čeprav je ravno interdisciplinarno sodelovanje ključ do uspešne celostne obravnave.

Celostno obravnavo lahko nudi le center, v katerem delujejo ustrezno usposobljeni strokovnjaki iz različnih področji, kjer obstaja velik nabor različnih dejavnosti in programov, ki omogočajo odzivnost na raznolike potrebe otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU ter razpolaga z raznoliko prilagojeno opremo, didaktičnimi pripomočki in gradivi.

2 Trenutno stanje

Center IRIS je edina vzgojno-izobraževalna ustanova v Sloveniji, ki izvaja prilagojene programe vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike z okvaro vida od predšolskega do srednješolskega izobraževanja. Poleg prilagojenih programov Center IRIS deluje tudi na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju tudi DSP) ter izvajanja ambulantne oblike zgodnje obravnave za otroke in mladostnike z okvaro vida s področja celotne Slovenije. Zaradi spremenjenih razmer je bila nujna reorganizacija dela in uvajanje vrste dejavnosti, ki so nujne za zagotavljanje čim bolj enakovrednih pogojev za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z okvaro vida v inkluzivnih oblikah. V petnajstletni praksi smo razvili model izvajanja DSP, ki v trenutnih pogojih (pravnih, finančnih in kadrovskih) omogoča le delno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, staršem ter vzgojiteljem in učiteljem. Potrebe, ki jih imajo otroci z okvaro vida so zelo raznolike, zato od nas zahtevajo široko paleto podpornih dejavnosti, ki niso omejene zgolj na neposredno delo z otrokom. Pomoč in podpora je trenutno vezana na ure dodatne strokovne pomoči, ki se v različnih obdobjih vzgoje in izobraževanja razlikujejo. Okvara vida je senzorna motnja, ki od posameznika zahteva učenje in usvajanje specialnih veščin celo življenje.

2.1 Največ težav

Veliko **pomanjkljivosti in potreb po dodatnih aktivnostih** se kaže na področjih:

- celostne ocene otroka in mladostnika z okvaro vida ter otrok in mladostnikov s PPPU in njihovih družin,
- nezadostne podpore učiteljem za delo z otroki in mladostniki z okvaro vida ter otroki in mladostniki s PPPU,
- nezadostne podpore staršem za razumevanje celostnega razvoja otrok in mladostnikov z okvaro vida ter otrok in mladostnikov s PPPU,
- ocene okolja, v katerega je vključen otrok z okvaro vida (dom, vrtec, šola, delovno okolje),
- izvajanja razširjenega kurikula za otroke in mladostnike z okvaro vida in učence s PPPU,
- pomoči in podpore otrokom z okvaro vida, ki nimajo odločb o usmeritvi in imajo težave pri opravljanju vsakodnevnih opravil ali pa se jim vid nenadoma poslabša,
- pomoči in podpore v domačem okolju,

- pomoči in podpore v času počitnic ali med vikendom (v dnevih, ko ni pouka),
- razvoja, izdelave, popravila in izposoje didaktičnih pripomočkov,
- izposoje in servisa prilagojene računalniške in optične opreme,
- prilagajanja učnih gradiv za otroke in mladostnike z okvaro vida ter otroke in mladostnike s PPPU,
- prilagajanja učbenikov in delovnih zvezkov,
- izobraževanj za strokovne delavce vrtcev, šol, fakultet, delodajalce, starše,
- pomanjkanja strokovne literature za strokovne delavce Centra IRIS, starše in druge interesne skupine,
- pomanjkanja ocenjevalnih lestvic in instumentarijev za celostno oceno,
- izobraževanja zaposlenih v Centru IRIS,
- raziskovanja novih metod dela, ocenjevanja ustreznosti aplikacij, programov, pripomočkov,
- vzpostavitve stične točke z informacijami na področju vzgoje in izobraževanje, zaposlovanja, zgodnje obravnave, pripomočkov, igrač, … , z namenom zbiranja in posredovanja informacij na enem mestu,
- dejavnosti za osveščanje javnosti o potrebah oseb z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU,
- programov za dvig socialnih, učnih, zaposlitvenih in drugih kompetenc,
- fleksibilnosti v delovanju Centra IRIS, ki se ne more odzivati na potrebe (neustrezni normativi in način financiranja).

Center IRIS se je v zadnjih letih, v skladu s svojimi zmožnostmi delovanja, prilagajal potrebam otrok in mladostnikov z okvaro vida, staršev in strokovnih delavcev v vrtcih in šolah, saj je skušal slediti sodobnim trendom pomoči in podpore inkluzivnim procesom izobraževanja. Razvija vrsto podpornih dejavnosti, ki pa ne omogočajo celostne podpore otrokom in mladostnikom z okvaro vida, otrokom in mladostnikom s PPPU, njihovim staršem ter strokovnim delavcem. Zato je nujno potrebno, da Center IRIS prične delovati kot strokovni center, ki bo s svojimi aktivnostmi izvajal naloge specialnopedagoške diagnostike, svetovanja in strokovne podpore, izdelave, izposoje didaktičnih pripomočkov in opreme ter razvijal strokovno delo zaposlenih v Centru IRIS.

2.2 Problem ali zakaj je projekt Strokovnega centra sploh potreben?

Pomanjkljiva celostna obravnava posledično vpliva na vsa področja razvoja in življenja oseb z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU ter njihove družine, kar se kaže na različnih področjih:

- pomanjkljivo usvojena specialna znanja (orientacija in mobilnost, vsakodnevne spretnosti, socialne veščine, uporaba pripomočkov …),
- pomanjkljivo usvojena akademska znanja,
- neustrezna izbira srednješolskega programa, študijskega programa, poklica,
- slabo razvite socialne, kulturne, zaposlitvene in druge kompetence,
- nepoznavanje in neznanje uporabe pripomočkov, ki omogočajo večjo samostojnost,
- neustrezno koriščenje prostega časa in slabo razvite socialne veščine,
- nesistematično načrtovan življenjski načrt (družinski, izobraževalni, karierni/zaposlitveni),
- nezadostna strokovna podpora družinam.

3 Rešitev ali kaj bomo s projektom Strokovnega centra dosegli?

Osebe z okvaro vida potrebujejo celostno podporo od prvega dne dalje, ko se okvara vida ugotovi. Slepota in slabovidnost sta senzorni motnji, ki močno vplivata na veščine komunikacije, gibanja in socializacije. Še toliko težje je otrokom in mladostnikom, ki imajo

pridružene motnje (gluhoslepota, avtizem, motnje v duševnem razvoju …). Sistematična in kontinuirana podpora družini in otrokom oz. mladostnikom z okvaro vida je nujna od rojstva dalje, saj le tako lahko v čim večji meri vplivamo na celostni razvoj otroka in opolnomočimo družino. Prav tako pomoč in podporo potrebujejo strokovni delavci, delodajalci in širše družbeno okolje. Praktično ne obstaja področje, ki se ne bi dotikalo življenja oseb z okvaro vida.

Predlog projekta Strokovnega centra za otroke in mladostnike z okvaro vida na eni strani vključuje aktivnosti, ki bodo nadgradile trenutne aktivnosti na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči in vplivale na večjo samostojnost, usposobljenost, socialno vključenost, zdravje otrok in mladostnikov z okvaro vida, na drugi strani pa vplivale na boljše razumevanje okolja o potrebah oseb z okvaro vida. Aktivnosti bodo zaokrožene v celoto in se bodo kontinuirano izvajale v vseh starostnih obdobjih od rojstva do vstopa na trg delovne sile.

4 Aktivnosti centra IRIS v okviru projekta Strokovnega centra

Aktivnosti v strokovnem centru so združene v 4 ključna področja: 1 - celostna ocena, 2 - izvajanje razširjenega kurikula, 3 - svetovanje in izobraževanje, 4 - organizacija in delovanje strokovnega centra.

4. 1 Celostna ocena

Celostna ocena je namenjena otrokom in mladostnikom z okvaro vida od rojstva dalje ter učencem s PPPU. Ocenjujejo se področja na katera posredno ali neposredno vplivata okvara vida ali primanjkljaj na posameznem področju učenja.

Na podlagi ocene se podajo: poročila in priporočila za izbor področij specialno-pedagoške rehabilitacije in načrtovanje individualiziranega programa; poročila in priporočila za izbor pripomočkov; priporočila za prilagoditve učnega procesa, časovne in prostorske prilagoditve; predlogi za kratkoročne in dolgoročne cilje in ukrepe glede na prognozo stanja in potrebe posameznika.

Na podlagi ocene se načrtujejo tudi dejavnosti svetovanja družini in ožjemu socialnemu okolju, povezavanja s strokovnjaki z različnih strokovnih področji (fizioterapevt, logoped, delovni terapevt …), oblikovanja priporočil za dodatno obravnavo in spremljanje s strani zdravstvenih in rehabilitacijskih strokovnih služb.

Celostna ocena omogoča spremljanje razvoja in sprotno odzivnost na potrebe otroka ali mladostnika in družine kar pozitivno vpliva na razvoj veščin in spretnosti za premagovanje primanjkljajev in ovir, ki so bistvene za aktivno vključevanje v družbo, usvajanje različnih kompetenc in skrb za zdravje. Celostna ocena omogoča, da ves čas v proces pomoči in podpore vključujemo tudi starše, kar omogoča, da vplivamo tudi na opolnomočenje družine, da sprejme otroka s posebnimi potrebami.

AKTIVNOSTI in PODAKTIVNOSTI
Celostna ocena otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU
1. Analiza obstoječih tiflopedagoških, specialnopedagoških in psiholoških instrumentov za celostno oceno. 2. Nakup novih testov in izobraževanje za uporabo novih testov. 3. Testna uporaba testov za ocenjevanje. 4. Pridobivanje anamnestičnih podatkov in začetna celostna ocena (ocena funkcionalnosti vida, psihološka ocena, ocena ekonomsko-socialnega statusa, ocena senzornih spretnosti, ocena

vsakodnevnih spretnosti, ocena vsakodnevnih veščin, ocena orientacije in mobilnosti, ocena socialnih veščin vključevanja, ocena rabe podporne tehnologije, ocena izbire učnega medija, ocena zaposlitvenih zmožnosti, ocena pogojev in okolja za optimalno vključitev, ocena prilagoditev za zunanja preverjanja znanja).
   - Oblikovanje poročil in priporočil.
   - Zaključna celostna ocena.
5. Izvajanje dodatnih celostnih ocen glede na potrebe ob prehodu nivoja izobraževanja, zaključku izobraževanja.
6. Timski sestanki.
7. Notranja evalvacija dela.
8. Oblikovanje dokumentacije, protokolov, predlog normativne in kadrovske ureditve celostne ocene.

4. 2 Razširjen kurikul

Razširjeni kurikul predstavlja podporne dejavnosti, ki otrokom in mladostnikom z okvaro vida in otrokom in mladostnikom s PPPU omogočajo, da razvijejo veščine in usvojijo tista znanja, ki so nujno potrebna, da lahko kot odrasli živijo samostojno in neodvisno življenje in postanejo aktivni člani družbe. Razširjeni kurikul predstavlja osnovo za razvoj novih dejavnosti in programov ter inovacij na področju celostne obravnave otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU. Izvaja se od rojstva dalje in ga sestavlja 9 komponent: razvoj podpornih strategij, učinkovita uporaba vseh čutil, učinkovita uporaba podpornih tehnologij, trening orientacije in mobilnosti, razvoj veščin socialnega vključevanja, vključevanje v rekreativne in prostočasne aktivnosti, trening vsakodnevnih veščin, razvoj veščin samozagovorništva, načrtovanje kariernega izobraževanja.

Aktivnosti omogočajo usvajanje posameznih spretnosti in veščin, ki so osnovne in nujne pri usvajanju akademskih znanj in aktivnosti v vsakodnevnem življenju. Posledice slabo osvojenih ali neosvojenih spretnosti in veščin se kažejo na vseh področjih življenja, kar povečuje odvisnost od drugih, izolacijo, slabše možnosti zaposlitve …

AKTIVNOSTI in PODAKTIVNOSTI

Podpora otrokom in mladostnikom

1. Obravnava na domu za 4 otroke v zgodnji obravnavi v obsegu 20 ur letno.
2. Dodatna strokovna podpora otroku ali mladostniku na osnovi celostne ocene v obsegu do 10 ur letno (orientacija in mobilnost, vsakodnevne spretnosti, uporaba pripomočka, prilagoditev okolja, prehajanje, zaposlitev …).
3. Dodatna strokovna pomoč za otroke in mladostnike s PPPU:
   - 30-urni tečaj računalništva 1x letno,
   - razvijanje bralnih veščin – individualno za 5 otrok v obsegu 15 ur letno,
   - veččutno učenje – skupinsko v obliki delavnice 1x letno.
4. Tabori, tečaji in terapije:
   - 2-krat 3 dnevni tematski tabor za dvig socialnih kompetenc za srednješolce,
   - 2-krat tečaj (kuhanje ali kakšen drug tečaj – glede na zanimanje) v obsegu 10 ur za zadnjo triado in SŠ,
   - taktilna senzibilizacija – 20 ur na leto skupina.
5. Omogočiti delovno izkušnjo dijaku/študentu:
   - vzpostavitev nabora delovnih organizacij in priprava delovnega okolja,
   - delovna izkušnja za en dan,
   - - delovna izkušnja v Centru IRIS.

4. 3 Svetovanje in izobraževanje

Svetovanje in izobraževanje se izvaja za različne ciljne skupine v vseh obdobjih življenja osebe z okvaro vida, z namenom prepoznavanja potreb oseb z okvaro vida, opolnomočenja družine, zagotavljanja enakovrednih pogojev za vzgojo in izobraževanje, zaposlovanje ter osveščanje širše javnosti o potrebah oseb z okvaro vida, kar posledično vpliva na razvoj inkluzivne družbe.

Namenjeno je družini, vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem, študentom, strokovnjakom iz različnih strokovnih področji ter širši javnosti. Da bi se otrok ali mladostnik z okvaro vida oz. otrok ali mladostnik s PPPU uspešno vključil v proces vzgoje in izobraževanja, družbo, ali se zaposlil, ni dovolj, da je na to pripravljen le otrok ali mladostnik. Pomembno je, da se na vključitev pripravi tudi okolje.

AKTIVNOSTI in PODAKTIVNOSTI
Svetovanje in izobraževanje za starše in strokovnjake
1. Šola za starše – 5 srečanj letno: – priprava programa, – izvedba šole za starše (3 šolska leta x 5 srečanj = 15 srečanj). 2. Organizacija in izvedba 2 strokovnih predavaj za starše na leto s povabilom zunanjih strokovnjakov – 6 predavanj (teme: razvoj otroka, okvare vida in vpliv, CVI (*cortical visual impairment*), hiperprotektivnost …). 3. Vzpostavitev in koordinacija ter delovanje 4-ih skupin tutorjev: – skupina tutorjev dijakov, – skupina tutorjev študentov, – skupina tutorjev staršev, – skupina tutorjev zaposlenih slepih in slabovidnih. 4. Predstavitev in seznanitev s pripomočki in specialno opremo v Centru IRIS v specializiranih učilnicah (orientacija in mobilnost, učilnice za pouk, vsakodnevni pripomočki, optični pripomočki): – dokup manjkajoče opreme in pripomočkov, – ureditev specialnih učilnic in predstavitve.
Podpora in pomoč vrtcem in šolam
5. Seznanitev vrtca, šole pred vključitvijo otroka ali mladostnika. 6. Izobraževanja za učitelje in druge strokovne delavce: – za organizatorje PUD (praktično usposabljanje z delom), – za učitelje različnih interesnih dejavnosti, – za delodajalce. 7. Priprava in objava video posnetkov z didaktičnimi in metodičnimi priporočili: – priprava vsebin (10 prispevkov), – nakup opreme, – snemanje, – objava in informiranje.

4. 4 Strokovni center

Projektne aktivnosti se nanašajo tudi na vodenje strokovnega centra, razvoj strokovnega kadra v strokovnem centru, zagotavljanja pogojev za izvajanje podpornih dejavnosti, zagotavljanje pogojev za izdelavo, izposojo pripomočkov in opreme ter razvojno dejavnost, kot npr. razvoj novih programov ali nadgradnja že obstoječih. Nujno je uvesti nov model

vodenja, organizacije dela in financiranja dejavnosti strokovnega centra, saj Strokovni center presega trenutno opredeljene zakonske naloge Centra IRIS.

AKTIVNOSTI in PODAKTIVNOSTI
Razvoj, izdelava in izposoja didaktičnih pripomočkov ter prilagajanje in tiskanje gradiv v brajico.
1. Prilagajanje in tiskanje učnih gradiv * v brajico (do 10 na mesec) in za učence s PPPU. * testi, odlomki iz besedil, izhodiščna besedila … 2. Prilagajanje tekmovalnih pol. 3. Prilagajanje in izdelava tipnih slikanic (na novo se jih v času projekta izdela 9). 4. Razvoj, izdelava in izposoja prilagojenih didaktičnih pripomočkov (na novo se jih v času projekta izdela 30). 5. Izdelava prilagojenih zemljevidov (na novo se jih v času projekta izdela 9). 6. 6 Izdelava in posodabljanje katalogov igrač, opreme in didaktičnih pripomočkov za izposojo.

Delovanje strokovnega centra
7. Koordinacija in vodenje projekta. 8. Izobraževanje strokovnega kadra (najmanj 6x): (kongresi, izobraževanje na področju izvajanja specialnopedagoških ocen, CVI, usposabljanje za delo z novimi pripomočki, oblikovanje gradiv …). 9. Vzpostavitev informacijske točke za otroke in mladostnike, starše, strokovno javnost in širšo javnost: – postavitev spletne strani strokovnega centra, – zbiranje in urejanje informacij, – vzpostavitev info točke, – priprava in izdaja publikacij (predstavitvenih, strokovnih). 10. Nakup strokovne literature (20). 11. Obveščanje javnosti in deseminacija (spletna stran, na kongresih, celostna podoba, zaključna konferenca …). 12. Ozaveščanje in izobraževanje širše družbe. 13. Sodelovanje z različnimi ustanovami (fakultete, šole, vrtci, šola za ravnatelje, Zveza društev, medobčinska društva, Očesna klinika …).

5 Vodenje projekta Strokovnega centra

Vodenje strokovnega centra bo prevzela ravnateljica, koordinacijo med posameznimi enotami pa bo prevzel strokovni vodja strokovnega centra. Znotraj posameznih enot bodo delovali strokovni timi.

Vodja strokovnega centra (ravnateljica), strokovni vodja strokovnega centra in vodje posameznih enot se bodo redno srečevali na delovnih sestankih, na katerih bodo načrtovali in evalvirali izvajanje posameznih dejavnosti strokovnega centra.

Strokovni vodja bo z vodji posameznih enot sodeloval tudi v vmesnem času. Tako bo zagotovljen prenos informacij.

Realizacijo finančnega dela projekta bosta izvajali in vodili ravnateljica in računovodkinja Centra IRIS.

6 Področja delovanja Strokovnega centra

V okviru projekta se bo delovanje strokovnega centra omejilo na naslednja področja delovanja:

1. pomoč in podpora otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter njihovim staršem v porodnišnici, razvojni ambulanti, vrtcih,
2. izvajanje specialno-rehabilitacijske obravnave v vrtcih, šolah, strokovnem centru ali na domu, ki ni del dodatne strokovne pomoči po odločbi o usmeritvi,
3. svetovanje za starše, strokovne delavce in drugo zainteresirano javnost o organizaciji pouka, pripravi učnih gradiv, socialnem vključevanju, izbiri pripomočkov in opreme, načrtovanju dejavnosti,
4. izobraževanje za starše, strokovne delavce in drugo zainteresirano javnost,
5. razvoj, izdelava in izposoja didaktičnih pripomočkov, tipnih slikanic,
6. izposoja razpoložljive prilagojene računalniške in optične opreme,
7. prilagajanje učnih gradiv,
8. informiranje staršev, otrok, zainteresirane javnosti,
9. vodenje in organizacija dela v strokovnem centru.

7 Zaključek in zagotavljanje trajnosti projekta

Projekt je načrtovan tako, da pokriva vsa področja, ki se nanašajo na celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, otrokom in mladostnikom s PPPU, njihovim družinam, strokovnim delavcem in širši družbi. Aktivnosti pokrivajo področje celostne ocene, individualnega dela z otroki in mladostniki, pomoč družini, pomoč strokovnim delavcem, pomoč delodajalcem kot tudi širšemu okolju. Dejavnosti so zasnovane na način, da nadgrajujejo že obstoječe in predstavljajo celostno podporo. Le na tak način bo mogoče spremljati učinkovitost podpore, saj dejavnosti niso razdrobljene, ampak so med seboj povezane. Vodenje in spremljanje projekta je zasnovano tako, da se z notranjo evalvacijo ves čas preverja učinkovitost izvajanja dejavnosti ter učinkovitost organizacije dela znotraj strokovnega centra, kar bo podlaga za oblikovanje predloga kadrovskih in materialnih normativov.

Znanje, ki ga bodo pridobili strokovni delavci centra, bodo lahko uporabljali pri vsakodnevnem delu z otroki in mladostniki tudi po zaključku projekta. Prav tako bodo na voljo vsi instrumentariji za celostno oceno za vse otroke in mladostnike v obravnavi. Strokovna literatura, publikacije, brošure, info točka, katalogi, video materiali in drugi materiali bodo na voljo za uporabo, informiranje, svetovanje tudi po zaključku projekta. Tipne slikanice, zemljevidi, izdelani pripomočki in prilagojena oprema bo na voljo za izposojo tudi po zaključku projekta. Oprema za prilagajanje gradiv, tiskanje in različne licence za oblikovanje bodo na voljo tudi po zaključku projekta. Programi (tabori, delavnice, tečaji), ki jih bomo razvili v okviru projekta bodo osnova za izvajanje tudi v nadaljevanju.

Projekt je načrtovan tako, da lahko ponudi dobro osnovo za sistemsko ureditev strokovnega centra za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, kakor tudi otrokom in mladostnikom s PPPU ter omogoča trajnost rezultatov tudi po zaključku projekta.

8 Literatura

Pinterič, A. (ur.), Deutch, T. (ur.), Cankar, F. (ur.) (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov.* 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., dr. Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

http://center-iris.si/projekti/strokovni-center/ (1. september 2017).

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik je v Centru IRIS zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje in ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka, tema vključevanje tujega jezika v prvo in drugo triletje osnove šole. V tem času je poučevala v razredih osnovne šole od 1. do 7. razreda, tako razredni pouk kot angleščino, v enakovrednem in v nižjem izobrazbenem standardu. Mag. Nina Čelešnik Kozamernik je bila mobilna koordinatorica otrokom od vrtca do srednje šole za področje cele Slovenije, bila je urednica šolskega časopisa Naša misel, vodja aktiva službe za pomoč inkluziji, ustanoviteljica študijske skupine učiteljev slepih in slabovidnih otrok. Trenutno dela kot mobilna učiteljica in koordinatorica projekta Strokovnega centra. Ves čas se stalno strokovno izpopolnjuje in objavlja v revijah, ki obravnavajo tematiko poučevanja.

Branje s štirinožnim prijateljem - motivacijsko branje za otroke s posebnimi potrebami

Reading with a Four - legged Friend - Motivational Reading in Children with Special Needs

Jožica Založnik

OŠ Ob Dravinji, Slovenske Konjice
jozica.zaloznik@obdravinji.si

Povzetek

Živimo v dobi, ko nenehno hitimo za uspehom in materialnimi dobrinami, in pozabljamo, da so prav odnosi ključnega pomena. Jezik je osnovno orodje za medčloveško sodelovanje. Kdor ima dobro razvite sporazumevalne zmožnosti, ima več možnosti za osebni in družabni uspeh. K uspešnosti učenja veliko pripomore izkustveno učenje. Bralne spretnosti so v veliki meri odvisne od notranje in zunanje motivacije in od vzgoje. Najlažje jih razvijamo s pomočjo igre. Igra s štirinožnim prijateljem je prijetna strategija za izkustveno učenje, saj živali v naša življenja prinašajo obilo lepega in pozitivnega. Zaradi njih smo bogatejši in porajajo se nam različni občutki: naklonjenost, povezanost, nesebičnost, nežnost… Ker imamo doma psičko Moli, ki je že bila nekajkrat prisotna pri individualnih urah in je bila pri otrocih zelo dobro sprejeta, se je porodila ideja o branju s psom.

Če dosežemo, da otrok čuti ugodje ob branju, ga ni potrebno nagrajevati, saj je že samo branje nagrada. To se je pokazalo tudi v našem primeru. Specialni pedagogi nudimo učno pomoč otrokom s posebnimi potrebami. Pri tem izstopajo težave z branjem in posledično odklonilen odnos do branja. Skupina osmih otrok, ki je bila obravnavana v sklopu branja s psom, je bila nemirna, otroci so imeli primanjkljaje na področju socializacije in izrazito odklonilen odnos do branja. V članku bo predstavljeno branje s psom kot motivacija, prepoznavanje čustev in učenje primernega izražanja le-teh.

Ključne besede: branje, izkustveno učenje, kuža, občutki, odnosi, sodelovanje, učenci, zunanja in notranja motivacija.

Abstract

We live in an age when we constantly strive for success and material goods, and we forget that relationships are of crucial importance Language is the basic tool for interpersonal cooperation. Whoever has well-developed communication skills has several possibilities for personal and social success. Learning success is greatly helped by experiential learning. Reading skills are to a large extent dependent on internal and external motivation and from upbringing. The easiest way to develop them is through the game. Playing with a four-legged friend is a pleasant strategy for experiential learning, because animals in our lives bring a lot of good and positive. Through them we are richer and we have different feelings: affection, connection, selflessness ...I have a puppy Moli at home. Because she has been with me several times in the individual hours and the children loved her, the idea of reading with the dog was born

If we reach a child's reading pleasure, there is no need to reward reading. Reading becomes a reward by itself. This has also been shown in our case. As a special pedagogue, I offer learning assistance to children with special needs. In this case, there are problems with reading and consequently a negative

attitude towards reading. A group of eight children, which was discussed in the course of reading with a dog, was restless, children had deficits in the field of socialization and a markedly reluctant attitude toward reading. The article will present reading with a dog as motivation, recognition of emotions and learning of appropriate expression of them.

Key words: reading, experiential learning, a dog, feelings, relationships, cooperation, students, external and internal motivation.

1. UVOD

Sodelovanje z živalmi poveča kvaliteto človeškega življenja. Tako nam le-te lahko služijo v terapevtske namene. Najpogosteje za te dejavnosti uporabljamo pse in konje. V knjigi Tačke v šoli, avtorice Mojce Trampuš (2014), je podrobno opisana izviren pristop k učenju branja.

IMENUJE SE R.E.A.D. (Reading education asistence dogs). Razvil se je leta 1999 v ZDA. Osnovna ideja tega programa je, da pripravimo varen in miren prostor, kjer lahko otrok bere kužku. V letih dela z otroki s posebnimi potrebami se je pokazalo, da je izkustveno učenje najboljše. Doma imamo psičko pasme shih-tzu, ki je manjše rasti. Otroke ima zelo rada, zato sem jo občasno pripeljala k individualnim uram. Učiteljice 3. razredov so izpostavile skupino 8 vedenjsko opaznih učencev s posebnimi potrebami in z izrazitimi motnjami branja. Ure branja z njimi so bile prava polomija. Pri iskanju motivacije se je porodila ideja o branju s psom. Z njo so bili seznanjeni starši, otroci in vodstvo. Predelala sem literaturo o tej tematiki in poiskala informacije oziroma mnenja o podobnih izkušnjah na internetu. Sledile so predpriprave, na katerih so se otroci seznanili s pravili druženja, spoznavali pasje navade in potrebe, predstavila sem jim lastnosti psičke Moli. Sprejeli smo pravila obnašanja in ukrepe ob neupoštevanju le- teh. Otroci so psički pripravili posodico za vodo in prostor za počitek. Ko je bilo vse pripravljeno, je na veliko veselje otrok prišla štirinožna motivacija. Ob branju so otroci čutili ugodje in samega branja ni bilo potrebno več nagrajevati.

Poudarek pa ni bil zgolj v motiviranju učencev za branje in primernejšem obnašanju, temveč uživati na poti, kar pomeni, da smo poleg branja razvijali splošne funkcije, socialne veščine, predvsem pa se imeli prijetno in lepo. V knjigi Pot sreče avtor J. Bucay (2017) poudarja, kako velik pomen ima pot, ne zgolj konkreten cilj. To načelo je bilo doseženo.

2. MOTIVACIJA

MOTIVACIJA je psihološki proces. Usmerja in spodbuja naše obnašanje. Učenci so po večini bolj usmerjeni v dosežke kot v učenje. Če želimo razviti samostojne, misleče učence, ki se bodo želeli izobraževati v vseh življenjskih obdobjih, bo potrebno spremeniti metode in način ocenjevanja. Motivacija vpliva na čustveno in spoznavno področje. V knjigi Bralne učne strategije, avtoric S. Pečjak in A. Gradišar (2012), strokovnjaki poudarjajo velik vpliv motivacije za branje na bralno aktivnost in bralne dosežke.

2.1 Bralna motivacija

- je vzpostavljanje čustvene in inteligenčne vezi s knjigo,
- pri motiviranju je v ospredju poučevanje, ne promocija branja.

NOTRANJA:

- dolgoročni cilji
- kratkoročni cilji
- večja bralna učinkovitost
- manjša bralna učinkovitost

ZUNANJA:

- pogostejše branje
- redkejše branje
- vseživljenjsko branje
- branje le v času izobraževanja

2.2 Razvoj bralne motivacije v šoli

Cilji bralne motivacije so glede na starost različni in so odvisni od razvojnih procesov, čustvene motivacije in vsebine. V diplomskem delu Bralna motivacija pri pouku v šoli avtorica S. Kavčič (2012) opredeli učiteljeve naloge, ki so:

- oceniti učenčev interes,
- pomoč pri pozitivnem odnosu do branja,
- pestrost programa,
- ugodna klima, ki spodbuja branje,
- zagotoviti bralni uspeh (tudi pri otrocih s posebnimi potrebami),
- pokazati potrebnost branja,
- pozitiven model odraslih in vrstnikov,
- vključenost staršev,
- glasno branje učitelja,
- pomoč pri izboru knjig,
- upoštevanje mnenja učencev.

Živali delujejo zdravilno na našo duševnost. Zelo odkrito in iskreno pokažejo naklonjenost ali ne. Naš kuža shih-tzu je zelo nežna psička, ki je navajena na otroke in obožuje pozornost in božanje (slika 1). Že pred urami branja je bila nekajkrat v šoli, kjer se je dobro počutila in bila dobro sprejeta pri učencih, zlasti tistimi s posebnimi potrebami.



Slika 1: Branje v troje

Ob božanju živali se pri človeku sproži potreba po nežnosti. Žival je lahko dober zgled za poslušanje, neposredno veselje, obzirnost, izražanje preprostih čustev. Obenem zna pes ravnati zelo inteligentno, ko od človeka nekaj hoče. S praskanjem, "suvanjem", lajanjem, cviljenjem opozarja na svoje potrebe brez agresije. Vztrajnost pri prinašanju predmetov in veselje ob igri je lahko otroku dober zgled (slika 2). Z opazovanjem psa so otroci spoznavali različna čustva, ugotavljali vzroke zanje in se s pomočjo igre vlog učili, kako čustva izraziti na sprejemljiv način. Pri tem je bila v pomoč knjiga Čustvena inteligenca pri otrocih, avtorja Kanoya (2014). V njej avtor poudarja, da je namen čustvene inteligence pomagati, da otrok prepozna svoja čustva, vzroke, zakaj jih doživlja in kako naj jih uporabi v odnosih.



Slika 2: Kuža posluša branje

3. KAJ LAHKO PRIČAKUJEMO, ČE SE NAM V ŠOLI PRIDRUŽI PES -

povzeto po knjigi Tačke v šoli, avtorice Mojce Trampuš (2014).

Navzočnost psa šolarje zelo razveseli, zlasti osamljene. Psi vplivajo na otrokove

A sposobnosti:

- fizične
- čustvene
- socialne
- kognitivne

B Učenci ob psu:

- razvijajo sproščenost,
- se umirijo,
- izboljšajo samozavest,
- doživljajo empatijo, iskrenost, potrpežljivost,
- občutijo veselje za izvenšolske dejavnosti,
- zmanjša se tekmovalnost,
- razvije se sodelovalno vzdušje,
- nastane zaupnejši odnos učitelj - učenci.

4. KATERI OTROCI SO BILI IZBRANI

Predlagano je bilo 8 učencev 3. razreda. Vsi so učenci s posebnimi potrebami in ob disleksiji imajo tudi:

- govorno jezikovne motnje
- čustvene in vedenjske motnje z motnjami pozornosti
- težave pri učenju tujega jezika

5. KAJ SMO SE POGOVORILI Z UČENCI, PREDEN NAS JE OBISKAL KUŽA -

povzeto po knjigi Tačke v šoli, avtorice Mojce Trampuš (2014).

Dogovori so bili:

- kako se psu približati (opazovanje telesne govorice, od strani, počasi),
- kdaj psa ne motimo (ko spi, je, pije, se igra s svojo igračo),
- kako se obnašamo ob psu (ne skačemo, ne kričimo, ga ne objemamo, mu ne pulimo stvari iz ust),
- kako se s psom pravilno igramo.

Otroci so se učili pravilnega ravnanja s psom, seznanili so se z lastnostmi psa, ob igri so urili drevo (mirno, bočno stanje učenca brez očesnega kontakta), ko učencu pasje obnašanje ne bo všeč oziroma si ne bo želel imeti opravka s psom (slika 3). Dogovorjena so bila pravila in ukrepi ob kršitvah. Z usmerjanjem so prišli do spoznanja, da imajo tudi živali svoje pravice, ki jih je potrebno spoštovati. Sprejet je bil sklep, da bo tisti, ki bo kršil pravila in dogovore, za tisti dan izločen.

6. KAKO JE POTEKALO DELO

- tekst za branje je bil natisnjen na rumeno podlago,
- tisk je bil povečan 3x (ali še večkrat),
- mali tiskani b je bil označen z rdečo barvo,
- pri branju so si besedilo prekrivali s kartončkom ali kazali tekst s prstom (nalepka na nohtu),
- predhodna razlaga teksta in manj znanih besed.

V uvodu ure so se otroci s psičko nekaj minut igrali tako, da so jo božali, ji metali žogico, da jim jo je prinašala. Prve ure se je gibalno aktivni uvod raztegnil, saj so imeli otroci veliko potrebo po gibanju in božanju psičke. Ko so to potrebo zadovoljili, kar se je pokazalo z večjo sproščenostjo in umirjenostjo, so se v polkrogu posedli in poskusili prepoznavati telesno govorico psičke. Vsak učenec je nato dobil list z zapisanimi navodili. Na eni strani lista so bila zapisana preprosta navodila, ki jih je prebral **tiho,** in sicer je bilo opisano določeno čustvo, ki ga je učenec nato pred skupino s pantomimo pokazal. Ostali učenci so čustvo prepoznavali in poimenovali. Na drugi strani lista je bilo na kratko zapisano priporočilo, kako določeno čustvo izraziti na primeren način. Ta zapis je učenec prebral na ***glas***. Ko so nalogo izvedli vsi učenci, je sledil pogovor o njihovih občutkih pri tihem branju, ob pantomimi in ob glasnem branju. Psička je med branjem ob njih mirovala. Na koncu ure so učenci dobili motivacijski list za vpis 10-minutnega dnevnega branja doma. Dva učenca sta imela doma psa in sta brala njima, ostali učenci so brali plišastim igračam. Prebrano so vpisali v razpredelnico na motivacijski list. Če so ga čez en teden vrnili izpolnjenega, so dobili novega in so imeli prednost pri igri z Moli.



Slika 3: Pravilno ravnanje s psom

Ker smo brali kužku, je strah pred napakami izzvenel. Slabi bralci neradi berejo na glas, saj so izpostavljeni posmehu, pripombam. Kuža pa je potrpežljiv poslušalec, ki s toploto svojega telesa izkazuje vdanost, ne sodi, ne komentira, ne priganja. Otroci so imeli možnost poročanja o tem, kaj so prebrali, kaj jim je bilo všeč ali ne. Obenem so z opazovanjem psa ugotavljali različna čustva, vzroke zanje in se s pomočjo iger vlog učili, kako jih uporabiti v odnosih.

S tem načinom se sama tehnika in točnost branja nista izboljšala. Še vedno so zamenjevali:

- d – b
- m – n
- a – o
- obračali zloge

Izboljšala se je pripravljenost za branje, največji napredek pa je bil opazen v primernejši komunikaciji v razredu, skupinskem delu in tudi v izražanju čustev. Tekmovalno obnašanje se je spremenilo v **sodelovalno**.

Psička se je z otroci dobro počutila in je svojo naklonjenost kazala:

- z ovohavanjem,
- igrivostjo,
- lizanjem.

7. ZAKLJUČEK

Delavnice za motivacijsko branje s psom so bile izvedene v obliki interesne dejavnosti, in sicer enkrat na teden po eno šolsko uro. Sodelovalo je 8 učencev. Cilji so se začeli

uresničevati šele takrat, ko so bili ustvarjeni vsi pogoji z upoštevanjem načela **postopnosti**. Učitelji in starši ugotavljamo, da so alternativne oblike vzgoje in izobraževanja potrebne in pri otrocih izredno dobro sprejete. Z izkustvenim učenjem otroke lažje privedemo do znanja in obenem razvijamo njihove splošne funkcije, ki so bistvenega pomena za razvoj celovite osebnosti. Prednost branja s psom se je pokazala v tem, da je bilo potrebno dosti manj časa za umirjanje in predpriprave na branje. Klima v skupini se je s prihodom psa bistveno izboljšala. Čutiti je bilo večjo strpnost, povezanost, sledenje. Tekmovalno vedenje je zamenjalo spodbujevalno vzdušje. V skupini je zavladala zaupljivost, neučakanost biti prvi in glavni je izgubila na intenzivnosti. Ob zaključku šolskega leta so vsi učenci opravili bralno značko, na kar so bili zelo ponosni. Ob proučevanju literature, zlasti konkretnih napotkov iz knjige Tačke v šoli, avtorice M. Trampuš (2014), spoznamo, da vsaka sprememba prinese nov zagon tudi tistim, ki izvajamo vzgojo in izobraževanje. V knjigi Pot sreče, avtorja Jorgeja Bucaya (2017), preberemo, da se nam ni potrebno bati sprememb. Avtor meni, da nas je lahko strah le tega, da se ob spremembah ne bi bili sposobni spremeniti tudi mi. Ko se letos srečujemo s temi učenci, se vedno pozanimajo o psički in poročajo, kaj vse so prebrali. Med nami je ostalo zaupanje, saj nas družijo prijetni spomini. Lepo bi bilo, da bi te prijetne občutke podoživljali vsakič, ko bodo brali.

8. LITERATURA

Trampuš, M. (2014). *Tačke v šoli, terapevtski pes - učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik*. Ljubljana: Zavod republike za šolstvo

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012), *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod republike za šolstvo

Kanoy, K.(2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih*. Ljubljana: Založba Vita.

Bucay, J.(2017). *Pot sreče*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga

Kavčič, S. (2012). Bralna motivacija pri pouku v šoli. Diplomsko delo pridobljeno s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1435/1/SIMONA_KAVCIC_DIPLOMA.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Jožica Založnik je po poklicu specialna pedagoginja. Diplomirala je na pedagoški fakulteti v Ljubljani. Prvih 13 let je bila zaposlena v zavodu za duševno in telesno prizadete otroke in mladostnike. Nato je pet let poučevala na šoli s prilagojenim programom. Zadnjih petnajst let pa je zaposlena na redni osnovni šoli v Slovenskih Konjicah, kjer nudi učno pomoč otrokom s posebnimi potrebami. Ob delu se je seznanila z Gestalt terapijo, biodinamiko, terapevtsko masažo, meditacijo, Brain Gymom …

Raznolikost poučevanja in dela v šoli s prilagojenim programom

The Diversity of Teaching and School Work in the Special Education School Program

Brigita Pinter

II. Osnovna šola Žalec
neja2415@gmail.com

Povzetek

Poučevanje in obravnava otrok s posebnimi potrebami je psihično in intelektualno naporno delo, ki od učitelja-specialnega pedagoga zahteva velik razpon različnih znanj, poznavanja vsebin, metod in oblik dela, zmožnost sodelovanja in komuniciranja ter razumevanja in empatije do oseb s posebnimi potrebami, njihovih svojcev in drugih, ki vstopajo v vzgojno-izobraževalni sistem. Zaradi raznolikosti in velikega področja dela, ki ga specialni pedagog opravlja, se lahko pojavlja vprašanje, ali je biti specialni pedagog poklic ali poslanstvo in način življenja? Spoznati poklic specialnega pedagoga ni poznavanje teoretičnih znanj, ki jih pridobiš kot študent, ampak poseg v realno življenje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, spoznavanjem njihovega načina življenja in nudenjem nesebične pomoči. Pridobiti zaupanje, biti odprt za nova znanja, poskušati nove metode poučevanja, se prilagajati posameznikovim željam in potrebam, se izobraževati: vse to je potrebno za uspešno delo z osebami s posebnimi potrebami, hkrati pa se ukvarjati z neznansko veliko birokracije in pisanja, ki ne služi ničemur, je pa problem, s katerim je v splošnem soočen celotni šolski sistem. Spoznati možnosti in delo, ki ga ob pridobitvi poklica specialnega pedagoga lahko opravljaš, in hkrati prepoznati sebe v krogu dogajanja je izrednega pomena. Čas, namenjen otrokom in mladostnikom, je tisti, ki daje pomen in odpira nova spoznanja. Menim, da bodoči specialni pedagog potrebuje več praktičnega znanja, prakse v študijskem času, konkretnih nalog ter povezav z osebami s posebnimi potrebami, saj lahko le tako spozna delo in aktivnosti, ki ga bodo vodile skozi poklicno življenje.

Ključne besede: delo z otroci s posebnimi potrebami, otroci s posebnimi potrebami, poučevanje, raznolikost poklica, specialni pedagog.

Abstract

Teaching and dealing with children with special needs is a psychically and intellectually hard work which requires from a teacher - special pedagogue a wide range of different skills, knowledge of content, methods and forms of work, ability to cooperate and communicate, as well as understanding and empathy for people with special needs, their relatives and other people involved in the educational system. Due to the diversity and extensive area of the work carried out by a special pedagogue the question may be asked whether being a special pedagogue is a vocation, or a mission and a way of life. To learn the profession of a special pedagogue does not mean acquiring the theoretical knowledge, which you learn as a student, but involving into the real lives of children and adolescents with special needs, learning about their way of life and offering unselfish help. To gain trust, to be open to new knowledge, to try new teaching methods, adapt to an individual's wishes and needs, educate yourself, all this is necessary for successful work with people with special needs, while at the same time, dealing with too much bureaucracy and writing which serves no purpose, is a problem that is generally present in the entire school system. The most important is to get to know both the possibilities and the work you can do when you get the position of a special pedagogue, and, at the

same time, to recognize yourself in a chain of events. It is time spent with children and adolescents what gives meaning and opens new insights. I think that a future special pedagogue needs more practical knowledge, practical work during the course, specific tasks and connections with people with special needs as it is the only way to get to know the work and activities that will lead him through his professional life.

Keywords: children with special needs, diversity of vocation, special pedagogue, teaching, working with children with special needs.

1. Uvod

Biti uspešen, napredovati in postati samostojen in neodvisen je cilj vsakega posameznika. Kako razmišljajo učenci, kdaj so uspešni in zadovoljni sami s seboj in svojim delom, je predvsem odvisno od intelektualnih sposobnosti posameznikov, motivacije, zastavljenih ciljev s strani staršev, prijateljev, učiteljev in drugih, s katerimi se srečujejo. Uspešnost je tako povezana z več dejavniki, ki se medsebojno povezujejo in dopolnjujejo. Učitelji, specialni pedagogi so tiste osebe, ki prepoznajo učne, vedenjske, čustvene in druge težave pri posameznih učencih in kasneje nudijo pomoč učencem, staršem in strokovnim delavcem. Šola se ob ustrezni pomoči s prilagoditvami učnega programa in različnimi pripomočki spremeni v okolje, kjer se otrok zopet počuti sprejet in uspešen, zmore učni program, pridobi pozitivno samopodobo in postaja močnejši v zavedanju sebe in okolice. Učenci postajajo odgovorne odrasle osebe, sposobni skrbeti sami zase.

Ker je vse več učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja vključenih v redne osnovne šole, je pomembno, da so deležni ustreznega in učinkovitega izobraževanja. To je neodtujljiva pravica, ki jo po mnenju Kavklerjeve (2008b) terja inkluzivna vzgoja in izobraževanje.

1.1 Kdo so OPP?

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) opredeljuje naslednje kategorije otrok s posebnimi potrebami:

a) otroci z motnjami v duševnem razvoju,
b) slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
c) gluhi in naglušni otroci,
d) otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
e) gibalno ovirani otroci,
f) dolgotrajno bolni otroci,
g) otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
h) otroci z avtističnimi motnjami,
i) otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

1.2 Preusmeritev iz redne osnovne šole na osnovno šolo s prilagojenim programom

Na šolo s prilagojenim programom so vpisani otroci z odločbo o usmeritvi, ki jo pridobijo preko komisije za usmerjanje. Začetek postopka usmerjanja temelji na odstopanju od povprečja oziroma na ugotovitvi, da je trenuten program za otroka neustrezen, kar najprej opazijo učitelji, ki otroka učijo, starši, svetovalni delavci. Zahtevo za uvedbo postopka, Pisno zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja, pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, ki na prvi stopnji vodi postopke usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja, vložijo starši, ustanova,

zase pa jo lahko vloži tudi mlajša polnoletna oseba (v nadaljevanju vlagatelj) (21. člen ZOUPP, 2011).

Ko je enkrat otrok v postopku obravnave, je potrebno temeljito preučiti njegove sposobnosti in zmožnosti ter intelektualno raven funkcioniranja ter določiti program, ki bi bil zanj najustreznejši.

Zavod RS za šolstvo izda odločbo o usmeritvi v program vzgoje in izobraževanja na podlagi strokovnega mnenja, ki ga pripravi komisija za usmerjanje prve stopnje (28. člen ZOUPP, 2011).

Starši so dolžni vključiti otroka s posebnimi potrebami v vrtec, šolo ali zavod v skladu z dokončno odločbo o usmeritvi v roku 15 dni od njene dokončnosti, če z odločbo o usmeritvi ni določeno drugače (28. a člen ZOUPP, 2011).

Ko sta določena ustanova in program, ki je za otroka najbolj primeren, sledi oblikovanje individualiziranega programa. Vrtec, šola ali zavod mora najkasneje v roku 30 dni po vključitvi otroka s posebni potrebami izdelati individualiziran program vzgoje in izobraževanja.

Z individualiziranim programom se določijo:

a) oblike dela na posameznih vzgojnih in predmetnih področjih, pri posameznih predmetih ali predmetnih področjih,
b) načini izvajanja dodatne strokovne pomoči,
c) izvajanje fizične pomoči,
d) prehajanje med programi,
e) potrebne prilagoditve pri: organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju, časovni razporeditvi pouka (29. člen ZOUPP, 2011).

Strokovna skupina:

Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa imenuje ravnatelj strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci šole ali zavoda in drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno–izobraževalnega programa. Pri delu strokovne skupine sodelujejo tudi starši otroka.

Strokovna skupina mora med šolskim letom prilagajati individualiziran program glede na napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami in ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost individualiziranega programa in izdelati individualiziran program za naslednje šolsko leto (30. člen ZOUPP, 2011).

Ko je otrok dejansko vključen v ustrezen program in njegovo izobraževanje poteka po edinstvenem individualiziranem programu, je včasih potrebno preveriti ustreznost usmeritve. Morda je v prezahtevnem programu, morda v premalo zahtevnem, lahko pa je bila usmeritev ustrezna.

Učenci prihajajo na OŠPP povečini s slabo samopodobo, slabim, negativnim učnim uspehom, vedenjsko izstopajoči, velikokrat pa tudi iz slabše urejenih socialnih razmer in revnejših družin. Ker se učenci v šolo s prilagojenim programom vključijo z veliko težavami, učnimi vedenjskimi in emocionalnimi, je njihov stik z učitelji, strokovnimi delavci in novimi sošolci največkrat prijetno presenečenje. Otroci imajo drugačen predmetnik, primeren njihovi sposobnosti, ki ga zmorejo in kjer so uspešni. Poleg šolskega dela se udeležijo veliko različnih zunajšolskih dejavnosti, tekmovanj in krožkov.

Defektologi oziroma specialni pedagogi poučujejo večino predmetov na šoli s prilagojenim programom. Seznanjeni so z vsemi prilagoditvami in metodami dela, ki učencem olajšajo učenje in razumevanje snovi. Ob konkretnih didaktičnih ponazoritvah in zmanjšanem obsegu učne snovi je poudarek na učenčevi individualni sposobnosti in zmožnosti usvajanja znanj. Učenci pridobijo potrebna znanja za življenje in delo, ki ga bodo v odrasli dobi sposobni opravljati.

1.3 Starši otrok s posebnimi potrebami

Ob rojstvu otroka s posebnimi potrebami ali kasnejšim spoznanjem, da se pri otroku pojavljajo večje učne ali druge težave v njegovem razvoju, se starši spopadajo z veliko žalostjo, mislijo o neuspehu, razočaranjem, hkrati pa želijo otroku omogočiti, karseda normalno, polno življenje. Ob stalnem otrokovem neuspehu in trudu, trdemu delu ter žalosti, ki vsakodnevno spremlja otrokov in starševski urnik, so starši izčrpani, utrujeni in nujno potrebujejo pomoč in usmerjanje, kako, na kakšen način otroku in partnerskemu odnosu pomagati.

Jerebova (2011, str. 8) pravi: »Učenci z učnimi težavami so skupina učencev, ki so zaradi specifičnega delovanja na enem ali več področjih toliko ranljivejši od svojih vrstnikov, zato potrebujejo toliko trdnejše zaledje podpore in pomoči staršev. Mnogi postanejo zaradi drugačnega funkcioniranja tarča posmeha ali nerazumevanja vrstnikov ali celo učiteljev, zato potrebujejo toliko trdnejšo oporo v domačem okolju.« Odnosi med starši in strokovnimi delavci, ki temeljijo na medsebojnem zaupanju in razumevanju, bodo v pomoč in podporo tem otrokom.

1.4 Nova šola – novo življenje

Otrok največkrat pride v novo šolsko okolje zmeden, prestrašen. Zapusti okolje, ki ga pozna, in vstopa v nove šolske prostore, spozna množico novih učiteljev, sošolcev.

Otroci in celotna družina se spopadajo s strahom, neznanimi občutki in nemočjo, ki jo največkrat še dodatno povečuje domače okolje. Sorodniki in prijatelji velikokrat ne znajo pomagati, ampak poskušajo z negativnimi opazkami in svojim neznanjem preusmeriti mišljenje staršev. Vključitev otroka v ustrezno ustanovo omogoča otroku in staršem nove možnosti. Starši si lahko predstavljajo življenje svojega otroka v prihodnosti, kar mnoge zelo razbremeni. Ob vseh aktivnostih in pomoči postanejo uspešni, zadovoljni, strpnejši, samozavestnejši …Starši prihajajo s pozitivnimi povratnimi informacijami in občutki. Velikokrat se mi zgodi, da starši pridejo, s solzami v očeh, in se zahvalijo, ter sporočijo, da se njihov otrok počuti odlično in da so končno zaživeli kot družina, saj se jim ni potrebno nenehno ukvarjati s šolskim delom in otrokovim negativnim odnosom do šole.

2 Specialni pedagog ali defektolog

Je oseba, ki mora sodelovati prav z vsemi ljudmi na šoli, če hoče svoje delo opravljati nemoteno in posledično kakovostno. Je človek, ki mu strategije z različnih virov domačih in alternativnih pedagogik niso tuje. Prav tako je razmišljujoč posameznik, ki stalno stremi k izboljšanju dela s posameznim otrokom, pa čeprav uvede čisto svojo lastno in unikatno strategijo. Če najde način, da otrok usvoji znanje, uporablja strategije v novi situaciji in pokaže svoje znanje kljub svojim primanjkljajem, si lahko šteje v čast, da spreminja svet na bolje. Plačilo, ki ga za to dobi, ni tisto na plačilni listi, temveč zgodovinski nasmehi, solze sreče in zdravi otroci, ki se razvijejo v zadovoljne mladostnike in srečne odrasle (Kesič-Dimic, 2014).

Kalinova (2009) pravi, da morajo biti strokovni delavci odprti za učenje in se stalno strokovno usposabljati, če želimo, da bo sodelovanje potekalo ustrezno.

2.1 *Delo specialnega pedagoga*

Specialni pedagog, ki najpogosteje dela z učenci s posebnimi potrebami, s pomočjo specifičnih načel in pristopov spodbuja otrokov razvoj na področjih:

a. samostojnosti,
b. fine in grobe motorike,
c. grafomotorike,
d. kognitivnih veščin,
e. branja, pisanja,
f. računanja,
g. socialnih veščin,
h. usmerjanja in vzdrževanja pozornosti.

Delo specialnega pedagoga obsega:

a) prepoznavanje učencev z učnimi težavami,
b) prepoznavanje narave težav in pogojev, s katerimi učenec doseže najboljše rezultate,
c) izbiranje specifičnih metod dela in pomoči, s katerimi bo učenec kompenziral svoje primanjkljaje in razvijal močna področja,
d) neposredno delo z učenci z učnimi težavami,
e) sodelovanje s starši,
f) sodelovanje z učitelji,
g) sodelovanje s šolsko svetovalno službo,
h) pripravo individualiziranega programa,
i) svetovanje staršem in učiteljem.

2.1.1 Specialni pedagog izvaja pouk

Specialni pedagog je učitelj, ki opravlja širok obseg poučevanja. Poučuje večino predmetov od 1. do 9. razreda, poučuje predmete v oddelkih posebnega programa, kombinacije oddelkov, v katerih so največkrat raznolike motnje in sposobnosti posameznih učencev, opravlja naloge razrednika, pomaga pri socialni vključenosti učencev v skupino ne glede na kulturno raznolikost, starostni razpon učencev, ki so v posebni program vključeni do starosti 26 let. Poleg poučevanja specialni pedagog pripravlja primerna e-gradiva, pripomočke, individualizira delo posameznikom.

Učenci imajo v šoli s prilagojenim programom bogat izbor interesnih dejavnostih, ki so primerne njihovi sposobnosti. Cilj interesnih dejavnosti je predvsem omogočiti posamezniku krepiti močna področja, tekmovati v znanju in igrah na regijskem in državnem nivoju. Interesne dejavnosti izvajajo specialni pedagogi, ki prav tako s primernimi metodami in oblikami dela ponudijo otroku možnost izboljšati in izpopolniti znanja, sposobnosti in spretnosti.

V šoli s prilagojenim programom izvajam že drugo leto interesno dejavnost instrumentalni krožek, ki se je kmalu pokazala kot uspešna terapevtska dejavnost za vedenjsko motnjo učencev, spodbudila je komunikacijo med učiteljem in učenci, pomagala je pri vzdrževanju pozornosti in koncentracije in nenazadnje bila učencem zanimiva. Otroci s posebnimi potrebami zelo radi nastopajo in tako širši javnosti predstavijo, kaj zmorejo in znajo. Učiteljeva pomembna naloga pa je tudi, da enolično ponavljanje pesmi pripravi učencem zanimivo in čustveno privlačno; slednje lahko doseže z raznolikimi dejavnostmi in povezavami z gibalno in dramsko igro. Prireditev oz. prikaz naučenega je zanimiva popestritev otrokovih vsakodnevnih dogajanj, otroke animiramo s posebnim interesom, širši krog ljudi, obiskovalcev pa ozavestimo drugačnosti, prikažemo zmožnosti oseb s posebnimi potrebami in možnosti sprejemanja le-te.

2.1.2 Specialni pedagog izvaja diagnostiko

Glede na potrebe učencev in ugotovitve učiteljev, da imajo posamezniki težave na posameznem učnem področju in izstopajo iz povprečja, specialni pedagog izvede diagnosticiranje otrokovih razvojnih in učnih težav s pomočjo različnih diagnostičnih testov-diagnostični test zaznavno-motoričnih sposobnosti otrok, SNAP test, ACADIA test in mnogi drugi ter dobrim poznavanjem osnovnošolskih učnih načrtov. Po opravljenem diagnosticiranju, specialni pedagog poda poročilo razvojnih in učnih težav učenca, ki je hkrati priloga vloge komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri določanju programa, vzgojno-izobraževalnega zavoda, načina pomoči, prilagoditev, pripomočkov itd.

2.1.3 Specialni pedagog je mobilni učitelj za dodatno strokovno pomoč

Opravljanje dela kot mobilni specialni pedagog obsega ure dodatne strokovne pomoči (DSP), ki ne sodijo v obvezni program niti v razširjeni program osnovne šole ali vrtca. So posebna pravica, ki je otroku oz. učencu določena z odločbo. Način izvedbe je treba opredeliti z individualnim načrtom v skladu z zakonom. Zaželeno je, da se DSP izvaja v času pouka, izjemoma pa se zaradi narave pomoči in njene organizacije izvaja tudi izven časa pouka na drugače organiziran način. V izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni otroci, za katere komisije za usmerjanje ocenijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo predvidoma dosegli vsaj minimalne cilje oz. standarde znanja, določene v učnih načrtih za vse predmete v predmetniku osnovne šole za razred, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami Gre za otroke oz. učence, ki na psiholoških testih dosegajo v splošnem nekoliko nižje rezultate. V svojem delovanju imajo slaba področja, ki so posledica specifičnih okrnjenosti, razvojnih disharmonij, govorno-jezikovnih motenj, motenj v vedenju, motoričnih zaostankov, prostorskih dezorganizacij…

Dinamika in tok razvoja otrok s posebnimi potrebami sta svojevrstna in nepredvidljiva, predvsem v smislu oblikovanja vedenjskih vzorcev, če jim ni ponujena posebna vzgojno-izobraževalna pomoč. Ta je nujno potrebna zaradi ogroženega osebnostnega razvoja: samopodoba, frustracije, agresije…

Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v šolo oz. oddelek je treba posebno pozornost nameniti ustvarjanju pozitivnega ozračja. Nepoznavanje drugačnosti otrok s posebnimi potrebami lahko med drugimi učenci v oddelku oz. na šoli okrepi morebitne predsodke ali ustvari nespodbudno klimo. Zato je potrebno »pripraviti« otroke oz. sošolce na vključitev otroka s posebnimi potrebami tako, da jim ponudimo čim več informacij in možnost spraševanja. Otroku s posebnimi potrebami je potrebno predstaviti in ozavestiti vzroke in naravo njegovih posebnih potreb in ga razbremeniti občutka krivde, ki je pogost ob težavah, ki jih lahko ima na različnih razvojnih in učnih področjih. Za otroka s posebnimi potrebami je pomembno, da se v oddelku čuti sprejetega, varnega, saj je to pogoj za vzpostavljanje socialnih interakcij, za komunikacijo in tudi uspešno učenje. V procesu pomoči morajo sodelovati vsi udeleženci – tudi starši in otroci.

Specialni pedagog:

- evidentira otroke s težavami v razvoju in pri učenju,
- postavi diagnostično oceno,
- izdela program obravnave otroka,
- izvaja sistematično individualno-pedagoško delo z otroki,
- spremlja načine otrokovega vključevanja na športnih, naravoslovnih, kulturnih dnevih,
- spremljanja in evalvira otrokov razvoj.

2.1.4 *Specialni pedagog izobražuje učitelje*

Prepoznavanje in nudenje pomoči otrokom s posebnimi potrebami zahteva veliko znanja in lastne angažiranosti učiteljev rednih osnovnih šol. Velikokrat učitelji nimajo primernega znanja in veščin, da bi lahko pomagali učencem z učnimi in drugimi težavami. Specialni pedagogi izvajajo:

- razgovore z učiteljicami o naravi otrokovih težav,
- medsebojno strokovno svetovanje in dopolnjevanje,
- dogovore o uporabi učnih pripomočkov, ponazoril: barvne opore, stotiški kvadrat, številski trak, žepno računalo itd.,
- dogovore o doziranju obsega snovi,
- dogovore o predhodni obravnavi preizkusnega gradiva zaradi slabega razumevanja navodil in postopkov,
- dogovore o uporabi učnih pripomočkov tudi med preizkusom,
- vključevanje v učne ure v razredu, neposredno pomoč učencu pri konkretni učni nalogi,
- redno skupno spremljanje napredovanje učenca,
- sodelovanje in poročanje o napredku učenca na pedagoških konferencah.
- posvetovanje s pedagogom, specialnim pedagogom na šoli, logopedom, psihologom, ravnateljem, svetovalnim delavcem,
- posvetovanje s Komisijo za usmerjanje otrok pri Zavodu RS za šolstvo.

2.1.5 *Specialni pedagog dela na projektih, sodeluje na tekmovanjih, taborih*

Večinske šole se udeležujejo različnih projektov, taborov in tekmovanj. Na šoli s prilagojenim programom je izbor le-teh prilagojen zmožnostim in sposobnostim otrok, zato je toliko bolj pomembno, da učencem omogočimo sodelovati na tekmovanjih in v revijah, ki so posebej namenjene za otroke s posebnimi potrebami. Specialni pedagog zna določiti primernost projekta, predvsem pa konkretizirati namen in naloge, s katerimi učenci osvojijo predpostavljene cilje. Priprava učencev zahteva veliko prostega časa poleg ur rednega oz. predvidenega pouka, saj učenci znanje usvajajo počasneje in potrebujejo več podrobnih navodil, vodenja, pripomočkov in porabijo občutno več časa za realizacijo projekta.

3. Zaključek

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo za intelektualni razvoj pedagoga, ki je človek v pravem pomenu besede: je sočuten, sposoben komunikacije na več ravneh, in sicer z otroki in odraslimi oz. s sodelavci. Poleg svojega dela, ki ga opravi neposredno z otroki, specialni pedagog opravlja naloge, ki vsakodnevno pripomorejo k boljši in večji učinkovitosti šolskega učnega načrta pri posameznikih, ki ne zmorejo redno usvajati zastavljenih ciljev. Zaradi obsežnosti dela je pomembno omeniti, da je poklic specialnega pedagoga še vedno neustrezno opredeljen – učna obveza, razvrstitev v plačilni razred, plačilo potnih stroškov, kadar je mobilni specialni pedagog na poti med šolami itd. Za delo, ki ga specialni pedagogi opravljamo, nemalokrat prejmemo očitke, češ da je poučevanje oseb s posebnimi potrebami lažje kot z redno populacijo, da osebe s posebnimi potrebami ne potrebujejo dokazovanja in različnih nacionalnih preizkusov snovi, da je otrok v razredu malo. Zgodi se, da so ljudje celo začudeni, ko poveš, da se učenci s posebnimi potrebami učijo enako kot njihovi vrstniki, le da je pot do cilja spremenjena, prepredena z različnimi prilagoditvami, ustvarjalnostjo in iznajdljivostjo učiteljev.

Biti učitelj s srcem pomeni imeti rad sočloveka in mu ponuditi vse, kar v določenem trenutku potrebuje. To počnejo specialni pedagogi vsakodnevno, zato je pomembno, da se na nivoju države spremeni odnos do učiteljev-specialnih pedagogov. Specialni pedagogi imamo pravico in odgovornost soodločati o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami, saj smo odgovorni za kakovost njihovega šolanja, nadaljnjega samostojnega življenja ter njihovega doprinosa družbi.

4. Literatura

Jereb, A. (2011). Partnerstvo med starši in učitelji kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami, str. 110–125. V: Pulec Lah, S. Velikonja, M. (ur.). Učenci z učnimi težavami.Izbrane teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost, str. 83–97. V: Cankar, A., Deutsch, T. (ur.). Šola kot stičišče partnerjev: Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2008b). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja, 9-20. V: Kavkler, M. Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kesič Dimic, K. (2014). 88 Skrivnosti, radosti in norosti pri delu specialnega pedagoga na redni osnovni šoli. Pridobljeno s http://www.katarinakesicdimic.com/uploads/3/4/6/5/34653316/konferenca_sut_2014_kesic_dimic.pdf

Predmetnik (2012). Prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Uradni list RS, št. 100/03 in 17/13. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Republika Slovenija. Pridobljeno s gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/PP_z_NIS.pdf

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Ljubljana. Uradni list Republike Slovenije, številka 58/2011.

Kratka predstavitev avtorice

Brigita Pinter, profesorica defektologije, zaposlena na II. Osnovni šoli Žalec, učiteljica predmetnega pouka in mobilna specialna pedagoginja. V šolskem letu 2017/2018 opravlja tudi delo koordinatorja strokovnega centra VSI za savinjsko regijo, ki je financirano s sredstvi Evropskega socialnega sklada in s sredstvi Republike Slovenije. V okviru Strokovnega centra izvajajo: specialno pedagoško diagnostiko, svetovanje in strokovno podporo otrokom s posebnimi potrebami, njihovim družinam in strokovnim delavcem, izdelavo in izposojo didaktičnega materiala in opreme ter razvoj strokovnega dela. Vse dejavnosti, ki jih opravlja, dodatno opredeljujejo in pojasnjujejo raznolikost poklica specialnega pedagoga.

Tranzicijski individualiziran program – priprava ciljne populacije vključene v projekt Program dodatnega usposabljanja

Transition Individualized Program - Preparation of the Target Population Included in the Project Additional Training Program

Mija Plevnik

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (CIRIUS Vipava)
mija.plevnik@cirius-vipava.si

Povzetek

Prispevek predstavlja projekt Program dodatnega usposabljanja, ki se izvaja v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava. Aktivnosti projekta prispevajo k povečanju zmožnosti socialnih in poklicnih kompetenc uporabnikov, k njihovi večji vključenosti v širšo družbo, lokalno okolje in na trg dela.
Predstavljena je vsebina projekta ter priprava ciljne populacije. Podrobneje je opisan Tranzicijski individualiziran program, ki omogoča uvid v posameznikova močna področja, interese in cilje vezane na zaposlitev ter omogoča lažjo umestitev posameznika v zanj primeren modul, ki se izvaja znotraj projekta. Za posameznika se v okviru Tranzicijskega individualiziranega programa izdela tudi prilogo k že obstoječemu individualiziranemu programu, ki zajema oceno uporabnikovega funkcioniranja glede na vključitev v delovno okolje, podpise staršev in uporabnikov ter predvideva letno opisno evalvacijo.

Ključne besede: osebe s posebnimi potrebami, projekt PDU, Tranzicijski individualiziran program, trg dela, Življenjski načrt.

Abstract

The contribution reprisents project Additional training program, which is implemented in the Center for Education, Rehabilitation and Training Vipava. The project's activities contribute to enhancing the capabilities of the social and professional competencies of users, their greater involvement in the wider society, the local environment and the labor market.
In the content is reprisented the project and the preparation of the target population. A transitional individualized program is described in a more detailed way, which provides insights into the individual's strong areas, his interests and objectives related to employment, and facilitates the placement of an individual in a suitable module for the project within the project. In the context of the Transition Individualized Program, an individual has also prepared an annex to the already existing individualized program, which includes an assessment of the user's function with regard to the inclusion in the working environment, the signatures of parents and users and provides for an annual descriptive evaluation.

Keywords: labor market, Life plan, PDU, people with special needs, Transition Individualized Program

1. Uvod

Kar izberem, je moja odločitev…
Kar izberem, je moj glas!
(C. Smashing Pumpkins)

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava že vrsto let izobražuje in usposablja osebe s posebnimi potrebami. Predvsem so to osebe z motnjo v duševnem razvoju in gibalno oviranostjo, pri katerih pa so pogosto prisotne še težave na govorno-jezikovnem področju, na področju sluha in vida ter drugi senzorični primanjkljaji.

Empirični podatki pridobljeni z raziskavami dokazujejo, da osebe s posebnimi potrebami po končanem šolanju in usposabljanju pogosto ostanejo brez zaposlitve. Prav tako pa raziskave kažejo, da imajo ti mladostniki sposobnosti in zmožnosti za delo, vendar so te pogosto neprepoznane in nerazvite (Rutar, 2015).

Med leti 2013-2015 je zato CIRIUS Vipava izvajal projekt Tranzicijski model – Program dodatnega usposabljanja odraslih oseb/PDUO CIRIUS Vipava. Njegov namen je bil povečati zmožnosti socialnih in poklicnih kompetenc odraslih oseb s posebnimi potrebami za občasno vključevanje na trg delovne sile (Čuk in Žgur. 2015).

Projekt je omogočil razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja osebam s posebnimi potrebami. Omogočil jim je dodatno usposabljanje in postopno vključevanje v zaposlitev (Žgur, 2014).

Analiza rezultatov projekta je bila narejena na osnovi analize evalvacijskih vprašalnikov, ki so jih reševali deležniki, povezani s projektom. Rezultati kažejo, da je občasno zaposlovanje oseb z MDR, tudi z več primanjkljaji, možno ob ustreznem vodenju mentorjev ter pripravi delovnega okolja in procesa. Učenci so pridobili delovne, informativne, teoretično-praktične, socialne in komunikacijske izkušnje, ki so potrebne za lažje vključevanje v socialno - ekonomsko okolje. Z izbranimi oblikami dela so učenci spoznali delovne pogoje in oblike zaposlovanja, kar jim je omogočilo, da enakopravneje zaživijo. (Čuk in Žgur, 2015)

Ker se je projekt izkazal za zelo uspešnega, smo se odločili, da ponovno začnemo z izvajanjem novega – vsebinsko podobnega projekta. Leta 2016 smo v CIRIUS Vipava tako pričeli z izvajanjem projekta Program dodatnega usposabljanja (PDU). Projekt sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

V nadaljevanju je predstavljen namen projekta PDU, ter priprava ciljne populacije. V ta namen smo izdelali Tranzicijski individualizirani program. Vsebina programa s primeri je predstavljena v drugem delu članka.

2. Projekt Program dodatnega usposabljanja (PDU)

Namen projekta je nadgraditi projekt PDUO z inovativnimi rešitvami ter oblikovati program modularnih in drugih oblik izobraževanja. Aktivnosti projekta bodo prispevale k povečanju zmožnosti socialnih in poklicnih kompetenc uporabnikov, pa tudi k njihovi večji vključenosti v širšo družbo, lokalno okolje in na trg dela. Projekt temelji na povezovanju šol in zavoda z lokalnim okoljem z namenom optimalnega razvoja in opolnomočenja ciljne populacije ter njihovih kompetenc za zaposlitev. Ciljna populacija je formativno spremljana in preko vodene zaposlitve vpeljana v nove oblike dela (Program dodatnega usposabljanja (PDU), 2017).

Ciljna populacija so otroci in mladostniki z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju ter drugimi motnjami (z avtistično motnjo, gluhi in naglušni, gibalno ovirani, z govorno-jezikovno motnjo), ki so vključeni v višje razrede osnovne šole s prilagojenim programom in na 4., 5., in 6. stopnjo posebnega programa. Razdeljeni so v različne module. Le-ti so namenjeni razvoju kompetenc za zaposlitev ciljne populacije in so prilagojeni individualnim potrebam in interesom. Vsak modul ima mentorja, ki uporabnike spremljajo pri delu. Delo se izvaja redno, enkrat tedensko (Program dodatnega usposabljanja (PDU), 2017).

Izvajamo šest različnih modulov (prav tam):

- Modul 1: priprava in spremljanje ciljne populacije;
- Modul 2: IKT- seznanjanje in uporaba;
- Modul 3: sodelovanje v obrtnih storitvah;
- Modul 4: skrb za okolje;
- Modul 5: pomoč pri samooskrbi s sadjem in zelenjavo in gospodinjska opravila;
- Modul 6: kreativno preživljanje prostega časa.

3. Priprava ciljne populacije – Tranzicijski individualiziran program

Tranzicija je učinkovita, ko so zagotovljeni naslednji pogoji (Rutar, 2015):

- učinkovito spreminjanje delovnega okolja, v katerega so vključeni mladi;
- ustrezen program usposabljanja in izobraževanja mladih;
- učinkovit proces spremljanja mladostnikov pri njihovem vključevanju v okolje.

V okviru modula priprava in spremljanje ciljne populacije skušamo doseči vse zgoraj naštete pogoje. Posameznike ciljne populacije teoretično pripravljamo na trg dela in jim omogočamo izražanje lastnih interesov. Nudimo jim oporo pri prvih začetkih. V ta namen smo izdelali Tranzicijski individualiziran program. Sestavljen je iz Življenjskega načrta in priloge k individualiziranemu programu.

3.1 Življenjski načrt

Življenjski načrt je sestavljen iz sklopov vprašanj, ki posameznika vodijo na poti zastavljanja in doseganja življenjskih ciljev. Vprašanja so povzeta po priročniku avtoric Jonikas, Jessica A. in Cook, Judith A. z naslovom This is your life! Creating your self-directed life plane.

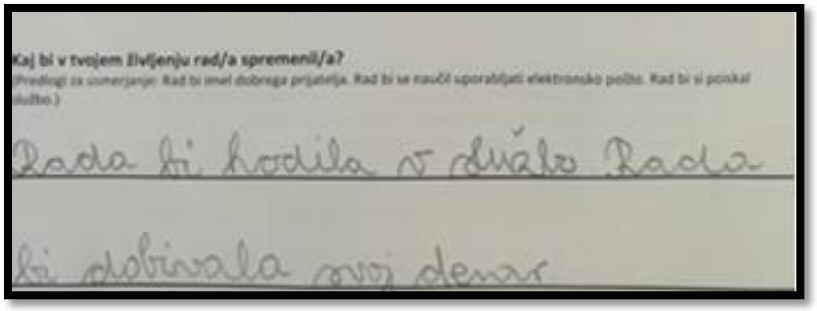
Med reševanjem posameznik razmišlja o tem, kaj mu je v življenju všeč, česa ne mara in kaj bi rad spremenil. Izoblikuje podporni krog – skupino ljudi, ki mu bodo stali ob strani in mu pomagali pri premagovanju ovir in težav. Da bi priročnik čim bolj približali uporabnikom, je na prvi strani prostor, kjer se reševalec lahko nariše, opiše ali pa prilepi svojo fotografijo. S tem smo želeli doseči, da uporabnik Življenjski načrt dojame kot nekaj osebnega in zanj pozitivnega.

V nadaljevanju je po sklopih predstavljena vsebina Življenjskega načrta. Poleg vprašanj je priložena tudi slikovna ponazoritev posameznega dela Življenjskega načrta.

SKLOP 1: **MOJE ŽELJE PO SPREMEMBAH**

Vprašanja v tem sklopu:

1. Kaj ti je v tvojem življenju všeč?
2. (predlogi za usmerjanje: Imam veliko prijateljev. Sem dober v peki slaščic. Rad obiskujem plesne vaje.)
3. Kaj ti v tvojem življenju ni všeč?
4. Kaj bi v tvojem življenju rad/a spremenil/a?
5. (Predlogi za usmerjanje: Rad bi imel dobrega prijatelja. Rad bi se naučil uporabljati elektronsko pošto. Rad bi si poiskal službo.)
6. Kaj se ti bo dobrega zgodilo, ko boš to spremenil/a?
7. Ali te je strah, da bodo spremembe zate težke?

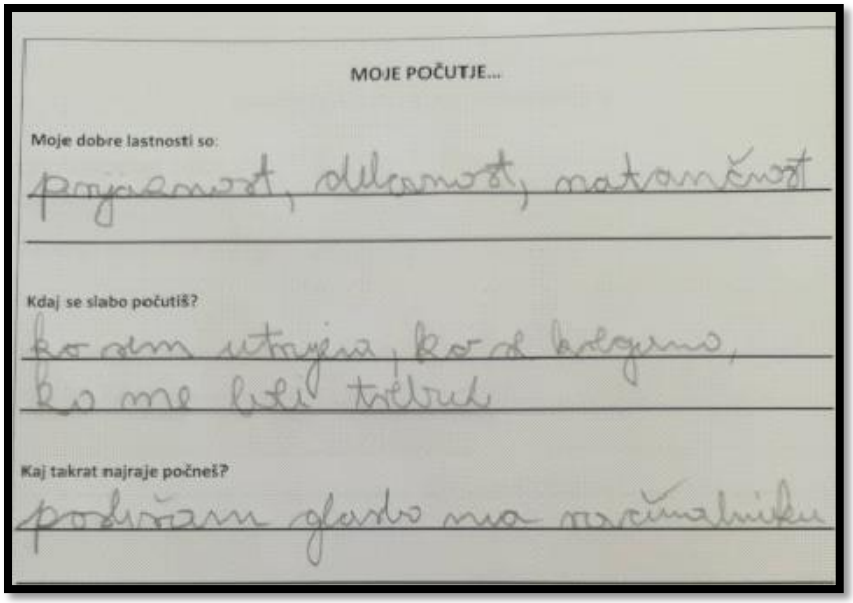


Slika 1: *Primer dela rešenega prvega sklopa vprašanj*

SKLOP 2: **MOJE POČUTJE…**

Vprašanja v tem sklopu:

1. Moje dobre lastnosti so:
2. Kdaj se slabo počutiš?
3. Kaj takrat najraje počneš?
4. Kdo ti pomaga, ko se slabo počuti?
5. Izmed spodaj naštetih aktivnosti izberi tiste, ki ti pomagajo, da se dobro počutiš.
   (na izbiro smo ponudili več aktivnosti, ki jih izvajamo na šoli)
   - sprostitev na računalniku
   - druženje s prijatelji
   - redno telesno vadbo
   - glasbo, ples
   - gibanje na svežem zraku
   - pomoč v kuhinji, pralnici



MOJE POČUTJE...

Moje dobre lastnosti so:

prijaznost, delavnost, natančnost

Kdaj se slabo počutiš?

ko sem utrujena, ko se kregamo, ko me boli trebuh

Kaj takrat najraje počneš?

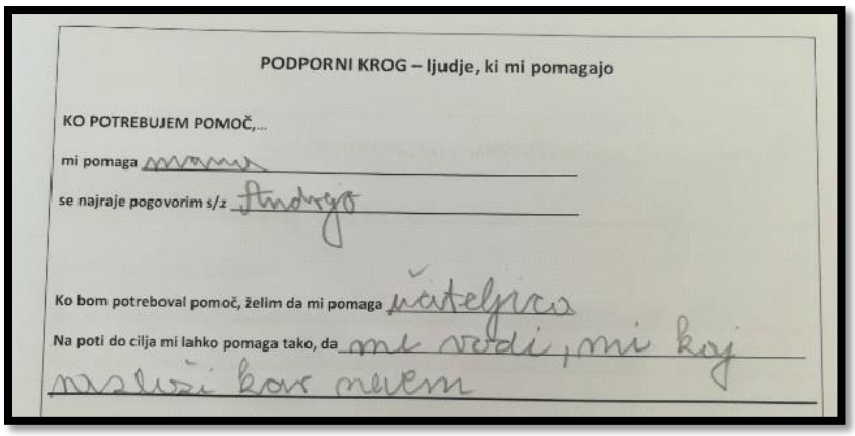
poslušam glasbo na računalniku

Slika 2: *Primer dela rešenega drugega sklopa vprašanj*

SKLOP 3: **PODPORNI KROG – ljudje, ki mi pomagajo**

Vprašanja v tem sklopu:

1. Kdo ti pomaga ko potrebuješ pomoč?
2. S kom se najraje pogovoriš, ko potrebuješ pomoč?
3. Za koga si želiš, da ti pomaga, ko boš potreboval pomoč?
4. Kako ti lahko pomaga na poti do cilja?



PODPORNI KROG – ljudje, ki mi pomagajo

KO POTREBUJEM POMOČ,...

mi pomaga mama

se najraje pogovorim s/z Andrejo

Ko bom potreboval pomoč, želim da mi pomaga učiteljica

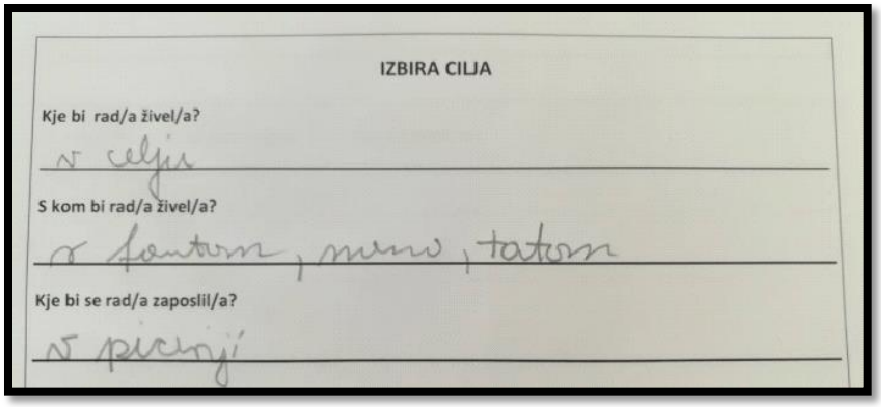
Na poti do cilja mi lahko pomaga tako, da me vodi, mi kaj razloži kar nevem

Slika 3: *Primer dela rešenega tretjega sklopa vprašanj*

SKLOP 4: **IZBIRA CILJA**

Vprašanja v tem sklopu:

1. Kje bi rad/a živel/a?
2. S kom bi rad/a živel/a?
3. Kje bi se rad/a zaposlil/a?
4. Koga bi rad/a videl/a, da te spremlja in ti pomaga pri tem delu?



IZBIRA CILJA

Kje bi rad/a živel/a?

v celju

S kom bi rad/a živel/a?

s fantom, mamo, tatom

Kje bi se rad/a zaposlil/a?

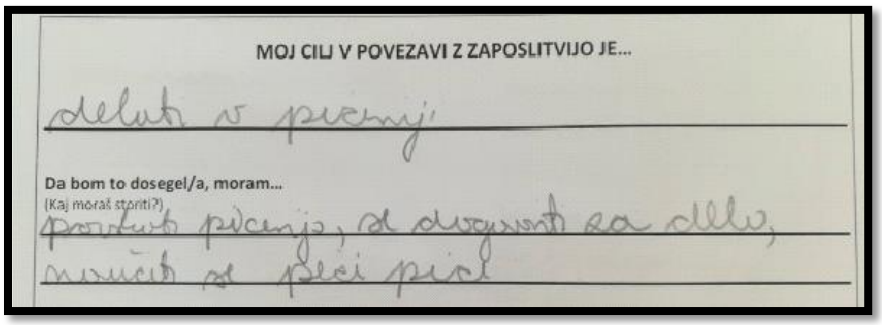
v picerij

Slika 4: *Primer dela rešenega četrtega sklopa vprašanj*

SKLOP 5: **MOJ CILJ V POVEZAVI Z ZAPOSLITVIJO JE…**

Vprašanja v tem sklopu:

1. Kateri je tvoj cilj v povezavi z zaposlitvijo?
2. Kaj moraš storiti, da boš to dosegel?
3. Katere vire in pripomočke potrebuješ, da ga boš dosegel?
4. Boš morda imel težave? Kje?
5. Katere prilagoditve potrebuješ za odpravljanje težav?



MOJ CILJ V POVEZAVI Z ZAPOSLITVIJO JE...

delati v picerij

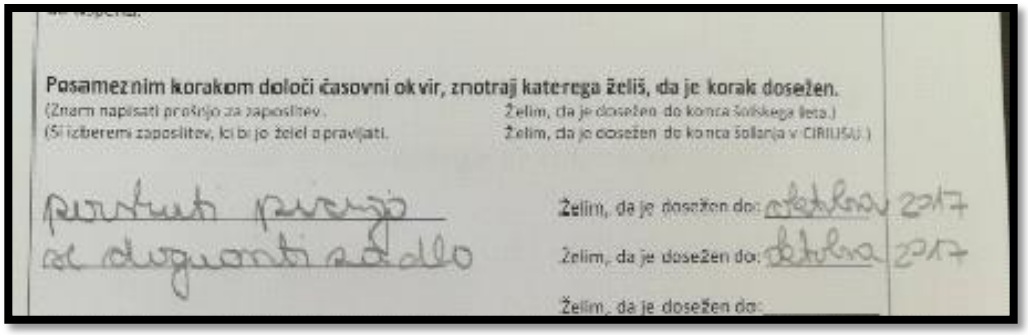
Da bom to dosegel/a, moram...
(Kaj moraš storiti?)

povleti picerijo, se dogovoriti za delo,
naučiti se peči pici

Slika 5: *Primer dela rešenega petega sklopa vprašanj*

SKLOP 6: **NAČRTOVANJE KORAKOV NA POTI DO CILJA**

V prejšnjem sklopu uporabnik zapiše, kaj vse mora storiti, da bo dosegel željen cilj. To so njegovi koraki na poti do uspeha. V šestem sklopu tem korakom določi tudi časovni okvir. Določi tudi, kako bo opazoval svoj napredek, kaj bo storil, ko se stvari ne bodo odvijale po načrtu ter s čim se bo nagradil ob dosegu posameznega koraka.



Slika 6: *Primer dela rešenega šestega sklopa vprašanj*

3.2 Priloga k individualiziranemu programu

Na podlagi dobljenih odgovor, smo pripravili prilogo k že obstoječemu individualiziranemu programu posameznega uporabnika. Ocena funkcioniranja glede na vključitev v delovno okolje je sestavljena iz uporabnikovih interesov, močnih področij, ter ciljev vezanih na posamezno delovno okolje. Podana je tudi ocena samostojnosti posameznika pri opravljanju dela. Tako kot individualizirane programe, tudi Tranzicijski individualiziran program podpišejo starši ter uporabnik sam. Predvidene so letne opisne evalvacije.

4. Zaključek

S projektom PDO skušamo osebam s posebnimi potrebami izboljšati socialne in poklicne kompetence ter jim omogočiti večjo vključenost v lokalno okolje, širšo družbo in na trg dela. Priprava Tranzicijskega individualiziranega programa se je izkazala za zelo pozitivno. Dobljene informacije so nam omogočile uvid v uporabnikove interese, želje in močna področja, na podlagi katerih smo ga lažje umestili v zanj najbolj primeren modul. Upamo, da se bo projekt izkazal za zelo uspešnega. Mentorji projekta si želimo, da bi bili naši uporabniki bolj vključeni v širšo družbo, lokalno okolje in na trg dela ter da bi živeli polno življenje in bili z njim zadovoljni.

5. Literatura

Čuk, M. in Žgur, E. (2015). Tranzicijski model – program dodatnega usposabljanja odraslih/PDUO *Cirius Vipava – Priložnost vodenega zaposlovanja starejših mladostnikov in njihova večja socialna ter delovna vključenost. V E. Žgur (ur.), Tranzicijski model – Program dodatnega usposabljanja odraslih PDUO/Cirius Vipava (str. 63-83). Vipava: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava – CIRIUS Vipava.*

Jonikas, J. A. in Cook, J. A. (2004). This is your life! Creating your self-directed life plane. *Pridobljeno s http://www.cmhsrp.uic.edu/download/sdlifeplan.pdf*

Program dodatnega usposabljanja (PDU). (2017). Pridobljeno s https://pdu.splet.arnes.si/o-projektu/

Rutar, D. (2015). Učinkovitost tranzicije za neodvisno življenje hendikepiranih. V D. Kožar (ur.), *Tranzicijski model – Program dodatnega usposabljanja (mlajših) odraslih (str. 161-189). Kamnik: Cirisu – Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik.*

Žgur, E. (2014). Tranzicijski program – program dodatnega usposabljanja odraslih oseb z motnjo v *duševnem razvoju. V K. Mušič, T. Kociper in M. Sikošek (ur.), Turizem in managment (str. 1579-1586). Koper: Založba Univerze na Primorskem.*

Kratka predstavitev avtorja

Mija Plevnik, profesorica Specialne in rehabilitacijske pedagogike (UNI) ter študentka magistrskega študija Specialna in rehabilitacijska pedagogika. Zaposlena je v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava. V šolskem letu 2016/2017 je bila v okviru projekta Program dodatnega usposabljanja (PDU) mentorica modula priprava in spremljanje ciljne populacije.

Ko dijak postane učitelj

When Student Becomes a Teacher

Romana Kolar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
romana.kolar@zgnl.si

Povzetek

Učitelji pri svojem delu uporabljamo ogromno različnih pripomočkov: prezentacije, spletne učilnice, spletna in druga orodja, delovne liste … Kljub vsemu je največkrat učitelj samo predavatelj, ki podaja snov, učenci pa slušatelji, ki si bolj ali manj natančno snov zapomnijo. V prispevku je predstavljena možnost uporabe Wikispaces učilnice, s katero smo dosegli odgovorno in samostojno učenje dijakov ob podpori učitelja. Učenje, kjer dijak ni samo slušatelj, ampak aktivno sodeluje pri oblikovanju učne ure.
Zavedamo se, da imajo dijaki veliko uporabnega znanja, ki pa ga nekateri iz različnih razlogov ne želijo ali nimajo priložnosti izkazati.

Ključne besede: motivacija, spletna učilnica, učenje, Wikispaces, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana,

Abstract

Teachers are using a variety of tools at our work: presentations, online classrooms, web and other tools, worksheets ... However, most of the time, the teacher is only a lecturer, passing the knowledge frontally, and pupils are listeners who remember more or less of it.

We would like to present the possibilities and ways of using the Wikispaces classroom, for students to become more responsible and independent when it comes to learning and studying with the support of a teacher, the type of learning where the student is not only a listener but active participant and creator of class dynamics.

We realize that students have a lot of useful knowledge, but due to different reasons do not want or do not have the opportunity to show it.

Keywords: Institute for the Deaf in Ljubljana, learning, motivation, Wikispaces.

1. Uvod

Dijaki, ki jih izobražujemo na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL), imajo različne posebne potrebe: gluhoto[3], naglušnost[4], govorno jezikovne motnje[5], motnje avtističnega spektra[6]. Veliko jih ima tudi motnje pozornosti[7].

Oddelki so manjši od običajnih, a v relativno majhnem prostoru istočasno poučujemo dijake s popolnoma različnimi težavami. Zaradi manjšega števila dijakov v posameznih programih imamo dodatno še kombinirane oddelke, kjer naenkrat poučujemo več različnih letnikov.

V letih poučevanja otrok s posebnimi potrebami smo se veliko ukvarjali z načinom podajanja snovi. Iskali primerne načine posredovanja snovi, nova orodja in pripomočke, s katerimi bi snov natančneje in bolje predstavili. Pozornost je bila namenjena predvsem predstavitvi učne snovi, nismo pa se zavedali, da še vedno ostajamo predavatelji pred katedrom, dijaki pa slušatelji v klopeh. »Tradicionalne metode učenja z enosmernim podajanjem znanj ne zadovoljujejo vse večjih potreb po ustvarjalni družbi. Nadomestiti jih morajo metode, kjer bo dovolj pozornosti posvečene tudi refleksiji, presoji, odzivu in sodbi mladega človeka.« (Lük, 2016)

Učitelji smo se že dalj časa spopadali z vprašanjem, kako dijake vzpodbuditi k aktivnemu sodelovanju pri pouku posameznih predmetov. »Aktivna vloga učencev je bistvo procesne naravnanosti pouka in učitelja, ki pouk usmerja, saj naj bi bil tisti dejavnik, ki učni proces naravna tako, da bodo učenci dosegali zastavljene cilje kar najbolj učinkovito.« (Kozina, Vršnik Perše, 2015) Vedeli smo, da imajo nekateri dijaki veliko uporabnega znanja, ki pa ga iz različnih razlogov ne želijo predstaviti pred vrstniki. Kot sta zapisali Kozina in Uršnik Perše, mora učitelj s svojim strokovnim znanjem upoštevati predznanje in ozadje dijaka, ga motivirati in vzpodbujati ter na tej podlagi graditi njegove spretnosti in kompetence. V tem iskanju smo zasledili Wikispaces učilnice[8], s katerimi smo v razred vnesli več dinamike. Kot je zapisano na uradni strani, je Wikispaces učilnica socialna platforma za učenje. Omogoča enostavno ustvarjanje učilnic, v katerih lahko učitelj in učenci samostojno ali v skupini komunicirajo, ustvarjajo projekte, pišejo, rišejo. Učilnice omogočajo aktivo vključevanje dijakov v učni proces. Ogromno različnih orodij dijakom omogoča soustvarjanje učne ure v realnem času. Z omenjenim orodjem smo dali dijakom priložnost, da so se lahko izkazali na področjih, katera jih še posebej zanimajo.

2. Vpeljava Wikispaces učilnice

Možnost ustvarjanja Wikispaces učilnice smo poizkusno predstavili v enem razredu.

Razlog, zaradi katerega smo se odločili Wikispaces učilnice vpeljati v dotični razred, je njihova izrazita raznolikost. V razredu je pet fantov in eno dekle, ki imajo popolnoma različne

[3] »Gluha oseba po tem zakonu je oseba, ki je povsem brez sluha, oziroma oseba, ki zaradi otežkočenega sporazumevanja uporablja znakovni jezik kot svoj naravni jezik.« (ZUSZJ, 2002)

[4] »Naglušni otrok ima povprečno izgubo sluha na govornem področju na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz manj kot 110 dB, gluhi otrok pa več kot 110 dB.« (Vovk Ornik, 2015)

[5] »Otroci in mladostniki (v nadaljevanju otroci) z govorno-jezikovnimi motnjami so skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije.« (Vovk Ornik, 2015)

[6] »Avtizem je vseživljenjska razvojna motnja, ki prizadane možgane pri procesiranju informacij.« (Svetovalnica za avtizem, 2017)

[7] »ADHD ali motnja pozornosti z motnjo koncentracije in hiperaktivnostjo je nevrološka razvojna motnja, ki obsega tri glavne simptome: šibko pozornost, povečano impulzivnost in nemir.« (Južnič, 2012)

[8] Predstavitev in osnove uporabe Wikispaces učilnice lahko najdete na povezavi: https://www.youtube.com/watch?v=0leBohyzatM

interese. Klima med njimi je posebno slaba. Kadarkoli najdejo priložnost za zbadanje sošolca, to tudi izkoristijo. Njihovo znanje je zelo različno, zato običajno dijaki s slabšim znanjem molčijo in ne sodelujejo pri pouku, da se ne osmešijo.

Drugi razlog je motivacija točno določenega dijaka v tem razredu, za katerega vemo, da ima veliko uporabnega znanja, vendar se zaradi različnih razlogov ne izpostavlja pred razredom. Če ga kdo izpostavi ali karkoli vpraša, običajno samo obmolkne. Podobne težave ima tudi pri ustnih preverjanjih in ocenjevanjih znanja. Na splošno je njegova samopodoba izrazito slaba.

Od vseh strokovnih predmetov, ki jih na ZGNL poučujemo, smo predvidevali, da bo predmet Vzpostavitev omrežnih servisov najprimernejši. Vedeli smo, da na to temo obstaja ogromno gradiv, pripomočkov in videov na spletu. Potrebno jih je le kritično oceniti in presoditi ter jih v skladu s pravili uporabiti. Pripravili smo različne teme, ki so bile načrtovane za tekoče šolsko leto. Vsak dijak si je med naborom tem izbral najljubšo. Pazili smo, da smo imeli pripravljenih bistveno več tem, kot je dijakov. Ob naslovu posameznih tem so dijaki dobili tudi predviden mesec, ko bo njihova tema morala biti predstavljena.

3. Izvedba

Najprej smo poiskali že pripravljene Wikispaces učilnice. Skupaj smo jih pregledali in komentirali. Ustvarili smo si račune in prvo skupno učilnico.

Za prvo nalogo so morali dijaki na Wikispacesu predstaviti izbrano poglavje na temo omrežij. Temo so morali razložiti tako, da so jo razumeli sošolci, hkrati pa 1 mesec aktivno odgovarjati na postavljena vprašanja, pripravljati dodatna gradiva, dodatne razlage …

Na začetku smo bili prepričani, da bo odziv slab. Da bodo učilnico vzeli kot še eno dodatno nalogo, ki jo morajo poleg vseh obveznosti opraviti. Odločili smo se, da bomo pripravo vsebine in aktivnosti, ki so jih morali pripraviti tudi ocenili. Dijaki so bili seznanjeni, da morajo izbrano temo predstaviti do vnaprej določenega datuma, in sicer tako, da bo razumljiva sošolcem. Vsak je moral temo pregledati in sošolcu postaviti vsaj eno vprašanje, ki se mu je dodatno porajalo. Na vsako vprašanje, ki ga je dijak od sošolcev dobil, pa je moral poiskati odgovor in sošolcu odgovoriti. Tako so morali vsi dijaki vse teme predelati, hkrati pa o njih še dodatno razmišljati.

Smiselnost vprašanj, ki so jih dijaki postavljali sošolcem ter odgovore, ki so jih zapisali ob vprašanjih, smo nato ocenili. Tako je bila ocena sestavljena iz predstavitve teme, smiselno postavljenih vsaj petih vprašanj in vsaj petih odgovorov. Nadomestila je ustno oceno, ki bi jo dijaki morali dobiti v prvem ali drugem ocenjevalnem obdobju. Za ustno oceno smo se odločili, ker smo upali, da bo vsaj zgoraj omenjeni dijak nalogo vzel resno in se s tem izognil ustnemu ocenjevanju.

Tokrat od učiteljice niso dobili pripravljenih nobenih gradiv. Gradivo so morali poiskati in pripraviti sami. Dijake smo le usmerjali ter podajali napotke o smiselnosti posameznih gradiv. Začetne korake smo delali skupaj pri urah predmeta, nato pa so vedno več stvari pripravljali dijaki sami, tudi izven ur pouka. Izkazalo se je, da so imeli dijaki večje težave pri odločitvah o pomembnosti posameznih podatkov. Nekateri so bili zadovoljni že z osnovami, drugi so se preveč poglabljali. Potrebno jih je bilo malo uokviriti, zato smo pripravili osnovna navodila. Pomagali smo jim z vprašanji na katera so morali odgovoriti, svetovali smo jim pri izbiri pomembnih podatkov in zavračanju nepomembnih. Sama izdelava in priprava učilnic je potekala v prvem in drugem konferenčnem obdobju.

Skoraj vsi dijaki so nalogo vzeli resno, se pozanimali o temi, jo predstavili in odgovarjali na zastavljena vprašanja. Rezultati so bili že pri prvi predstavitvi pozitivni.

Opazili smo tudi, da je že večkrat omenjeni dijak nalogo izvrstno opravil. Izbral si je temo, o kateri je veliko vedel, snov pa predstavil s pomočjo stripov, katere rad riše v prostem času. Tema in način predstavitve je zelo pritegnila sošolce. Ko smo o njegovi snovi govorili pri pouku, je imel v svojem poglavju ogromno vprašanj, na katera je redno in primerno odgovarjal, velikokrat tudi s pomočjo stripa.

Njegova tema je bila prva in upamo si trditi, da je ravno on pripomogel k boljšemu sprejetju novo zadane naloge. V določenih trenutkih smo dobili celo občutek, da so dijaki želeli med sabo tekmovati in pripraviti čim boljšo predstavitev. Eden izmed dijakov je svojo predstavitev začel predstavljati z repanjem. S kamero se je posnel, vsebino pa odrepal. Žal svoje teme ni predstavil do konca.

4. Zaključek

Pred uporabo Wikispaces učilnice smo veliko časa porabili za iskanje novih metod in načinov poučevanja. V službo smo navdušeni prihajali z novimi idejami poučevanja. A ko se je ura končala, velikokrat nismo bili tako navdušeni nad izpeljavo, kot smo pričakovali da bomo. Velikokrat smo namreč ugotovili, da smo ponovno dijakom predstavili snov, oni so poslušali, mogoče odgovarjali na vprašanja, izpolnili kakšno interaktivno nalogo, ki smo jo doma pripravljali cel popoldan, vendar prave komunikacije ni bilo. Wikispaces učilnica pa je prinesla novo dimenzijo učenja.

Kot bodoči računalnikarji so ob koncu šolskega leta nekaj stvari tudi kritično ocenili in skupaj ugotovili, da bi tudi Wikispaces potreboval še kakšen dodatek. Dijaki so se bolj povezali v smislu izmenjave idej ter pogovora o vprašanjih, ki so jih dobili. Med uro so se veliko pogovarjali in spraševali o temi, ki smo jo obravnavali. Kljub začetnemu odporu, so na koncu imeli večje veselje do dela, med sabo so celo tekmovali. Zaradi potrebe po postavljanju vprašanj in iskanju odgovorov na postavljena vprašanja, so morali o temah razmišljati, kar pri klasičnem učenju ni bilo potrebno. Ob koncu šolskega leta se je celo izkazalo, da so bile povprečne ocene nekoliko višje kot običajno. Upamo si celo trditi, da je znanje o predstavljenih temah teh dijakov na precej višjem nivoju od znanja vrstnikov v drugih oddelkih ZGNL.

Tudi v opisanem primeru velja znan rek: *»Slišim in pozabim. Vidim in si zapomnim. Naredim in razumem.«* Konfucij

2. Literatura

Južnič Sotlar, M. (2012, maj 16). *Vzgoja ni kriva za ADHD - motnjo pozornosti z motnjo koncentracije in hiperaktivnostjo*. Pridobljeno s http://www.viva.si/Psihologija-in-odnosi/9087/Vzgoja-ni-kriva-za-ADHD-motnjo-pozornosti-z-motnjo-koncentracije-in-hiperaktivnostjo.

Kozina, A.,Vršnik Perše, T. (2015). *Aktivnosti učencev v učnem procesu. Aktivnosti učencev in dijakov pri pouku v povezavi z njihovimi dosežki: mednarodna primerjava.* Koper: Univerzitetna založba Annales.

Lük, M. (2016). Sodobni pristopi pri poučevanju slovenske književnosti v osnovni šoli. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Svetovalnica za avtizem. (2017). *Kaj je avtizem*. Pridobljeno s http://www.avtizem.net/kaj-je-avtizem.

Vovk Ornik, N. (2015). (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 11 in 15). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Wikispaces part of tes. (2017). Pridobljeno s https://www.wikispaces.com/content/classroom/about.

Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (ZUSZJ). Uradni list RS, 96/2002.

Kratka predstavitev avtorja

Romana Kolar, rojena 6. 5. 1978 v Mariboru. Po izobrazbi je univerzitetna diplomirana organizatorka informacijskih sistemov. Opravljeno ima pedagoško-andragoško izpopolnjevanje. Trenutno zaključuje magistrski študijski program Inkluzivne pedagogike. Zaposlena je na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer poučuje strokovno-teoretične predmete v programu Računalnikar in Tehnik računalništva. Ves čas svojega pedagoškega dela raziskuje in išče nove možnosti poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Ideje poučevanja je predstavljala na več mednarodnih konferencah (SirIKT, gledališka pedagogika).

II

NEUROEDUCATION – BETWEEN COGNITION AND MINDFULNESS

NEVROEDUKACIJA – MED KOGNICIJO IN ČUJEČNOSTJO



Understanding and Working with the Mind

Dr David McMurtry

Emeritus Senior Lecturer, University of Aberdeen, Scotland.
Director: Inspired By Learning Ltd.
david@inspiredbylearning.eu

Abstract

Throughout recent decades, neuro-science has achieved remarkable insights into the human brain. These insights give us an increasingly detailed understanding of the architecture of the brain, as well the functioning of it's parts, lobes and centres. These functions include processing sensory information, controlling and regulating autonomous bodily functions such as heartbeat and breathing, regulating emotion, and making language and other forms of abstract thinking possible.

The insights gained from neuro-science are an essential part of humanity's knowledge not least because the brain is the most complex thing in the human body, if not the entire universe. This knowledge and understanding is being applied to clinical practice, leading to developments in psychiatry. Thanks to neuro-science we have a better understanding of Alzheimer's disease and there is now the prospect of diagnosing this illness before the symptoms become apparent. There have also been advances in understanding the brain activity that underpins major depression and new treatments using electrical and magnetic stimulation are being trialled. The links between autism and schizophrenia are more evident, the latter now also being understood as a spectrum disorder, leading to better treatments for both conditions.

The concept of neuro-plasticity, which is supported by empirical evidence from neuroimaging, shows us that the brain is not fixed and that both the structure and the functioning of the brain develop throughout life. As a result of experience new neural pathways are created and the synapses between neurons are strengthened, resulting in faster and more dependable connections which we experience as improved recall and retention.

Linked to neuro-science, the study of epigenetics – how genes are expressed – is important as it acknowledges the role of the environment and behaviour in gene activation. Lifestyle choices and environmental factors can cause genes to be turned off (become dormant) or be turned on (become active). Genes not only determine the characteristics that make us all unique, but also are linked to certain diseases.

Whilst the importance and significance of neuro-science is undeniable, sometimes the insights gained from it are not easily applied in changing lifestyle or to adaptations of behaviour. This is so for a number of reasons. Often, the insights from neuro-science require specialist knowledge, gained from in-depth scientific education and training. The language used in communicating information about the functioning of the brain is sometimes unavoidably complex, and only fully understood within the scientific community. There often appears to be a gap between neuro-science and lived experience, making it difficult for individuals to apply scientific knowledge to activity, learning and behaviour. For example, it is helpful to know that the amygdala, located in the region of the temporal lobe called the

antero-inferior, has an important role in controlling activities such as friendship, love and affection and also in expressing moods, particularly fear, rage and aggression. Whilst this knowledge can be used by a doctor to prescribe a drug, by itself, it does not indicate how I might influence the functioning of the amygdala, or develop my awareness or behaviour.

Thus, there is a facilitative gap between the understanding gained from neuro-science (cognition) and personal practice (mindfulness). That gap, it can be argued, is filled by our understanding of the human mind. Understanding the mind draws upon knowledge from neuro-science and also from psychology, cognitive science, psychotherapy and philosophy, amongst other disciplines. Knowledge about the mind adds to our understanding of the brain, but because the mind closely influences our behaviour, we are able to use this knowledge to gain self-understanding, to undertake self-development and specifically, develop our mindfulness and awareness. Or to quote Rick Hanson '… you can use your mind to change your brain to change your mind for the better' (Hanson, 2014, page 16).

The knowledge gained from research into the mind can underpin psycho-therapy and self-development practices, such as mindfulness, as well as education and learning.

This knowledge is in the following areas (amongst others):

- The evolutionary development of the brain and mind
- The link between the brain, mind and emotional regulation;
- The effect of behaviour upon the mind (and vice-versa), and it's impact upon neural structures and processes;
- Understanding mind as a process and our relationship to it;
- The embodied nature of the mind and intelligence;
- How understanding the mind can inform mindfulness practice and the development of awareness.

This seminar briefly explores each of these areas of knowledge.

Key words: brain, cognition, genes, mind, mindfulness, neuro-science, self-development

References

Hanson R. (2014) *Hardwiring Happiness*. How To Reshape Your Brain And Your Life. London: Rider.

Siegel D. (2011) *Mindsight*. Transform Your Brain With The New Science Of Kindness. London: One World.

Siegal D. (2016). *Mind*. A Journey to the Heart of Being Human. London: Norton.

St Clair D., Xu M., Wang P., Yu Y., Fang Y., Zhang F., Zheng X., Gu N., Feng G., Sham P., and He L. (2005) *Rates of Adult Schizophrenia Following Prenatal Exposure to the Chinese Famine of 1959-1961*. In JAMA 294(5):557-562.

van Os J, Selten JP. (1998) *Prenatal exposure to maternal stress and subsequent schizophrenia*. The May 1940 invasion of The Netherlands. In British Journal of Psychiatry 172:324-6.

https://www.psychologytoday.com/blog/demystifying-psychiatry/201108/what-hasneuroscience-done-psychiatry-lately

https://spectrumnews.org/features/deep-dive/social-ties-autism-schizophrenia/

https://www.whatisepigenetics.com/fundamentals/

About the Author

David McMurtry lives in Zagreb. He is an Emeritus Senior Lecturer at the University of Aberdeen, Scotland, UK and Director of 'Inspired By Learning' a training and publishing company. Previously, David was Programme Director of the MSc in Studies in Mindfulness at the Univ. of Aberdeen.

Nekateri nevromiti in dejstva o možganih – Kaj je pomembno vedeti za učenje in poučevanje?

Some Neuromyths and Facts about the Brain – What is Important to Know for Learning and Teaching?

Simona Tancig

Članica International Mind, Brain and Education Society (IMBES)
Članica SIG Neuroscience & Education pri European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)
Simona.Tancig@guest.arnes.si

Povzetek

Nevroznanstvena pismenost – splošno znanje o možganih in nevromitih – je deležna velikega zanimanja med izobraževalci v svetu.
Izobraževalci včasih prevzamejo poučevalno prakso, ki nima znanstvene osnove v nevroznanosti. Ta pojav označujemo kot širjenje napačnih pojmovanj o možganskih strukturi in funkcijah. Neredko nevromiti izhajajo iz raziskav, ki so bile napačno interpretiranje ali posplošene. Vedno več je literature o nevromitih pri učiteljih. Nevroznanstvena pismenost je bila raziskana v številnih državah z zelo različnimi kulturami.
Glavni namen prispevka je pregledati nekaj najbolj razširjenih nevromitov, ki prevladujejo pri bodočih učiteljih Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Ti nevromiti so: uporabljamo samo 10 % možganov; posamezniki imajo različne učne stile – AVK; ločimo levohemisferične in desnohemisferične posameznike. Za dvig zavedanja pomembnosti nevroznanstvene pismenosti je podan pregled znanstvenih raziskav o dejstvih o možganih: možgani so izjemno plastični; izobraževanje je pomemben dejavnik razvoja in izboljšanja kognitivnih funkcij; mesto čuječnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu – danes zelo aktivno področje raziskav.
Za zmanjšanje števila napačnih pojmovanj in povečanje nevroznanstvene pismenosti bi bilo smiselno v izobraževanje učiteljev vključiti nevroedukacijske vsebine.

Ključne besede: dejstva o možganih, nevroedukacija, nevromit, nevroznanstvena pismenost.

Abstract

Neuroscience literacy – general knowledge about the brain and neuromyths – has gained strong interest among educators worldwide. Sometimes educators are accepting teaching practices that do not have scientific basis in neuroscience. This phenomenon has been labeled 'spread of misconception' (neuromyths) about the brain structure and its functions. Sometimes neuromyths originate from research that has been misinterpreted or extrapolated well beyond the data involved.
There is a growing body of literature on adoption of neuromyths among teachers. Neuroscience literacy among teachers has been documented in a number of countries with very different cultures.
The main aim of this paper is to examine several of the most popular neuromyths, which are also prevalent among prospective teachers (students) of the Faculty of Education at the University of Ljubljana. These neuromyths are: we use 10 % our brain; different children have different learning styles – AVK; left brain thinkers differ from right brain ones. On the other hand, in order to raise the awareness of importance of neuroscience literacy we also review scientific evidence for the brain facts: the brain is plastic; education is a powerful form of cognitive enhancement; mindfulness and its place in the classroom – nowadays a very active area of research.

In order to reduce the number of misconception we suggest enhancing the neuroscience literacy of teachers by incorporating neuroeducational courses into teachers' education as recommended by The Royal Society (2011).

Key words: brain facts, neuroeducation, neuromyths, neuroscience literacy.

"Edukacija spreminja naše možgane in ne samo naš um

… edukacija je za možgane, kar je vrtnarjenje za pokrajino."

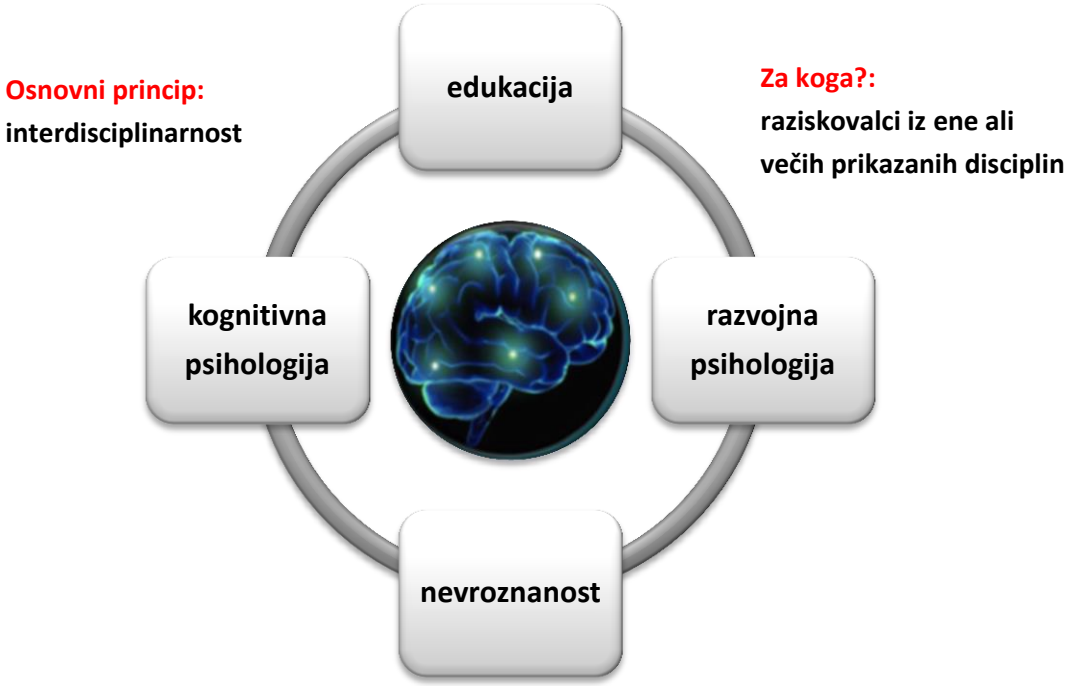
(Blakemore, Frith, 2005)

1. UVOD

S povezovanjem znanstvenikov in izobraževalcev s področja vzgoje in izobraževanja se je razvilo novo znanstveno področje - **nevroedukacija** ali edukacijska nevroznanost, poimenovano tudi **Um možgani in edukacija** (UME), ki kot najpomembnejše discipline združuje psihologijo, nevroznanost in edukacijske vede, skupaj z njihovimi poddisciplinami.

Nevroznanost je dala novo perspektivo področju edukacije. Področje UME znanosti ali nevroedukacije zahteva tesno sodelovanje in komunikacijo med raziskovalci različnih disciplin ter raziskovalci in učitelji/vzgojitelji pri raziskovanju in ustvarjanju znanja. Pri tem je zelo pomembno, da gre za **recipročne povezave med vsemi področji.** To pa pomeni, da so potrebni eksperti in raziskovalci, ki dobro poznajo vsa področja in med njimi gradijo mostove.

Eden od ciljev nevroedukacije ali znanosti UME **je izboljšati poučevalno prakso** na različnih predmetnih področjih z znanstvenimi ugotovitvami o naravi učenja in raziskovanjem učinkov poučevanja na nevrološke korelate učenja. Nevroedukacija pomembno prispeva tudi k razumevanju učnih in vedenjskih težav in k načrtovanju intervencijskih programov za zmanjšanje ali odpravljanje težav.



Slika 1: Prirejeno po EARLI SIG 22: Neuroscience & Education

S sodelovanjem znanstvenikov različnih disciplin UME znanosti so bile **izvedene raziskave**, ki v pomembni meri pojasnjujejo in prispevajo k razvoju učenja in poučevanja ter oblik pomoči. Tako lahko npr. podatki o možganski aktivnosti, pridobljeni z nevroznanstvenimi tehnikami, privedejo do ugotovitev, ki jih ni mogoče predvideti z vedenjskimi študijami (npr. z opazovanjem ali testiranjem).

Po drugi strani pa imajo tudi raziskovalci s področja edukacije z raziskovanjem učenja, poučevanja in intervencij pomemben vpliv na nevroznanstvene raziskave. Brez tega znanja bi nevroznanstveniki težko izvedli raziskave, ki so pomembne za teorijo in prakso na področju izobraževanja.

Med ***številnimi temami***, s katerimi se ukvarjajo različni poklicni profili na področju nevroedukacije, kot najbolj pomembne izstopajo: ***področje branja in računanja, učne težave, izvršilne funkcije, vpliv kroničnega ekonomskega in socialnega stresa (revščina), čustveno-socialno področje, nadarjenost in ustvarjalnost, umetnost in kognicija, adaptivne tehnologije in računalniške igre***.

Poleg omenjenih tematik je vedno bolj v ospredju tudi zanimanje za **nevroznanstveno pismenost** – poznavanje **dejstev** o možganih in **nevromitov** – pri učiteljih ozir. edukatorjih, še posebno, ker sta od tega odvisna učenje in poučevanje.

2. DEJSTVA O MOŽGANIH IN NEVROMITI

Leta 2008 je Society for Neuroscience objavila **seznam glavnih pojmov nevroznanosti** (Neuroscience Core Concepts), ki so pomembni v izobraževalni praksi (Society for Neuroscience, 2008).

Najstarejša akademija, ki še vedno obstaja, britansko Kraljevo društvo, je izdalo publikacijo namenjeno **predstavitvi glavnih ugotovitev nevroznanosti** (The Royal Society, 2011), pomembnih za področje izobraževanja. Med pomembnimi dejstvi nevroznanosti navajajo: dednost in okolje vplivata na možgane; možgani so izjemno plastični; možgani imajo mehanizme za samoregulacijo; izobraževanje je pomemben dejavnik razvoja in izboljšanja kognitivnih funkcij; individualne razlike v učenju so nevrološko pogojene.

Nevroznanost je **zelo kompleksno področje**, zato je razumevanje izsledkov raziskav, postopkov, metodologije in terminologije velikokrat oteženo. To pa je dobra podlaga za številne napačne interpretacije in ustvarjanje nevromitov (Goswami, 2006).

Obstaja kar precejšnje število **mitov in napačnih pojmovanj o možganih**, ki jih imenujemo **nevromiti** ali napačna pojmovanja o funkciji možganov (OECD, 2002). Prvo uporabo izraza nevromit pripisujejo nevrokirurgu Crockardu, s katerim je označil neznanstvena pojmovanja o možganih na področju medicine (Howard-Jones, 2010). Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj je v študiji *Razumeti možgane: Rojstvo nove znanosti o učenju* zbrala seznam nevromitov (OECD, 2007). Večina teh mitov se pojavlja v raznih člankih, revijah in učnih gradivih, najdemo jih tudi na medmrežju. Z njihovim pogostim ponavljanjem se v ljudeh utrjuje prepričanje, da gre za resnična preverjena dejstva o možganih. Za nevromite velja, da **ne dosegajo kriterijev znanstvene preverljivosti** – ni nobenega afirmativnega dokaza, da veljajo. Nekatere mite zelo pogosto zasledimo tudi v *šolski praksi*, npr. ljudje uporabljajo samo 10 % svojih možganov; vse, kar je pomembno, je naučeno do 3. leta; obstajajo kritična obdobja za učenje. Zato je potrebno, da so učitelji in strokovni delavci v današnji poplavi informacij ustrezno kritični do njih in upoštevajo znanstveno preverjena dognanja v svoji praksi. V letu 2008 se je 20 svetovno znanih ekspertov s področja znanosti o človekovem umu, možganih in edukaciji (MBE) zbralo na panelni diskusiji, ki je potekala po metodi Delfi (Tokuhama-Espinoza, 2010). Nevromite so **razdelili v več skupin**, npr. napačna pojmovanja o delovanju možganov, o procesih v možganih, o napačnih razlagah podatkov ipd. Navedimo nekaj primerov nevromitov, s katerimi se neredko srečujemo tudi v šolski praksi.

Z razvojem nevroedukacijske znanosti se je povečevalo zanimanje za raziskovanje nevromitov pri učiteljih in ugotavljanje razlogov za njihovo pojavljanje. Izdelan je bil tudi **vprašalnik za preverjanje nevroznanstvene pismenosti**, ki je bil uporabljen v raznih študijah po svetu. Ena najbolj obsežnih raziskav, ki je bila izvedena v državah z zelo različnimi kulturami (Velika Britanija, Nizozemska, Turčija, Grčija in Kitajska)je pokazala podobno visoko raven prisotnosti napačnih pojmovanj o možganih, ki je povezana z edukacijo (Howard-Jones, 2014). Avtor omenjene raziskave, ki je pokazala tudi na zanimive kulturne razlike v nekaterih pojmovanjih, domneva, da je nevroznanost redko vključena v

izobraževanje učiteljev in so ti zato tudi slabše opremljeni, da bi kritično ovrednotili programe in pristope, ki razglašajo, da imajo nevroznanstveno osnovo.

Podobno raziskavo z omenjenim instrumentarijem smo opravili tudi pri študentih Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (Tancig s sod., 2014; Smrtnik Vitulić s sod., 2017) in izdelali akcijski načrt za povečanje nevroznanstvene pismenosti, ki teče že več let (Tancig, 2017).

V nadaljevanju bodo z znanstvenimi dokazi pojasnjeni nekateri nevromiti, ki so se v največjem odstotku pojavljali v naših in tujih raziskavah kot tudi nekatera dejstva o možganih, pomembna za področje izobraževanja.

2.1 UPORABLJAMO SAMO 10 % MOŽGANOV

Kljub razširjenosti znanstvenih informacij o delovanju možganov v revijah in strokovnih knjigah, dostopnih širšemu krogu ljudi, jih je še vedno nemalo, ki verjamejo, da imamo 90 % možganov neaktivnih. Raziskave s slikanjem možganov jasno kažejo na **distribuirano možgansko aktivnost** med opravljanjem različnih nalog, tudi vsakodnevnih. Ta konstantna in nenehna aktivnost omogoča, da so možgani v stalni pripravljenosti. Nevroznanstvena odkritja kažejo, da so možgani 100 % aktivni. Noben predel možganov ni popolnoma neaktiven niti med spanjem.

Ni povsem jasno od kot ta nevromit, saj v nobeni od velike množice raziskav **niso našli neaktivnega dela možganov**. Nekateri domnevajo, da izhaja iz izjave Alberta Einsteina, ki je nekem intervjuju uporabil to figuro, da bi spodbudil k večji miselni aktivnosti. Ob koncu prejšnjega stoletja so se tega mita oprijeli tudi na področju izobraževanja in poudarjali velike rezerve v učni kapaciteti učencev. Vendar če bi uporabljali le 10 % možganov, bi bili v vegetativnem stanju, blizu smrti.

V resnici uporabljamo ves čas naše **celotne možgane**, čeprav se istočasno ne aktivirajo vsi nevroni. Najbolj prepričljiv argument, ki govori proti temu mitu, je dejstvo, da možgani zavzemajo le 2 % celotne mase človeka, a porabijo kar 20 % energije (pri otrocih celo 60 %). Preprosto ni verjetno, da bi bili možgani ob tako veliki energetski porabi tako malo uporabljani, in da bi se evolucijsko razvil organ, ki bi bil uporabljan le 10%. Tisto, kar je resnično neizkoriščeno, so naši potenciali, ki imajo svojo osnovo v plastičnosti možganov.

2.2 MOŽGANI SO IZJEMNO PLASTIČNI

Človekovi možgani imajo visoko stopnjo plastičnosti. Vemo, da se možgani nenehno spreminjajo z dnevnimi in drugimi dejavnostmi – čeprav na mikroravni - npr. ko hodimo, govorimo, spimo, komuniciramo, se učimo ipd., se nevroni aktivirajo. Možgani imajo izjemno zmožnost prilagajanja, ki jo imenujemo ***'nevroplastičnost'***. Ta je povezana s procesi, s katerimi se ojačijo povezave med nevroni, ki se hkrati aktivirajo. Tako pravimo, da "nevroni, ki se skupaj aktivirajo, se medsebojno povežejo" ("*neurons that fire together, wire together"*). To imenujemo **tudi izkustveno pogojena plastičnost** – plastičnost, ki jo pogojujejo naše

dejavnosti in izkušnje v celotnem življenju. Nevroplastičnost možganov omogoča, da funkcije tistih delov, ki so poškodovani, prevzamejo drugi. Seveda pa plastičnost upada s starostjo.

Spremembe v možganskih strukturah in njihovi povezanosti kažejo na **občutljiva obdobja v razvoju možganov** v otroštvu in adolescenci, ki omogočajo lažje učenje in pridobivanje spretnosti, kar pa ne pomeni, da ni mogoče učenje teh spretnosti in znanj tudi v kasnejših obdobjih. Plastičnost možganov ne potrjuje teze o kritičnih obdobjih, ki je veljala dolgo časa in ki trdi, da izven teh obdobij učenje in pridobivanje neke spretnosti ni mogoče. Dinamične spremembe se nadaljujejo tudi kasneje v življenju. Tako kot športniki trenirajo mišice, obstajajo številne spretnosti, pri katerih je potrebno nadaljevati z učenjem in treningom, sicer jih izgubimo ozir. ugasnejo. Zato velja angleška zelo zgovorna fraza "*use it or lose it*" (uporabljaj ali izgubi).

Kako so možgani **plastični** in se spreminjajo z izkušnjami in z vplivi okolja, je razvidno tudi iz naslednjih **primerov**: področje možganov, odgovorno za govor pri slišečih osebah (slušna analiza), je pri gluhih osebah odgovorno za znakovni jezik - vizualna in prostorska analiza (Neville, 1995); vizualno področje v možganih je pri slepih odgovorno za Braillovo pisavo - taktilna analiza.

2.2.1 Plastičnost možganov, učenje, poučevanje in intervencijski programi

Poznavanje in razumevanje plastičnosti možganov je pomembno pri **načrtovanju učenja in poučevanja** ter pri oblikovanju **intervencijskih programov**, saj z njimi v pomembni meri vplivamo na spremembe v možganih.

Poznavanje plastičnosti možganov pomembno vpliva na uspešnost učiteljevih poučevalnih načinov in motivacijo učencev za učenje. Učitelj, ki verjame, da so npr. učne težave ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja spremenljivi, čeprav so biološko pogojeni, bo usmerjal poučevalne strategije in intervencije v izboljšanje stanja učencev in obratno.

Tudi **učenčevo prepričanje** (*mindset*) ima lahko pomemben vpliv na njegovo uspešnost. V eni od študij so raziskovali, kako prepričanja o učenju vplivajo na matematične dosežke mladostnikov, ki so jih spremljali dve leti. Odkrili so, da so mladostniki, ki so jih učili, da inteligentnost ni nespremenljiva in jo je možno spremeniti (*growth mindset*), dosegli boljše učne rezultate kot tisti, ki so inteligentnost pojmovali kot nekaj nespremenljivega (Blackwell, Trzesniewski in Dweck, 2007).

S **kombiniranjem spoznanj nevroznanosti in edukacijskih ved** so s pomočjo sodobne informacijske tehnologije izdelani pristopi v obliki **računalniških iger** za razvoj bralne pismenosti in tudi za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami na **bralnem področju**.

Eden najbolj znanih je ***Graphogame***, nekomercialni program, ki so ga razvili na Finskem na Univerzi Jyväskylä . Računalniški program je namenjen povezavi grafemov in fonemov pri otrocih glede na frekvenco in konsistentnost grafemov v danem jeziku. Graphogame s pomočjo posebnih algoritmov **sproti analizira** otrokove dosežke in prilagaja učno gradivo glede na specifične težave, ki se pokažejo pri otroku. S slikanjem možganov (fMRI in EEG)

je bilo ugotovljeno, da trening z Graphogame spodbuja ustrezna omrežja v možganih, ki so pomembna za učinkovito branje.

Izdelani so tudi razni programi za poučevanje in učenje **računanja** kot tudi oblike pomoči pri diskalkuliji, ki upoštevajo dognanja s področja nevroznanosti, psihologije in edukacije . ***Graphogame-Math*** in ***Number Race*** sta adaptivni računalniški igri, ki temeljita na nevroznanosti in učinkovito spodbujata razvoj številčnosti. S posebnim računalniškim programom se naloge prilagodijo otrokovi trenutni ravni in upoštevajo pedagoške principe (razvijanje notranje motivacije, pozitivna čustvena naravnanost, območje napredujočega razvoja ipd.).

Pomembne so tudi nevroznanstvene raziskave, s katerimi se preverjajo učinki **oblik pomoči** ali intervencij pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. Tak pristop je bil izveden pri disleksiji (Schlaggar in McCandliss, 2007). Z raziskavami so ugotovili, da se je z interventnim programom normaliziral vzorec aktivacije možganov pri otrocih z disleksijo (Meyler s sod., 2008).

2.3 IZOBRAŽEVANJE JE POMEMBEN DEJAVNIK RAZVOJA IN IZBOLJŠANJA KOGNITIVNIH FUNKCIJ

Edukacija v pomembni meri prispeva k **izboljšanju mentalnih funkcij**, kot so npr. spominske funkcije, reševanje problemov, ustvarjalno mišljenje ipd. Brez dvoma je edukacija **najbolj razširjena in konsistentna oblika spodbujanja kognitivnih funkcij**. Novejše raziskave kognitivne nevroznanosti kažejo na pomembne specifične spremembe v možganih, ki nastanejo npr. z učenjem branja in računanja.

Edukacija je pomembna še z nekega drugega vidika. Ugotovljeno je, da omogoča **povečanje posameznikove rezilientnosti**, t.j. zmožnosti posameznika, da se prilagodi in je uspešen kljub temu, da ima težave, npr. zaradi stresnih in travmatičnih dogodkov, bolezni, duševnih težav, upadanja sposobnosti ipd. Rezilientnost ni samo osebnostna značilnost, temveč je rezultat dinamičnega in kompleksnega odnosa med rizičnimi in varovalnimi dejavniki.

Eden od pomembnih varovalnih dejavnikov je lahko tudi **edukacija v kateremkoli življenjskem obdobju**. Znano je, da imajo osebe z višjo izobrazbo in mentalno aktivne osebe v pozni starosti manjše možnosti za izrazit upad kognitivnih sposobnosti (The Royal Society, 2011)

2.4 POSAMEZNIKI IMAJO RAZLIČNE UČNE STILE – SLUŠNI, VIZUALNI, KINESTETIČNI (AVK)

Po definiciji se učni stili nanašajo na učenčeve značilnosti sprejemanja informacij, njihovega predelovanja in odzivanja nanje v različnih učnih situacijah. V literaturi navajajo **več deset modelov ali klasifikacij učnih stilov** (Riding in Rayner, 1998). Ena od širše uporabljenih v izobraževanju je razdelitev zaznavnih stilov na vizualnega, slušnega in kinestetičnega (AVK).

V osnovi AVK učnih stilov je pojmovanje, da imajo učenci **različne preference** glede učnega gradiva in poučevalnega načina. Usklajevanje učenja in poučevanja s preferenčnim načinom naj bi omogočalo bolj učinkovito učenje. Osebe se res razlikujejo glede preferiranja vidne, slušne ali kinestetične modalitete. Glede na to razdelitev naj bi se "vizualni" učenci najbolje učili in si zapomnili gradivo, ki je predstavljeno vizualno, npr. besedilo, slike, diagrami; "slušnim" učencem naj bi najbolj ustrezalo poslušanje učnega gradiva in "kinestetični" učenci naj bi se najbolje učili z gibanjem telesa ali z rokovanjem s predmeti.

Izdelani so bili tudi vprašalniki za ugotavljanje preferiranih modalitet in napotki za prilagajanje učnega okolja omenjenim stilom (Dunn in Dunn, 1987; Dunn, Dunn in Price, 1989).

2.4.1 Raziskave

Zelo malo je empiričnih raziskav s kontrolnimi skupinami, s katerimi bi preverjali, ali učno gradivo, ki je skladno s preferenčnim stilom, daje pomembno boljše rezultate v primerjavi z nepreferenčno modaliteto. Dosedanje raziskave s kontrolno skupino niso pokazale pozitivne povezave med učnim stilom in učnimi dosežki (Rohrer in Pashler, 2012). Tudi druge raziskave niso potrdile boljših učnih dosežkov s pristopom k perceptivnim učnim stilom (Kratzig in Arbuthnott, 2006). Vendar raziskave učenja in poučevanja na osnovi **multisenzornega učenja** dajejo dobre rezultate za vse učence (Shams in Seitz, 2008). Omenjeni rezultati ne govorijo v prid AVK učnim stilom, ki slonijo na implicitni domnevi, da se informacija, ki jo dobimo z eno senzorno modaliteto, npr. vizualno, obravnava v možganih neodvisno od druge(ih) senzorične(ih) modalitet(e). V resnici se **senzorne modalitete med seboj povezujejo**, npr. vizualna s slušno, vizualna s kinestetično, kinestetična s slušno itd. Na tej povezanosti (krosmodalnosti) senzoričnih izkušenj temelji **multisenzorna pedagogika**, ki jo podpirajo tudi nevroznanstvene raziskave s fMRI (Geake, 2008; Calvert s sod., 2000).

Tesno **povezanost senzoričnih procesov** in njihovem pomembnem **vplivu na kompleksne kognitivne spretnosti** dokazujejo tudi najnovejše raziskave bralne pismenosti (Tancig, 2014, 2016).

Da je pisanje ročna senzomotorična spretnost, je povsem razumljivo. Manj pa je bilo znano, da tudi branje temelji na senzomotoričnem sistemu (vidnem, tipnem in kinestetičnem).

S slikanjem možganov s funkcionalno magnetno resonanco (fMRI) sta Nakamura in Dehaene s sodelavci (Nakamura s sod., 2012) pri bralcih ugotovila, da sta bila vključena tako **vizualni kot tudi motorični sistem za kretnje** (kinestezija), ko so udeleženci brali rokopisno besedilo. **Branje** tako vključuje dve živčni omrežji – eno, ki prepoznava obliko besed, in drugo, ki dekodira fizične motorične kretnje.

Nevroznanstvenica Uta Frith ugotavlja (v Ball, 2012), da so avtorji te raziskave opozorili bolj na pomembnost sistema "**roka in oko**" kot sistema "**uho in oko**" pri branju in da je bilo doslej področje motoričnega dekodiranja precej spregledano v učenju branja.

Podobno kot pri pisanju – pisanje na roko ali tipkanje - se tudi **pri branju ugotavljajo razlike glede na medij**, ki ga uporabljamo pri branju – tiskano gradivo ali bralnik Kindle ozir. tablica ali kakšen drugi digitalni pripomoček. Norveška raziskovalka Anne Mangen, vodja nove evropske raziskovalne mreže, ki raziskuje, kako **digitalizacija vpliva na branje tekstov**, ugotavlja, da je pri branju tekstov v elektronski obliki **težko vzdrževati daljšo pozornost**, zato je **branje bolj prekinjeno in razdrobljeno,** kot tudi, da **negativno vpliva** na nekatere **kognitivne** (razumevanje) in **emocionalne** vidike branja (Mangen in Kujiken, 2014). Podobno kot pri pisanju je potrebno tudi pri branju iskati razlage omenjenih rezultatov v bistveno **drugačnih senzoričnih** (vidnih in tipnih) ter **motoričnih ozir. haptičnih značilnostih**, ki ločijo branje knjige od uporabe digitalnega nosilca.

Očitno je zelo pomembna povezanost med **senzomotorično izkušnjo**, ki se razlikuje glede na nosilec besedila, in **kognitivnim predelovanjem** vsebine besedila (Mangen in Schilhab, 2012). Besedila na papirju in na zaslonu se razlikujejo v številnih značilnostih in imajo za posledico različna senzomotorična občutenja in doživljanja (kognitivna, emocionalna) ob branju.

Branje je multisenzorna aktivnost, ki zajema perceptivne, kognitivne in motorične interakcije s predmetom, na katerem se nahaja besedilo. Pri branju tako knjig kot elektronskih naprav posebno vlogo igrajo prsti in roke pri **doživljanju zatopljenosti v branje**, vendar se procesa branja in izkušnji bistveno razlikujeta glede na nosilec besedila – knjigo ali zaslon. Pri branju in prelistavanju tiskane knjige doživljamo dosti bolj bogato tipno (taktilno, haptično) in povsem drugačno izkušnjo kot pri klikanju in pomikanju besedila na zaslonu. Dotikanje in drsenje s prsti po zaslonih na dotik pa prinese povsem drugačno haptično doživljanje (Jabr, 2013).

AVK učne stile na svoj način **razblinjajo** tudi primeri slepih oseb, ki si podobno kot videči oblikujejo predstave o prostoru, vendar na osnovi slušnih in taktilnih dražljajev. Podobno se pri slepih, ki berejo Braillovo pisavo, tipne informacije obravnavajo v vizualnem korteksu, ki je pri videčih namenjen branju napisanega teksta.

2.5 LOČIMO LEVOHEMISFERIČNE IN DESNOHEMISFERIČNE POSAMEZNIKE

Možgane sestavljata leva in desna polovica. Vsaka od njiju je specializirana za nekatera področja delovanja. Vendar možganski hemisferi **nista ločeni anatomski in funkcionalni enoti**, povezuje ju medhemisferično vezje (*corpus callosum*) in zato ne delujeta izolirano ena od druge, temveč **delujeta v tandemu**.

Eden od najbolj razširjenih in utrjenih mitov izhaja iz pojmovanja razlik med levo in desno možganskim mišljenjem. Posamezniki naj bi se razlikovali po dominantnosti ozir. glede na to, ali dajejo prednost levo ali desnohemisferičnim funkcijam. Od tega naj bi bile odvisne tudi učne dispozicije in osebnostne lastnosti. Skladno s tem gledanjem so za **levo možgansko hemisfero značilne analitičnost**, logičnost in verbalnost, **desni del** možganov pa je **odgovoren** za vizualno-prostorske funkcije.

Omenjeni mit, ki se izraža v razlikovanju med levim in desnim hemisferičnim mišljenjem, je imel močan vpliv na poučevanje in je temeljil na predpostavki, da so nekateri posamezniki bolj primerni za nekatere naloge kot za druge zaradi možganske strukture. Razširilo se je tudi **preverjanje stilov učenja in mišljenja glede na hemisferičnost**. Priznani raziskovalec ustvarjalnost E.P. Torrance je s sodelavci razvil vprašalnik stilov učenja in mišljenja SOLAT (Torrance, 1987). Stili so bili opredeljeni glede na **ugotovljene specializirane funkcije** posamezne možganske hemisfere. Rezultati vprašalnika so dobljeni na osnovi samoporočanja, v kolikšni meri posameznik uporablja posamično specializirano funkcijo, in so ga na ta način uvrstili v levohemisferični, desnohemisferični ali integrativni stil.

Od kod ta mit o levohemisferičnih in desnohemisferičnih osebah? Kot pri številnih nevromitih tudi v tem primeru obstaja neka stopnja znanstvene resnice. Res obstajata dve možganski hemisferi, ki ju povezuje korpus kalozum. Prav tako obstaja hemisferična specializacija (lateralizacija), ki sta jo v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja odkrila nobelovec Roger Sperry in Michael Gazzaniga, pionirja raziskav na tem področju. Originalne študije so bile narejene na pacientih, ki so jim zaradi hujše oblike epilepsije, ki je ogrožala njihovo življenje, s kirurškim posegom prekinili korpus kalozum in tako zmanjšali epileptične napade. S tem, da so prekinili povezavo med obema možganskima hemisferama, so se odprle možnosti za raziskovanje vloge in funkcij posamične hemisfere pri teh osebah. Ugotovili so, da posamezni hemisferi omenjenih pacientov lahko ločeno obravnavata različne tipe informacij. Ugotovitve so se kasneje **neupravičeno posplošile na splošno populacijo**, ne da bi upoštevali, da ta nima prekinjenega medhemisferičnega vezja in sta obe možganski hemisferi povezani in med seboj komunicirata. Ta neupravičena posplošitev je pripeljala do **številnih zmot o delovanju možganov**. Ta napaka generalizacije je podobna, kot če bi raziskovali značilnosti hoje pri osebah s poškodovanimi koleni in dobljene ugotovitve posplošili na zdrave osebe.

2.5.1 Raziskave

Šele **s slikanjem možganov** so raziskovalci lahko raziskali strukture in funkcijo lateralizacije (hemisferne specializacije) in kako hemisferi delujeta skupaj (Herve s sod., 2013) ter ovrgli nekatera napačna pojmovanja. Tako so npr. ugotovili, da je **govor** lateraliziran v levi hemisferi, vendar le fonološko procesiranje (Vigneau s sod., 2011), medtem ko je desna hemisfera pomembna pri razumevanju pomena, konteksta in intonacije govora. V resnici pri večini dejavnosti **obe hemisferi delujeta v tandemu** (Geake, 2004). **Komunikacija med obema** poteka po korpusu kalozumu.

Podrobneje je raziskana tudi **kreativnost**, ki so jo laično pripisovali desni hemisferi. Kaj o tem pravijo nevroznanstvene raziskave?

Številne raziskave kažejo, da naši ***možgani delujejo drugače***, če izvajamo naloge, ki zahtevajo ustvarjalnost. Chavez-Eakle in sodelavci (Chavez s sod., 2007) so raziskovali možgansko aktivnost oseb, ki so bile izjemno ustvarjalne v primerjavi s kontrolno skupino

oseb. Osebe, ki so bile ocenjene kot visoko kreativne, so kazale pomembno večjo aktivnost v predelih možganov, ki so odgovorni za delovni spomin, novost odgovorov in emocije.

Bowden in Jung-Beeman (2007) sta z uporabo EEG in fMRI raziskovala ***vpogled (uvid)***, fazo kreativnega mišljenja, ki označuje nenadno razumevanje kompleksne situacije, ki jo spremlja ***"aha" izkušnja***. Rezultati študije so pokazali večjo desnohemisferično aktivacijo, ko so osebe problem rešile z uvidom.

Nekatere raziskave so se osredotočile na odkrivanje ***nevrološke osnove*** dveh mentalnih procesov kreativnosti (***generativnega*** in ***analitičnega***) in ***prehajanjem*** med njima, na katerega kažejo psihološke raziskave (Sternberg, 1985). Študija z uporabo EEG je pokazala povezavo med nefokusirano, difuzno pozornostjo in generativnim mišljenjem (Kounios s sod., 2008).

Omenjene kot tudi druge raziskave jasno kažejo, da ne moremo govoriti o enem predelu možganov, ki naj bi bil odgovoren za ustvarjalnost. Videti je, da so nekateri predeli možganov, ki so povezani z divergentnimi asociacijami, pomembnimi za kreativnost, locirani v desni hemisferi. Vendar je ustvarjalnost zelo ***kompleksen miselni proces***, za katerega so odgovorni različni predeli možganov ***v obeh hemisferah***. Zato nam ločevanje leve in desne hemisfernosti funkcij ni v pomoč pri celovitem razumevanju kreativnosti, kot tudi ne za kategoriziranje posameznikov (Howard-Jones, 2010).

Močno je tudi utrjeno prepričanje, da imajo ljudje dominantno eno ali drugo hemisfero, vendar raziskave tega ne potrjujejo (Nielsen s sod., 2013).

Z raziskavami so tudi odkrili, da se lateralizacija razlikuje med posamezniki – bodisi glede strukture ali funkcije (Warrier s sod., 2009).

3. MESTO ČUJEČNOSTI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Pri **odraslih osebah** se je čuječnostna praksa v začetku uporabljala v zdravstvene namene, raziskani so bili njeni učinki pri raznih fizičnih boleznih in težavah. Zaradi ugodnih učinkov so jo vključevali tudi v obravnavo težav mentalnega zdravja in za spodbujanje psihičnega blagostanja. Prakse čuječnosti se danes širijo na razna področja, kot so šole in delovna okolja.

V zadnjih letih so razvili številne evalvirane programe čuječnosti za otroke in mladostnike v okviru različnih **iniciativ vključevanja čuječnosti v šolski prostor.** Nekateri najbolj znani in široko uporabljani so npr. *Inner Kids, Mind Up, Learning to Breath, Tai Chi / MBRS (Minfulness-Based Stress Reduction) in MiSP (Mindfulness in Schools Project).* Nekateri programi so namenjeni otrokom od 7. do 10. leta ali do 13., drugi od 14.-15. leta in tretji od 17. do 19. leta.

Čeprav je področje vpliva čuječnosti pri otrocih in mladostnikih **manj raziskano** kot pri odraslih, se v zadnjih letih opravili obsežnejše **raziskave**, ki kažejo na **pozitiven vpliv čuječnosti** na pozornost, socialne in emocionalne strategije ali izvršilne funkcije ter na psihično blagostanje. Dosedanje raziskave kažejo, da mladi s čuječnostnim treningom pridobijo koristne življenjske spretnosti, ki jim omogočijo, da se lažje osredotočijo na učenje,

soočajo s stresom in anksioznostjo, so bolj umirjeni in zadovoljni ter lažje sodelujejo z drugimi (v Tancig, 2015).

Vendar bi bilo potrebno izvesti dodatne dobro načrtovane raziskave **s kontrolnimi skupinami** in upoštevanjem veljavne metodologije. Sistematični **pregled in meta-analiza raziskav**, objavljena v letu 2014, sta pokazala, da je le manjše število študij s področja čuječnostnih intervencij vključevalo tudi kontrolno skupino.

Raziskave, ki so bile zajete v meta-analizo, so se **osredotočale** na različne **meritve**, **na kognitivne funkcije**, **kontrolo pozornosti**, **mentalno zdravje**, **uravnavanje stresa** in **rezilitentnost** (Zenner, Herrnleben-Kurz in Walach, 2014). V raziskave je bilo vključenih 1348 učencev osnovne in srednje šole (1-12), ki so bili deležni programa čuječnosti.

Za oceno **velikosti učinka čuječnostne intervencije** je bila izračunana posebna mera, **Hedgejeva g-vrednost**. Skupno so raziskave pokazale majhen do srednji učinek (~g=0,40), pri čemer je bil največji na kognitivnem področju (g=0,80), manjši za uravnavanje stresa (g=0,39) in rezilientnosti (g=0,36) ter zelo majhen ozir. nepomemben (g=0,19) za čustvene probleme. Študije so tudi pokazale, da je **intenzivnost prakse čuječnosti velikega pomena** za učinkovitost programov, kot tudi, koliko časa posvetijo čuječnostni praksi – učinek je bil večji, kjer je bilo več čuječnostnega treninga in čuječnostne vadbe doma.

Z dodatnimi kontroliranimi raziskavami bo mogoče podrobneje osvetliti učinkovitost čuječnostne prakse pri otrocih in adolescentih ter odgovoriti na nekatera **odprta vprašanja** glede programov čuječnosti za različne starostne stopnje, kdo jih bo vpeljeval, kako usposobiti učitelje, katere komponente čuječnostne prakse imajo poseben vpliv v šolskem okolju ipd.

Na ta in podobna vprašanja bo skušala dati odgovore načrtovana obsežna raziskava v Veliki Britaniji, ki je zajela okoli **7000 mladostnikov** od 11.-14. leta iz 76 šol. Raziskava je bila načrtovana za osnovi rezultatov obsežnejših pilotskih raziskav vključevanja čuječnosti v šolski kurikulum. Začela se je preteklo leto in bo tekla 5 let vključno z obdobjem sledenja dveh let za vsakega učenca. Raziskava poteka pod naslovom ***Čuječnost in rezilienca v adolescenci*** in se izvaja pod okriljem priznanih angleških univerz: Oxford University, London Royal College, University of Exeter in še nekaterih. To je prva večja raziskava, ki je randomizirana in kontrolirana. V laboratorijskem delu raziskave bodo skušali na vzorcu 600 učencev natančno preveriti, kako čuječnost vpliva na psihično blagostanje in kako trening čuječnosti izboljša samokontrolo in čustveno regulacijo. Raziskava bo vključevala tudi preverjanje, kako najbolje vključiti učitelje v poučevanje čuječnosti.

4. ZAKLJUČEK

Videti je, da se veliko nevromitov utrjuje z napačnim "frenološkim" pogledom na možgane in z nepoznavanjem funkcionalne povezanosti živčnih omrežij v možganih. To pa se skupaj z nepoznavanjem dejstev o možganih odraža v učenju in poučevanju.

V izobraževanje učiteljev in drugih pedagoških delavcev bi bilo zato smiselno vključevati vsebine nevroznanosti in edukacijske nevroznanosti, kar je tudi priporočilo britanske The Royal Society (2011). Z vključevanjem nevroedukacije v programe izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev bi podpirali njihov poklicni razvoj in jim omogočili razvijati kritičen odnos v današnji poplavi komercialnih programov in poučevalnih pristopov, ki se razglašajo za "brain based".

5. Literatura

Ball, P. (2012). Brain's 'reading centres' are culturally universal. *Nature – International weekly journal of science*, 26 November 2012.

Blakemore, S.J. in Frith, U. (2005). *The Learning Brain*. Oxford: Blackwell.

Blackwell, L., Trzesniewski, K. in Dweck, C.S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development 78* (1): 246-263.

Bowden, E.M. in Jung-Beeman, M. (2007). Methods for investigating the neural components of insight. *Methods, 42(1)*. 87-99.

Calvert, G.A., R. Campbell in M.J. Brammer. (2000). Evidence from functional magnetic resonance imaging of crossmodal binding in human heteromodal cortex. *Current Biology, 10(11),* 649–657.

Chavez-Eakle, R.A., Graff-Guerrero, A., Garcia-Reyna, J., Vaugier, V. in Cruz-Fuentes, C. (2007). Cerebral blood flow associated with creative performance: A comparative study. *NeuroImage, 38(3),* 519-528.

Dunn, K. in Dunn, R. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership, 44*, 55-61.

Dunn, K., Dunn, R. in Price, G.E. (1989). *Learning Styles Inventory*. Lawrence, KS: Pricy Sytems.

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research, 50(2),* 123–133.

Geake, J.G. (2004). How children's brains think: Not left or right but both together. *Education 3–13*, 32(3), 65–72.

Goswami, U., (2006). Neuroscience and education : From research to practice?. *Nature Reviews Neuroscience, 7*, 406-413.

Herve, P.Y., Zago, L., Petit, L., Mazoyer, B. in Tzourio-Mazoyer, N. (2013). Revisiting human hemispheric specialization with neuroimaging. *Trends in Cognitive Sciences, 17*, 69–80.

Howard-Jones, P. (2010). *Introducing neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain form contexts to practice*. London: Routledge.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15/12*, 817–824.

Jabr, F. (2013). The Reading Brain in the Digital Age: The Science of Paper versus Screens. *Scientific American, April 11*. Pridobljeno 15.3.2016. http://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/.

Kounios, J., Fleck, J.I., Green, D.L., Payne, L., Stevenson, J.L., Bowden, E.M. in Jung-Beeman, M. (2008). The origins of insight in resting-state brain activity. *Neuropsychologia, 46*, 281-291.

Kratzig, G.P. in Arbuthnott, K.D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 98(1),* 238–246.

Mangen, A., & Kuiken, D. (2014). Lost in the iPad: Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature, 4(2),* 150-177.

Mangen, A., & Schilhab, T. (2012). An embodied view of reading: Theoretical considerations, empirical findings in educational implications. V S. Matre & A. Skaftun (ur.), *Skriv! Les!* Trondheim: Akademika forlag, 285-300.

Meyler, A., Keller, T. A., Cherkassky, V. L., Gabrieli, J. D. E., & Just, M. A. (2008). Modifying the brain activation of poor readers during sentence comprehension with extended remedial instruction: A longitudinal study of neuroplasticity. *Neuropsychologia, 46,* 2580-2592.

Nakamura, K., Kuo, W.-J., Pegado, F., Choen, L., Tzeng, O. J. L. in Dehaene, S. (2012). Universal brain system for recognizing word shapes and handwriting gestures during reading. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 109(50),* 20762-7.

Neville, H.J. (1995). Developmental specificity in neurocognitive development in humans. V M.S. Gazzaniga (ur.). *The cognitive neurosciences,* 219-231. Cambridge, MA: MIT Press.

Nielsen, J. A., Zielinski, B. A., Ferguson M. A., Lainhart, J. E. in Anderson, J. S. (2013). An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging. *PLOSone*, 8 (8), e71275.

OECD (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, CERI – Center for Educational Research and Innovation.

OECD, (2007). *Understanding the brain: The birth of a new learning science*. Paris: OECD-CERI.

Peretz, I. 2003. Brain specialisations for music: New evidence from congenital amusia. *The cognitive neuroscience of music*, I. Peretz and R. Zatorre (ur.). Oxford: Oxford University Press.

Riding, R. in Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.

Rohrer, D. in Pashler, H. (2012). Learning styles: Where's the evidence? *Medical Education, 46*, 630-635.

Schlaggar, B. L., & McCandliss, B. D. (2007). Development of neural systems for reading. *Annual Review of Neuroscience, 30,* 475-503.

Shams, L. in Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences, 12 (11),* 411-417.

Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O., Tancig, S. in Prosen, S. (2017). Knowledge about brain development and learning in student of different pedagogical study programmes. *poslano v tisk*.

Society for Neuroscience (2008). Neuroscience core concepts – The Essential principles of neuroscience. dobljeno 1.12.2017 na https://sfn.org/brainfacts/about-neuroscience/core-concepts/

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tancig, S. (2014). Nevroedukacija - nova znanost o učenju in poučevanju : kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike. V T. Devjak (ur.). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 419-434.

Tancig, S., Pulec Lah, S., Žolgar, I. in Vrhovski Mohorič, M. (2014). The neuroscience literacy of pre-service special needs educators and predictors of neuromyths and knowledge. V: The 3rd biennial meeting of Neuroscience and education, The Special Interest Group (SIG) 22 of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Göttingen: Georg-Avgust-Universität, 84.

Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo (*mindfulness*) in digitalnim svetom .V: Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2015*, Polhov Gradec: Eduvision, 12-23.

Tancig, S. (2016). Od Prousta do twitterja - nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. V: Devjak, T., Saksida, I., Dagarin Fojkar, M. (ur.). *Bralna pismenost – odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 9-26.

Tancig, S. (2017). Implementacija in integracija edukacijske nevroznanosti v študijske programe in raziskave na pedagoškem področju v našem prostoru. V: M. Sardoč, I. Ž. Žagar, A. Mlekuž (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes :* (Digitalna knjižnica, Dissertationes, 31). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 65-81. dobljeno 1.12.2017 na http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/ISBN/978-961-270-259-5/mobile/index.html#p=65

The Royal Society (2011). Brain Waves Module 2. *Neuroscience: implications for education and lifelong learning*. London: The Royal Society, Science Policy Centre.

Tokuhama-Espinoza, T. (2010). *The New Science of Teaching and Learning: Using the Best of Mind, Brain in Education Science, the Classroom*. New York: Teachers College Press.

Torrance, E.P. (1987). Some evidence regarding development of cerebral lateralization. *Perceptual and Motor Skills*, *64*, 26¸-262.

Vigneau, M., Beaucousin, V., Herve, P. Y., Jobard, G., Petit, L., Crivello, F., Mellet, E., Zago, L., Mazoyer, B. in Tzourio-Mazoyer, N. (2011). What is right-hemisphere contribution to phonological, lexico-semantic in sentence processing? Insights from a meta-analysis. *Neuroimage, 54(1),* 577-593. doi: 10.1016/j.neuroimage.2010.07.036.

Warrier, C., Wong, P., Penhune, V., Zatorre, R., Parrish, T., Abrams, D. in Kraus, N. (2009). Relating structure to function: Heschl's gyrus and acoustic processing. *Journal of Neuroscience, 29 (1),* 61-69. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3489-08.2009.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. in Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603

Kratka predstavitev avtorice / About the author

Simona Tancig, doktorat iz psihologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in specializacija iz supervizije na Visoki šoli v Nijmegenu, Nizozemska; izredna profesorica razvojne psihologije na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete na Univerzi v Ljubljani.
Glavna področja delovanja: psiho-motorični razvoj, samoregulacija, kognitivna znanost, pomoč z umetnostjo, supervizija, nevroedukacija in etika v raziskovanju.
Članica International Mind, Brain and Education Society (IMBES). Članica Posebne interesne skupine Nevroznanost in edukacija pri Evropski zvezi za raziskovanje učenja in poučevanja (EARLI).

Simona Tancig, Ph.D. in psychology from Faculty of Arts, Ljubljana University and specialization in supervision at High school in Nijmegen, The Netherlands; associate professor of developmental psychology at the Department for special and rehabilitation education of the Faculty of education, University of Ljubljana.
Main fields of interest: psychomotor development, self-regulation, cognitive science, art therapy, supervision, neuroeducation, and research ethics.
Member of the International Mind, Brain and Education Society (IMBES). Member of the Special interest group Neuroscience and Education at European Association for Research of Learning and Instruction (EARLI).

Utjecaj Mindfulness (MBSR) programa na promjene u samopouzdanju i na postizanje „mindfulnessa“

The Impact of Mindfulness (MBSR) Program on Changes in Self-esteem and on Development of the Trait Mindfulness

Bratanović Asima i Kobal Grum Darja

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
asima.bratanovic@gmail.com
darja.kobalgrum@ff.uni-lj.si

Pouzetak

Mindfulness je u posljednjih nekoliko desetljeća postao jako popularan koncept i predmet mnogih istraživanja. Pokazao se efikasnim pri rješavanju mnogih psiholoških poteškoća, a neke od dobrobiti koje su pronađene istraživanjima su: regulacija emocija, smanjenje depresije, prihvatanje sebe i svojih iskustava bez osuđivanja, bolje mentalno zdravlje i opće zadovoljstvo životom. U istraživanju je ispitivan utjecaj jedne od najpoznatijih psiholoških intervencija baziranih na Mindfulnessu, Mindfulness Based Stress Reduction. Na uzorku od 36 ispitanika ispitivano je na koji način učešće u ovom 8 do 10 sedmičnom programu utiče na samopouzdanje, njegovu uslovljenost, kao i na razvoj samog mindfulness-a. Rezultati nisu pokazali značajne promjene u porastu samopouzdanja (M=36,19 prije i M= 38,42 poslije), ali jesu na smanjenje njegove uslovljenosti (samopouzdanje uslovljeno kompetentnočću M= 36,25 prije i M=31,61 poslije); samopouzdanje uslovljeno prihvatanjem (M= 42,11 M= 35,65 poslije), i na povećanje osobine „mindfulness“, čije su promjene u istraživanju prikazane za svaku pojedinačnu komponentu. Iako prosječno samopouzdanje nije poraslo do visokog nivoa nakon učešća u programu, njegova uslovljenost kompetentnošću i prihvatanjem se je smanjivala, što ukazuje na pozitivne utjecaje Mindfulnessa na razvijanje bezuslovnog samopouzdanje. Kod ispitanika je također došlo i do razvijanja i porasta svih pet komponenti Mindfulness-a. Neki od nedostataka istraživanja su: mali uzorak ispitanika, ne-specifičnost populacije kada je u pitanju nivo samopouzdanja, ne posjedovanje informacija o ostalim aktivnostima u koje su učesnici mogli biti uključeni u vrijeme trajanja istraživanja i moguće razlike između dva programa na kojima je vršeno ispitivanje. Rezultati ovog istraživanja korisni su za profesionalce u polju pružanja psihološke pomoći, obrazovnom sistemu, ali i svim drugim ljudima koji teže ka psihološkom blagostanju.

Ključne riječi **:** bezuslovno samopouzdanje, mindfulness, MBSR, samopouzdanje, uslovljeno samopouzdanje

Abstract

In the last few decades, Mindfulness has become very popular and subject of many research. It has shown to be effective in solving many psychological difficulties. Some of Mindfulness benefits found in previous research are: emotions regulation, reduction of depression, self acceptance and acceptiong of experiences without previous judging, better mental health and general life satisfaction. The study described here, examined the influence of one of the most known psychological interventions based on Mindfulness, Mindfulness Based Stress Reduction. On a sample of 36 respondents, it was examined how the participation in this 8 to 10 weeks program influences self-esteem, its contingency, and the development of mindfulness itself. The results showed no significant changes in the increase in self-esteem (M = 36.19 before and M = 38.42 after), but they showed reduced self-esteem's contingency (

competence based self-esteem M = 36.25 before and M = 31.61 after) ; acceptance (relations) based self-esteem (M = 42.11 before and M = 35.6 after), and increased "mindfulness", whose changes are shown in the research for each mindfulness component. Although, after participating in the program average self-esteem did not rise to a high self-esteem, its contingency and conditionality by competence and acceptance decreased, indicating the positive impacts of Mindfulness on developing unconditional self-esteem. All five components of Mindfulness were increased and developed by participants after participating in Mindfulness programm. Some of the research disadvantages are: small sample, the non-specificity of examined population when it comes to the level of self-esteem, missing the informations about other activities participants could have been involved in during the research period and also possible differences between the two examined programs. The research results are useful for professionals in the field of psychology, pyschotherphy, education, but also for all other people who aspire to psychological well-being.

Key words: unconditional self-esteem, Mindfulness, MBSR, self-esteem, contigent self-esteem

1. Uvod

1.1 Mindfulness

Kabat Zinn (1990) je Mindfulness opisao kao sposobnost osobe da bude potpuno prisutna i svjesna svakog momenta u kojem se nalazi. To je poseban način usmjeravanja pažnje na sadašnji trenutak i posmatranje sebe na dublji, samo-propitujući i samo-razumijevajući način. Mindfulness zahtjeva posvećenost, udubljivanje u vanjske i unutarnje apekte svakog iskustva koje proživimo, u svakom momentu, iz dana u dan. Na taj način, dozvoljavamo sebi "da budemo tu gdje već jesmo" (Kabbat Zinn, 2003, str. 98). Činjenica da broj studija koje se bave Mindfulnessom i njegovom primjenom u kliničke svrhe sve više raste, ukazuje na to da ovo područje privlači sve više interesovanja i doživljava svoj "procvat". Prema mišljenju Kabbat Zina (2003), ova pojava vjerovatno proizilazi iz činjenice da se istraživanjima dolazi do nekih novih spoznaja o interakciji tijela i uma, i terapijskoj dobrobiti spajanja ova dva jako povezana konstrukta. U savremenoj psihologiji i bihevioralnoj medicini Midfulness praksa postaje sve istaknutija (Shapiro, Carlson, Astin i Freedman, 2006), a implementirana je čak i u odgojno-popravnim ustanovama (Samuelson, Carmody, Kabat-Zinn i Bratt., 2007). Takva popularizacija se događa zbog saznanja brojnih istraživanja o dobrobitima Mindfulnessa, kao što su regulacija emocija, poboljšana vitalnost, izražavanje pozitivnih emocija, sveukupno životno zadovoljstvo i psihičko blagostanje s jedne strane i smanjenje negativnih emocija i psihopatoloških simptoma sa druge strane (Keng, Smoski i Robins, 2011).

Neki od ključnih aspekata Mindfulnessa su, posmatranje misli kao odvojenih procesa u svijesti, čime se oslobađamo iskrivljene slike o sebi i svojoj realnosti (Kabat Zinn, 1990). Druge komponente na koje se stavlja naglasak su oslobađanje od prethodnih, naviknutih uzoraka ponašanja i uvjerenja, koja nas sprečavaju da stvari vidimo onakvima kakve jesu (Shapiro isar., 2006). Učeći ljude da na sve stvari gledaju objektivno, Mindfulness doprinosi realnijem posmatranju i prihvatanju sebe onakvima kakvi jesmo, a da se pri tome ne idealizujemo. Ljudi često sebe vrednuju i gledaju kroz standarde drugih ljudi (Thompson i Waltz, 2007), a Mindfulness im daje uvid u vlastite vrijednosti i ono što je njima lično važno, zbog čega lakše uviđaju da su do sada standarde i vrijednosti drugih ljudi doživljavali kao svoje i živjeli u skladu sa njima (Shapiro i sar., 2006).

Svakodnevan „mindful“ ili osviješten način življenja, pruža ljudima djelotvorne načine i strategije upravljanja i suočavanja sa različitim životnim situacijama (Hinterman, Burns, Hopwood i Rogers, 2012). Kada preuzmemo drugu perspektivu i posmatramo stvari iz drugog

ugla, tako i svoje reakcije prilagođavamo situaciji, odnosno naše reakcije su tada primjerenije i usklađene sa realnim događajima, a nisu refleksne i naviknute. Takav preokret u vlastitoj percepciji, Shapiro i sar. (2006), su nazvali metakognitivnom vještinom „samo-posmatranje“ koja nam omogućava da „sa drugog mjesta posmatramo sadašnji trenutak“. Oni su u svojoj studiji Mindfulness opisali kao misteriozan i kompleksnan proces, kroz koji je osoba sposobna de-identificirati se od vlastite svijesti, svojih misli i na jasan i objektivan način posmatrati stvari koje joj se dešavaju u sadašnjem momentu. Isticanje de-identifikacije i „udaljavanja“ prisutno je u brojnim istraživanjima o Mindfulnessu i ono se ne odnosi na „odvajanje“ od sebe, svojih emocija i iskustava, već preuzimanje objektivnog pristupa, „odmicanje“ i posmatranje iz drugog ugla, kako bismo imali jasniju i realniju sliku. Mindfulness je posmatran i kao dio prirodnog toka ljudskog razvoja, (Shapiro i sar., 2006) gdje je čovjek sve više sposoban objektivno pristupiti vlastitim unutarnjim iskustvima i regulisati pojavu svojih emocija, što u konačnici vodi ka boljem mentalnom zdravlju i psihološkom blagostanju (Pepping, O'Donovan i Davis, 2013). Prema Kabbat Zinnu (2003), Mindfulness je čudan i stran samo onim ljudima koji potcjenjuju trenutni momenat, koji su "odsutni " i preokupirani samima sobom i svojim ličnim napretkom.

Kada je riječ o korijenima Mindfulnessa i njegovom vezivanju za Budizam, Kabbat Zinn (2003) je isticao kako nema ništa posebno specifično budističko u vezi pažnje, koja je univerzalna sposobnost svih ljudi, a koja predstavlja srž Mindfulnessa. Konkretan doprinos budističke tradicije se ogleda u naglašavanju važnosti svakodnevnog korištenja tog već postojećeg kapaciteta i sposobnosti svake osobe, da svjesno usmjerava svoju pažnju na sadašnjost, odnosno na momenat u kojem se trenutno nalazi. Kada je u pitanju Mindfulness kao dio budističke tradicije i Mindfulness u kontekstu psihologije, unutar budističke tradicije su psihološki aspekti Mindfulnessa posmatrani na malo drugačiji način nego što je to slučaj u zapadnoj kulturi. U Budizmu se ističu prolaznost stvari, ne postojanje „selfa (sebe) i patnja kao najvažniji aspekti Mindfulnessa (Keng i sar., 2011). U zapadnoj kulturi se ne stavlja naglasak na nepostojanje sebe (selfa), već se ističe važnost objektivnog posmatranja vlastitih vrijednosti i uviđanja da li su to stvarno stvari koje mi vrednujemo ili su nam one nametnute od strane drugih (Shapiro i sar., 2006). Mindfulness stavlja naglasak na posmatranje misli kao odvojenih procesa ili „događaja u glavi“ (Michalak, Teismann, Heidenreich, Strohle i Vocks, 2010) a ne kao nužnih odraza svoje ličnosti.

1.2 Mindfulness meditacija

Iako su se prva istraživanja o mindfulness meditaciji pojavila već u 60im godinama, ispitivanje njenog utjecaja na poboljšanje psihološkog blagostanja započinje u 70im (Keng i sar., 2011). Meditacija otvara srce, smiruje i razbistruje um i pažnju i na taj način omogućava čovjeku da se riješi patnje koju sami sebi a i drugima nameće svojim, kako ga Budisti nazivaju, "neistreniranim umom" (Kabat Zinn, 2003). Smisao meditiranja nije u bježanju od obaveza, već u smanjenju pritiska koji osjećamo zbog obaveza koje trebaju biti završene (Kabat Zinn, 1990). Mindfulness meditacija omogućava objektivnije i realnije posmatranje, bez donošenja zaključaka na osnovu prethodnih iskustava i uvjerenja. Na taj način se učimo da svoje misli, emocije, iskustva i sebe same ne osuđujemo, već da se prihvatimo takvima kakvi jesmo i ne pokušavamo promijeniti ono što ne može biti promijenjeno (Kabat Zinn, 1990)

Mindfulness praksa ipak, bez obzira da li u kontekstu psiholoških intervencija ili u okviru budističke tradicije, ne podrazumijeva samo primjenu različitih tehnika za opuštanje i meditaciju, jer one predstavljaju samo jednu vrstu "skele" ili temelja za usmjeravanje i

dugoročno održavanje fokusirane pažnje i svjesti (Kabat Zinn, 2003). Iako Mindfulness vuče svoje korijene iz konteplativnih istočnjačkih tradicija i zbog toga se često dovodi u usku povezanost samo sa meditacijom, „Mindfulness je više od meditacije“ (Shapiro i sar., 2006).

1.3.MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction)

MBSR (Mindfulness based Stress Reduction), se prvi puta pojavljuje 1979. na Kliničkom centru Uziverziteta u Massachusettu u sklopu programa za regulaciju stresa (Kabat-Zinn, 1990). Od tada je ovaj program postao najzastupljenija i najviše istraživana psihološka intervencija odnosno program pomoći baziran na Mindfulnessu (Goldin i Gross, 2010). MBSR je od 1992 do 1996 sproveden u nekoliko odgojno-popravnih ustanova za ovisnike (Samuelson i sar., 2007), a od njegove prve primjene je više od 16.000 ljudi sa različitim psihičkim poteškoćama i poremećajima prošlo kroz MBSR program u Massachusettu. Danas je MBSR program primjenjivan širom svijeta. Ovaj program je u početku osmišljen kao intervencija koja uključuje meditaciju i elemente joge, jer su na taj način aktivni i um i tijelo, koji su po Kabat Zinnu (1990) u snažnoj unutarnjoj povezanosti.

Jedna od glavnih pretpostavki MBSR programa, je da su učesnici svojom uključenošću i uz pomoć Mindfulness meditacije, vremenom sposobni kod sebe prepoznati naviknute obrasce razmišljanja i ponašanja i osloboditi ih se (Keng i sar., 2011). MBSR program je u svom prvom pojavljivanju u potpunosti isključivao bilo kakve religijske konotacije i tradiciju Budizma, jer cilj nije bio podučiti nove meditatore ili sljedbenike budističke tradicije, već pružiti pacijentima potpuno novo okruženje i grupu unutar koje mogu zajednički isprobavati nove i potencijalno efikasne metode za oslobađanje od stresa i patnje (Kabat Zinn, 1990). Pored pružanja pomoći, namjena razvoja MBSR programa, bila je da on posluži kao model drugim klinikama i centrima za pružanje pomoći u poteškoćama koje uključuju emocionalnu i fizičku bol i stres.

Ostale intervencije za pružanje pomoći koje uključuju maditaciju se posljednjih godina zbog svoje efikasnosti sve više uključuju i u radu sa zatvorenicima i prestupnicima. Uz vježbe meditacije, zatvorenici se lakše nose sa stresom koji prouzrokuje zatvorenost i jačaju svoje unutarnje izvore snage, čime se smanjuje vjerovatnoća da će kriminalno ponašanje ponoviti u budućnosti (Samuelson i sar., 2007). Sa širenjem primjene MBSR programa i Mindfulnessa, dolazi do porasta i istraživanja koja mjere njegovu efikasnost i utjecaje koje ima na samopouzdanje i njegove promjene. Pepping i sar. (2013) su otkrili pozitivan utjecaj Mindfulnessa na samopouzdanje. Takvu povezanost su autori objasnili na način, da osobe sa razvijenom osobinom „mindfulness“ ili koje su „mindfull“, mogu da se de-identifikuju ili udalje od vlastitih misli o sebi, odnosno da ih one ne preokupiraju i da ne budu preplavljene njima. Upravo na taj način, mindfulness „spašava“ osobu od niskog samopouzdanja, jer misli i emocije o sebi, direktno utiču na samopouzdanje. Pronađen je i značajan utjecaj Mindfulnessa na pozitivni i negativni perfekcionizam (Hinterman i sar., 2012), gdje su osobe koje su više „mindful“ u stanju da budu zadovoljne same sobom čak i onda kada ne ostvaruju vlastita očekivanja. To se dešava iz razloga što Mindfulness uči ljude, da sebe ne idealizuju već da o sebi imaju realnu sliku i prihvataju se bez osuđivanja. Sa druge strane, konstantno osuđivanje sebe i samooptuživanje, manjak samopouzdanja i nerazvijenost mindfulnessa, osobine su ljudi sa negativnim perfekcionizmom (Hinterman i sar., 2012).

U istraživanju Michalak i sar., (2010) je pronađena smanjena vjerovatnoća pojavljivanja depresije kod osoba koje su imale nisko samopouzdanje, ali su pokazale sposobnost udaljavanja odnosno de-identifikacije od negativnih misli o sebi. Pored objektivnog posmatranja i udaljavanja od vlastitih misli, važan je i stav koji osoba razvija prema njima.

Stav se odnosi na kvalitet, odnosno kakvoću naše pažnje, jer se za Mindfulness često veže samo pažnja, koja sama po sebi nije dovoljna. Kvalitet naše pažnje, odnosno stav koji imamo prema nečemu na što u određenom momentu obraćamo pažnju je od krucijalne važnosti (Shapiro i sar., 2006). U studiji Michalak i sar., (2010) je naprimjer otkriveno, kako na povezanost između samopouzdanja i depresije utiče razmišljanje i stav koji osoba ima prema svojim iskustvima, a ne iskustva sama po sebi. Prema Shapiro i sar., (2006) to mogu biti stavovi poput prihvatanja, otvorenosti i ljubaznosti čak i prema stvarima koje nam se dešavaju a nisu u skladu sa našim očekivanjima ili željama. Vježbanje takvog stava prihvatanja i ne osuđivanja postiže se mindfulness meditacijom (Kabat Zinn, 1990).

2. Metoda

2.1. Ispitanici

U istraživanje je bilo uključeno 36 ispitanika, koji su učestvovali u 8 do 10 sedmičnim Mindfulness programima. Ispitivanja su vršena sa četiri grupe ispitanika, koji su u različitim vremenskim periodima pohađali Mindfulness programe, od kojih jedna grupa u Ljubljani (Slovenija) i tri u Novom Sadu (Srbija). Prvo mjerenje je obavljeno pri prvom susretu grupe na Mindfulness programu, a drugo na zadnjem susretu. Samo jedan od programa bio je besplatan a ostali su se naplaćivali, zbog čega je vjerovatno bilo teže i pridobiti učesnike. Ukoliko bi svi programi bili volonterski, pretpostavljamo da bi i odazvanost učesnika bila veća a samim tim i veći uzorak ispitanika.

U istraživanju je učestvovalo 27 djevojaka i 9 muškaraca, uzrasta od 19 do 38 godina (M=22.5, SD=4.6). Obzirom da je uzorak bio mali, nisu ispitivane razlike među ispitanicima po demografskim obilježjima. Svi učesnici su prije početka istraživanja, na prvom susretu, od voditelja programa dobili uputstva za riješavanje upitnika i potpisivali izjavu o svojevoljnom pristanku za učešće u istraživanju. Svim učesnicima su objašnjena pravila o čuvanju njihovih podataka i upoznati su sa svrhom i potrebama istraživanja. Na upitnicima nije bilo potrebe za pisanjem punog imena i prezimena, nego je svaki ispitanik po svom izboru odabrao šifru koju je koristio prilikom oba ispitivanja.

2.2 Korišteni mjerni instrumenti

2.2.1 Samopouzdanje

Za procjenu samopouzdanja korišten je najpoznatiji i najkorišteniji instrument za mjerenje ove dimenzije, Rosenbergova skala samopouzdanja (Rosenberg Self- Esteem Scale, RSES; Rosenberg, 1965). Ova skala je izabrana radi lakšeg upoređivanja rezultata sa ostalim istraživanjima koja su koristila upravo RSES. Rosenbergova skala se sastoji od 10 stavki, sa peto-stupanjskom Likertovom skalom odgovaranja i određenim skalama bodovanim reverzibilno. Interna konzistentnost skale je zadovoljavajuća, gdje je Alpha prije početka programa iznosio 0.83, a poslije programa 0.80.

2.2.2 Uslovljeno samopouzdanje

Za mjerenje uslovljenosti samopouzdanja korištena je skala Uslovljenog samopouzdanja Johnsona i Blooma (2007), koja mjeri dvije vrste uslovljenog samopouzdanja i to samopouzdanje uslovljeno kompetentnošću i samopouzdanje uslovljeno prihvatanjem (odnosima). Unutar ove dvije vrste uslovljenog samopouzdanja su posebne dimenzije, i to unutar samopouzdanja uslovljenog prihvatanjem –odbacivanje, zavisnost od ljubavi i

poniznost, a unutar samopouzdanja uslovljenog kompetentnošću- zavisnost od kompetentnosti i samokritičnost. Upitnik se sastoji od 26 stavki, koje mjere ove dvije velike vrste uslovljenosti samopouzdanja odnosno njegove zavisnosti. Odgovori se daju na peto-stupanjskoj Likertovoj ljestvici, gdje veći stupanj slaganja sa tvrdnjom označava veću uslovljenost samopouzdanja . U ovom istraživanju je Alpha iznosio 0.92 u prvom i u drugom testiranju.

2.2.3 Mindfulness

Za mjerenje Mindfulnessa korišten je FFMQ, Five Facet Mindfulness Questionaire (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer i Toney, 2006), koji mjeri 5 komponenti Mindfulnessa dobivenih faktorskom analizom drugih Mindfulness upitnika (MAAS, CAMS-R I KIMS) a koji mjere Mindfulness kao jedno-dimenzionalan konstrukt. FFMQ upitnik se sastoji od 39 stavki koje mjere pet sub-skala ili komponenti Mindfulnessa. Komponente mjerene ovim upitnikom su: posmatranje (zapažanje), opisivanje, svjesno postupanje, ne-osuđivanje i ne-reagovanje. FFMQ je jako često korišen upitnik zbog mogućnosti uvida u korelacije i stanja na pojedinačnim komponentama Mindfulnessa. Pouzdanost skale se u oba mjerenja pokazala zavodoljavajućom, sa Alpha 0.80 u prvom i 0.92 u drugom mjerenju.

3. Intervencija

Za potrebe ovog istraživanja je u Novom Sadu Mindfulness program održavan u Udruženju „ Mindfull centar“, pod vodstvom pedagoginje, certificirane internacionalne voditeljice programa Mindfulness Matters za djecu i mlade, po metodi Eline Snel. Eline Snel je prva u Evropi počela da se bavi primjenom Mindfulness-a u radu sa djecom i tinejdžerima, a njen program zasniva se na izvornom MBSR programu John Kabat Zinna (1990). Tokom programa su učesnici uz meditaciju trenirali pažnju i koncentraciju te razvijali svijesti o svom tijelu i pokretima. Pored meditacije su radili različite vježbe uz pomoć kojih su koristili i usmjeravali se na svoja čula i vlastitu percepciju, kao i na posmatranje svojih emocija i mašte. Učesnici su učili kako prihvatiti svoje misli, emocije i maštu i na taj način su vježbali suosjećanje. Sa malo starijim uzrastom, voditeljica se usmjeravala i na teme komunikacije, stresa, prihvatanja, strpljenja i sl. Pored toga su kao domaće zadatke, vodili dnevnike o različitim svakodnevnim aktivnostima i zapažanjima svojih senzacija, misli i reakcija na različite situacije. Ostale teme koje su bile u fokusu programa i koje su učesnici učili, su kako biti prisutan, kako posmatrati misli kao odvojene procese u glavi a ne kao odraze realnosti, kako suosjećati sa sobom i suočiti se sa problemima. Iste teme i vježbe su u osnovi programa održavanog u Ljubljani, koji organizuje „Društvo za razvoj čuječnosti“. Program je vodio Psihoterapeut i Mindfulness trener sa učešćem u velikom broju edukacija iz oblasti Mindfulnessa. Važno je napomenuti, da program u Ljubljani nije vođen principima programa Eline Snel. Oba programa su vođena po istim metodama i principima MBSR programa sa manjim varijacijama koje su ovisile od preferencija i načina rada voditelja.

Cilj istraživanja je bio ispitati, da li pored promjena u nivou samopouzdanja, Mindfulness utiče i na uslovljenost samopouzdanja mladih nekim drugim faktorima. Konkretno nas je zanimalo, da li će nakon učešća u Mindfulness programu mladi vrednovati sebe na drugačiji način nego što su to radili prije programa. Da li će, da bi bili zadovoljni sobom, morati ispuniti sva svoja očekivanja i obaveze, te da li im je potrebna prihvaćenost i voljenost od strane drugih ljudi, kako bi se osjećali vrijednima.

Vođeni smo stajalištima drugih autora, da jednom kada počnemo posmatrati naše misli kao odvojene procese u glavi i kada preuzmemo objektivan stav u posmatranju sebe i svojih

iskustava, sposobni smo da sebe prihvatimo onakvima kakvi jesmo. Ovim istraživanjem željeli smo vidjeti da li će Mindfulness program dovesti do sličnih promjena u perspektivi učesnika. Konkretne hipoteze postavljene prije samog istraživanja su:

H1. Samopouzdanje ispitanika mjereno Rosenbergovom skalom samopouzdanja će nakon učešća u Mindfulness programu porasti.

H2. Nakon učešća u Mindfulness programu, će kod učesnika doći do smanjenja uslovljenosti samopouzdanja mjerenog skalom Uslovnog samopouzdanja (Johnson i Bloom, 2007)

H3. Nakon učešća u Mindfulness programu, će kod učesnika doći do razvijanja i porasta osobine odnosno dispozicije Mindfulness mjerene FFMQ upitnikom za mjerenje Mindfulnessa.

4. Rezultati

U Tabeli 1. prikazani su demografski podaci ispitanika.

Tabela 1: *Demografski podaci ispitanika*

		N	%
Kojeg si spola?	Muški	9	25%
	Ženski	27	75%
	Total	36	100%

	M	SD	Min	Max
Koliko imaš godina?	22.5	4.6	19	38

U radu je korištena parametrijska statistika s obzirom na normlanost distribucije svih mjerenih parametara provjerene Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk testovima.

U Tabeli 2 prikazani su prosječni nivoi ukupne vrijednosti samopouzdanja na RSES prije i poslije programa.

Tabela 2: *Prosječne vrijednosti nivoa samopouzdanja na RSES skali, prije i poslije učešća u MBSR programu*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Sampošptpvanje PRIJE	36,19	36	7,187	1,198
	Samopoštovanje POSLIJE	38,42	36	6,389	1,065

Rezultati na RSES skali, se kreću u rasponu od minimalnih 10 do maksimalnih 50 bodova, a u ovom ispitivanju ispitanici su postigli prosječan rezultat M=36,19 (SD=7,18) prije učešća u programu i M= 38,42 (SD/6,38) nakon učešća u programu. Oba rezultata na ovoj skali ukazuju na prosječno do iznad prosješno samopozdanje kod svih ispitanika i prije i poslije učešća u programu. S obzirom da je samopouzdanje na nivou grupe već prije početka

programa bilo prosječno ili malo iznad prosjeka, rezultati koji ukazuju na to da nije došlo do njegovog značajnog porasta nakon učešća u programu, nisu iznenađujući. Iako nije došlo do značajnih promjena u nivou samopouzdanja, na svim sub-skalama Uslovnog samopouzdanja je došlo do statistički značajnog ($p<0.05$) opadanja nakon učešća u programu, što je prikazano u Tabeli 3.

Tabela 3: *Deskriptivne vrijednosti sub-skala Uslovljenog samopouzdanja, u mjerenjima prije i poslije učešća u MBSR programu*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Zavisnost od kompetentnosti PRIJE	23,9167	36	6,26270	1,04378
	Zavisnost od kompetentnosti POSLIJE	20,6389	36	6,44162	1,07360
Pair 2	Samokritičnost PRIJE	12,3333	36	3,95691	,65949
	Samokritičnost POSLIJE	10,9722	36	4,15751	,69292
Pair 3	Odbacivanje PRIJE	17,5556	36	5,12944	,85491
	Odbacivanje POSLIJE	14,3056	36	4,86867	,81145
Pair 4	Zavisnost od ljubavi PRIJE	14,5714	35	3,54206	,59872
	Zavisnost od ljubavi POSLIJE	12,8857	35	3,68440	,62278
Pair 5	Poniznost PRIJE	10,1111	36	3,19623	,53270
	Poniznost POSLIJE	8,8333	36	3,27327	,54554
Pair 6	Samopoštovanje uslovljeno kompetentnošću PRIJE	36,2500	36	9,54800	1,59133
	Samopoštovanje uslovljeno kompetentnošću POSLIJE	31,6111	36	9,64595	1,60766
Pair 7	Samopoštovanje uslovljeno prihvatanjem PRIJE	42,1143	35	10,20315	1,72465
	Samopoštovanje uslovljeno prihvatanjem POSLIJE	35,6571	35	9,52070	1,60929

Sstatistička analiza rezultata na FFMQ-u, koji mjeri Mindfulness preko njegovih pet komponenti pokazala je da su ispitanici nakon učešća u Mindfulness programu postizali statistički značajne ($p<0.05$) veće rezultate na svim sub-skalama osim „ ne reagovanje“, za koju nije zabilježena statistički značajna razlika prije i poslije učešća u programu. U tabeli 4 su prikazani opisani parametri.

Tabela 4: *Deskriptivne vrijednosti komponenti Mindfulnessa, mjerene prije i poslije učešća u MBSR programu*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Zapažanje PRIJE	26,8889	36	5,36005	,89334
	Zapažanje POSLIJE	31,2500	36	4,03821	,67304
Pair 2	Opisivanje PRIJE	25,7222	36	6,12074	1,02012
	Opisivanje POSLIJE	29,1667	36	6,52687	1,08781
Pair 3	Svjesno postupanje PRIJE	23,0833	36	5,53108	,92185
	Svjesno postupanje POSLIJE	26,8889	36	5,32261	,88710
Pair 4	Ne osuđivanje PRIJE	26,6944	36	7,22622	1,20437
	Ne osuđivanje POSLIJE	30,8611	36	6,13260	1,02210
Pair 5	Ne reagovanje PRIJE	22,0833	36	7,77312	1,29552
	Ne reagovanje POSLIJE	23,7500	36	4,74718	,79120

Prilikom analize korelacija između pojedinačnih sub-skala na svim isnutrumentima uviđene su određene zanimljive povezanosti između pojedinačnih sub-skala u svim korištenim mjerama. (Zbog veličine tabela, one nisu prikazane u dokumentu).

5. Diskusija

Podatak da ispitanici nisu ni prije početka Mindfulness programa imali nisko već prosječno samopouzdanje je jako važan. Takvi rezultati nisu bili očekivani, međutim oni uopšte nisu neobični s obzirom da ispitanike nije činila specifična grupa mladih koja ima poteškoće sa samopouzdanjem, niti je to bio povod njihove uključenosti u MBSR program. Postoji mogućnost da bi porast u samopouzdanju bio značajniji da je mjerenje vršeno na većem broju ispitanika, kao što je to slučaj u drugim studijama (Thompson i Waltz, 2007; Pepping i sar., 2013; Zamir, 2012) gdje su se veličine uzorka kretale od N= 167 do N= 365. Ovi rezultati nisu potvrdili prvu hipotezu o povećanju samopouzdanja kao posljedice učešća u MBSR programu. Činjenicu da samopouzdanje, koje je bilo prosječno, nije preraslo u visoko nakon učešća u MBSR programu, ne moramo interpretirati negativno i posmatrati kao nedostatak. Prema teoriji o optimalnom samopouzdanju (Kernis, 2003), visoko samopouzdanje nije uvijek i „dobro“. Ono može biti krhko i nestabilno s jedne strane i stabilno i konguentno sa druge strane. Stabilnsot visokog samopouzdanja zavisi od toga da li je ono razvijeno kao odbrambeni mehanizam i odstupa od unutarnjeg osjećaja vrijednosti (implicitnog samopouzdanja) ili je iskreno, usklađeno sa unutarnjim osjećajem vrijednosti i samim tim i istinito. Takvo samopouzdanje je Kernis (2003) nazvao „optimalno samopouzdanje“, a opisano je kao realno viđenje sebe, iskreno samopouzdanje, koje je stabilno i u skladu sa unutarnjim osjećajem vrijednosti. Ovakva viđenja su navedena kako bi ukazala na mogućnost dubljeg i šireg analiziranje rezultata, koji su potencijalno mogli pokazati značajan porast samopouzdanja nakon MBSR programa, ali da njegova uslovljenost ostane ista ili čak poraste, što bi značilo da ispitanici sebe vrednuju na osnovu osjećaja kompetentnosti i prihvaćenosti od strane drugih. Tako uslovljeno samopouzdanje, prema Kernisu (2003), nije u skladu sa implicitnim (unutarnjim) samopouzdanjem.

Druga hipoteza je potvrđena, u kojoj je pretpostavljeno da će se nakon učešća u MBSR programu, uslovljenost samopouzdanja smanjiti.

Cilj Mindfulnessa nije samo da ljudima kroz njegovo praktikoavanje omogući postizanje visokog samopouzdanja, nego da ih nauči i pomogne im da sebe posmatraju objektivno, bez osuđivanja i idealiziranja i da se prihvate takvima kakvi jesu (Kabat Zinn, 1990; Michalak i sar., 2010). Upravo na taj način možemo zaključiti da je bezuslovno samopouzdanje ono čemu teži Mindfulness. Preuzimanjem takve perspektive, a osvrćući se na teoriju Kernisa (2003), samopouzdanje ispitanika koje je bilo prosječno i kretalo se ka bezuslovnom nakon MBSR programa, možemo posmatrati kao samopouzdanje koje uz pomoć Mindfulnessa može postati optimalno, stabilno i u skladu sa unutarnjim iskrenim viđenjem sebe. Za ovakve pretpostavke se preporučuje kreiranje studija, koje bi ispitanike koji imaju „ nestabilno ili nekongruentno“ samopouzdanje, uključili u MBSR program ili neku drugu intervenciju baziranu na principima Mindfulnessa i posmatrali promjene na samopouzdanju. Za dodatno čitanje, korisno je pročitati pregled studija o povezanosti Mindfulnessa i samopouzdanja (Randal, Pratt i Bucci, 2015), u kojem su prikazani rezultati nekoliko istraživanja na ovu temu.

Istraživanjem je potvrđena i treća hipoteza, da će se kod ispitanika nakon učešća u MBSR programu povećati osobina „mindfulness“. Takva osobina se odnosi na svakodnevno življenje po principima Mindfulnessa, gdje su kod osobe razvijene svih pet komponenti Mindfulnessa (zapažanje/posmatranje, opisivanje, svjesno postupanje, ne-osđiivanje, ne-reagovanje), a koje utiču na njen svakodnevni „ mindfull“ način života. Rezultati sami po sebi, šalju preporuku ne samo profesionalcima u polju Mindfulnessa, već i svim drugim ljudima, da je Mindfulness koristan „alat“ za unapređenje zadovoljstva životom i psihološkog blagostanja (Keng i sar., 2011).

Baer i sar. (2004, u Hinterman i sar., 2012) su istakli kako je mjerenje višefaktorskih konstrukata kao što je Mindfulness, uspješnije ukoliko se svi njegovi aspekti ili faktori mjere pojedinačno. Mnoge druge studije su ispitivale vezu između Mindfulnessa i psihosocijalnih konstrukata na niovu pojedinačnih komponenti ili faktora Mindfulnessa (Dunkley, Goldsmith i Gorzalka, 2015; Hinterman i sar., 2012). U ovom istraživanju je korišten upravo FFMQ upitnik, kako bi se vidjele posebne korelacije komponenti Mindfulnessa sa samopouzdanjem i njegovom uslovljenošću.

Vidljive su statistički značajne korelacije između samopouzdanja mjerenog RSES skalom i posebnih komponenti Uslovljenog samopouzdanja. Ova povezanost je negativna, što se može razmatrati na način da RSES razlikuje uslovljeno od bezuslovnog samopouzdanja, odnosno da će visoki rezultati na uslovljenosti samopouzdanja, vjerovatno značiti i niske rezultate na RSES skali samopouzdanja. Za ovakve pretpostavke i razmišjanja su naravno potrebne dodatne studije, koje bi takve korelacije ispitivale na većem uzorku i prilikom mjerenja različitih drugih kontrukata osim Mindfulnessa. Postoji nekoliko istraživanja koja su se bavila uslovljenim samopouzdanjem u korelaciji sa RSES skalom, a na osnovu teorije o optimalnom samopouzdanju (Kernis, 2003) koju je korisno pročitati radi boljeg razumijevanja kompleksnosti ovog konstrukta (Chamberlain i Haaga, 2011; Kernis, 2003; Ryan i Brown, 2003; Thompson i Waltz, 2007). **Dodatna osvrtanja na ovu teoriju, su svakako planirala i u daljnjim analizama ovog istraživanja.*

Kako su nakon učešća u programu rasle tri komponente Mindfulnessa (ne-osuđivanje, ne-reagovanje i svjesno posmatranje) smanjivala se je zavisnot obje vrste uslovljenog samopouzdanja kod učesnika (zavisnost od kompetentnosti i zavisnost od prihvatanja). Rezultati potvrđuju stajalište drugih autora (Brown i Ryan, 2003), da prihvatanjem sebe

razvijamo bezuslovno samopouzdanje jer se prihvatamo onakvima kakvi jesmo, bez osuđivanja i obilježavanja kao dobrim/lošim, vrijednim/bezvrijednim i slično.

Prilikom analize korelacija između pojedinačnih komponenti Mindfulnessa i samopouzdanja na RSES skali, pronađena je statistički značajna ($P< 0.01$) povezanost komponenti „ne osuđivanje“ i „ne- reagovanje“ sa samopouzdanjem. Povezanost je pozitivna, odnosno razvijanjem ovih komponenti do višeg nivoa raslo je i samopouzdanje ispitanika. Peping i sar. (2013) su dali interesantno objašnjenje, da do porasta nivoa samopouzdanja neće doći samo ukoliko zapažamo i posmatramo svoje misli i iskustava, već ukoliko ih posmatramo bez osuđivanja i reagovanja. Stav koji osoba ima prema sebi, svojim mislima i emocijama, je pored namjere i pažnje predstavljen kao jedan od tri ključna mehanizma djelovanja Mindfulnessa (Shapiro i sar., 2006). Ne osuđujući sebe na osnovu vlastitih očekivanja ili čak očekivanja i standarda drugih ljudi (Thomson i Waltz, 2007), i ne vrednujući sebe na osnovu postignuća, razvijamo samo- suosjećanje (self compassion) , što je jedna od ključnih tema Mindfulnessa obrađivana i u programima koje su pohađali ispitanici u ovom istraživanju. Ovakav utjecaj Mindfulness-a na smanjenje uslovljenosti samopouzdanja pronađen je i kod ovisnika i prestupnika smještenih u odgojno popravnim domovima (Samuelson i sar., 2007). Utjecaj komponente „ ne- reagovanje“ na porast samopouzdanja, se može objasniti na način, da ovakva osoba ne odgovara automatski i refleksno na sve misli i emocije o sebi koje se javljaju u njenoj glavi, nego je u stanju posmatrati ih bez da na njih i reaguje (Shapiro, i sar., 2006). Na taj način, ne dozvoljavamo negativnim mislima da nas preplave i preokupiraju (Pepping i sar., 2013). Na taj način, čak i oni koji imaju nisko samopouzdanje mogu sasvim dobro da se nose s njim, samo ukoliko posmatraju i prihvataju svoje misli bez obzira na njihov negativan kontekst (Michalak i sar., 2010). Sa druge strane, „ne-reagovanje“ u povezanosti sa bezuslovnim samopouzdanjem je moguće objasniti time da takve osobe ne reaguju automatski na svaki svoj neuspjeh ili neispunjenu obavezu ili očekivanje, i ne vrednuju se na osnovu njih.

Kada su u pitanju ostale komponente Mindfulnessa kao što su „ zapažanje“ i „opisivanje“, nisu vidljive značajne povezanosti ovih komponenti sa samopouzdanjem niti sa njegovom uslovljenošću. Nije rijetka pojava da određene komponentne Mindfulnessa ne pokažu statistički značajnu povezanost sa mjerenim kontruktom (Hinterman i sar., 2012). Još neke studije su došle do sličnih saznanja, gdje su osobe koje posjeduju osobinu mindfulnessa i po čijim principima žive, imale veće bezuslovno samopouzdanje i samo-prihvatanje. Mindfulness je u studiji Thompsona i Waltza (2007), imao veći utjecaj na samopouzdanje nego na smanjenje bezuslovnog samo-prihvatanja, što su autori pripisali korištenim metodama mjerenja Mindfulnessa u ovoj studiji: MAAS (*Mindful Attention Awarenes Scale;* Brown i Ryan, 2003, prema Thompson i Waltz, 2007) i CAMS-R (*Cognitive and Affective Mindfulness Scale- Revised*; Feldman i sar., 2003, prema Thompson i Waltz, 2007), a koje ne mjere konstrukt Mindfulness-a kroz njegove posebne faktore, već mindfulness kao jednodimenzionalan konstrukt, kao jednu osobinu. Za specifičnije i bolje rezultate, autori predlažu upotrebu kasnije razvijenih upitnika koji mjere Mindfulness preko njegovih pojedinačnih komponenti, kao što su KIMS *(Kentucky Inventory of Mindfulness Skills)* ili upitnik FFMQ *(Five Facet Mindfulness Questionnaire),* koji mjeri pet faktora dobivenih faktorskom analizom MAAS, CAMS-R i KIMS upitnika.

FFMQ upitnik je u ovom istraživanju doveo upravo do suprotnih rezultata od onih Thompsona i Waltza (2007). MBSR program je u većoj mjeri uticao na smanjenje uslovljenosti samopouzdanja nego na povećanje globalnog samopozdanja mjerenog RSES, čime je potvrđena pretpostavka autora, da se njihovi rezultati mogu pripisati korištenim mjernim instrumentima. Ovo istraživanje potvrđuje, da je mjerenje Mindfulnessa kao

multidimenzionalnog kontrukta, posmatrajući njegove posebne komponente bolji pokazatelj prirode njegovih utjecaja. Na ovaj način je moguće posmatrati pojedinačan utjecaj svake komponente mindfulnessa na neku osobinu ili konstrukt koji je predmet istraživanja.

6. Zaključak

Prikazano istraživanje je pokazalo specifične rezultate i utjecaje MBSR programa na promjene u samopouzdanju koje zahtjevaju dodatnu analizu i istraživanja. Samopouzdanje ispitanika, koje je već u početku bilo prosječno do iznad prosječno, nije značajno poraslo nakon MBSR programa, međutim njegova uslovljenost i zavisnost od vanjskih faktora se je značajno smanjila. Ovakvi podaci idu u prilog saznanjima drugih istraživanja, da Mindfulness ima veliku dobrobit za samopouzdanje mladih ljudi, jer im omogućava da sebe prihvate bez obzira da li ostvaruju postignuća i da li ih drugi ljudi vole i prihvataju. Na taj način, Mindfulness ne dovodi samopouzdanje nužno do visokog nivoa, nego ga čini optimalnim, bezuslovnim i usklađenim sa unutarnjim osjećajima i vrednovanjem sebe. A takvo, optimalno i bezuslovno samopouzdanje, može biti istovremeno i visoko. Nakon učešća u MBSR programu došlo je do razvoja svih pet komponenti Mindfulnessa (zapažanje/posmatranje, opisivanje, svjesno postupanje, ne- osuđivanje i ne-reagovanje). Osobe koje su „mindfull“ i kod kojih je izraženo svih pet komponenti Mindfulnessa, žive po njegovim principima i pokazuju pored svih drugih dobrobiti, veće opće zadovoljstvo životom. Takvi podaci trebaju biti motivacija psiholozima, pedagozima, psihoterapeutima, doktorima, edukatorima, učiteljima ali i svim drugim profesionalcima u pružanju psihološke pomoći ili koji su uključeni u edukativni rad, da u svoje intervencije uključe principe i metode Mindfulnessa. Osim profesionalaca, zbog njegovih raznolikih dobrobiti, Mindfulness se preporučuje svim ljudima, sa ili bez psiholoških poteškoća, kako bi unaprijedili svoje mentalno zdravlje i poboljšali psihičko blagostanje.

Ovo istraživanje ima određenih nedostataka koji se mogu ogledati u malom broju ispitanika i ne-specifičnosti populacije na osnovu nivoa samopouzdanja, a što bi olakšalo praćenje promjena i donošenje zaključaka. Ispitanici nisu praćeni tokom njihovog učešća u programu, zbog čega su na rezultate mogle utjecati i druge aktivnosti u koje su mogli biti uključeni tokom trajanja MBSR programa (npr. meditacija, psihoterapija, vježbe pažnje i sl.). Još jedan od nedostataka je postojanost dva programa, u Ljubljani i Novom Sadu, gdje je moguće da je do rezultata došlo zbog malih razlika u načinu rada, što se može odnositi na drugačije vođenje, odnos voditelja i učesnika, redosljed vježbi, veličina grupe i sl.

Za daljnja istraživanja, preporučuje se praćenje ispitanika, obavljanje ispitivanja na većem uzorku i po mogućnosti odabir populacije sa problematičnim samopouzdanjem.

7. Literatura

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84(4),*822–848. Skinuto sa DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822

Chamberlain, M.J., Haag, A.F.D. (2011). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 19(3*), 163-176.

Dunkley, R.C., Goldmsmith, M.K., Gorzalka, B.B. (2015). The potential role of mindfulness in protecting against sexual insecurities. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 24(2),*92-103. Skinuto sa doi:10.3138/cjhs.242-A7

Goldin, R.P. & Gross, J.J. (2010). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on Emotion Regulation in Social Anxiety Disorder. *Emotion, 10(1),*83-91. Skinuto sa DOI: 10.1037/a0018441

Hinterman, C., Burns, L., Hopwood, D., Rogers., W. (2012). Mindfulness: Seeking a more perfect approach to coping with life's challenges. *Mindfulness 3*,275-281 Skinuto sa http://sci-hub.cc/10.1007/s12671-012-0091-8

Johnson, M. I Blom, V. (2007). Development and Validation of Two Measured of Contigent Self-Esteem. *Individual Differences Research 5(4),* 300-328.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the Stress Reduction Clinicat the University of Massachusetts Medical Center.* New York, Delta book.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based Interventions in context: Past, Present, and Future. Clinical Psychology: *Science and Practice, 10(2*), 144-156.

Keng, S.L., Smoski, J. M., Robins, J. C. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review, 31*, 1041-1056.

Kernis, H.M. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychology Inquiry, 14(1),* 1-26.

Michalak, J., Teismann, T. , Heidenreich, T., Strohle, G. Vocks, S. (2010). Buffering low self-esteem: The effect of mindfule acceptance on the relationship between self-esteem and depression. *Personality and Individual Differences, 50 (2011),* 751-754. Skinuto sa 10.1016/j.paid.2010.11.029

Pepping, A.C., O'Donovan, A. i Davis, J.P. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology, 8(5),* 376-386. Skinuto sa http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2013.807353

Randal, C., Pratt, D., Bucci, S. (2015). Mindfulness and Self-esteem: A Systematic Review. *Mindfulness*, 1366-1378. Skinuto sa DOI:10.1007/s12671-015-0407-6

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ryan, M.R. & Brown, W.K. (2003). Why we Don't Need Self-Esteem:On Fundamental Needs, Contigent Love, and Mindfulness. *Psychological Inquiry, 14(1),* 27-82.

Samuelson, M., Carmody, J., Kabat-Zinn, J. Bratt, A.M. (2007). Mindfulness-Based Stress Reduction in Massachusetts Correctional Facilities. *The Prison Journal, 87(2),* 254-268. Skinuto sa DOI:10.1177/0032885507303753

Shapiro, L.S., Carlson E.L., Astin, A.J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology, 62(3),* 373-386.

Thompson, L.B., Waltz, A.J. (2007). Mindfulness, self-esteem, and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 26(2),* 119-126 Skinuto sa DOI: 10.1007/s10942-007-0059-0

Zamir, R.D. (2012). Self-Esteem as a Mediator of the Relationship Between Mindfulness and Satisfaction with Life (doktorska disertacija). Pacific University, Hillsboro, OR. Skinuto sa http://commons.pacificu.edu/spp/241

Kratko predstavljanje autora

Asima Bratanović je diplomiranja Psihologinja, rođena 1989. u Bosni i Hercegovini, gdje trenutno i živi. Master studije je pohađala u Ljubljani do 2015. godine, a trenutno završava master tezu upravo na temu Mindfulnessa.

Interesovanje za Mindfulness se pojavilo slučajno, kao posljedica izbora te teme za obradu u sklopu završnog master rada a u saradnji sa kolegicom, master intruktorisom iz Novog Sada.

Zbog sve većeg izučavanja i upoznavanja sa Mindfulnessom i njegovim dobrobitima, planira u svojoj budućnosti da se njime bavi i profesionalnije, a na način da ga implementira u praksu upravljanja ljudskim resursima. Polje kadrovske psihologije je pored psihoterapije, njena druga najveća preokupacija i oblast u kojoj želi dodatno da napreduje i usavršava se. Smatra da bi u radu sa ljudima unutar manjih kompanija ali i koorporacija, uključujući mindfulness meditaciju i druge tehnike i metode Mindfulnessa, mogla da postigne puno i podari ljudima jako korisne „alate“, učeći ih da tolerišu vlastite pogreške i prije svega razumiju sami sebe, objektvnije i realnije posmatraju svoje sposobnosti i u skladu s njima postavljaju sebi zadatke i očekivanja, regulišu svoje emocije i emotivne reakcije, tako da stvaraju i bolje i stabilnije odnose itd.

Kobal Grum Darja je od 2011 godine zaposlena kao redovna profesorica na odjeljku za Opću psihologiju, na Filozofskom fakultetu u Ljubljani. Kao gostujuća profesorica je također predavala i na Odjeljku za psihologiju na Univerzitetu La Laguna, na Tenerifima, 2007 na Univerzitetu E. Lorand u Budimpešti i od 2009 do 2011 je bila gostujuća profesorica na Univerzitetu u Tskubi, u Japanu. Postidplomski studij je pohađala na Univerzitetu Louis Pasteur u Strasburgu i na Univerzitetu u Bristolu, a postdoktorske studije na Potland State University u Oregonu.

Glavna područja njenog istraživanja su : psihologija ličnosti - samopouzdanje, samopoštovanje, identite, stilovi ličnosti; motivacija- unutarnja, vanjska motivacija, takmičenje; emocije: emocionalna inteligencija; pedagoška psihologija- samopouzdanje i uspješnost u učenju, školska motivacija, odnosi i stajališta prema školi. Kobal Grum je članica istraživačke grupe Psihološka istraživanja koja djeluje na Znanstvenom institutu Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Članica je društva psihologa Slovenije (DPS) i komisije za psihodijagnoštička sredstva, Udruženja istraživača Slovenije (ZRS), Društva za kognitivnu znanost u Sloveniji (DKZ) gdje je zamjenica koordinatorke za područje kognitivne psihologije i članica je International Society for the Study of Cosciousness (ISCC) i Self-Research Center (SRC).

Moć slike u kreativnoj edukaciji

The Power of Image in Creative Education

Snežana Milenković

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
snezana.milenkovic@ff.uns.ac.rs

Sažetak

Slika je kraljevski put u nesvesno, a naš nesvesni um uglavnom operiše putem slika, te je, shodno tome, moć slike u kreativnoj edukaciji veoma velika. To su osnovne teze od kojih polazi autorka u svom izlaganju. Budući da je nesvesni um daleko moćniji od onog svesnog, on, kao najmoćniji bio-kompjuter, donosi naše svakodnevne odluke. Taj odnos je 95% u korist nesvesnog uma, a samo 5% pripada svesnom. Značajan je i podatak koji navode naučna istraživanja da 70% misli koje nam svakodnevno prolaze kroz glavu su negativne misli. Ako je to tako, možemo očekivati da naši životi najčešće izgledaju kao 'doline plača', a ne 'rajski predeli', a da mi ni ne znamo (ili nećemo da znamo) zašto i kako je to tako. Upravo zato je važno da, najpre, otkrijemo kakva je naša nesvesna slika, naš nesvesni plan akcije na osnovu koga živimo naš svakodnevni život, u kome se najčešće osećamo žrtvama, a potom, prema potrebi i da je promenimo. U tome nam može pomoći svesno saznanje - uvid, na osnovu koga se odlučujemo da promenimo postojeće obrasce (koji najčešće dolaze iz prošlosti) i kreiramo sebe i naš život prema vlastitim nahođenjima. Važno je da budemo/postanemo višedimenzionalna bića (svesna, odgovorna, saosećajna i kreativna), a ne da budemo/ostanemo 'jednodimenzionalna', drugim rečima, da budemo ili postanemo kreatori vlastite sudbine. Uz teorijsko obrazloženje značaja upotrebe slike i šire, umetnosti, u kreativnoj edukaciji i obrazovanju, autorka daje i primere kako je to moguće ostvariti i praktično u nastavi i obrazovanju.

Ključne reči: slika, nesvesni um, svesni um, umetnost, kreativna edukacija, obrazovanje

Abstract

The image is the royal road to unconscious. Our unconscious mind mostly operates through images, therefore the power of image in creative education is consequently very large. These are the basic theses from which the author starts in her presentation. Since the unconscious mind is far more powerful comparing to the conscious one, it – as the most powerful bio-computer – brings our daily decisions. This ratio is 95% in favour of the unconscious mind, on the other hand only 5% belonging to the conscious one. Scientific research points out to a significant fact that 70% of all thoughts that pass through one's head on a daily basis are negative thoughts. In this case we can expect our lives to resemble 'wailing valley' rather than 'paradise scenery', yet we do not know (or we do not want to know) why and wherefore this happens. That is precisely why it is important for us to, firstly, find out what our unconscious images are, what our unconscious action plan is, based on which we live our everyday lives and in which we most frequently see ourselves as victims, and then, if necessary, change it. Conscious realization can help us here - an insight based on which we decide to change the existing patterns (most often stemming from the past) and create ourselves and our lives according to our own preferences. It is of vital importance that we should be and become multi-dimensional beings (conscious, responsible, compassionate and creative), and not 'one-dimensional' ones: in other words, it is vital for us to be or become creators of our own destiny. In addition to theoretical elaboration on the importance of using images and – more comprehensively – of art in creative education and training, examples of how to achieve this practically in teaching and education are given.

Key words: image, unconscious mind, conscious mind, art, creative education

1 Uvod

Za razliku od Frojda koji je tvrdio da su snovi kraljevski put u nesvesno, moje polazište je da su slike kraljevski put u nesvesno. A šta su snovi do slike, ili bar većinom slike. Slike su medijatori između svesnog i nesvesnog, one su medijatori promene. Mogu biti svesne i nesvesne. Kada su nesvesne, one mogu imati sličnu ulogu poput Bernovog (Eric Berne) scenarija (skripta), Kelijevih konstrukata (George Kelly), maladaptivnih shema Džefri Janga (Jeffrey Young), Bekovih kognitivnih distorzija (Aron Beck), itd.

Još je Aristotel govorio da naša duša nikada ne misli bez slika. Moja najnovija knjiga "Duša misli u slikama" (Milenković, 2017) upravo govori kako se uz pomoć slika može doći do promene ličnosti. Reč je o terapijskom postupku koji je integrativan (integrativna art psihoterapija) kojim se upravo postiže celovitost našeg bića koje je u današnje vreme fragmentirano, 'multifrenično', udaljeno od našeg središta koje doživljavamo i nazivamo našim istinskim bićem (core being). Zato u integrativnoj art psihoterapiji mi nastojimo da našu nesvesnu sliku (šemu, nacrt, scenario/skript) prevedemo u svesnu sliku koja postaje plan naše svesne i kreativne akcije. Tako kroz terapiju (ili re-edukaciju) možemo da ispravimo u većini slučajeva ono što nam se ne sviđa u životu. Međutim, u životu kada pravimo nacrt i plan za kuću u kojoj bismo želeli da živimo, mi smo vrlo racionalni, ali, istovremeno, i u skladu sa našim željama. Niko ne bi svesno pravio plan kuće na nekom klizištu ili tako da ona nije stablina i čvrsta, da lako može da se sruši. U životu, vrlo često, a da toga nismo svesni u dovoljnoj meri, mi živimo ne-srećno, upravo ne shvatajući da smo mi sami odgovorni za naše živote, a ne neko drugi koga najčešće krivimo za vlastite neuspehe. U tome se upravo sastoji i sav naš terapijski re-edukativni rad - rad na promeni nesvesne slike u željenu svesnu sliku. Osnovno u radu je da sliku koja je unutrašnja nesvesna slika - eksternalizujemo - učinimo da ona postane vidljiva, spoljašnja slika, da bismo mogli jasnije da je vidimo i shvatimo šta nam ne odgovara, a što smo 'nasledili' učenjem iz prošlosti, i da bismo, potom, nakon postignutog uvida, pristupili realizaciji onoga što želimo da promenimo u vlastitom životu.

Valja pomenuti da je naš nesvesni um daleko moćniji od onog svesnog i da on, kao najmoćniji bio-kompjuter na planeti, donosi naše svakodnevne odluke. Taj odnos je 95% u korist nesvesnog uma, a samo 5% pripada svesnom. I upravo naš nesvesni um operiše preko slika. Značajan je podatak koji navode naučnici (Lipton, 2015) da čak 70% misli koje nam svakodnevno prolaze kroz glavu su negativne misli. Ako je to tako, šta možemo očekivati? Da će naši životi najčešće izgledati kao 'dolina plača', a ne 'rajski predeli, a da mi pri tom ni ne znamo (ili nećemo da znamo) zašto i kako je to tako. Pitanje je: da li mi znamo kakav je naš plan života koji živimo? I, zašto se obično osećamo žrtvama 'zle sudbine' ili nekih drugih spoljašnjih sila, ljudi i događaja? Upravo zato je važno da otkrijemo kakva je naša nesvesna slika, naš nesvesni plan akcije na osnovu koga živimo naš svakodnevni život, koji često nije 'po našoj meri'. Pa ako 'nije po našoj meri' - valja ga promeniti. U tome nam može pomoći svesno saznanje - uvid na osnovu koga se i odlučujemo da promenimo postojeće obrasce koji najčešće, gotovo po pravilu, dolaze iz prošlosti i koji nisu funkcionalni.

Važno je da budemo/postanemo višedimenzionalna bića (ne jednodimenzionalna, kako je lepo opisao Markuze današnjeg čoveka u svojoj poznatoj knjizi "Jednodimenzionalni čovek"), a to znači da budemo svesna/odgovorna, saosećajna i kreativna bića. Drugim rečima, da postanemo kreatori vlastine sudbine u zajednici sa drugima koji su slični nama.

Postoji to nešto što spaja i povezuje sve ljude na ovoj planeti, a to je upravo ta univerzalna istina. Još su grčki filozofi, poput Heraklita, zabeležili da treba živeti ono što je univerzalno, a to je ono što čoveka čini istinskim, što je u njemu istovetno sa svakim.

Pitamo se šta bi to moglo biti zajedničko svim ljudima - šta je to što je univerzalno? Odgovor je: svi ljudi žele da budu srećni i niko ne želi da pati (Dalaj Lama & Kutler, 1999).

Bez ljubavi je, svakako, nezamisliva i sreća koju svi priželjkuju u životu. I u Bibliji nalazimo da je najveća od svih (veća i od vere i nade) - ljubav.

U Poslanici Korinćanima, 13, možemo pronaći i videti koliko je ljubav prepoznata kao najveća i najvažnija za čoveka, u sledećem citatu: da čak "ako jezike čovečije i anđeoske govorim, a ljubavi nemam, onda sam kao zvono koje zvoni, ili praporac koji zveči" (Biblija, str. 152). Ljubav je oduvek postojala, prepoznata od svih i u svim religijama kao izvorište sveg života, kreacije i blagostanja. Čak i poznati američki psiholog Kolberg (Kohlberg, 1984) koji je izučavao moral otkrio je, pored prethodnih šest, sedmi stupanj moralnosti - Etiku ljubavi ("univerzalno-duhovni" ili post-konvencionalni stupanj), gde je ljubav bila u središtu (a ne dužnost), da bi se docnije odrekao tog svog otkrića, tako da je njegova teorija moralnosti ostala zasnovana na prethodnih šest stupnjeva (Popović, 1990). Zašto je to učinio, ne znam. Pretpostavljam da ljubav nije u dovoljnoj meri prisutna u našim životima, da je pre retkost nego pravilo, i da je dužnost to na čemu počivaju i temelje se prvenstveno zapadni moral i etika.

Dakle, nije sporno da ljubav postoji, da je preživela sva iskušenja koja je prolazila na svom dugom putu do danas, mi nastavljamo dalje pokušavajući da razumemo strah, koji je, po mom uverenju, najveći neprijatelj ljubavi, onaj koji joj se na sve moguće načine i u svim svojim modalitetima suprotstavlja. Kao neka stoglava aždaja, uvek spremna na nova iznenađenja i nova pojavljivanja.

Da bismo postigli da budemo kreatori vlastitog života i sreće, valja iskreno da se zagledamo u sebe, da prepoznamo u sebi polja nesvesnog - svega onoga što je u senci - što nam je nepoznato, neprepoznato, nesaznato, neprihvaćeno, jer je to isto za našu okolinu bilo neprihvatljivo, dok smo odrastali (pa i sada kada smo već odrasli), pa smo sve to gurnuli negde tamo ('pod tepih'), u mrak ne-svesnosti.

I da ne zaboravimo Ničeove reči koji je davno izrekao veliku istinu da *ako ne napredujemo u svesnosti (po)tonućemo u nesvesno.* Taj proces možemo posmatrati i danas, znatno šire, kako napredujemo u sunovratu ka kolektivno težoj patologiji od one koja je postojala u Frojdovo vreme (kada je histerija bila najčešća 'neurotična nesreća'). Sada padamo naniže u bolest današnjeg doba koju brojni autori konstatuju, a to su granični i narcistički poremećaji ličnosti (Lasch, 1986). Depresija i anksioznost su, takođe, sve više u porastu. Ne iznenađuje, jer kada se suočimo i vidimo ono što je ispred nas, ne ostaje mnogo nade, a ni vere u neku smislenu budućnost, pa su bespomoćnost i beznadežnost (koje su u osnovi depresije) to što nas u velikoj meri obespokojava i čini anksioznim u pogledu budućnosti. Osim ako se promena ne dogodi, a ta promena može biti jedino u čovekovoj svesti, ili "radikalna transformacija svih naših odnosa, ne u dalekoj budućnosti, već sada" (Krišnamurti, 1986, str. 120). Jer, budućnost je već sada.

Valja da naučimo kako da iscelimo ranjena mesta u sebi i da podržimo sebe i svoj lični rast i razvoj. Da razvijemo saosećajnost prema sebi (self-compassion) i prema drugima (compassion). To polako, ali ubrzano, postaje i etos novog doba i sve više ljudi (nažalost, ne u tako velikom broju) shvataju važnost takvog, u osnovi humanog stava, koji predstavlja isceljenje za sve nas, i lično i kolektivno.

Kako je Niče govorio, za takvu realizaciju neophodno je da 'imamo hrabrosti za svoju vlastitost'. A hrabrost je "Ljubav sa Nepoznatim", kako kaže duhovni mistik, Ošo (Osho Rajneesh). Mi smo, da se poslužim lepom metaforom, kao ptica u letu na širokom plavom nebu koja ne ostavlja svoje tragove. Ne možete je pratiti, jer nema tragova koje bismo pratili. Na nama je da se pokrenemo i krenemo sa verom i sigurnošću u Nepoznato, hrabro i bez oklevanja. Put smo mi sami (Krishnamurti, 1972; Osho, 1994/2007). I zrelost, o kojoj se mnogo govori, a malo zna, po mom mišljenju, i nije ništa drugo do prihvatanje odgovornosti da budemo to što jesmo, bez pretvaranja, maski i uloga.

To možemo postići ako se oslobodimo svih naših blokada, kako mentalnih (tu spadaju svi naši mehanizmi odbrane), tako i telesnih (a to su mišićni grčevi/spazmi, tzv. telesni oklop).

Kada se ove blokade oslobode, odblokiraju, poteče slobodna energija koja nije više vezana, već je kreativna i može da se upotrebi u stvaralačke aktivnosti (a ne u odbrambene, kada je upotrebljavamo da bismo se branili, uglavnom braneći 'sliku' o sebi - naš ego). Otuda je kreativnost nešto što dolazi tek kada se razuslovimo i oslobodimo od prošlosti i njenih stega kojima nas ona drži manje-više zarobljenima. Proces razuslovljavanja od prošlosti nije brz, a ni lak: to je razvojni proces. Otuda naš razvoj teče od psihičkog/psihološkog ka duhovnom (o tome se čitalac može više obavestiti u knjigama prof. Milenković, "Vrednosti savremene psihoterapije" (1997), "Psihoterapija i duhovnost", 2002 i "Duša misli u slikama", 2017).

Prevazilaženje egocentričnih i etnocentričnih vrednosti i uverenja je važan deo edukacije (svih uzrasta, kako starijih, tako i mladih), a u susret univerzalnim vrednostima (kao što je humanost) i nedualnosti, koja znači prevazilaženje podela i granica (Wilber, 2002) koje je čovek izmislio, a koje ne postoje u prirodi. Granica je uvek linija razdvajanja, sukoba i ratova. U prirodi, linija horizonta je ta koja istovremeno spaja i razdvaja nebo od zemlje ili vode.

A "najviši oblik kreativnosti je smisao života", kaže Ošo (Osho, 2011, str. 171). Ako ste kreativni, vi ste ono što želite da budete (ibid, str. 46). To možemo razumeti u skladu sa već izrečenim: da čovek može postati kreator vlastitog života i smisla koji iz toga proishodi. Život koji su mi drugi nametnuli, život u kome sam ja kreatura, a ne i kreator, i nije moj život, to je otuđeni život, život koji nisam ja izabrala, nego drugi umesto mene. Moj pravi život može biti samo i jedino život kakav ja želim da živim i nijedan drugi.

Zato Niče i kaže da 'treba imati hrabrosti za svoju vlastitost'.

U psihoterapiji koja je re-edukacija, mi ispravljamo 'razvojne krive Drine', dok u edukaciji i obrazovanju bi valjalo da se učimo pravim vrednostima.

Prema vlastitom i profesionalnom iskustvu, prva lekcija jeste lekcija u upoznavanju sebe i svog unutrašnjeg sveta (misli i osećanja) i prihvatanju sebe (naročito onog dela sebe koji je ostao u senci) i kao ishod upoznavanja i prihvatanja sebe, po prvi put, mi počinjemo da uvažavamo i volimo sebe, a već sledeći korak je iskorak u pravcu drugog - našeg bližnjeg, koga smo sada spremni da prihvatimo, uvažimo i volimo kao sebe same (biblijska poruka: *Voli bližnjega svoga kao samoga sebe* - tek tada postaje moguća).

2 O kreativnosti/ umetnosti i njihovom značaju za čoveka

Šta je kreativnost? Kreativnost je 'miris lične slobode' kaže Ošo (Osho). Možemo biti kreativni samo ako smo *slobodni/oslobođeni* od ograničenja koja blokiraju našu slobodnu, spontanu ekspresiju. Tu, pre svega, mislim na psihološke barijere ili blokade u vidu mehanizama odbrane (potiskivanja, projekcije, negacije, splitinga, i dr.), kao i na telesne blokade (mišićni spazmi koji čine telesni oklop), što zajedno rezultira u blokiranju životne i kreativne energije i stvara poremećaj kod pojedinca različite vrste i težine. Priroda svima daje kreativnu energiju, koja postaje destruktivna samo kada je sputana, kada kočimo njen prirodni tok.

Zašto nam je kreativnost potrebna? Kreativnost nam je potrebna da bismo bili/postali stvaralačke, produktivne ličnosti (From). Ona povećava integraciju zahvaljujući prodiranju u suštinu stvari i obuhvatnošću svog viđenja koje je u suštini holističko (celovito) viđenje.

Pre osamnaest godina (2000) kreirala sam i uspešno realizovala projekat psihološke pomoći u saradnji sa jednom dobrotvornom stranom organizacijom (IOCC) pod nazivom "*Ekologija duše*" koji je bio namenjen populaciji koja je bila pogođena ratom i ratnim zbivanjima. Doživela sam vrlo intenzivno patnju ljudi kojima je bila potrebna pomoć i istovremeno važnost rada ne samo na spoljašnjoj, već i unutrašnjoj ekologiji -

'dekontaminaciji' duše. Ekologija je, po mom mišljenju, suviše usko shvaćena samo kao briga o spoljašnjem okruženju, a ne i o unutrašnjem. Otuda i naziv projekta "ekologija duše" kojim sam htela da ukažem na važnost proširenja samog pojma ekologija i važnosti rada na 'upoznavanju samih sebe' (delfijski savet) kao lečenju/dekontaminaciji i prevenciji zdravlja naše duše (psihe).

Sve ono što je spolja je slika onoga što je i unutra. Možemo da zaključimo da mi i kreiramo realnost prema onoj unutrašnjoj slici koju imamo o sebi, drugima i svetu.

Međutim, čovekova "volja za moći", dostigla je takve razmere u ovladavanju ne samo živim, već i neživim svetom u cilju manipulacje i eksploatacije, da je pitanje da li se još možemo spasti, ozdraviti od sveopšteg zagađenja naših duša i naše planete, i sačuvati život, obnoviti ga i osloboditi od svih onih nametnutih mu barijera, ograničenja i kontaminacije.

Edukacija i re-edukacija (psihoterapija) su putevi koji nam mogu pomoći u našem osvešćenju, zato vredi pokušati. "Saznanje je čin kojim se preseca" - reči su francuskog filozofa (Michel Foucault) koji nas upućuje na samopromišljanje (samorefleksiju) - na važnost i neophodnost pronalaženja puteva povratka i/ili pronalaženja samoga sebe i svog izvorišta, a što traži uspostavljanje i afirmaciju integralne, sabrane svesnosti (naspram fragmentirane, 'multifrenične') i afirmaciju "volje za smislom" (Victor Frankl), kao pokretačem svake ljudske delatnosti.

Po mom mišljenju, *čovek je radosno biće,* baš kao što je to i dete (na svom početku) i ukoliko to nije tako, nešto nije u redu sa njegovim životom. Utoliko je *promena* neophodna i neizbežna. Samo, pitanje je, kakva?

Ukoliko ne postanemo bolji, bićemo gori - glasi stara poslovica koja upravo daje smisao i podržava to što smo do sada rekli.

*

Nekoliko reči i o umetnosti: *Čemu umetnost? Kakav je njen doprinos u našem životu?*

"*Umetnost čini svet vidljivim"* kaže poznati amarički geštalt psiholog, Rudolf Arnhajm, koji se bavio umetnošću (Arnhajm, 1971a). Ona je najradikalniji pokušaj da se razume značenje čovekove egzistencije.

A poznati filozof Martin Hajdeger određuje umetnost kao oblik *realizacije i osvešćenja suštine ljudskog postojanja.*

Umetnost je na taj način stalna otvorena mogućnost novog viđenja čoveka i njegovog sveta.

I psihoterapija, kao i kreativna edukacija, upućuju na promenu pojedinca u smislu stvaranja i oslobađanja njegovih kreativnih potencijala i autentičnosti.

Cilj je da pojedinac postane stvaralac sebe i svog života, kao i sveta u kome živi, a ne žrtva okolnosti koje od njega čine kreaturu, a ne kreatora. Uostalom, čak ako prihvatimo da nas okolnosti stvaraju (bihejvioristička S-R shema), na nama je da ih učinimo čovečnim. Odgovornost je na nama šta ćemo učiniti od vlastitog života.

Umetnost je stanje duha. Ona predstavlja prekoračenje postojeće realnosti, njeno transcendiranje. Umetnost je uvek otvorena za nove uvide, upitna je i *predstavlja pomak od dogmatskog ka skeptičnom i kritičkom mišljenju*. Ona ne podražava realnost (*mimesis*), već je oblik proizvođenja nove stvarnosti (*poiesis*), zato umetnost razbija odnos uronjenosti u postojeći svet i ona značenja koja izviru iz tog odnosa.

Umetnost, dakle, ima važnu *saznajnu funkciju*: *ona povećava čovekovu fleksibilnost i slobodu* (ona je *"eksternalizovani san*"). O tome svedoče istraživanja koja se bave neurološkim osnovama umetničkog doživljaja (Ognjenović, 1997).

Umetnost, na kraju, ima *terapijsku ulogu*. Ona pomaže u stvaranju one snage u čoveku (*rezilijence*) zahvaljujući kojoj on može da prebrodi i najstrašnije situacije i teškoće. Kako autori, bračni par terapeuta Volin (Volin & Volin, 1996) primećuju, ona predstavlja jednu od

sedam rezilijenci, ali ona, takođe, predstavlja i osnovno sredstvo u terapijskom radu (art psihoterapija).

Da se još jednom podsetimo Bergsona (1993) i njegovih reči koji tačno opisuje njenu glavnu funkciju: umetnost nas dovodi "licem u lice" sa stvarnošću, ali dodala bih, i sa samima sobom. U tom smislu, umetnost je oblik čovekovog re-kreiranja (*autopoiesis, auto=samo, poiesis=stvarati, kreirati*), njegovog ponovnog stvaranja, vlastitim snagama uz pomoć umetnosti (Milenković, 1997).

Ako umetnost, psihoterapiju, kao i kreativnu edukaciju shvatimo kao oblik stvaranja celovitog života, onda su otvorenost i usmerenost ka vlastitim mogućnostima osnova jednog ovakvog stvaralaštva.

Zato valja imati hrabrosti za sopstvenu vlastitost - da ponovimo Ničeove reči koje nas upućuju na to da mi odista možemo biti kreatori vlastite sudbine. Na nama je za šta ćemo se opredeliti.

3 O kreativnoj edukaciji i važnosti edukacije edukatora

A sada da kažem i šta podrazumevam pod *kreativnom edukacijom.*

Edukacija kao kreativni proces znači i obuhvata, po mom mišljenju, razvijanje kreativnog, kritičkog mišljenja (Robinson&Aronica, 2015) i saosećajnosti (Dalaj Lama, 2001). Mi nismo samo misleća, već i saosećajna i kreativno-produktivna/aktivna bića.

Već smo rekli da čovek valja da bude/postane kreator svog života i da je stvaralaštvo odlika slobodne/oslobođene ličnosti koja je slobodna od svih onih barijera (mentalnih i telesnih) koje je drže zarobljenom i blokiraju njenu kreativnu energiju.

Rekli smo i o moći našeg nesvesnog uma i programima iz prošlosti kojih se valja osloboditi da bismo bili/postali kreativni. Naš svesni um valja da postane *"kreator iznutra"* (Lipton, 2015).

Edukator (vaspitač, učitelj, nastavnik, profesor) je baš kao i psihoterapeut, neka vrsta "trećeg roditelja" (Berger, 1986). Edukator kao "treći roditelj", kao i sam proces učenja, su veoma važni za razvoj, kompleksan i uvek nepredvidiv u svom toku i ishodu, gde obe strane valja da ostanu otvorene: edukator i psihoterapeut, valja da imaju u sebi proširenu svest (duboko shvatanje pojava 'iznutra', empatijsko uživljavanje), kao i saosećajnost, a isto tako i kreativnost kao stvaralaštvo, kao akciju celog bića. Čovek koji nije kreativan samo se održava u životu. Njegov život je lišen dubine, kaže Ošo. "Njegov život nije život, već samo uvod, knjiga života još nije otvorena. Istina, on je rođen, ali nije živ" (Osho, 2011, str. 42).

Suština mudrosti je da budemo u harmoniji s prirodom, s prirodnim ritmom života i univerzuma.

Svako može biti kreativan na svoj način, ako je oslobođen ega, ambicije, slave. Kreativnost nije u vezi ni sa jednom određenom aktivnošću - slikanjem, poezijom, plesom, pevanjem; nema ništa ni sa čim određenim. Bilo šta može biti kreativno. Sami unosimo kreativnost u svoje aktivnosti. Kreativnost je stav, pristup - način gledanja na život. Šta god da radimo, ako radimo radosno, sa ljubavlju - sve je kreativno. Čak i čišćenje, pranje sudova u svakodnevnom životu, postaće meditacija, neka mala molitva. Kreativna osoba (jer kreativnost je stanje bića) ispunjena je time što radi. Ako smo kretivni, mi smo ono što želimo da budemo.

Kreativna edukacija je namenjena svima i svim uzrastima: od vaspitanja (pre-vaspitavanja) roditelja za svesno (mindful) roditeljstvo, promena koje unosimo u škole i društvo u celini (sistemski pristup u edukaciji), do mindful edukacije (re-edukacije) edukatora - terapeuta i svih onih koji su angažovani u pomagačkim profesijama kao "treći roditelji".

Kada je u pitanju kreativna edukacija, valja pomenuti i reč *disciplina.* Problem je što se ta reč pogrešno shvata i ne retko zloupotrebljava. Reč disciplina potiče od istog korena kao i reč

učenik (*disciplus*). Sama reč disciplina se odnosi na proces učenja. Učenik je onaj koji je spreman da uči, a sam proces učenja naziva se disciplina.

Učen čovek, kaže Ošo, nikad nije spreman da uči jer misli da već sve zna, usmeren je na svoje takozvano „znanje“. To znanje je samo hrana za ego. Takav čovek ne može da bude *disciplus* jer ne može da se upusti u proces discipline (Osho, 2011, str.116).

Sokrat kaže:"Znam da ništa ne znam". To je početak učenja. Ako ne znate ništa, javlja se želja da pitate, istražujete, saznate. Čim počnete da učite, neizbežno zaboravljate ono što ste ranije učili, inače će se to pretvoriti u znanje, a znanje sprečiti da napredujete u učenju.

Pravi znalac nikad ne sakuplja znanje. Neprestano se odriče svega što zna da bi naučio nešto novo. To ne-znanje je prosvetljeno. Neki to neznanje nazivaju prosvetljenim, stanje *prosvetljenog neznanja* (Dionisije). Sve dok ste u stanju neznanja, otvoreni ste, nema prepreka, spremni ste da istražujete.

To znači, da su ljudi pogrešno tumačili i razumeli reč disciplina. Zatrpavani smo hiljadama glagola *treba.* Kad čovek živi sa *treba* i *mora* , ne može da bude *kreativan.*

Kreativna osoba valja da se oslobodi svih *treba* i ne *treba,* svih *mora.* Potrebna joj je sloboda i brisan prostor. Potrebno joj je celo nebo. Potrebne su joj zvezde. Tek tada može da se razvija čovekova spontanost.

Zaključak je da *disciplina valja da dođe iz srca, ona je samo naša, a ne spolja nametnuta. Pristup životu koji je kreativan valja biti poetičan i živ.*

I to predstavlja proces: od toga da ne znam, pa da nisam ni svestan svog neznanja, preko znanja, kada mislim da 'sve znam', pa ponovo do znanja da 'ništa ne znam'.

Ali taj proces, ko i svaki drugi, može da potraje i nije izvesno da ćemo doći do "prosvetljenog neznanja". Ipak, to je samo putokaz mogućeg pravca puta koji možemo izabrati da njime, doduše 'ređe, idemo'.

4 Moć slike i kreativna vizualizacija kao metoda kreativne edukacije

Poznati geštalt psiholog, Rudolf Arnhajm, koji se bavio umetnošću, u svojim istraživanjima došao je do zaključka da je *naše mišljenje većinom vizuelno*. To je objavio u svojoj knjizi koja nosi naziv "Vizuelno mišljenje" (Arnheim, 1971). Njegova osnovna postavka je da "kognitivne operacije koje se zovu mišljenje nisu samo privilegija mentalnih procesa izvan percepcije, već su sastavni delovi percepcije", a pod kognicijom Arnhajm podrazumeva "prijem, skladištenje i procesuiranje informacije: senzorne percepcije, memorije, mišljenja, učenja" (ibid, str. 139).

Da je '*slika vrednija od hiljadu reči'* (Rubin, 2005), još je Margaret Naumburg, osnivač art terapije, zapazila da slike lakše izražavaju to što reči ne mogu: potisnute 'teške' emocije i misli. I ne samo ona, uočili su to i drugi pioniri art terapije: Edit Kramer, Elenor Ulman i drugi. Svi su oni bili pod uticajem Frojda i njegove psihoanalitičke teorije i upućeni u to da slike (pogotovu slike iz sna koje predstavljaju 'kraljevski put u nesvesno') sažimaju, kondenzuju mnoga značenja.

I Frojd je vrlo rano, još na početku svoje karijere, prepoznao da mnogi njegovi pacijenti komuniciraju preko slika (vizuelnih predstava). Ustvari, u početku, on je zahtevao od svojih pacijenata da produkuju slike, dok je koristio tehniku koncentracije (pre nego što je prešao na tehniku slobodnih asocijacija) da prizovu svoja zaboravljena sećanja. Stavljao bi ruku pritiskajući čelo pacijentkinje i govorio da u trenutku kada se pritisak smanji, ona će videti nešto ispred sebe ili će joj se nešto pojaviti u glavi. Da to treba da zadrži i da će to biti ono što zajedno očekuju - nešto što je videla ili što joj se dogodilo, čime će se baviti u analizi. Drugi

put je slično napisao (o nekom svom drugom analizantu): "bilo je to kao da je ona listala obimnu knjigu slika" (Rubin, 2001, str. 15).

O *magijskoj moći slike* govorio je i Ernst Kris, poznati psihoanalitičar, rekavši da izučavanje slika može da doprinese *integralnom upoznavanju ponašanja čoveka* (Kris, 1970). On govori o magijskoj moći slike i vraća nas u prošlost, kada su slikari i vajari, kao "veštaci u mnogim spretnostima", "majstori mnogih tajni prirode", koji su se, kaže Kris, takmičili sa bogovima, bili "kažnjeni zbog prekoračenja božanskih prerogativa - kodifikovanih u biblijskoj tradiciji - vajara boga, koji osuđuje suparništvo. Zabrana umetnosti u hebrejskoj i muhamedanskoj, i privremena i delimična u hrišćanskoj civilizaciji, zasniva se na verovanju u magijsku moć slika: prema široko rasprostranjenom shvatanju, slike daju moć nad onim što prikazuju. U folklornoj umetnosti, stvaralac slike srodan je čarobnjaku i mađioničaru" (ibid, str. 48).

Možemo se zapitati: gde leži granica između shvatanja - jednog koje uzima sliku za stvarnost i drugog koje priznaje sliku samo kao predstavu stvarnosti? U mnogim slučajevima teško je povući granicu. Umetnost stanovnika pećina zamišljena je kao magija. Ali kakva je mogla biti funkcija slika u tim magijskim ritualima?

Neki govore o njima kao ritualnim scenama. Umetnik upravlja svetom kroz svoje delo. Crtanje životinja predstavlja moć da se uhvati ono što nestaje i tako zagospodari objektom. Slikar je neka vrsta vrača.

Slično je i sa dečjim crtežima. Možemo to videti u terapiji igrom (play therapy) (Axline, 1978). Kod dece je posebno vidljivo kako putem slike ona uspevaju da zagospodare tekućom realnošću i da na taj način reše probleme koje imaju.

Neke stvari je lakše "reći" kroz umetnost (slike) kao što su: a) preplavljujući afekti, b) preverbalna i zabranjena sećanja, c) tamna strana naše psihe - sve ono što je u senci, d) kompleksna osećanja i situacije. Izražavanje putem slika (umetnosti) zaobilazi ili makar umanjuje dejstvo otpora koji su jači i veći kada je u pitanju izražavanje putem reči - verbalna ekspresija. Naročito bih istakla da je, u slučaju kontakta sa nesvesnim delom u kome su pohranjene duboko potisnute emocije, posebno kada su one na preverbalnom i telesnom nivou ("telo koje pamti"), umetnička produkcija ne samo za preporuku, već joj, po mom mišljenju, nema zamene. Slika predstavlja otelovljenje misli i osećanja, pa ima ulogu medijatora, koji posreduje kao most između unutrašnjeg sveta i spoljašnje realnosti (Case & Dalley, 1993).

Umetnička ekspresija (putem slike) *smanjuje uticaj naše svesnosti, samim tim i kontrole (otpora i odbrana)* koje imaju za cilj da (od)brane sliku koju imamo o sebi, a koja je rezultat prošlih uticaja i učenja poteklih iz porodice, društva i kulture kojoj pripadamo.

Konačno, *umetnost (slike) povećava integraciju zahvaljujući prodiranju u suštinu stvari i obuhvatnošću svog viđenja koje je u suštini holističko (celovito).*

To znači, ukratko, kao u Budinoj priči o slonu i slepcima koji su stvarali sliku slona hvatajući ga za različite delove tela: surla, rep, noga, trup, uši itd. Svako je 'video' i doživeo slona kroz doživljaj njegovog dela koji je opipao (pars pro toto). A slon se može videti samo ako se otvore oči - oči za celinu, ako se ima obuhvatan i direktan pogled u realnost, ako smo "licem u lice" sa stvarnošću i samima sobom, što nam slike i umetnost, u celini, omogućavaju.

4.1 Šta je to *kreativna vizualizacija*?

Metoda kreativne vizualizacije postaje sve više *mainstream,* ona je široko korišćena u raznim oblastima, posebno u psihoterapiji danas.

Još je Jung primenjivao *metodu aktivne imaginacije* koja po svemu nalikuje pomenutoj metodi kreativne vizualizacije. Jung je ohrabrivao pacijente da se izraze putem četkice, olovke ili pera. Ideja je bila da pacijent ulazi u odnos preko slike nesvesnog. Jungove knjige "Arhetipovi i kolektivno nesvesno" i "Alhemijske studije" sadrže mnoge ilustracije njegovih

pacijenata. Međutim, ima malo kliničkog materijala koji bi ilustrovao Jungovu upotrebu slika u terapiji. Nema zabeležene istorije slučaja, a umetnički proizvod pacijenata propraćen je samo kratkim objašnjenjem koje se fokusira na arhetipske aspekte imaginacije, ne i na njihovim ličnim asocijacijama (Edwards, 2001).

Jungova jednostavna definicija aktivne imaginacijen (koju je dao u svojim *Esejima o nauci mitologije*) bila je da je to "metod introspekcije, koji sam pronašao, za posmatranje toka unutrašnjih slika" (prema Wallace, 2001, str. 97).

Mari-Luiz fon Franc (1983) je docnije podelila aktivnu imaginaciju na četiri različita stupnja (kao dodatak knjizi Margaret Keyes, Unutrašnje putovanje, 1983):

(1) Prvo moramo isprazniti naš um od toka misli ega. S obzirom da to nije lako, lakše je učiniti to putem slikanja. Ona je istakla da je ispražnjenje našeg uma slično meditaciji, ali da je sam rad sa slikama drugačiji.

(2) Sledeći stupanj je dopuštanje slici da uđe u naše polje pažnje. Za to je potrebna specijalna vrsta unutrašnjeg fokusiranja. Neophodno je da se uhvati slika bez dužeg zadržavanja na njoj.

(3) Sledeće je da napišemo šta smo videli, da naslikamo ili izvajamo ili napišemo muziku koju smo čuli, aktivna imaginacija može započeti sa bilo kojim kreativnim medijem komunikacije. Ovo je korak ka materijalizaciji, koji obično uključuje učešće tela, često telesni impuls kao i razumevanje tela.

(4) Na ovom stupnju mi primamo poruke nesvesnog. Vrlo važan aspekt rada je dijalog. Cilj je da svesno i nesvesno razgovaraju i da dođe do integracije delova, bilo da se radi o seriji snova, vizija i slika koje nam šalju poruke koje su važne za naš rast i razvoj.

Za proces ozdravljenja i kreacije važno je 'isprazniti' sve ono što smo naučili, sve one aspekte našeg uslovljavanja. Ponovo valja da postanemo deca koja znaju i veruju svojim moćima.

S obzirom da je kreacija važna kako za primenu same metode kreativne vizualizacije, tako i kao lekoviti faktor, sam po sebi, valja odgovoriti na pitanje: *šta je to kreativna svest?*

Pod *kreativnom svešću* smatram stanje svesti u kome duboko shvatamo da smo mi sami tvorci našeg univerzuma i da je stoga logično i da treba da preuzmemo odgovornost za to u svakom trenutku (Gawain, 1995). To nam daje slobodu (jer bez slobode i nema stvaranja), ali i odgovornost za naše odluke i dela.

I da odgovorim na kraju: *Šta je to kreativna vizualizacija?*

Kreativna vizualizacija je metoda korišćenja mašte za kreaciju onoga što želimo da ostvarimo u životu (Gawain, 1995).

Nema ničeg novog, nepoznatog ili neobičnog u vezi sa kreativnom vizualizacijom. Mi je primenjujemo svakodnevno. To je naša *prirodna sposobnost imaginacije, osnovne kreativne energije univerzuma* koju stalno koristimo, bilo da smo toga svesni ili ne. Mnogi od nas koristili su svoju moć kreativne vizualizacije na relativno nesvestan, često i negativan način.

U integrativnoj art psihoterapiji mi učimo da svoju prirodnu kreativnu imaginaciju koristimo na jedan svesniji način, kako da uz pomoć kreativne vizualizacije ostvarimo ono što uistinu želimo: ljubav, sreću, zadovoljstvo, dobre odnose, zdravlje, unutrašnji mir i harmoniju.

Imaginacija je sposobnost da stvorimo ideju ili mentalnu sliku u našem umu. U kreativnoj vizualizaciji koristimo imaginaciju da bismo stvorili jasnu sliku nečega što želimo da ostvarimo.

Zatim nastavljamo da se koncentrišemo na tu ideju ili sliku redovno, svakodnevno, dajući joj energiju sve dok ne postane objektivna realnost, dok ne postane to što smo zamišljali (vizualizirali).

Naš cilj može biti na bilo kom nivou: fizičkom, psihičkom ili duhovnom. Kroz praksu i iskustvo možemo ustanoviti slike i tehnike koje nam najviše koriste.

U primeru koji sledi biće primenjena *biblioterapija* kao planska upotreba metaforičke slike u kreativnoj edukaciji, kao metoda koja se koristi radi olakšavanja i podsticanja različitih načina prevladavanja stresa.

5 Priča kao metaforička slika u kreativnoj edukaciji

Biblioterapija je termin koji se odnosi na plansku upotrebu književnog teksta (proze, poezije, mitova, legendi) i književnih izražajnih sredstava (metafora, poređenja, alegorija, rima, ritma) radi olakšavanja i podsticanja različitih načina prevladavanja stresa i, uopšteno, životnih izazova.

Uzajamno delovanje koje se razvija između književnog teksta, čitatelja i slušatelja, podstiče poistovećivanje i emocionalne reakcije koje vode katarzičkom iskustvu. Biblioterapija podstiče potrebe i želje slušatelja, dok su pritom zaštićeni pričom i njenim likovima (optimalna distanca), poneseni samim sadržajem, tako da se poistovećuju sa likovima priče i posredno doživljavaju širok raspon emocija.

Čitanjem ili slušanjem priče ili pesme podstiču se na sledeći način: identifikacija - poistovećivanje, projekcija i introjekcija, katarza i uvid.

Prorađujući konflikte koji proizilaze iz priče i posmatrajući sopstvene reakcije u ogledalu koje mu pruža književnost (kroz metaforičke slike), čitalac ili slušalac postiže stanje svesnosti koje može postati ključ za rešavanje njegovih problema. Književna slika može biti posrednik između čitaoca i realnosti. Ona omogućava distancu i uživljavanje koji su nužni za dobru procenu sopstvenih problema. Uživljavanje olakšava emocionalno doživljavanje određenih problema, dok distanciranje daje osećaj sigurnosti, što podstiče pronalaženje ponašanja za prevazilaženje problema. Čitanje i slušanje priče dopušta posrednu interpretaciju i daje veću slobodu pri izboru sopstvenih rešenja (Shirion, 1978).

Biblioterapija podrazumeva aktivne načine čitanja po određenom modelu koji se primenjuju u grupi.

(1) prepričavanje događaja iz teksta

(2) ispitivanje osećanja likova

(3) prepoznavanje važnih tema u sopstvenom životu

(4) istraživanje ponašanja i osećanja

(5) stvaranje ličnih zaključaka o posledicama određenih ponašanja, osećanja ili akcija.

Biblioterapija je usmerena na dete koje odrasta i na dete u svakome od nas, koje se prepušta ili reaguje na reči, simbole, rime i ritam. Ispričana ili pročitana priča postaje značajno iskustvo u prevladavanju stresnih situacija.

Može se primenjivati (i primenjuje se) kao program psihološke pomoći za stres i traume kod predškolske i školske dece. Proizišao je iz iskustva, pre svega, izraelskih autora (Lahad, Aylon, Gal i dr.) i dao ohrabrujuće rezultate u prevenciji i u ublažavanju posledica stresa i traume kod dece. U pitanju su kreativne i projektivne ekspresivne tehnike, sa ciljem da se stresni ili traumatski unutrašnji sadržaj izrazi i da se prvo na nivou male grupe, potom i celog odeljenja i verbalizuje, kognitivno obradi i osmisli, tj. da se interaktivno proradi.

Saveti pripovedaču (kada se radi u grupi/odeljenu):

* Stvoriti opuštenu i prirodnu atmosferu u odeljenju
* Ispričati priču u "strateški" odabranom momentu za grupu, tj. u trenucima kada su deca uznemirena, umorna, kada im je dosadno, ili im je potrebna promena aktivnosti.
* Dobro je stvoriti ritmički sklop ili stih kojim pripovedač najavljuje priču. To može da postane ritual koji pomaže boljoj koncentraciji i prihvatanju priče.
* Koristiti veštinu improvizacije, tako da pripovedanje bude živo i dramatično.
* Biti osetljiv na neverbalne poruke slušalaca, tako da priču oblikujete u skladu sa njihovim potrebama, obraćajući se deci pogledom i dodirom.
* Mogu se koristiti legende i narodne priče. Može se izmisliti i svoja priča.
* Dopustiti deci slobodu kretanja, kako bi postali aktivni učesnici u priči, posebno ako je reč o mlađem uzrastu. Glasom ili udarcem o sto može se prekinuti aktivnost, smiriti grupa i nastaviti s pričom.
* I odrasle, ako su prisutni, treba ohrabriti da učestvuju, čime aktivnost postaje zajednička.
* Pohvaliti decu za njihovo učestvovanje i ohrabriti ih da ispričaju ili napišu sopstvenu priču.
* Razgovarati o vrednostima koje sadrži priča.
* Ohrabriti decu da govore o svojim osećanjima tokom slušanja i učestvovanja.
* Pristupiti aktivnosti vedro i voditi je netakmičarski.

Izabrala sam za demonstraciju rada u grupi priču "Priča o svetlosti" koja je preuzeta iz programa psihosocijalne pomoći u školi (Petrović, Išpanović-Radojković, Volf, Stanojlović, 1996).

Potreban materijal:

- papir za pisanje
- olovke, flomasteri

Cilj:

* pomoć u prevladavanju gubitka nade, u pronalaženju smisla
* pomoć u uspostavljanju boljeg unutrašnjeg lokusa kontrole, u prepoznavanju sopstvenih snaga (rezilijenci)

Priča o svetlosti

"U vreme pre vremena, davno, bila je samo tama u svetu. Svuda je bio mrak. Jednog dana mali zvuk se počeo dizati iz različitih delova šume. To je bila svetlost. Većina životinja je nikada nije videla. Neke životinje su mislile da su nekada davno čule nešto o njoj. Još manje životinja je mislilo da su je videle. Iz svakog ugla šume se pojavljivala reč "SVETLOST". Sve životinje su se sastale na jednoj čistini šume, sele u krug i rekle "svetlost". Jedna velika životinja je rekla "Ja ću naći svetlost". Dugo je nije bilo i vratila se slaba i izranavljena, ali nije našla svetlost. Druga velika životinja je rekla "Ja ću naći svetlost" i otišla. Nje još duže nije bilo. I kada su već svi mislili da se neće vratiti, vratila se gladna, slaba, slomljena, ali nije našla svetlost. Očajne životinje su počele da se razliaze, kad jedan tihi, slabašni glasić reče: "Ja idem da nađem svetlost".

Uputstvo i pitanja:

* Formirajte male grupe od 4-5 učesnika i ispričajte jedni drugima svoje priče.

* Sada vas pozivam da ko želi pojedinačno ispriča svoju priču

- Ko je ta životinja?
- Koliko je stara?
- Odakle zna za svetlost i šta zna?
- Kako se kreće?
- Zašto ide da traži svetlost?
- Priprema li se, ili ide odmah?
- Ide li sama? Kako ide?
- Kakva je prva prepreka i kako je savladava?
- Kakva je druga prepreka? (itd. u zavisnosti koliko ima prepreka)
- Kakav je kraj?
- Kome biste vi u svom životu ispričali ovu priču?

Priča može da bude i *dijagnostičko* i *terapijsko* sredstvo. U dijagnostičkom smislu, obratite pažnju da li dete traži unutrašnju ili spoljašnju svetlost, šta radi kada naiđe na prepreke i da li uopšte nalazi svetlost. Početak priče može da deluje beznadežno i zato posebno obratite pažnju na decu, ako ih ima, koja ne nalaze svetlost i na to šta ih sprečava u tome. Ohrabrite dete da pomogne životinji u priči da nađe način da dođe do svetlosti. Ako i dalje ima teškoća, ponudite mu da razmisli o rešenjima druge dece iz njegove grupe. Ako ima u odeljenju ovakve dece sa teškoćama, za njih predlažem dodatni individualni rad. Takođe, obratite pažnju na to koju vrstu inicijative deca preduzimaju, da li se u priči vraćaju grupi ili ne.

Ohrabrite i pohvalite različita rešenja dolaženja do svetlosti i istaknite *kreativnost* i različite načine, tj. da postoje mnogobrojni načini da se dođe do svetlosti (smisla).

Trajanje radionice je jedan školski čas.

6 Umesto zaključka

Kreativnost i humor su "sigurne luke imaginacije u kojima možete da nađete utočište i rearanžirate detalje iz vašeg života po svome" (Volin & Volin, 1996, str. 184). Kreativnost i humor izvrću realnost naglavačke, i strašno pretvaraju u smešno. Umesto da drhtimo od straha, mi se se tresemo od smeha. Obe potiču od *igranja* ili pretvaranja da ste superheroj, princeza, istraživač svemira ili da ste besna zver kada ste u stvari pod opsadom. Vremenom, imaginativna energija koja vodi igru, kanališe se u *oblikovanje* ili u umetnost stvaranja. U adolescenciji, mnogi adolescenti prežive baveći se pisanjem, muzikom, slikanjem ili igranjem da bi prekinuli sputanost svojih problematičnih porodica i svoja povređena osećanja, kao i biće u celini. Većina onih koji su preživeli nepovoljne životne okolnosti usmerava nagon za igrom u humor, mešajući apsurdno i strašno, *smeje* se toj kombinaciji. Povezane rezilijence, kreativnost i humor, opipljiv su dokaz da smo zaustavili tok destrukcije i da smo izašli čitavi iz potresnih iskustava.

Možemo parafrazirati reči romanopisca Hermana Hesea iz "Stepskog vuka" da su humor (i kreativnost) treće kraljevstvo gde duh postaje čvrst i elastičan. I da se našalim na kraju i završim izlaganje rečima da je *"večnost samo trenutak, upravo dovoljno dug za šalu"* (Volin & Volin, 1996, str.203).

7 Literatura

Arnhajm, R. (1971 a): *Umetnost i vizuelno opažanje.* Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Arnheim, R. (1971 b): *Visual Thinking*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Axline, V. (1978): *Play Therapy.* New York: Ballantine Books.

Berger, J. (1986): *Treći roditelj: Novi pravci grupne psihoterapije.* Beograd: Nolit

Biblija. Njujork, London: Savet biblijskih društava.

Case, C. & Dalley, T. (1993): *The Handbook of Art Therapy*. London, NY: Routledge.

Dalaj Lama & Kutler (1999): *The Art of Happiness.* London: Hodder & Stoughton.

Dalaj Lama (2001): *An Open Heart*. London: Hodder & Stoughton.

Edwards, M. (2001): Jungian Analytic Art Therapy. U: Rubin, A.J. (Ed) *Approaches to Art Therapy*. London: Brunner & Routledge.

Gawain, S. (1995): *Creative Visualization.* Novato, CA: New World Library.

Kohlberg, I. (1984): *Essays on moral development.* New York: Harper Collins.

Krišnamurti, Dž. (1986): *Neophodnost promene.* Novi Sad: Književna zadruga Novog Sada

Krishnamurti, G. (1972): *You are the world.* New York: Harper & Row.

Kris, E. (1970): *Psihoanalitička istraživanja u umetnosti.* Beograd: Kultura.

Lasch, C. (1986): *Narcistička kultura.* Zagreb: Naprijed.

Lipton, B. (2015): *Biology of Belief.* New York:Hay House, INC.

Milenković, S. (1997): *Vrednosti savremene psihoterapije.* Novi Sad: Prometej.

Milenković, S. (2002): *Psihoterapija i duhovnost.* Beograd: Čigoja

Milenković, S. (2017): *Duša misli u slikama - Integrativna art psihoterapija.* Beograd: Čigoja

Ognjenović, P. (1997): *Psihološka teorija umetnosti.* Beograd: Institut za psihologiju.

Osho, R. (1994/2007): *Moj Put, Put Belih Oblaka.* Beograd: Esotheria.

Osho, R. (2011): *Kreativnost.* Beograd: Leo commerce.

Petrović, V., Išpanović-Radojković, V., Volf, B., Stanojlović, S. (1996): *Psihosocijalna pomoć u školi.* Banja Luka: Republički pedagoški zavod.

Popović, B. (1990): Moralnost između psihologije i teologije. *Bogoslovlje,* Beograd, sveska 1-2, str. 69-80.

Robinson, K. & Aronica. L. (2015): *Creative Schools.* New York: Penguin Books.

Rubin, J. (2001): *Approaches to Art Therapy.* New York: Brunner-Routledge.

Shirion, M. (1978): Literatherapy - Theory and application. U Rubin (ed): *Bibliotherapy Sourcebook*. ORYX Press.

Volin, Dž. & Volin, S. (1996): *Rezilijentna ličnost.* Beograd: Prosveta, Nispred.

Short presentation of the author

SNEŽANA D. MILENKOVIĆ, Distinguished Professor of Psychology and Psychotherapy at the Faculty of Philosophy, Department of Psychology, University of Novi Sad, received her MA in psychology (1981) and doctorate in medicine in (1992) from Belgrade University.

She has devoted her professional career to the teaching, practice, and study of psychotherapy.

Prof. Milenković is the author or co-author of about 200 scientific articles published in the country and abroad and four books including: *Values in Contemporary Psychotherapy* (1997), *Psychotherapy and Spirituality* (2002), *Soul Thinks in Images: Integrative Art Psychotherapy (2017*) and *The Book of Silence: Phenomenology of Silence (in press).*

She is a member of numerous professional organizations including the European Association for Psychotherapy (EAP) and a fellow of the Serbian Psychological Association.

Prof. Milenković is a co-founder, ex-president (1997-2009) and now Honorary President of the Serbian Union of Associations for Psychotherapy (SUAP), regular member of the EAP.

She is a co-founder and president of the Serbian Society for Integrative Art Psychotherapy (1999-present).

Since the Nineties prof. Prof. Milenkovic conducts organised education in Integrative Art Psychotherapy. Within the framework of the education, she also conducts International Workshops, Summerschools and Seminars.

Her current focus is on founding the Earth Holistic Health Center (combining Integral Psychology, Integrative Medicine and Integrative Psychotherapy) dedicated to the integral humankind health (body, soul & spirit).

Nekateri vidiki multisenzorno zasnovanega pouka likovne umetnosti skozi prizmo nevroedukacijskih spoznanj

Some Aspects of Multisensorial Based Art Education through Prism of Neuroeducational Findings

Teja Tegelj

OŠ dr. Ivan Prijatelj Sodražica
teja.tegelj@gmail.com

Povzetek

Telo in čuti posamezniku predstavljajo središče, iz katerega izhaja v načinu bivanja, zaznavanja, spoznavanja in ustvarjalnega izražanja. Nevroznanstvene in druge raziskave nam v povezavi z multisenzornostjo in likovno umetnostjo odpirajo vrata v zavedanje in razumevanje delovanja našega uma ter nudijo možnosti aplikacije pa pedagoško področje. V prispevku avtorica predstavlja del ugotovitev teoretično zasnovane raziskave iz magistrskega dela z naslovom Vloga telesnosti in multisenzorne integracije v likovnem izobraževanju. Predstavljena je problematika vključevanja nevroedukacijskih spoznanj in v tem kontekstu relevantnih ved v multisenzorno zasnovan pouk likovne umetnosti. Avtorica se sprašuje kako lahko nevroedukacijska spoznanja apliciramo na področje likovne pedagogike ter kakšna je pri tem vloga vključevanja telesa in različnih senzornih mehanizmov. V temo se poglablja skozi različne aspekte z analizo literature in obstoječih raziskav, ob čemer s selekcijo in kritično obravnavo utemeljuje, razvija in podpira relevantne izsledke. Avtorica ugotavlja, da učenje z aktivno (tudi gibalno) participacijo in osredotočenim multisenzornim zaznavanjem ter poučevanje z zavedanem pomena interakcij med emocionalnimi in kognitivnimi možganskimi sistemi, učencem omogoča poglobljeno in zapomnljivo izkušnjo ter s tem celovitejši psihomotorični, emocionalni, socialni in kognitivni razvoj. Učitelj, ki v ospredje postavlja pristna izkustva in veččutna doživetja kot vir spoznavanja in osnovo abstraktnemu mišljenju, bo med drugim lahko pripomogel k boljši pozornosti, spominu, ustvarjalnosti, umski fleksibilnosti ter s tem izboljšanju izvršilnih funkcij.

Ključne besede: kognicija, likovna umetnost, multisenzornost, nevroedukacija, telesnost

Abstract

Body and senses represent the individual's central point and this is where person's way of being, perception, cognition and creative expression arise from. Neuroscientific and other research in connection with multisensority and visual arts open the doors for understanding and awareness of own senses and offer the implementation possibilities in the area of education. In this article an author presents part of findings of teoretical research from Master's degree titled The Role of Body and Multisensory Integration in Art Education. An article presents issues of including neuroeducational findings and in this context relevant sciences in multisensorial based art education. An author is asking herself how neuroeducational findings could be applied to field of art education and what is the role of including entire body and various sensory mechanisms into the visual arts learning process. Theme is discussed through different aspects with analysis of literature and already existing researches, while relevant results are substantiated, developed and supported with selection and critical discussion. An author is finding out, that learning with actively (also physical) participating and focused multisensorial perceiving in suitable emotional climate ensure acquiring deeper and memorizable

experience and thereby more comprehensive psychometrics, emotional, social and cognitive development of pupils. The teacher who emphasises the experiences and multi-sensual adventures as a source of learning and a base of an abstract thinking, will be able to aid in the improvement of motivation, attention, memory, creativity, mental flexibility and thereby improvement of executive functions skills.

Keywords: cognition, multisensority, neuroeducation, physicality, visual arts

1. Uvod

Read (1955) je bil mnenja, da bi moralo izobraževanje temeljiti na treniranju čutov in da človeško osebnost v veliki meri oblikujejo izkušnje z umetnostjo, ki jih doživi v otroštvu in adolescenci. Doživljanje umetnosti je po njegovem mnenju bistven in nujen del strukture življenja vsakega posameznika. Te teme je obravnaval že Platon v svojih teorijah estetike in izobraževanja, iz katerih je izhajal Read, vendar njegovo razmišljanje še v današnjem času velja za zelo napredno in lahko se vprašamo, kaj to pomeni. Živimo v tehnološko in digitalno zelo razviti civilizaciji, na področju izobraževanja pa se še vedno trudimo doseči celovit razvoj človekove osebnosti in zdi se, da se nam ta cilj danes še vedno izmika.

Prepogosto zastareli pristopi poučevanja in učenja ne sledijo sodobnemu načinu življenja, ki zahteva ustvarjalnega, motiviranega in v reševanje problemov usmerjenega človeka, po drugi strani pa prav usmerjenost v sodoben svet digitalne tehnologije lahko povzroča odtujenost in odmik od pristnih raznolikih čutnih izkustev, ki so predpogoj za ustvarjalno reševanje (likovnih) problemov. Na podlagi znanstvenih raziskav se razvijajo številni pedagoški koncepti in programi, ki so usmerjeni k iskanju najučinkovitejših načinov kakovostnega učenja. Veda, ki je danes vodilna na tem področju, je nevroedukacija. Tancigova *(2014) poudarja, da lahko prav ta nova znanost učitelju omogoča globlje razumevanje učenja in izboljšanje lastne poučevalne prakse ter pripravo učencev na izzive sodobne družbe.* Tudi OECD (2007) vidi velik potencial v povezovanju nevroznanosti in edukacije. Kot poudarjajo, nevroznanstvena stališča dodajajo novo, pomembno dimenzijo edukacijskim raziskavam o učenju, prav tako pa lahko edukacijska spoznanja pomagajo usmerjati nevroznanstvene raziskave k bolj relevantnim področjem.

Sodoben pouk likovne umetnosti v osnovni šoli obsega specifičen proces poučevanja in učenja, v katerem se prepleta teoretično in praktično delo. Takšen pouk omogoča celosten likovni razvoj, h kateremu pa bi vsekakor morali prištevati tudi integracijo multisenzornosti in telesnosti, saj poučevanje vse prepogosto temelji na kombinaciji verbalnih in vizualnih znakov, ob čemer učenci bolj ali manj negibno sedijo. Ob tem se postavlja vprašanje o vlogi preostalih čutov in telesa v vzgojno-izobraževalnem procesu. Shams in Seitz (2008) verjameta, da so se človeški možgani razvili za optimalno delovanje v multisenzornem okolju, zato poučevanje, ki temelji na sistemu enosenzornih dražljajev in ne vključuje mehanizmov multisenzornega učenja, ni optimalno za učenje. Učenje z aktivno participacijo in vključevanjem več čutov učence spodbuja k celoviti izkušnji ter posledično k psihomotoričnemu, emocionalnemu in socialnemu razvoju. To pa je po priporočilih nevroedukacijske vede ključno za izboljšanje izvršilnih funkcij – načinov, s katerimi možgani upravljajo z vsemi višjimi kognitivnimi procesi, s čimer je povezana tudi šolska uspešnost (Tancig, 2014).

V prispevku je predstavljena problematika načina vključevanja nevroedukacijskih spoznanj v multisenzorno zasnovan učni proces likovne umetnosti. Namen je predstaviti prepoznana relevantna in v likovno didaktični praksi uporabna odkritja na področju nevroedukacije ter nekatere možnosti njihove aplikacije na področje likovne didaktike s poudarkom na multisenzorni integraciji. S tem pa oblikovati smernice za zagotavljanje kakovostnejšega učnega procesa likovne umetnosti. Tema je obravnavana z analizo literature in obstoječih raziskav. S selekcijo in kritično obravnavo utemeljujem, razvijam in podpiram relevantne izsledke študija literature. Teoretična obravnava problema vsebuje predstavitev, pojasnitev, razčlenitev, povezavo, primerjavo, vrednotenje in sintezo. Uporabljenih je več raziskovalnih metod sočasno. Glede na opredelitev splošnih teoretičnih (miselnih, logičnih) metod (Mužič, 1986; Šešić, 1974; Zelenika, 2000) se poslužujem: deskriptivne metode, komparativne metode, metode analize in sinteze, metode abstrakcije in konkretizacije ter metode generalizacije in specializacije. Pri opredelitvi vrste uporabljenih virov se zgledujem po danes uveljavljeni delitvi virov na primarne, sekundarne in terciarne (Zelenika, 2000). Prednostno uporabljam primarne vire, ki vsebujejo nova, izvirna spoznanja ali novo izvirno razlago sicer že znanih spoznanj.

2. Nevroedukacija in multisenzorna integracija

Interes številnih raziskovalcev je v zadnjih letih intenzivno usmerjen v to, kako spoznanja kognitivne znanosti in nevroznanosti neposredno uporabiti v namene poučevanja in učenja. Nevroznanost nam lahko zagotavlja merjenje izkušenj na različne načine (prek kemičnih in nevromuskularnih aktivnosti, s slikanjem možganov idr.), vendar so to le objektivni podatki, ki ne zagotavljajo informacij o vsebini izkušnje, ki je značilna za doživljajske procese vsakega posameznika in je pomembna za njegove odnose z zunanjim svetom. Vsak posameznik doživlja svet nekoliko drugače, glede na kontekst, kakovost in pomen izkušnje, kar je potrebno pri načrtovanju učnega procesa prav tako upoštevati. Psihologija je torej poleg nevroznanosti in edukacije eden od tvornih členov vede nevroedukacije.

Ljudje smo nenehno v interakciji z okoljem, ki nas obdaja in telo je s svojo celotno eksistenco tisto, ki nam omogoča delovanje v materialnem svetu. Ob tem so senzorno motorična izkustva bistvenega pomena za izgradnjo mentalnih konstruktiv in pomemben vidik nevroznanstvenega koncepta utelešene kognicije, katere cilj je razložiti, kako um, telo in okolje medsebojno delujejo in vplivajo drug na drugega. Wilsonova (2002) povzema splošno prepričanje, ki se na področju utelešene kognicije uveljavlja, in sicer da mora biti um razumljen v kontekstu njegovega odnosa do fizičnega telesa, ki komunicira s svetom. Avtorica predpostavlja, da ima človeška kognicija globoke korenine v senzorno motoričnem delovanju, kar je v nasprotju s tem, da je centralizirana, abstraktna in ostro razločena od perifernih vhodnih in izhodnih signalov. Tudi psihiater Kirmayer (2007) zagovarja vse bolj priznano stališče, da kompleksna organizacija doživetij ni omejena le na možgane, temveč vključuje tudi »zanke« skozi telo in okolje, ki je kulturno grajeno. Avtor trdi, da »um« ni lociran v možganih, temveč v odnosu možganov in telesa do sveta. Zanimiva je raziskava, kjer so povezovali abstraktni koncept pomembnosti z dejansko (fizično) težo (Jostmann, Lakens, Schubert, 2009, po Peterson, DeCato, Kolb, 2015). Izsledki raziskave so pokazali, da je teža – nošenje težke mape pozitivno vplivala na vložen trud in razmišljanje, na razsojanje z močnejšimi argumenti ter povečala zaupanje v lastno mnenje. Potemtakem posameznik (učitelj, učenec), ki svojemu telesu doda določeno težo, poveča samozaupanje, poleg tega pa tudi njegove besede dobijo dobesedno večjo težo. Na učence najbrž ne bomo načrtno vplivali z večjo obtežitvijo, prizemljitvijo, vendar pa raziskava potrjuje, da z zavestnim vplivanjem na

telo – s prakticiranjem širokega spektra gibalnih načinov delovanja v prostoru, vplivamo tudi na um.

Naše mišljenje in vedenje je torej pogojeno z vsem, kar izkušamo na ravni telesnega zaznavanja, kamor sodijo tudi zaznave skozi različne senzorne kanale. Skozi taktilni, vestibularni, proprioceptivni, vizualni, slušni, okušalni in vohalni sistem človekovi možgani ves čas sprejemajo nešteto senzornih informacij. Kljub temu da vsak čut predstavlja kvalitativno različne predstave o svetu (s tipom npr. ne moremo zaznati barve ali intonacije), smo vseeno sposobni ohranjati tekoče in enotno zaznavanje naše okolice. Da lahko oblikujemo koherentno zaznavo okolja, naši možgani združujejo informacije različnih čutov. Izraz »multisenzorno« se ob tem nanaša na aktivnosti nevronov, ki se odzivajo na več čutov.

Meredith (2002) je multisenzorno konvergenco opredelil z dvema kategorijama: področno in nevronsko. O področni konvergenci govorimo, ko nevroni različnih senzornih modalitet zgolj soobstajajo znotraj področja možganov in medsebojno ne vplivajo. Do nevronske konvergence pa pride, ko nevroni dveh ali več posameznih senzornih modalitet vzpostavijo povezave s sprejemnimi multisenzornimi nevroni. Meredith (prav tam) pojasnjuje, da multisenzorna integracija vodi v spremembe v percepciji in/ali obnašanju, do kakršnih ne bi prišlo zgolj z enomodalnimi dražljaji. Calvert, Spence in Stein (2004) zavzemajo nekoliko drugačno stališče in navajajo, da so bila celo tista izkustva, za katera se sprva zdi, da so enomodalna – specifična za en čut, po vsej verjetnosti pod vplivom aktivnosti drugih senzornih modalitet, kljub temu da se ne zavedamo teh interakcij. Avtorji navajajo raziskave, ki odkrivajo številne lokacije multisenzornega obdelovanja v možganih, vključujoč številna območja, ki so dolgo veljala za modalno specifična ali primarna senzorna območja. Do povezav različnih senzornih modalitet lahko torej prihaja tudi v primarnih senzornih območjih, komunikacija pa se v možganih odvija tako znotraj enega območja kot med različnimi nivoji večih območij.

Moran idr. (2013) navajajo raziskave, ki kažejo, da je multisenzorno kodiranje informacij podprto z razširjeno nevronsko mrežo zaznavnih/spominskih poti, pri čemer je aktivacija zgolj ene stične točke teh poti dovolj za aktivacijo celotne in celovite predstave o objektu. Priklic informacije, ki je bila ob prejemanju podprta z dražljaji prek različnih senzornih kanalov, je torej uspešnješi v primerjavi s priklicem tiste informacije, ki smo jo prejeli le prek enega čuta. Poleg tega raziskave kažejo, da združevanje čutnih vtisov različnih modalitet izjemno poveča zmožnost odkrivanja in razločevanja zunanjih stimulov in občutno poveča hitrost odzivanja (Zahn idr., 1978; Stein idr., 1989; Perrott idr., 1990; Hughes idr., 1994; Frens idr., 1995). Ta spoznanja se mi za potrebe poučevanja zdijo še posebej pomembna, saj učenci pri multisenzorno zasnovanem učnem procesu odkrijejo več lastnosti predmetov ali problemov, ki jih proučujejo in med njimi tudi prej opazijo razlike. Tudi povečana odzivnost je velikega pomena ob prepogosto opaženi apatičnosti ali nezainteresiranosti učencev za vsebine pouka.

Pomembno je poudariti, da multisenzorno integracijo pogojujeta časovni in prostorski okvir (Meredith, 2002). Do kombinacije različnih dražljajev mora torej priti (skoraj) istočasno in na (skoraj) isti prostorski lokaciji. Ob tem pa je izredno pomembno upoštevati vsebinsko skladnost informacij, ki prihajajo po različnih čutnih kanalih.

Jasno je torej, da je povezovanje različnih senzornih področij prisotno na samem nivoju delovanja možganov, integrirano v sam sistem zaznavanja in lahko rečemo, da je spodbujanje multisenzornosti nekaj, kar je povsem skladno z delovanjem možganov. Na konkretnem

primeru lahko vidimo, kaj vse vključuje multisenzorna zaznava. Pouk, ki temelji zgolj na učiteljevi razlagi, odpira pri učencu dva različna senzorna kanala: vizualnega in avditivnega. Učenčevi možgani združujejo učiteljeve geste in čustvene izraze z avditivnimi signali – z govorjeno besedo in ustvarjajo smiselno, enovito zaznavo. Lahko predvidimo, da učni proces, ki nudi aktivno vključevanje z različnimi čuti, učencu omogoča bogat spekter zaznavnih procesov, kar vodi v intenzivnejšo in celovitejšo izkušnjo.

Vpliv kognitivne in nevroznanosti na strategije poučevanja danes postaja vse večji in vedno bolj prepoznan, kot izredno pomemben. V literaturi zasledimo številna priporočila in usmeritve z implikacijo nevroznanstvenih spoznanj v pedagoško prakso. Med vsemi temami, ki jih različni avtorji obravnavajo in izpostavljajo kot pomembne, je najpogosteje moč zaslediti emocionalni vidik, nato pa še druge vidike, kot je usmerjena pozornost, spomin, ustvarjalnost … (Given, 2002, Jensen, 2005, Willis, 2006, Sousa, 2010, Wilson, Conyers, 2011, Hardiman, 2012, Gregory, Kaufeldt, 2015 idr.). V povezavi z multisenzorno integracijo se v nadaljevanju tudi sama osredinjam na te in druge za poučevanje likovne umetnosti pomembne vidike.

3. Plastičnost možganov in pomemben vpliv okolja

Senzorni dražljaji, ki se pojavljajo skupaj, ustvarjajo v možganih močne nevronske povezave. Fraza »nevroni, ki se aktivirajo skupaj, se medsebojno povežejo« (ang. neurons that fire together, wire together) (Tancig, 2014), pomeni, da vsaka izkušnja, ki jo doživimo, vključujoč naša čustva, misli, čutne občutke in mišične aktivnosti, postane zakoreninjena v mreži možganskih celic, ki proizvajajo ta izkustva. Vsakič, ko ponovimo določeno dejanje ali misel, se povezava med skupinami možganskih celic poveča. Ko so te nevronske poti utrjene, povezava med nevroni, vključenimi v določenih mentalnih ali vedenjskih vzorcih, avtomatsko steče. Te povezave so nam lahko v pomoč pri učenju vseh novosti.

Tudi s povezovanjem različnih čutnih zaznav ustvarjamo mreže nevronskih povezav, ki nam pomagajo pri pomnjenju in vživljanju v situacijo. Več kot je teh medsebojnih povezav in bolj kot so utrjene, boljši je spomin. Tacolova (2003) poudarja tudi čustveni vidik in pravi, da je potrebno čustva uravnotežiti tudi z razumom in preteklimi zaznavami, saj se s tem lahko doseže, da se vsak učenec ustvarjalno izraža. Za primer lahko vzamemo situacijo učne ure, kjer učenci slikajo po opazovanju. Motiv je sveže pečen dišeč kruh s hrustljavo zapečeno skorjo. Vonj, tipni občutek in zvok pokajoče skorje v učencih vzbudi določene spomine na dogodke, okuse, čustva. Motiv učenci v polnosti izkusijo in njihov likovni izraz bo še prepričljivejši, saj bodo ob pristnih čutnih dražljajih izhajali tudi iz spominov občutij in doživetij. Novo doživetje (poleg usvojitve likovnega pojma in razvoja ročnih spretnosti) pa se bo povezalo v obstoječo nevronsko mrežo. Primer, ki sem ga navedla, se nanaša na likovni motiv. Prav tako pa je potrebno pri spoznavanju likovnih pojmov vzpostaviti ravnovesje med doživetim in razumljenim.

Tudi v procesu spoznavanja likovnih del je ustvarjanje mreže nevronskih povezav s pomočjo že usvojenega znanja in/ali z lastnimi trenutnimi ali preteklimi doživetji nepogrešljiv element. Denimo, da otroci v galeriji sedijo pred sliko Ivane Kobilce »Otroci v travi« in jo opazujejo. Z vizualnim zaznavnim aparatom skušajo razbrati vse podrobnosti slike in jih z opisovanjem ubesediti. Slika opazovalce povabi v svet, v katerem spokojno poseda in poležava skupina otrok, ki se lenobno predaja zastrtim žarkom sončnega poletja. Kljub spokojnosti otrok, ki so zatopljeni vsak v svojo igro ali delo, pa je okolica v svetlobnih

kontrastih živa in lahko si zamišljamo zvoke narave, ki obdajajo otroke. Ob vključitvi slušne informacije pritajenega zvoka gozda, vonja trave ali taktilne informacije oblačil otrok tistega časa, slika s svojimi kvalitetami v opazovalcih nedvomno vzbudi intenzivnejša občutja in spomine na lastna doživetja ob igri v naravi (če le-ta seveda imajo). Sliko lahko tudi poustvarijo s postavitvijo in z gibi lastnih teles tako, da prikažejo ali odigrajo upodobljen prizor. Učenčevo razumevanje se lahko potrjuje z ubesedenjem umetniškega dela in/ali produktivnim odzivom nanj – likovnim izražanjem. Ob vsem tem se raznoliki čutni dražljaji povezujejo s spominom, asociacijami in čustvi, kar vodi v izgradnjo novih povezav v obstoječih nevronskih mrežah. Tudi novo znanje o likovnih pojmih in o načinih rokovanja z likovnimi materiali učenci povežejo z že usvojenim. Nevronske vezi pa bi utrdil tudi ponoven ogled (reprodukcije) slike ali lastno doživetje sončnega poletnega dne v gozdu s spomini na sliko in spoznanja v povezavi z njo ipd. Tacolova (2003) navaja, da mora učitelj učencem omogočiti, da iz resničnega sveta sprejemajo številne čutne vtise, podobe in likovne materiale, v katerih se odslikujejo zakonitosti likovnih pojmov. Z vsem tem se vzpostavljajo in utrjujejo nevronske povezave in zagotavljajo, da bo doživeto likovno delo in pridobljeno znanje ostalo učencem v dolgoročnem spominu.

Hardimanova (2012) je z namenom narediti izsledke zahtevnih možganskih raziskav dosegljive učiteljem, razvila model poučevanja, ki je usmerjen na delovanje možganov. V eni od šestih ciljnih usmeritev, katerim naj bi učitelj sledil v procesu poučevanja in učenja, poudarja pomen izgradnje novih učnih izkušenj na prejšnjih oz. glede na predznanja; dejavnosti naj bodo zasnovane tako, da podpirajo učenčevo vključevanje novega znanja v veliko sliko, ki jo že imajo. Možgani se torej ob različnih dejavnostih z vzpostavljanjem novih nevronskih mrež nenehno spreminjajo in učitelj mora pouk zasnovati kot proces učenčevega celostnega spreminjanja. To spreminjanje doseže z upoštevanjem učenčevih izkušenj, privzgojenih navad, znanj in spretnosti, ob čemer učenec na novo samostojno nadgrajuje znanje likovnih pojmov in že razvitih spretnosti.

Plastičnost možganov tako lahko imenujemo tudi izkustveno pogojena plastičnost, torej plastičnost, ki jo pogojujejo naše dejavnosti in izkušnje v celotnem življenju (Tancig, 2014). Izkustveno in problemsko zasnovan pouk predstavljata učinkovit način za spodbujanje plastičnosti možganov. Tudi nevroedukacijska spoznanja potrjujejo, da je znanje, ki je uporabljeno v problemskih situacijah, trajnejše in da je potrebno oblikovati učne izkušnje, v katerih učenci aktivno sodelujejo. Tokuhama-Espinosa (2011) navaja, da učenci v aktivno zasnovanih učnih urah niso vključeni le s pasivnim poslušanjem, temveč razvijajo višje miselne sposobnosti, se vključujejo v aktivnosti, ki dajejo manj poudarka na prenos informacij in več poudarka na razvijanje učenčevih spretnosti, poleg tega pa raziskujejo svoja stališča in vrednote, ob čemer prejemajo takojšnjo povratno informacijo s strani učitelja.

Še eno od pomembnih spoznanj na področju nevroznanosti je to, da možgani ne obdelujejo vhodnih informacij linearno, v zaporedju, temveč so sposobni obravnavanja celotnega koncepta simultano, odvisno od nivoja poznavanja vhodnih informacij (Tokuhama-Espinosa, 2011). To pomeni, da se učenci ne učijo koncepta po korakih, temveč bolj na način uvida v povezane koncepte, ko se posamezni deli združijo v celoto. Avtorica poudarja, da bi se učitelj moral zavedati, da se veliki uvidi, t. i. »aha!« trenutki najpogosteje pojavijo, ko se vsi koščki postavijo na svoje mesto in ne, ko je vsaka posamezna stopnja zaključena. Če želimo torej učencem omogočiti celovito razumevanje, jim moramo dati možnost spoznati in razumeti celotno sliko nekega problema, pojava, k čemur nedvomno pripomore tudi spoznavanje tega problema z različnimi pristopi, skozi več senzornih kanalov. Možgani namreč zaznave obravnavajo vzporedno in ne sekvenčno, stvarnost pa dojemamo kot celoto in ne strukturirane

po kriterijih posameznih disciplin. Učitelj se tako lahko poslužuje povezovanja glasbenih in likovnih vsebin, kot denimo poslušanje glasbe in prepoznavanje povezav z likovnim delom (zgodovnsko obdobje, likovni motiv, likovni pojem, lastnosti likovnega materiala, značaj idr.), preslikava glasbenih doživetij v likovno delo ali obratno – izražanje doživetij, občutkov in spoznanj o likovnem delu skozi glasbo, ustvarjanje v različnih zvočnih okoljih (avtentičnih in prek posnetka) idr. Učenec tako z vzpostavljanjem in zaznavanjem novih odnosov razvija nove miselne sisteme in strukture. Ne govorimo pa zgolj o medpredmetnem ali interdisciplinarnem povezovanju, temveč tudi o neposrednem povezovanju senzornih sistemov. Učitelj lahko v učnem procesu denimo izkoristi tesno povezavo med olfaktornim zaznavnim sistemom in spominskimi ter čustvenimi področji v možganih. Vonjave namreč sežejo v limbični sistem, najstarejši del možganov, ki je naši zavesti težko dostopen in pogosto, ne bi se tega zavedali, močno vplivajo na naša čustva in razpoloženja (Landa, 1995). Poleg tega znanstveniki odkrivajo, da so spomini vezani na vonj lahko močnejši od spominov drugih vrst (Konnikova, 2012). V učnem procesu lahko vonj vključimo v spoznavanje upodobljenega motiva (npr. ob sliki »Kofetarica« vonj kave), pozorni smo lahko na vonj samega umetniškega objekta (z naravnimi ali umetnimi vonjavami), ali pa olfaktorno doživetje vključimo kot motivacijski element (v vlogi priklica določenih spominov, asociacij, čustev), v sklopu spoznavanja likovne naloge in ob likovnem izražanju (slikanje po opazovanju dišečega motiva). Podobno kot pri vonju, je tudi doživljanje okusa v primerjavi z vidom in sluhom bolj subjektivno in močneje čustveno obarvano. Učitelj lahko učence spodbuja k spominskemu priklicu določenega okusa, ali pa jim posredno omogoča okušanje upodobjenega motiva (npr. jabolka ob Cezannovem »Tihožitju z jabolki«). Pri likovnih dejavnostih pa sta zelo pomembna tudi taktilni čut in telesno delo ter s tem čut za lastno telo. Učitelj tako lahko spodbuja telesno izražanje miselnih podob likovnih motivov in pojmov, vključuje gib kot izraz lastnih občutij in navdih za likovno ustvarjanje ter risbo kot sled osvobojenega telesnega giba, vključuje telo kot likovni material (ustvarjanje slike, risbe, kipa s telesnimi pozami) ali kot likovni pripomoček za ustvarjanje na namišljeni slikarski podlagi, omogoča neposreden čuten stik z različnimi likovni materiali in pripomočki ter če je mogoče z likovnimi umetninami idr.

4. Emocionalni in socialni vidik

Danes številne raziskave kažejo, da sta dolgoročni spomin in poglobljeno učenje ob stresnih situacijah močno ovirana. Pretirana tesnoba negativno vpliva na umsko-telesne funkcije in fizična območja možganov, kar se kaže v dolgoročnih učnih problemih (Tokuhama-Espinosa, 2011). Učitelj naj bi se zato posluževal strategij, ki vzpostavljajo varno čustveno okolje, torej spodbujajo pozitivne emocije in učenca čustveno povezujejo z učno vsebino. Hardimanova (prav tam) izpostavlja, da so prav vizualne in uprizoritvene umetnosti tiste, ki na učinkovit način »odpirajo« otrokove čustvene odzivne sisteme za izboljšanje učenja in dodaja, da bi morale biti vključene v aktivnosti vsake učne enote.

Ortony idr. (1988, po Brown, 2011) pojasnjuje čustva v povezavi z estetskim doživljanjem umetniškega dela. Pravi, da je estetski užitek čustvo, ki se nanaša na sam objekt (ang. *object*-related emotion), medtem ko je sreča čustvo, povezano z izidom (ang. *outcome*-related emotion). Ob tem avtor pojasnjuje, da se estetski čustvi užitek in odpor kvalitativno razlikujeta od čustev, povezanih z izidom, kot sta sreča in razočaranje. Estetsko vrednotenje, doživljanje likovnega dela nam torej lahko nudi čustva, kot sta užitek ali odpor. Izid lastnega likovnega ustvarjanja pa nam nudi čustvi, kot sta sreča ali razočaranje. Razvidno je, da pri pouku likovne umetnosti učencem lahko omogočimo ta doživetja na eni strani skozi

ustvarjanje in na drugi strani skozi doživljanje likovne umetnosti. Prav je, da je učitelj pozoren tudi na ta vidik vloge, ki jo ima likovni pouk pri afektivnem razvoju. Z vključevanjem predvsem avtentičnih likovnih del v učni proces bo pri učencih sprožal estetske užitke, raznovrstnost in intenzivnost doživetij.

Užitek, ki izhaja iz opazovanja vizualno privlačnih predmetov, je povezan s t. i. možganskim nagrajevalnim sistemom. Ta sistem v osnovi z občutkom ugodja nagrajuje vedenjske vzorce, povezane z zadovoljevanjem osnovnih (telesnih) potreb. Vendar pa tudi likovne podobe, ki so vizualno prepoznane kot lepe, med drugim sprožajo aktivnosti v možganskem področju, vključenem v kodiranje užitkov (Kim idr., 2007). Možgani nas ob doživljanju umetnosti nagrajujejo z občutki ugodja. Ta pa predstavlja pozitivni spodbujevalec istega vedenja, saj bomo iskali še več tistega, kar je vzbujalo prijetne občutke. Nevroznanstvene raziskave kažejo tudi na to, da čustva igrajo ključno vlogo pri prepoznavanju vzorcev, ki se pojavljajo v okolju, sprejemanju odločitev in izbiranju (Tokuhama-Espinosa, 2011). Učencu je torej v učnem procesu potrebno omogočiti, da občuti notranje zadovoljstvo, saj te pozitivne izkušnje prispevajo k večji uspešnosti. Čustva se v likovnem vzgojno-izobraževalnem procesu pojavljajo na vsaj treh nivojih: kot sestavni element motivacije in zagnanosti za delo, kot tista, ki se kanalizirajo in sproščajo skozi likovno izražanje ter kot tista, ki so odraz užitka ali odpora ob doživljanju umetniških del ali drugih predmetov in pojavov v okolju.

V okviru vzgojnih ciljev pa je pomemben tudi socialni vidik, kjer gre za razvijanje odnosa do soljudi in okolja. Socialne interakcije so spodbujene z aktivnostmi v manjših skupinah, ki so organizirane tako, da spodbujajo učenčevo maksimalno soudeležbo v učnem procesu. Zlasti primerne za to so različne sodelovalno-gibalne aktivnosti, ki spodbujajo učenje skozi gibanje in vključevanje celotnega telesa.

Emocionalni in socialni vidik učenčevega razvoja se združujeta v empatiji. Gardner (1995) vidik empatije opredeljuje kot enega od dveh vidikov osebne inteligence. Prvi se nanaša na zavedanje samega sebe in svojih čustev, pri drugem pa gre za obračanje navzven in se nanaša na zmožnost opazovanja in razlikovanja med drugimi posamezniki (njihovimi značaji, razpoloženji, motivacijami in namerami). Umetnost lahko odraščajočemu posamezniku na različne načine pomaga, da razlikuje med svojimi občutki in občutki drugih oseb v svojem okolju. S stališča likovne umetnosti gre pri osebni inteligenci, ki se nanaša na prepoznavanje čustev in namer drugih, predvsem za vživljanje v likovno delo nekoga drugega, kjer spoznavajoči prek likovnega jezika prepoznava umetnikova doživljanja, čustvovanja in/ali njegov kritičen odnos do kompleksnih družbenih stanj. Pri osebni inteligenci, kjer gre za zavedanje samega sebe, pa je v ospredju čustveni aspekt lastnega likovnega izražanja. Teoretično je umetnik oseba, ki spoznava samega sebe in svoja lastna čustva (Collingwood, 1958). Z likovnim ustvarjanjem dostopamo do razpona svojih čustev, ki jih prenesemo v likovne simbolne kode. Likovno izražanje nam tako služi tudi kot sredstvo prepoznavanja, razumevanja in usmerjanja svojih čustev. Učitelj tako lahko pomaga učencem pri zavedanju občutkov ne le v povezavi z učno snovjo, temveč tudi o njih samih in vrstnikih, saj so čustva in empatija, kot pravi Goleman (2006), poglavitna za čustveno inteligenco.

Velik napredek v raziskovanju medčloveške interakcije na fiziološkem nivoju predstavljajo izsledki pet let trajajoče raziskave, kjer so merili možgansko aktivnost med terapevtskimi srečanji in katera je pokazala, kako se lahko deli živčnih sistemov uskladijo brez fizičnih kontaktov. Vodilna raziskovalka in nevropsihoterapevtka Stratford (po Mandal, 2010) je z opazovanjem možganov ugotovila, da je z vizualno in avditivno komunikacijo v živo med

terapevtom in pacientom prišlo do povezave avtonomnih živčnih sistemov obeh oseb. V trenutkih povezave ali enosti se je močno aktiviral temenski reženj. Avtorica pravi, da ko se to zgodi, lahko »beremo« možgane in telesa sočloveka na globljem nivoju, kar bi lahko imenovali šesti čut. Psihoterapevt Meara, predsednik združenja Gestalt Australia & New Zealand in mentor raziskave, je dejal, da šesti čut ni nekaj magičnega, temveč je nekaj, za kar so možgani opremljeni, da počnejo (prav tam). Raziskava je pokazala, da imamo ljudje sposobnost razumeti druge na globljem nivoju, česar pa običajno ne počnemo v pogovorih o splošnih temah (prav tam). Iz raziskave lahko izluščimo, da je potrebno posvetiti sogovorniku poglobljeno pozornost, če želimo, da pride do takšnega povezovanja. Podobno ugotavlja Mills (po Ginnis, 2004), da učenci prevzemajo čustveno stanje učitelja, kar vpliva na njihovo mišljenje. Lahko bi rekli, da niso pomembne le tehnike poučevanja, temveč tudi učiteljev osebni pristop, čut za sočloveka oz. učiteljeva ustrezna raven čustvene inteligence. Za boljše medosebne odnose v učnem procesu si mora torej učitelj vzeti čas za učenca in mu prisluhniti. Tako lahko pride do razumevanja na globljem nivoju, ki temelji celo na uskladitvi živčnih sistemov, učitelj pa lahko učenca resnično razume kot individuuma z lastnim načinom doživljanja sveta, katero sicer ostaja »nevid(e)no«.

O empatičnih odzivih pa lahko govorimo tudi ob stiku z umetniškimi deli. Ko ljudje gledamo slike, ki npr. ponazarjajo aktivno dogajanje, se namreč v naših možganih vključijo deli motoričnega sistema. Ta odziv je del našega obširnega sistema zrcalnih nevronov. Zrcalni nevroni so možganske celice, ki se odzivajo tako na našo lastno dejavnost kot na dejavnost druge osebe, ki jo opazujemo, aktivirajo pa se tudi, ko si zgolj zamišljamo, da izvajamo neko dejavnost (Tancig, 2014). Zrcalni nevroni nam omogočajo razumevanje tega, kar nekdo počne, sposobnost imitacije in predvsem predvidenje namena ali cilja, ki ga ima opazovana oseba s svojo akcijo. Ta sistem deluje tudi, ko sklepamo o nameri likovno upodobljenih gibov ali ko opazujemo posledice dejanj, kot so na primer ureznine, ki jih je Lucio Fontana naredil na svojem platnu. Ob tem že zgolj rahla vključenost motoričnega sistema predstavlja element našega empatičnega odzivanja na vizualno umetnost (Umilta idr., 2012). Empatični odziv na likovne upodobitve, ki ima torej podlago v nevronskih aktivnostih, je pomembna informacija tudi za pedagoške delavce, ki učence seznanjajo z likovnimi deli. Povezava med različnimi senzorno-motoričnimi področji v možganih je očitna. Iz tega lahko izpeljemo, da je povezovanje vizualnih in gibalnih aktivnosti povsem naraven proces senzorne integracije in da s tovrstnim povezovanjem, kot npr. z uprizoritvijo likovno upodobljenega motiva s telesnim angažmajem ali različnimi gibalnimi podoživljanji slik utrjujemo možganske povezave in s tem spomin.

5. Pozornost

Vemo, da je za učinkovito učenje potrebna usmerjena pozornost. Pozornost lahko opredelimo kot ustrezno razporeditev virov zaznavanja ali sposobnost koncentrirati se na en aspekt vhodnih dražljajev in ignorirati druge (Anderson, 2005, po Tokuhama-Espinosa, 2011). Tokuhama-Espinosa (2011) navaja, da pozornost pri učencih v povprečju traja od 10 do 20 minut in da se učenci učijo bolje, ko gre na vsaj vsakih 20 minut za spremembo osebe (npr. učitelja, učenca), prostora (npr. mesta sedenja) ali učne teme (npr. sprememba fokusa). K tem navedbam kot spremembo, ki lahko ohrani pozornost, dodajam spremembo senzornih dražljajev (vključevanje različnih zaznavnih načinov v spoznavne procese) ter telesno aktivnost. Telo je aktivno vključeno v proces zaznavanja, likovnega ustvarjanja in samega likovnega mišljenja. Vse prepogosto se v izobraževalnem sistemu telo z vso svojo kompleksnostjo zaznav in odzivov dojema kot ločena entiteta od razmišljanja. Kar učenec

zazna prek čutnih kanalov in z miselnimi procesi dojame, razume in predela, izvede roka s sodelovanjem celega telesa. Učitelj mora zato imeti v mislih vključenost celega telesa v likovno izražanje, saj le tako to ne bo omejeno. K temu precej pripomore že stoječa drža med samim ustvarjanjem, ki omogoča večjo mobilnost in s tem boljše občutenje telesa, poleg tega pa, sodeč po izsledkih raziskav (Dornhecker idr., 2015), pripomore k povečanju pozornosti.

Tokuhama-Espinosa (prav tam) navaja še en način ohranjanja pozornosti, ki se nanaša na strukturo učne ure: ljudje si najbolj zapomnimo tisto, kar se pojavi najprej, na drugem mestu po zapomnitvi je tisto, kar se pojavi zadnje, najmanj pa si zapomnimo tisto, kar se pojavlja v sredini. Iz tega izhaja, da bi moral učitelj začetek ure izkoristiti in učence aktivno vključiti v učni proces (in se izogniti izgubljanju dragocene pozornosti z npr. vpisovanjem v dnevnik ali individualnim pogovorom z učencem), sredinski del učne ure bi moral vsebovati kakšno od oblik (skupinskega) dela, v kateri lahko vsak učenec uporabi, diskutira ali sprašuje o novem znanju, zaključek učne ure pa bi moral biti namenjen povzemanju bistvenih konceptov. Učna ura likovne umetnosti je običajno zasnovana na opisan način, kjer je uvodni del namenjen motivaciji ter usmeritvi v likovni problem, osrednji del je v večini namenjen praktičnemu delu z likovnim izražanjem, sklepni del pa običajno vrednotenju in/ali obnovitvi znanja. Glede na specifičnosti obsega pozornosti in glede na to, da učenje skozi različne senzorne kanale pripomore k zapomnitvi, telesna aktivnost pa k izboljšanju kognitivne fleksibilnosti (Peterson, DeCato, Kolb, 2015), bi bilo tovrstne dejavnosti najbolj smiselno vključevati v osrednji del učne ure, saj bi tako pozornost ohranjali v najbolj kritičnem delu ure.

Jasno je, da učenec ne more biti nenehno v stanju osredotočene pozornosti. Tokuhama-Espinosa (prav tam) navaja, da je potrebno trenutke intenzivne koncentracije uravnotežiti s časom za refleksijo o obravnavani vsebini in novih informacijah, kar prav tako krepi spomin. Refleksija lahko poteka npr. skozi zapis, skupinsko diskusijo ali med izrecno tihim časom.

Možgani morajo v nenehno spreminjajočem se svetu pridobiti vedenje o trajnih, bistvenih in konstantnih lastnostih o predmetih in pojavih. Zato pa morajo izločiti vse spremembe, ki so nepomembne, ki so dejansko motnja, da lahko usvojijo to vedenje (Zeki, 1999). Možgani sami poskrbijo za to, da izključijo nepotrebne informacije, vendar se moramo zavedati, da učenje poleg usmerjene pozornosti vključuje tudi periferno percepcijo (vse dražljaje, ki jih zaznamo poleg tistih, na katere smo osredotočeni) (Tokuhama-Espinosa, 2011). Periferna percepcija je z evolucijskega vidika pomembna, vendar pa lahko v učnem procesu predstavlja oviro (učenca, ki sedi ob oknu, lahko nenehno motijo dražljaji zunaj učilnice). Učitelj se mora zavedati, da na dosežek učenca lahko vpliva njegova sposobnost posvečanja pozornosti pravim dražljajem ob pravem času. V vzgojno-izobraževalnem procesu moramo zato paziti, da izključimo moteče dejavnike, kolikor je pač mogoče. Poleg tega pa moramo paziti, da ne vključujemo različnih čutnih dražljajev napremišljeno in zgolj zato, da zadostimo vidiku multisenzornosti. Različni simultani čutni dražljaji zahtevajo več učenčeve pozornosti. Marsikdo v želji po nudenju raznolikih in bogatih čutnih izkušenj učilnico natrpa z različnimi učnimi ponazorili in drugimi objekti, s čimer pa lahko doseže nasprotni učinek.

Ob misli na senzorno preobremenjenost otrok se lahko pojavi dvom v učinkovitost multisenzornih pristopov. Ta bojazen je odveč, če se izognemo združevanju vsebinsko nepovezanih čutnih dražljajev. Bistveno je poudariti, da naj se (sočasni) različni čutni dražljaji nanašajo na isto temo, vsebino, problem, saj je multisenzorno zasnovan učni proces le tako lahko učinkovit. Raziskave kažejo, da multimodalno obdelovanje podatkov celo zmanjšuje kognitivno obremenitev, saj se informacije z različnih modalitet lažje vdelajo v kratkoročni spomin in uporabijo za izgradnjo dolgoročnih spominskih predstav (Bagui, 1998, po Shams,

Seitz, 2008). Izbor multisenzornih vsebin naj bo torej skrben in prilagojen vsebinam posameznih učnih ur oz. učnih sklopov.

Pomembno je tudi zavedanje načina, na katerega doživljamo, kar doživljamo, in ne le da doživljamo čimveč. Poleg čutenja, ki se nanaša na zunanje dražljaje, je pomembno omeniti tudi čuječnost. Čuječnost je način mirnega samoopazovanja, pri katerem se zavedamo svojih misli, čustev in telesnih občutkov, ne da bi ta doživljanja vrednotili (Tancig, 2014). Programi za razvijanje čuječnosti se uvajajo tudi v šolsko prakso. Raziskave namreč kažejo, da ima prakticiranje čuječnosti pri učencih pozitivne učinke v uravnavanju pozornosti, zmanjšanju anksioznosti in depresije, izboljšanju spomina in uravnavanju emocij (Biegel idr., 2009; Hölzel idr., 2011, po Tancig, 2014).

6. Spomin

Dobra motivacija učencev vodi v njihovo pozornost, ta pa je povezana s spominom. Ob tem koriščenje različnih možganskih spominskih sistemov naredi učenje učinkovitejše. Učni proces lahko temelji na različnih vrstah spominov, kot so npr. epizodični, semantični, prostorski spomin, spomin sekvenčnega učenja idr., glede na trajanje pa senzorični, delovni, kratkoročni in dolgoročni spomin.

Moderni pristopi k poučevanju so naravnani k temu, da bi morali biti isti koncepti poučevani prek več različnih poti (odvisno od tipa informacije), saj različne metode poučevanja za različne tipe informacij povzročajo shranjevanje v različnih spominskih nevronskih poteh (Tokuhama-Espinosa, 2011). Avtorica pojasnjuje, da raznolike aktivnosti, ki stimulirajo različne načine zaznavanja (poslušanje, gledanje, dotikanje, vohanje, okušanje), omogočajo, da se oblikujejo rahlo različni tipi nevronskih poti v povezavi z istim konceptom, kar izboljša možnost priklica spominov. Razumljivo je torej, da so bolj uspešni tisti učitelji, ki oblikujejo take učne izkušnje, kjer se spomini hranijo prek različnih senzornih poti. Povečanje nevronskih povezav v možganih se kaže zlasti v stimulativnih in pestrih okoljih ter skozi aktivno mentalno in fizično operiranje z materiali (prav tam). Razvoj spomina je pogojen z aktivnostmi, ki so zapomnljive in z razvojem učenčevih individualnih sistemov priklica, kot so npr. asociacije, vzorci idr. (prav tam).

Sousa (2000) izpostavlja, da si ljudje zapomnimo tisto, kar je preživetvenega pomena, tisto, kar lahko asociiramo s preteklimi izkušnjami in tisto, kar ima čustveno vrednost. Zlasti zadnji dve postavki lahko izkoristimo v vzgojno-izobraževalne namene.

Ena od kompleksnejših izvršilnih funkcij so analogije. Učenje prek analogij predstavlja zelo učinkovit način prenosa znanja. Pri pouku likovne umetnosti je le-to mogoče tudi s povezovanjem informacij, ki jih dobimo skozi različne čutne kanale. Spoznali smo že, da ko učenci povezujejo nove informacije z nečim, kar so že izkusili v življenju, te informacije pozneje veliko lažje prikličejo. Eden od razlogov, zakaj so analogije tako učinkovite, je ta, da je informacija, ki pride v možgane, najprej obravnavana v možganskem limbičnem sistemu – možgani prek običajnih nevronskih poti iščejo povezave v amigdali in hipokampusu in šele nato v t. i. področju za razmišljanje, ki je lociran v čelnem možganskem režnju (Tokuhama-Espinosa, 2011; Hardiman, 2012). Glede na to, da ima amigdala ključno vlogo pri zmožnosti pomnjenja in priklica trajnih spominov emocionalnih doživetij, hipokampus pa veliko vlogo pri konsolidaciji deklerativnega spomina (Nevroznanost (Spomin), b.l.), je razumljivo, zakaj je spomin boljši, ko primerjamo nove informacije z znanim kontekstom. Ob tem je potrebno

poudariti, da je v primerjavi z drugimi tipi spomina čustveni spomin najbolj stalen in vpliven (Tokuhama-Espinosa, 2011). Učitelj se mora zavedati, da čustveni spomini »nadvladajo« spomine pojmovnega znanja (prav tam), kar je še ena potrditev velike vloge čustev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Čutne zaznave, spomin in pozornost so torej izjemno povezani in učenje je ovirano, če spominski sistem (senzorični, delovni, kratkoročni, dolgoročni spomin) ali sistem pozornosti (fokusirana, periferna pozornost) zataji. Zato je pomembno, da učitelj organizira zapomnljive učne izkušnje, v katere so učenci aktivno vključeni.

7. Ustvarjalnost

Celostna in uravnovešena senzorna integracija je bistvenega pomena za učenčev razvoj, učenje in občutenje samega sebe, kar pa zagotavlja osnovo otrokove realnosti. To pa ni realnost staršev, učiteljev in drugih, temveč otrokova realnost – in to je njegov edinstven pogled na svet (Emmons, Anderson, 2006). Iz tega edinstvenega pogleda na svet pa izvira tudi otrokov edinstven likovni izraz in ustvarjalnost.

Ustvarjalni posamezniki so odprti za raznolike vsebine in pojavnosti v okolju, katere skušajo skozi likovno ustvarjanje na izviren način spreminjati v simbolično in semantično bogat likovni jezik. Zaradi divergentnega načina mišljenja pri reševanju problemov zaznajo več elementov, kot jih je sicer potrebnih npr. pri linearnem reševanju problemov. Ustvarjalni učenec intenzivno doživlja neposredno okolico, njegov likovni izraz pa izhaja iz notranjih vzgibov.

Torrance (1979, po Jaušovec, 1983), ki je oblikoval pet osnovnih določil za razvijanje ustvarjalnosti v razredu, je med drugim kot pomembno določilo poudaril tudi draženje vsaj dveh zaznavnih organov hkrati. Vendar pa je učni proces pogosto zasnovan tako, da razvija vnaprej določene in omejene zaznavne sposobnosti. Lowenfeld in Brittain (1987) navajata, da bi moral razvoj zaznavne občutljivosti postati najpomembnejši del izobraževalnega procesa. Pravita, da več kot je priložnosti za razvoj povečane senzitivnosti in večje kot je zavedanje vseh čutov, večja bo možnost za učenje. Avtorja med pomembnimi faktorji kreativnega procesa na prvem mestu navajata rahločutnost v najširšem pomenu – občutljivost na probleme, na stališča in čustva drugih ljudi in občutljivost za izkušnje. Zadnjo postavko pojasnjujeta kot sposobnost za uporabo oči ne le za gledanje, temveč tudi za opazovanje, ušesa ne le za poslušanje, temveč tudi za slišanje in roke ne le za dotikanje, ampak tudi za občutenje. Gre za visoko stopnjo zavedanja tako materialov kot situacij ali česarkoli nenavadnega in obetavnega. Ta rahločutnost je osrednjega pomena tako pri likovnem ustvarjanju, kot pri spoznavanju likovnih del in likovnih pojmov. Občutljivost za npr. likovne elemente je lahko spodbujena in razvita skozi več senzornih kanalov: dotikanje likovnih umetnin in prepoznavanje otipnih značilnosti, tekstur …, prenos risbe (risanje na hrbet ali roko osebe, ki risbo prenaša na drug medij), tipanje (skritih) objektov in risanje le-teh, druga oseba riše »našo« risbo po ustnih navodilih, aktiviranje spomina že videne stvarnosti in predstavljanje nevidne stvarnosti, avditivno, olfaktorno ali gustatorno doživetje kot iztočnica za spoznavanje in ustvarjanje ipd.

Nevroznanstvene raziskave kažejo, da je avtentično učenje ključni element v izboljšanju učenčeve motivacije (Tokuhama-Espinosa, 2011). Podobnikova (2009) opaža, da prezrta potreba otrok po multisenzornem zaznavanju sleherne izkušnje, ki senzibilizira njihov odnos

do okolice, lahko vodi v manjšo motiviranost, ki se na likovnem področju kaže v obliki brezizraznega shematizma in nesubjektivnosti likovnega izraza. Učitelj naj si prizadeva k motivaciji učencev za doživeto dojemanje predmetov in pojavov v okolju. Hardimanova (2012) kot enega izmed dejavnikov za uspešnejši proces poučevanja in učenja navaja fizično učno okolje, ki naj z novostmi in razgibanostjo močneje aktivira možgansko dejavnost pri učenju, pri čemer se nanaša na vizualne in druge stimule. Spodbudo in motivacijo za ustvarjalno izražanje tako predstavlja avtentično učenje z raznolikimi senzornimi vtisi o zunanjem svetu, ki jih učenec pridobi ob raziskovanju okolja, narave, različnih umetniških del in ob operiranju z različnimi materiali in pripomočki, ter izkustvo lastnega notranjega sveta, kjer ključno vlogo igrajo čustva.

8. Zaključek

Multisenzorno poučevanje je bolj učinkovito od enosenzornih poučevalnih paradigem. Zaznavni in kognitivni procesi so se razvili za obdelovanje multisenzornih signalov in če naj bo poučevanje skladno z delovanjem možganov, naj poteka tako, da simultano vključuje različne učne poti v možganih (vizualne, avditivne, taktilno-kinestetične, olfaktorne in gustatorne), ob čemer naj bodo posamezne senzorne komponente semantično skladne. Upoštevata naj se tudi vidik utelešene kognicije in pomen gibanja za kognitivno fleksibilnost.

V procesu likovne vzgoje in izobraževanja je pomembno omogočati učencem dostop do virov ustvarjalnega navdiha, tj. senzorno bogatih izkušenj raznolikih objektov in pojavov iz okolja in narave, (avtentičnih) likovnih umetnin in lastnih emocij, ki jih skozi likovno izražanje ozavestijo in ovrednotijo. Spoznavanje umetniških del in drugih objektov in pojavov v okolju z neposredno interakcijo, kjer se raznoliki čutni dražljaji skozi ubeseditev povezujejo s spominom, asociacijami in čustvi, vodi v izgradnjo novih povezav v obstoječih nevronskih mrežah in posledično uspešnejše učenje. K temu izredno prispeva varno in pozitivno učno okolje, saj so čustva tesno povezana s kognitivnimi procesi. Ti pristopi lahko predstavljajo del strategije doseganja poglobljenih učnih izkustev, ki vplivajo na številne dejavnike učenčevega kognitivnega, čustvenega, socialnega in motoričnega razvoja.

Ob uvajanju multisenzornih pristopov k pouku moramo imeti v mislih, da ni toliko pomembna kvantiteta, kot kvaliteta čutnih zaznav. Pomembno je smiselno združevanje različnih čutnih vtisov ali sekvenčno osredotočanje na posamezne čute. Napačno bi bilo dajati poudarek zgolj na količino večsenzornih doživetij in ob tem zanemarjati kakovost posameznih senzornih doživetij.

Priložnost za razvoj vzgojno–izobraževalne prakse vidim v boljšem razumevanju mehanizmov delovanja možganov zlasti v korelaciji z organi percepcije in z vidika utelešene kognicije. Razumevanje vloge telesa in multisenzorne integracije v vzgojno-izobraževalnem procesu je lahko učiteljem v pomoč pri uvajanju novosti, pri iskanju novih ustvarjalnih oblik in metod učenja, pri nadgradnji učnega procesa z raznolikimi doživljajskimi pristopi ter pri izvajanju učnega procesa po sodobnih nevroedukacijskih smernicah. Pričujoč prispevek lahko služi kot iztočnica za usmerjanje pozornosti empiričnih raziskovalcev in tudi pedagoških praktikov na področje povezovanja nevroedukacije in likovne umetnosti. Hkrati pa se odpirajo tudi nova vprašanja in možnosti nadaljnjega raziskovanja v povezavi s pogoji vključevanja multisenzornosti in telesnosti v pouk likovne umetnosti, saj bi se učitelji v praksi utegnili srečevati s številnimi ovirami, kot je število učencev v razredu, prostorske kapacitete, časovni okvir in s tem povezana izvedba učnega načrta idr. Ob tem se sprašujem, ali bi

nevroznanstvene ugotovitve in priporočila za otrokov celostni razvoj lahko zaživela v praksi, saj dokler govorimo o ocenjevanju otrokovega napredka zgolj z vidika kognitivnega razvoja, so učitelji pogosto pod pritiskom izkazovanja enostranskih dosežkov – ocen.

9. Literatura

Brown, S. idr. (2011). Naturalizing aesthetics: Brain areas for aesthetic appraisal across sensory modalities. NeuroImage, 5, str. 250-258. http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science/article/pii/S1053811911006203 (18. 2. 2016).

Calvert, G., Spence, C., Stein, B. E. (2004). The Handbook of Multisensory Processes. Cambridge: The MIT Press.

Collingwood, R. G. (1958). The Principles of Art. New York: Oxford University Press.

Dornhecker, M. idr. (2015). The effect of stand-biased desks on academic engagement: an exploratory study. International Journal of Health Promotion and Education, 53, št. 5, str. 271-280. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14635240.2015.1029641 (3. 2. 2016).

Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Emmons P. G., Anderson L. M. (2006). Understanding sensory dysfunction: learning, development and sensory dysfunction in autism spectrum disorders, ADHD, learning disabilities and bipolar disorder. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Frens, M. A., Van Opstal, A. J., Van der Willigen, R. F. (1995). Spatial and temporal factors determine auditory–visual interactions in human saccadic eye movements. Perception and psychophysics, 57, št. 6, str. 802-16. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7651805 (13. 4. 2016).

Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.

Geršak, V., Tancig, S., Novak, B. (2005). Ustvarjalni gib pri pouku - še vedno neznanka za mnoge učitelje. V: Devjak, T. (ur.). Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 411-430.

Given, B., K. (2002). Teaching to the Brain's Natural Learning Systems. United States: Association for Supervision & Curriculum Development.

Goleman, D. (2006). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam.

Gregory G., Kaufeldt M. (2015). The Motivated Brain: Improving Student Attention, Engagement, and Perseverance. United States: Association for Supervision & Curriculum Development.

Hardiman, M. (2012). The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools. California: Corwin.

Hughes, H. C. idr. (1994). Visual–auditory interactions in sensorimotor processing: saccades versus manual responses. Journal of experimental psychology. Human perception and performance, 20, št. 1, str. 131–153. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8133219 (19. 2. 2016).

Jaušovec, N. (1983). Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti. Maribor: Pedagoška akademija, VTO Predmetni pouk.

Jensen, E. (2005). Teaching with the brain in mind. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Kim, H. idr. (2007). Temporal isolation of neural processes underlying face preference decisions. PNAS, 104, št. 46, str. 18253-18258. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2084329/ (4. 3. 2016).

Kirmayer, L. J. (2007). On the Cultural Mediation of Pain. V: Coakley S., Shelemay, K. K. (ur.). Pain

and Its Transformations, The Interface of Biology and Culture. Cambridge: Harvard University Press, str. 363-393.

Konnikova, M. (2012). Smells Like Old Times. Scientific American Mind, 23, št. 1, str. 59-63. http://www.scientificamerican.com/article/smells-like-old-times/ (10. 3. 2016).

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

Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – počevanje. Ljubljana: DZS.

Landa, N. (1995). Z vsemi čuti: ustvarjajmo, igrajmo se, odkrivajmo čute. Radovljica : Didakta.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1987). Creative and mental growth. New Jersey: Prentice-Hall.

Meredith, M. A. (2002). On the neuronal basis for multisensory convergence: a brief overview. Cognitive Brain Research, 14, str. 31–40. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.4123&rep=rep1&type=pdf (22. 2. 2016).

Moran, Z. D., idr. (2013). Multisensory Encoding Improves Auditory Recognition. Multisensory Research, 26, št. 6, str. 581-592. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24800415 (3. 4. 2016).

Mužić, V. (1986). Metodologija pedagoškog istraživanja. Sarajevo: OOUR Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.

Nevroznanost (Spomin) (b.l.). http://ucilnica1314.pef.uni-lj.si/mod/wiki/view.php?pageid=389 (2. 4. 2016).

OECD (2007). Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD Publishing.

Perrott D. R., Saberi K., Brown K., Strybel T. Z. (1990). Auditory psychomotor coordination and visual search performance. Percept Psychophys, 48, št. 3, str. 214–226. http://www.socsci.uci.edu/~saberi/perrottetal1990.pdf (23. 3. 2016).

Peterson, K., DeCato L., Kolb D. A. (2015). Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility. Journal of Experiental Education, 38, št. 3. http://jee.sagepub.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/content/38/3/228 (12. 2 2016).

Podobnik, U. (2009). Multisenzornost, ozaveščanje in likovna interpretacija osnovana na čutnih zaznavah. V: Prevodnik, M. (ur.). Motivacija za inovativnost in ustvarjalnost otrok in mladine. Ljubljana: ZDSLU, str. 49-50.

Read, H. (1955). The grass roots of art: lectures on the social aspects of art in an industrial age London: Faber and Faber.

Shams, L., Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. Trends in Cognitive Sciences, 12, št. 11, str. 411–417. http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science/article/pii/S1364661308002180 (2. 4. 2016).

Singer, J. L. (1994). Imaginative Play. V: Goldstein, J. H. (ur.). Toys, Play and Child Development. Cambridge: University Press, str. 6-26.

Sousa, D. (2000). How the brain learns. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sousa, D., A. (2010). Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom. Bloomington: Solution Tree Press.

Stein, B. E. idr. (1989). Behavioural indices of multisensory integration: orientation to visual cues is affected by auditory stimuli. Journal of Cognitive Neuroscience 1, št. 1, str. 12–24. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23968407 (12. 3. 2016).

Šešič, B. (1974). Osnovi metodologije društvenih nauka. Beograd: Naučna knjiga.

Tacol, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog: izbrana poglavja iz likovne didaktike. Ljubljana: Debora.

Tacol, T. (2003). Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Debora.

Tancig, S. (2014). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju: kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike? V: Devjak,T. (ur). Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 419 – 434.

Tokuhama-Espinosa, T. (2011). Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching. New York; London: W.W. Norton & Company.

Umilta, M. A. idr., (2012). Abstract art and cortical motor activation: an EEG study. Frontiers in Human Neuroscience, 6, št. 311. http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2012.00311/full (28. 1. 2016).

Willis, J. (2006). Research-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Wilson, D. L., Conyers, M. A. (2011). BrainSMART: 60 Strategies for Increasing Student Learning. Orlando, FL: BrainSMART.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. Psychonomic Bulletin & Review, 9 , str. 625–636. http://www.indiana.edu/~cogdev/labwork/WilsonSixViewsofEmbodiedCog.pdf (1. 3. 2016).

Winnicott, D. W. (1996). Playing and Reality. London, New York: Routledge.

Zahn, J. R., Abel, L. A., Dell'Osso, L. F. (1978). Audio-ocular response characteristics. Sens Processes, 2, 32–37. http://www.omlab.org/personnel/lfd/Jrnl_Arts/026_AOR1_1978.pdf (5. 3. 2016).

Zeki, S. (1999), Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain. Oxford: Oxford University Press.

Zelenika, R. (2000): Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela (4. izd.). Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.

Kratka predstavitev avtorja

Teja Tegelj je profesorica likovne umetnosti in magistrica znanosti. V času dodiplomskega študija je na njeno strokovno usmeritev pomembno vplivalo obdobje študijske izmenjave v Nemčiji in raziskovanje aboriginske umetnosti v Avstraliji. V letu 2008 je objavila strokovni članek *Kako spodbujati in ne zavirati ustvarjalnosti otrok.* Magistrirala je leta 2016 z delom *Vloga telesnosti in multisenzorne integracije v likovnem izobraževanju* pod mentorstvom dr. Jurija Selana. Poleg pedagoškega dela na osnovni šoli se posveča tudi lastnim likovnim projektom. Osrednje področje njenega ustvarjalnega izraza je slikarstvo, znotraj katerega se v zadnjem projektu z interaktivnimi deli posveča aktualnemu vprašanju vloge klasičnih likovnih del v dobi digitalne tehnologije. Z umetniškimi deli se predstavlja na samostojnih in skupinskih razstavah doma in v tujini. Maja 2017 je bil objavljen članek o konceptu njenih del v spletni reviji *Wall street International* z naslovom *»Mindfulness Through Art – A Conceptual Enquiry Into The Digital Era«*.

Človek je merilo vsega

Man is the Measure of all Things

Nataša Kne

Gimnazija Kranj
kne.natasa@gmail.com

Povzetek

Človeka njegova narava sili, da spoznava svet okoli sebe. Spoznavanje sveta in samega sebe pa pred človeka postavlja vrsto ovir. Najprej so ovira človekove spoznavne zmožnosti, ki omogočajo le omejeno spoznavanje ne glede na to ali se človek opira na razum (intelektualne zmožnosti) ali na čute (zaznavne zmožnosti). Druga težava nastopi, ker človek pričakuje in želi o svetu odkriti kar najbolj popolno resnico, s tem si zastavi cilj, ki ga nikakor ne more doseči. Tretji pomemben moment se odraža v stavku Človek je merilo vsega, ki nakazuje na to, da človek, ker je to seveda edino mogoče, svet in sebe spoznava po merilih, ki niso nujno povsem ustrezna za spoznavanje vsega.

Ključne besede: duh, filozofija, mišljenje, pojem, ratio, razum, znanost.

Abstract

The human being is forced by her/his nature to get to know the world around her/him. The cognition, comprehension of the world and of oneself forces the human being to confront with the obstacles. Firstly the obstacles are human cognitive faculties, which enable only a limited cognition regardless of the fact, that oneself relies on reason (intellectual capacities) or sense perception (sensual capacities). The human being is again challenged, when she/he tries to reach the truth about the world. Such a goal is for the human being actually out of reach. The third important moment is reflected in the sentence Man is the measure of all things. The human being sees and comprehends the world and herself/himself with the help of criteria, that are not entirely adequate to comprehend everything that exists. But these criteria are on the other hand the only possible, the only one related to the human nature.

Keywords: philosophy, notion, ratio, reason, science, spirit, thinking.

1 Uvod

Zahodna filozofska tradicija je od starogrškega pojmovanja človeka naprej postavljala razum za glavni princip in način človekovega spoznavanja sveta in samega sebe. Prehod od mitološkega pojmovanja sveta (mitos) k filozofsko-znanstvenemu pojmovanju sveta se je zgodil prav z ustoličenjem razuma (ratio) kot tistega, ki lahko razkrije resnico o dejanskosti. Zadnjih 2500 let zaznamuje vladavina razuma, Hegel je denimo zgodovino človeštva razumel kot napredovanje človeške zavesti od religije, preko umetnosti do filozofije in znanosti, ki jima vlada razum in ki kar najbolje razkrivata resnico našega bivanja in bivanja nasploh. Ob

tem se zastavlja vprašanje ali lahko človeški razum ali katerakoli človekova zmožnost razkrije vse, kar je moč vedeti v svetu. Ob tem pa se naprej lahko vprašamo, kako zanesljivo je človekovo spoznavanje na osnovi razuma in kakšno resnico o svetu razum sploh razkriva.

2 Človek je merilo vsega

Protagora je s stavkom *Človek je merilo vsega* ustvaril filozofsko polemiko, ki ne pojenja do danes. V tem eseju bosta predstavljena dva vidika razvpite misli. Najprej stavek nakazuje razliko med subjektivnim in objektivnim, relativnim in absolutnim. Pri tem se pojavi vprašanje o naravi resnice, ali je ta subjektivna in relativna, torej odvisna od posameznikovega dojemanja sveta, ali je po drugi strani objektivna in absolutna, torej neodvisna od posameznikovega dojemanja sveta, temveč se nahaja v svetu, v objektu samem, pogosto nerazkrita in nerazkrivajoča se, s tendenco, da se izmika našemu spoznavanju, da se izmika tako religiji, umetnosti, kot tudi znanosti, ki jo dojemajo kot najzanesljivejšo iskalko resnice. Stavek *Človek je merilo vsega* pa razkriva še drugo plat, namreč človekovo željo, da svet razume po svojih merilih in ga poskuša po svojih merilih tudi spreminjati in izkoriščati.

Hegel je zgodovino človeškega duha pojasnil kot popotovanje zavesti človeštva od religije, preko umetnosti do filozofije in znanosti, ki so tri stopnje absolutnega duha. Na vsaki stopnji se je resnica razkrila do mere, ki je bila mogoča. Prepričan je bil, da je vzniku absolutnega duha, torej na začetku religiozne misli, botroval razum. Umetnost se je po njegovem mnenju pojavila takrat, ko je bil človek sposoben pojmovnega razmišljanja. Ko je človek v jamskih slikarijah prvič upodobil zobra, pravi Hegel, je moral biti sposoben oblikovati pojme s pomočjo generalizacije. Pri človeku se je razum tako razvil, kakor hitro je začel uporabljati orodje in bil sposoben pojmovnega razmišljanja s pomočjo generalizacije. Od takrat naprej je za večino zahodne filozofske tradicije razum tisti, ki nas edini lahko pripelje do resnice in do naše biti. Razum se manifestira na različne načine. Najprej se je razum manifestiral v religiji in umetnosti. Jamska slika zobra je sicer rezultat razuma, vendar v okviru umetnosti in religije. Umetnost je po Heglovem mnenju višek dosegla pri Starih Grkih. To pomeni, da se je absolutni duh takratne družbe v celoti manifestiral, razkril v umetnosti kot najvišjem dosežku tedanje družbe, ki ga nič drugega ni preseglo. Umetnost je takrat doživela svoj višek, potem je sledil njen zaton in konec tistega, ki lahko razkriva resnico. Po Heglovem prepričanju sta samo dva umetnika prišla blizu starogrški umetnosti, in sicer Shakespeare in Goethe. Religija se je kot absolutni duh razkrila pri Starih Grkih, v celoti pa se je manifestirala v krščanstvu. Hegel pojasni, da je bog kot absolut, da bi lahko prišel do popolnega samozavedanja, moral ustvariti svet, moral se je pozunanjiti v svetu in moral se je učlovečiti v svojem sinu. To pomeni, da je religija svoj višek že doživela, da je svojo resnico o svetu že razkrila. Kontroverznost Heglovega pojmovanja zgodovine in religije je svoj odmev dobila v bogati tradiciji evropskega idealizma in materializma. Najvišjo stopnjo absolutnega človekovega duha pa predstavljata filozofija in znanost, ki svojega viška še nista dosegli. Resnice o svetu še nista dokončno razkrili. Zahodna filozofska misel tako vse svoje upe za razkritje resnice o svetu polaga v razum, ki pa ima svoje omejitve. Po Heglovem mnenju sicer absolutne, objektivne resnice, resnice na sebi ne moremo razkriti, ne samo zato, ker so človekove umske sposobnosti omejene, ampak ker sama objektivna resnica ni popolna.

Platon v Alegoriji o votlini prav tako opiše vzpenjanje človekovega duha k resnici od čutnih zaznav, ki so najnižja in nezanesljiva oblika spoznanja, preko prepričanj in verovanja do popolnih matematičnih resnic, ki jih lahko doseže le razum. Samo razum je tisti, ki se lahko spomni resnic iz sveta idej. Alegorija o votlini slikovito prikaže življenje zapornikov v votlini. Priklenjeni so ob steno, lahko opazujejo le sence mimoidočih, ki jih na stene meče

svetloba ognjišča, ki ga ne vidijo. Tako mineva njihovo življenje, ne da bi sploh kdaj videli realnost. Enemu od zapornikov uspe pobegniti iz votline. Ko pride na plano, ga sončna svetloba (simbolizira razum) najprej zaslepi, zatem prvič v življenju uzre realnost in spozna, da je živel v svetu senc, spozna, da zdaj lahko ideje zre neposredno. Razsvetljen odide nazaj v votlino, da bi osvobodil ostale ujetnike, ki pa votline nočejo zapustiti in raje ostanejo priklenjeni in nevedni. Alegorija o votlini je prva ideja o razsvetljenstvu, ki je filozofsko misel spremljala nadaljnjih 2.500 let in v tem času razumu podelila primat nad resnico.

Morda Platonov Simpozij še jasneje pokaže naravo resnice. V tem odličnem dialogu o ljubezni Platon govori o resnici, ki je lepa, in lepoti, ki je resnična. Predstavi nam lepo resnico in resnično lepoto. V tem oziru ni razlike med lepoto matematične resnice in resnico ideje o lepoti. To je bil še čas, ko so estetika, etika, ontologija in epistemologije združene pod isto streho.

Rene Descartes izrazi slaven stavek *Cogit, dubito, ergo sum. Mislim, dvomim, torej sem.* Zdi se sicer, da Descartes upe položi v dvom, ne v razum, vendar je dvom samo različica razuma. Tudi za Descartesa je razum tisti, ki edini lahko dostopa do resnice, pri tem ne gre samo za znanstveno resnico, temveč tudi za resnico o obstoju boga, ki ga je potrebno dokazati prav z metodo razuma.

Heidegger je bil tisti, ki se radikalno odmakne od prepričanja, da razum razkriva resnico o svetu. Dokazati želi, da smo najbližje resnici in lastni biti, ko nas preplavi občutek tesnobe (die Angst). Trdi, da znanost lastnih omejitev, ki jih določa razum, ne more preseči, ne more dojeti niča, da pa je iracionalni občutek tesnobe tisti, ki nas pripelje do tega, da zremo niču v oči. Človekove kognitivne zmožnosti, torej zmožnost pravega spoznanja Heidegger položi v roke občutka tesnobe, ki je edini, ki lahko razkrije resnico našega trenutka, resnico sveta, v katerem ta hip smo. Resnico o svetu, ki jo razkriva človek, je odvisna od epohe, v kateri živimo.

Vrsta angleških filozofov je prav tako prepričanih, da resnico o svetu ne more razkriti razum, ampak čuti in izkušnje. Čuti so po njihovem mnenju tisti človekov mehanizem, ki je najbolj zanesljiv. Tako je Berkeleyevo prepričanje o vlogi čutov, kot glavnega vira spoznanja, povzeto v stavku *Esse est percipi. Obstaja, če je lahko zaznavano.* Sicer nastopa proti materializmu, za katerega meni, da v človeka vnaša nepotreben skepticizem, dvom o tem, da človek sploh kaj lahko resnično spozna. Nasprotno je njegovo mnenje, da je človekovo spoznanje preko čutov povsem adekvatno in edino resnično.

Da je *Človek merilo vsega,* se kaže še po drugačni plati. Človek želi svet prikrojiti po svojih merilih. Stare merske enote so bile narejene po meri človeka. Stari Grki so iskali popolna razmerja, ki so bila osnovana na osnovi človeških delov telesa, ki so jih potem denimo prenesli tudi v arhitekturo. Ko se povzpnemo na atensko akropolo, lahko v Partenonu vidimo dolžine, širine in višine, katerih osnova so razmerja človekovega telesa. Če človekovemu duhovnemu svetu vlada razum, materialnemu svetu vlada človekovo telo. Davincijev Vitruvijski človek, ki s konicami rok in nog obsega krožnico, lahko simbolizira naš svet, naše vesolje, ki ga meri, ocenjuje prav človek. Vitruvijec v krogu tako lahko simbolizira naš pogled na vesolje, ki je za človeka veliko toliko, kolikor ga lahko razume, torej do meja svojega telesa. Krog pa lahko simbolizira še človekovega duha, ki se najpopolneje manifestira prav skozi idejo popolnega kroga. Merska enota meter je začela nadomeščati stare enote vezane na človekovo telo v 18. stoletju. Meter velja za deset milijoninko razdalje med ekvatorjem in severnim tečajem na poldnevniku, ki poteka skozi Pariz. Lahko bi v prenesenem pomenu dejali, da je merilo vsega postala Zemlja, vendar človeku to ne preprečuje, da bi na planet gledal kot na sredstvo za izboljševanje svojega življenja in objekt izkoriščanja.

Človek s pomočjo kulture poskuša podrejati naravo. S pomočjo razuma in zaradi razuma naravo pojmuje kot inferiorno, kot material, surovino za njegova prizadevanja. Človek poskuša z genetiko po svoji meri ustvariti, prikrojiti tudi samega sebe.

3 Zaključek

Lahko zaključimo, da je človekova optika glede sveta, ki ga obdaja in samega sebe, naravnan tako, da samega sebe postavlja v središče. Središče ima več obrazov. Po eni strani v tem središču človek najde trdno sidro, ko poskuša po svoji meri prilagoditi ali podjarmiti naravne procese. Prav to središče pa je tudi središče dvoma. Človeška narava je takšna, da je dvom v samem njenem bistvu. Projekt človeštva je vedno bil najti gotovost, tisto Arhimedovo točko, s katere je kakršnokoli spoznanje sploh možno.

4 Viri

Descartes R. (2006). *Meditations, Objections, and Replies.* Hackett Publishing Company.

Downing L. (2011*). George Berkeley.* Pridobljeno s https://plato.stanford.edu/entries/berkeley/

Hegel G. W. F. (2004). *Introductory Lectures on Aesthetics.* London: Penguin Books.

Platon. (2003). *Izbrani dialogi in odlomki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Reuben A. (1997). *Man is the Measure*, New York: Simon @Schuster.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Kne je diplomirala iz filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na Gimnaziji Kranj je zaposlena kot koordinatorica mednarodne mature in učiteljica filozofije. Pred tem je delovala kot novinarka in urednica v različnih medijih. Izkušnje je nabirala pri evropskih projektih in delovala na področju odnosov z javnostmi. Zanima jo ontologija, etika, politična filozofija, filozofija umetnosti in kozmologija.

Vključevanje čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces

Including Mindfulness in Educational Process

Kaja Lenič

Osnovna šola Log-Dragomer
kaja.lenic@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena čuječnost kot sodoben način poučevanja na razredni stopnji. V vzgojno-izobraževalni proces smo vključevali čuječnost na različnih področjih življenjskih izkušenj. Prikazali smo teoretično ozadje in načine, kako lahko čuječnost vključujemo pri pouku. Številni avtorji omenjajo njene pozitivne učinke, ki so se nam pokazali tekom poučevanja.

Ključne besede: čuječnost, učenci, vzgojno-izobraževalni proces.

Abstract

The article introduces mindfulness as a modern way of teaching young learners. Through the educational process mindfulness was included into various areas of life experience. We give theoretical background and demonstrate ways of including mindfulness into lessons. Many authors talk about its positive effects, which we also observed in the educational process.

Key words: educational process, mindfulness, students.

1. Uvod

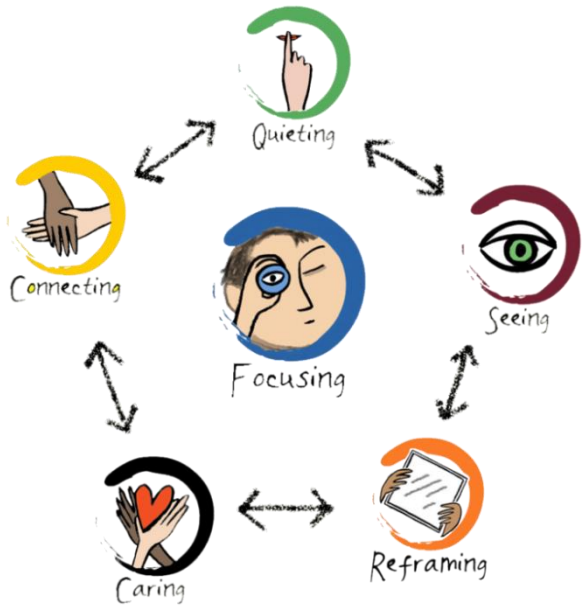
Pri raziskovanju drugačnih pristopov poučevanja me je pot pripeljala do nevroedukacije. Preko nevroedukacije sem spoznala čuječnost oziroma mindfulness. Prejšnje šolsko leto sem začela pri interesni dejavnosti Plesni krožek vključevati različne dejavnosti čuječnosti v ure plesa, tekom leta pa sem jih vključila še v reden vzgojno-izobraževalni proces. S čuječnostjo nadaljujemo tudi v letošnjem šolskem letu. V članku bomo predstavili teoretično ozadje čuječnosti in primere dejavnosti čuječnosti za učence na razredni stopnji.

2. Čuječnost

Čuječnost nas uči usmeriti našo pozornost na izkušnje, ki se trenutno odvijajo trenutek za trenutkom. Pomembna je radovednost in naše sprejemanje (Kabat-Zinn, 1996).

Čuječnost je oblika mediacije, ki izvira iz različnih duhovnih in fizioloških mediacijskih praks. Vendar se čuječnost razlikuje od njih, saj ne vzpodbuja, da se človek umakne od svojih misli, ampak da se osredotoči na svoje misli. Čuječnost nam daje priložnost, da si vzamemo trenutek zase, da si priznamo določene stvari, da cenimo občutke, doživljamo čustva, ki se nam zgodijo in znamo na njih odreagirati, predvsem pa razumeti sebe in svet okoli nas (Jameson, 2014).

Susan Kaiser Greenland (2016) je ameriška učiteljica čuječnosti, ki je razvila v modelu Inner Kids pet metod, s katerimi lahko v izobraževanju razvijamo družbene, čustvene in akademske veščine. To so: sidro igre (razvijanje koncentracije), vizualizacija (spodbujanje prijaznosti in sočutja), skeniranje telesa (razvijanje koncentracije in samozavedanja), analitične igre (jasno mišljenje) in igre za ozaveščanje (vključujejo vse zgoraj našteto in nudi večji vpogled v druge ljudi, naše odnose, planet in sebe). Pomembne so življenjske veščine, ki jih razvijamo s strategijami na sliki 1.



Slika 1: Strategije, ki nam pomagajo pri življenjskih veščinah.

Kaiser Greenland (2012) pravi, da je čuječnost način, kako gledamo na življenjske izkušnje. Gledamo jih lahko tako, da smo pozorni, da smo v ravnovesju in sočutni (attention, balance and compassion – ABCs). Pozornost je povezana s tem, da se skoncentriramo, smo osredotočeni na eno stvar in imamo možnost izbire, na kaj in kako se bomo osredotočili (FOCUSING, REFRAMING). Ravnovesje je povezano s tem, kako stvari vidimo in kako znamo reševati čustvene probleme v tišini, ko se jih zavedamo v sebi (QUIETING, SEEING). Ostane nam še sočutje, ki ga povezujemo s skrbjo in povezovanjem (CARING, CONNECTING). Bolj kot smo sočutni do drugih oseb, lažje razumemo sebe.

Čuječnost je danes znanstveno dokazano ena izmed najučinkovitejših metod obvladovanja stresa, tesnobe in depresivnosti. Lahko se tudi sami naučimo nekaterih tehnik in vaj, ki nam lahko učinkovito pomagajo pri zmanjševanju simptomov stresa. Čuječnost nas vodi v osredotočanje in usmerjanje pozornosti na okolico, telesna občutja, čustva ali misli. Osredotočimo se na eno stvar, na primer na zvoke okrog nas, na dihanje, na to, kakšen vonj in okus ima hrana, ki jo jemo. Vsak trenutek nam ponuja možnost za usmerjanje pozornosti. Pri tem ne presojamo, ali nam gre ob tem dobro ali slabo, kaj pomenijo misli, ki se nam pojavljajo, enostavno sprejmemo vse, kar se v trenutku dogaja in se ne obremenjujemo s pomenom. Treniramo naš um, da ostaja v sedanjosti in se ne ukvarja z obžalovanjem preteklosti ali skrbmi v prihodnosti (Bajt, 2016).

3. Čuječnost v šoli

Čuječnost v izobraževanju sodi med sodobne pristope poučevanja, kjer se spodbuja kreativno razmišljanje in inovativnost pri učencih, kritično razmišljanje in reševanje

avtentičnih problemov, obvladovanje čustev in konfliktov ter premagovanje stresa s pomočjo vsakodnevnih vaj čuječnosti.

Leta 2012 je Katherine Weare, profesorica v Angliji izvedla študijo, kako čuječnost dobro vpliva na otroke in mladino. Pokazalo se je, da čuječnost vpliva na čustveno stanje mladostnikov, mentalno zdravje, sposobnost učenja in fizično zdravje. Čuječi mladostniki so bolj priljubljeni med vrstniki, imajo več prijateljev, manj negativnih emocij in manj tesnobe.

Bajt (2016) pravi, da moramo kontrolirati um, da um ne kontrolira nas. Vaje čuječnosti lahko delamo doma ali zunaj, leže, sede, stoje ali med hojo. Trajajo lahko različno časa, lahko eno minuto ali eno uro, enkrat ali večkrat dnevno, le da jih delate vsak dan. S treningom so lahko vaje daljše in učinki opaznejši. Čuječnost lahko vnesete v vsa področja vašega življenja, v vsem, kar počnete, ste lahko osredotočeni in tako prisotni tukaj in zdaj. Bolj ko ste prisotni v tem trenutku, blažji je stres in bolj ste prizemljeni. S pomočjo vaj lahko čuječnost postane način življenja, v katerem si ne želimo nekam priti, temveč biti tam, kjer smo in kakršni smo v tem trenutku, pa naj bo to prijetna, neprijetna ali nevtralna izkušnja. Zavedanje trenutka nam lahko pomaga bolj uživati v svetu okrog nas in globje razumeti sebe. Tako se lahko osvobajamo preteklosti in prihodnosti ter se mirno in z jasnim umom spoprimemo z življenjskimi izzivi.

Čuječnost je zelo koristna pri razvijanju številnih med seboj povezanih področjih. Pri učencih se razvija prilagodljivost, pozornost, radovednost, empatija, sočutje, prijaznost in potrpežljivost. Čuječnost ima v šolah osrednjo vlogo, ko govorimo o izboljšavi šolskega sistema. Poleg prednosti za učence, pridobijo veliko tudi zaposleni – učitelji. Čuječnost ima sposobnost izboljšati zadovoljstvo pri delu, povečati učinkovitost in zmanjšati stres (Weare, 2014).

Urjenje čuječnosti v osnovni šoli pomaga učencem pri boljšem osredotočanju na učno snov, boljšem uravnavanju čustev in razvijanju pozitivne samopodobe. Z vajami jim pomagamo, da se uspešneje osredotočijo na delo in premišljeno premagujejo stresne situacije. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino. Čuječnost ima večji učinek, če postane način posameznikovega delovanja oz. način življenja. Učitelji lahko največ pripomorejo s tem, da so pripravljeni biti čuječni in čuječnost poučevati v šoli. Pomembno je, da razumejo pozitivne učinke učenja čuječnosti, da vztrajajo in si vsak dan vzamejo čas za ozaveščanje svojih misli. S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike, ki jih prej nismo opazili (Košenina, 2016).

James (2015) je razvil vaje, ki jih lahko delamo kjerkoli ob kateremkoli času. Sestavljene vaje so zasnovane tako, da vsebujejo šest splošnih področij urjenja čuječnosti:

- Čuječe dihanje (ang. mindful breathing)

Pri tej vaji gre enostavno za zavedanje in sprejemanje svojega dihanja. Ne glede na to, kje ste in kaj delate, si vzemite nekaj minut in opazujte svoje dihanje. Dovolite telesu, da diha, kot želi. Opazite vdih, ki vstopa v vaše telo in dih, ki zapušča telo. Ne delajte nič, samo opazujte. Če se vam pojavijo misli, je to v redu. Opazite jih in jim pustite potovati ter nežno usmerite pozornost nazaj na dihanje. Začnete lahko s 3-minutnim dihanjem in dnevno podaljšujete vajo. Če težko zaspite ali se ponoči zbudite, lahko vajo naredite tudi leže.

- Čuječe opazovanje (ang. mindful observation)

Opazovanje telesa: usmerite pozornost na vaše telo, pričnite s prsti na nogah in pozornost počasi usmerjajte navzgor po telesu, na spodnji del nog, stegna, in tako naprej vse do vrha glave. Pri tem opazujte občutke v posameznih delih telesa: bolečina, neugodje, hladnost, toplota, napetost, karkoli. Opazujte fizične občutke in zaznave. Ne sodite, ali so dobre ali slabe, ne poskušajte jih spreminjati, samo zavedajte se jih. Ko to počnete, boste morda opazili napetost ali bolečino v kakšni točki telesa. Opazite to, a se ne obremenjujte s tem, kaj to

pomeni. Potem usmerite pozornost spet navzdol po telesu, opazujte mesta, kjer morda čutite bolečino, neugodje ali napetost, samo opazujte in pustite vaši pozornosti, da pripotuje nazaj v noge.

Opazovanje narave: izberite karkoli v vaši neposredni bližini, cvet, list, čebelo, oblak, luno... in se osredotočite na to. Opazujte ta predmet, kot da ga vidite prvič v življenju. Opazujte njegovo velikost, obliko, barve, premikanje in ne počnite nič drugega, samo osredotočeno opazujte kakšno minuto ali dve. Tudi tako kratka in enostavna vaja učinkovito odžene avtopilota, ki nas vodi brez našega zavedanja.

Vaja 5-4-3-2-1: poglejte okrog sebe in naglas ali v sebi poimenujte pet predmetov, ki jih vidite. Potem ponovite enako za štiri od teh predmetov, nato za tri, za dva in za enega.Vajo lahko poljubno spreminjate, na primer tako, da poimenujete pet zelenih predmetov, nato štiri, tri , dva in enega. Lahko uporabite tudi variacijo vaje, kjer uporabljate zraven še tip (poglejte in otipajte 5predmetov, nato 4-3-2-1 - njihovo teksturo, temperaturo, težo, maso.). Lahko dodate še vonj in okus (v kuhinji ali na vrtu poimenujte, otipajte, povonjajte in okusite 5 predmetov, 4-3-2-1).

- Čuječe ozaveščanje (ang. mindful awarness)

Z vajami zavedanja krepite vašo prisotnost pri vsakodnevnih opravilih, ki jih običajno opravljamo s pomočjo avtopilota. Vzemite si trenutek in usmerite pozornost na vaše kretnje, ko n.pr. odpirate vrata. Ko primete za kljuko, se za trenutek ustavite in se osredotočite na to, kje ste, kaj v tem trenutku počnete, kako se počutite in kam greste. Ko odprete računalnik, da bi začeli z delom, usmerite pozornost na vaše roke. Opazujte, kaj počnejo in kako jih vodijo možgani. Ob pomivanju posode usmerite pozornost na občutek milnice na vaših rokah, temperaturo vode, igro mehurčkov na posodi, spiranje vsakega krožnika ali kozarca posebej. Bodite pozorni na vsako malenkost, kot da se prvič lotevate nekega opravila, odkrivajte nove občutke v rutinskih nalogah. Pomivanje posode ali čiščenje stanovanja naenkrat ne bo več nujno zlo, pri katerem komaj čakate, da bo konec, temveč nova aktivnost, v katero boste fizično, umsko in duhovno popolnoma vpleteni in lahko se zgodi, da boste v tem celo uživali. Zavedanja ne krepite nujno samo ob fizičnih opravilih. Vsakič, ko se vam pojavi negativna misel, se za trenutek osredotočite nanjo, jo opazujte brez presojanja, kaj pomeni za vas in tako sprostite del negativne energije, ki je z njo povezan.

- Čuječe poslušanje (ang. mindful listening)

Izberite glasbo, ki je niste še nikoli poslušali. Nataknite si slušalke, če jih imate, ter zaprite oči. Preden začnete poslušati, ne presojajte glasbe glede na njeno zvrst, izvajalca ali naslov. Prepustite se potovanju z zvokom, četudi vam morda v začetku ni všeč. Opustite vašo presojo in dovolite zavedanju, da vas poveže z glasbo. Ta vaja odpira vaša ušesa na nepresojajoč način, saj je veliko tega, kar slišimo čez dan, pod vplivom preteklih izkušenj.

- Čuječi trenutki (ang. mindful immersion)

Opazujte misli, ki tečejo skozi vaše možgane. Če se vam pojavi misel, ki je povezana s stresom, na primer "delo", jo opazite in jo v sebi ali naglas poimenujte: " delo" in če registrirate z njo povezan občutek (n.pr. "skrb" ali "strah"), poimenujte tudi to. Lahko opazite, koliko časa traja ta misel, koliko intenzivna je, to sprejmite ter se vrnite nazaj v trenutek. Lahko se vam pojavi večkrat in to je čisto v redu. Opazujte, poimenujte in ne poskušajte kontrolirati dogajanja v vas.

- Čuječe priznavanje (ang. mindful appreciation)

V zadnji vaji moramo opaziti 5 stvari na dan, ki jih ponavadi spregledamo. Zapišemo si jih lahko v beležko. To so lahko predmeti ali ljudje. Bistvo te vaje je, da se preprosto zahvaljujemo in cenimo navidezno nepomembne stvari v življenju, stvari, ki podpirajo naš

obstoj, vendar redko dobimo drugo misel med našo željo po večjih in boljših stvareh. Na primer: električna energija napaja dom, poštar dostavi vašo pošto, vaša oblačila vam dajejo toplino, vaš nos vam omogoča, da vonjate cvetje v parku, ušesa vam omogočajo slišati ptice na drevesu, … Ko ste opredelili 5 stvari, je vaša dolžnost, da ugotovite vse o njihovem delovanju, ustvarjanju in da jih resnično cenimo, saj podpirajo naše življenje.

Čuječnost v slovenskih šolah se poskusno izvaja na nekaterih šolah. Leta 2015 je Nacionalni inštitut za javno zdravje vključil vsebine čuječnosti s praktičnimi vajami. Delavnice čuječnosti so bile v šolskem letu 2015/16 predstavljene vodjem Zdravih šol. Izkazalo se je, da je koncept čuječnosti med udeleženci razmeroma slabo poznan in da je kljub zavedanju o koristih prenos vsebine in tudi prakse v razred otežen. Podobno je znano tudi iz izkušenj iz tujine: za uspešen prenos čuječnosti je potrebno poleg teoretičnega znanja tudi izvajalčeva lastna izkušnja v obliki redne prakse (Bajt, 2016).

4. Vaje za urjenje čuječnosti v razredu

Če želimo ustvariti pozitivno razpoloženje v razredu, je pomembno, da si zagotovimo pozornost učencev takrat, ko se ura začenja (Kyriacou, 1997). Koristno je, da razložimo, kaj je namen urjenja čuječnosti in zakaj urimo to spretnost. Sami pa se odločimo, v kateri del učne ure vnesemo vaje iz čuječnosti. Najbolj efektivno je vključiti vaje pri prvi učni uri, kot uvodno motivacijo, da gredo stran slabe misli in skrbi, ki jih učenci morda prinesejo s seboj v šolo (Košenina, 2016).

Preden začnemo z urjenjem čuječnosti, je dobro, da upoštevamo nekaj nasvetov. Za začetek je najbolje, da vaje najprej preizkusimo sami. »Težko je učiti balet, če nisi nikoli plesal baleta,« je zapisala Rudell Beach (2014). Čuječnost ima večji učinek, če postane način posameznikovega delovanja oz. način življenja. Najprej najdemo način, kako čuječnost vpeljati v svojo strukturiranost učnih ur. Dobro je, da učencem na enostaven način razložimo, kaj pravzaprav pomeni čuječnost. Avtorica predlaga, da razložimo čuječnost kot vse, kar se dogaja okoli nas v tem trenutku (»točno zdaj«), da gre pravzaprav za poznavanje svojih misli in telesnih občutkov. Pred začetkom vaj izklopite naprave, ki bi vas utegnile zmotiti pri delu. Potrebno se je zavedati, da ne gre za vaje, ki bi nemirne učence spremenila v mirne. Tišina ob izvajanju vaj čuječnosti je le dober stranski učinek, ni pa končni cilj urjenja. Učencem lahko povemo, da smo ob izvajanju vaj tiho zato, da lahko naš notranji glas sliši zunanjo okolico. Če vaje v razredu ne delujejo, če učencem vaje niso zanimive, je bolje, da z njimi prekinemo oziroma se jih lotimo kako drugače. Smo spodbudni in vztrajamo. Učencev ne silimo izven njihove ravni udobja. Z učenci se zabavajmo, naj bo sproščeno in prijetno vzdušje v razredu. Imejmo v mislih, da z vajami pomagamo učencem, da se uspešneje osredotočijo in premagajo stresne situacije (prav tam).

5. Primer dobre prakse - čuječnost pri pouku na razredni stopnji

Kot profesorica razrednega pouka sem najprej sama prebrala teoretično ozadje čuječnosti, nato pa postopoma poskusila določene dejavnosti pri sebi. Ker je delovalo in sem se resnično počutila bolje, sem se odločila, da stvari prenesem tudi v razred. Presenetili so me odzivi učencev. Najprej sem stvari vpeljevala v sklopu Plesnega krožka. Ker sem imela izredno problematično generacijo, sem nato čuječnost vključila še pri pouku. Preprosto delovalo je. Učenci so bili manj v konfliktu, bili so bolj pomirjeni za delo. Zelo uspešni so bili pri skupinskem delu, med seboj so sodelovali. Bolj so bili prijazni in potrpežljivi eden do

drugega. V sklopu vzgojno-izobraževalnega procesa smo izvajali vaje čuječnosti. Nekatere opisujem spodaj.

5.1 Čuječno gibanje

S pomočjo gibanja smo bili osredotočeni na občutke v našem telesu, in sicer pri igri Kipe delati. Učence smo razdelili v večje skupine (po 5 učencev). Poudarili smo, da smo pozorni na telo, kako je naše telo napeto, kje imamo prijetne občutke, kje manj prijetne občutke. V vsaki skupini določimo metalca. Ta prime druge otroke za roke otroke in jih zasuče kolikor more.

Učenec obstane tako, kot je pristal. Ko metalec naredi vse figure, izbere najlepši kip. Ta postane metalec.



Slika 2: Igra Kipe delati

5.2 Čuječno poslušanje

Učencem sem predvajala posamezne zvoke, ki so jih morali natančno poslušati, se nanje osredotočiti in jih prepoznati. Začeli smo z lažjimi primeri, nato pa je bilo prepoznavanje zvokov vedno težje.



Slika 3: Prepoznavanje zvokov

Igrali smo se tudi igro Miška škrablja, kjer so učenci sedeli v krogu, na sredini kroga pa en učenec z zavezanimi očmi. Določili smo enega učenca, ki je poškrabljal z roko po tleh,

učenec na sredini pa je moral pokazati smer, od koder je slišal zvok. Če je uganil, zamenjata vlogi, sicer ugiba še enkrat.



Slika 4: Igra Miška škrablja

5.3 Čuječno zavedanje lastnega telesa

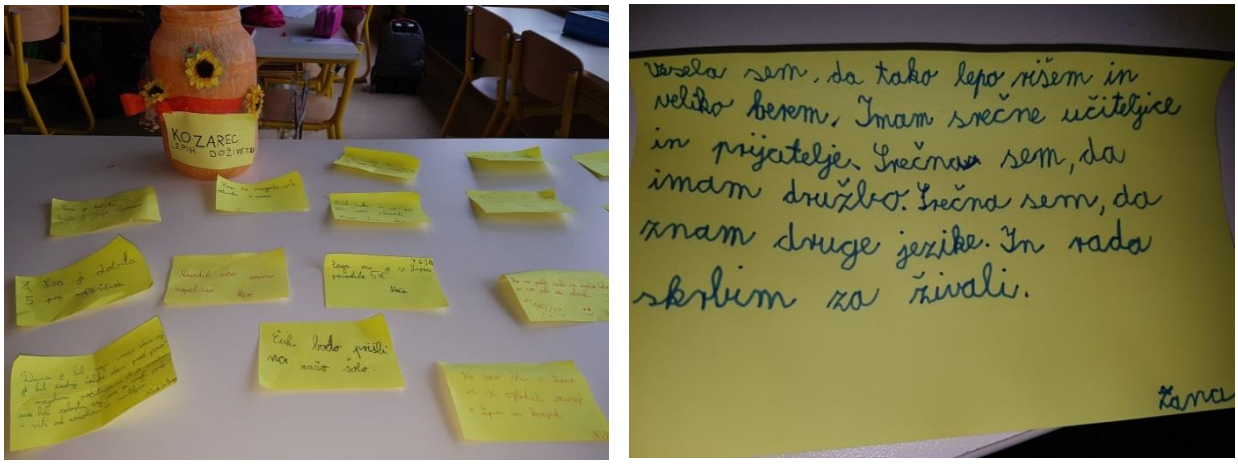
Opazovali in zavedali smo se občutkov v telesu, v času sproščanja po plesnih vajah. Učenci so se sproščeno ulegli na tla, če so želeli zaprli oči, bili pozorni na občutke v telesu. Najprej sem jim naročila, naj dvignejo eno nogo, pa drugo, nato roke, naj napnejo mišice v celem telesu, kaj občutijo v konicah prstov, napnejo mišice v rokah, nato v nogah, se osredotočijo na občutke v glavi in hrbtenici, globoko dihajo in so osredotočeni samo na vzdih-izdih. Na koncu vaje so se čisto počasi, ko so sami želeli, dvignili, usedli in počasi vstali.



Slika 5: Zavedanje lastnega telesa

5.4 Čuječno priznavanje

V razredu smo imeli velik lep kozarec, kamor so učenci zapisovali lepe stvari, napisali lepo misel, se zahvalili, napisali zakaj so veseli. Pozorni smo bili predvsem na nematerialne dobrine. Na začetku je bilo velikokrat povezavo z darili, kaj so dobili od staršev, materialnimi dobrinami, a že čez dva tedna so postali pozorni na stvari, ki so zelo pomembne v našem življenju.



Slika 6: Kozarec lepih doživetij

5.5 Čuječnost s pomočjo aplikacije Gonoodle

S pomočjo aplikacije Gonoodle smo si popestrili številne trenutke v našem vzgojno-izobraževalnem procesu. Poleg plesnih vaj, gibalnih iger, zanimivih plesnih korakih, smo se srečali tudi z kategorijo čuječnost, ki nam je velikokrat prav prišla po koncu kakšne ure športa za umiritev ali na začetku dneva, ko smo se pripravljali na delo in osredotočali na posamezen predmet. Aplikacija se nahaja na povezavi: https://app.gonoodle.com/categories. Aplikacija vključuje področja potrpežljivosti, sočutja, zaupanja, osredotočenja, samokontrole in obvladovanja stresa.



Slika 7: Aplikacija Gonoodle in čuječnost v razredu.

6. Zaključek

Vključevanje čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces poteka pri mojem poučevanju drugo leto zapored. Zanimivo je, koliko novih stvari se ti odpre, ko pričneš z raziskovanjem tako širokega področja, ki je lahko v veliko pomoč meni kot učiteljici, mojim učencem in staršem. Najbolj pomembna stvar je, da sem sama poglobljeno študirala o čuječnosti, sama poskusila »živeti« čuječnost in opaziti številne izboljšave v svojem življenju. Izboljšala sem življenje tudi moji družini, saj sem se naučila biti predana in z glavo pri eni stvari. Tako sem

lahko popolnoma prenesla navdušenje in znanje na moje učence. V divjem tempu življenja se je pomembno ustaviti, živeti sedanje trenutke in znati živeti življenje. Ko ti učenci po določeni dihalni vaji, skeniranju telesa ali igri povezani s čuječnostjo dajo povratno informacijo, da so bolj sproščeni, da so bili osredotočeni, da so se jim možgani umirili, da so mirni, potem je moje poslanstvo na pravi poti. Zaustavljala se ne bom, saj se učimo celo življenje. Živimo ga!

7. Literatura

Bajt, D. A. (2016). Obvladovanje stresa s pomočjo čuječnosti. Pridobljeno: 10.8.2017. Dostopno na: http://www.psihoterapija-bajt.si/kaj-je-psihoterapija/obvladovanje-stresa-s-pomocjo-cujecnosti/

Bajt, M. (2016). Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole (elektronski vir). V Orel, M. (ur.), *Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte* čuječnost (str. 67 - 74). Polhov Gradec: EDUvision.

https://app.gonoodle.com/categories

James, A. (2015). *6 Mindfulness Exercises You Can Try Today*. Pridobljeno: 20.8.2017. Dostopno na naslovu: https://www.pocketmindfulness.com/6-mindfulness-exercises-you-can-try-today/

Jameson, E. (2014). *Is Mindfulness the Secret Behind Better Health & Making Kids Behave?* Pridobljeno: 21.7.2017. Dostopno na: https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2014/05/Mindfulness-the-Secret-Behind-Better-Health.pdf

Kabat-Zinn, J. (1996). *Full Catastrophe Living*. London: Piakus Books.

Kaiser Greenland, S. (2. maj 2012). *Teaching the ABCs of Attention, Balance and Compassion* (Video). Pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=LpMvTTIr2p4

Kaiser Greenland, S. (2016). *Susan Kaiser Greenland.* Pridobljeno s: https://www.susankaisergreenland.com/life-skills

Košenina, K. (2016). 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu (elektronski vir). V Orel, M. (ur.), *Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost* (str. 255 – 266). Polhov Gradec: EDUvision.

Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti.* Radovljica: Regionalno izobraževalni center.

Rudell Beach, S. (2014). *Eight Ways to Teach Mindfulness to Kids.* Pridobljeno s: http://www.huffingtonpost.com/sarah-rudell-beach-/8-ways-to-teach-mindfulness-to-kids_b_5611721.html (9.9.2017).

Weare, K. (2012). *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People.* Exeter: Mood disorders center.

Weare, K. (2014). *Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff.* Exeter: University of Exeter.

Kratka predstavitev avtorja

Kaja Lenič je profesorica razrednega pouka in poučuje na osnovni šoli Log-Dragomer. Je študentka podiplomskega študijskega programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poglobljeno raziskuje področje vzgojnih stilov in bralne pismenosti učencev konec tretjega razreda osnovne šole. Naklonjena je sodobnim pristopom poučevanja, med drugim nevroedukaciji in čuječnosti. Raziskovala je tudi timsko delo. Na šoli je vodja mednarodnega projekta i-EARN in mentorica Plesnega krožka.

Primeri dejavnosti za sistematično poučevanje veščin ozaveščanja in obvladovanja zaskrbljenosti za osnovnošolce

An Example of Activities Used in order to Systematically Teach Primary School Pupils Skills of Raising Awareness and Controlling Worry

Ines Celin

Osnovna šola Antona Žniderščiča Ilirska Bistrica
ines.celin@gmail.com

Povzetek

V članku so predstavljeni primeri dejavnosti za razvijanje veščin spoprijemanja z zaskrbljenostjo pri osnovnošolcih. Ideje za individualno delo so bile odziv na pogoste skrbi, o katerih so učenci poročali pri urah dodatne strokovne pomoči. Te ideje so bile na pobudo učiteljic, ki so iskale pomoč za učence, pri katerih so prepoznale težave s hudo tremo in zaskrbljenostjo, prilagojene za delo z razredom. Osnovni cilji predstavljenih dejavnosti so, da učenec preko psihoedukativnih delavnic ozavesti situacije, ki mu povzročajo zaskrbljenost, da prepoznava in razume spremembe (telesne, v mišljenju), ki spremljajo zaskrbljenost, da razume pomen zaskrbljenosti za človeka ter da pozna in uporabi nekatere vedenjske in kognitivne tehnike za obvladovanje zaskrbljenosti. Odzivi učencev na dejavnosti so bili pozitivni: vaje so z veseljem izvajali, poročali so o tem, da so jim všeč in da jim pomagajo, ko so zaskrbljeni. Na individualnih urah je večina vključenih učencev sama dajala pobude za uporabo naučenih strategij oziroma prosila, da nadaljujemo z obravnavanjem zaskrbljenosti na prikazan način. Ob fleksibilni uporabi (animirani filmi, igra vlog, uporaba lutk, risanje…) lahko pritegnemo pozornost različnih otrok in jim olajšamo razumevanje, kar je prednost idej, ki so predstavljene v pričujočem članku. Iz opazovanja, pogovora z otroki ter njihove povratne informacije po delavnicah ugotavljam, da so različnim učencem koristne različne tehnike. Nekaterim je najbolj v pomoč dihanje po principu 4-7-8, drugim pomaga razmislek o tem, ali so v nevarnosti ali ne, tretji pa se radi zatečejo h kognitivnemu prestrukturiranju preko razmišljanja o najboljših možnih, najslabših možnih in najbolj verjetnih izidih.

Ključne besede: anksioznost, dihanje, dodatna strokovna pomoč, obvladovanje zaskrbljenosti, osnovnošolci, razredne ure

Abstract

This article presents examples of activities that can be used to develop the skills of coping with worry in primary school pupils. Ideas for individual work arose as a response to frequent worries expressed by pupils during hours of additional professional assistance. These ideas were adapted in order to work with a whole class on the initiative of teachers who sought help for pupils that struggled with severe stage fright and worry. Basic goals of the presented activities are the following: the pupil becomes aware of the situations that cause their worry through psychoeducational workshops, they recognize and understand changes that accompany worry (both physical and in thinking), they understand the importance of worry and they know and use certain techniques to cope with it. Pupils' reactions to the activities were positive: they were happy to do the exercises, they reported that they liked them and that the exercises helped them when they were worried. Most pupils included in individual classes took the initiative to use the

strategies they learnt or asked to continue discussing worry as presented. Using the strategies in a more flexible way (animated films, role-play, using puppets, drawing …) we can reach different children and facilitate their understanding of the topic, which is an advantage of this article. Observation, conversations with children and their feedback after the workshops lead to the conclusion that different pupils benefit from different techniques. Some prefer breathing according to the principle 4-7-8, some profit from thinking about whether they are in danger or not, while others resort to cognitive restructuring through thinking about best and worst possible outcomes, as well as the most probable ones.

Keywords: additional professional assistance, anxiety, breathing, class meeting, coping with worry, primary school pupils.

1. Uvod

Uvajanje sodobnih psiholoških spoznanj v šolsko delo je vedno aktualno, vendar se v poplavi razpršenih ugotovitev posameznih teorij, modelov in raziskav lahko hitro izgubimo. Strokovnim delavcem v šoli so dostopne zanimive aplikacije kognitivno vedenjske terapije, novejših pristopov čuječnosti ipd. v šolski prostor, kar psihologu v šoli nudi dobro osnovo za ustvarjalno pripravo idej za delo z učenci na eni strani, ter podporo učiteljem pri obvladovanju zahtevnih situacij na drugi.

V šolah, na katerih delam kot mobilna psihologinja za dodatno strokovno pomoč in svetovalna delavka, učitelji opažajo vse več čustvenih težav otrok, katerim sami niso kos. Pogosto se name obračajo s potrebo po razrednih urah ali pa po individualni obravnavi učencev, ki ne zmorejo prepoznati in učinkovito uravnavati čustvenih stisk. Nenazadnje so tudi učenci sami izpostavljali težave s tremo, skrbmi in stresom v zvezi z učenjem. Kozina (2011) je opredelila anksioznost kot čustveni, kognitivni, vedenjski in fiziološki odziv posameznika, kjer ocenjuje situacijo kot nevarno ali ogrožajočo, po navadi pa se vzroka za takšno doživljanje ne zaveda. V svoji raziskavi na vzorcu slovenskih osnovnošolcev je ugotovila, da so starejši učenci bolj anksiozni od mlajših, pri čemer so starejše učenke bolj anksiozne od fantovskih vrstnikov. Avtorica poudarja, da anksioznost moteče vpliva na delovanje učencev doma in v šoli. Če je pogosta, lahko škoduje telesnemu zdravju, učenju in razvoju medosebnih odnosov. Stallard (2009) opozarja, da je potrebno povečano anksioznost v otroštvu in mladostništvu ustrezno obravnavati, sicer le-ta vztraja v odraslo dobo in obstaja tveganje za razvoj prilagoditvenih težav v odraslosti.

V tem kontekstu sem zbirala ideje in iskala načine, kako otrokom pomagati pri obvladovanju čustev, natančneje zaskrbljenosti na sistematičen in znanstveno podprt način. V pričujočem članku želim predstaviti primere dejavnosti, ki jih lahko vpeljemo v individualno delo z učenci s posebnimi potrebami, kot tudi v delo s celotnim razredom.

V osrednjem besedilu bom prikazala ideje, ki sem jih bodisi prilagodila, bodisi samostojno oblikovala in preizkusila v okviru individualnih ur (sodelovali so učenci od 4. do 9. razreda osnovne šole) in razrednih ur z učenci 7. razreda osnovne šole. Učna priprava za razredne ure je nastala v okviru dejavnosti projekta ATS 2020, v katerem smo dejavnosti pri pouku izvajali po korakih formativnega spremljanja, uvajali smo uporabo sodobne tehnologije ter učencem omogočali izkušnje, preko katerih so razvijali svoje digitalne kompetence ter kompetence sodelovanja in komuniciranja. S pomočjo elektronskega e-listovnika so učenci spremljali in vrednotili lastni razvoj kompetenc. Vsebinski cilji, ki smo jih želeli doseči v sklopu obvladovanja zaskrbljenosti so bili naslednji: učenci raziskujejo, kaj najpogosteje skrbi mladostnike; ozaveščajo, kako doživljamo zaskrbljenost (kakšni so telesni občutki, kakšne misli jo spremljajo); razumejo, kakšne so naloge zaskrbljenosti, ter spoznajo in uporabijo

tehnike za obvladovanje pretirane zaskrbljenosti. Osnovnim dejavnostim, ki smo jih izvedli na razrednih urah so dodane še ideje za prilagojeno izvajanje, ki so nastale v okviru individualnega dela z otroci s posebnimi potrebami.

2. Primeri dejavnosti za spoprijemanje z zaskrbljenostjo

2.1 Dejavnosti za ozaveščanje zaskrbljenosti

Ozaveščanje situacij, v katerih učenci najpogosteje doživljajo zaskrbljenost, spodbudimo preko individualnega razmisleka učencev. Primer vprašanj za vodenje razmisleka je predstavljen na sliki 1.

SAMOSTOJNO DELO (5-10 min)

a) Vsi ljudje imamo v življenju različne skrbi. Razmisli in napiši, kaj najpogosteje skrbi tebe.

- _____
- _____
- _____
-

Slika 1: *Primer učnega lista za beleženje situacij, v katerih se pojavlja zaskrbljenost.*

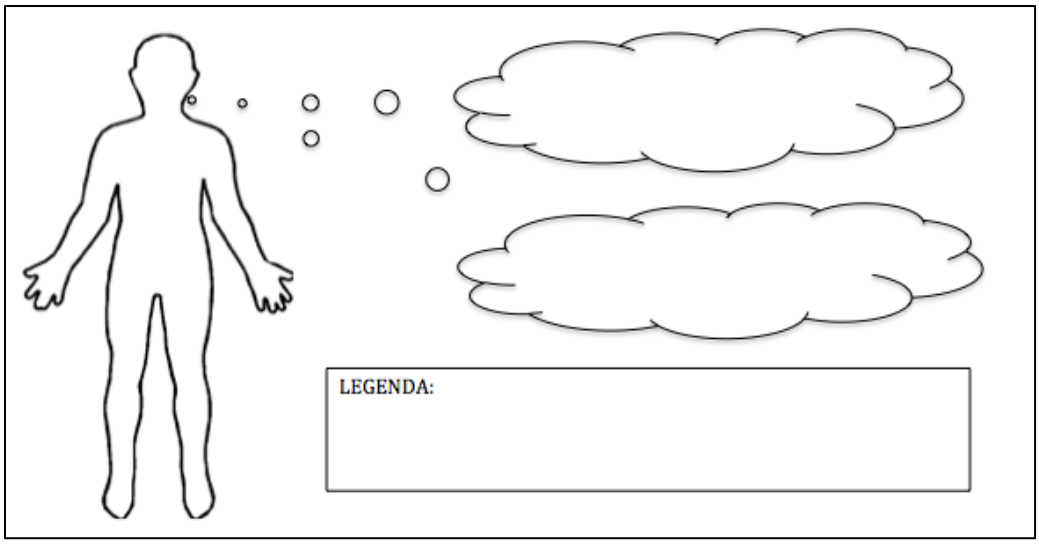
Poglobljeno raziskovanje doživljanja lahko učitelj spodbudi s pomočjo vodene vizualizacije z elementi čuječnosti (opazovanja telesa). Usmerja jih lahko z naslednjimi besedami:

»Predstavljajte si, da se nahajate v situaciji, v kateri se počutite najbolj zaskrbljene. Opazujte prostor, v katerem ste, natančno si predstavljajte predmete, ki vas obkrožajo … Bodite pozorni na to, kdo vse se nahaja okrog vas … Jasno si predstavljajte obraze in držo ljudi, ki so okoli vas. Sedaj se osredotočite na to, kaj doživljate. Jasno občutite zaskrbljenost. Kje v telesu čutite spremembe? V katerih delih telesa čutite zaskrbljenost? Predstavljajte si, da s svojo pozornostjo skenirate svoje telo od nožnih prstov navzgor in opazite občutke v različnih delih telesa. Preglejte telo od stopal … navzgor po nogah … preko kolen in bokov … hrbtni del telesa, trebuh in prsni koš … roke od prstov, dlani, zapestij, preko komolcev do ramen … vrat in grlo … občutke v obrazu ter na lasišču … Kje ste opazili kakšne posebnosti?

Še vedno ste v situaciji, ko vas nekaj skrbi. Sedaj bodite pozorni na svoje misli. Predstavljajte si, da so vaše misli kot vlak, ki se počasi pelje mimo postaje, na kateri stojite. Vsaka misel se jasno vidi na vagonu, ki pelje mimo … svoje razmišljanje v situaciji zaskrbljenosti le opazite … nato pa dovolite misli, da se odpelje naprej. 1 minuto opazujte svoje misli.

Sedaj se zavedajte tega, kje se v resnici nahajate … sedite v učilnici … varni ste in vse bolje se počutite … Veste, da ste v šoli, vaše telo je dobro, vaše misli so zbrane … občutite, kako so vaša stopala čvrsto na tleh, kako vas stol podpira … bodite pozorni na zvoke, ki jih lahko slišite v prostoru in od zunaj … ko ste pripravljeni, počasi odprite oči, se ozrite po prostoru in se pretegnite. Spomnite se telesnih občutkov, ki ste jih opazili med vizualizacijo in jih označite, narišite v telesno shemo. Misli, ki so se vam porajale, napišite v oblačke .«

Shemo, ki učencem pomaga pri prikazu telesnih občutkov in misli si oglejte na sliki 2.

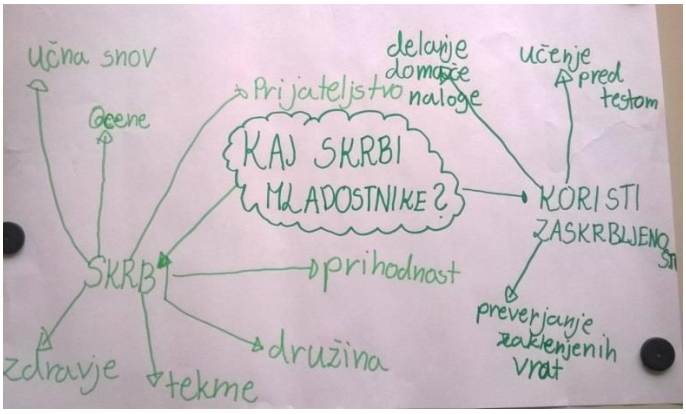


Slika 2: *Primer učnega lista za beleženje telesnih sprememb in misli ob zaskrbljenosti.*

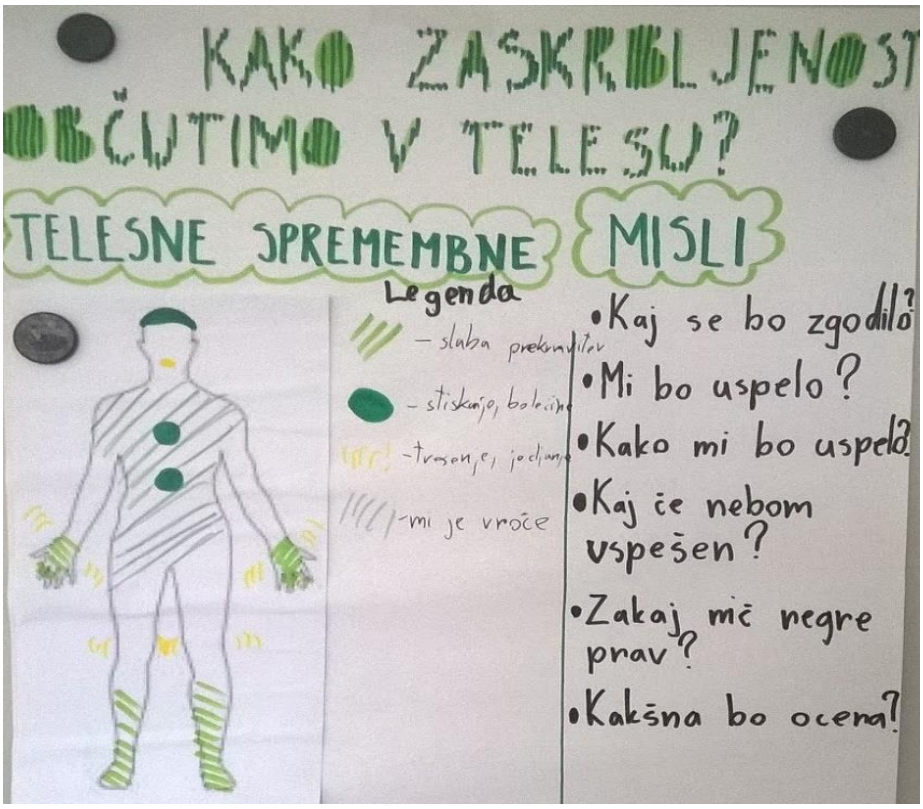
V fazi aktivacije predznanja in ozaveščanja prepričanj ter vedenj jih lahko usmerimo z vprašanji:

a) Ali je zaskrbljenost kdaj tudi koristna? Spomni se primera, ko je tebi osebno zaskrbljenost pomagala. Pojasni, katere so bile koristi zaskrbljenosti.
b) Kaj ti pomaga, da se umiriš, ko si močno zaskrbljen? Napiši čim več načinov, s katerimi sam premagaš zaskrbljenost.

Sledi faza izgrajevanja znanja, v kateri učenci v sodelovalnem delu v skupinah raziskujejo in posplošujejo spoznanja iz individualnega dela. V ekspertnih skupinah izdelajo plakate ter s kratkimi ustnimi predstavitvami prikažejo, katere so najpogostejše skrbi med mladostniki, katere so morebitne koristi zaskrbljenosti (slika 3), kako mladostniki doživljajo zaskrbljenost (slika 4) ter katere načine najpogosteje uporabljajo, da bi zaskrbljenost pomirili (slika 5).



Slika 3: *Izdelek učencev 7. razreda, ki prikazuje običajne skrbi mladostnikov in koristnost skrbi.*



Slika 4: *Prikaz telesnih sprememb in misli, ki spremljajo zaskrbljenost, kot so jih iz lastnih primerov izluščili učenci 7. razreda.*



Slika 5: *Prikaz najpogostejših načinov za spoprijemanje z zaskrbljenostjo med sedmošolci.*

2.2 Psihoedukacija: razumevanje pomena zaskrbljenosti in telesnih sprememb, ki jo spremljajo

V psihoedukativnem delu učenci spoznajo nekatera znanstvena dognanja o čustvovanju in podrobneje o zaskrbljenosti. Pomembno je, da učitelj ali svetovalni delavec tematiko vpelje

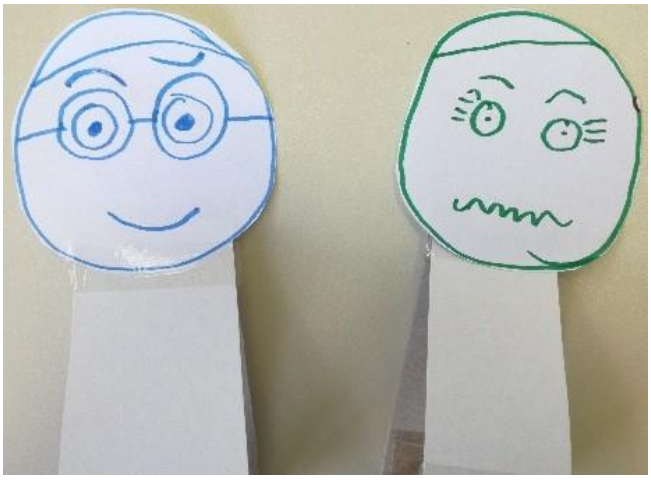
primerno starostni stopnji otroka. V ta namen lahko uporabi animirane filme, ki so dostopni preko licenčnega programa GoZen!, ali pa uporabi pripovedovanje, igre z lutkami, dramatizacije in igre vlog. Ob vpeljavi novih načinov razmišljanja in vedenja učitelj nastopi kot model (in omogoči modelno učenje oz. imitiranje), kar je eden izmed načinov, ki jih v pregledu tehnik iz vedenjske terapije za otroke opišeta Bijou in Redd (1975).

Na izvedeni razredni uri so si učenci najprej ogledali animirani film (iz programa GoZen!), ki pojasnjuje funkcije zaskrbljenosti in pomen telesnih sprememb, ki spremljajo to čustvo. V njem je preko poosebitve možganskih funkcij na poenostavljen način predstavljeno dogajanje v možganih, preko različnih dialogov pa je pojasnjena naloga zaskrbljenosti. Del animiranih filmov je prosto dostopen kot promocijski material, kar lahko učitelj uporabi, pri tem pa se mora zavedati ovir, ki se lahko pojavijo (težave z razumevanjem angleščine, pri podnapisih pa težave z branjem tistih, ki so počasnejši ali imajo kratkotrajno, odkrenljivo pozornost).

Da bi razumeli, kaj se dogaja takrat, ko smo v stiski, lahko učence s pomočjo zgodbe odpeljemo na domišljijsko potovanje v možgane in jim poudarimo nekaj bistvenih značilnosti. Učitelj lahko uporabi naslednjo razlago (ki jo podkrepi z lutkami, risbo …):

»Ko se nam pojavi neka misel (lahko katera izmed tistih, ki ste jih zapisali na plakatu iz Slike 3), ta potuje v dva dela možganov: v stari del in v novi del. Spoznajte »Zaskrbljenčka«, ki živi v starih delih možganov in je zadolžen za to, da pazi na nevarnost in nas nanjo pravočasno opozori. Če Zaskrbljenček oceni, da smo ogroženi, pritisne alarm, v našem telesu pa se sprožijo spremembe, ki nam omogočijo hiter in učinkovit beg iz nevarnosti ali boj. To je koristno, saj lahko pravočasno odskočimo izpred drvečega avtomobila ali odmaknemo roko, s katero smo se dotaknili vroče pečice. Težave pa imamo takrat, ko Zaskrbljenček pritiska alarm tudi, ko v resnici nismo ogroženi. V novejših delih možganov živi »Modrijanček«, ki za reševanje problemov uporablja logiko in dejstva. Da bi pretehtal, kaj je najboljše ravnanje, potrebuje več časa. Tega imamo dovolj takrat, ko nismo v nevarnosti in lahko dobro premislimo o vsem, kar o problemu vemo. Ko nam preti nevarnost, časa za razmislek ni na pretek. Ko Zaskrbljenček pritisne alarm, se Modrijančkov računalnik sesuje, zaradi česar nam je težko logično sklepati in presojati dogajanje. Za uspeh je bistveno, da znata Zaskrbljenček in Modrijanček dobro sodelovati. V naslednjih razrednih urah bo vsak od vas seznanil svoja Zaskrbljenčka in Modrijančka ter ju naučil, kako najbolje sodelovati.«

Učence lahko povabimo, naj narišejo Zaskrbljenčka in Modrijančka, ki živita v njihovih možganih (na papir, na napihnjen balon …). Pri individualnih urah so učenci svoje risbe pritrdili na čvrsto podlago, tako nastale lutke pa nato uporabili pri preigravanju dialogov, ki potekajo v njihovih možganih v situacijah, ko jih preplavi zaskrbljenost. Na sliki 6 je predstavljen izdelek, ki je nastal pri individualni uri.



Slika 6: *Primer lutk, ki jih je izdelal učenec 6. razreda.*

2.3 Kognitivno prestrukturiranje za spreminjanje izkrivljenih misli

Poenostavljen prikaz kognitivnih terapevtskih modelov predvideva povezavo: dražljaj (dogodek)-kognicija (misel)-čustvo. Kognitivna terapija poudarja, da ni dogodek tisti, ki je bistven za naše počutje in vedenje, temveč da je ključno naše razumevanje situacije. Običajno se v vsakdanjih situacijah zavedamo čustva, ne pa misli, ki se pojavi (Pastirk, 2011).

Bistven del obvladovanja zaskrbljenosti je torej prepoznavanje avtomatskih misli in spreminjanje teh, ko so neustrezne. Pogoste misli, ki spremljajo zaskrbljenost so »Kaj, če …« misli (Seay, 2012).

Učenci lahko preko animiranega filma iz programa GoZen! spoznajo tehniko, s katero lahko obvladujejo ponavljajoče se »Kaj, če« misli (Kajčejanje). Učenci izvedo, da je za načrtovanje in skrb za prihodnost odgovoren Modrijanček, medtem ko je Zaskrbljenček zadolžen za to, da je pozoren na dogajanje v sedanjosti (in za to, da pazi na nevarnost). Učitelj jim predstavi razpredelnico, ki jo pri reševanju uporablja Modrijanček (ko ni nevarnosti), uporabo pa demonstrira na primeru (Tabela 1). Povabi jih, da jo na lastnem primeru uporabijo še sami.

Tabela 1: *Razpredelnica za obvladovanje misli »Kaj, če ne bom znal?«.*

Najboljši možni izid	Najslabši možni izid	Najbolj verjeten razplet
Na vsa vprašanja učiteljice bom odlično odgovoril in dobil 5.	Ko mi učiteljica postavi vprašanje, bom zablokiral in se ne bom mogel ničesar spomniti, zato bom dobil 1.	Učil sem se in snov razumem. Verjetno bom znal odgovoriti na vprašanja. Če bom zablokiral, bom uporabil dihalno tehniko, ki sem jo spoznal in se bom spomnil, kaj in kako sem vadil. Najverjetneje mi bo šlo dobro.

Ozaveščanje prepričanj ima pomembno vlogo pri spreminjanju neustreznih vedenj (odzivov) v situacijah, kjer se zaskrbljenost pojavlja. Na razredni uri lahko učenci v skupinah razpravljajo in presojajo smiselnost (konstruktivnost) načinov obvladovanja zaskrbljenosti, ki so jih navedli na plakatu s slike 5. Strategije spoprijemanja z zaskrbljenostjo lahko učitelj zapiše na samolepilne listke in po lastni presoji doda še druge možne načine. Vsaka skupina dobi svoj kupček listkov. Učenci razpravljajo o vsaki izmed napisanih strategij ter skušajo utemeljiti, ali je določena strategija konstruktivna (ustrezna, dobra, pomaga razrešiti situacijo) ali nekonstruktivna (neustrezna, slaba, povzroči dodatne težave). Po skupinski razpravi učenci strategije razvrstijo v tabelo ter utemeljujejo, zakaj so strategijo umestili tako, kot so jo. Učitelj učence spodbudi k razmisleku z vprašanji: Na kaj se usmerjate, ko uporabite to strategijo – skušate reševati težavo, ki vam povzroča zaskrbljenost, ali skušate pomiriti močna čustva? Kakšne so dobre posledice takega ravnanja? Kakšne so morebitne neugodne posledice? Ali to ravnanje prinaša dolgoročno korist? Če strategija ni dobra, kako bi jo zamenjali? Kaj bi lahko naredili namesto tega?

2.4 Uporaba dihalnih tehnik pri obvladovanju zaskrbljenosti

Preponsko dihanje je znana tehnika, ki nam pomaga pomiriti telesne odzive ob močnih čustvih. Učence učimo prepoznati situacije, v katerih doživljajo zaskrbljenost in razumeti telesne odzive, zaradi katerih se počutijo zelo neprijetno. Učitelj lahko za vpeljavo teh tehnik uporabi naslednje besede:

»Sedaj poznate Zaskrbljenčka in njegovo navado, da pritisne alarm tudi takrat, ko ni nevarnosti. Razumete, da so tresenje in potenje dlani, hitro in plitvo dihanje, stiskanje v

želodcu in trebuhu, kepa v grlu, miselne blokade in še kaj, posledica Zaskrbljenčkovega pretiravanja. A ko to veste, vam ni nič lažje. Zato bomo Zaskrbljenčka zamrznili in pomirili, da boste lažje razmislili. Kako to naredimo? Naredite globok, počasen vdih skozi nos, tako da napolnite trebuh. Temu rečemo preponsko dihanje. Predstavljajte si, da imate v trebuhu, tik pod rebri, balon. Kar postavite dlan na svoj trebuh (učitelj demonstrira). Počasi in globoko vdihnite v trebuh (kot da napihujete balon pod rebri). Nato počasi izdihnite skozi usta. Naredite majhno luknjico med ustnicami (v obliki črke U) in počasi izpihajte zrak. Predstavljajte si, kako se Zaskrbljenčkova soba zaledeni, on pa se ustavi in otrpne, vaše telo se umiri in vi lažje razmišljate. Če se odzivi takoj ne umirijo, nič hudega. Bistveno je, da veste, da ima Zaskrbljenček svoj izpad, da niste v nevarnosti in mu lahko date čas, da se potolaži.«

Učinkovita dihalna tehnika je tudi dihanje po principu 4-7-8, kar pomeni, da počasen vdih skozi nos traja 4 sekunde, nato za 7 sekund zrak zadržimo ter nato počasi skozi usta izpuščamo zrak 8 sekund (Jain, 2015). Učitelj demonstrira in učence povabi, naj skupaj vadijo. Motivira jih lahko z naslednjimi besedami:

»Usedite se na tla ali pa vzpostavite pokončno, dostojanstveno držo sede na stolu. Če vam bo sprva težko in ne boste mogli zadržati zraka toliko časa, ni nič hudega. Potrudite se po svojih najboljših močeh. Če si boste vzeli vsak dan 5 minut in vadili takšno dihanje, vam bo brez težav uspelo. Če boste takšno dihanje vadili vsak dan, se vam bo veliko lažje pomiriti tudi takrat, ko boste vznemirjeni. Gremo skupaj. Eno roko postavite na trebuh (drugo roko učitelj dvigne v zrak). Vdih (s prsti šteje do 4), zadrži (s prsti šteje do 7) in izdih (s prsti šteje do 8).« V tišini demonstrira in s prsti šteje ter drži tempo. Vajo ponovijo vsaj petkrat. Učence lahko spodbudi, da vodijo dnevnik in si vsak dan s kljukico označijo, ko opravijo vajo dihanja.

3. Zaključek

Izkušnja uvajanja sistematičnega poučevanja za učinkovitejšo uporabo strategij obvladovanja zaskrbljenosti se je izkazala kot potrebna in dobra. Učenci so dejavnosti sprejeli, vaje so z veseljem izvajali, poročali so o tem, da so jim všeč in da jim pomagajo, ko so zaskrbljeni. Na individualnih urah je večina vključenih učencev sama dajala pobude za uporabo naučenih strategij oziroma prosila, naj nadaljujemo z obravnavanjem zaskrbljenosti na prikazan način, bodisi kot odziv na aktualne stiske, ali pa kot spoznavanje različnih in novih korakov, ki jim bodo v pomoč v vsakodnevnih situacijah. Podobno, kot velja v kontekstu pouka, tudi tukaj opažam, da je nujno upoštevanje individualnih razlik med učenci. Da bi jih pritegnil in obdržal njihovo pozornost, je potrebno poznati značilnosti otroka in poiskati takšen način učenja, ki mu je blizu. Zanimiva mi je bila ugotovitev, da nekaj fantov z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo ni zmoglo slediti animiranemu filmu, zato je bilo vsebino potrebno vpeljati drugače (prek dramatizacije z lutkami, preko igre vlog ipd.). Ob fleksibilni uporabi (animirani filmi, igra vlog, uporaba lutk, risanje …) lahko pritegnemo pozornost različnih otrok in jim olajšamo razumevanje, kar je prednost idej, ki so predstavljene v pričujočem članku. Preko povratne informacije učencev ugotavljam, da so različnim učencem koristne različne tehnike: nekaterim je najbolj v pomoč dihanje po principu 4-7-8, drugim pomaga razmislek o tem, ali so v nevarnosti ali ne, tretji pa se radi zatečejo h kognitivnemu prestrukturiranju preko razmišljanja o najboljših možnih, najslabših možnih in najbolj verjetnih izidih. Te ideje so primer za vpeljavo pojmov in urjenje veščin obvladovanja zaskrbljenosti ter ponujajo izhodišče za ustvarjanje idej za drugačno in še bolj poglobljeno učenje. Smiselno bi bilo z raziskavo preveriti učinke, ki so bili tokrat spremljani preko opazovanja in povratne informacije v pedagoškem procesu. Bolj objektivne in

zanesljive mere bi pridobili preko merjenja anksioznosti z uporabo Lestvice anksioznosti za učence in dijake (Kozina, 2014) pred izvedbo dejavnosti ter po njej. Tako bi lahko na znanstven način spremljali morebitne koristi tovrstnega pristopa za zmanjševanje anksioznosti oz. obvladovanja skrbi pri otrocih.

4. Literatura

Bijou, S. W. in Redd, W. H. (1975). Behaior therapy for children. V Arieti, S., Freedman, D. X. in Dyrud, J. E. (ur.), *Americah handbook of psychiatry: Volume 5.* (str. 860-927).

GoZen! Pridobljeno s: https://www.gozen.com/aboutus/

Jain, R. (2015). *A mindful minute: 4-7-8 breathing exercise for kids.* Pridobljeno s: http://reneejain.com/a-mindful-minute-4-7-8-breathing-exercise-for-kids/

Kozina, A. (2011). Anksioznost učencev in dijakov v Sloveniji: vzorec razlik po spolu in starosti. *Psihološka obzorja, 20*(4), str. 45-58.

Kozina, A. (2014). *Lestvica anksioznosti za učence in dijake (AN-UD).* Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Pastirk, S. (2011). Vedenjsko kognitivna terapija. V Žvelc, M., Možina, M. in Bohak, J. (ur.), *Psihoterapija.* (253-284). Ljubljana: Založba IPSA.

Pavešić Japelj, B., Svetlik, K. in Kozina, A. (2012). Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/porocilo_timss11_celo.pdf

Seay, S. J. (2012). *Anxiety, worry and what if qestions.* Pridobljeno s: http://www.steveseay.com/worry-what-if-questions/

Stallard, P. (2009). *Anxiety. Cognitive behaviour terapy with children and young people.* New York, USA: Routledge.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Ines Celin je univerzitetna diplomirana psihologinja z znanstvenim magisterijem s področja menedžmenta kadrov in delovnih razmerij. Svojo karierno pot je po študiju začela kot učiteljica psihologije na srednji šoli in s poučevanjem odraslih, zadnjih 8 let pa dela v osnovnih šolah kot svetovalna delavka in učiteljica za dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. Je članica komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Na strokovnem področju je aktivna predvsem z vidika vnašanja novih spoznanj v šolsko prakso, s poudarkom na uvajanju aktivnih metod poučevanja, formativnem spremljanju pouka, individualizaciji ter sistematičnemu poučevanju veščin v šoli.

Komponente čuječnosti pri učenju geografije v osnovni šoli

The Components of Mindfulness in Learning Geography in Elementary School

Sara Knez

saraknez30@gmail.com

Eva Konečnik Kotnik

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
eva.konecnik@um.si

Povzetek

Temelji čuječnosti so namen, pozornost oziroma samoopazovanje in samoregulacija. Vse tri komponente so medsebojno odvisne, vsaka izmed njih pa je ključna za vzpostavitev čuječnega učenja, ki vodi v izboljšanje učnih rezultatov. Prvi dve komponenti čuječnosti se nanašata na zavedanje, tretja pa na spreminjanje tega, kar se zavedamo. Pri čuječnem učenju gre torej za vzpostavitev nepristranskega samoopazovanja, ki omogoča prepoznavanje področij učenja, ki so potrebna sprememb. Samoregulacija kot komponenta čuječnega učenja pa omogoča uvajanje teh sprememb z uporabo ustreznih strategij. Podatki za članek so deloma vzeti iz zaključnega študijskega dela z naslovom *Samoregulacija učenja geografije v osnovni šoli* (Knez, 2015), pri katerem smo raziskovali stanje na področju samoregulacijskih kompetenc med 200 osnovnošolci od šestega do devetega razreda. Izbrani podatki kažejo na nezadostno razvite komponente čuječnega učenja v osnovni šoli, kar je velika, vendar ne nepremagljiva ovira na poti k izboljšanju učenja in učnih rezultatov.

Ključne besede: čuječnost, izboljšanje učenja, namen, samoopazovanje, samoregulacija, strategije.

Abstract

The foundations of mindfulness are intention, attention or self-observation and self-regulation. All three components are mutually dependent, each of them is crucial to the establishment of mindful learning that leads to the improvement of learning results. The first two components refer to the awareness itself and the third to changing of what we are aware of. In essence mindful learning is about establishing non-judgmental self-observation, which enables identification of learning domains that need to be changed. Self-regulation as a component of mindful learning enables the introduction of these changes through the use of appropriate strategies. The data for the article is partly taken from the diploma thesis entitled Self-regulated Learning of Geography in Elementary School (Knez, 2015), in which the state of self-regulatory competences in 200 pupils from the sixth to the ninth grade were examined. The selected data indicate the underdeveloped components of mindful learning in elementary school, which is a great but not irreconcilable obstacle on the way to improving learning and learning results.

*Keywords: I*mproving learning, intention, Mindfulness, self-observation, self-regulation, strategies.

1 Uvod

Čuječnost je nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku (Kabat-Zinn 1990; povz. po Černetič, 2005, 74). Gre za proces spoznavanja, sprejemanja in spremembe (Medmrežje 1). Tri bistvene sestavine čuječnosti so namen, pozornost oziroma samoopazovanje in samoregulacija (Shapiro idr., 2006).

Na področju izobraževanja lahko tako trdimo, da čuječni učenec ve, zakaj se uči oziroma se zaveda, kaj želi z učenjem doseči, se opazuje oziroma je pozoren na to, kako se uči, in po potrebi spreminja oziroma regulira lastno učenje. Čuječnost lahko vodi do sprememb v vzorcih mišljenja ali v posameznikovem odnosu do svojih misli (Černetič, 2005, 77), posredno pa zastopanost vseh komponent učenja vodi v izboljšanje učnih rezultatov. Zaradi navedenega je bistvenega pomena pri učenju, ki ga učenci pogosto dojemajo kot naporno in moreč aktivnost, ki jim mnogokrat ne prinaša želenih oziroma zahtevanih rezultatov. Skozi čuječno učenje, se učenec najprej nauči opazovati lastno učenje in ozaveščati področja primanjkljajev. Takšno ozaveščanje spodbuja k odprtosti in spremembam v odnosu do učenja. Spremembe v odnosu do učenja pa posledično vodijo k spremembam v pristopu k učenju. Na tem mestu je ključna akcija, ki jo predstavlja tretja komponenta čuječnosti – samoregulacija. Teorije samoregulacijskega učenja namreč izhajajo iz predpostavke, da lahko učenec pomembno izboljša svoje učne sposobnosti z uporabo ustreznih (samoregulacijskih) strategij (Pečjak in Košir, 2002, 142). Pomen čuječnosti je torej v tem, da skozi uporabo njenih posameznih komponent, omogoča izboljšanje odnosa do učenja in izboljšanje učnih rezultatov. V raziskavi smo preverjali, kako se učenci učijo geografijo in kakšna je vpetost komponent čuječnosti v učenje tega šolskega predmeta.

1.1 Metodologija

Podatki za raziskavo so bili pridobljeni z raziskovalno tehniko anketiranja učencev in z opravljenimi intervjuji z učitelji geografije. Raziskovalna instrumenta sta bila anketni vprašalnik in protokol intervjuja. V raziskavo smo vključili neslučajnostni vzorec iz konkretne populacije. Sestavlja ga 200 učencev od šestega do devetega razreda, od tega 100 učencev izbrane podeželske šole ter 100 učencev izbrane mestne šole. Spola sta prav tako dokaj enakomerno zastopana, od 200 osnovnošolcev vključenih v raziskavo, je 48% deklic ter 52% dečkov. V intervjuju je sodelovalo šest osnovnošolskih učiteljev geografije. Podatke smo obdelali s programom SPSS, rezultate pa prikazali v tabelah z absolutnimi frekvencami in strukturnimi odstotki, ponekod z aritmetičnimi sredinami, za preverjanje hipoteze neodvisnosti pa smo uporabili hi-kvadrat preizkus. Analiza rezultatov je potekala z uporabo deskriptivne in kavzalne neeksperimentalne metode.

2 Rezultati raziskave in interpretacija

2.1 Ciljna naravnanost učencev pri učenju geografije

Namen je osrednja sestavina čuječnosti, ki pa je dinamična in se spreminja (Shapiro idr., 2006, 376). Prinaša odgovor na vprašanje, zakaj se posameznik uči oziroma, kaj želi z učenjem doseči. Tisti, ki se uči, lahko to počne z namenom kvantitativnega povečevanja znanja, memoriranja za reprodukcijo, zapomnitve za kasnejšo uporabo, iskanja osebnega pomena iz naučenega, konstruiranja lastnega znanja in spreminjanja sebe kot človeka (Marentič Požarnik, 1998, 253). Takšna subjektivna pojmovanja namena učenja so se

oblikovala v skladu z osebnimi izkušnjami z učenjem in vplivajo na odnos do učenja ter na ravnanje v učnih situacijah (Marentič Požarnik, 1998, 253).

Anketirani učenci učenje geografije prepoznavajo kot pasivni proces – cilj učencev je zapomnitev vsebin za kasnejšo reprodukcijo. Anketiranim učencem je namreč najpomembnejše pomnjenje, posledično pa učenje poteka predvsem kot pasivno ponavljanje - najpogosteje je v rabi večkratno strnjeno branje besedila, sicer pogosteje na tiho kot na glas, glavna vira pa sta učbenik in atlas. Anketirani učenci prepoznavajo, da imajo težave pri učenju geografije, iz česar lahko sklepamo, da je njihov cilj izboljšati lastno učenje. Pomnjenje namreč ocenjujejo kot precej zahtevno, večjo oviro jim predstavlja le še samovrednotenje.

V povezavi s prepoznavanjem namena učenja smo preverjali tudi občutenje uporabnosti geografskega znanja. To dejstvo smo preverjali z osnovnim vprašanjem, ki se učencem pogosto poraja – *kje bom lahko to znanje uporabil?* Aritmetična sredina ocene uporabnosti znaša 3,4 (v razponu od 1 do 5) in ni alarmantna. 29 % anketiranih učencev prepoznava geografijo kot zelo uporabno. 24,5% anketiranih učencev geografijo prepoznava kot neuporabno. Ti bodo potrebovali več usmerjanja pri vzpostavljanju komponent čuječnosti. Peklaj (2000, 142) namreč trdi, da zmanjšan interes za predmet od učenca zahteva več samoregulacije, ki pa je z vidika učenja, bistvena, aktivna komponenta čuječnosti, ki omogoča izboljšanje učnih rezultatov.

Ciljna naravnanost in odnos do učenja torej določata kako se bodo učenci učili, kar pa posledično vpliva na izkazovanje znanja oziroma učne rezultate. Raziskava je pokazala, da je način učenja geografije pri anketiranih učencih večinoma pasiven in kot tak ciljno naravnan na zapomnitev. Vendar je takšno ciljno usmeritev skozi samoopazovanje učenja moč spremeniti.

2.2 Samoopazovanje učenja (geografije)

Učenčeva kompetentnost je lahko zavedna (ve, kako se učiti in ve, kako to počne) ali nezavedna (ve, kako se učiti geografijo, a se ne zaveda, kako se uči). Tudi učenčeva nekompetentnost je lahko zavedna (ve, da ne ve, kako se učiti) ali nezavedna (se ne zaveda, da ne ve, kako se učiti) (Rupnik Vec, 2008). Za izboljšanje učnih rezultatov je bistveno, da je učenčeva (ne)kompetentnost zavedna. To zavedanje pa je mogoče vzpostaviti s samoopazovanjem, ki v skladu s Černetič (2005, 78) omogoča uporabo različnih spretnosti za spoprijemanje in prepoznavo zgodnjih znakov problemov. Namen samoopazovanja je torej ozaveščanje učenčevih (ne)kompetenc, kar je bistven korak k prepoznavanju področij, ki so potrebna reguliranja.

Anketirani učenci imajo težave s samoopazovanjem, kar potrjujejo tri spoznanja raziskave, ki razkrivajo nezavednost na področju učenja. Prvo spoznanje je, da anketirani učenci kot najzahtevnejšo postavko ocenjujejo prav samovrednotenje. Drugo spoznanje kaže, da anketirani učenci ne vedo, kako se učiti. In tretje spoznanje kaže, da se anketirani učenci ne zavedajo svojih šibkih področij. Gre torej za nezavednost nekompetenc, kar pa je rezultat nezadostnega samoopazovanja. Na podlagi dejstva, da je prevladujoči način učenja pasivno ponavljanje besedila ter da več kot polovica (57%) anketiranih učencev svojega načina učenja ne bi spremenila, kljub temu, da prepoznavajo, da imajo težave pri učenju geografije, sklepamo, da učenci ne opazujejo lastnega učenja, njihova nekompetentnost je nezavedna. Torej se učenci ne zavedajo, da ne vedo, kako se učiti. Nadalje *Tabela 1* prikazuje nezavednost šibkih področij. Opaziti je neskladnost med samopodobo učencev in tem, kako jih vidijo učitelji, kar pomeni, da se učenci ne zavedajo, na katerih področjih dejansko izkazujejo nekompetentnost. Dejstvo je namreč, da učenci kot najzahtevnejši postavki

navajajo samovrednotenje in pomnjenje, medtem ko učitelji menijo, da učenci izkazujejo primanjkljaje predvsem pri logičnem sklepanju o resnični pokrajini in utemeljevanju vplivov.

Tabela 1: Primerjava predvidevanj intervjuvanih učiteljev ter ocene anketiranih učencev o zahtevnosti posameznih področij učenja geografije glede na aritmetično sredino in rang (1-najvišja zahtevnost, 8-najnižja zahtevnost)

Zahtevnost področij geografije	Učenci (rang)	Učenci (aritmetična sredina)	Učitelji (rang)	Učitelji (aritmetična sredina)
Vrednotenje svojega znanja iz geografije	**1**	3,1000	6	3,1667
Pomnjenje podatkov, dejstev in definicij	**2**	3,0450	7	2,5
Utemeljevanje, zakaj je nekaj v pokrajini takšno kot je	3	3,0350	3	4
Povezovanje prostorskih značilnosti in njihovega medsebojnega vpliva	4	3,0150	**2**	4,1667
Opazovanje, opisovanje in logično sklepanje o resnični pokrajini zunaj učilnice	5	2,9800	**1**	4,8333
Načrtovanje učenja ter razporejanje časa za učenje	6	2,7350	4	3,5
Opisovanje slik, skic in grafov	7	2,7200	7	2,5
Branje in razlaga kart	8	2,5650	5	3,1667

Vir: Knez, 2014, zbirnik podatkov anketnega vprašalnika.

Tako anketirani učenci kot učitelji so ocene o zahtevnosti posameznih področij učenja geografije (*Tabela 1*) podali na podlagi lastnih izkušenj in zavedanja. Učenci se torej zavedajo, da imajo težave z učenjem, ker pa imajo tudi težave s samoopazovanjem oziroma samovrednotenjem, se ne zavedajo področij, na katerih izkazujejo nekompetentnost. Po drugi strani pa se učitelji zavedajo, na katerih področjih učenci izkazujejo primanjkljaje ter jim lahko s povratnimi informacijami pomagajo ozavestiti ta področja.

Nezavednost področij, na katerih anketirani učenci izkazujejo nekompetentnost, ni zgolj posledica pomanjkanja samoopazovanja, vzrok za takšno stanje je mogoče najti že v sami ciljni naravnanosti učencev. Učenci so ciljno naravnani k zapomnitvi vsebin, medtem, ko je cilj geografije razumevanje. To lepo prikažejo zahteve, ki se pojavljajo v učnem načrtu za Slovenijo in Veliko Britanijo - *razume, razloži vplive, ovrednoti, argumentira, sklepa, utemelji, primerja, pojasni vzroke in posledice ter interpretira (*Kolnik idr., 2011 ter Department of Education, 2013). Učenci se učijo z uporabo preprostih pasivnih strategij ponavljanja, ki ne omogočajo doseganja razumevanja za sklepanje in utemeljevanje. Strategije ponavljanja so namreč uporabne, kadar je cilj zapomnitev določene informacije, niso pa dovolj, kadar je potrebno razumevanje (Tomec idr., 2006, 78).

K nezavednosti o nekompetencah pa zagotovo veliko prispeva tudi obstoječi način ocenjevanja v šoli. Raziskava kaže, da ima številčno ocenjevanje prednost pred opisnim, saj učenci tudi sami sebe pogosteje ocenjujejo številčno kot opisno. Številčne ocene pa so informativno preskope, saj učencu ne povedo, na katerih področjih izkazuje primanjkljaje, še manj pa, kako jih nadomestiti. Marentič-Požarnikova (2000, 276) omenja raziskavo Ruth Butler o učencih, ki so zaradi individualiziranih opisnih ocen, svoje rezultate izboljšali za 30%. V prid opisnemu ocenjevanju govori tudi atribucijska teorija (Weiner, 1986; povz. po Cugmas, 1999, 41), ki predpostavlja, da na posameznika ne vplivajo neposredno njegovi uspehi oziroma neuspehi, ampak njegove razlage teh (ne)uspehov. Za izboljšanje rezultatov pri učenju geografije, je torej bistveno čuječno samoopazovanje lastnega učenja, s pomočjo

katerega bodo učenci prepoznali vzroke za svoje (ne)uspehe ter posledično regulirali učenje v skladu z lastno in predmetno ciljno naravnanostjo.

Pasivno ponavljanje, ki je naravnano na zapomnitev in nezadostno razvito samoopazovanje, ki onemogoča prepoznavo področij primanjkljajev, sta slaba popotnica za razvoj samoregulacije. Le-ta sicer omogoča izboljšanje učnih rezultatov, vendar v skladu s Pečjak in Košir (2002, 147) do njenega razvoja ne prihaja avtomatično. Nemogoče je torej pričakovati izboljšanje učenja, če se učenec ne zaveda vzrokov za določen (ne)uspeh. Prav tako je nemogoče izboljšati učenje, če učenec ne pozna strategij, ki to omogočajo.

2.3 Samoregulacija učenja (geografije)

Samoregulacija je tretja komponenta čuječnosti. Teorije samoregulacijskega učenja izhajajo iz predpostavke, da lahko učenec pomembno izboljša svoje učne sposobnosti z uporabo ustreznih strategij (Pečjak in Košir, 2002, 142). Izboljšanje učnih rezultatov pa je ne nazadnje tudi cilj čuječnega učenja.

Samoregulacijo omogočajo povratne zveze, ki se vzpostavijo, ko se posameznih zaveda svojega vedenja in duševnih vsebin (Černetič, 2005, 80). Potrebno je spremljanje samega sebe in vrednotenje svojega dela (Pečjak in Košir, 2003). Predpogoj za samoregulacijo je torej vzpostavitev čuječnega samoopazovanja, ki spodbuja razvoj realne samopodobe. Kadar je čuječnost vzpostavljena do te mere, da skozi samoopazovanje omogoči razvoj samoregulacije, se učenec lahko razvije v t.i. samoregulacijskega učenca. Takšen učenec dojema učenje kot proces, v katerem je metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen (Zimmerman, 1994; povz. po Tomec idr., 2006, 76). V skladu s Pečjakom in Koširjem (2002, 142; 2003, 51) samoregulacijski učenec poseduje sledeče kompetence:

- učenje dojema kot proces, v katerem je aktivno udeležen,
- uporablja več strategij,
- učenje načrtuje in organizira,
- išče socialno pomoč pri kompetentnih osebah,
- prepričan je v učinkovitost lastnih metod učenja,
- ima kontrolo nad lastnim učenjem,
- razvito ima realno samopodobo in samovrednotenje,
- je pripravljen na spreminjanje načina učenja.

Zimmerman (1998; povz. po Tomec idr., 2006, 79) trdi, da na razvoj samoregulacije pri učenju vpliva socialno okolje (učitelji, starši in vrstniki) ter lastne izkušnje učenca. Socialno okolje lahko učenca spodbuja ali ovira, če mu ne dopušča možnosti izbire in kontrole. Brez možnosti izbire in kontrole samoregulacija ni mogoča (Zimmerman, 1994; povz. po Tomec idr., 2006, 79). Zato je učencem potrebno dati možnost samoodločanja. To pa je potreba po izbiranju in nadzorovanju tega, kar počnemo, in načina, kako to počnemo. Stremi k temu, da naše ravnanje določajo naše želje, ne pa zunanji viri (Woolfolk, 2002, 342). V ta namen smo pripravili preglednico (*Tabela 2*), ki spodbuja čuječno samoopazovanje in samoregulacijo ter kontrolo nad lastnim učenjem in hkrati učencu dopušča možnost izbire načina učenja.

Tabela 2: Predlog preglednice za vzpostavitev čuječnega učenja geografije

UPORABA KOGNITIVNIH IN METAKOGNITIVNIH STRATEGIJ
□ ponavljanje delov besedil □ uporaba mnemotehnik □ razvrščanje v razrede □ branje naglas □ klasifikacija □ branje potiho □ vizualne predstave □ podčrtovanje □ drugo:_____
□ ponovitev bistva učne snovi z učbenikom □ ponovitev bistva učne snovi s povzetki □ ponovitev bistva učne snovi z razlago snovi drugemu □ ponovitev bistva učne snovi s postavljanjem vprašanj in odgovarjanjem □ drugo:_____
□ organiziranje snovi z označevanjem besedila □ organiziranje snovi z izdelavo miselnih vzorcev □ organiziranje snovi z izdelavo zemljevidov □ drugo:_____
□ izbira strategij za učenje □ predvidevanje časa za učenje □ razdelitev učnega gradiva na dele □ učenje celotnega gradiva brez razdelitve
□ ocena učinkovitosti uporabljene strategije pri učenju □ preverjanje razumevanja in ponovni pregled učnega gradiva
ČUJEČNOST
Namen učenja: □ zapomnitev □ kasnejša uporaba □ oblikovanje lastnega znanja □ razumevanje □ drugo:_____
Opazovanje lastnega učenja □ da a) se opazujem s kritičnim presojanjem b) se samo opazujem □ ne
□ pripravljenost na spreminjanje načina učenja □ uporabil sem več strategij za učenje □ učenje sem načrtoval in organiziral □ iskal sem pomoč pri kompetentnih osebah □ prepričan sem v učinkovitost lastnih metod učenja □ prepoznam področja, pri katerih sem dober in področja, ki jih je potrebno izboljšati
Ocena težavnosti posameznih področij vrednotenje lastnega znanja 1 2 3 pomnjenje učne snovi 1 2 3 razumevanje, utemeljevanje in sklepanje 1 2 3
MOJI OBČUTKI PRI UČENJU

Vir: prirejeno po Knez, 2015

Predlog preglednice za pomoč pri čuječnem učenju (*Tabela 2*) je bil oblikovan v skladu s komponentami čuječnega učenja ter s kognitivnimi in metakognitivnimi strategijami in samoregulacijskimi kompetencami, ki jih naštevajo Pečjak in Košir (2002, 142; 2003, 51 in 146) ter Tomec in drugi (2006, 78). Takšna preglednica bi bila uporabna pri čuječnem učenju geografije, služila pa bi kot mehanizem za vzpostavljanje primerne ciljne naravnanosti, samoopazovanja in samoregulacije učenja. Gre za metakognitivni pripomoček, ki bi učencu pomagal pričeti razmišljati o lastnem učenju in spremljati napredek tako na področjih

primanjkljajev kot na področju osebnega razvoja posameznika kot učenca. V prvem delu preglednice so združene kognitivne in metakognitivne strategije, ki jih Pečjak in Košir (2002) predlagata pri učenju. Drugi del preglednice pa se navezuje na čuječnost pri učenju ter vključuje posameznikovo opredelitev namena za učenje, stopnje samoopazovanja in samoregulacije ter občutkov pri učenju. Ta del vsebuje tudi oceno zahtevnosti posameznih področij, ki so se v naši raziskavi pokazala kot kritična – samovrednotenje, pomnjenje, ter utemeljevanje in sklepanje. Navodila za izpolnjevanje preglednice lahko pisno ali ustno poda učitelj geografije, ki je pripravljen spodbujati čuječno učenje. Učenec označi kvadratke, ki so zanj veljali pri učenju za določeno preverjanje znanja ali obkroži številko oziroma črko pred ustrezno postavko, na koncu pa zabeleži občutke, ki jih je doživljal med samim učenjem. Nabor več tako izpolnjenih preglednic bi učencu služil kot povratna informacija za ozaveščanje področij učenja in izkazovanja znanja, ki so potrebna reguliranja.

Čuječno učenje v končni fazi stremi k posedovanju samoregulacijskih kompetenc oziroma strategij, te pa omogočajo izboljšanje učnih rezultatov. Ob tem se je potrebno zavedati, da lahko uvajanje povzroči konflikt med priporočenimi strategijami in obstoječim pojmovanjem učenja oziroma med ustaljenimi in novimi strategijami (Marentič Požarnik, 2000, 179). Delež anketiranih učencev (57%), ki ne bi spremenil obstoječega načina učenja geografije je relativno visok. Spremembe so namreč zahtevna naloga, ki terjajo dodatno delo in mnogokrat preoblikujejo človekov obstoječi odnos do stvari, zato učence morda bolj mika ostati v tako imenovani coni udobja. Vendar je bistvo čuječnega učenja prav v spreminjanju vzorcev mišljenja in posledično ravnanja v učnih situacija, kar pa posredno vodi v izboljšanje učnih rezultatov. Začetna potisna sila na poti k čuječnemu učenju so predvsem ozaveščeni učitelji, ki lahko s svojim ravnanjem pomembno prispevajo k vpeljevanju čuječnosti v učenje.

2.4 Kaj lahko storimo učitelji (geografije)?

Smiselno bi bilo izkoristiti zaupanje, ki ga učitelji uživajo s strani učencev – naša raziskava kaže, da njihovim nasvetom o učenju geografije najbolj zaupa kar 60,5% anketiranih učencev. Nadalje pa največje zaupanje v učiteljeve nasvete izkazujejo ravno mlajši učenci, s katerimi se učitelji o učenju geografije tudi največ pogovarjajo. Visoka stopnja zaupanja anketiranih učencev v učiteljeve nasvete je dobra osnova za seznanitev učencev s prednostmi čuječnega učenja. Učitelji lahko spodbujajo učence k samoopazovanju lastnega učenja ter jih s specifičnimi povratnimi informacijami in uvajanjem strategij za samoregulacijo usmerjajo k čuječnemu učenju ter posledično izboljšanju učnih rezultatov.

Učitelj je kompetentna oseba na področju poučevanja geografije in lahko z zadostnim poznavanjem učenja geografije svojim učencem dobro svetuje in nudi ustrezne povratne informacije. Kot je pokazala raziskava, se anketirani učenci do neke mere zavedajo, da imajo težave z učenjem, vendar zaradi nerazvitega samoopazovanja ne prepoznajo področij, na katerih izkazujejo primanjkljaje. Pri spodbujanju samoopazovanja je pomembno, da se učitelj zaveda tako področij, na katerih učenci izkazujejo primanjkljaje in področij, na katerih učenci zaznavajo primanjkljaje, saj bo le tako lahko oblikoval v napredek usmerjene povratne informacije.

Osnova za spodbujanje samoopazovanja je preprost pogovor o učenju geografije. V skladu z Marentič Požarnikovo (2000, 179) pogovor o učenju učencu nudi možnost samodiagnoze, seznanitve z učnimi strategijami ter razmislek o tem, kakšno učenje mu bolj ustreza. Pa vendar 49% anketiranih učencev meni, da se v šoli o različnih načinih učenja geografije ne pogovarjajo veliko. Sicer se učitelji nekoliko pogosteje pogovarjajo z mlajšimi učenci, vendar je tukaj potrebno opozoriti (Pečjak in Košir, 2002, 147), da se samoregulacija ne razvija avtomatično s starostjo, zato bi se bilo o učenju potrebno pogovarjati v vseh razredih predmetne stopnje. Po drugi strani pa torej 51% učencev meni, da se v šoli o učenju dovolj

pogovarjajo. Poraja se vprašanje, kakšna je vsebina takšnega pogovora. Raziskava je pokazala, da intervjuvani učitelji niso ozaveščeni o tem, katera področja učenja učencem predstavljajo največjo težavo. Zato bi bilo dobro, da učitelji spodbujajo učence k delitvi lastnih strahov in izražanju čustev. Predvsem bi bilo dobro, da učenci učiteljem povedo, na katerih področjih učenja menijo, da imajo težave. Na podlagi znanja o zaznavah učencev, jih bo učitelj lažje usmerjal k samoopazovanju, predvsem pa bo lahko povratne informacije oblikoval tako, da bodo spodbujale napredek področij, na katerih učenci izkazujejo primanjkljaje.

Ocene so bistvena povratna informacija za učence. Pa vendar so številčne ocene preskope in niso v skladu s čuječnim učenjem. V oceni dobro 3, učenec ne prepozna, na katerih področjih je bil morda odličen in na katerih celo nezadosten. Ker se učenec ne zaveda področij primanjkljajev, jih tudi ne more regulirati, možnost za napredek pa je s tem zmanjšana na minimum. Zato naj učitelji skušajo ob številčnih ocenah podajati tudi opisne. Te naj bodo usmerjene v napredek posameznika – učenca pa naj točno informirajo o področjih, ki so še potrebna samoregulacije.

2.5 Uvajanje strategij za učenje (geografije)

Uvajanje strategij za učenje geografije je nujno potrebno, saj zgolj zavedanje o področjih, ki so potrebna reguliranja ne omogoča napredka. Uvajanje strategij je hkrati tudi precej zahtevno tako za učitelje kot učence. Prvič zato, ker so anketirani učenci ciljno naravnani v pomnjenje in uporabo zgolj pasivnih strategij ponavljanja. Drugič zato, ker je samoopazovanje nezadostno razvito in anketirani učenci niti ne prepoznavajo področij, ki bi morda zahtevala drugačen pristop k učenju. In nazadnje svojega načina učenja ne bi spremenila več kot polovica anketiranih učencev. Učitelj, ki torej želi spodbuditi razvoj samoregulacijskih strategij, ki omogočajo izboljšanje učnih rezultatov, bo moral svoje ure skrbno načrtovati, predvsem pa poznati načine za uvajanje teh strategij. Temelj za vpeljevanje učnih strategij pa naj bo pogovor o učenju geografije, ki omogoča razvoj samoopazovanja ter spreminjanje ciljne naravnanosti.

Raziskava (Knez, 2015) je pokazala, da anketirani učenci izkazujejo primanjkljaje na področju rabe metakognitivnih in kognitivnih strategij, zato je potrebno spodbuditi njihov razvoj. V skladu s Pečjak in Košir (2002, 146) navajamo kognitivne strategije, ki bi jih učitelji lahko uvajali. Pri spodbujanju strategij ponavljanja naj učitelj uvaja še ponavljanje delov besedil, razvrščanje v razrede, klasifikacije, vključevanje vizualnih predstav, uporabo mnemotehnik ter podčrtovanje. Pri elaboracijskih strategijah naj učitelj uvaja ponovitve bistva učne snovi, povzetke, razlago snovi drugemu, postavljanje vprašanj in odgovarjanje. Pri organizacijskih strategijah naj uvaja izbiranje ključnih pojmov z označevanjem besedila in organiziranje učnega gradiva z miselnimi vzorci in pojmovnimi mrežami.

Glede na to, da je pomnjenje učencem precej zahtevno, naj učitelj uvaja še strategije za učinkovito in dolgotrajnejšo zapomnitev: povezovanje snovi, nazornost, vizualizacija, uporaba asociacij, mnemotehnike, povezovanje s konkretno situacijo, aktivno učenje, osmišljanje, učenje po delih s premori, sprotno učenje, sistematično učenje, načrtovanje učenja, poglobljeno branje, izpisovanje, podčrtovanje, organizacija gradiva, miselni vzorci, povzemanje, postavljanje vprašanj, povezovanje s prejšnjim znanjem (Babšek, 2009, 95).

Nabor strategij za učenje geografije je pester, z vidika čuječnosti pa je potrebno spodbujati predvsem razvoj metakognicije, še posebej strategij spremljanja in uravnavanja, saj z njimi učenec razmišlja o svojem učenju in o ustreznosti ter učinkovitosti uporabljenih kognitivnih strategij. Vsaka strategija ne bo ustrezala vsakemu učencu, vendar bo posameznik s poznavanjem vseh strategij, skozi samoopazovanje ozavestil tiste, ki njemu omogočajo izboljšanje učnih rezultatov.

3 Zaključek

Temelji čuječnosti so namen, pozornost oziroma samoopazovanje in samoregulacija. Vse tri komponente so medsebojno odvisne, vsaka izmed njih pa je ključna za vzpostavitev čuječnosti pri učenju. Rezultati naše raziskave kažejo, da so komponente čuječnosti med anketiranimi osnovnošolci nezadostno razvite. Cilj anketiranih učencev je pri pouku geografije namreč zapomnitev snovi, učenje poteka v obliki pasivnega ponavljanja. Slabo samoopazovanje anketiranih učencev se kaže v nezavednosti področij primanjkljajev in v nepripravljenosti na spreminjanje oziroma reguliranje učenja. Menimo, da bi karakteristike, ki smo jih ugotavljali za pouk geografije pri anketiranih učencih lahko posplošili tudi na širšo populacijo in na druge predmete, vendar tega v pričujoči raziskavi nismo dokazovali. Cilj čuječnega učenja je učenec, ki je z vsemi čuti prisoten ob lastnem učenju in s samoopazovanjem prepozna področja, ki jih je potrebno regulirati, da bi izboljšal lastne učne rezultate. Trenutno stanje kaže na nezadostno vpetost komponent čuječnosti v učenje, vendar gre verjeti, da bo čuječno učenje postalo bolje razvito, predvsem s posredovanjem čuječnih učiteljev, ki tudi sami prepoznajo pomen čuječnosti za izboljšanje učnih rezultatov.

4. Literatura in viri

Babšek, B. (2009): *Osnove psihologije: skrivnosti sveta v nas*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

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

Černetič, M. (2005): Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja, 14*, 73–92. Pridobljeno s http://www.institut-ipsa.si/datoteke/Biti%20tukaj%20in%20zdaj.pdf

Department for Education (2013): *Geography programmes of study: key stage 1 and 2, National curriculum in England*. Pridobljeno s https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239044/PRIMARY_national_curriculum_-_Geography.pdf

Department for Education (2013): *Geography programmes of study: key stage 3, National curriculum in England*. Pridobljeno s https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239087/SECONDARY_national_curriculum_-_Geography.pdf

Društvo za razvijanje čuječnosti, 2017. *Predstavitev čuječnosti.* Pridobljeno s http://www.cujecnost.org/cujecnost/

Knez, S. (2015): *Samoregulacija učenja geografije v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Kolnik, K., Otič, M., Cunder, K., Oršič, T., Lilek, D., Vovk Korže, A. idr. (2011): *Učni načrt geografija, program osnovna šola*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf

Marentič Požarnik, B. (1998): Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika, 49 (3).* 244–261.

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

Pečjak, S., Košir, K. (2002): *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme.* Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Košir, K. (2003): Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja,12 (4).* 49–70.

Peklaj, C. (2000): Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika, 51 (3).136–149.*

Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A., Freedman, B. (2006): *Mechanisms of Mindfulness.* Journal of Clinical Psychology, 2006 (62/3), 373–386. Pridobljeno s https://pdfs.semanticscholar.org/1768/2bcf0b7b33bec83d723ec7ce067e8b1249b8.pdf

Tomec, E., Pečjak S., Peklaj, C. (2006): Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja, 15 (1).* 75–92.

Woolfolk, A. (2002): *Pedagoška psihologija.* Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtoric

Prof. Sara Knez je profesorica geografije ter prevajalka in tolmačinja angleščine. Njeno področje raziskovalnega dela je didaktika geografije.

Dr. Eva Konečnik Kotnik je izredna profesorica za področje geografije na oddelku za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njeno področje raziskovalnega dela je didaktika geografije ter regionalna geografija Slovenije.

Čutna izkušnja kot spodbuda za ustvarjalni gib

A Sensual Experience as an Incentive for a Creative Movement

Simona Milost Dežman

Vrtec Galjevica, Galjevica 35, 1000 Ljubljana
simona.dezman@gmail.com

Povzetek

Ples, ustvarjalni gib, otroku omogoča, da se zaveda samega sebe, svojih gibalnih zmožnosti in se ob njem sprosti, pozitivno vpliva na otrokov razvoj ter spodbuja izražanje naravnih oblik gibanja na dogajanje, ki ga z vsemi čutili zazna v sebi in okrog sebe. Plesna vzgoja v vrtcu tudi prispeva k psihomotoričnemu, spoznavnemu ter čustveno-socialnemu razvoju otroka.

V teoretičnem delu bomo predstaviti, kaj je ustvarjalni gib, kako vpliva na celosten razvoj otroka, kakšne spodbude lahko ponudimo otroku za plesno izražanje in kako pomembno je prepoznati otrokovo dojemanje sveta okrog sebe, ter seveda tudi kakšna je vloga odraslega.

Pri izvajanju dejavnosti pa nas je zanimalo, kako so otroci sposobni zaznavati čutila preko ustvarjalnega giba ter dojemanje sebe in sveta okrog sebe. Prav tako nas je zanimalo, kako dobro se otrok zaveda čutil, kako si določeno čutno izkušnjo interpretira in seveda najpomembnejše, kako lahko čutna izkušnja kot spodbuda služi otroku za ustvarjalni gib.

Prišli smo do ugotovitev, da se otroci zavedajo svojih čutil, da si svojo čutno izkušnjo interpretirajo in izražajo različno ter da lahko različne čutne izkušnje služijo otroku kot spodbuda za ustvarjalni gib.

Poleg tega pa smo prišli tudi do ugotovitve, da vzgojitelji še vedno ples pojmujejo kot rajanje, ples v paru ali skupini. Premalo pa se poslužujejo različnih spodbud za plesno izražanje oziroma za ustvarjalni gib.

Ključne besede: celosten razvoj otroka, čutila (okus, sluh, tip, vid, vonj), predšolski otrok, spodbude, ustvarjalni gib.

Abstract

Dance, creative movement, enables a child to become more self-aware, aware of their motor abilities, and has a relaxing effect. Furthermore, dance has a positive effect on a child's development and it encourages the expression of natural forms of movement as a reaction to events a child senses within themselves as well as around them. Dance education in kindergartens, therefore, contributes to psychomotor, cognitive and social-emotional development of a child.

The theoretical part will present the creative movement, its impact on the comprehensive development of the child, the encouragement we can give to the child regarding dance expression and the importance of recognising the children's perception of the world around them and, of course, the role of the adults.

First and foremost, we were interested in how children are able to perceive the senses through creative movement, as well as how they perceive themselves and the world around them. We were also interested in how much a child is aware of their senses, how they interpret a certain sensory experience, and most importantly how a sensory experience serves as an incentive for creative movement.

The research showed that children are aware of their senses, that they interpret and express sensory experience in different ways, and that different types of sensory experience may serve as an incentive for creative movement.

Furthermore, we have come to the conclusion that kindergarten teachers still regard dance as frolicking, dancing in pairs or in a group. They do not make enough use of different incentives for dance expression, i.e. creative movement.

Key words: comprehensive child development, the senses (taste, hearing, touch, sight, smell), preschooler, incentives, creative movement.

1. Uvod

Plesna vzgoja je širok pojem in ne predstavlja le gibanja, temveč pomembno vpliva tudi na celosten razvoj otroka in sicer na razvoj ustvarjalnosti, socializacijo in na otrokovo samopodobo.

»*Telo je otrokov prvi kontakt s svetom, zato mu je potrebno nuditi čim več možnosti za gibanje in izražanje skozi gib, saj je prav gibalno izražanje prvinska oblika človekove komunikacije, ki je vezana na vsakdanje življenje in čustvovanje. Tako sta pomen nebesedne interakcije skozi gib oziroma ples in komunikacija skozi dotik ključnega pomena prav v zgodnjem otroškem obdobju. Ko otroku omogočimo, da se skozi ustvarjalni gib uči in izraža, pripomoremo k njihovemu celostnemu razvoju, saj se pozitivni učinki uporabe ustvarjalnega giba kažejo na vseh področjih otrokovega razvoja.*« (Meško, 2010, v: Kovač Valdés, 2011, str. 5).

»*Otroka z različnimi spodbudami popeljemo v plesno raziskovanje in ustvarjanje; notranje spodbude izhajajo iz predhodnih doživetij in domišljijskih predstav otroka ter podoživljanja njegovih čustvenih stanj. Zunanje spodbude pa lahko predstavlja opazovanje in raziskovanje naravnega okolja z vsemi čutili, človekovih izdelkov, glasbe, zvokov, poezije, pravljice, čutnih spodbud, oblačil in različnih rekvizitov (npr. blago, elastika, obroči, žoge, vrvi, časopisni papir ...), s katerimi otrok ustvarja z odnosom do oblike predmeta, gibanja predmeta in njegove funkcije. Uporaba različnih rekvizitov spodbudi domišljijo otrok, kar bogati plesno izraznost otrok in njihovo plesnost. Spodbude pomagajo, da se otrok odpre in izrazi, kar z besedami ne more. Skozi ples, ki je izzvan z različnimi spodbudami, otroci izražajo domišljijo in ustvarjalnost daleč od tega, da bi ustvarjali shematične vzorce in se bali napak. V ustvarjalnem plesu namreč ni pravih in napačnih načinov izražanja.*«(Geršak, 2015, str. 38-39).

Tudi sami menimo, da so vsa čutila - vid, sluh, vonj, tip, okus - za nas v življenju zelo pomembna in vsako od njih v dobi odraščanja potrebuje določeno urjenje, ki je lahko zavedno ali nezavedno.

Naloga vzgojiteljev pa je, da otrokom omogočimo različne čutne izkušnje.

Pogostokrat se sprašujemo, s kakšnimi spodbudami lahko pomagamo otroku, da bo lažje dojemal sebe in druge, se lažje vključeval v dejavnosti, ob tem užival in se nekaj novega naučil. Po naših izkušnjah je v vrtcu pri plesnih dejavnostih večinoma prisotna glasba, ostale spodbude pa velikokrat zanemarimo.

Namen našega prispevka je bil raziskati, kako otroci doživljajo čutne izkušnje in kako lahko čutna izkušnja kot spodbuda služi za ustvarjalni gib ter dojemanje sebe in sveta okrog sebe. Zanimalo nas je tudi, kako dobro se otrok zaveda čutil in kako si določeno čutno izkušnjo interpretira.

V prispevku smo preverjali, kako posamezne dejavnosti vplivajo na otroke, njihovo doživljanje, odzivanje, kako spoznavajo samega sebe. Otroci pri različnih plesnih dejavnostih reagirajo različno.

Cilji, ki smo si jih zastavili pri izvajanju dejavnosti so naslednji:

- Primerjati različne čutne izkušnje kot spodbude za ustvarjalni gib pri otrocih v starosti 2–4 let in 4–6 let.
- Spodbujanje zavedanja svojega telesa in vseh svojih čutil, ki jih otrok aktivno uporablja ter izraža skozi ustvarjalni gib.
- Spodbujanje otrokovega celostnega razvoja z različnimi čutnimi spodbudami.
- Spodbujanje domišljije, doživljanja in ustvarjanja skozi plesno izražanje.

S pomočjo izvedenih dejavnosti smo skušali prikazati, kako otroci doživljajo čutne izkušnje in kako lahko čutna izkušnja kot spodbuda služi za ustvarjalni gib ter dojemanje sebe in sveta okrog sebe. Kako dobro se otrok zaveda čutil in kako si določeno čutno izkušnjo interpretira.

2. Osrednji del

2.1 Ples in ustvarjalni gib

»Ples je govorica telesa, je gibanje ob zvoku, ritmu, govoru, glasbi in tudi v tišini.« (Zagorc, 2008, str. 1)

Zadovoljuje nam številne potrebe: prirojeno potrebo po gibanju; potrebo po sprostitvi (ob glasbi, gibu, plesu); s plesom izražamo svoje počutje, prikažemo emocije; potrebo po druženju v skupini in komunikaciji; s plesom zadovoljujemo tudi človeški nagon po oponašanju, posnemanju in igri; s plesom lahko zadovoljimo tudi potrebo po estetskem; nenazadnje nam ples zadovoljuje potrebo po simbolični govorici, po neverbalnem izražanju; s plesom vzgajamo vztrajnost, samodisciplino, medkulturno različnost in strpnost, sprejemanje drugačnosti (Kralj, 2009).

In nenazadnje, ples je fizična, ustvarjalna, ekspresivna, umetniška, socialna in zabavna aktivnost (Kovač Valdés, 2011).

Za ustvarjalni gib pa V. Geršak (2014, str. 17) pravi: »Ustvarjalni gib je učni pristop, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo in ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Vključevanje ustvarjalnega giba omogoča aktivno učenje in spodbuja učne potenciale, doprinese k intelektualni rasti pri različnih področjih, krepi neverbalno komunikacijo, ustvarjalnost, spomin ter združuje kognitivne in telesne ter čustveno-socialne sposobnosti pri otroku.«

»Ustvarjanje z gibom poteka skozi igro. Otrok pri tej metodi komunicira, ustvarja, se sprošča in uči skozi različne didaktične, gibalne, plesne in rajalne igre, socialne igre, različne oblike sproščanja in spoznava vsa predmetna področja skozi ustvarjalno gibanje« (Geršak, 2010, str. 57).

2.2 Pomen plesno-gibalnih dejavnosti v vrtcu

Pri uvajanju ustvarjalnega giba in plesa v vrtec otroku omogočamo, da zadovolji vse štiri osnovne potrebe (Geršak, 2006):

- potrebo po ljubezni (sprejetost, pripadnost, sodelovanje, varnost, prijateljstvo …)

Plesno-gibalne igre otroku nudijo občutek pripadnosti skupini, omogočajo sodelovanje med otroki ter med otroki in vzgojiteljem v prijetnem vzdušju. Skozi plesno-gibalne dejavnosti se krepijo socialni odnosi v skupini.

- potrebo po moči (veljava, pomembnost, v središču pozornosti, ustvarjanje …)
  Otroci so pomembni pri soustvarjanju plesno-gibalne stvaritve, imajo možnost vodenja skupine in samopotrjevanja.
- potrebo po svobodi (svoboda gibanja, govora, mišljenja, ustvarjanja, neodvisnost, samostojnost …)
  Vzgojitelji otrokom omogočajo ustvarjalno svobodo in samostojnost pri gibalno-plesnem izražanju. Ne omejujemo jim svobode gibanja, za katero so običajno prikrajšani pri tradicionalnih metodah, ki se ne zavedajo množice kinestetičnih tipov in dajejo prednost predvsem otrokom s slušnim oziroma z vizualnim učnim stilom.
- potrebo po zabavi (spoznavanje novega, sprememba, igrivost, uživanje, smeh, sprostitev, dobra volja)
  Ob plesno-gibalnih dejavnostih se otroci zabavajo, igrajo in sproščajo. Ni boljšega, kot učiti se skozi igro (Geršak, 2010).

2.3 Pomen spodbud za plesni razvoj

V predšolskem obdobju ima pri razvijanju plesnosti večjo vlogo neposredno zunanja spodbuda kot predhodne otrokove izkušnje. Čim mlajši je otrok, bolj potrebuje spodbude za gibalno ustvarjanje v obliki sredstev in konkretnih vsebin; čim starejši je, več črpa iz svojih doživetij. Vse, kar otrok zaznava, postaja zanj neizčrpen vir spodbud. Zato jih črpamo iz vsakdanjega okolja, iz narave, iz različnih umetniških področij in umetniško obdelanih tem, ki so blizu otrokom. Zato različne spodbude za gibalno izražanje in ustvarjanje povezujejo plesno vzgojo z drugimi vzgojnimi področji v celoto (Kroflič in Gobec, 1995).

Glasba je sicer le ena izmed spodbud za ustvarjalno gibanje. Poleg raznih likovnih spodbud, gibanja s kostumi in maskami, plesne dramatizacije pravljice ali pesmi in plesa izzvanega z opazovanjem narave, je tu še ples z rekviziti. Uporabo rekvizitov na nov in drugačen način spodbudi domišljijo otrok in gibanje se spremeni. Te izkušnje pa bogatijo plesno izraznost otrok (Geršak, 2006).

Otroka z različnimi spodbudami popeljemo v plesno raziskovanje in ustvarjanje; *notranje spodbude* izhajajo iz predhodnih doživetij in domišljijskih predstav otroka ter podoživljanja njegovih čustvenih stanj.

Zunanje spodbude pa lahko predstavljajo opazovanje in raziskovanje naravnega okolja z vsemi čutili, človekovih izdelkov, glasbe, zvokov, poezije, pravljice, čutnih spodbud, oblačil in različnih rekvizitov (npr. blago, elastika, obroči, žoge, vrvi, časopisni papir …).

Spodbude pomagajo, da se otrok odpre in izrazi, česar z besedami ne more.

2.4 Plesno izražanje v povezavi s čutili

Pri plesni vzgoji ima ustvarjalen vzgojitelj možnost, da spodbuja razvoj vseh čutil. Poleg tega da uporablja različne materialne spodbude za plesno izražanje, ki razvijajo predvsem taktilno čutilo, je lahko krasna plesna spodbuda tudi vonjanje različnih snovi oziroma okušanje različnih okusov.

Otrok na primer izrazi z gibom oziroma odpleše izkušnjo na nekaj dišečega, smrdečega, kislega, grenkega, sladkega … V tem primeru je ples ustvarjalno-integracijsko sredstvo pri doseganju ciljev naravoslovja, jezika in plesa (Geršak, 2010, študijsko gradivo).

2.5 Vloga odraslega

Odrasli otrokovih del ne ocenjujejo, komentirajo, grajajo, prav tako otroka nikoli ne spodbujajo k ustvarjanju shematične, všečne, običajne, prilagojene oblike in ga tudi pretirano ne hvalijo (Kurikulum za vrtce, 1999).

Ustvarjajo prijazno vzdušje medsebojnega zaupanja, s čimer otroka spodbujajo k odprtosti in želji po izražanju.

Omogočiti je treba, da otrok v umetnosti izraža svoj intimni svet in komunicira z okoljem spontano, neposredno in individualno.

2.6 Izvajanje dejavnosti

Dejavnosti smo izvajali v Vrtcu Galjevica, lokacija Dolenjska cesta, in sicer v dveh skupinah, ki se razlikujeta tudi starostno. V eni skupini so otroci stari od 2 do 4 let (12 otrok), v drugi skupini pa od 4 do 6 let (16 otrok). Vrtec je namreč v bloku, v katerem sta dve skupini otrok. Vsi smo medsebojno povezani, zato so bili otroci zelo veseli, ko smo jim povedali, da bomo plesno dejavnost izvajali v obeh skupinah. Z otroki smo se veliko pogovarjali o čutilih, plesu – kaj za njih to sploh pomeni. Dejavnosti smo izvajali v igralnicah, nekaj pa smo jih izvedli tudi na prostem. Predstavili smo le nekaj izmed dejavnosti, ki smo jih izvajali.

Sluh - *Poslušanje glasov iz narave*



Slika 1: Kako piha veter

Vid - *Hoja z zaprtimi očmi in preveza čez oči*



Slika 2: Tisti, ki vidijo, vodijo druge

Tip - *Padalo kot spodbuda za ustvarjalni gib*



Slika 3: Igra »frizer«

Čarobne palice kot spodbuda za ustvarjalni gib - Pod medvedovim dežnikom; glasba: Povabilo na ples



Slika 4: Ples s čarobnimi palicami

Vonj



Slika 5: Vonj limone jih je nasmejal

Okus – limona, sladkor , sol



Slika 6: Uh, to je kislo

3. Zaključek

Na podlagi opazovanj lahko zaključimo, da so otroci preko čutil in ustvarjalnega giba dobro spoznali svoje telo, predvsem pa, kaj vse zmore telo. Tudi sami smo spoznali, da je otrok sposoben marsičesa, le če ima pravilno spodbudo, možnost in čas.

Po evalvaciji izvedenih dejavnosti smo pri mlajših otrocih opazili, da so bili bolj sproščeni; njihov gib je bil bolj spontan in hiter. Ugotovili pa smo tudi, da je več težav predstavljala dejavnost pri vohu, saj je bilo potrebno ugotoviti vonj in interpretirati gib, zato so potrebovali pomoč.

Starejši otroci so bili pri izvajanju dejavnosti manj sproščeni, včasih celo malce sramežljivi. Vendar ko so se vživeli je bilo bolj doživeto in več domišljije. Najprej so pomislili in šele nato izrazili z gibanjem.

Všeč jim je bil drugačen pristop dela in so v dejavnostih uživali. Različne stvari pri dejavnostih so spodbujale domišljijo, umetniško predstavljivost otrok in izražanje otrok. Izmišljali so si gibe, se gibali v različnih nivojih, z različno hitrostjo, v različnih smereh, na različne načine. Spodbude so dale otrokom možnost, da so sami ustvarjali, spoznavali svoje gibalne zmožnosti. Vsak je imel možnost, da je opazoval gibanje drugih. Ustvarjalni gib omogoča, da se otrok počuti sprejetega. Družili so se z vrstniki in s starejšimi. Ni bilo nobenega sramu in vsi so sodelovali. Tudi tisti, ki običajno ne sodelujejo so nas pozitivno presenetili. Komunicirali so z gibanjem in ob tem izražali svoja čustva in zaznavali čutila.

Pomembno je, da kot vzgojitelji skušamo otrokom že v otroštvu pokazati, da sta glasba in ples narejena za to, da nam je lepo in da se imamo lepo, da otroka soočata z izzivi, ki spodbujajo radovednost in veselje do učenja.

Ko smo se z otroki veliko bolj kot navadno posvečali našim plesnim izražanjem, smo opazili, kako sproščeni so otroci in če jih znamo pritegniti, kako zelo so pripravljeni sodelovati z nami, tudi pri stvari, ki nam morda ni toliko pisana na kožo.

Plesne dejavnosti vedno znova potrjujejo svoj pozitiven učinek na otroka; na njegov razvoj, komunikacijo, izražanje občutij.

4. Literatura

Geršak, V. (2006). Potreba po ustvarjalnem gibu – potreba po zabavi, svobodi, moči in ljubezni. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec, in E. Majaron (ur.), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 62). Koper: Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

Geršak, V. (2010). *Čuti*: študijsko gradivo.

Geršak, V. (2010). Ples kot ustvarjalni proces in medpodročno povezovanje: analiza stanja v slovenskih vrtcih. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: posebnosti v različnosti* (str. 156). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Geršak, V. (2014). Primeri vključevanja ustvarjalnega giba v učenje od vrtca do univerze. V V. Geršak in N. Meško (ur.), *Konferenca plesne pedagogike* (str. 17). Velenje, JSKD.

Geršak, V. (2015). Plesna umetnost v vrtcu: gibanje telesa v prostoru, času in z energijo. V B. Vrbošek (ur.), *Umetnost v vrtcu* (str. 37–42). Ljubljana: Supra.

Kovač Valdes, J. (2011). *Plesna žgečkalnica. Priročnik ustvarjalnega giba in sodobnega plesa za otroke z osnovami plesnih tehnik*. Ljubljana: Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti.

Kralj, N. (2008). *Plesna vzgoja predšolskih otrok in mlajših šolskih otrok: Ples in medsebojni odnosi, delavnica in predavanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). Igra – gib – ustvarjanje – učenje. *Metodični priročnik za usmerjenje ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kurikulum za vrtce. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, 1999.

Zagorc, M. in Bertoncelj, M. (2008). *Ples za predšolske otroke: gradivo za slušatelje seminarja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Milost Dežman je strokovna delavka, že kar nekaj let zaposlena v vrtcu. Delala je z različno starimi otroki. Dokončala je študij na Pedagoški fakulteti v Kopru, smer Predšolska vzgoja. Nenehno išče nove pristope z branjem literature, izobraževanjem ter izmenjevanjem izkušenj. Svoja spoznanja skuša implementirati v svoje neposredno delo z otroki, obenem pa prenesti tudi v kolektiv.

Učenci, stres in sproščanje

Pupils, Stress and Relaxation

Vesna Koselj

Osnovna šola F. S. Finžgarja Lesce
vesna.koselj @oslesce.si

Povzetek

V članku so predstavljeni dejavniki, ki vplivajo na otrokovo vedenje v šoli. Podrobneje je predstavljena družina kot prva, ki otroka uči spretnosti za obvladovanje stresa. Opisani so znaki, ki se pojavijo ob stresni situaciji, in potek stresne situacije. V nadaljevanju so navedene situacije, ki so za učenca lahko stresne v šoli. Bistvni del predstavljajo vaje, ki jih uporabimo med poukom takrat, ko je učenec tako nemotiviran za pouk zaradi svojega čustvenega stanja, da ni sposoben slediti razlagi učne snovi. Z vajami sproščanja učenca sproti umirjamo, da lahko doseže minimalne standarde znanja.

Ključne besede: družina, pouk, sproščanje, stres, učenci.

Abstract

The article presents the factors that influence the child's behavior at school. It first gives a more detailed introduction of the family as the primary unit where the child learns the skills of coping with stress. Symptoms that appear in a stressful situation and the course of a stressful situation are described. Then follow the situations that can be stressful for the pupil at school. The essential part is the exercises that we use during the lesson when the pupil is so unmotivated for the lesson because of his/her emotional state that he/she is not able to follow the lesson. With the relaxation exercises we calm down the pupil already during the lesson so that he/she can reach the minimum standards of knowledge.

Keywords: family, lesson, pupils, relaxation, stress.

1 Uvod

O pomenu in vlogi družine pri nastanku vedenjskih težav je v strokovni literaturi napisano že veliko. V različnih člankih, razpravah in raziskavah so avtorji ugotavljali, da sta prav družina in njena vloga pri oblikovanju osebnosti tisto področje, na katerega moramo biti zelo pozorni, kadar iščemo vzroke za nastanek vedenjskih težav pri otroku. Seveda pa to še ne pomeni, da je družina edini vzročni faktor za nastanek težav pri otroku. Vzročnost teh problemov je tako večstranska in prepletena in je tako ne moremo opredeliti le z enega vidika, temveč moramo nanjo gledati širše (Vodopivec-Glonar, 1987).

Tudi struktura in funkcija družine se v današnjem času pomembno razlikujeta od družine izpred nekaj desetletij. Medsebojna razmerja, ki so bila stoletja vklenjena v trden, patriarhalen okvir, kjer je imel vsak član družine svojo določeno funkcijo in vlogo, so se zrušila. Novi, enakopravnejši odnosi dajejo družini sicer večje možnosti za sodelovanje, zdrav in avtonomen razvoj posameznih članov družine, na drugi strani pa povzročajo negotovost, napetost ter bremenijo starše in otroke (Vodopivec-Glonar, 1987).

Poleg družine na celostno vedenje otroka v šoli vplivajo tudi vrstniki, dejavniki prostega časa in igre ter mediji.

Družina ima več nalog: oblikovanje samopodobe posameznika, oblikovanje vrednostnega sistema posameznika, razvoj odnosa do avtoritete ter učenje spretnosti za oblikovanje stresov.

Ljudje se od rojstva srečujemo z mnogimi preizkušnjami. V otroštvu je teh manj, z odraščanjem pa so obremenitve in frustracije vse večje in jih moramo premagovati ter obvladovati s svojimi lastnimi močmi. V funkcionalni družini se otrok postopoma ob spodbudi, pomoči in neštetih skupnih dejavnostih s starejšimi člani družine uči spretnosti in sposobnosti, ki so za razreševanje takih raznovrstnih nalog nujno potrebne. Poleg tega sta potrebna tudi ustrezna samozavest in pozitiven odnos do življenjskih izzivov (Tomori, 2000).

V mnogih družinah so otroci prikrajšani za vse to, starši se z njimi premalo ukvarjajo, ne dajejo jim zadostnega občutka sprejetosti, ob neuspehih jih neprimerno kaznujejo, namesto da bi bili deležni ustreznih spodbud oz. učenja odgovornosti. Mnogi starši so tudi sami nespretni, neprilagodljivi in ob stresih odpovedo, namesto da bi v njih razvijali svoje sposobnosti. Otrokom so slab zgled, če se takrat, ko imajo težave, zatekanjo k alkoholu in nasilnosti ali se umikajo v bolezen in depresijo. Prav gotovo pa so starši najpomembnejši identifikacijski model za otroke, ko se znajdejo na preizkušnji.

2 Stres

Stres bi lahko opredelili kot odgovor organizma na zunanje okoliščine – je dogajanje, ki zmoti človekovo naravno ravnovesje in aktivira njegove prilagoditvene procese (Zidar Gale, 2013 po Kopčavar Guček 2011).

Po Jeričkovi (2007) beseda stres izvira iz latinščine in pomeni napetost, pritisk oz. silo, ki deluje na določeno površino. Prvič so besedo stres uporabili v 17. stoletju. V medicino je izraz prinesel Hans Selye leta 1949. Zanj je stres telesno prilagajanje novim okoliščinam oz. stereotipni, nespecifični odgovor na dražljaje, ki motijo osebno ravnovesje.

Danes obstaja več definicij stresa. Večinoma stres definirajo kot fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se poskuša prilagoditi in privaditi potencialno škodljivim ali ogrožajočim dejavnikom, ki se imenujejo stresorji. Stresor je dogodek, situacija, oseba ali predmet, ki ga posameznik doživi kot stresni element, in se zamaje njegovo ravnovesje, posledica pa je stresna reakcija. Običajno delimo stresorje na notranje in zunanje:

- notranji – npr. žalost, strah, skrbi, občutek nemoči, pomanjkanje kisika in
- zunanji – npr. spraševanje, preizkusi znanja, gost promet, zgodnje vstajanje.

Njuno razločevanje je velikokrat težavno, saj doživljamo stres vedno notranje. Stresnost situacije ni za vse ljudi enaka, ampak jo določajo posameznikova osebnost, starost, lastne izkušnje, vrednote, prepričanja, energetska opremljenost, okoliščine, v katerih se pojavi, ter širše in ožje okolje, v katerem živi oseba. Pomembna je tudi življenjska in miselna naravnanost posameznika, trdnost ter kakovost medosebnih odnosov z ljudmi, ki ga obdajajo. Tako bo določen dogodek za nekoga stresor, za drugega pa dobrodošla spodbuda v življenju. Razmerje med doživljanjem naših zahtev in zahtev okolja ter sposobnostjo reševanja nam pove, ali bo stres škodljiv in uničevalen ali pa ga bomo obvladali in nas bo celo spodbudil k dejanjem (Jeriček, 2007, str. 9).

Kadar določeno situacijo zaznamo kot težavno, nevarno ali ogrožujočo, naši možgani spodbudijo nadledvični žlezi, da zvečata izločanje hormonov, ki sprožijo niz drugih dogajanj,

s čimer se telesno pripravimo na to ogrožujočo situacijo. Gre za t. i. reakcijo »boj ali beg«, ki vključuje pospešeno bitje srca, hitro dihanje, povišan krvni tlak, napete mišice, mrzle dlani in stopala, povečano budnost, vznemirjen želodec, občutek strahu ali ogroženosti. Ko takšna situacija mine, spremembe v možganih povedo telesu, naj se sprosti in pomiri. Vključi se »sprostitvena reakcija«, kar pomeni, da se dihanje in utrip srca upočasnita, da tlak pade in da se pojavi ugodje. Obe reakciji sta v domeni vegetativnega živčnega sistema, kar pomeni, da sta spontani in se zgodita brez naše kontrole. To pa ne pomeni, da nimamo nobene možnosti, da na odzivanji vplivamo (Jeriček, 2007, str. 10).
Danes se na stresorje odzivamo podobno, čeprav so precej drugačni kot včasih, pa tudi stresne situacije trajajo dlje, se ponavljajo, so zelo močne, zgoščene oz. jih tako doživljamo. Tako se npr. pri otrocih in mladostnikih pojavljajo obremenitve v šoli, neuspehi, zapostavljanje, vse večje zahteve in pritiski. Zato je veliko otrok v stalnem stresu, v stalni stresni reakciji. To pomeni, da so pripravljeni na boj in beg in da pri njih ne pride do samodejne »sprostitvene reakcije«. Takšen negativni stres lahko vodi v različne bolezni, med drugim lahko tudi v depresijo in anksioznost.



Slika 3: Potek stresne situacije (po Jeričkovi, 2007)

Obdobje otroštva in mladostništva je zaradi telesnih, duševnih in drugih sprememb že samo po sebi zahtevno in stresno. Otrok in mladostnik se poleg tega stalno soočata z novimi zahtevami, pričakovanji, obveznostmi, ki jima jih nalaga njuna neposredna okolica. Nekateri posamezniki se v tem burnem okolju znajdejo bolje, se prilagodijo in učinkovito odzivajo, drugi pa so pri tem manj uspešni ali celi neuspešni (Jeriček, 2007).

Otroci in mladostniki niso imuni na spremenjene razmere in načine delovanja različnih sistemov v družbi in posameznikov. Ravno tako so, čeprav je vsako bitje avtonomno in enkratno, pod velikim vplivom starejših, ki jih obkrožajo: staršev, učiteljev, sorodnikov, starejših vrstnikov. Vrednote, stališča in prepričanja otrok in mladostnikov, ki so bistvena zato, kako dojemamo določeno situacijo, se oblikujejo v veliki meri pod vplivom pomembnih odraslih. Otroci in mladi pogosto od starejših prevzamejo načine reagiranja, razmišljanja, čustvovanja in komuniciranja. Zato otroke in mladostnike pogosto stresa to, kar stresa njihove

starše, učitelje, vrstnike. Običajno uporabljajo strategije za spoprijemanje, ki so se jih naučili od njih. Zato je odgovornost vseh odraslih, da se naučimo spopadati s stresnostjo življenja na zdrav in učinkovit način, saj bomo lahko s tem pomagali tudi drugim, še posebej otrokom.

Simptomi reakcije na stres se razvijejo v nekaj minutah po stresnem dogodku in trajajo od nekaj ur do nekaj dni. Znaki so različni od posameznika do posameznika. Opazimo lahko začetno stanje osuplosti oziroma zbeganosti z določeno stopnjo zmanjšanja polja zavesti in pozornosti, zmanjšane sposobnosti doumevanja zunanjih vtisov in določeno stopnjo dezorientiranosti. Gre za splošno vzdraženost simpatičnega živčnega sistema, ki pripravlja telo na »boj ali beg«. Sledi umikanje iz danih okoliščin ali huda vznemirjenost (Jeriček, 2007).

2.1 Znaki stresa pri učencih

Pri nekaterih se znaki kažejo bolj na telesnem, pri drugih bolj na čustvenem, miselnem ali vedenjskem področju. Največkrat se med seboj prepletajo in vzdržujejo (Jeriček, 2007).

Tabela 1: Znaki stresa pri učencih

Misli	**Vedenje**
Negativne misli.	Pomanjkanje volje.
Tega ne zmorem!	Neorganiziranost.
To je grozno, kar se mi dogaja!	Jokavost, napetost, živčnost.
Vsi pritiskajo name!	Umikanje v samoto.
Težko mi je!	Izguba teka ali pretirana ješčnost.
Slabo se počutim!	Nekomunikativnost.
Zmešalo se mi bo!	Pozabljivost.
Preveč je vsega!	Agresivnost.
Težave pri razmišljanju.	
Slaba koncentracija.	
Čustva, občutja	**Telo**
Potrtost.	Potne dlani.
Strah.	Pospešen srčni utrip.
Jeza.	Glavobol.
Pretirana občutljivost.	Prebavne motnje.
Razdražljivost.	Izpuščaji na koži.
Pomanjkanje odločnosti.	Rdečica, bledica.
Izguba smisla za humor.	Občutek kratke sape.
Nezaupanje.	Zadrževanje vdiha.
Žalost.	Mrzle roke, slabost, driska.
	Zakrčene mišice.
	Nespečnost ali preveč spanja.

Za učenca, ki je pod stresom, so značilni tudi naslednji znaki: pozabljivost, neracionalnost, zmanjšana koncentracija, slabo presojanje, zamegljene predstave, matematične napake, težave pri razmišljanju, okrnjena domišljija, slaba samopodoba. Običajno najhitreje opazimo vedenjske in čustvene znake.

Na prehodu v adolescenco se zaradi sprememb v odnosu do odraslih avtoritet, od katerih mladostnik postaja vse bolj neodvisen, poveča tudi število situacij, ki od mladostnika zahtevajo spoprijemanje. Obenem narašča v tem obdobju tudi uporaba manj prilagojenih strategij spoprijemanja s stresom, kot so zloraba drog (cigaret, alkohola, marihuane …), čezmerno prehranjevanje – prenajedanje ali hujšanje – stradanje itd. Na takšno dogajanje moramo biti pozorni in o njem odprto spregovoriti.

2.2 Stresne situacije v šoli

Šola je ustanova, v kateri vsak otrok preživi najmanj 9 let, bistveno zaznamuje obdobje otroštva in začetke odraščanja. Zelo pomembno je, kako se otrok v šoli počuti: jo doživlja kot vir nelagodja, strahov, obremenitev ali kot možnost za razvijanje določenih spretnosti, potrjevanje, dokazovanje, občutke podpore, kolegialnosti itd. (Jeriček, 2007).

Po Jeričkovi (2007) so za večino otrok najbolj stresne naslednje situacije:

- prvi šolski dan,
- spraševanje in preizkusi znanja,
- ponavljajoče se slabe ocene, neuspehi,
- govorne vaje, nastopi,
- duševno ter telesno nasilje vrstnikov,
- konfliktni odnosi z učitelji,
- stalno spreminjanje učnih načrtov, pravil, meril, pogojev.

Prvi šolski dan, ki se ga otroci veselijo in se nanj pripravljajo, je za večino otrok stresen, saj gre za novo situacijo, za nove ljudi. Pomembno je, da se tega učitelji in straši zavedajo in pomagajo otroku, da prvi dan doživi kot prijeten in zanimiv. Dostikrat je odločujoč ravno prvi vtis – če je slab, mine veliko časa, da se ga otrok znebi.

Spraševanja in preverjanja znanja so stresna za večino otrok in mladostnikov. Običajno se stresna reakcija, ki se sproži pred samim preverjanjem, po končanem spraševanju ali preverjanju znanja zaključi oz. se sproži sprostitvena reakcija. Vendar pa ni pri vseh učencih tako. Nekateri so v stresu od trenutka, ko je npr. preverjanje napovedano in vse dokler ne izvedo za rezultate. To pomeni, da pri njih stresna reakcija traja dlje časa kot običajno in da ima pogosto negativne posledice.

Ponavljajoči se neuspehi in slabe ocene so zelo stresen dejavnik, saj so ocene in doživljanje uspeha bistveno povezani s samopodobo in samovrednotenjem. Stres se lahko še dodatno poveča, če starši nimajo razumevanja za težave in otroka ali pa mladostnika ne podprejo. Pogosto se v takih primerih začne vrteti začarani krog, v katerem vsaka slaba ocena še dodatno poslabša razpoloženja in samozaupanje otroka, ki dobi odpor do učenja in se še težje skoncentrira, kar pomeni, da je možnost, da bo oceno popravil, manjša. Če k temu dodamo še nezadovoljstvo in kritiko staršev, je mera lahko polna. Za otroka je pomembno, da ima možnost na določenih področjih doživeti uspeh in zadovoljstvo ob tem, da zmore. Za starše in učitelje pa, da sprejmejo otroka takšnega, kot je, kar pomeni, da so zadovoljni z njegovimi sposobnostmi in šibkimi točkami.

Govorne vaje in nastopi so za nekatere še dodatno stresni, saj se morajo v takih trenutkih izpostaviti in pokazati svojim vrstnikom ali občinstvu. Lahko se jim zgodi, da "zamrznejo"

oz. pozabijo besedilo, ki so ga še pred nekaj minutami znali na pamet. Lahko gre za socialno fobijo, v ozadju katere je strah, da bo učenec v družbi vrstnikov ali neznancev izpadel neprimeren, neumen, da bo izzval kritiko. Tak učenec bo običajno dobil pri spraševanju slabšo oceno kot pri pisnem preverjanju oz. slabšo, kot si zasluži glede na znanje.

V poznem otroštvu ter v obdobju odraščanja postajajo vse bolj pomembni **vrstniški odnosi** in vrstniške skupine. Primerjanje z drugimi in vpliv mnenja vrstnikov postajata iz leto v leto pomembnejša. Vrstniška skupina postane v odraščanju glavni socializator in referenčna točka. Mladostnik se podreja njenim stališčem, pravilom ter in normam vedenja. Izkušnje pripadnosti vrstniški skupini in potrjevanje posameznika v njej predstavljajo osnovo za subjektivno zadovoljstvo z življenjem in pozitivno samopodobo. Kakovost vrstniških, zlasti prijateljskih odnosov v mladostništvu predstavlja tudi pomemben zdravstveni kazalnik.

Za otroke in mladostnike je vzpostavljanje dobrih odnosov s **pomembnimi odraslimi** varovalni dejavnik. V šoli so to še posebej učitelji. Dostikrat slišimo otroke ali mladostnike govoriti, da jih ima nek učitelj "na piki" ali da so se sprli z učiteljem. Gre za to, da tak otrok ali mladostnik doživlja učitelja kot tistega, ki išče njegovo neznanje, ki ga ne mara, ne razume ... Takšna doživljanja pogosto vplivajo tudi na odnos do predmeta, ki ga posamezni učitelj poučuje, in tudi na oceno pri njem. Učenec je pri takšnem delu nemotiviran in nezainteresiran, saj je prepričan, da ne bo mogel dobiti dobre ocene pri tem učitelju. Včasih se lahko zgodi, da takšen konflikten odnos z učiteljem, če traja dlje časa, postane travmatičen, zato lahko začne otrok zaradi tega odklanjati šolo. Posebej za učence, ki imajo takšne in drugačne težave tudi doma, je koristno, da imajo dobre izkušnje z učitelji ali drugimi delavci šole.

Vidimo, da je število dejavnikov, ki lahko povzročijo stres pri učencu, veliko. Če se temu pridruži še nemotiviranost za šolsko delo, je delo s takšnim učencem zelo težko. Kako reagirati v situaciji, ko otrok v šoli ne želi slediti pouku, ko se ni sposoben zbrati niti za deset minut ...? V nadaljevanju predstavljam dihalne in gibalne vaje kot eno od oblik, ki jih uporabimo med poukom (pri individualni uri pouka), z namenom, da učencu preusmerimo pozornost. Tako učenec lahko sledi razlagi učitelja in doseže minimalne standarde znanja.

3 Tehnike sproščanja in umirjanja

Umirjanje je rezultat sprostitve telesa in duha. Telo je umirjeno, ko se srčni utrip normalizira, mišice v telesu so sproščene, dihanje poteka enakomerno, telesna temperatura se nekoliko zniža in počutimo se dobro (Srebot, Menih 1994:19).

3.1 Sproščanje z dihanjem

Naše dihanje neposredno odraža raven napetosti, ki je v telesu. Kadar smo napeti, dihanje postane plitvo, hitro, dogaja se v prsih. Za stanje sproščenosti je značilno bolj polno, globoko trebušno dihanje oz. dihanje s trebušno prepono, ki se le na zunaj kaže z izbočenjem trebuha. Težko je biti napet in istočasno trebušno dihati (Kovač Vouk, 2011 str. 149).

Trebušno dihanje povzroča:

- zvečanje prisotnosti kisika v možganih in mišicah;
- stimulacijo parasimpatičnega živčnega sistema. Ta veja avtonomnega živčnega sistema skrbi za stanje miru. Deluje ravno obratno od simpatičnega avtonomnega živčevja, ki stimulira stanje emocionalnega vznemirjenja in fiziološke reakcije pri paničnih napadih;

- večji občutek povezanosti med umom in telesom. Anksioznost in skrbi povzročajo stanje napetosti tudi v glavi. Nekajminutno globoko trebušno dihanje pa tako stanje lahko umiri v celem telesu;
- učinkovitejše izločanje telesnih toksinov. Veliko toksičnih substanc v telesu se izloča skozi pljuča;
- izboljšanje koncentracije. Če nam misli bežijo, je težko vzdrževati pozornost. Trebušno dihanje bo pomagalo umiriti naš um;
- sprostitveni odgovor telesa.

3.2 Dihalne tehnike

Učenje tehnik dihanja je pomembno, da ljudje ozavestijo svoje dihanje in se spomnijo dihanja pri dojenčkih. Njihovi trebuščki se z vsakim dihom dvigajo in padajo na ritmičen, naraven način. Vsakodnevni stres pa se je tekom življenja nekoliko poigral s prirojenim, naravnim dihalnim odzivom (Kovač Vouk, 2011 str. 150).

Obstajajo različne tehnike dihanja (dihanje s trebušno prepono, dihanje s podaljšanim izdihom, globoko dihanje, ritmično dihanje, meditacijsko dihanje). Posameznik si izbere tisto, kar mu ustreza. Pomembno pa je, da je izdih vsaj dvakrat daljši od vdiha (Kovač Vouk, 2011 str. 150).

Navajamo primer dveh preprostih, vendar zelo učinkovitih tehnik:

1. Vdih skozi nos, izdih skozi nos, dihamo s trebušno prepono.
2. Vdih skozi nos, podaljšan izdih skozi usta. Izdihnemo skozi rahlo zaokrožene ustnice, polglasno in kontrolirano. Dolžina izdiha je individualna in jo določi vsak zase, dihamo s trebušno prepono. Pri tem si lahko pomagamo s štetjem – ob vdihu do 3 ob izdihu do 5. Razmerje je lahko tudi 5 : 8 ali 7 : 11.

Zidar Galetova (2013) dodaja poleg omenjenih še dve dihalni vaji:

3. Vdihnemo skozi nos, nekaj sekund zadržimo dih, izdihnemo skozi nos.
4. Vdihnemo skozi nos, nekaj sekund zadržimo dih, izdihnemo polglasno skozi usta.

Predlagane dihalne vaje je možno uporabiti kadarkoli med poukom pri individualni uri, kadar želimo učenca umiriti. Ko učenec ni motiviran za šolsko delo, postane nemiren in razdražljiv. Pri tem želim opozoriti, da je pri delu z vedenjsko zahtevnim učencem to nujno potrebno, da prekinemo negativni miselni tok, ki ni usmerjen v pozornost za pridobivanje učne snovi. Če tega ne bi storili, ne bi mogli doseči minimalnih učnih ciljev.

3.3 Hitra sprostitvena tehnika

Globoko vdihnemo skozi nos (prsno), zadržimo zrak in hkrati napnemo mišice celega telesa (10–15 sekund). Nato počasi izdihnemo skozi priprte ustnice in popustimo napetost v mišicah. Umirimo dihanje in se odpočijemo (20–30 sekund). Ponovimo v zaporedju (3x–5x) (Kovač Vouk, 2011 str. 155).

S to tehniko si pomagamo, kadar čutimo napetost, npr. pred pomembnim dogodkom, izpitom, nastopom, v primeru konflikta.

3.4 Sproščanje z gibanjem – joga za otroke

»Joga je prastari indijski sistem telesnega, duševnega in duhovnega sproščanja. Beseda joga pomeni »zvezo«, ki povezuje fizično telo z mentalnimi in duhovnimi pogledi na življenja.« (Schmidt 2002, str.7).

Teh telesnih vaj ne moremo primerjati z običajnimi telesnimi vajami. Tukaj se posamezni položaji izvajajo zelo počasi in z zavestjo. V vsakem položaju je potrebno nekaj časa vztrajati in se osredotočiti nase in na dihanje. Tu ne gre za to, kdo zmore več, vsakdo v skladu s svojimi možnostmi. Vaje nikakor ne učinkujejo samo na naše telo. Z njimi obenem utrjujemo tudi svoj duhovni svet in povezavo med telesom in duhom (Wilmes-Mielenhausen, 1999, str. 58).

Jogijske vaje delujejo na ves organizem in so primerne za otroke vseh starosti. Ustrezajo različnim gibalnim sposobnostim otrok. Povečujejo moč in gibkost ter izboljšajo koordinacijo in držo. Med vadbo so otroci usmerjeni na položaje, na dihanje in na občutje v telesu. V vse bolj stresnem in glasnem okolju vaje pomagajo otrokom, da se sprostijo, zberejo in umirijo.

Baptiste (2007) navaja, da se z jogo naučimo krmariti med številnimi življenjskimi izzivi in jih obračati v svoj prid. S telesno močjo, usklajenostjo, ravnotežjem in zmožnostjo povezovanja stvari v celoto pa razvijamo tudi osredotočenost in vztrajnost. Vse te spretnosti zagotovo lahko uporabimo tudi na drugih življenjskih področjih.

Baptiste (2007) navaja primere joge za otroke:

1. DREVO, asana: VRIKŠASANA

Položaj drevesa nas uči, kako se podpreti z močnimi koreninami, da bomo lahko segli visoko in obdržali ravnotežje, obenem pa ohranili prilagodljivost.

Stojimo pokončno, s stopali skupaj. Vdihnemo in dvignemo desno nogo ter stopalo prislonimo na notranji del stegna. Dlani sklenemo v višini srca. Iztegnemo roke kvišku. Prepletemo prste, dlani obrnemo navzgor in se iztegnemo. Ko smo pripravljeni, ob izdihu spustimo roke in desno nogo.

2. POLOŽAJ PSA: ADHO MUKHA ŠVANASANA

Položaj psa nas uči, kako biti ponižen in sprejeti lastno telo takšno, kakršno je, saj to vajo lahko izvaja skoraj vsak. Kot povsod drugod pa tudi tu velja, da vaja dela mojstra.

Najprej pokleknemo, zadnjico naslonimo na stopala, z glavo se dotaknemo tal in iztegnemo roke predse. Opremo se na nožne prste in dvignemo zadnjico – kot bi naredili trikotnik. Spustimo pete ter pazimo, da bo hrbtenica vzravnana. V tem položaju ostanemo, dokler zmoremo, nato pa zadnjico spustimo nazaj na pete in glavo na tla. Tako počivamo nekaj časa, preden vstanemo.

Če hrbta ne moremo vzravnati, lahko vajo izvedemo s pokrčenimi koleni.

3. Položaj trikotnika: TRIKONASANA

Pri položaju trikotnika se naučimo, kako smo lahko močni, kako postavimo čvrste temelje in kako se sprostimo, ko smo napeti. Trikotniki imajo tri stranice in tri vogale – tako kot imamo mi tri vidike: misli, duh in telo.

Skočimo v razkorak in istočasno iztegnemo roke. Desno stopalo zasukamo tako, da bo peta obrnjena proti sredini levega stopala. Med izdihom zgornji del telesa nagibamo v desno, dokler se z desno roko ne dotaknemo desnega gležnja. Vdihnemo. Zdaj izdihnemo in glavo obrnemo tako, da vidimo palec na levi roki.

Z obratnim vrstnim redom gibov se vrnemo v izhodiščni položaj. Ponovimo vajo z levim delom telesa.

4. Položaj letala: DEKASANA

Ta položaj telesa nas uči verjeti vase, da bomo kot letalo, ki leti visoko na nebu, poleteli skozi življenje. To držo vadimo na levi in desni nogi in naj nas nič ne skrbi, če se bomo opotekali.

Stojimo pokončno, dvignemo desno nogo tako, da je stegno vzporedno s tlemi. Dlani položimo na boke in desno nogo pokrčimo k prsim. Med izdihom iztegnemo desno nogo nazaj, sprednji del telesa pa nagnemo naprej, dokler nismo vzporedni s tlemi. Tudi roke iztegnemo nazaj kot krila, z dlanmi obrnjenimi navzdol.

5. Položaj mostu: SETU BANDHASANA

Ta položaj nas uči, kako lahko kljub spremembam v življenju ostanemo močni – kot most, ki povezuje nasprotna bregova. Obenem pa ostanemo tudi upogljivi, da nas siloviti sunki sprememb ne bodo mogli zlomiti.

Ležemo na hrbet in stopala razmaknemo v širimo bokov. Potegnemo stopala nazaj tako, da so pod koleni. Med izdihom dvignemo boke tako, da imamo na tleh le še ramena. Ramena upognemo nazaj in z zravnanimi rokami pod hrbtom sklenemo dlani. V tem položaju ostanemo tako dolgo, da nam je še udobno, nato pa telo počasi spustimo na tla.

6. Položaj pluga: HALASANA

Ta položaj nas uči, da spreminjanje običajnih zornih kotov odpira možnosti za notranjo rast – tako kot plug obrača zemljo, da jo pripravi za rast novih rastlin. Če bomo dobro orali, bomo lahko tudi dobro sejali in končno poželi sadove tega, kar smo posadili.

Ležemo na hrbet in kolena pokrčimo k prsim. Med izdihom visoko dvignemo noge in boke, da se opiramo le na ramena. Z dlanmi si podpremo hrbet. Vdihnemo. Med izdihom spustimo noge proti tlom za glavo. V prvotni položaj se vrnemo tako, da gibe izvedemo v obratnem vrstnem redu.

7. Položaj ribe: MATSJASANA

Položaj ribe nas uči, kako se sprostiti in sprejeti tok življenja, ki nas nosi in podpira na našem potovanju. Nikar se ne upirajmo toku – skočimo v vodo in se mu prepustimo, tudi v nemirnih časih.

Sedemo na tla in iztegnemo noge. Dlani obrnemo navzdol in jih podložimo pod zadnjico. Iztegnemo nožne prste. Nagnemo se nazaj in se opremo na komolce. Komolce in lopatice prislonimo čim bližje skupaj.

Med izdihom nagnemo glavo nazaj in usločimo hrbet toliko, da se s temenom dotaknemo tal. Sprostimo se tako, da roki položimo ob telo, hrbet počasi iztegujemo, dokler ne ležimo popolnoma vzravnani na tleh.

8. Položaj leva: SIMHASANA

Ta položaj nam pomaga občutiti in izraziti moč in pogum. Spodbuja nas k drznosti in premagovanju strahov.

Pokleknemo k tlom in se z zadnjico opremo na pete. Razmaknemo kolena. Nagnemo se naprej, roke položimo predse in se nanje opremo. Prste iztegnemo proti kolenom. Odpremo usta, iztegnemo jezik in zarjovemo.

9. Položaj preste (sedeči obrat): MARIČJASANA

Hrbtenica je središče telesa in živčnega sistema. Sedeči obrat nam pomaga sprostiti vse vrste napetosti. Položaj blagodejno vpliva na naše telo in tudi na um, saj odžene nepotrebne misli in skrbi. Tako postanemo samozavestni, odprti in bistri.

Na tleh pokrčimo desno koleno in stopalo potisnemo pod levo bedro. Pokrčimo levo koleno in levo stopalo položimo čez desno koleno. Nožni prsti naj bodo iztegnjeni. Med izdihom telo počasi obračamo v levo. Z levo roko se trideset centimetrov za hrbtom naslonimo na tla. Desno roko potisnemo pod levo bedro. Če ne gre, se z desnim komolcem naslonimo na levo koleno, da je lažje. Za hrbtom sklenemo dlani in se zasukamo v levo, kolikor je le mogoče, ter se ozremo nazaj. V istem vrstnem redu gibe ponovimo še z drugo stranjo telesa.

Gibalne vaje uporabimo pri individualni uri pouka takrat, kadar pri učencu želimo preusmeriti pozornost in misli. Želimo doseči, da začne slediti navodilom učitelja in njegovi razlagi. Pri tem učencu pomagamo, da se s pomočjo gibalne aktivnosti osredotoča na gibanje, pravilnost pri opravljanju gibov, vztrajanju pri opravljanju določenega giba. Za takšne vaje potrebujemo od 5 do 10 minut. Ko učenec zaključi vajo, nadaljuje s poukom.

4 Zaključek

V šoli je čedalje več učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, kar se kaže tudi v odnosu učenca do učitelja in posledično tudi v odnosu do šolskega dela. Takšni učenci težko sledijo pouku, razlagi učitelja. Pogosto sami ne zmorejo učne motivacije za delo in sledenje pouku ter se upirajo. V večini primerov so takšni učenci usmerjeni in imajo dodeljene ure dodatne strokovne pomoči. To pomeni, da z njimi delajo učitelji individualno. Z nekaterimi celo 5 ur tedensko. Delo s takšnimi učenci je zahtevno in terja od učitelja nemalo izvirnosti pri uporabi metod in oblik dela. V članku so predstavljeni pristopi, kako pri individualnem poučevanju učitelj s pomočjo gibalnih in dihalnih vaj sproščanja učencu preusmeri pozornost, doseže sprostitev in tako učencu omogoči, da lahko sledi pouku, samostojno dela vaje in dosega učne cilje in pozitivno oceno.

Prednost takšnega načina poučevanja je v drugačnosti ter v sprotnem ponovnem vzpostavljanju učne motivacije, kar nam omogoča doseganje učnih ciljev. Najprej malih ciljev, nato pa vedno večjih. Pri tem je zelo pomembno, da učencu damo vedeti, da je pri pouku in da bomo uro speljali do konca kljub njegovemu negodovanju. Takšen način pa ima seveda tudi pomanjkljivost. Nekaj časa pouka, ki bi ga sicer namenili razlagi ali ponavljanju učne snovi, tako odpade na račun dihalnih in gibalnih vaj. Vendar tako učenec kot učitelj naredita nekaj pozitivnega in dosežeta večjo učinkovitost pri prenosu znanja.

5 LITERATURA IN VIRI

Baptiste B. (2007). *Moj očka je presta*, Joga za starše in otroke: Kranj: Damodar.

Jeriček, H. (2007). *Ko učenca strese stres in kaj pri tem lahko naredi učitelj*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

Kovač Vouk L. (2011). *Tehnike sproščanja* v: Psihoterapevtski ukrepi za vsakdanjo rabo 3 – zbornik, 18. in 19. november 2011, Psihiatrična bolnišnica Begunje.

Schmidt, G. (2002). *Začetni program joge za otroke – zbirka primerov za usmerjene igralne in gibalne dejavnosti*. Ljubljana: Schlamberger P&J.

Srebot, R., Menih, K., (1994): *Sprostitve in praktični napotki za boljše telesno in duševno počutje.* Ljubljana: Domus.

Tomori, M. (2000) *Psihosocialni dejavniki pri mladoletnem prestopništvu*, V: A. Šelih (ured) Prestopniško in odklonsko vedenje mladih, Ljubljana: Bonex.

Vodopivec Glonar, M. (1987): *Vpliv družine na nastanek vedenjskih težav,* Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času, Družina in vzgoja 6, 64-78.

Wilmes-Mielenhausen, B. (1999). *Kje je doma tišina? Starši in otroci odkrivajo poti do sprostitve.* Radovljica: Didakta.

Zidar Gale T. (2013). *Obvladovanje stresa na vodilnem položaju*, Ljubljana: Ministrstvo za pravosodje, Center za izobraževanje v pravosodju.

Predstavitev avtorja

Mag. Vesna Koselj je univerzitetna diplomirana pedagoginja in profesorica geografije, zaposlena v osnovni šoli kot svetovalna delavka več kot 12 let.

Področje vedenjsko zahtevnejših učencev je začela proučevati že v času študija in svoja spoznanja strnila v diplomskem delu Družina in delinkventnost. Svoje znanje je nadgradila na podiplomskem študiju. Svojo magistrsko nalogo Vpliv družine na vedenjsko zahtevnejšega otroka v šoli je zagovarjala leta 2009. Pri svojem delu se dnevno srečuje z vedenjsko zahtevnejšimi otroki. Svoje teoretične in praktične izkušnje nam bo predstavila v članku.

Interesna dejavnost kot priložnost za vrstniško sodelovanje do čuječih in osredotočenih učencev

Extracurricular Activity as a Chance for Peer Cooperation for Mindful and Concentrated Pupils

Andreja Založnik

Osnovna šola Frana Roša
andrea.zaloznik@gmail.com

Povzetek

Vedno večjim zahtevam sodobne družbe do posameznika se postavlja v bran tudi šola kot aktiven člen z znanji, metodami in načini, kako uspešno, v skladi z etičnimi načeli in vrednotami učiti učence sprejemati izzive, reševati probleme, sodelovati, skratka, kako se uspešno znajti v zapletenem svetu.

Ker sta učenje in poučevanje procesa, v katera vstopajo vsi deležniki na bazi čustvenega odnosa, je prav, da poznajo delovanje svojega telesa. Zato že tretje leto na naši šoli tim treh učiteljic z učenci nadaljuje s projektom pod naslovom *Vse je v glavi*, v katerem je združenih mnogo dejavnosti, ki potekajo na šoli v okviru pouka, letos pa smo aktivnosti razširili še na področje interesnih dejavnosti. Namen teh aktivnosti je, da učenci skozi spoznavanje delovanja možganov, spoznavajo sami sebe, razumejo mehanizme čustvovanja in se zavedajo zmožnosti vplivanja na spremembe pri sebi, hkrati pa izkazujejo boljše razumevanje in strpnost do sošolcev. Učijo se prepoznati in opredeliti stres, ki ga občutijo v različnih življenjskih situacijah in vedo, kako se sprostiti in umiriti, ko to potrebujejo. Poleg tega izboljšujejo tehnike pomnjenja in koncentracije, vadijo čuječnost in se urijo v aktivni pozornosti, kot temelju za večjo osredotočenost na stvari, ki jih v danem trenutku počnemo. Te aktivnosti so postale del sodobnega pouka.

Rdeča nit projekta je vzgoja ljudi, dojemljivih za odnose z učenjem, ki učence miselno in čustveno aktivira. Ciljem, ki jim sledimo, pristopamo sistematično in procesno. Znanja, ki jih učenci pridobivajo, vsako leto nadgradijo in širijo v obliki delavnic med ostale učence šole, učitelje in starše.

Ključne besede: čustva, delovanje možganov, odnosi, osredotočenost, stres, vrstniško sodelovanje

Summary

Nowadays the school is taking an active part in facing the great demands of society towards individual using knowledge, methods and ways to successfully teach pupils, by ethical principles and values, to face challenge, resolve conflicts, cooperate, in a word, to live successfully in a complicated world.

Knowing how our body functions is important because all participants are emotionally involved into the process of teaching and learning. At our school the team of three teachers has been carrying out the project Everything is in the head for the last three years. The project includes a variety of activities that are part of regular classes. This year we have decided to expand the activities and to carry them out as extracurricular activities. The purpose of our activities is to teach pupils to know and understand themselves, to understand the mechanism of feelings, to understand the ability of influencing individual behaviour and at the same time understand their classmates better and be more tolerant. This can be achieved through learning how our brain works. Pupils learn not only how to recognise and define stress that is present in different life situations but also how to relax and calm down. They also improve their retention techniques and concentration and practise mindfulness and active attention, which is the basis for increasing the focus on things we are doing at present. These activities have become part of contemporary classes.

The main purpose of the project is to educate people who are perceptive about learning which activates pupils' thinking and emotional processes. We approach the aims systematically and procedurally. The knowledge pupils gain is upgraded every year and spread in the form of a workshop among other pupils, teachers and parents.

Key words: brainwork, feelings, focus, peer cooperation, relationships, stress

1. Uvod

Šola je prostor, kjer učitelji, pedagoški in ostali delavci šole z učenci razvijamo kompetence vseživljenjskega učenja. Ena izmed njih je socialna kompetenca kot kombinacija znanja, veščin, stališč in odnosov, kar potrebujejo učenci za osebni razvoj in kot aktivni člani družbe, ki so ustvarjalni, zmožni konstruktivnega sodelovanja in znajo reševati morebitne spore. Temelj za razvoj te kompetence, kot pravi v svoji diplomski nalogi Vesna Kržan (2010), so sodelovanje, samozavest in integriteta. »Učeči se učitelj, ki zna svoje učence kakovostno in zavestno organizirati in uravnavati, predstavlja za učence dober model identifikacije.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 282).

Šola poleg izobraževanja nudi učencem tudi sistem vrednot, to pomeni, da sooblikuje tudi njihova stališča in ravnanja. To lahko počne namerno, ali kot pravi Marentič Požarnikova (2000) v obliki skrivnega učnega načrta. Pozitivna stališča se izoblikujejo ob metodah, kjer učenec spozna smiselnost učenja in povezanost z resničnimi problemi.

Marentič Požarnik (2000) v svojem delu ugotavlja, da k spreminjanju pojmovanj o svetu in spreminjanju osebnosti vodi le učenje s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, z dialogom v skupini, ki učenca miselno in čustveno aktivira, ki je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine, bo uporabno v novih situacijah in nam bo pomagalo bolje razumeti sebe in druge.

Kot navaja Muršič (2010), v šolah opažamo porast nasilnega vedenja in pomanjkanja empatije med otroki. Medosebno nasilno ravnanje je ponavadi prežeto s čustvi. Zato se moramo učiti o čustvih, kar naj bi spodbujalo razvoj socialno emocionalnih zmožnosti kot so: poznavanje spektra različnih čustev, prepoznavanje čustev pri sebi in drugih, sprejemanje odgovornosti za lastna čustva in njihovo izražanje, ustrezno upravljanje s čustvi in obvladovanje stresa. Tako razvijamo kulturo nenasilnih čustvenih odzivov v medosebnih odnosih in tako Muršič (2010), razvijamo čustveno opismenjenost učencev, staršev in učiteljev v čustveno osveščeni šoli.

Da bi lažje razumeli svoja čustva, določene reakcije na posamezne dražljaje v nas in okolici, moramo poznati delovanje naših možganov, tako učitelji, kot učenci. Veliko vrednost pripisujemo sodelovalnemu učenju in vrstniškemu sodelovanju, kar prispeva h aktivnemu učenju.

V minulem šolskem letu smo v projektu *Vse je v glavi* razširili področje delovanja na interesno dejavnost, v katero so se vključili učenci, ki so v minulih šolskih letih, odkar projekt poteka, pri pouku pridobili znanja in veščine, ki so tema vsebin v projektu. Kot vodje delavnic so z mentoričino pomočjo svoja spoznanja in pridobljene izkušnje v obliki vrstniškega sodelovanja posredovali čim večjemu številu učencev na šoli in izven. Na roditeljskih sestankih so bili v projekt vključeni tudi starši učencev nekaterih razredov naše šole kot udeleženci učne ure, ki so jo pripravili učenci z učiteljico. Svoje delo so v lanskem letu predstavili na delavnicah z učenci OŠ Glazija v Celju, v okviru mednarodnega projekta.

2. Interesna dejavnost Ti in jaz – skupaj v znanju in sproščanju

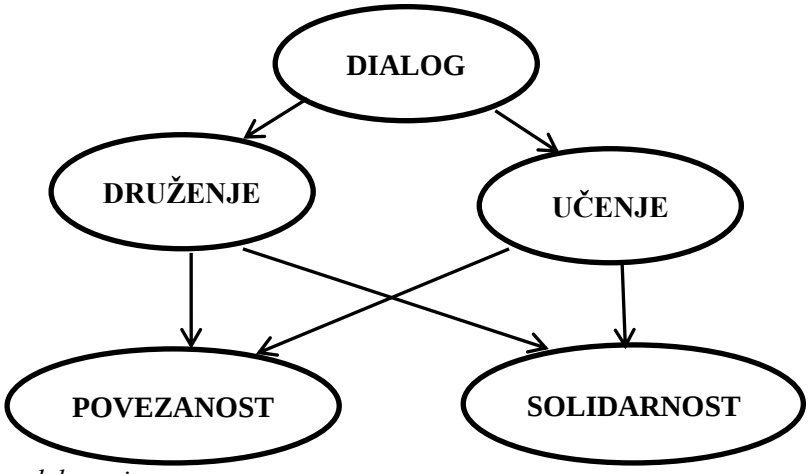
V programu osnovnošolskega izobraževanja za devetletno osnovno šolo so interesne dejavnosti opredeljene kot pomemben del vseživljenjskega učenja. Človek v sodobni družbi se mora zaradi hitrega ekonomskega, družbenega, znanstvenega in tehnološkega razvoja učinkovito odzivati na spremembe. To zahteva razvoj temeljnih izhodišč vseživljenjskega učenja, kar je močno izraženo ravno v šolskem obdobju in interesne dejavnosti so za to še posebej primerne, saj omogočajo učencem odkrivanje in razvijanje njihovih interesov ter usposabljanje za zdravo in koristno preživljanje prostega časa, tako Kolar (2008).

V interesni dejavnosti Ti in jaz – skupaj v znanju in sproščanju smo si načrt dela zastavili v šestih delih, kar je razvidno iz spodnje tabele 1. Za vsak del so učenci najprej pridobili teoretično podlago, se sami preizkusili v delavnicah in z mentorico sestavili načrt za izvedbo učnih ur, kjer je bilo to potrebno.

Tabela 1: Dejavnosti v okviru programa interesne dejavnosti Ti in jaz-skupaj v znanju in sproščanju

1.	Priprava učne ure o delovanju možganov za učence 4. in 5. razredov.
2.	Pridobiti oziroma nadgraditi obstoječa znanja iz 4. in 5. razreda o čustvih in stresu.
3.	Pripraviti učno uro na to temo o čustvih za učence od 1. do 3. razreda.
4.	Spoznavati različne sprostitvene tehnike, vaje čuječnosti, izvajati vaje za urjenje aktivne pozornosti.
5.	Pripraviti delavnico za učence od 4. do 7. Razreda. Tema: sprostitvene tehnike, vaje čuječnosti in vaje za urjenje aktivne pozornosti.
6.	Pridobiti znanja in veščine vodenja skupine in dela z vrstniki.

Vrstniško sodelovanje, ki zajema pretežni del udejstvovanja v interesni dejavnosti preko dialoga, ki poteka med učenjem in druženjem, omogoča medvrstniško solidarnost in povezanost, kar je razvidno iz spodnje slike.



Slika 1: Vrstniško sodelovanje

2.1. Kako delujejo naši možgani

Učenci šestih razredov so z mentorico pripravili učno uro o delovanju možganov učencem četrtih in petih razredov, prilagojeno zahtevnosti starostne stopnje. Učenci so spoznali osnovno zgradbo, nalogo možganov in nevronov ter kako potujejo sporočila po živčevju. Poudarek je na zdravem načinu življenja. Za svoje možgane poskrbimo tako, da dovolj spimo, se zdravo prehranjujemo in živimo sproščeno. Ker imamo vpliv, je od nas odvisno, kako jih bomo s svojimi dejavnostmi oblikovali.

Tabela 2: Dejavnosti o spoznavanju zgradbe in nalog možganov in nevronov

NALOGE MOŽGANOV
Učenci vedo, da možgani nadzirajo vse, tudi naša čustva, omogočajo nam usklajeno delovanje celega telesa, učenje in spomin. Opravljajo naloge, katerih se zavedamo - na primer branje, hoja, govor... , pa tudi nekatere, na katere nimamo vpliva – na primer spanje, dihanje, bitje srca, potenje...
ZGRADBA MOŽGANOV
Na modelu prepoznajo velike možgane, levo in desno hemisfero in njuno specializiranost za posamezna opravila in funkcije, male možgane in možgansko deblo.

POMEN ŽIVČNIH CELIC
S pomočjo modela spoznajo zgradbo živčne celice ali nevrona ter pomena povezav med nevroni. Z igro vlog ponazorijo te povezave.
VODA KOT PRENAŠALKA INFORMACIJ PO TELESU
Z energijsko žogico ponazorimo potovanje električnih impulzov po telesu tako, da stojimo v krogu in se držimo za roke. Dva učenca držita vmes energijsko žogico, ki sveti, dokler je krog sklenjen. Ko postavimo vmes lonček z vodo, spet poskrbimo za sklenjenost kroga in žogica sveti, torej električni impulz teče.

2.2. O čustvih in stresu

Marentič Požarnik (2000) pravi, da od šole pričakujemo, da bo predstavljala učencem varovalni dejavnik duševnega zdravja. Na to ima pomemben vpliv tudi učitelj z učenjem čustvenih spretnosti, zatiranjem napadalnosti, razvijanjem prijateljskega vedenja, obvladovanjem jeze, prepoznavanjem čustev pri sebi in drugih ter vživljanjem v čustva drugih. S tem daje učencem pomembno popotnico za življenje. Prgič (2010) navaja, da je prepoznavanje čustev pomemben vidik osebne identitete. Učence je treba spodbujati, da se zavedajo svojih čustev, ko jih občutijo, da premislijo o tem, kaj se je zgodilo in kako so se pri tem počutili ter da se naučijo, kako se spoprijemati s čustvi na socialno sprejemljiv način. Dejstvo je, kot navaja Middleton (2014), da šele, ko razumemo, da se odzivamo na določen način, se zavedamo tudi možnosti drugačnega ravnanja. Razumevanje je prvi korak k temu, da zmoremo kaj spremeniti. Glede na omenjena dejstva smo v interesni dejavnosti izvedli različne aktivnosti.

Tabela 3: Dejavnosti, ki smo jih izvajali v interesni dejavnosti na temo čustev in stresa

PREPOZNAVANJE ČUSTEV
Učenci so prepoznavali čustva na obrazih ljudi s pomočjo fotografij in pantomimo v igri vlog.
NAČINI SPOPRIJEMANJA S ČUSTVI
Jaz sporočila: Spoznali so način izražanja čustev z »jaz sporočili« kot primerom učinkovitega in umirjenega pogovora. V igri vlog so na primerih z vajami preizkušali učinkovitost v praksi.
Motiželjko: S pomočjo plišaste igrače, ki smo jo poimenovali Motiželjko, so se učenci učili primernih odzivov na asertivne izjave. Gre za stil komunikacije, kjer govorec jasno izrazi svoje potrebe, ne da bi kakorkoli ogrožal zadovoljevanje potreb druge osebe.
Samozavedanje:Vsak sam zase odloča o tem, kako se bo v določeni situaciji odzval na prejeto sporočilo in katero komunikacijsko veščino bo uporabil. Učenci vadijo odzive glede na sprejeto sporočilo, ki je zapisana na drsnici in uporabljajo predstavljene komunikacijske veščine, ki jih sami izberejo.
O STRESU
Učenci so spoznali fiziološke, psihološke in vedenjske **odgovore posameznika**, ki se poskuša prilagoditi in privaditi notranjim in zunanjim **dražljajem** (stresorjem). Predstavili smo različne načine obvladovanja stresa z zmožnostjo vplivati na svoje misli in posledično dejanja in počutje. Na primer umirjeno dihamo, sprostimo mišično napetost, miren odziv, pričakovanje in načrtovanje…

Ob igrici smo predstavili problem stresa na dejaven način in spodbudili razpravo o pomenu stresa. **Opis igre**: kiparji v vsaki skupini učencev oblikujejo kipe z naslovom stres. Po 3 minutah se skupine predstavijo gledalcem, ki povedo, kaj kipi predstavljajo. Tudi kipar pojasni, kaj je hotel s kipom prikazati. Besede pišemo na tablo. Sledi razgovor o podobnosti kipov, počutju sodelujočih, katere zapisane besede predstavljajo vzroke in katere posledice.

Vir: Prgić (2010), Jeriček (2010)

2.3. Učna ura o čustvih za mlajše učence

Ko smo zaključili z zgoraj opisanimi dejavnostmi, so učenci z mentorico pripravili učno uro za mlajše učence od 1. do 3. razreda. Cilji učne ure so bili:

- učenci se učijo prepoznavati svoja čustva in čustva drugih ter jih znajo tudi ustrezno poimenovati,
- spoznajo, kaj nam določeno čustvo prinaša in kako ravnati, ko se ga zavemo,
- se učijo konkretnih načinov oz. tehnik, kaj storiti, ko občutimo neprijetno čustvo,
- razumejo, da so tudi neprijetna čustva del nas in kot taka nujno potrebna v življenju.

Učenci so na podlagi slikovnega materiala in lastnih posnetkov, ki so nastali pri uri, ugotavljali osnovna čustva, jih poimenovali in pripovedovali o situacijah, v katerih občutijo posamezno čustvo in kako se na te občutke odzovejo. Npr. v katerih situacijah postanem žalosten in kako odreagiram. Na fotografijah učencev, ki so nastale med uro, so ugotovili, da že drža telesa in mimika obraza, brez besed torej, izražata določeno čustvo, ki ga lahko prepoznajo.

V nadaljevanju ure so učenci mentorji zaigrali lutkovno zgodbo, ki pripoveduje o dečku Oliverju, ki je večkrat jezen, žalosten ali prestrašen. Prispodoba za neželjena čustva so baloni posameznih barv. Ima pa tudi rumene balone, ki predstavljajo veselje. Oliver s pomočjo prijateljev spusti balone v zrak, zadrži pa le rumene za veselje. Ker balone s čustvi kot so strah, žalost, jeza, izpusti, bo naslednjič, ko bo občutil katero izmed teh čustev, poskočil. Poleg balonov, ki jih spuščamo, tudi poskoke preizkusimo v praksi. Rumeni baloni pa ostanejo v vseh učilnicah. Ob tem poudarimo, da so tudi čustva, ob katerih se slabo počutimo, potrebna, da se moramo le naučiti, kako si pomagati, ko jih občutimo. Zgodba je prirejena po besedilu v Zdravilnih zgodbicah 2.del, Oliver in njegovi rumeni baloni, avtoric Mie Bone in Petre Julie Ujawe (2015).

Prispodoba balonov za poimenovanje čustev in poskokov za boljše počutje ob neprijetnih čustvih je pri mlajših učencih naletela na pozitiven odziv in dober primer uporabe v praksi.

2.4. Od sproščanja s čuječnostjo do osredotočenosti

Dejstvo je, da smo pri učenju uspešnejši, če smo telesno in duševno sproščeni. Če velik delež v življenju posameznika v zahtevni sodobni družbi predstavljajo stres, zahteve, naglica, potem nujno potrebujemo nekaj kar bo to umirilo in ublažilo. To lahko najdemo v čuječnosti. Škobaljeva (2017) opredeli čuječnost kot notranje stanje človeka: kot notranjo budnost, zbranost in zmožnost koncentracije in osredotočenja, torej prisotnost v danem trenutku. Bistvenega pomena za prisotnost duha je opazovanje. Z njim pridemo do lastne izkušnje in vedenja. Čuječnost in opazovanje se prepletata. Bolj kot smo zmožni opazovanja, bolj postajamo čuječi in obratno. Čuječ posameznik je sposoben upravljati s svojo pozornostjo in tako lahko doseže poglobljeno opazovanje. Z notranjo budnostjo razvijamo tudi odgovornost, tako da se zavedamo lastne aktivne vloge in soudeleženosti pri razvoje dogodkov. Predhodnica vsakega delovanja pa je misel. Če želimo stvari spreminjati, začnemo pri misli, ki pa jo moramo potem udejaniti, kakor navaja Škobaljeva (2017) v svojem delu.

Za udejanjanje misli je potrebno sprejemanje različnih informacij, ki jih znamo smiselno povezati med seboj. Ključna za to je aktivna pozornost. Gre za sposobnost osredotočenja na nek dražljaj in vztrajanje v tem, tako Mravlje (1999). Bolj kot smo pozorni, globlje je naše dojemanje in snov postane bolj smiselna.

Bistvo sklopa vaj, ki smo ga izvajali v tem delu interesne dejavnosti je bilo umiritev uma, kar pomeni, da zmanjšamo količino vizualnega in verbalnega razmišljanja. Z umirjenim umom jasneje vidimo in opredelimo vse, kar se nam v življenju dogaja, zato se lažje pravilneje odločamo, kar posledično pomeni manj stresa, ker ga znamo obvladati. To pomeni za posameznika boljše zdravje.

Pri druženju v interesni dejavnosti so se v okviru zgoraj omenjenih vsebin prepletale vaje za sprostitev in razvijanje čuječnosti in vaje za urjenje aktivne pozornosti**,** s pomočjo didaktičnega pripomočka Pozorko.

Tabela 4: Predstavitev vaj, ki smo jih izvajali na temo čuječnosti, sproščanja in urjenja aktivne pozornosti in njihov namen

VAJE ZA SPROSTITEV IN OSREDOTOČENOST
Dihalne vaje
Dihalne vaje pred preverjanjem znanja, trebušno dihanje, prsno dihanje. **Namen:** doseći zavedanje trenutnega dihalnega vzorca ter sposobnost zavestnega usmerjanja dihanja z namenom sprostitve.
Vizualizacija
Meditacija na telesu, vizualizacija pomirjujočega kraja. **Namen:** s pomočjo ustvarjanja pomirjujočih miselnih podob doseči miselno, telesno in splošno sproščenost.
Osredotočenost
Vaja z rozino **Namen:** učenje ozaveščanja vsakdanje dejavnosti. Ob užitju rozine zavestno in vodeno aktiviramo vsa čutila in se osredotočamo v določenem trenutku na samo eno od njih. Sledi razgovor, v katerem izmenjajo izkušnje o svojih občutkih, pomislekih, zaznavah, spoznanjih, ki so jih doživljali med izvajanjem vaje. Vajo ponovimo še s črno čokolado in mangom.
Zvoki v tišini **Namen:** osredotočiti se na zvoke, ki v navidezni tišini v prostoru vseeno obstajajo in jih zaznavamo v različnih smereh glede na naše telo, če smo na njih pozorni.
VAJE ZA URJENJE AKTIVNE POZORNOSTI
Namen: z vajami v didaktičnem pripomočku Pozorko smo sistematično spodbujali aktivno pozornost. Nekaj vaj smo sestavili tudi sami. **Primer vaje, ki smo jo imenovali številska zgodba:** Učenci sedejo v krog, vsak predstavlja eno številko od 0 do 9 (določi učitelj). Učitelj bere zgodbo, v kateri je veliko številk. Ko zaslišijo svojo številko, vstanejo. Ob dvomestnem številu se vstaneta oba učenca, ki zaslišita svojo številko. Ob enakem številu enic in desetic vstane učenec s to številko dvakrat.

Viri: Williams in Penman (2015), Mravlje (1999), Jeriček (2010), Zupančič Tisovec in Tančič Grum (2015), Klemenčič, Karajić in Sitar (2016)

2.5. Delavnice z učenci 4., 5. 6. in 7. razredov

V delavnicah so učenci mentorji svojim vrstnikom pripravili teoretičen uvod s predstavitvijo dela in vsebin pri interesni dejavnosti. Nato so z učenci izvajali vaje za urjenje aktivne pozornosti. Te vaje so z navdušenjem sprejeli učenci 4. in 5. razredov, 6. in 7. pa manj. Sledile so vaje za sprostitev in osredotočenost: trebušno dihanje, dihalne vaje pred preverjanji znanja in vaja z rozino. Redki posamezniki v razredih so težko sprejeli novosti,

večina učencev je aktivno sodelovala, tako v razredih, kjer so zaradi dela v projektu *Vse je v glavi* vaje že poznali, kot tudi učenci, ki so se z njimi srečali prvič.

2.6. Učenec v vlogi mentorja

»Učenci v razredu naj bi bili učeča se skupnost…« (Marentič Požarnik, 2000, str. 237) in ravno tako so lahko učenci cele šole med seboj učeča se skupnost, ne pa sovražni ali tekmovalno usmerjeni posamezniki. To lahko zagotovimo s sodelovalnim učenjem. V delavnicah, ki so jih vodili učenci je bilo opaziti konstruktivno sodelovanje med starejšimi in mlajšimi učenci, saj so se vodje delavnic znali vživeti v način razmišljanja učencev, uporabljali so njihov jezik, bili so potrpežljivi, mlajši učenci se jih niso bali kaj vprašati. Za uspešno vodenje takih delavnic so morali izvajalci delavnic pridobiti določena znanja, socialne veščine in izkušnje. Zato je bilo nekaj naših srečanj namenjenih temu. Najprej so spoznavali sami sebe, se prepoznavali kot osebe, ki so samozavestne in se spoštujejo ter se spoprimejo z različnimi izzivi. Poudarili smo, da ima vsaka skupina svojo dinamiko in klimo in zato različne potrebe. Učenci, ki so usmerjali delo v delavnicah ali pri učnih urah so si enakopravno razdeliti vloge, glede na svoja močna področja ter se na izvajanja natančno pripravili. Pri samem izvajanju so bili pozorni na vse učence v razredu, tako da so spoštovali identiteto posameznika in si prizadevali z aktivno sodelovanje posameznika in skupine. Jasno so predstavili navodila, zahteve in želje. Poslušanje smo ovrednotili kot umetnost, ki jo naj z dobrim zgledom prenašajo med vse sodelujoče. Pri evalvacijah nastopov, ki smo jih opravili skupaj vsi deležniki, so učenci mentorji prejeli zelo pozitivne odzive z uresničitvijo večine zastavljenih ciljev pri pripravah na delo. Z vsakim izvajanjem so bili nastopi kvalitetnejši, učenci izvajalci pa bolj samozavestni, prepričljivi in odzivni. Po njihovih izjavah sodeč so pri delu uživali. To spoznanje je pomembna popotnica za vnaprej.

3. Zaključek

Če nas stvari zanimajo, potem učenje in pridobivanje znanja ni utrudljiv proces. Znanje je potrebno za kakršnekoli premike v osebnem in družbenem življenju. Učenci, ki so se odločili za delo v interesni dejavnosti Ti in jaz – skupaj v znanju in sproščanju, so na podlagi pridobljenih znanj pri pouku videli interes in smisel tega, da usvojeno znanje, ki jim je služilo kot navdih, nadgradijo in ga posredujejo tudi drugim učencem in učiteljem na naši šoli. Ker so že na začetku vedeli, da bodo njihova znanja in izkušnje koristila tudi drugim, so izkazovali še večjo motiviranost za delo, ki so ga odlično opravili. Znanje o delovanju svojih možgan, čustvih, stresu, čuječnosti in osredotočenosti, ki so ga pridobili na teoretičnem nivoju, so z vajami na praktičnem nivoju preizkusili, oplemenitili s svojimi vidiki in se preizkusili kot mentorji drugim učencem. S predstavitvijo v delavnicah so druge učence povabili k sodelovanju in jim odprli vrata v iskren pogovor, hkrati pa tudi sami pridobili bogate izkušnje pri delu z vrstniki in vodenju skupine. Zato bomo z delom v tej interesni dejavnosti v okviru projekta *Vse je v glavi* nadaljevali tudi v naslednjem šolskem letu.

4. Literatura

Bone, M. in Ujawe, P. J. (2015). *Zdravilne zgodbice 2.* (str. 61-69). Radovljica: Didakta.

Jeriček, H. (2010). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj*: priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.

Klemenčič, I., Karajić, E. in Sitar, S. (2016). *Obravnavanje medvrstniškega nasilja v VIZ,* priročnik št.3. (str.19-35). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Kolar, M. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo.* Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Interesne_dejavnosti_cb.pdf

Kržan, V. (2010). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje na primeru programa evropske prostovoljne službe* (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s http://mss.si/datoteke/dokumenti/Krzan.pdf

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

Middleton, K. (2014). *Stres: kako se ga znebimo.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mravlje, F. (1999). Pozorno poslušanje z razumevanjem. Priročnik za učitelje, vzgojitelje in starše. Nova Gorica: Educa.

Muršič, M., Milivojević, Z., Brvar, B., Filipčič, K., Lešnik Mugnaioni, D., Pušnik, (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Prgič, J. (2010). *Razvijanje življenjskih veščin skozi metodo razrednega sestanka*. Seminarsko gradivo v obliki priročnika. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Zupančič Tisovec, B. in Tančič Grum, A. (2015). *Tehnike sproščanja*. Gradivo za udeležence delavnice. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila international.

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Založnik, učiteljica na OŠ Frana Roša v Celju, profesorica razrednega pouka, razredničarka petošolcem. Področje raziskovanja je usposabljanje učencev za uspešno komunikacijo in opolnomočenje učencev, da se povežejo s svojimi vrstniki. N a to temo je bila dve leti vključena v inovacijski projekt (Ti in jaz skozi socialne igre ter S Kvalitetnejšo sodelovalno kulturo vseh sodelujočih v VI procesu k pozitivnejšemu doživljanju VI procesa). Deseto leto sodeluje na šoli v timu učiteljic, ki vodijo prostovoljstvo in v okviru tega izvaja različne dejavnosti: socialne igre, medvrstniško učenje pri naravoslovju, brain gym vaje. Tako v okviru prostovoljstva, kot sodelovanja v šolskem projektu Vse je v glavi, uvaja oblike dela in aktivnosti, ki omogočajo medvrstniško učenje in sodelovanje. Pridobila je certifikat šolskega mediatorja. Sodelovala je v nacionalnem projektu UNESCO ASP mreže šol UČENEC POUČUJE. Opravila je program Šole za ravnatelje in ravnateljski izpit. Sodelovala je v raziskovalno razvojnem projektu Sistem za ocenjevanje prilagoditvenega vedenja preko Centra za psihodiagnostična sredstva. Eno leto je aktivno sodelovala v projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, ki se je izvajal v sodelovanju z Zavodom za šolstvo.

Socialne veščine z vajami pozornosti v 1. razredu

Social Skills with Attention Exercises in the 1st Class

Bojana Markelj

OŠ Stražišče Kranj
markelj.bojana@gmail.com

Povzetek

Šola je institucija, ki vzporedno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja: kognitivno, emocionalno in socialno področje. V redno osnovnošolsko izobraževanje se vključujejo otroci, ki imajo vedno več različnih predznanj, prihajajo iz različnih kultur in s seboj prinašajo potrebe po drugačnih pristopih, da bi bili njihovi potenciali najbolje izkoriščeni. Vse večji poudarek pa bo morala šola nameniti tudi učenju socialnih veščin, učenju veščin komuniciranja ter razvijati sodelovanje in strpnost za drugačnost.
Socialne veščine, veščine komuniciranja in razvijanje sodelovanja, strpnosti za drugačnost v jutranjem krogu so pomembne specialno pedagoške dejavnosti, ki pripomorejo k uspehu vsakega otroka. V prispevku bodo predstavljene vaje pozornosti, socializacije in komunikacije, zaznavanja preko vseh čutil, razvijanja samokontrole in obvladovanja samega sebe. Ob teh vajah z jasno postavljenimi navodili in pravili, dobro strukturiranim delom se otroci naučijo poslušanja, izražanja potreb, čustev in skupinskega sodelovanja. Dejavnosti so potekale en dan v tednu v jutranjem krogu, na točno določenem prostoru, na narisani črti.
Otroci sobivajo, učijo se pravil v skupnosti, spoznajo, da je prilagajanje nujno za dosego skupnega cilja.

Ključne besede: dejavnosti v krogu, komunikacija, pozornost, socialne veščine

Abstract

School is an institution that concurrently affects all the fields of a child's development: cognitive, emotional and social. Nowadays, regular primary school educational programmes are attended by children with a broad range of prior knowledge, children originating from various cultural backgrounds, and children needing more and more special approaches to develop their potentials to the full. Schools will also have to lay a lot of stress on learning social skills and communication skills, as well as on developing cooperation and tolerance of difference.
Teaching social skills, communication skills, cooperation and tolerance of difference in the morning circle is an important special pedagogy activity which aids to the success of every single child. In this paper we present activities to improve attention, socialization and communication, multisensory perception, and self-control development. Performing these activities with clearly set instructions and rules, children learn to listen, express their needs and emotions, and cooperate in a group. The aforementioned morning circle activities took place once a week on a predetermined location, i.e. a line drawn inside the classroom.
In this manner children coexist, learn the rules in a community, and realize that flexibility is inevitable to fulfil a common aim.

Keywords: attention, circle activities, communication, social skills

1. UVOD

Socialne veščine z vajami pozornosti je naslov preventivne dejavnosti oziroma vaj za spodbujanje razvoja socializacije, komunikacije, pozornosti, slušnega in vidnega zaznavanja, ki se v 1. razredih uresničuje že osmo leto zapored. Za otroka je šola pomemben socialni in fizični prostor s številnimi pomembnimi odnosi in dogajanji. Nekateri otroci se znajdejo v stiskah, iz katerih se kaj hitro lahko razvijejo neustrezne vedenjske reakcije kot odgovor na prevelike zahteve učnega programa. Za razumevanje socialnega delovanja je potrebno razumeti termin socialna prilagojenost. Ta se nanaša na uravnavanje posameznikovega vedenja skladno s pogoji in zahtevami socialne skupine, v kateri se nahaja (Ferlič in Naglič, 2011). Socialne spretnosti so pomembne za uspešno socialno vključitev oz. inkluzijo učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovne šole, tako pri vzpostavljanju kot pri vzdrževanju pozitivnih odnosov s sošolci. (Prah, 2011).

Med 6-letniki se pri skupinskem delu kažejo razlike, tako na intelektualnem kot tudi na čustvenem, socialnem in vedenjskem področju.

Opisno ocenjevanje v prvih razredih ima pozitiven vpliv, zelo pomemben pa je tudi odnos staršev, učiteljev in drugih, ki delamo z otroki, do otrok. Ob tem se porajajo vprašanja:

1. Kako se naučiti strpnosti drug do drugega, do drugače mislečega?

2. Kako se naučiti ravnati z otrokom, ki je med poukom moteč?

3. Kako naučiti otroka pozornosti, koncentracije? Naši otroci enostavno ne znajo več poslušati. Hlastajo po novem, ampak begajo iz ene pozornosti na drugo. Veliko sprašujejo, a na odgovor ne počakajo.

4. Kako naučiti otroka čutnega doživljanja?

Danes postaja agresivnost problem tudi v naših šolah. Preobremenjeni, utrujeni in razdraženi otroci, ki morajo preživeti veliko časa v istem prostoru, v isti skupini, brez možnosti lastnega uravnavanja svojega ritma dela in počitka, gibanja in mirovanja, so le nekateri od dejavnikov, ki prispevajo k očitnemu porastu agresivnega vedenja (Mikuš-Kos, 1991).

Na šoli v prvih razredih enkrat tedensko pri jutranjem krogu izvajamo vaje za razvijanje pozornosti s socialnimi veščinami. S tem projektom se preko celega šolskega leta pri otrocih izboljša pozornost, socialni odnosi med vrstniki, strpnost in tolerantnost.

Program vključuje specialnopedagoške dejavnosti, ki otrokom pomagajo razvijati in usvajati mnoge sposobnosti ter tako odpravljati, popravljati oziroma obvladovati marsikatero motnjo ter jim s tem omogočiti enakovredno vključevanje v socialno okolje.

2. POMEN SOCIALNIH IGER ZA DELO V ŠOLI

Socialne igre imajo komunikacijski in interakcijski pomen. Pomembne so pri oblikovanju lastne identitete, izboljšanju komunikacije s samim seboj in drugimi ter pri sprejemanju in dajanju povratnih sporočil. V vajah sta zastopana zlasti dva vidika: vidik igre, ki vključuje radovednost, veselje in odkrivanje novega, ter vidik komunikacije. Korist socialnih iger za učence je ta, da pridejo v medsebojni stik, se povežejo, osamljeni otroci vzpostavijo stik z drugimi, otroci, ki so preveč vsiljivi, se podredijo pravilom skupine. Med njimi se razvije solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti (Belak-Ožbolt in Virk Rode, 1990).

Socialne veščine so nekaj, česar se naučimo postopoma in skozi odraščanje. Proces učenja socialnih veščin ima tudi svojo kontinuiteto, ki jo je potrebno upoštevati pri načrtovanju in izvajanju aktivnosti (Andolšek in Tomšič, 2010).

Socialne veščine so zahtevna tema, ki jo je smiselno otrokom približati preko igre, ki poteka v izkustveni obliki. Ob primerni uporabi je tako igra zelo primerna pri učenju socialnih veščin (Pregelj, 2014).

3. IZVAJANJE DEJAVNOSTI

Dejavnosti se izvajajo enkrat na teden, v skupinah otrok prvih razredov, ob pomoči vzgojiteljice. Izvajajo se kot igra in zahtevajo usmerjeno pozornost in zavestno sodelovanje otroka. Potekajo na začrtanem krogu (meja), občasno posamezniki, ki so pozvani, vstopijo v krog in izvedejo vajo. Delo poteka ob umirjeni, stimulativni glasbi. Pri vsaki vaji je prikaz jasen, skupina dobi natančna, kratka navodila za izvedbo vaje. Jasno je, kaj se pričakuje, razvija in kaj se opazuje. Posebna pozornost se nameni vzpostavitvi pristnega odnosa med izvajalcem in skupino otrok. Pri izvajanju vaj si pomagamo s pripomočki iz okolja (iz narave, iz razreda itn.).

Namen vaj je izboljšanje pozornosti, izboljšane zaznavanja preko vseh čutil, razvijanje sodelovanja v skupini, odnosov med sošolci, strpnost, tolerantnost do drugih, spoznavanje in razumevanje drugačnosti med otroki, razvijanje poslušanja in tišine.

Osnovna načela dela so načelo postopnosti, od bližnjega k daljnemu, od lažjega k težjemu, načelo dogovora, načelo strpnosti, upoštevanje drugih.

3.1 Primeri dejavnosti v skupini

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj področij z določenimi cilji in pričakovanji. Vsako srečanje sestavljajo izbrane vaje, ki razvijajo načrtovana področja programa.

Srečanje, ki ga sestavljajo dejavnosti na naslednjih področjih:

- Socializacija

Cilji:

- *razvije sposobnost zaznati samega sebe;*
- *pomaga otrokom, da se bolje razumejo v stikih s posamezniki, s skupino, z drugimi ljudmi, z otroki, ki imajo posebne potrebe;*
- *razvije pozitivno samopodobo;*
- *vpliva na samostojnost otrok in njihovo samozavest;*
- *vzpodbuja otroke, da se vključujejo v igro sproščeno in da pri skupni igri občutijo veselje (igre sproščanja);*
- *razvija sposobnost otrok, da prepoznavajo občutke v situacijah, ko so ovirani (igre razumevanja);*
- *razvija pri otrocih sposobnost, da razlikujejo različna razpoloženja;*
- *razvijati samokontrolo in krepitev volje, vztrajnosti;*
- *pomaga otrokom, ki se težko kontrolirajo;*
- *navaja otroke na obvladovanje napetih situacij (toleranca);*
- *navaja otroke na pozdrav.*

Izvajanje: Vaje se izvajajo celo šolsko leto, ob tem se oblikuje ustrezna razredna klima, socialni odnosi me otroki, varno in spodbudno učno okolje.

Pričakovanje: Pričakujemo, da otrok sproščeno sodeluje, razume in upošteva navodila.

Opazujemo: Sodelovanje, razumevanje navodil, sproščenost in strpnost.

Vaje:

- socialne, interaktivne in improvizacijske igre,
- pozdravi na različne načine (z dotikom, z gibom, z žogo, s stiskom roke – pretok energije, ustno, s pomočjo podajanja predmetov).

- Pozorno slušno zaznavanje

Cilji: Razvijamo otrokove slušno zaznavne sposobnosti, zavestno usmerjanje pozornosti na zvok. Otrok ugotovi, kaj oz. kdo se oglaša, določi smer zvoka:

- *razvije sposobnost zaznati samega sebe;*
- *ugotovi, iz katere smeri prihaja zvok;*
- *prepozna zvok sošolca oz. ugotovi, kdo v skupini se oglaša;*
- *poimenuje črko za posamezni glas;*
- *poimenuje žival, ki se oglaša;*
- *poimenuje naravni pojav ob poslušanju;*
- *poimenuje predmet, ki oddaja zvok.*

Izvajanje: Preko poslušanja usmerjamo pozornost otrok na smer zvoka. Otrok posluša različne zvoke in ugotovi, kdo oz. kaj se oglaša.

Pričakovanje: Pričakujemo, da bo otrok sodeloval in da bo znal določiti, od kod prihaja zvok oz. bo zvoku sledil. Otrok poimenuje, katera žival se oglaša, kateri naravni pojav sliši, kateri predmet, stvar oddaja določeni zvok.

Opazujemo: Sodelovanje, pravilno določanje smeri zvoka, ugotavljanje zvoka določene živali, naravnega pojava.

Vaje:

- *z zavezanimi očmi ugotavlja, kdo v skupini se oglaša;*
- *prepoznava glasove za črke;*
- *prepoznava zvoke različnih živali;*
- *prepoznava zvoke naravnih pojavov;*
- *prepoznava zvoke predmetov, stvari v ožjem in širšem okolju.*

- Pozorno vidno in tipno zaznavanje

Cilji: Razvijamo otrokove vidno zaznavne sposobnosti, zavestno usmerjanje pozornosti na predmete z določenim ciljem;

- *določi smeri na ploskvi;*
- *vleče črte v različnih smereh po koruznem zdrobu;*
- *podaja vato s pinceto;*
- *gnete plastelin;*
- *zatika žebljičke;*
- *pripenja ščipalke;*
- *gradi stolp iz lesenih kock;*
- *kotali in podaja žoge, frnikole;*
- *pretresa, preliva;*
- *tipa predmete za hrbtom, z zavezanimi očmi.*

Izvajanje: Preko igre po demonstraciji in jasnem navodilu izvajajo dejavnost.

Pričakovanje: Pričakujemo, da bo otrok sodeloval in da bo znal izvesti dejavnost po navodilu.

Opazujemo: Sodelovanje, uspešno izvedeno vajo.

Vaja:

Vajo izvajamo v krogu. Otroci opazujejo, se orientirajo na ploskvi, s finomotoričnim gibom (pincetni prijem) si podajajo določen predmet, gnetejo, zatikajo v luknjice, pripenjajo, gradijo, kotalijo, pretresajo, prelivajo in tipajo predmete.

- Komunikacija

Cilji: Vzpodbujamo otrokove različne možnosti izražanja (govorni in negovorni znaki), razvijamo razumevanje, da mnoge želje ne morejo biti uresničene, razvijamo strpnost do drugih:

- *razvija sposobnost zaznati samega sebe;*
- *vzpostavi očesni kontakt s sogovorcem;*
- *pomaga otrokom, da se bolje razumejo v stikih s posamezniki, s skupino, z drugimi ljudmi, z otroki, ki imajo posebne potrebe;*
- *razvija pozitivno samopodobo;*
- *vpliva na samostojnost otrok in njihovo samozavest,;*
- *uči otroke, da kontrolirajo svoje izražanje;*
- *vzpodbuja otroke, da se vključujejo v igro sproščeno in da pri skupni igri občutijo veselje (igre sproščanja);*
- *razvija sposobnost otrok, da prepoznavajo občutke v situacijah, ko so ovirani (igre razumevanja);*
- *razvija pri otrocih sposobnost, da razlikujejo različna razpoloženja;*
- *vzpodbuja otrokove različne možnosti izražanja (govorni in negovorni znaki);*
- *razvija razumevanje, da mnoge želje ne morejo biti uresničene,*
- *razvija samokontrolo in krepitev volje, vztrajnosti;*
- *navaja otroke na obvladovanje napetih situacij (toleranca);*
- *pozorno posluša in sledi navodilu;*
- *navaja otroke na pozdrav.*

Izvajanje: Preko igre usmerjamo pozornost otrok na navodila in izvajanje vaje. Izražamo se z verbalno in neverbalno komunikacijo.

Pričakovanje: Pričakujemo, da bo otrok sodeloval z verbalnim in neverbalnim izražanjem, da bo razumel in znal slediti navodilu.

Opazujemo: Natančno izvajanje vaje, izražanje in sodelovanje pri dejavnostih.

Vaja:

Vajo izvajamo v krogu. Vodja jasno, kratko podaja navodila in ob tem verbalno in neverbalno prikaže določeno dejavnost.

4. ZAKLJUČEK

Dejavnosti potekajo celo šolsko leto. Otroci se veselijo iger, dejavnosti. V začetku šolskega leta težko počakajo in dajo možnost sodelovanja tudi drugim, kar je povezano s socialno zrelostjo šestletnikov. Pozornost se med letom povečuje, utrdijo se socialni odnosi in sodelovanje v skupini. Postanejo strpni drug do drugega in vsak v dejavnostih sodeluje na svoj način. Izboljša se aktivno poslušanje in sledenje navodilom. Otroci razvijejo sposobnost zaznavanja samega sebe in pozitivno samopodobo, izboljšajo samokontrolo ter krepijo voljo in vztrajnost. Navajajo se na obvladovanje napetih situacij.

Vaje pozornosti in socialne igre so namenjene celi skupini tudi kot preventivna oblika in odkrivanje posameznih učencev, ki potrebujejo več vzpodbud in se na predlog razredničark/vzgojiteljic kasneje vključijo tudi v individualno in skupinsko pomoč izven razreda/skupine.

Ena od alternativ, ki prihaja v 1. razred devetletke, je tudi sprememba razreda kot prostora in šolskega okolja, kar povečuje motivacijo za delo. Žal pa ostaja število učencev v razredih še vedno preveliko. Najbolj moteče je to v 1. razredu devetletke, saj so skupine zelo heterogene, otroci se med seboj razlikujejo po socialni zrelosti, tudi po predznanju.

Dejavnosti, ki so bile izvedene preko celega šolskega leta, pri otrocih razvijajo pozornost in večkrat sproščajo odnose z drugimi, ki nastajajo in se razvijajo celo šolsko leto. Otroci imajo bolj strpen in toleranten odnos do otrok s posebnimi potrebami, v skupini »jutranjega kroga« delujejo homogeno in »uglašeno«. Prisluhnejo drug drugemu, počakajo, da pridejo na vrsto, upoštevajo navodila in pomagajo, kadar kdo potrebuje pomoč.

V skupini poteka komunikacija in interakcija med učenci ter med učitelji in učenci. Specialni pedagog vstopa v skupine šestletnikov enkrat tedensko in učencem poskuša doprinesti nekaj pozitivnega. Nekaj, kar potrebujejo skozi celo življenje in ne samo v času šolanja.

Socializiran človek je posameznik z integriteto, ki jo je ob interakciji z drugimi sposoben obdržati, a je hkrati tudi sposoben sobivati v harmoniji z drugimi ljudmi. (Remic, 2012).

Otroci sicer imajo primerno znanje o pravilih in dolžnostih ter primernem obnašanju v odnosih, vendar so neuspešni pri uporabi tega znanja v interakcijah z drugimi ljudmi (Berlot, 2000).

Smiselno je vsebine s socialnimi veščinami vpeljati v vsak razred, v vsako skupino. Šele ko se otroci počutijo sprejete in spontane, se lahko od njih pričakuje, da bodo razvili in izrazili kognitivne sposobnosti do največje mere.

5. Literatura

Andolšek, I. in Tomšič, J. (2010). Pozitivni vplivi skupinske obravnave s težavami na socialnem in čustvenem področju. V I. Andolšek in M. Hudoklin (ur.), Izzivi in pasti otroštva in adolescence. Sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše (str. 143 – 155).

Berlot. S. (2000). Prijateljstvo v razredu. V: Otrok in družina: revija za družinsko in družbeno vzgojo, št. 10, str. 24.

Ferlič, M. in Naglič, M. (2011). Razvoj in evalvacija treninga socialnih veščin. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Oddelek za psihologijo.

Mikuš-Kos, A. (1991). Šola in duševno zdravje. Koper: Primorski tisk.

Pregelj, V. (2014). Socialno-interaktivne igre pri delu s skupino na letovanju. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Prah, A. (2011). Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Remic, E. (2012). Socialna vključenost učencev z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo v osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Virk-Rode in J., Belak-Ožbolt, J. (1990). Razred kot socialna skupina in socialne igre. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Bojana Markelj, prof. defektologije, je na OŠ Stražišče Kranj zaposlena kot učiteljica za individualno in skupinsko pomoč že deseto leto. Pred tem je bila zaposlena na OŠ Helene Puhar Kranj, šoli s prilagojenim programom, in je delala kot mobilna spec. pedagoginja na OŠ Stražišče Kranj. V tem času je opravila specialistični študij Montessori pedagogike za otroke od 3 do 6 let. Delo z otroki s posebnimi potrebami jo je spodbudilo, da doprinesem k boljši socialni vključenosti otrok s posebnimi potrebami v redne programe osnovne šole. Pri izvajanju tega projekta se je večkrat naslonila na nekatere cilje pedagogike Marije Montessori. Motto »Pomagaj mi, da naredim sam«, pomeni, da otroka glede na njegovo osebnost in interes vzpodbujamo h koncentraciji in samostojnosti in da s svobodno izbiro odkrije ključ do znanja oziroma sveta. Ključ leži v otroku samem, potrebuje le ljubezen, razumevanje in spoštovanje njegovih razvojnih potreb ter spontane življenjske vzpodbude.

III

MODERN APPROACHES AND CHALLENGES

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI



What Education should not forget to deliver

Axel Zahlut

ENIS Austria
www.innovationsschule.at
axelzahlut@gmail.com

Abstract

Talking about education these days seems to be more important than ever. Challenges like the digitalization and the faster communication via various channels cannot be confronted with the old pedagogical recipes. The purpose of education is not to train students for the labor market but to educate them to be the best version of themselves. Focussing too much on standardized assessments and not on providing the youth with a broad set of competences can lead to a generation that loses its self belief. Having a critical youth is not only important for them to succeed in life but also for our democratic system. Any lasting change in our society can be traced back to educational initiatives which have a lasting impact. Consequently, I would suggest that education itself is the most sustainable lifestyle. This is not an academic paper. Most presenters at the Eduvision-conference work in the field of academics and my contribution would seem redundant. As an education expert working closely together with the Federal Ministry of Education in Austria and as a Blogger I depict daily challenges and anticipate what education should provide and what the current paradoxes are.

Keywords: awareness, collaboration, democracy, education, future classroom lab, happiness, paradox, parents, pedagogical interaction, private school, students.

1. Introduction

Isn't it paradox? We have bigger houses, but smaller families. There is more education, but less good judgement. We have a better medicine, but are sick more often. We have been to the moon, but barely know our neighbors. We have a bigger salary, but are less happy. We ought to have a high IQ, but we lost track of our emotions. There are new findings permanently, but there is less wisdom. There are more human beings around, but there is less humanity.

Being an education expert and consulting a department of the Federal Ministry for eight years, I have been confronted with different absurdities in our educational system today. One can suggest that we are focussed on the assessment way too much and forget about the pedagogical interaction in the meanwhile. For years, I have stated the case that the teacher-centered approach ought to be banned from the classroom and should be replaced by the student-centered one. Concepts like the inquiry-based learning and the collaboration between students during a project work, are fine examples of that setting.

More than two years ago, my wife inspired me to start my own blog called innovationsschule.at. In that blog, I write about my experiences in over 20 European projects

and discuss what education in the 21st century could and should look like. Tackling political issues as well as concepts of sustainability, the motto for my blog is pretty straightforward.

<Education is the most sustainable lifestyle>

In this paper, I would like to discuss how so and where the focal points of education should be in my opinion.

2. Education vs. training

The first big misconception is that the school should train the pupils with a specific set of competences catered to the needs of the labor market. The problem here is that 60 % of the pupils starting their educational career at the primary level are going to end up in jobs that have not been invented yet. I am a good example for that. 28 years ago, nobody knew what an education expert even is and blogging has not been invented yet. In fact, the internet as we know it today did not exist. Consequently, training the pupils to cater the needs of the labor market is an illusion that cannot be fulfilled. Worse, those pupils are going to need an extra training once they exit school and find themselves being jobless.

Therefore, education has nothing to do with training. Education should focus on teaching students the basic competences. Besides the ones we know, clearly there should be an emphasis on the digital competences today. But I would argue that this is not what makes education sustainable. Curious students are. Entering school at six years of age, one cannot find a pupil disgusted with school just yet. The experience tells us that pupils get disgusted with school over time and lose their curiosity that they started their educational career with.

Talking about sustainable education, I am interested on how a content is developed in the pedagogical process and how long it can be remembered afterwards. Concepts like the Future Classroom Lab (http://fcl.eun.org) at the European Schoolnet (http://www.eun.org) in Brussels demonstrate, how effective it can be to split up the pedagogical interaction. To assign different learning zones to specific tasks is one way to go. In essence, the pedagogical interaction can be opened up in order for the pupils to address their talents much more effectively.

3. The responsibility of education

Imagine freezing a surgeon in his operation room in the 1950s and imagine defrosting him in an operation room of today. He would not have a clue where he is. Try the same thing with a teacher. The result would be slightly different. We are preparing the pupils for the changed world. We are teaching them not to live in the 1950s, but in the 21st century. Yet, the pedagogical methods used in school have not changed in centuries. In fact, they date back to the industrial revolution. Back then, it was suitable to organize lessons in strict 45 to 50 minute-sequences to fill the brains of the students with knowledge. The ultimate goal was to train people for the needs of the industrial age.

But living in today's world does not only mean to face the labor market of today and be confronted with new challenges like the digitalization. Living today also means tackling

different issues with much more awareness. The climate change is a suitable example. Nowadays, students need to understand more complex and interdependent issues and adapt their behavior accordingly. Understanding tons of facts and sort them out requires the ability to read and select valid sources of information. Consequently, the digital competence could be viewed as the ability to communicate and navigate through the digitally dominated world. Facts ought to be differentiated from opinions. People should be able to identify fake from actual news, which brings me to the next big responsibility.

We tend to forget that we teach students to be critical and reflected. Protecting our democracy, these assets are very important. In my blog, I often debate the role of education in the recent political developments. Is the election of Donald Trump a sign of a lack of critical education? Are tendencies of populism in Europa a sign of a lack of critical thinking? Maybe. Therefore, it is more important than ever before to teach students how to gather their knowledge. Having studied political science, I know that the role of active citizens is vital for any democratic evolution. But this means that active citizens need to study sources, select information and vote with a well-grounded opinion.

Any change in society, be it the awareness raising for specific issues or the behavioral changes initiated by every individual, is based on educational concepts being taught. When I state that education is a sustainable lifestyle, I mean that education is the only option to create a permanent effect.

4. Movement or progress?

At the end of the educational career, curious individuals need to turn into critical and responsible grown-ups who are not afraid to fail and who are not afraid to question the status quo. That behavior, to my mind, is often missed in the educational system itself. What do I mean by that? Scandinavian countries lead the P.I.S.A.-tests because of their ability to permanently question themselves. If a pedagogical measure, that looked fine a year ago, turns out not serving the purpose of education, it is going to be banned the following school year. We often are afraid to change anything because we fear that changes might effect students negatively. But one thing that harms students for sure is not changing anything. Because life is change and what better place to learn that than in school?

Often, and now I am speaking as someone working together closely with the Federal Ministry of Education, we confuse movement with progress. Changing anything, be it the label of the school or a name tag, means movement. Changing something for the better and improving constantly upon lessons made, is progress. What we need in the educational system, at least in Austria, is progress, not movement. Although, we do not even have that most of the time.

Being aware that the society needs to initiate change, teacher training institutions try to prepare the becoming teachers for the future challenges. A good example would be the focus on the digitalization. Just a few weeks ago, the Future Learning Lab (http://www.fll.wien) at the teacher training college in Vienna, the PH Wien (http://www.phwien.ac.at), opened its doors. Trying to adapt to the current developments, the Federal Ministry of Family Affairs and the Ministry of Education initiated that lab to prepare the future teachers to spread out

their pedagogical interaction and use ICT in a modern pedagogical setting. The idea is that changing the pedagogical methods is independent from the classroom. Depending on the pedagogical interaction, new technologies can be adopted. But using technology just because you can is not the way to go.

5. Do you know the difference between cooperation and collaboration?

In the last couple of years I have been part of a European project named CoLAB (http://colab.eun.org). The goal was to establish new concepts of collaborative learning. Via MOOCs and seminars we tried to explain teachers and teacher-students the difference between cooperation and collaboration. During a collaboration each and everyone has a crucial part without which a given task cannot be completed. In a cooperation some students might lay back and let the others work. They would still produce a result which can be graded by the teacher. Having that kind of behavior during a collaboration, they would fail to be assessed positively. Concepts like the collaboration do not require a specific classroom. They can be implemented tomorrow. All it takes is a little effort, no money and no extra infrastructure.

6. Alternatives required by parents

Nowadays, parents experience an immense pressure. Their children almost need to be registered for kindergarten while being pregnant and pretty soon after giving birth, the school career should be designed. Bearing in mind that each and every individual is different and has a specific set of talents, it seems foolish to plan years ahead. Parents do not want to make any mistakes and often participate in that madness. At the time where this paper is written, my daughter was ten months old and we were still figuring out which kindergarten is best suited for her.

The number of growing private schools and kindergartens indicate that parents are not satisfied with the public institutions. They feel like there should be more than the commonly known. Maybe there are different institutions offering a pedagogical concept that fosters creativity and independence. In search for something different, parents tend to lean towards private institutions more and more. In 2016, almost 20 per cent of the students in Austria attended a private school. But to my mind, this is the label that I was talking earlier about. As long as the schools' autonomy does not address pedagogical aspects heavier than before, private schools are limited in their opportunities. Along the way, parents are going to get frustrated and students lose interest in school.

7. Resume

Concepts like mindfulness are best suited for an educational system that is fully aware of its role in students' lives. Mindfulness requires a critical and self-reflected individual and that

is where education comes into play. The goals align perfectly. Mindful education, respecting one another, protecting our democracy, differentiating facts from opinions, teaching more competences and less facts and giving students the opportunity to live a fulfilled life, are based upon critical thinking which is provided by a successful education. When I say that education is the most sustainable lifestyle, I have these concepts in mind.

8. Sources

https://www.innovationsschule.at

http://colab.eun.org

http://www.eun.org

http://fcl.eun.org

http://www.fll.wien

http://www.phwien.ac.at

About the author

Axel Zahlut is an education expert, contracted mainly by the Federal Ministry of Education, and a Blogger tackling issues of education, politics and sustainability on his own blog www.innovationsschule.at in over 570 articles since 2015. Since the year 2009 he has been involved in educational projects funded by the European Commission and has been the secretary general of the European Network of Innovative Schools Austria.

Percepcija relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika ključnih deležnikov

The Perception of »School-University-Industry« Collaboration from the Perspective of Main Stakeholders

Vesna Ferk Savec in Špela Hrast

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija
vesna.ferk@pef.uni-lj.si; spela.hrast@pef.uni-lj.si,

Povzetek

Pri razvoju učnih načrtov s področja naravoslovnih predmetov je zaradi pomena naravoslovja za trajnostni gospodarski in družbeni razvoj smiselno izhajati iz konsenza med ključnimi deležniki, pri čemer je potrebno upoštevati relevantnost učenja naravoslovja. Slednja je v prispevku osvetljena z vidika različnih avtorjev, podrobneje pa je razdelan model relevantnosti učenja kemije. Glavni namen prispevka je preučiti percepcijo relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika ključnih deležnikov kot izhodišča za nadaljnje skupne aktivnosti na področju načrtovanja pouka kemije v slovenskih šolah. Vzorec raziskave predstavlja 32 učiteljev kemije iz slovenskih osnovnih in srednjih šol, 33 študentov - bodočih učiteljev kemije - v osnovnih in srednjih šolah ter 3 predstavniki podjetij, ki so bili udeleženci sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«, ki je potekalo v študijskem letu 2016/17 v okviru izvajanja dveh študijskih programov izobraževanja bodočih učiteljev kemije na Univerzi v Ljubljani. V raziskavi je bil za pridobitev mnenja posameznih deležnikov uporabljen vprašalnik. Rezultati kažejo, da se vsi trije ključni deležniki zavedajo pomena sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« ter prepoznavajo njegovo dodano vrednost z vidika posameznih deležnikov. Za uporabo rezultatov v izobraževalne namene je bistveno izpostaviti ugotovitve deležnikov, da se ob sodelovanju med »šolami-univerzo-podjetji« učenci seznanijo s pomenom znanja kemije v družbi, omogočeno je usmerjanje učencev v izbiro poklicev povezanih s področjem kemije, vsi udeleženi pridobijo dodatne specifične izkušnje oz. znanja kemije, ter da lahko na takšen način dolgoročno šole in podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader.

Ključne besede: sodelovanje med »šolami-univerzo-podjetji«, relevantnost učenja kemije, razvoj učnih načrtov

Abstract

In the development of curricula in the field of natural science, it is sensible to start-off from the consensus among key stakeholders, taking into account the relevance of science teaching for the sustainability, economics and social development. The relevance of science teaching is elaborated from the perspective of various authors, in more detailed the model of the relevance of learning chemistry is presented. The main purpose of this paper is to examine the perception of the relevance of cooperation between "schools-university-companies" from the point of view of key stakeholders as the starting point for further joint activities in chemistry education at Slovenian schools. The sample consists of 32 chemistry teachers from Slovene primary and secondary schools, 33 students - future chemistry teachers - in elementary and secondary schools, and 3 representatives of companies who participated in the cooperation between "schools-university-companies" which took place during the academic year 2016/17 in the framework of the implementation of two study programs of education of future chemistry teachers at the University of Ljubljana. In the survey, a questionnaire was used to

obtain the opinion of the key stakeholders. The results indicate that all three key stakeholders are aware of the importance of cooperation between "schools-university-enterprises" and recognize the added value from the perspective of individual stakeholders. In particular, they emphasized that it is important for students to acquaint themselves with the role of chemistry knowledge in society, it is valuable to inform students about the possible choices of professions related to the field of chemistry, all participants gain additional specific experience or knowledge of chemistry, and that in such a way in long-term schools and companies can acquire quality future staff.

Keywords: cooperation between "schools-university-companies", the relevance of chemistry education, the development of curricula

1 Uvod

Pri razvoju učnih načrtov s področja naravoslovnih vsebin je zaradi velikega pomena naravoslovja za trajnostni gospodarski in družbeni razvoj smiselno izhajati iz konsenza med ključnimi deležniki, ki pa imajo različno, včasih tudi nasprotujoče si, mnenje glede učnih ciljev, ki jih je potrebno obravnavati v okviru pouka kemije (Bennett in Lubben, 2006; Hofstein in Kesner, 2006; Hofstein, Eilks in Bybee, 2011).

Pri obravnavanju te tematike je zato smiselno izhajati iz relevantnosti učenja kemije. Definicije relevantnosti lahko razdelimo v pet skupin, ki pa jih ni mogoče vedno jasno razločevati, saj se medsebojno prepletajo.

Različni avtorji relevantnost opredeljujejo:

(1) kot sinonim za interes učencev (npr. Childs, 2006);

(2) kot učenčevo dojemanje smiselnosti za razumevanje kontekstov povezanih z njihovim življenjem (npr. King, 2012; Mandler, Mamlok-Naaman, Blonder, Yayon in Hofstein, 2012);

(3) v povezavi s potrebami učencev, kjer predstavlja sinonim za pomembnost ali uporabnost (npr. Simon in Amos, 2009);

(4) v smislu dejanskih učinkov za posameznika in družbo (npr. Marks in Eliks, 2009);

(5) večdimenzionalno in kot kombinacija izbranih elementov iz kategorij 1.-4. (npr. Rannikmäe, Teppo in Holbrook, 2010).

Pojem relevantnosti je v povezavi z naravoslovnim izobraževanjem v literaturi pogosto uporabljen, vendar, kot je razvidno iz opredeljenih skupin, velikokrat različno razumljen in interpretiran (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman in Eilks, 2013).

V pričujočem prispevku izhajamo iz definicije relevantnosti naravoslovnega izobraževanja, ki jo je predlagal Stuckey-a s sodelavci (2013) in opredeljuje kot bistvene posledice naravoslovnega izobraževanja (slika 1). Definicijo sta raziskovalca Eliks in Hofstein (2015) prilagodila za kemijsko izobraževanje in vključuje naslednje vidike:

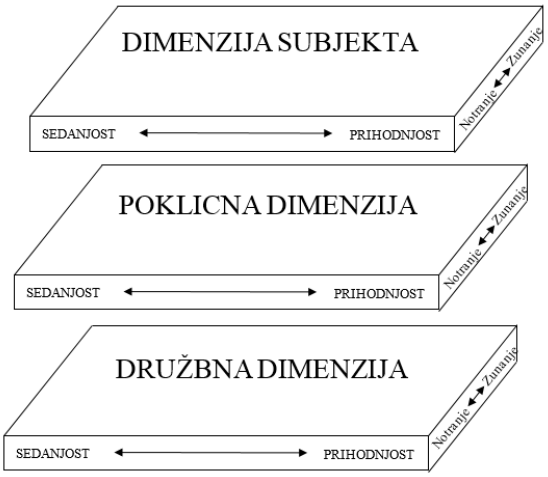
(1) Učenje kemije postane relevantno, kadar ima **pozitivne posledice za učenčevo življenje**. Pozitivne posledice za učenčevo življenje se nanašajo na izpolnjevanje učenčevih potreb, ki izhajajo neposredno iz njegovih interesov ali pa se nanašajo na izpolnjevanje potreb, ki izhajajo iz zahtev na učenčevi izobraževalni poti.

(2) Pozitivne posledice se časovno nanašajo na **potrebe v sedanjosti**, ki se jih učenci zavedajo, kot tudi njihove **bodoče potrebe**, ki se jih morda še niti ne zavedajo.

(3) Relevantnost kemijskega izobraževanja vključuje tako **notranje kot zunanje komponente**. Notranje komponente predstavljajo učenčeve interese in namere, zunanje

komponente pa se osredinjajo na s strani bližnjega okolja ali družbe etično upravičena pričakovanja do učenca.

(4) Relevantnost kemijskega izobraževanja je sestavljena iz treh različnih dimenzij, in sicer **dimenzije subjekta, družbene dimenzija in poklicne dimenzija**. Različne dimenzije nakazujejo, da relevantno kemijsko izobraževanje prispeva k kognitivnemu razvoju učencev, spodbuja razvoj kompetenc potrebnih za vključevanje v današnjo in prihodnjo družbo ter izboljša karierno izbiro (Stuckey idr., 2013; Eliks in Hofstein, 2015).



Slika 1: *Prikaz modela treh dimenzij relevantnosti naravoslovnega izobraževanja (Stuckey idr., 2013)*

Relevantnost kemijskega izobraževanja po definiciji Stuckey-a idr. (2013) in Eliks in Hofstein (2015) tako sestoji iz treh dimenzij relevantnosti, pri čemer vsaka dimenzija zajema notranje in zunanje komponente ter vidik sedanjega in prihodnjega pomena. Omenjene dimenzije so medsebojno povezane in se lahko delno prekrivajo. To je razvidno npr. iz odločitve za poklic, ki lahko izhaja iz osebnega interesa in/ali zaznane potrebe po naravoslovnih poklicih v prihodnje. Slednji razlog je lahko neposredno povezan z idejo razvijanja uspešne in trajnostne družbe (Eilks in Hofstein, 2015).

Pristop, ki prispeva k razvoju vseh treh dimenzij relevantnosti kemijskega izobraževanja, lahko vključuje sodelovanje podjetij (industrije) in šol (Hofstein in Kesner, 2006; 2015). V mnogih državah (npr. Finska, Nemčija, Velika Britanja, Izrael) tovrstni pristop že uspešno in sistematično vpeljujejo v izobraževanje na vseh ravneh izobraževanja, potrebe za sistematično obravnavanje vključevanja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« se kažejo tudi pri nas. Glavni namen prispevka je zato preučiti percepcijo relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika ključnih deležnikov, kot izhodišča za nadaljnje skupne aktivnosti v smislu sooblikovanje smernic bodočega pouka kemija, sodelovanja pri razvoju učnih načrtov s področja naravoslovja, ipd..

Za namen raziskave so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na posamezne komponente sodelovanja:

- Kakšna je percepcija bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetij o relevantnosti sodelovanja med *šolami in podjetji*?
- Kakšna je percepcija bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetij o relevantnosti sodelovanja med *podjetji in univerzo z bodočimi učitelji*?
- Kakšna je percepcija bodočih učiteljev kemije in učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med *šolami in univerzo z bodočimi učitelji*?

2 Metoda

2.1 Vzorec

Vzorec je sestavljalo 32 učiteljev kemije iz slovenskih osnovnih in srednjih šol (27 ženskega spola in 5 moškega spola) s povprečno 26,7 let izkušenj pri poučevanju (min. 2, max. 40), 33 študentov, bodočih učiteljev kemije, v osnovnih in srednjih šolah (27 ženskega spola in 6 moškega spola), ter 3 predstavnikov podjetij (1 ženskega spola in 2 moškega spola) s povprečno delovno dobo 33,3 (min. 27, max. 40). Vsi udeleženci iz opisanega vzorca so bili udeleženi pri sodelovanju med »šolami-univerzo podjetji«, ki je potekalo v letnem semestru študijskega leta 2016/17 v okviru predmetov Eksperimentalno in projektno delo (v študijskem programu dvopredmetni učitelj Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta) in/ali Didaktika kemije za srednje šole II (v študijskem programu kemijsko izobraževanje/enopredmetni učitelj Univerze v Ljubljani, Fakultete za kemijo in kemijsko izobraževanje).

2.2 Inštrument – Vprašalnik o relevantnosti povezovanja med »šolami-univerzo-podjetji«

V raziskavi je bil uporabljen Vprašalnik o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji«. Vprašalnik je sestavljalo 5 sklopov, ki so zajemali 11 vprašanj odprtega tipa. Vprašalnik je v polnem besedilu možno pridobiti od avtoric prispevka.

2.3 Opis zbiranja podatkov

Vprašalnik o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji« so bodoči učitelji kemije, učitelji kemije in predstavniki podjetij izpolnili ob koncu letnega semestra študijskega leta 2016/17 (maj 2017), ter jim je bil vročen v elektronski obliki ali osebno. Do konca zbiranja podatkov (junij 2017) smo prejeli izpolnjene vprašalnike od vseh bodočih učiteljev kemije (n=32; 100 % odziv), vseh učiteljev kemije (n=33; 100 % odziv) in polovice predstavnikov podjetij (n=3; 50 % odziv).

2.4 Analiza podatkov

Zbrani podatki so bili kvalitativno analizirani, pri tem so bili na osnovi analize posameznih vsebinskih sklopov 25 % vprašalnikov (n=17) oblikovani trije kodirniki s kategorijami, ki predstavljajo prepoznane tematske enote. Zanesljivost kodiranja je 99 % in je bila dosežena z usklajevanjem neodvisnega kodiranja dveh raziskovalcev, avtoric prispevka.

Kodirnik za preučevanje relevantnosti povezovanja med *šolami in podjetji* v končni obliki zajema 16 kategorij, to so: (1) Seznanitev učencev s pomenom znanja kemije v družbi; (2) Seznanitev učencev s poklicnimi možnostmi povezanimi s področjem kemije; (3) Usmerjanje učencev v izbiro poklicev povezanih s področjem kemije; (4) Učenci pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem); (5) Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (6) Učenci pridobijo specifične izkušnje na področju afektivne domene; (7) Učenci pridobijo specifične izkušnje na področju spretnosti; (8) Šole oz. učitelji pridobijo nova znanja (v splošnem); (9) Šole oz. učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (10) Šole pridobijo sponzorstvo; (11) Šole pridobijo možnost izvajanja pouka izven šole; (12) Druge dodane vrednosti za učni proces; (13) Promocija podjetij; (14) Podjetja pridobijo nove ideje; (15) Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader in (16) Druge dodane vrednosti za podjetja.

Kodirnik za preučevanje relevantnosti povezovanja med *podjetji in bodočimi učitelji ter univerzo* zajema 16 kategorij, in sicer: (1) Bodoči učitelji pridobijo kontakte in veze; (2) Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem); (3) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene, ki so posredno vezana na

bodoče pedagoško delo; (4) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje na področju spretnosti, ki so posredno vezana na bodoče pedagoško delo; (5) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene neposredno vezana na bodoče pedagoško delo; (6) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje na področju afektivne domene neposredno vezana na bodoče pedagoško delo; (7) Bodoči učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja, ki jih bodo lahko vključili v učni proces na področju kognitivne domene; (8) Bodoči učitelji, univerze in podjetja si izmenjajo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (9) Zaposleni v podjetjih pridobijo nove izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (10) Zaposleni v podjetjih pridobijo nove izkušnje na področju afektivne domene; (11) Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader; (12) Promocije podjetij; (13) Univerza kot vez med bodočimi učitelji in podjetji ter šolo; (14) Promocija univerze; (15) Univerza pridobi nove izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (16) Preoblikovanje učnega načrta.

Kodirnik za preučevanje relevantnosti povezovanja med *šolami in bodočimi učitelji ter univerzo* zajema 16 kategorij, to so: (1) Bodoči učitelji izvajajo praktično pedagoško usposabljanje; (2) Bodoči učitelji imajo v šoli možnost preizkušanja svojih idej in naučenega na fakulteti; (3) Bodoči učitelji se predstavijo potencialnim bodočim delodajalcem; (4) Bodoči učitelji pridobijo povratne informacije od učiteljev mentorjev; (5) Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem (v splošnem); (6) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja neposredno vezana na bodoči pedagoški proces na področju kognitivne domene; (7) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje na področju spretnosti, ki so posredno vezana na bodoče pedagoško delo; (8) Učitelji, bodoči učitelji in univerza si izmenjajo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem; (9) Šole oz. učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze (v splošnem); (10) Šole oz. učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze na področju kognitivne domene; (11) Šole pridobijo možnost izvajanja pouka izven šole; (12) Dodane vrednosti sodelovanja med šolami in bodočimi učitelji ter univerzo za učence; (13) Univerza pridobi povratne informacije od šol; (14) Univerza kot vez med podjetji ter šolo; (15) Univerza izobražuje bodoče učitelje; (16) Druge dodane vrednosti za univerzo.

Z uporabo opisanih končnih verzij kodirnikov je bil analiziran celoten nabor zbranih vprašalnikov.

3 Rezultati z diskusijo

Z namenom preučevanja percepcije relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika ključnih deležnikov so bili zbrani rezultati glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

3.1 Percepcija bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetij o relevantnosti sodelovanja med šolami in podjetji

V tabeli 1 je predstavljenih 16 prepoznanih kategorij možnih odgovorov bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetji o relevantnosti sodelovanja med **šolami in podjetji**.

Tabela 1: *Delež pojavnosti posameznih kategorij, ki predstavljajo percepcijo ključnih deležnikov o relevantnosti sodelovanja* med šolami in podjetji

Pomen sodelovanja z vidika	**Kategorija**		**Dimenzija relevant.***	**Bodoči učitelji**		**Učitelji**		**Predstavniki podjetij**	
				f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)
Učencev	Seznanitev *učencev* s pomenom **znanja kemije v družbi**		S, D	30	38.0	13	22.4	0	0.0
	Seznanitev *učencev* s **poklicnimi možnostmi** povezanimi s področjem kemije		S, P	4	5.1	4	6.9	0	0.0
	Usmerjanje *učencev* v **izbiro poklicev** povezanih s področjem kemije		S, P, D	7	8.9	6	10.3	0	0.0
	Učenci pridobijo nove **izkušnje oz. znanja** (v splošnem)		S	7	8.9	2	3.4	0	0.0
	Učenci pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	S	9	11.4	10	17.2	1	33.3
		na področju **afektivne** domene	S	5	6.3	1	1.7	0	0.0
		na področju **spretnosti**	S	1	1.3	0	0.0	0	0.0
Šol/ učiteljev	*Šole oz. učitelji* pridobijo nova **znanja** (v splošnem)		S, D	1	1.3	2	3.4	0	0.0
	Šole oz. učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	S, D	0	0.0	4	6.9	0	0.0
	Šole pridobijo **sponzorstvo**		S, D	0	0.0	3	5.2	0	0.0
	Šole pridobijo možnost **izvajanja pouka izven šole**		S, D	3	3.8	7	12.1	0	0.0
	Druge dodane vrednosti za učni proces		S, D	4	5.1	1	1.7	0	0.0
Podjetij	**Promocija** *podjetij*		S, D	4	5.1	1	1.7	0	0.0
	Podjetja **pridobijo nove ideje**		S, D	1	1.3	0	0.0	0	0.0
	Podjetja **pridobijo kvalitetni bodoči kader**		S, P, D	3	3.8	4	6.9	2	66.7

* S – dimenzija subjekta, D – družbena dimenzija, P – poklicna dimenzija

Bodoči učitelji in učitelji kemije so izpostavili predvsem kategoriji *Seznanitev učencev s pomenom znanja kemije v družbi* (f=30, $f_{\%}$=38.0 %; f=13, $f_{\%}$=22.4 %) in *Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene* (f=9, f%=11.4 %; f=10, f%=17.2 %).

> Pri tem so bili tipični odgovori za kategorijo *Seznanitev učencev s pomenom znanja kemije v družbi* naslednji:
> Učitelj kemije A: »Učencem lahko pokažemo, kako uporabno je znanje, ki ga pridobijo.«
> Bodoči učitelj kemije A: »Preko sodelovanja lahko učenci spoznajo, da je znanje, ki ga pridobijo v šoli, uporabno v našem vsakdanu in da bi bili brez razvoja kemije prikrajšani za marsikatero stvar.«

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene:*
Učitelj kemije B: »Učenci vidijo proizvodnjo, spoznajo delovanje laboratorijev v podjetjih.«
Bodoči učitelj kemije B: »Sodelovanje doprinese k temu, da učenci spoznajo določeno delo v podjetju, kaj vse raziskujejo oz. analizirajo.«

Poleg navedenih dveh kategorij so učitelji kemije poudarili tudi pomen kategorij *Šole pridobijo možnost izvajanja pouka izven šole* (f =7, $f_{\%}$=12.1 %) in *Usmerjanje učencev v izbiro poklicev povezanih s področjem kemije* (f =6, $f_{\%}$=10.3 %).

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Šole pridobijo možnost izvajanja pouka izven šole:*
Učitelj kemije C: »Sodelovanje predstavlja veliko možnosti za ekskurzije in skupne aktivnosti.«

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Usmerjanje učencev v izbiro poklicev povezanih s področjem kemije:*
Učitelj kemije Č: »Sodelovanje olajša izbiro ali predstavlja motivacijo za nadaljnje izobraževanje.«

Predstavniki podjetji so relevantnost sodelovanja prepoznali predvsem v sklopu kategorij *Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader* (f=2, $f_{\%}$=66.7 %) in *Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene* (f=1, $f_{\%}$=33.3 %).

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader:*
Predstavnik podjetja A: »Možnost pridobivanja novih kadrov.«

Primer tipičnih odgovorov za kategorijo *Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene:*
Predstavnik podjetja B: »Pridobivanje znanj glede odnosa do okolja, še posebej vode.«

Kljub majhnemu vzorcu vključenih predstavnikov podjetij je iz rezultatov vidna raznolikost percepcije relevantnosti sodelovanja med šolami in podjetji v vseh treh dimenzijah relevantnosti učenja kemije. Vsi deležniki se zavedajo, da lahko učenci preko takšnega sodelovanja pridobivajo specifične izkušnje oz. znanja, predvsem v smislu vsebinskega spoznavanja podjetij.

3.2 Percepcija bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetij o relevantnosti sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji

V tabeli 2 je predstavljenih 16 prepoznanih kategorij možnih odgovorov bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetji o relevantnosti sodelovanja med **podjetji in univerzo z bodočimi učitelji**.

Tabela 2: *Delež pojavnosti posameznih kategorij, ki predstavljajo percepcijo ključnih deležnikov o relevantnosti sodelovanja* med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji

Pomen sodelovanja z vidika	**Kategorija**		**Dimenzija relevant.***	**Bodoči učitelji**		**Učitelji**		**Predstavniki podjetij**	
				f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)
Bodočih učiteljev	*Bodoči učitelji* pridobijo **kontakte in veze**		S, P	6	9.7	2	5.0	0	0.0
	Bodoči učitelji pridobijo nove **izkušnje oz. znanja** (v splošnem)		S	6	9.7	8	20.0	0	0.0
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja**, ki so **posredno** vezana na bodoče pedagoško delo	na področju **kognitivne** domene	S	8	12.9	2	5.0	1	33.3
		na področju **spretnosti**	S	7	11.3	4	10.0	0	0.0
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja-neposredno** vezana na bodoče pedagoško delo	na področju **kognitivne** domene	S, P, D	5	8.1	2	5.0	0	0.0
		na področju **afektivne** domene	S, P, D	1	1.6	0	0.0	0	0.0
Bodočih učiteljev in učencev	*Bodoči učitelji* pridobijo **izkušnje oz. znanja**, ki jih bodo lahko vključili v **učni proces**	na področju **kognitivne** domene	S, P, D	15	24.2	9	22.5	0	0.0
Bodočih učiteljev, univerze in podjetij	*Bodoči učitelji, univerze in podjetja* si **izmenjajo izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	S, P, D	2	3.2	4	10.0	1	33.3
Podjetij	*Zaposleni v podjetjih* pridobijo nove **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	S, P, D	1	1.6	1	2.5	0	0.0
		na področju **afektivne** domene	S, D	1	1.6	1	2.5	0	0.0
	Podjetja **pridobijo kvalitetni bodoči kader**		S, P, D	1	1.6	3	7.5	1	33.3
	Promocije *podjetij*		S, D	2	3.2	0	0.0	0	0.0
Univerze	*Univerza* kot **vez** med bodočimi učitelji in podjetji ter šolo		S, P, D	3	4.8	2	5.0	0	0.0
	Promocija *univerze*		S, D	2	3.2	0	0.0	0	0.0
	Univerza pridobi nove **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	S, P, D	1	1.6	1	2.5	0	0.0
Drugo	Preoblikovanje učnega načrta		S, P, D	1	1.6	1	2.5	0	0.0

* S – dimenzija subjekta, D – družbena dimenzija, P – poklicna dimenzija

Bodoči učitelji in učitelji kemije so v zvezi z relevantnostjo sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji izpostavili predvsem kategorije *Bodoči učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene, ki jih bodo lahko vključili v učni proces* (f=15, $f_{\%}$=24.2 %; f=9, $f_{\%}$=22.5 %), *Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem)* (f=6, $f_{\%}$=9.7 %; f=8, $f_{\%}$=20.0 %) in *Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje na področju*

spretnosti, ki so posredno vezane na bodoče pedagoško delo (f=7, $f_{\%}$=11.3 %; f=4, $f_{\%}$=10.0 %).

Pri tem so bili tipični odgovori za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene, ki jih bodo lahko vključili v učni proces* naslednji:
Učitelj kemije B: »Tudi bodoči učitelji lahko spoznajo proizvodnjo, delo, pogoje dela in potem to lažje prenašajo to znanje na učence.«
Bodoči učitelj kemije C: »Pridobimo lahko konkretne ideje, kako vsakdanje situacije predstaviti skozi pouk in pri tem učiti vsebino, ki jo zahteva učni načrt.«

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem):*
Učitelj kemije D: »Nova izkušnja, ki je dobrodošla in pomembna za bodoče učitelje.«
Bodoči učitelj kemije Č: »Za nas kot bodoče učitelje je to odlična priložnost, da se na naši poti učenja še kaj naučimo in spoznamo nekaj novega.«

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje, ki so posredno vezane na bodoče pedagoško delo na področju spretnosti:*
Učitelj kemije E: »Pomembno za razvijanje retorike, pristopa do ljudi.«
Bodoči učitelj kemije D: »Bodoči učitelji se naučijo primernega komuniciranja s podjetji.«

Poleg navedenih treh kategorij so bodoči učitelji kemije poudarili tudi pomen kategorije *Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja, ki so posredno vezana na bodoče pedagoško delo na področju kognitivne domene* (f=8, $f_{\%}$=12.9 %), ki jo je predlagal tudi eden izmed predstavnikov podjetij (f=1, $f_{\%}$=33.3 %), ter kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo kontakte in veze* (f=6, $f_{\%}$=9.7 %).

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja, ki so posredno vezana na bodoče pedagoško delo na področju kognitivne domene:*
Bodoči učitelj kemije E: »Bodoči učitelji se spoznajo z dejavnostmi podjetij.«
Predstavnik podjetja B: »Gre za poglobljeno osveščanje pedagoškega kadra, ki je nujno potrebno za dvig nivoja odnosa ljudi do narave.«

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo kontakte in veze:*
Bodoči učitelj kemije A: »Bodoči učitelji kemije pridobijo kontakte. Lažje je namreč pristopiti k podjetju s prošnjo sodelovanja, če z njim ohranjaš stik skozi celotno pedagoško kariero.«

Učitelji kemije so izpostavili tudi kategorijo *Bodoči učitelji, univerze in podjetja si izmenjajo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene* (f=4, $f_{\%}$=10.0 %), kar je izpostavil tudi eden izmed predstavnikov podjetij (f=1, $f_{\%}$=33.3 %). Predstavniki podjetji so relevantnost sodelovanja prepoznali tudi v sklopu kategorij *Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader* (f=1, f%=33.3 %).

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Bodoči učitelji, univerze in podjetja si izmenjajo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene*
Učitelj kemije F: »Univerza in šole si delijo znanja in uspešne tehnike.«
Predstavnik podjetja A: »Prenos znanja v obe smeri.«

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader:*
Predstavnik podjetja C: »Lahko najdemo skupna področja znanj, ki jih univerze intenzivno razvijajo za uporabo v praksi in prenašajo na študente.«

Tudi v primeru prepoznavanja relevantnosti sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji v odgovorih različnih deležnikov zaznamo veliko raznolikost, ki obsega vse tri dimenzije relevantnosti učenja kemije. Poleg usvajanja izkušenj in znanj kognitivne domene, ki so direktno prenosljiva v šolsko prakso, so bodoči učitelji in učitelji kemije poudarili tudi relevantnost sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji pri razvijanju različnih spretnosti predvsem na področju komunikacije.

3.3 Percepcija bodočih učiteljev kemije in učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji

V tabeli 3 je predstavljenih 16 prepoznanih kategorij možnih odgovorov bodočih učiteljev kemije, učiteljev kemije in predstavnikov podjetji o relevantnosti sodelovanja med **šolami in univerzo z bodočimi učitelji.**

Bodoči učitelji in učitelji kemije so v zvezi z relevantnostjo sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji izpostavili predvsem kategorije *Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem (v splošnem)* (f=10, f%=16.9 %; f=6, f%=13.0 *%), Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja neposredno vezana na bodoči pedagoški proces na področju kognitivne domene* (f=9, f%=15.3 %; f=7, f%=15.2 %) in *Šole oz. učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev ali univerze (v splošnem)* (f=6, f%=10.2 %; f=7, f%=15.2 %).

Pri tem so bili tipični odgovori za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem (v splošnem)* naslednji:
Učitelj kemije C: »Bodoči učitelj pridobi ustrezne izkušnje.«
Bodoči učitelj kemije F: »Bodoči učitelji lahko na šolah pridobivajo izkušnje, ki jim bodo pomagale na začetku lastnega dela v šoli.«

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja neposredno vezana na bodoči pedagoški proces na področju kognitivne domene*:
Učitelj kemije G: »Bodoči učitelji spoznavajo učence in njihove potrebe. «
Bodoči učitelj kemije A: »Za bodoče učitelje je sodelovanje z učenci odlična priložnost za pridobivanje izkušenj, kakšna je stopnja znanja učencev, koliko so razvite njihove sposobnosti uporabe znanja, kakšno je njihovo zanimanje za raziskovanje.«

Primera tipičnih odgovorov za kategorijo *Šole oz. učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev ali univerze (v splošnem)*:
Učitelj kemije H: »Ob študiju se študenti seznanijo z najnovejšimi dognanji didaktike, učnimi metodami, pristopi in jih lahko prenesejo tudi nam, učiteljem.«
Bodoči učitelj kemije Č: »Pomembno je, da učitelj ves čas sodeluje z univerzo in si na ta način pridobi nove informacije o tem, kako izvesti kakšne spremembe pri izvajanju projektnega učnega dela, pridobi informacije o kakšnih inovativnih metoda poučevanja.«

Tabela 3: *Delež pojavnosti posameznih kategorij, ki predstavljajo percepcijo ključnih deležnikov o relevantnosti sodelovanja* med šolami in univerzo z bodočimi učitelji

Pomen sodelovanja z vidika	**Kategorija**	**Dimenzija relevant.***	**Bodoči učitelji**		**Učitelji**	
			f	f(%)	f	f(%)
Bodočih učiteljev	*Bodoči učitelji* izvajajo **praktično pedagoško usposabljanje**	S, P, D	4	6.8	5	10.9
	Bodoči učitelji imajo v šoli **možnost preizkušanja** svojih idej in naučenega na fakulteti	S, P, D	3	5.1	2	4.3
	Bodoči učitelji se **predstavijo potencialnim bodočim delodajalcem**	S, P	4	6.8	0	0.0
	Bodoči učitelji pridobijo **povratne informacije** od učiteljev mentorjev	S, P	1	1.7	3	6.5
	Bodoči učitelji pridobijo nove **izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem (v splošnem)	S, P, D	10	16.9	6	13.0
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja neposredno vezana** na bodoči pedagoški proces na področju **kognitivne** domene	S, P, D	9	15.3	7	15.2
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja, ki so posredno vezana** na bodoče pedagoško delo na področju **spretnosti**	S	0	0.0	2	4.3
Bodočih učiteljev, univerze, šol	*Učitelji, bodoči učitelji in univerza* si **izmenjajo izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem	S, P, D	0	0.0	6	13.0
Šol	*Šole oz. učitelji* pridobijo **izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev ali univerze (v splošnem)	S, D	6	10.2	7	15.2
	Šole oz. učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev ali univerze na področju **kognitivne** domene	S, D	5	8.5	0	0.0
	Šole pridobijo možnost **izvajanja pouka izven šole**	S, D	1	1.7	1	2.2
Učencev	**Dodane vrednosti** sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji za *učence*	S, P, D	9	15.3	2	4.3
Univerze	*Univerza* pridobi **povratne informacije** od šol	S, P, D	2	3.4	1	2.2
	Univerza kot **vez** med podjetji ter šolo	S, P, D	1	1.7	1	2.2
	Univerza **izobražuje bodoče učitelje**	S, P, D	3	5.1	3	6.5
	Druge dodane vrednosti za *univerzo*	S, P, D	1	1.7	0	0.0

* S – dimenzija subjekta, D – družbena dimenzija, P – poklicna dimenzija

Poleg navedenih treh kategorij so bodoči učitelji kemije poudarili tudi pomen kategorije *Dodane vrednosti sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji za učence* (f=9, $f_{\%}$=15.3 %), učitelji kemije pa kategoriji *Učitelji, bodoči učitelji in univerza si izmenjajo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem* (f=6, $f_{\%}$=13.0 %) in *Bodoči učitelji izvajajo praktično pedagoško usposabljanje* (f=5, $f_{\%}$=10.9 %).

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Dodane vrednosti sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji za učence:*
Bodoči učitelj kemije A: »Sodelovanje predstavlja novo izkušnjo učencev, da se spoznajo z novim načinom dela.«

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Učitelji, bodoči učitelji in univerza si izmenjajo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem:*
Učitelj kemije D: »Med univerzo in šolami tudi preko bodočih učiteljev poteka izmenjava znanj.«

Primer tipičnega odgovora za kategorijo *Bodoči učitelji izvajajo praktično pedagoško usposabljanje:*
Učitelj kemije I: »Šole predstavljalo vir praktičnega pedagoškega usposabljanja.«

V primeru prepoznavanja relevantnosti sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji v odgovorih zaznamo veliko raznolikost pogledov bodočih učiteljev in učiteljev kemije, ki obsegajo vse tri dimenzije relevantnosti učenja kemije. Iz odgovorov je razvidno, da sodelovanje med šolami in univerzo z bodočimi učitelji predvsem predstavlja možnost pridobivanja novih izkušenj in znanja v povezavi s poučevanjem tako bodočih učiteljev kot učiteljev kemije. Možnost obojestranske izmenjave izkušenj, pa so zaznali le učitelji kemije.

4 Zaključki

Pri razvoju učnih načrtov s področja naravoslovnih predmetov je zaradi pomena naravoslovja za trajnostni gospodarski in družbeni razvoj pomembno izhajati iz konsenza med ključnimi deležniki. Le-ti lahko vsak s svojega vidika pomembno doprinesejo h kakovostnemu in smiselno zastavljenemu pouku naravoslovnih predmetov glede na aktualne družbene potrebe. Eno od možnih izhodišč za takšen razmislek je relevantnost izobraževanja na specifičnem strokovnem področju.

Pristop, ki prispeva k razvoju vseh treh dimenzij relevantnosti kemijskega izobraževanja, in sicer dimenzije subjekta, družbene dimenzije in poklicne dimenzije, lahko vključuje sodelovanje podjetij in šol (Hofstein in Kesner, 2006; 2015). Na osnovi večletnega uspešnega sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« in širše prepoznane dodane vrednosti takšnega sodelovanja, so v zadnjih letih v nekaterih državah vpeljali tudi sistemske ukrepe v podporo smiselnemu udejanjenju takšnega sodelovanja, npr. kot predpisani del tematskih področij učnega načrta za kemijo na Finskem (Turley, 2015).

Kot izhodišče za nadaljnje skupne aktivnosti v Sloveniji v smislu sooblikovanje smernic bodočega pouka kemije, sodelovanja pri razvoju učnih načrtov s področja kemije, ipd. lahko z vidika preučevane percepcije relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« izpeljemo, da so tudi v našem okolju prepoznane možne dodane vrednosti takšnega sodelovanja z vidika različnih deležnikov. Utemeljitve učiteljev kemije, bodočih učiteljev in predstavnikov podjetij so vključevale vse tri dimenzije relevantnosti kemijskega izobraževanja (dimenzije subjekta, družbene dimenzije in poklicne dimenzije), ki so se v odgovorih deležnikov pogosto tudi prekrivale, saj se je vsebina nanašala na vidike več dimenzij hkrati. Med najpomembnejšimi ugotovitvami gre izpostaviti, da se različni deležniki zavedajo dodane vrednosti tako z vidika učencev in šol, (bodočih) učiteljev kemije in univerze ter podjetij. Pri tem so posebej izpostavili, da se ob takšnem sodelovanju učenci seznanijo s pomenom znanja kemije v družbi, omogočeno je usmerjanje učencev v izbiro poklicev povezanih s področjem kemije, vsi udeleženi pridobijo dodatne specifične izkušnje

oz. znanja kemije, ter da lahko na takšen način dolgoročno šole in podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader.

V nadaljnjih raziskavah je smiselno podrobneje preučiti percepcijo relevantnosti kemijskega izobraževanja pri predstavnikih posameznih deležnikov ob uporabi strukturiranih intervjujev, ter na osnovi novih spoznanj razmisliti tudi o možnostih nadgradnje modela relevantnosti kemijskega izobraževanja. Razmisliti velja tudi o možnostih, kako spodbuditi različne deležnike, da bi v sodelovanje »šola-univerza-podjetja« čimbolj usmerjeno prispevali glede na lastne potrebe in možnosti doprinosa k kakovostnemu izobraževanju prihodnosti.

5 Zahvala

Raziskovalno delo predstavlja del projekta z naslovom *Razvoj in evalvacija modela za povezovanje "univerza-industrija-šola" s področja integracije trajnostnega razvoja v pouk kemije* v okviru Internega razpisa za financiranje raziskovalnih in umetniških projektov 2016/17 Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

6 Literatura

Bennett, J. in Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: The Salters approach. *International Journal of Science Education*, *28*, 999-1015.

Childs, P. E. (2006). Relevance, relevance, relevance. *Physical Sciences Magazine*, *5*, 14.

Eilks, I. in Hofstein, A. (2015). From some historical reflections on the issue of relevance of chemistry education towards a model and an advance organizer–A prologue. V I. Eliks in A. Hofstein (ur.), *Relevant chemistry education* (str. 1-10). SensePublishers.

Hofstein, A. in Kesner, M. (2006). Industrial chemistry and school chemistry: Making chemistry studies more relevant. *International Journal of Science Education*, *28*, 1017-1039.

Hofstein, A. in Kesner, M. (2015). Learning from and about industry for relevant chemistry education. In I. Eliks, & A. Hofstein (ur.), *Relevant Chemistry Education* (str. 285-299). SensePublishers.

Hofstein, A., Eilks, I. in Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education: A pedagogical justification and the state of the art in Israel, Germany and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *9*, 1459-1483.

King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, *48*(1), 51-87.

Mandler, D., Mamlok-Naaman, R., Blonder, R., Yayon, M. in Hofstein, A. (2012). High-school chemistry teaching through environmentally oriented curricula. *Chemistry Education Research and Practice*, *13*(2), 80-92.

Marks, R. in Eilks, I. (2009). Promoting scientific literacy using a sociocritical and problem-oriented approach to chemistry teaching: Concepts, examples, experiences. *International Journal of Environmental and Science Education*, *4*(3), 231-245.

Rannikmae, M., Teppo, M. in Holbrook, J. (2010). Popularity and relevance of science education literacy: Using a context-based approach. *Science Education International*, *21*(2), 116-125.

Simon, S. in Amos, R. (2011). Decision making and use of evidence in a socio-scientific problem on air quality. In *Socio-scientific Issues in the Classroom* (str. 167-192). Springer Netherlands.

Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. in Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance'in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, *49*(1), 1-34.

Turley, A. (2015). Finland to emphasise topics for basic education. *Education in Chemistry*. Royal Society of Chemistry <https://eic.rsc.org/news/finland-to-emphasise-topics-for-basic-education/2000235.article>

Kratka predstavitev avtorjev

ŠPELA HRAST, asist., je študentka 2. letnika doktorskega študijskega programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede, smer Izobraževanje učiteljev, ter asistenka za področje kemijskega izobraževanja, zaposlena na Univerze v Ljubljani Pedagoški fakulteti, Slovenija. Raziskovalno deluje na področju didaktike biologije in kemije.

Izr. prof. dr. VESNA FERK SAVEC je izredna profesorica za področje kemijskega izobraževanja, zaposlena na Univerze v Ljubljani Pedagoški fakulteti, Slovenija. Raziskovalno deluje na področju razvoja in optimizacije različnih pristopov poučevanja kemije na vseh ravneh izobraževanja ter evalvacije učnih pripomočkov v tradicionalni in e-obliki.

Učinak simulacija na razumijevanje kemijske ravnoteže kod srednjoškolskih učenika

The Effect of Simulations on High School Students' Understanding of Chemical Equilibrium

Snježana Smerdel

Prirodoslovno-matematički fakultet, Sveučilište u Splitu
ssmerdel@gmail.com

Sažetak

Koncept kemijske ravnoteže najčešće se poučava verbalnim metodama, na makroskopskoj razini i bez daljnjeg obrazlaganja na čestičnoj razini što kod učenika stvara velike konceptualne poteškoće. Za bolje razumijevanje i trajnije usvajanje tog apstraktnog koncepta predlažu se strategije poučavanja koje uključuju simulacije s analogijama. Njihova primjena daje usporedbu novih koncepata sa stvarnim svijetom, omogućuje vizualizaciju apstraktnih pojmova, motivira učenike i olakšava smisleno učenje. Svrha rada je istražiti učinak simulacije na razumijevanje dinamičke prirode kemijske ravnoteže i eliminaciju alternativnih koncepata kod srednjoškolskih učenika. Istraživanje je provedeno prema kvazieksperimentalnom istraživačkom nacrtu na uzorku od 42 učenika drugih razreda opće gimnazije raspoređenih u dva odjeljenja različitih škola. Za potrebe istraživanja izrađen je test miskoncepata kemijske ravnoteže koji je proveden kao preliminarni i završni test, a dobiveni podaci analizirani su inferencijalnom statistikom. Nakon primjene simulacije kod učenika tretmanske grupe, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u rezultatima završnog testa između grupa kao i statistički značajna razlika rezultata preliminarnog i završnog testa unutar tretmanske grupe. Rezultati istraživanja pokazuju da integracija simulacije s analogijom u tradicionalni pristup poučavanja dovodi do boljeg razumijevanja dinamičke prirode kemijske ravnoteže uz eliminaciju alternativnih koncepata.

Ključne riječi: alternativni koncepti, kemijsko obrazovanje, kemijska ravnoteža, primjena simulacija i analogija, vizualizacija apstraktnih pojmova.

Abstract

The concept of chemical equilibrium is most commonly taught with verbal methods at a macroscopic level and without further elaboration at a particle level which causes huge conceptual difficulties for students. Teaching strategies which include simulations with analogies are suggested for better understanding and more lasting learning of this abstract concept. Their application provides a comparison of new concepts with the real world, enables visualisation of abstract concepts, motivates students and facilitates meaningful learning. The purpose of this study is to explore the simulation effect on understanding of the dynamic nature of chemical equilibrium and eliminate misconceptions in high school students. The research was conducted according to a quasi-experimental research design on a sample of 42 second-grade high school students divided into two classes of different schools. For the purpose of the research, a chemical equilibrium misconceptions test was designed, which was carried out as a pretest and posttest, and the obtained results were analysed with interferential statistics. Following the application of the simulation in the students of the treatment group, it was determined that there is a statistically significant difference in the results of the posttest between the groups, as well a statistically significant difference in the results of the pretest and posttest within the treatment group. The research results show that the integration of the simulation with

analogy into the traditional teaching approach leads to better understanding of the dynamic nature of chemical equilibrium and elimination of misconceptions.

Key words: abstract concept visualisation, chemical equilibrium, chemistry education, misconceptions, simulation and analogy application.

1. Uvod

Kao prirodna znanost, kemija je usmjerena na proučavanje tvari i zakonitosti prirodnih procesa. Cilj učenja kemije je razvoj sustava mišljenja na osnovi malog broja odabranih činjenica, primjera i problema koji će omogućiti primjenu stečenog znanja i iskustva. Brzi razvoj novih tehnologija doveo je do još veće potrebe cjeloživotnog učenja i povezivanja nastave kemije sa znanjima potrebnim u svakodnevnom životu (Sikirica, 2003).

Koncept kemijske ravnoteže predstavljen je u 1860-im godinama u kontekstu empirijskih istraživanja reverzibilnih kemijskih pretvorbi na temelju dviju različitih teorijskih perspektiva, kinetičke i termodinamičke. *Kinetička perspektiva* se odnosi na kretanje i sudaranje čestica što pri stalnoj temperaturi i tlaku ima za posljedicu da se u svakom trenutku neke molekule mogu razgraditi dok se sudarom stvaraju nove molekule. Za objašnjenje *termodinamičke perspektive* polazi se od Drugog zakona termodinamike prema kojemu je entropija sustava maksimalna u stanju kemijske ravnoteže, a molekularni procesi utječu samo na vrijeme koje je potrebno da se uspostavi stanje ravnoteže. Udžbenicima za srednjoškolsko obrazovanje postala je zajednička kvalitativno predstavljena kemijska ravnoteža pomoću kinetičkih ideja. Uvođenjem kemijske ravnoteže od učenika se zahtijevaju određene konceptualne promjene. Za njih su kemijske reakcije obično povezane s opažanjem pojava (promjena boje, oslobađanje topline), odvijaju se do kraja i u jednom smjeru dok se kod dinamičke prirode kemijske ravnoteže demonstrira reverzibilnost i mogućnost da kemijske reakcije ne završavaju (Van Driel i Gräber, 2003).

1.1. Razumijevanje koncepta kemijske ravnoteže

Hackling i Garnett (1985) su identificirali kemijsku ravnotežu kao područje s velikim konceptualnim poteškoćama za učenike. Istraživači smatraju da su ti konceptualni problemi povezani sa sadržajem poučavanja kemije (Bergquist i Heikkinen, 1990) i s problematičnim korištenjem jezika u udžbenicima kemije (Barke, Hazari i Yitbarek, 2009), posebno u vezi s pojmovima kao što su „reakcija“, „ravnoteža“ i „pomak“ (Pedrosa i Dias, 2000). Bilgin (2006) navodi da je veća mogućnost za razvoj alternativnih koncepata o kemijskoj ravnoteži kada je nastava kemije orijentirana na udžbenik, prezentiranje na školskoj ploči i rješavanje problema pomoću algoritamskih strategija (Özmen, 2008). Koncept kemijske ravnoteže najčešće se poučava verbalnim metodama, na makroskopskoj razini i bez daljnjeg obrazlaganja na čestičnoj razini. Takve tradicionalne metode ne mogu predočiti ravnotežne sustave na atomskoj razini (Kousathana i Tsaparlis, 2002).

Za bolje razumijevanje i trajnije usvajanje tog apstraktnog koncepta predlažu se strategije poučavanja koje uključuju simulacije primjenom analogije (Huddle, White i Rogers, 2000). Simulacije su pojednostavljeni modeli stvarnosti (Smetana, 2008) dok se analogija definira kao eksplicitna usporedba nepoznatog područja (cilj) i područja poznatog učeniku (analog), koja može dovesti do boljeg razumijevanja apstraktnog ciljnog koncepta (Şendur, Toprak i Pekmez, 2011). Osim što daju usporedbu novih koncepata sa stvarnim svijetom učenika i omogućuju vizualizaciju apstraktnih pojmova, analogije motiviraju učenike i olakšavaju im

smisleno učenje (Orgill i Bodner, 2005; Thiele i Treagust, 1991). U kemiji se koriste verbalne i vizualne analogije koje uključuju stvarna fizička iskustva, dijagrame, simulacije pokusa i računalne simulacije. Za apstraktne koncepte i prevenciju alternativnih koncepata najveću učinkovitost pokazale su vizualne analogije (Pekmez, 2010).

Ne postoji jamstvo da će u nastavi kemije svi učenici razumjeti analogije, ali postoje koraci koji se mogu poduzeti kako bi se poboljšala njihova učinkovitost. Huddle i dr. (2000) su koristili model „Poučavanje s analogijama“ (engl. *Teaching-With-Analogies Model*, TWA) čije je smjernice razvio Glynn početkom devedesetih godina prošlog stoljeća. Model ocrtava šest koraka kojih bi se nastavnici trebali pridržavati prilikom korištenja analogija kao nastavnog alata:

- uvođenje ciljnog koncepta
- uvođenje analognog koncepta (poznat iz dosadašnjeg iskustva)
- utvrđivanje relevantnih značajki ciljnog i analognog koncepta
- uočavanje sličnosti između ciljnog i analognog koncepta
- navođenje mogućih ograničenja analogije
- izvođenje zaključaka o ciljnom konceptu.

Nastavnici trebaju uključivati obilježja svakog od ovih koraka, ali se redoslijed ne mora poštovati.

Premda simulacije s analogijama mogu promicati konceptualne promjene i stvarati konceptualne mostove između novih informacija i znanja koje učenici imaju, svaka analogija ima svoja ograničenja i nikada u potpunosti ne opisuje ciljni koncept. Bez razumijevanja tih ograničenja učenici mogu stvoriti alternativne koncepte o ciljnom konceptu (Smetana, 2008). Neki od negativnih učinaka su mogući čak i kada nastavnici slijede potrebne korake za korištenje analogija:

- analogija može biti suvišna ako učenik već ima razumijevanje ciljnog koncepta
- učenici mogu posegnuti za korištenjem analogije mehanički bez obzira na informacije koje analogija treba prenijeti jer „nisu spremni“ uložiti vrijeme kako bi naučili koncept ili jednostavno ne razlikuju analogiju od stvarnosti (Raviolo i Garritz, 2009).

1.2. Simulacije u nastavnoj praksi

U brojnim edukacijskim radovima predložene su simulacije s ciljem što potpunijeg usvajanja koncepta kemijske ravnoteže. Potrebno je krenuti od modela kojeg je predložio Sorum (1948) kada je u nastavu uveo vrlo jednostavnu i učinkovitu simulaciju u kojoj simultano prenošenje vode iz jedne staklene posude u drugu predstavlja dvije reakcije koje se odvijaju istovremeno uz analogiju kemijskog ravnotežnog sustava s konstantnim razinama vode u posudama. Velika pomoć u razumijevanju dinamičke prirode kemijske ravnoteže bile su Russelova (1988) simulacija ravnoteže nazvana „Model s ribama“ (engl. *"Fish Model"*) kao i simulacija razvijena od strane Dickerson i Geis (1981) pod nazivom „Rat jabukama“ iako ne objašnjavaju ravnotežu na čestičnoj razini (Raviolo i Garrtiz, 2009). Esin Sahin Pekmez (2010) je koristila simulaciju s kuglicama u kojoj broj kuglica predstavlja koncentraciju reaktanata odnosno produkata, ali se nije moglo objasniti stvaranje i kidanje veza na čestičnoj razini. Cloonan, Nichol i Hutchinson (2011) razvili su metodu za predočavanje jednostavne reakcije koja uključuje stvaranje i kidanje veza na čestičnoj razini pomoću malih, plastičnih kocaka koje predstavljaju pojedinačne atome. Važna karakteristika svih opisanih simulacija i analogija jest pokušaj da koncept kemijske ravnoteže učenicima

postane dostupan i razumljiv, bilo uz pomoć vizualizacije dinamičkog modela ili usporedbom kemijske ravnoteže sa situacijama iz svakodnevnog života.

Istraživanje primjene simulacija u nastavi pokazuje njihovu veću učinkovitost u odnosu na tradicionalne metode poučavanja znanstvenih koncepata (Yildirim, Ayas i Küçük, 2013), pozitivan utjecaj na razumijevanje učenika (Ding i Ma, 2014; Stern, Barnea i Shauli, 2008), mogućnost prevencije alternativnih koncepata (Pekmez, 2010) te promicanje konceptualnih promjena za prevladavanje postojećih alternativnih koncepata (Özmen, 2008). Huddle i dr. (2000) su utvrdili da bistriji učenici kao i oni s boljim razumijevanjem kemijske ravnoteže imaju veću korist od primjene igara sa simulacijama dok kod učenika s vrlo slabim razumijevanjem ravnoteže nema vidljivog napretka. Neki rezultati primjene simulacije u objašnjavanju dinamičke prirode kemijske ravnoteže pokazali su da samo kod učenika s boljim predznanjem dolazi do poboljšanja u rješavanju zadataka (Kuštelega, 2010).

Od 1980-ih godina razvijeno je mnoštvo programa u kojima su kemijska ravnoteža i kemijske reakcije na čestičnoj i simboličkoj razini animirane na zaslonu računala. Harrison i Buckley (2000) su osmislili simulaciju na temelju koje su Sarıçayır, Şahin i Üce (2006) izradili računalnu simulaciju za bolje razumijevanje dinamičke ravnoteže na razini čestica. Čestice su predstavljene kružićima koji se kreću između različitih odjeljaka i nakon sudara mijenjaju boje. Istraživanja samostalne primjene takvih računalnih simulacija pokazuju nedjelotvornost (Hsu i Thomas, 2002) u usporedbi s pozitivnim nalazima kada su integrirane sa ostalim nastavnim aktivnostima (Ding i Ma, 2014; Soderberg i Price, 2003; Stern i dr., 2008; Zacharia, 2005).

1.3. Kemijska ravnoteža u hrvatskom obrazovanju

Prema Nastavnom planu i programu objavljenom u Glasniku Ministarstva kulture i prosvjete 1994. godine, kemijsko obrazovanje u hrvatskim gimnazijama je četverogodišnji program koji se provodi dva sata tjedno odnosno 70 sati godišnje, a nastavna cjelina „Kemijska ravnoteža“ sastavni je dio nastavnog plana i programa za drugi razred gimnazije. U to doba kognitivan razvoj učenika poprima razinu na kojoj se počinju koristiti apstraktni pojmovi i logički sustav pojedinca. Razumijevanje koncepta kemijske ravnoteže uključuje predznanje o brzini kemijskih reakcija, razlikovanje agregacijskih stanja, poznavanje pojmova reaktant, produkt, brojnost jedinki, množina jedinki i koncentracija jedinki te poznavanje imena i simbola kemijskih elemenata i spojeva (Kuštelega, 2010).

U nastavnoj praksi je primijećeno da učenici često ne razumiju dinamičku prirodu kemijskog ravnotežnog stanja. Mnogi vjeruju da kod ravnoteže nema odvijanja reakcije, da u ravnotežnom sustavu postoje različite strane koje mogu djelovati neovisno jedno o drugoj te da su koncentracije reaktanata jednake koncentraciji produkata. Dosadašnja istraživanja pokazala su da predavačka nastava nije pogodna za razvijanje konceptualnog razumijevanja takvih apstraktnih koncepata već je potrebna intelektualna angažiranost učenika.

Svrha ovog rada bila je istražiti učinak simulacije na razumijevanje dinamičke prirode kemijske ravnoteže i eliminaciju alternativnih koncepata kod srednjoškolskih učenika. Istraživanjem su bile obuhvaćene sljedeće značajke:

- ravnotežno stanje
- dinamička ravnoteža
- promjena brzina unapredne i unazadne reakcije s vremenom
- promjena koncentracija sudionika reakcije s vremenom.

Ostale sastavnice kemijske ravnoteže koje uključuju Zakon kemijske ravnoteže i Le Chatelierovo načelo izvan su opsega rada.

Kako je ravnoteža važna i za razumijevanje drugih tema u kemiji kao što su ponašanje kiselina i baza, oksidacijsko-redukcijske reakcije i topljivost (Berquist i Heikkinen, 1990), opravdani su svi napori koji se ulažu za poboljšanje razumijevanja tog koncepta kod učenika. Za potrebe istraživanja postavljeno je istraživačko pitanje: Utječe li primjena simulacije na razumijevanje dinamičke prirode kemijske ravnoteže kod srednjoškolskih učenika? Na temelju dosadašnjih istraživanja literature te znanja i iskustva autora predlaže se sljedeća hipoteza:

H_1: Postoji statistički značajna razlika u razumijevanju dinamičke prirode kemijske ravnoteže nakon primjene simulacije kod srednjoškolskih učenika.

2. Metoda

Istraživanje se bazira na kvazieksperimentalnom istraživačkom nacrtu (Campbel i Stanley, 1963). Prema Stern i dr. (2010), nakon preliminarnog testa i intervencije u tretmanskoj grupi primjenom simulacije u poučavanju dinamičkog aspekta kemijske ravnoteže, razumijevanje učenika u obje grupe ispitano je završnim testom.

2.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 42 učenika drugih razreda opće gimnazije, raspoređenih u dva odjeljenja i dvije srednje škole. Raspodjelu učenika između škola prikazuje *Tablica 1*. Razredi su slučajno odabrani kao tretmanska grupa (N=19; 11 ženskih, 57,9 % i 8 muških, 42,1 %) i kontrolna grupa (N=23; 13 ženskih, 56,5 % i 10 muških, 43,5 %). Prosječna dob učenika u cjelokupnom uzorku iznosila je M=16,02 (SD=0,154) godina.

Tablica 1: *Raspodjela učenika između škola i grupa*

Nastavnik	Škola	Tretmanska grupa	Kontrolna grupa
Nastavnik 1	A	N=19	x
Nastavnik 2	B	x	N=23

2.2. Instrumenti

Za potrebe istraživanja izrađen je Test miskoncepata kemijske ravnoteže (TMKR) sa zadacima višestrukog izbora koji je proveden kao preliminarni test i završni test. Korišteni zadaci su prilagođeni ili modificirani iz povezane literature (Huddle i dr., 2000; Özmen, 2008; Sendur i dr., 2011), a u skladu s nastavnim planu i programom za drugi razred gimnazije. Dvoje iskusnih srednjoškolskih nastavnika provjerili su dostatnost opsega izrađenog testa za mjerenje relevantnog znanja, jasnoću i razumijevanje zadataka kao i točnost odgovora. Prvih pet zadataka procjenjuje razumijevanje promjena brzina unazadne i unapredne reakcije sa uspostavljanjem kemijske ravnoteže kako ilustrira sljedeći zadatak:

Kemijska reakcija $2NO(g) + Cl_2(g) \rightleftarrows 2NOCl(g)$ + TOPLINA približava se ravnoteži. (zaokruži točnu tvrdnju)

1. *brzine unapredne i unazadne reakcije se jednako povećaju*
2. *kako reakcija napreduje, brzina unapredne reakcije se povećava*
3. *kako reakcija napreduje, brzina unapredne reakcije se smanjuje*
4. *kako reakcija napreduje, brzina unazadne reakcije jednaka je brzini unapredne reakcije*
5. *brzine unapredne i unazadne reakcije se jednako smanjuju*

Preostala dva zadatka se odnose na promjene brzina unapredne i unazadne reakcije kao i na promjene koncentracija sudionika u reakcijskom sustavu prema sljedećem primjeru:

Prema sljedećoj reverzibilnoj reakciji $2NH_3(g) \rightleftharpoons N_2(g) + 3H_2(g)$ *koja je u stanju ravnoteže, što možemo reći o ravnotežnoj koncentraciji plina amonijaka* NH_3*? (zaokruži točnu tvrdnju)*

1. *koncentracija* NH_3 *je konstantna jer unapredna reakcija prestaje u stanju ravnoteže*
2. *koncentracija* NH_3 *je konstantna jer unazadna reakcija prestaje u stanju ravnoteže*
3. *koncentracija* NH_3 *je konstantna jer su u stanju ravnoteže brzine unapredne i unazadne reakcije jednake*
4. *koncentracija* NH_3 *se povećava jer se u ravnoteži odvija samo unazadna reakcija*
5. *koncentracija* NH_3 *se smanjuje jer se u ravnoteži odvija samo unapredna reakcija*

U svakom zadatku potrebno je zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora označenih brojevima od 1 do 5. Bodovanje zadataka će biti provedeno prema unaprijed određenom ključu za bodovanje tako da svaki točan odgovor dobiva po jedan bod. Za netočne odgovore nema negativnih bodova pa je u testu moguće ostvariti maksimalno sedam bodova.

2.3. Postupak istraživanja

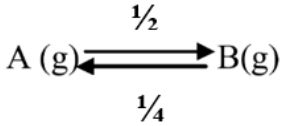
Istraživanje je provedeno je u drugom polugodištu školske godine 2016./2017. tijekom obrade nastavne cjeline „Kemijska ravnoteža“. Na samom početku istraživanja učenicima je naglašeno da je sudjelovanje anonimno uz osiguranu povjerljivost podataka. Za potrebe istraživanja bila su predviđena tri nastavna sata s razmakom od tjedan dana između prvog i trećeg sata.

Na početku prvog, uvodnog nastavnog sata svi učenici su imali deset minuta za rješavanje preliminarnog testa kako bi se utvrdilo njihovo predznanje o kemijskoj ravnoteži. Nakon toga su dobili usmene upute o značajkama i načinu izvođenja simulacije, ali ne i o načinu odrađivanja zadatka. Poučavanje nastavnih jedinica „Kemijska ravnoteža“ i „Uspostavljanje kemijske ravnoteže“ provedeno je kroz dva nastavna sata različitim metodama rada. Na drugom nastavnom satu kod tretmanske grupe je primijenjena simulacija igraćim kartama dok je kod učenika kontrolne grupe korišten samo tradicionalni pristup. Za razliku od tradicionalnog pristupa, poučavanje simulacijom eksplicitno se bavilo alternativnim konceptima koji se odnose na kemijsku ravnotežu.

Intervenciju u tretmanskoj grupi provodila je autorica rada dok je učenike kontrolne grupe poučavala nastavnica iz druge škole. Nastavne jedinice su jednako strukturirane za obje grupe radi isključivanja utjecaja eventualnih razlika u metodi rada koje mogu narušiti unutarnju valjanost istraživanja. Nakon predavanja, u posljednjih deset minuta trećeg sata poučavanja, učenici obje grupe pisali su završni test kojim se provjeravalo stečeno razumijevanje ključnih činjenica kemijske ravnoteže.

2.4. Primijenjena simulacija igraćim kartama

Za potrebe istraživanja modificirana je simulacija igraćim kartama prema radu Huddle i dr. (2000). Prezentacija simulacije se preporučuje prije predavanja (Cheung, 2004) pa je na početku obrade nastavne cjeline „Kemijska ravnoteža“ uveden ciljni koncept kratkim objašnjenjem da sve kemijske reakcije ne idu „do kraja“ jer kako se tijekom kemijske reakcije u zatvorenom sustavu koncentracija molekula produkata povećava one se počinju međusobno sudarati i ponovno stvarati molekule reaktanata. Kemijska reakcija predložena je prema sljedećem izrazu:



Učenici trebaju uočiti promjene broja jedinki sudionika kemijske reakcije do uspostave kemijske ravnoteže. Konstante brzine prikazane iznad i ispod strelice koriste se za izračunavanje broja reaktanata koji prelaze u produkte i obratno. U reverzibilnoj reakciji, svake minute polovica jedinki reaktanta A prevodi se u jedinke produkta B, a istovremeno četvrtina jedinki produkta B prevodi se u reaktant A. Tretmanska grupa je podijeljena u timove s tri do četiri učenika te im je dodijeljen pribor koji se sastojao od velike plitke kutije i 32 igraće karte. Na početku je bilo važno, zajedno s učenicima, usporediti sličnosti analogije i stvarne reakcije:

- kutija predstavlja zatvoreni sustav u kojemu se odvija reakcija
- svaki ciklus predstavlja određeni vremenski interval od jedne minute
- broj obojenih karata odnosi se na koncentraciju reaktanta, a broj praznih karata na koncentraciju produkta
- udjeli koji se koriste (½ i ¼) predstavljaju postotak molekula koje pri određenoj temperaturi imaju dovoljno energije za savladavanje energijske barijere.

Prema navedenim uvjetima učenici su izračunavali kako se broj jedinki reaktanta i produkta mijenja tijekom vremena ako znamo da su u početnom trenutku (t=0 min) bile 32 jedinke reaktanta i niti jedna jedinka produkta. U svakom ciklusu, jedan je učenik nasumično okretao jednu od dviju obojenih karata u isto vrijeme kad je drugi učenik okretao jednu od četiri praznih karata. Na kraju ciklusa je treći učenik zapisivao podatke u *Tablicu 2*. Ovaj postupak se ponavljao dok se nije postiglo stanje u kojem se broj okrenutih obojenih i praznih karata ne mijenja. Prema podacima u *Tablici 2* moguće je zaključiti da je sustav dosegao stanje dinamičke ravnoteže na kraju pete minute. Koncentracije sudionika reakcije se ne mijenjaju, makroskopski sustav je nepromijenjen, ali se i dalje odvijaju događaji na čestičnoj razini.

Tablica 2: *Tablični prikaz rezultata simulacije kemijske ravnoteže s kartama (prilagođeno prema Huddle i dr., 2000)*

Broj ciklusa	½ = 50 % reagiranog	$\Delta c(A)/\Delta t$	r_f	¼ = 25 % reagiranog	$\Delta c(B)/\Delta t$	r_r
0	32	-	-	0	-	-
1	16	-	16	16	-	0
2	12	-16	8	20	16	4
3	11	-4	6	21	4	5
4	10	-1	6	22	1	5
5	10	-1	5	22	1	5
6	10 (ravnoteža)	0	5	22	0	5
7	10	0	5	22	0	5
8	10	0	5	22	0	5

Prema dobivenim rezultatima učenici su u programu Microsoft Excel izradili grafičke prikaze:

- ovisnost koncentracija sudionika reakcije (broj „reaktanata“ i „produkata“) o broju ciklusa
- ovisnost neto brzina unapredne i unazadne reakcije o broju ciklusa.

Kako ne bi došlo do razvoja novih alternativnih koncepata, učenicima je potrebno navesti dva ograničenja simulacije – simulacijska igra je u dvije dimenzije, a sudari između jedinki (karata) nisu uvjet za reakciju. Učenike treba podsjetiti da su stvarne reakcije trodimenzionalne te da su sudari između čestica uvjet za nastajanje kemijske reakcije. Nakon simulacije provedena je kratka diskusija o obrađenim alternativnim konceptima te su doneseni konačni zaključci o ciljnom konceptu. Primijenjena analogija može dovesti do eliminacije sljedećih alternativnih koncepata:

- Do uspostavljanja ravnoteže, brzina unapredne reakcije se povećava.
- Unapredna reakcija ide do kraja prije nego što započne unazadna reakcija.
- U ravnotežnom sustavu, „lijeva“ i „desna“ strana djeluju neovisno jedna od druge.
- U ravnoteži se ne odvija reakcija odnosno „ništa se ne događa“.
- U ravnotežnom stanju je koncentracija reaktanata jednaka koncentraciji produkata.

2.5. Analiza podataka

Na temelju predložene istraživačke hipoteze, dobiveni podaci su analizirani inferencijalnom statistikom programskog paketa SPSS. Za utvrđivanje usporedivosti i sličnosti dviju grupa, podaci dobiveni preliminarnim testom obrađeni su dvosmjernim t-testom za nezavisne uzorke. Radi testiranja statističke značajnosti razlike rezultata završnog testa između grupa proveden je dvosmjerni t-test za nezavisne uzorke i određena je veličina učinka. Cohenov d se naziva i nekorigirana veličina učinka jer se formula za izračun temelji na srednjim vrijednostima uzorka i daje pristranu procjenu veličine učinka za populaciju, posebno za male uzorke. Stoga je vrijednost za Cohenov d preračunata u nepristranu korigiranu veličinu učinka Hedgesov g. Statistička razlika srednjih vrijednosti rezultata različitih testova unutar svake grupe određena je dvosmjernim t-testom za zavisne uzorke i

veličinom učinka (Cohenov d_z) izračunatom prema formuli za razliku između dva korelirana mjerenja (Lakens, 2013).

3. Rezultati i diskusija

Radi utvrđivanja učinka primjene simulacije na razumijevanje i eliminaciju alternativnih koncepata kod učenika drugih razreda srednje škole, kvantitativni podaci su prikupljeni preliminarnim i završnim testiranjem zajedničkih alternativnih koncepata o kemijskoj ravnoteži. Usporedbe rezultata dobivenih testiranjem provedene su između i unutar ispitivanih grupa.

3.1. Usporedba rezultata preliminarnog testa između grupa

Leveneovim testom za ispitivanje homogenosti varijance dobiven je F omjer koji nije statistički značajan (*F*=0,963; *p*=,332) što upućuje da u analizi treba koristiti podatke za pretpostavku o homogenosti varijance između grupa. Iz *Tablice 3* je vidljivo da je srednja vrijednost rezultata preliminarnog testa veća kod tretmanske grupe (M=3,05; SD=1,129) nego kod kontrolne grupe (M=2,78; SD=1,536). Razlika u rezultatima preliminarnog testa između grupa nije statistički značajna (t(40)=-0,637; p>,05; 95 % CI [-1,127; 0,587]) što upućuje da su dvije grupe ujednačene po predznanju o kemijskoj ravnoteži i usporedive pri određivanju učinka simulacije na razumijevanje učenika.

Tablica 3*: Rezultati testiranja statističkih značajnosti razlika za iste testove između grupa (Maksimalan broj bodova je 7.)*

	Tretmanska grupa N=19		Kontrolna grupa N=23					
Varijabla	M	SD	M	SD	t	df	p	95 % CI
Preliminarni test	3,05	1,129	2,78	1,536	-0,637*	40	,528	[-1,127; 0,587]
Završni test	4,26	1,240	3,17	1,497	-2,533*	40	,015	[-1,959; 0,220]

Legenda: N – broj ispitanika; M – srednja vrijednost; SD – standardna devijacija; t – t-test; df – stupnjevi slobode; p – empirijska razina značajnosti; CI – interval povjerenja; *α=,05

3.2. Usporedba rezultata završnog testa između grupa

Leveneovim testom za ispitivanje homogenosti varijance dobiven je F omjer koji nije statistički značajan (*F*=1,324; *p*=,257) što upućuje na homogenost varijanci između grupa. Srednja vrijednost rezultata završnog testa veća je kod tretmanske grupe (M=4,26; SD=1,240) nego kod kontrolne grupe (M=3,17; SD=1,497). Rezultati t-testa u *Tablici 3* pokazuju da postoji statistički značajna razlika u rezultatima završnog testa između grupa (t(40)=-2,533; p<,05; 95 % CI [-1,959; 0,220]). Dobivena je velika vrijednost veličine učinka Cohenov d=0,92 (Hedgesov g=0,90) za koju prekrivanje distribucija iznosi oko 48 % odnosno neprekrivanje oko 52 %.

3.3. Usporedba rezultata preliminarnog i završnog testa unutar grupa

Unutar tretmanske grupe srednja vrijednost rezultata testa se poboljšala s M=3,05 (SD=1,129) na M=4,26 (SD=1,240) te između tih vrijednosti postoji statistički značajna razlika (t(18)=-2,961; p<,05; 95 % CI [-2,069; -0,352]) (vidi *Tablicu 4*). Slično tome, i u kontrolnoj grupi je došlo do poboljšanja srednjih vrijednosti rezultata od preliminarnog do završnog testa s M=2,78 (SD=1,536) na M=3,17 (SD=1,497), ali razlika tih vrijednosti nije statistički značajna (t(22)=-0,910; p>,05; 95 % CI [-1,283; 0,500]). Kod tretmanske grupe dobivena je srednja veličina učinka (Cohenov d_z=0,68) za koju prekrivanje distribucija iznosi oko 57 % odnosno neprekrivanje oko 43 %. Kod kontrolne grupe je mala veličina učinka (Cohenov d_z=0,20) s prekrivanjem distribucija oko 85 % odnosno neprekrivanjem oko 15 %.

Tablica 4: *Rezultati testiranja statističkih značajnosti razlika za različite testove unutar grupa*

	N	M	SD	t	df	p	95 % CI
PT-ZT Tretmanska grupa	19	-1,211	1,782	-2,961*	18	,008	[-2,069; -0,352]
PT-ZT Kontrolna grupa	23	-0,391	2,061	-0,910*	22	,372	[-1,283; 0,500]

Legenda: N – broj ispitanika; M – srednja vrijednost; SD – standardna devijacija; PT – preliminarni test; ZT – završni test; t – t-test; df – stupnjevi slobode; p – empirijska razina značajnosti; CI – interval povjerenja; *α=,05

Povećanje srednjih vrijednosti rezultata od preliminarnog do završnog testiranja pokazalo je da su učenici u obje grupe poboljšali svoje razumijevanje dinamičke prirode kemijske ravnoteže. Rezultati testa koji mjeri njihovo razumijevanje značajno su veći u tretmanskoj grupi što upućuje da se pozitivan utjecaj simulacije očitovao u njihovoj poboljšanoj sposobnosti primjene apstraktne ideje na završnom testu. Nakon statističke analize utvrđeno je da postoji značajna razlika u razumijevanju dinamičke prirode kemijske ravnoteže nakon primjene simulacije kod srednjoškolskih učenika što odgovara tvrdnji hipoteze H_1 te se prihvaća na razini značajnosti α=,05. Dobiveni rezultati su konzistentni s prethodnim istraživanjima koja su pokazala da simulacije s analogijama mogu biti učinkovit alat u promicanju učenja (Ding i Ma, 2014; Özmen, 2008; Pekmez, 2010; Stern i dr., 2008; Yildirim i dr., 2013).

Ograničenje istraživanja je relativno mali neslučajni uzorak koji nosi svoje specifične restrikcije vezane uz generalizaciju, ali su prigodnim odabirom škola i razreda isključeni mogući problemi u pogledu organiziranja i provođenja istraživanja. Vodilo se računa da razredi budu ujednačeni po veličini, dobi i metodi rada uz pretpostavku da su homogeni po ostalim svojstvima (spol, ocjene, inteligencija, socioekonomski status).

4. Zaključak

Iz rezultata istraživanja se može zaključiti da integracija primjene simulacije s analogijom u tradicionalni pristup poučavanja dovodi do boljeg razumijevanja dinamičke prirode kemijske ravnoteže i eliminacije alternativnih koncepata kod učenika drugih razreda gimnazijskog usmjerenja. Reverzibilna i dinamička priroda kemijske ravnoteže mogu se na taj

način vizualizirati čime je kod učenika moguće izgraditi prihvatljiv koncept o kemijskoj ravnoteži koji se sastoji od niza ispravnih činjenica:

- kemijska promjena nije uvijek ireverzibilna
- unapredna reakcija ne ide do kraja prije nego što počne unazadna reakcija
- pri ravnoteži, reakcija se i dalje odvija, ali se ne mijenja brojnost sudionika reakcije
- pri ravnoteži, koncentracije sudionika reakcije nisu jednake
- pri ravnoteži, brzine unapredne i unazadne reakcije su jednake.

Na temelju istraživanja i utvrđenih rezultata moguće je ponuditi određene prijedloge za buduća istraživanja s ciljem eksperimentalnog utvrđivanja primjene simulacija na apstraktne i složene kemijske koncepte poput topljivosti, oksidacije i redukcije.

Dobivene spoznaje upućuju da simulacije s analogijama predstavljaju valjanu strategiju za poučavanje kemijske ravnoteže zbog složenosti i apstraktnosti ideje te zbog sposobnosti analogija za promicanje konceptualnih promjena. Za djelotvornost analogija nastavnici trebaju privući pozornost učenika na sličnosti i razlike analogne i ciljne domene te jasno odrediti ograničenja analogija. Kratka diskusija nakon simulacije trebala bi pomoći učenicima da utvrde nove spoznaje i razjasne eventualne nedoumice. Osim toga, simulacije se trebaju koristiti zajedno sa ostalim nastavnim aktivnostima koje obrađuju ciljni koncept jer učenicima treba dati priliku da steknu iskustvo s autentičnim znanstvenim instrumentima i opremom.

5. Literatura

Barke, H. D., Hazari, A., & Yitbarek, S. (2009). *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*, Berlin: Springer Verlag.

Bergquist, W., & Heikkinen, H. (1990). Student ideas regarding chemical equilibrium: What written test answers do not reveal. *Journal of Chemical Education, 67*(12), 1000-1003.

Bilgin, I. (2006). Promoting pre-service elementary students' understanding of chemical equilibrium through discussion in small groups. *International Journal of Science and Mathematics Education, 4*(3), 467-484.

Campbel, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designes for research*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Cheung, D. (2004). The scientific inadequacy of Le Chatelier's principle. *Hong Kong Science Teachers' Journal, 22*(1), 35-43. Preuzeto 22. 02. 2017. s http://www3.fed.cuhk.edu.hk/chemistry/.

Cloonan, C. A., Nichol, C. A., & Hutchinson, J. S. (2011). Understanding chemical reaction kinetics and equilibrium with interlocking building blocks. *Journal of Chemical Education, 88*(10), 1400-1403.

Dickerson, R., & Geis, I. (1981). *Chemistry, matter and the universe.* Menlo Park, CA: Benjamin-Cummings Publishing Company.

Ding, H. M., & Ma, Y. Q. (2014). Computer simulation of the role of protein corona in cellular delivery of nanoparticles. *Biomaterials, 35*(30), 8703-8710.

Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske (1994). Preuzeto 15. 10. 2016. s http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf.

Glynn, S. M. (1991). Explaining science concepts: A teaching-with-analogies model. *The psychology of learning science*, 219-240.

Hackling, M. W., & Garnett, P. J. (1985). Misconceptions of chemical equilibrium. *European Journal of Science Education, 7*(2), 205-214.

Harrison, J. A., & Buckley, P. D. (2000). Simulating dynamic equilibria: A class experiment. *Journal of Chemical Education, 77*(8), 1013-1014.

Hsu, Y. S., & Thomas, R. A. (2002). The impacts of a web-aided instructional simulation on science learning. *International Journal of Science Education*, *24*(9), 955-979.

Huddle, P. A., White, M. W., & Rogers, F. (2000). Simulations for teaching chemical equilibrium. *Journal of Chemical Education*, *77*(7), 920-926.

Kousathana, M., & Tsaparlis, G. (2002). Students' errors in solving numerical chemical-equilibrium problems. *Chemistry Education Research and Practice*, *3*(1), 5-17.

Kuštelega, A. (2010). *Razumijevanje kemijske ravnoteže u srednjoškolskoj populaciji nastavnika i učenika Hrvatske* (Diplomski rad). Prirodoslovno-matematički fakultet, Zagreb.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, *4*. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00863. Preuzeto 05. 09. 2017. s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3840331/#B20.

Orgill, M., & Bodner, G. (2005). The role of analogies in chemistry teaching. In N. J. Pienta, M. M. Cooper, and T. J. Greenbowe (Eds.), *Chemists' guide to effective teaching* (pp. 90-105). Upper Saddle River, NJ, USA: Pearson Prentice Hall.

Özmen, H. (2008). Determination of students' alternative conceptions about chemical equilibrium: A review of research and the case of Turkey. *Chemistry Education Research and Practice*, *9*(3), 225-233.

Pedrosa, M. A., & Dias, M. H. (2000). Chemistry textbook approaches to chemical equilibrium and student alternative conceptions. *Chemistry Education Research and Practice, 1*(2), 227-236.

Pekmez, E. Ş. (2010). Using analogies to prevent misconceptions about chemical equilibrium. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *11*(2), 1-35.

Raviolo, A., & Garritz, A. (2009). Analogies in the teaching of chemical equilibrium: A synthesis/analysis of the literature. *Chemistry Education Research and Practice, 10*(1), 5-13.

Russell, J. (1988). Simple models for teaching equilibrium and Le Chatelier's principle. *Journal of Chemical Education, 65*(10), 871-872.

Sarıçayır, H., Şahin, M., & Üce, M. (2006). Dynamic equilibrium explained using the computer. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2*(2), 130-137.

Şendur, G., Toprak, M., & Pekmez, E. Ş. (2011). How can secondary school students perceive chemical equilibrium? *E-Journal of New World Sciences Academy*, *6*(2), 1512-1531.

Sikirica, M. (2003). *Metodika nastave kemije*. Zagreb: Školska knjiga.

Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 34*(9), 1337-1370.

Soderberg, P., & Price, F. (2003). An examination of problem-based teaching and learning in population genetics and evolution using EVOLVE, a computer simulation. *International Journal of Science Education*, *25*(1), 35-55.

Sorum, C. H. (1948). Lecture demonstrations for general chemistry. *Journal of Chemical Education, 25*(9), 489-490.

Stern, L., Barnea, N., & Shauli, S. (2008). The effect of a computerized simulation on middle school students' understanding of the kinetic molecular theory. *Journal of Science Education and Technology, 17*(4), 305-315.

Thiele, R. B., & Treagust, D. F. (1991). *Using analogies to aid understanding in secondary chemistry education.* Paper presented at the Royal Australian Chemical Institute Conference on Chemical Education. Preuzeto 07. 09. 2017. s http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349164.pdf.

Van Driel, J. H., & Gräber, W. (2003). The teaching and learning of chemical equilibrium. In J. K. Gilbert et al. (Eds.), *Chemical education: Towards research-based practice* (pp. 271-292). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Yildirim, N., Ayas, A., & Küçük, M. (2013). A comparison of effectiveness of analogy-based and laboratory-based instructions on students' achievement in chemical equilibrium. *Scholarly Journal of Education*, *2*(6), 63-76.

Zacharia, Z. C. (2005). The impact of interactive computer simulations on the nature and quality of postgraduate science teachers' explanations in physics. *International Journal of Science Education, 27*(14), 1741-1767.

Kratko predstavljanje autorice

Snježana Smerdel, poslijediplomski sveučilišni studij „Istraživanje u edukaciji u području prirodnih i tehničkih znanosti", usmjerenje kemija, upisala je na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Splitu 2014. godine, tijekom radnog staža nastavnice kemije. Područja istraživanja su joj strategije učenja i poučavanja te primjena informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovanju. Od 2015. godine članica je Europskog udruženja za istraživanje znanstvenog obrazovanja (European Science Education Research Association – ESERA).

Short presentation of the author

Snjezana Smerdel enrolled a postgraduate study "Education research in the field of natural and technical sciences", chemistry course, at the University of Split Faculty of Science in 2014, during her internship as a chemistry teacher. Her research interests include learning and teaching strategies, as well as the application of information and communications technology in education. Since 2015 she has been a member of the European Science Education Research Association – ESERA.

Ugotavljanje razumevanja agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanja vode na submikroskopski ravni po vertikali izobraževanja z uporabo očesnega sledilca

Identification of Understanding of States of Water at Submicroscopic Level across Education Vertical via Eye Tracking

Miha Slapničar, Valerija Tompa, Manja Veldin in Saša A. Glažar

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
miha.slapnicar@pef.uni-lj.si

Povzetek

Submikroskopske predstavitve so na vseh ravneh izobraževanja pomembne pri ugotavljanju razumevanja kemijskih pojmov na ravni delcev. Namen raziskave je bil ugotoviti razumevanje agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanje vode na submikroskopski ravni po vertikali izobraževanja. V vzorec kvantitativne raziskave je bilo vključenih 31 učencev 7. razreda osnovne šole, 29 dijakov 1. letnika gimnazije in 20 študentov smeri kemija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Merski inštrument raziskave je predstavljal preizkus znanja s štirimi avtentičnimi problemskimi nalogami, v katere so bile vključene animacije gibanja delcev. Preizkus znanja je bil predvajan na računalniškem zaslonu kot zaslonske slike. Pri individualnem reševanju nalog so bili očesni premiki spremljani z očesnim sledilcem, pridobljeni odgovori pa sproti zapisovani.
Rezultati raziskave kažejo, da uspešnost pri zapisovanju pravilnih utemeljitev izbire submikroskopske predstavitve narašča po vertikali izobraževanja le pri trdnem agregatnem stanju vode (učenci 9,7 %; dijaki 13,8 %; študenti 55,0 %). Pogostost napačnih razumevanj gibanja delcev vode v trdnem agregatnem stanju pada po vertikali izobraževanja (učenci 51,5 %; dijaki 41,4 %; študenti 15,0 %). Napačna razumevanja gibanja delcev v tekočem (učenci 25,9 %; dijaki 30,9 %) in plinastem agregatnem stanju vode so prisotna samo pri učencih in dijakih (učenci 6,4 %; dijaki 6,8 %). Napačna razumevanja lastnosti gibanja delcev v trdnem agregatnem stanju pri nalogi zmrzovanja vode se po vertikali izobraževanja povečujejo (9,6 % učencev; 10,3 % dijakov; 15,0 % študentov).
Glede na rezultate raziskave bi bilo potrebno v osnovnih in srednjih šolah razvijati razumevanje 3-D animiranih submikroskopskih predstavitev agregatnih stanj vode in prehodov med njimi.

Ključne besede: agregatna stanja vode, očesni sledilec, submikroskopska raven, vertikala izobraževanja, zmrzovanje vode.

Abstract

Submicroscopic representations are important at all educational levels for establishing the students' understanding of chemical concepts at the particulate level. The research aim was to establish the understanding of the states of water and of the process of water freezing at the submicroscopic level across the education vertical. The quantitative research sample was composed of 31 seventh graders of elementary school, 29 students of the first year of gymnasium and 20 students of the Chemistry Study Course at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. The measurement instrument of the research was a knowledge test with four authentic problem tasks, which included animations of particle movements. The knowledge test was displayed on the computer screen as screen images. In individual task solving, eye movements were monitored by an eye tracker, and the responses were simultaneously recorded.
The research results show the increase in successful noting of the correct justifications for the choice of a submicroscopic representation across the education vertical only in the case of a solid state of water (primary students 9,7 %, secondary students 13,8 %, and faculty students 55,0 %). The

frequency of incorrect understanding of the movement of water particles in the solid state decreased across the education vertical (primary students 51,5 %, secondary students 41,4 %, and faculty students 15,0 %). The misunderstanding of the motion of particles in the liquid (primary students 25,9 %; secondary students 30,9 %) and in the gaseous state of water was present only in primary students and in secondary students (primary students 6,4 %; secondary students 6,8 %). The misunderstanding of the properties of particle movements in the solid state in the task of water freezing increased across the education vertical (9,6 % of primary students, 10,3 % of secondary students, 15,0 % of faculty students).
According to the research results, the understanding of 3-D dynamic submicrorepresentations of states of water and its changes of state should be developed in primary and secondary schools.

Key words: education vertical, eye tracking, states of water, submicroscopic level, water freezing.

1. Uvod

Večina kemijskih pojmov je kompleksnih za učenje in poučevanje, saj jih je mogoče predstaviti na treh različnih ravneh (makroskopski, submikroskopski in simbolni ravni). Pri poučevanju posamezne ravni njihove predstavitve si lahko učitelji pomagajo z različnimi vizualizacijskimi sredstvi (Devetak, 2012). Na makroskopski ravni lahko uporabijo slike, fotografije in eksperimente, na ravni delcev 2-D in 3-D stacionarne oziroma dinamične submikroreprezentacije, na simbolni ravni pa različne simbole (matematične formule, kemijske formule, enačbe, diagrame ipd.) (Trumbo, 1999; Wu, Krajcik in Soloway, 2001). S pomočjo različnih vizualizacijskih sredstev je mogoče oblikovati ustrezno razumevanje kemijskega pojma (ustrezni mentalni model) oziroma ustrezne povezave med vsemi tremi ravnmi njegove predstavitve. Mentalni model je opredeljen kot miselna predstavitev posameznika, ki se oblikuje v okviru kognitivne dejavnosti med interakcijo z objektom (Devetak, 2012).

Pri uporabi vizualizacijskih sredstev je pomembno razvijanje reprezentacijskih kompetenc, saj imajo lahko učeči težave že pri samem prepoznavanju temeljnih značilnosti predstavitev in posledično tudi pri reševanju problemov (Rapp in Kurby, 2008). Uporaba vizualizacijskih sredstev vpliva na razvijanje sposobnosti za uspešno reševanje naravoslovnih problemov (Çelik, 2010; Erim in Yöndem, 2009). Proces posameznikovega reševanja problemov lahko predstavimo s pomočjo očesnega sledilca, saj so kognitivni procesi tesno povezani z očesnimi premiki (Havanki in VandenPlas, 2014; Rayner, 2009). Očesni sledilec je mogoče uporabiti tudi za ugotavljanje posameznikovega pristopa k reševanju naloge izbirnega tipa. Znano je, da uspešnejši učenci praviloma več časa namenijo izbiranju pravilnega odgovora kot določanju neustreznih odgovorov, medtem ko je pri neuspešnih učencih ravno obratno (Tsai, Hou, Lai, Liu in Yang, 2011). S podatki, ki jih pridobimo z očesnim sledilcem, lahko določimo področja, na katera je testiranec usmeril pogled (področja fiksacij), gostoto fiksacij (območje najmanjšega in največjega interesa) ter število fiksacij in povprečno vsoto skupnega trajanja fiksacij (Liversedge in Findlay, 2000).

Raziskave (Adadan in Savasci, 2011; de Berg, 2012; Kern, Wood, Roehrig in Nyachwaya, 2010) kažejo, da imajo učenci, dijaki in študenti težave pri opisovanju pojava na makroskopski ravni in njegovo razlago na ravni delcev. Özalp in Kahveci (2015) sta ugotovila, da se po vertikali izobraževanja izboljšuje znanje o delčni naravi snovi, Pereira in Pestana (1991) pa, da se izboljšuje znanje o agregatnih stanjih snovi na submikroskopski ravni. Z animiranimi submikroskopskimi predstavitvami pojmov je mogoče vplivati na izboljšanje razumevanja delčne narave snovi (Olakanmi, 2015).

Učenci, dijaki in študenti delcem najbolj pogosto pripisujejo makroskopske lastnosti snovi (npr. pri zmrzovanju vode se strdijo oziroma zmrznejo tudi molekule vode; molekule vode so trdne oziroma tekoče) (Chiu, Chiu in Ho, 2002; Özalp in Kahveci, 2015; Slapničar, Devetak, Glažar in Pavlin, 2017; Tsitsipis, Stamovlasis in Papageorgiou, 2010; Tsitsipis, Stamovlasis in Papageorgiou, 2011).

Glede na rezultate raziskav imajo učenci težave pri razumevanju delčnih predstavitev agregatnih stanj snovi (Devetak, Vogrinc in Glažar, 2009; Kind, 2004) in prehodov med njimi (Bahor, 2016; Tompa, 2016). Učenci, stari od 12 do 13 let, imajo težave pri razumevanju razporeditve delcev v plinastem in trdnem agregatnem stanju snovi in pri razumevanju gibanja delcev snovi v vseh treh agregatnih stanjih (Boz, 2006). Poleg tega učenci menijo, da med delci v plinastem agregatnem stanju ni praznega prostora, temveč zrak (Lee, Eichinger, Anderson, Berkheimer in Blakeslee, 1993). Rezultati raziskave (Tsitsipis idr., 2011) kažejo, da imajo dijaki, stari 14 in 15 let, razvita napačna razumevanja gibanja delcev v trdni snovi (delci v trdni snovi se ne premikajo). Chiu idr. (2002) so ugotovili, da 16-letniki dosegajo najboljši uspeh pri nalogah, ki se navezujejo na plinasto agregatno stanje snovi na delčni ravni. Devetak (2005) je prišel do podobne ugotovitve, saj so bili dijaki najuspešnejši (65,2 %) pri risanju submikroskopske predstavitve plinastega agregatnega stanja vode. M. Bahor (2016) je ugotovila, da je več kot 89,9 % učencev 7. razreda uspešnih pri izbiri submikroskopskih predstavitev agregatnih stanj vode.

1.1 Raziskovalni problem

Na podlagi rezultatov raziskav, opisanih v teoretičnem delu, je bil oblikovan raziskovalni problem, ki se navezuje na to, kako učenci 7. razreda osnovne šole, dijaki 1. letnika gimnazije in študenti Dvopredmetnega študija in Predmetnega poučevanja kemije z vezavami na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju študenti UL PEF) razumejo kemijske pojme (agregatna stanja vode in zmrzovanje vode) na submikroskopski ravni predstavitve ter na kakšen način rešujejo nalogo izbirnega tipa, vezano na proces zmrzovanja vode. Spremljanje načina reševanja se nanaša na povprečni skupni čas trajanja fiksacij pri uspešnih in neuspešnih učencih, dijakih in študentih med reševanjem naloge izbirnega tipa.

1.2 Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali se po vertikali izobraževanja izboljšuje razumevanje kemijskih pojmov agregatna stanja vode in zmrzovanje vode na submikroskopski ravni predstavitve.

1.3 Raziskovalna vprašanja

V raziskavi sta bili zastavljeni dve raziskovalni vprašanji:

1. raziskovalno vprašanje: Ali imajo učenci 7. razreda osnovne šole, dijaki 1. letnika gimnazije in študenti UL PEF razvita napačna razumevanja agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanja vode na submikroskopski ravni predstavitve, in če jih imajo, kakšna so?

2. raziskovalno vprašanje: Kolikšen je povprečni skupni čas trajanja fiksacij (uspešnih in neuspešnih učencev 7. razreda osnovne šole, dijakov 1. letnika gimnazije in študentov UL PEF pri izbiri submikroskopske predstavitve) na področje posamezne 3-D animirane submikroskopske predstavitve procesa zmrzovanja vode?

2. Metoda

V kvantitativni raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda raziskovanja.

2.1 Vzorec raziskave

Vzorec raziskave je bil neslučajnostni in namenski, saj so bili udeleženci raziskave izbrani glede na različno stopnjo predznanja (s področja agregatnih stanj vode in prehodov med njimi), ugotovljenega s preizkusom predznanja. V raziskavi je sodelovalo: 31 učencev 7. razreda osnovne šole (19 učencev in 12 učenk povprečne starosti 12,2 let, SD = 2,4 meseca) in 29 dijakov 1. letnika gimnazije (povprečna starost 15,6 let, SD = 8,4 meseca) iz osrednjeslovenske regije ter 20 študentov študijskih programov 1. stopnje Dvopredmetni učitelj in 2. stopnje Predmetno poučevanje, smer kemija z vezavami na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (18 študentk in 2 študenta povprečne starosti 23,2 let, SD = 12,0 mesecev). Zagotovljena je bila anonimnost sodelujočih v raziskavi. V raziskavo je bila vključena mešana urbana populacija.

2.2 Merska inštrumenta raziskave

V raziskavi je bil kot merski inštrument uporabljen preizkus predznanja iz 6 avtentično zasnovanih nalog, vezanih na agregatna stanja vode in prehode med njimi (taljenje, zmrzovanje, izparevanje in sublimacija). Drugi merski inštrument raziskave je predstavljal preizkus znanja, ki so ga oblikovali trije visokošolski učitelji v oktobru leta 2014. Naloge v preizkusu znanja je pred pričetkom raziskave evalviralo 6 učiteljev (4 osnovnošolski učitelji kemije, fizike oziroma biologije in 2 učitelja kemije na srednji šoli). Evalvacija je potekala novembra leta 2015 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Komentarji, ki so jih učitelji podali med ogledom zaslonskih slik problemskih nalog, so bili posneti z avdio-sredstvom ter transkribirani. Po ogledu zaslonskih slik nalog so učitelji rešili še anketni vprašalnik, ki se je nanašal na: (1) razumljivost navodil in vprašanj pri obeh nalogah; (2) težavnost in zanimivost nalog ter na (3) ločevanje med učenci z boljšim in slabšim znanjem naravoslovja. Naloge so bile nato glede na mnenja učiteljev ustrezno dopolnjene oziroma spremenjene.
Preizkus znanja je vsebinsko veljaven, ker preverja operativne učne cilje, navedene v učnih načrtih za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole in kemijo v 1. letniku gimnazije. Poleg tega je tudi ekonomičen, saj vsebuje naloge izbirnega tipa in naloge s kratkimi odgovori, ki jih je mogoče hitro ovrednotiti.

Preizkus znanja je sestavljen je iz 4 avtentičnih problemskih nalog. Prve tri naloge so sestavljene iz šestih delov. Za raziskavo so bili izbrani samo tisti deli nalog, ki se nanašajo na razumevanje agregatnih stanj vode (1.5, 2.5, 3.5, 1.6, 2.6, 3.6) in procesa zmrzovanja vode (4. naloga) na submikroskopski ravni predstavitve (3-D animirane submikroskopske predstavitve). Preostale naloge (1.1, 2.1, 3.1, 1.2, 2.2, 3.2, 1.4, 2.4 in 3.4) se nanašajo na razumevanje (1) agregatnih stanj vode na makroskopski ravni oziroma (2) delčne zgradbe vode (1.3, 2.3 in 3.3).

2.3 Potek raziskave

Pred pričetkom raziskave je bilo potrebno pridobiti pisna soglasja staršev učencev in dijakov; študentov; učiteljev in učiteljice naravoslovja in kemije ter vodstva osnovne šole in gimnazije.

Meseca oktobra leta 2016 je 55 učencev 7. razreda osnovne šole, 54 dijakov 1. letnika gimnazije in 45 študentov UL PEF reševalo preizkuse predznanja. Po ovrednotenju je bil glede na dosežke na preizkusu predznanja ($M_{učenci}$ = 2,2, SD = 0,5; M_{dijaki} = 2,8, SD =1,1; $M_{študenti}$ = 3,9, SD = 0,8) oblikovan vzorec učencev, dijakov in študentov.

Od meseca novembra 2016 do meseca marca 2017 je potekalo individualno testiranje udeležencev z očesnim sledilcem v laboratoriju Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Po kalibraciji očesnega sledilca (EyeLink 1000) so udeleženci reševali preizkus znanja med predvajanjem zaslonskih slik nalog na računalniškem zaslonu. Pri tem so bili ves čas spremljani očesni premiki.

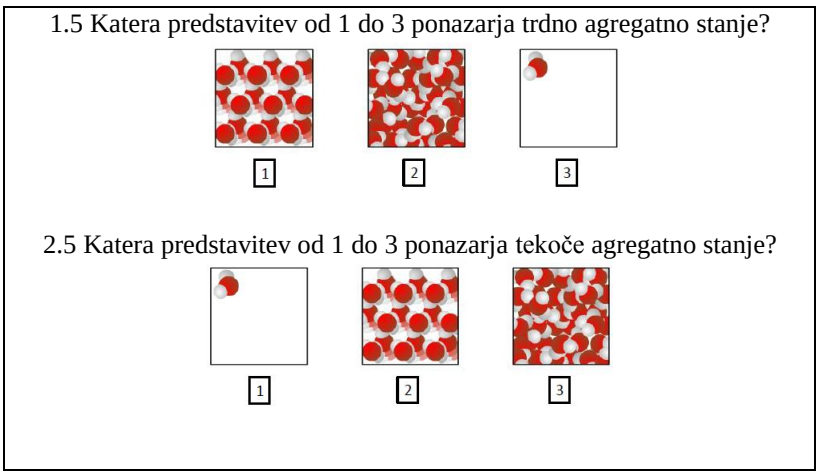
Vsi udeleženci so bili deležni enakih pogojev testiranja (enak protokol navodil in principa reševanja avtentičnih nalog, mirno in sproščeno okolje, časovna omejitev reševanja na 15 minut). Med reševanjem nalog je testator sproti zapisoval odgovore učencev, dijakov in študentov. Odgovori so bili nato transkribirani, ovrednoteni (z 1 točko pravilen odgovor, z 0 točkami napačen odgovor) in kodirani zaradi lažje obdelave podatkov. Pri statistični obdelavi podatkov so bile uporabljene programske opreme Microsoft Excel 2010, IBM SPSS Statistics in Data Viewer. Določeni so bili povprečni skupni časi trajanja fiksacij za uspešne in neuspešne učence 7. razreda osnovne šole, dijake 1. letnika gimnazije in študente UL PEF pri izbiri submikroskopske predstavitve procesa zmrzovanja vode. Določene so bile tudi absolutne/relativne frekvence pravilnih oziroma napačnih odgovorov ter napačnih razumevanj učencev, dijakov in študentov. Pri analizi napačnih razumevanj so bile iz transkribiranih odgovorov določene kode, iz katerih so bile oblikovane kategorije. Vsi obdelani podatki so predstavljeni tabelarično oziroma grafično in ustrezno interpretirani.

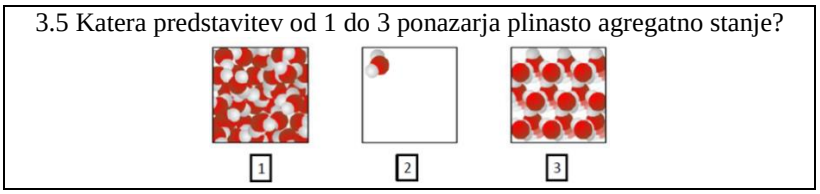
3. Rezultati z diskusijo

Predstavljeni so rezultati pri nalogah v preizkusu znanja, ki se nanašajo na razumevanje agregatnih stanj vode (naloge 1.5, 2.5, 3.5, 1.6, 2.6 in 3.6) in procesa zmrzovanja vode (4. naloga).

3.1 Naloge agregatnih stanj vode - 1.5, 2.5 in 3.5

Naloge 1.5, 2.5 in 3.5 (slika 1) preverjajo razumevanje agregatnih stanj vode na submikroskopski ravni, na kateri so agregatna stanja vode predstavljena s 3-D animiranimi submikroskopskimi predstavitvami.





Slika 1*: Naloge agregatnih stanj vode - 1.5, 2.5 in 3.5*

Pravilni odgovori pri nalogah 1.5, 2.5 in 3.5:

Naloga 1.5 - submikroskopska predstavitev 1.
Naloga 2.5 - submikroskopska predstavitev 3.
Naloga 3.5 - submikroskopska predstavitev 2.

V tabeli 1 so podane relativne frekvence pravilnih odgovorov učencev 7. razreda osnovne šole, dijakov 1. letnika gimnazije in študentov UL PEF pri nalogah 1.5, 2.5 in 3.5.

Tabela 1: *Pregled vrednosti relativnih frekvenc pravilnih odgovorov pri nalogah 1.5, 2.5 in 3.5*

Skupina	**Trdno agr. st. vode (f %)**	**Tekoče agr. st. vode (f %)**	**Plinasto agr. st. vode (f %)**
Učenci 7. razreda	96,8	93,5	96,8
Dijaki 1. letnika	100,0	100,0	100,0
Študenti UL PEF	100,0	100,0	100,0

Iz tabele 1 je mogoče razbrati, da so vsi dijaki 1. letnika in študenti UL PEF izbrali ustrezne 3-D animirane submikroskopske predstavitve za vsa tri agregatna stanja vode. 96,8 % učencev 7. razreda osnovne šole je izbralo ustrezno submikroskopsko predstavitev za trdno oziroma plinasto agregatno stanje vode. Pri izbiri submikroskopske predstavitve tekočega agregatnega stanja vode pa so bili učenci nekoliko manj uspešni (93,5 %).

Iz rezultatov je mogoče sklepati, da dijaki in študenti nimajo težav pri prepoznavanju 3-D animiranih submikroskopskih predstavitev posameznih agregatnih stanj vode, pri učencih pa so tovrstne težave zelo redke.

3.2 Naloge agregatnih stanj vode - 1.6, 2.6 in 3.6

Naloge 1.6, 2.6 in 3.6 se navezujejo na razumevanje 3-D animiranih submikroskopskih predstavitev agregatnih stanj vode. Pri navedenih nalogah je bilo potrebno vsaj z dvema razlogoma utemeljiti izbiro submikroskopske predstavitve pri nalogi 1.5, 2.5 oziroma 3.5.

V tabeli 2 so predstavljeni predvideni pravilni odgovori pri nalogah 1.6, 2.6 in 3.6. Odgovori so bili ovrednoteni kot pravilni, če so bile v njih navedene lastnosti, značilne za gibanje in razporeditev delcev v posameznem agregatnem stanju vode.

Tabela 2: *Predvideni pravilni odgovori pri nalogah 1.6, 2.6 in 3.6*

Lastnosti	**Trdno agr. st. vode (naloga 1.6)**	**Tekoče agr. st. vode (naloga 2.6)**	**Plinasto agr. st. vode (naloga 3.6)**
gibanje delcev	Delci vibrirajo; se tresejo; nihajo; se zelo malo premikajo po prostoru.	Delci se gibljejo počasi/hitreje kot v trdnem agregatnem stanju vode.	Delci se zelo hitro premikajo. Delci se prosto gibljejo po prostoru.
razporeditev delcev	Delci so med seboj povezani v urejeno strukturo. Delci so skupaj oziroma med delci je malo prostora.	Razdalje med delci so manjše oz. delci so bolj skupaj kot v trdnem agregatnem stanju vode. Delci niso razporejeni urejeno tako kot v trdnem agregatnem stanju vode.	Delci so med seboj zelo oddaljeni. Delci so najmanj urejeno razporejeni.

V tabeli 3 so podane absolutne in relativne frekvence pravilnih odgovorov učencev 7. razreda osnovne šole, dijakov 1. letnika gimnazije in študentov UL PEF pri nalogah 1.6, 2.6 in 3.6.

Tabela 3: *Pregled vrednosti absolutnih in relativnih frekvenc pravilnih odgovorov pri nalogah 1.6, 2.6 in 3.6*

	Trdno agregatno stanje vode		**Tekoče agregatno stanje vode**		**Plinasto agregatno stanje vode**	
Skupina	Pravilni odgovori (f)	Pravilni odgovori (f %)	Pravilni odgovori (f)	Pravilni odgovori (f %)	Pravilni odgovori (f)	Pravilni odgovori (f %)
Učenci 7. razreda	3	9,7	6	19,4	4	12,9
Dijaki 1. letnika	4	13,8	0	0	2	6,9
Študenti UL PEF	11	55,0	10	50,0	8	40,0

Iz tabele 3 je razvidno, da so učenci 7. razreda najbolj uspešni (19,4 %) pri utemeljevanju izbire 3-D animirane submikroskopske predstavitve tekočega agregatnega stanja vode. Pri utemeljevanju izbire delčne predstavitve za plinasto (12,9 %) oziroma trdno agregatno stanje vode (9,7 %) so bili ti nekoliko manj uspešni.

Dijaki 1. letnika so bili najmanj uspešni pri zapisovanju ustreznih utemeljitev izbire submikroskopske predstavitve za tekoče agregatno stanje vode, saj so vsi odgovorili napačno. V utemeljitvah so navajali neustrezne lastnosti gibanja in razporeditve delcev (npr. delci se gibljejo prosto; več delcev je skupaj).

6,9 % dijakov 1. letnika je zapisalo ustrezne utemeljitve izbire delčne predstavitve plinastega agregatnega stanja vode. Nekoliko več dijakov (13,8 %) je bilo uspešnih pri utemeljevanju izbire submikroskopske predstavitve trdnega agregatnega stanja vode.

Študenti UL PEF so zapisali največ ustreznih utemeljitev za trdno agregatno stanje vode (55,0 %). Nekoliko manj so bili uspešni pri utemeljevanju izbire submikroskopske predstavitve tekočega (50,0 %) in plinastega agregatnega stanja vode (40,0 %).

Rezultati kažejo, da uspešnost pri zapisovanju utemeljitev izbire submikroskopske predstavitve trdnega agregatnega stanja narašča po vertikali izobraževanja (učenci - 9,7 %; dijaki - 13,8 %; študenti - 55,0 %). Razumevanje tekočega in plinastega agregatnega stanja je najslabše pri dijakih (tekoče - 0,0 %, plinasto - 6,9 %), najboljše pa pri študentih (tekoče - 50,0 %, plinasto - 40,0 %).

3.3 Nalogi zmrzovanja vode - 4.1 in 4.2

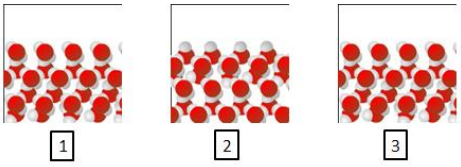
Nalogi 4.1 in 4.2 (slika 2) preverjata razumevanje procesa zmrzovanja vode na submikroskopski ravni. Ta fazni prehod je ponazorjen na prvi 3-D animirani submikroskopski predstavitvi, na kateri je v zgornjem delu prikazana porazdelitev molekul vode v vodnih hlapih. Na srednjem delu predstavitve se voda nahaja v trdnem, na spodnjem delu pa v tekočem agregatnem stanju. Na tej predstavitvi se molekule vode v trdnem agregatnem stanju zelo malo premikajo oziroma nihajo/vibrirajo, medtem ko so na tretji predstavitvi popolnoma pri miru. Druga predstavitev je neustrezna, saj sta na sredini prikazana razporeditev in gibanje delcev, značilna za tekoče, v spodnjem delu pa za trdno agregatno stanje.

Blejsko jezero pozimi zamrzne.



Zamrzlo Blejsko jezero

4.1 Dobro si oglej predstavitve gibanja delcev. Katera predstavitev ponazarja stanje, ko je jezero zamrznilo?
4.2 Pojasni, zakaj si izbral to predstavitev.



Slika 2: *Nalogi zmrzovanja vode - 4.1 in 4.2*

Pravilen odgovor pri nalogi 4.1:
Prva submikroskopska predstavitev.

Predvideni pravilni odgovori pri nalogi 4.2:
(1) Na zgornjem delu submikroskopske predstavitve je voda v plinastem agregatnem stanju (vodni hlapi/vodna para). Na sredini se voda nahaja v trdnem, spodaj pa v tekočem agregatnem stanju.
(2) Na sredini se voda nahaja v trdnem, spodaj pa v tekočem agregatnem stanju.
(3) Ker na tej predstavitvi molekule (delci) v trdnem agregatnem stanju nihajo/vibrirajo.

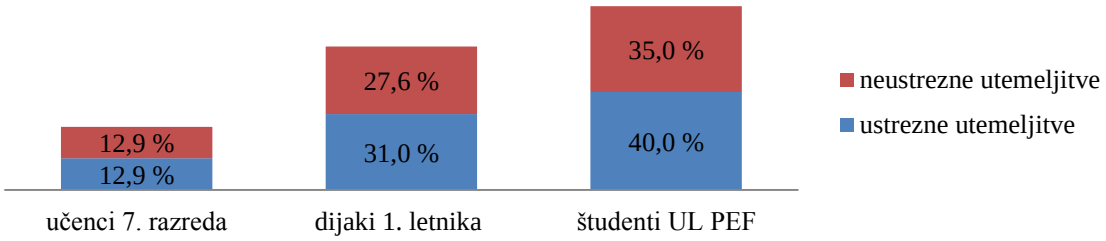
V tabeli 4 so podane absolutne in relativne frekvence pravilnih in napačnih odgovorov učencev 7. razreda osnovne šole, dijakov 1. letnika gimnazije in študentov UL PEF pri nalogi 4.1.

Tabela 4: *Pregled vrednosti absolutnih in relativnih frekvenc pravilnih in napačnih odgovorov učencev, dijakov in študentov pri nalogi 4.1*

Skupina	Pravilni odgovori (f)	Pravilni odgovori (f %)	Napačni odgovori (f)	Napačni odgovori (f %)
Učenci 7. razreda	8	25,8	23	74,2
Dijaki 1. letnika	17	58,6	12	41,4
Študenti UL PEF	15	75,0	5	25,0

Iz tabele 4 je razvidno, da se po vertikali izobraževanja izrazito povečujejo relativne frekvence pravilnih odgovorov pri nalogi 4.1 (učenci - 25,8 %; dijaki - 58,6 %, študenti - 75,0 %).

Na grafu 1 so prikazane relativne frekvence ustrezno in neustrezno podanih utemeljitev izbire submikroskopske predstavitve procesa zmrzovanja vode, ki so jih učenci, dijaki in študenti (ki so pri nalogi 4.1 izbrali ustrezno submikroskopsko predstavitev) podali pri nalogi 4.2.



Graf 1: *Primerjava učencev 7. razreda, dijakov 1. letnika in študentov UL PEF glede ustreznosti utemeljitev izbire 3-D animirane submikroskopske predstavitve procesa zmrzovanja vode*

Iz grafa 1 je razvidno, da je večji odstotek dijakov 1. letnika in študentov UL PEF podal ustrezne (dijaki 31,0 %; študenti 40,0 %) kot neustrezne (dijaki 27,6 %; študenti 35,0 %) utemeljitve izbire 3-D animirane submikroskopske predstavitve procesa zmrzovanja vode. Enak odstotek učencev (12,9 %) je podal ustrezne oziroma neustrezne utemeljitve izbire delčne predstavitve.

Iz rezultatov je mogoče sklepati, da se po vertikali izobraževanja povečujejo odstotki ustrezno podanih utemeljitev.

Rezultati te raziskave kažejo, da se razumevanje delčne narave snovi (3-D animiranih submikroskopskih predstavitev trdnega agregatnega stanja vode in procesa zmrzovanja vode) izboljšuje po vertikali izobraževanja, kar potrjujejo tudi rezultati raziskave (Özalp in Kahveci, 2015).

Ugotovitve kažejo, da imajo učenci težave pri razumevanju delčnih predstavitev agregatnih stanj vode in prehodov med njimi, kar je podobno rezultatom drugih raziskav (Bahor, 2016; Devetak idr., 2009; Kind, 2004; Tompa, 2016). Raziskava je pokazala, da dijaki najbolje razumejo trdno agregatno stanje vode, kar ni skladno z rezultati raziskav (Chiu idr., 2002; Devetak, 2005), ki sta potrdili, da dijaki najbolje razumejo plinasto agregatno stanje vode na ravni delcev. Učenci bolje razumejo tekoče in plinasto agregatno stanje vode na ravni delcev kot dijaki, kar ni v skladu z rezultati raziskave (Pereira in Pestana, 1991).

3.4 Interpretacija raziskovalnih vprašanj

Na osnovi rezultatov raziskave je mogoče odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja.

1. raziskovalno vprašanje: Ali imajo učenci 7. razreda osnovne šole, dijaki 1. letnika gimnazije in študenti UL PEF razvita napačna razumevanja agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanja vode na submikroskopski ravni predstavitve, in če jih imajo, kakšna so?

Učenci 7. razreda osnovne šole, dijaki 1. letnika gimnazije in študenti UL PEF imajo razvita napačna razumevanja agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanja vode, ki so predstavljena v tabelah 5, 6, 7 in 8.

Tabela 5: *Pregled vrednosti relativnih frekvenc kod napačnih razumevanj trdnega agregatnega stanja vode*

Kode napačnih razumevanj	U (f %)	D (f %)	Š (f %)
1. Delci/gradniki/molekule se ne premikajo.	29,0	27,6	5,0
2. Delci/molekule se premikajo okoli svoje osi.	12,9	6,9	5,0
3. Atomi se ne premikajo oziroma se ne premikajo preveč.	3,2	6,9	/
4. Delci se ne premikajo zato, ker so tesno skupaj oziroma ker nimajo dovolj prostora.	3,2	/	5,0
5. Delci se premikajo hitro.	3,2	/	/
6. Trdna snov (led) se ne premika; delci se ne gibljejo prav tako kot ledenik.	6,5	3,4	/
7. Delci so trdno skupaj; delci so strjeni; molekule so bolj trde, struktura molekul je trdna.	3,2	13,8	5,0
8. Molekule so gosto skupaj/najbolj gosto skupaj oziroma so zelo natlačene.	3,2	6,9	/
9. Število atomov oziroma delcev v trdnem stanju je večje.	6,5	/	/
10. V trdnem stanju med molekulami ni toliko interakcij.	/	/	5,0

* Legenda: U - učenci 7. razreda OŠ; D - dijaki 1. letnika; Š - študenti UL PEF

Iz tabele 5 je mogoče razbrati, da je največ napačnih razumevanj povezanih z lastnostmi gibanja delcev (atomov, molekul) v trdnem agregatnem stanju (1.-5. koda). Pri učencih 7. razreda in dijakih 1. letnika je prisotnost tovrstnih napačnih razumevanj zelo pogosta (učenci 51,5 %; dijaki 41,4 %), medtem ko je pri študentih UL PEF zelo redka (15,0 %).
Napačna razumevanja, vezana na: (1) pripisovanje lastnosti gibanja delcev trdni snovi - koda 6 (učenci 6,5 %; dijaki 3,4 %); (2) pripisovanje makroskopskih lastnosti trdne snovi delcem - koda 7 (učenci 3,2 %; dijaki 13,8 %; študenti 5,0 %); (3) razporeditev delcev v trdnem agregatnem stanju - koda 8 (učenci 3,2 %; dijaki 6,9 %); (4) število delcev v trdnem stanju - koda 9 (učenci 6,5 %); oziroma (5) medmolekulske vezi med molekulami vode v trdnem agregatnem stanju - koda 10 (študenti 5,0 %) se pojavljajo zelo redko.

Tabela6: *Pregled vrednosti relativnih frekvenc kod napačnih razumevanj tekočega agregatnega stanja vode*

Kode napačnih razumevanj	U (f %)	D (f %)	Š (f %)
1. Delci/molekule se gibajo prosto.	9,7	24,1	/
2. Atomi se premikajo; atomi se gibljejo srednje hitro; atomi se premikajo bolj kot v trdnem.	9,7	3,4	/
3. Molekule se ne gibajo okoli svoje osi.	/	3,4	/
4. Delci se zelo hitro premikajo.	6,5	/	/
5. Voda se premika; voda in molekule se premikajo; delci se premikajo kot voda.	16,1	/	/
6. Delci niso trdno skupaj; delci ohranjajo oziroma zavzemajo obliko; delci zavzemajo obliko posode/prostora oziroma zapolnijo dno posode; struktura ni več trdna.	3,2	27,6	5,0

7. Vmesna oziroma zadostna gostota delcev; delci so manj gosto postavljeni kot v trdnem.	3,2	3,4	5,0
8. Atomi so zgoščeni.	3,2	/	/
9. Delcev je veliko oziroma dovolj veliko.	9,7	6,9	/
10. Delcev je manj.	3,2	/	/
11. Atomov je srednje veliko.	3,2	/	/
12. Med delci je zrak.	3,2	/	/

* Legenda: U - učenci 7. razreda; D - dijaki 1. letnika; Š - študenti UL PEF

Prve štiri kode napačnih razumevanj so vezane na lastnosti gibanja delcev (atomov, molekul) v tekočem agregatnem stanju vode. Tovrstna napačna razumevanja so prisotna pri 25,9 % učencev 7. razreda osnovne šole in 30,9 % dijakov 1. letnika gimnazije.
16,1 % učencev ima razvita napačna razumevanja števila delcev (atomov) v tekočem stanju (kode 9-11) oziroma pripisovanja lastnosti gibanja delcev tekoči snovi (koda 5).
Napačna razumevanja, vezana na: (1) pripisovanje makroskopskih lastnosti snovi delcem - koda 6 (učenci 3,2 %, študenti 5,0 %); (2) razporeditev delcev (atomov) v tekočem stanju - kodi 7 in 8 (učenci 6,5 %, dijaki 3,4 %, študenti 5,0 %) oziroma (3) prisotnost zraka med delci - koda 12 (učenci 3,2 %) so zelo redka. Izjemo predstavljajo napačna razumevanja pripisovanja makroskopskih lastnosti delcem snovi, ki se pojavljajo pri slabi tretjini dijakov (27,6 %).

Tabela7: *Pregled vrednosti relativnih frekvenc kod napačnih razumevanj plinastega agregatnega stanja vode*

Kode napačnih razumevanj	**U (f %)**	**D (f %)**	**Š (f %)**
1. Delci se premikajo počasneje kot v tekočem stanju.	3,2	/	/
2. Delci se ne premikajo po prostoru.	3,2	/	/
3. Molekule se ne gibljejo okoli svoje osi.	/	3,4	/
4. Atomi se prosto gibljejo.	/	3,4	/
5. Plin prosto potuje; plin se premika po celem prostoru; plin se hitreje premika; para se enakomerno porazdeli po prostoru; prosta gibljivost delcev je podobna pari, ki se izloči v zrak.	19,4	3,4	/
6. Samo nekaj delcev se premika; delcev je (zelo) malo; delcev je najmanj; molekul je malo; število molekul je veliko manjše kot v ostalih dveh stanjih; delcev je malo glede na drugi dve stanji.	19,4	13,8	5,0
7. Atomov je manj.	3,2	/	/
8. Delci imajo zelo majhno gostoto.	9,7	10,3	5,0
9. Atomi so zelo redki.	3,2	/	/
10. Med atomi je veliko prostora.	/	3,4	/
11. Delci so skupaj.	3,2	/	/
12. Delci zavzamejo obliko celotnega prostora.	/	3,4	/
13. Delci niso trdno skupaj; delci nimajo trdnih vezi.	/	6,9	/

* Legenda: U - učenci 7. razreda; D - dijaki 1. letnika; Š - študenti UL PEF

Napačna razumevanja, vezana na razporeditev delcev (atomov) v plinastem stanju (kode 8-11) so nekoliko bolj zastopana pri učencih (16,1 %) in dijakih (13,7 %) kot pri študentih (5,0 %). Podobno je pri napačnih razumevanjih (kodi 6 in 7), ki se navezujejo na število delcev (atomov, molekul) (učenci 22,6 %, dijaki 13,8 % in študenti 5,0 %).
19,4 % učencev in 3,4 % dijakov plinasti snovi pripisuje lastnosti gibanja delcev (koda 5). 10,3 % dijakov delcem pripisuje makroskopske lastnosti snovi (kodi 12 in 13). 6,4 % učencev in 6,8 % dijakov ima razvita napačna razumevanja lastnosti gibanja delcev (atomov, molekul) v plinastem agregatnem stanju (kode 1-4).

Tabela 8: *Pregled vrednosti relativnih frekvenc kod napačnih razumevanj procesa zmrzovanja vode*

Kode napačnih razumevanj	U (f %)	D (f %)	Š (f %)
1. Ledena ploskev je pri miru.	3,2	/	/
2. Voda pod ledom se premika; voda se premika; spodnja plast se premika.	6,5	6,9	/
3. Trdna snov se malo premika.	/	3,4	/
4. Delci v trdnem se ne premikajo/tresejo.	3,2	6,9	15,0
5. Delci v trdnem se premikajo okoli svoje osi.	3,2	3,4	/
6. V trdnem stanju so atomi pri miru .	3,2	/	/
7. Plinaste molekule.	/	/	5,0
8. Zgoraj je zrak.	12,9	10,3	/

* Legenda: U - učenci 7. razreda; D - dijaki 1. letnika; Š - študenti UL PEF

Prve tri kode napačnih razumevanj zmrzovanja vode se navezujejo na pripisovanje lastnosti gibanja delcev snovi. Tovrstna napačna razumevanja se pojavljajo pri 9,7 % učencev 7. razreda in 10,3 % dijakov 1. letnika. 9,6 % učencev, 10,3 % dijakov in 15,0 % študentov ima razvita napačna razumevanja lastnosti gibanja delcev (atomov) v trdnem agregatnem stanju vode (4.-6. koda). 5,0 % študentov delcem pripisuje makroskopske lastnosti snovi (7. koda). 12,9 % učencev in 10,3 % dijakov meni, da je na zgornjem delu submikroskopske predstavitve zrak, kar pomeni, da ne razlikujejo med makroskopsko in submikroskopsko predstavitvijo snovi ter med snovjo (vodno paro/vodnimi hlapi) in zmesjo (zrakom).

Manjšina učencev 7. razreda (3,2 %), dijakov 1. letnika (13,8 %) in študentov UL PEF (5,0 %) delcem v trdnem agregatnem stanju pripisuje makroskopske lastnosti trdne snovi. Pri tekočem agregatnem stanju ima veliko dijakov (27,6 %) težave pri ločevanju med lastnostmi snovi in delcev, medtem ko pri učencih (3,2 %) in študentih (5,0 %) le manjšina. 10,3 % dijakov delcem v plinastem agregatnem stanju pripisuje makroskopske lastnosti snovi. Rezultati raziskave se skladajo z rezultati drugih raziskav (Chiu idr., 2002; Özalp in Kahveci, 2015; Slapničar idr., 2017; Tsitsipis idr., 2010; Tsitsipis idr., 2011), ki kažejo, da učenci, dijaki in študenti delcem pripisujejo makroskopske lastnosti snovi. Napačna razumevanja lastnosti gibanja delcev v trdnem (učenci 51,5 %; dijaki 41,4 %; študenti 15,0 %) in tekočem agregatnem stanju vode (25,9 % učencev; 30,9 % dijakov) so pogosta. V plinastem agregatnem stanju je takšnih napačnih razumevanj manj (6,4 % učencev in 6,8 % dijakov). Rezultati so podobni rezultatom raziskav (Boz, 2006; Tsitsipis idr., 2011), saj imajo učenci in dijaki težave pri razumevanju gibanja delcev v vseh treh agregatnih stanjih.

2. raziskovalno vprašanje: Kolikšen je povprečni skupni čas trajanja fiksacij (uspešnih in neuspešnih učencev 7. razreda osnovne šole, dijakov 1. letnika gimnazije in študentov UL PEF pri izbiri submikroskopske predstavitve) na področje posamezne 3-D animirane submikroskopske predstavitve procesa zmrzovanja vode?

V tabelah 9 in 10 so podani povprečni skupni časi trajanja fiksacij za uspešne in neuspešne učence 7. razreda, dijake 1. letnika in študente UL PEF pri reševanju naloge 4.1 ter standardni odkloni (SD).

Tabela 9: *Povprečni skupni časi trajanja fiksacij za uspešne učence, dijake in študente pri nalogi 4.1*

Submikro predstavitev	Povprečni skupni čas trajanja fiksacij za učence (s) / SD	Povprečni skupni čas trajanja fiksacij za dijake (s) / SD	Povprečni čas trajanja fiksacij za študente (s) / SD
1	26,82 / 12,71	21,87 / 10,21	32,37 / 20,87
2	10,88 / 9,78	8,23 / 4,80	7,35 / 2,30
3	13,46 / 8,80	9,96 / 6,84	18,01 / 9,29

Iz tabele 9 je mogoče razbrati, da so uspešni učenci 7. razreda, dijaki 1. letnika in študenti UL PEF v povprečju veliko dlje časa fiksirali svoj pogled na področje ustrezne submikroskopske predstavitve (učenci: M = 26,82 s; dijaki: M = 21,87 s; študenti: M = 32,37 s) kot neustreznih delčnih predstavitev (druge in tretje) (učenci: M_2 = 10,88 s, M_3 = 13,46 s; dijaki: M_2 = 8,23 s, M_3 = 9,96 s; študenti: M_2 = 7,35 s, M_3 = 18,01 s).

Tabela 10: *Povprečni skupni časi trajanja fiksacij za neuspešne učence, dijake in študente pri nalogi 4.1*

Submikro predstavitev	**Povprečni skupni čas trajanja fiksacij za učence (s) / SD**	**Povprečni skupni čas trajanja fiksacij za dijake (s) / SD**	**Povprečni čas trajanja fiksacij za študente (s) / SD**
1	9,07 / 5,52	10,76 / 6,33	18,48 / 17,13
2	10,02 / 7,20	10,89 / 10,50	13,92 / 11,32
3	19,10 / 13,17	13,01 / 7,10	17,61 / 12,94

Iz tabele 10 je razvidno, da so učenci in dijaki, ki so izbrali neustrezno 3-D animirano submikroskopsko predstavitev, v povprečju največ časa fiksirali pogled na področje tretje submikroskopske predstavitve (učenci: M = 19,10 s; dijaki: M = 13,01 s). Pri prvi oziroma drugi submikroskopski predstavitvi pa je bil povprečni čas trajanja fiksacij veliko manjši (učenci: M_1 = 9,07 s, M_2 = 10,02 s; dijaki: M_1 = 10,76 s, M_2 = 10,89 s).

Neuspešni študenti so v povprečju nekoliko dlje časa fiksirali svoj pogled na prvo (M = 18,48 s) kot tretjo submikroskopsko predstavitev (M = 17,61 s), ki so jo večinoma tudi vsi izbrali.

Uspešni učenci, dijaki in študenti so izbrali tisto submikroskopsko predstavitev, na katero so v povprečju najdlje časa fiksirali svoj pogled. Neuspešni učenci v povprečju več časa namenijo določanju neustreznih odgovorov kot določanju ustreznega odgovora. Ugotovitve se skladajo z rezultati raziskave (Tsai idr., 2011), ki pravi, da uspešni učenci namenijo več časa izbiri pravilnih kot nepravilnih odgovorov, medtem ko neuspešni ravno obratno.

4. Zaključek

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali se po vertikali izobraževanja izboljšuje razumevanje agregatnih stanj vode in zmrzovanja vode na submikroskopski ravni. Ugotovitve raziskave kažejo, da se po vertikali izobraževanja povečujejo relativne frekvence pravilno podanih utemeljitev izbire submikroskopske predstavitve trdnega agregatnega stanja vode (učenci - 9,7 %, dijaki - 13,8 %, študenti - 55,0 %) in procesa zmrzovanja vode (učenci - 12,9 %, dijaki - 31,0 %, študenti - 40,0 %). Pri utemeljevanju izbire delčne predstavitve tekočega in plinastega agregatnega stanja vode so bili najmanj uspešni dijaki (tekoče - 0,0 %, plinasto - 6,9 %). Nekoliko bolj uspešni so bili učenci (tekoče - 19,4 %, plinasto - 12,9 %), veliko bolj uspešni pa študenti (tekoče - 50,0 %; plinasto - 40,0 %). Rezultati raziskave so pokazali tudi, da se pri učencih 7. razreda (51,5 %) in dijakih 1. letnika (41,4 %) pogosto pojavljajo napačna razumevanja, povezana z lastnostmi gibanja delcev v trdnem agregatnem stanju vode. Nekoliko manj pogosta pa so napačna razumevanja lastnosti gibanja delcev v tekočem agregatnem stanju vode (učenci - 25,9 %, dijaki - 30,9 %). Glede na navedene rezultate je mogoče sklepati, da je razumevanje 3-D animiranih sumbikroskopskih predstavitev najslabše pri učencih in dijakih.

Na podlagi ugotovljenih pogostih napačnih razumevanj 3-D animiranih submikroskopskih predstavitev agregatnih stanj vode in zmrzovanja vode je mogoče oblikovati priporočila učiteljem za njihovo odpravitev oziroma preprečevanje: (1) pri predstavitvi trdnega agregatnega stanja je potrebno opozoriti na to, da delci nihajo oziroma vibrirajo in da niso pri

miru oziroma ne krožijo okoli svoje osi; (2) v tekočem agregatnem stanju se delci gibljejo omejeno in ne prosto ter (3) pri poučevanju kemijskih pojmov je potrebno nameniti posebno pozornost ustrezni predstavitvi kemijskega pojma na makroskopski in submikroskopski ravni (predvsem pri tekočem in plinastem agregatnem stanju zaradi nerazlikovanja lastnosti snovi in delcev). Glede na rezultate raziskave je mogoče skleniti, da bi bilo pri oblikovanju boljšega razumevanja 3-D animiranih submikroskopskih predstavitev agregatnih stanj vode in procesa zmrzovanja vode, smiselno razvijati njihovo razumevanje z razvijanjem reprezentacijskih kompetenc.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da je metoda očesnega sledilca primerna za ugotavljanje načina reševanja naloge izbirnega tipa pri skupinah uspešnih in neuspešnih posameznikov.

Za nadaljnje raziskovanje bi bilo smiselno vzorec raziskave povečati, saj bi na ta način lahko pridobili boljši vpogled v razumevanje agregatnih stanj vode in zmrzovanja vode. V avtentične problemske naloge bi bilo smiselno vključiti tudi ostale prehode med agregatnimi stanji vode.

5. Literatura

Adadan, E. in Savasci, F. (2011). An Analysis of 16-17 year old Students' Understanding of Solution Chemistry Concepts Using a Two-tier Diagnostic Instrument. *International Journal of Science Education, 34*(4), 513-544.

Bahor, M. (2016). *Razumevanje agregatnih stanj snovi pri učencih v sedmem razredu osnovne šole* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Boz, Y. (2006). Turkish Pupils' Conceptions of the Particulate Nature of Matter. *Journal of Science Education and Technology, 15*(2), 203-213.

Çelik, B. (2010). Use of Videotapes in Piano Education. *Journal of Gazi Educational Faculty, 30*(3), 785-800.

Chiu, M. L., Chiu, M. H. in Ho, C. Y. (2002). Using Cognitive-based Dynamic Representations to Diagnose Students' Conceptions of the Characteristics of Matter. *Proceedings of the National Science Council, 12*(3), 91-99.

deBerg, K. (2012). A Study of First-year Chemistry Students' Understanding of Solution Concentration at the Tertiary Level. *Chemistry Education Research and Practice, 13*(1), 8-16.

Devetak, I. (2005). *Pojasnjevanje latentnega prostora razumevanja submikroreprezentacij v naravoslovju* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Devetak, I. (2012). *Zagotavljanje kakovostnega znanja naravoslovja s pomočjo submikroreprezentacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Devetak, I., Vogrinc, J. in Glažar, S. A. (2009). Assesing 16-year-old Students' Understanding of Aqueous Solution at Submicroscopic Level. *Research in Science Education, 39*(2), 157-179.

Erim, A. in Yöndem, S. (2009). The Effect of Model Aided Teaching on Guitar Performance. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (BEFjournal), 26*, 45-55.

Havanki, K. L. in VandenPlas, J. R. (2014). Eye Tracking Methodology for Chemistry Education Research. V D. M. Bunce in R. S. Cole (ur.), *Tools in Chemistry Education Research* (191-218). Washington: Oxford University Press.

Kern, A. I., Wood, N. B., Roehrig, G. H. in Nyachwaya, J. (2010). A Qualitative Report of the Ways High School Chemistry Students Attempt to Represent Chemical Reaction at the Atomic/Molecular Level. *Chemistry Education: Research and Practice, 11*(3), 165-172.

Kind, V. (2004). *Beyond appearances: students' misconceptions about basic chemical ideas, 2nd edition.* Durham: Durham University, School of Education.

Lee, O., Eichinger, D. C., Anderson, C. W., Berkheimer, G. D. in Blakeslee, T. D. (1993). Changing Middle School Students' Conceptions of Matter and Molecules. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(3), 249-270.

Liversedge, S. P. in Findlay, J. M. (2000). Saccadic Eye Movements and Cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 4*(1), 6-14.

Olakanmi, E. E. (2015). The Effects of a Web-based Computer Simulation on Students' Conceptual Understanding of Rate of Reaction and Attitude Towards Chemistry. *Journal of Baltic Science Education, 14*(5), 627-640.

Özalp, D. in Kahveci, A. (2015). Diagnostic Assessment of Student Misconceptions About the Particulate Nature of Matter From Ontological Perspective. *Chemistry Education Research and Practice, 16*, 619-639.

Pereira, M. P. in Pestana, M. E. M. (1991). Pupils' Representations of Models of Water. *International Journal of Science Education, 13,* 313-319.

Rapp, D. N. in Kurby, C. A. (2008). The 'Ins' and 'Outs' of Learning: Internal Representations and External Visualizations. V J. Gilbert, M. Reiner in M. Nakhleh (ur.), *Visualization: Theory and Practice in Science Education* (str. 29-52). Dordrecht: Springer.

Rayner, K. (2009). Eye Movements and Attention in Reading, Scene Perception, and Visual Search. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 62*(8), 1457-1506.

Slapničar, M., Devetak, I., Glažar, S. A. in Pavlin, J. (2017). Identification of the Understanding of the States of Matter and Air Among Slovenian Students aged 12, 14 and 16 Years Through Solving Authentic Tasks. *Journal of Baltic Science Education, 16*(3),308-323.

Tompa, V. (2016). *Razumevanje izbranih kemijskih pojmov na submikroskopski ravni pri učencih devetega razreda osnovne šole* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Trumbo, J. (1999). Visual Literacy and Science Communication. *Science Communication, 20*(4), 409-425.

Tsai, M., Hou, H., Lai, M., Liu, W. in Yang, F. (2011). Visual Attention for Solving Multiple-choice Science Problem: An Eye Tracking Analysis. *Computers & Education, 58*(1), 375-385.

Tsitsipis, G., Stamovlasis, D. in Papageorgiou, G. (2010). The Effect of Three Cognitive Variables on Students' Understanding of the Particulate Nature of Matter and its Changes of State. *International Journal of Science Education, 32*(8), 987-1016.

Tsitsipis, G., Stamovlasis, D. and Papageorgiou, G. (2011). A Probabilistic Model for Students' Errors and Misconceptions on the Structure of Matter in Relation to Three Cognitive Variables, *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*, 777-802.

Wu, H. K., Krajcik, J. S. in Soloway, E. (2001). Promoting Understanding of Chemical Representations: Students' Use of a Visualisation Tool in the Classroom. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(7), 821-842.

Kratka predstavitev avtorjev

Miha Slapničar je profesor kemije in biologije. Na Pedagoški fakulteti je zaposlen kot asistent za kemijsko izobraževanje. Na fakulteti je študent doktorskega študija s področja izobraževanja učiteljev, kemijsko izobraževanje. Področje raziskovalnega dela je trojna narava kemijskih pojmov in napačna razumevanja kemijskih pojmov pri vsebini kemijskih reakcij.

Valerija Tompa je profesorica kemije in gospodinjstva. Na Pedagoški fakulteti je študentka enoletnega študijskega programa druge stopnje (Predmetno poučevanje).

Manja Veldin je univerzitetna diplomirana psihologinja, zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, kjer sodeluje v projektih HAND in HAND (Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies - A Whole School Approach) in BRAVEdu (Breaking the Poverty Taboo: Roles and Responsibilities of Education). Na Filozofski fakulteti je študentka doktorskega študija eksperimentalne psihologije.

Dr. Saša A. Glažar je na Pedagoški fakulteti zaposlen kot raziskovalec. Je redni profesor za področje kemijskega izobraževanja. Področja raziskovalnega dela so trojna narava kemijskih pojmov, napačna razumevanja kemijskih pojmov in vrednotenje kemijskega znanja. Je vodja temeljnega raziskovalnega projekta ARRS z naslovom Pojasnjevanje učinkovitosti reševanja problemov s področja trojne narave predstavitev naravoslovnih pojmov.

Izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« z vidika bodočih učiteljev kemije

The Experience of »School-University-Industry« Collaboration from the Perspective of Future Chemistry Teachers

Špela Hrast in Vesna Ferk Savec

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija
spela.hrast@pef.uni-lj.si, vesna.ferk@pef.uni-lj.si

Povzetek

Nizka motivacija za učenje kemije še vedno predstavlja izziv na področju kemijskega izobraževanja. Pogost razlog zanjo je, da učenci ne vidijo povezav med vsebino kemijskega izobraževanja in njihovim osebnim življenjem ter družbo. Možnost za preseganje te problematike in doseganje relevantnosti kemijskega izobraževanja za učence v vseh treh dimenzijah relevantnosti (dimenziji subjekta, družbeni in poklicni dimenziji) predstavlja kemijsko izobraževanje, ki temelji na sodelovanju med »šolami-univerzo-podjetji«. Z namenom spodbuditve sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« v slovenskem prostoru je bilo v študijskem letu 2016/17 v okviru izvajanja dveh študijskih programov izobraževanja bodočih učiteljev kemije na Univerzi v Ljubljani takšno sodelovanje izvedeno. Glavni namen prispevka je preučiti povezavo te izkušnje s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«. Vzorec raziskave predstavlja 33 študentov, bodočih učiteljev kemije v osnovnih in srednjih šolah, ki so bili udeleženci omenjenega sodelovanja. V raziskavi je bil za pridobitev informacij glede percepcije bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja pred in po izkušnji sodelovanja uporabljen vprašalnik. Na podlagi pridobljenih rezultatov je bilo ugotovljeno, da je izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« pri bodočih učiteljih kemije povezana z večjim deležem odgovorov, ki se nanašajo na percepcijo relevantnosti sodelovanja iz vidika različnih dimenzij relevantnosti kemijskega izobraževanja - dimenzije subjekta (šol, bodočih učiteljev, univerze, podjetij), poklicne dimenzije in družbene dimenzije. Pri tem je posebej izpostavljena kognitivna domena, in sicer usvajanje znanj in izkušenj učencev ter bodočih učiteljev kemije, med učitelji kemije, bodočimi učitelji kemije in univerzo pa proces izmenjave novih znanj in izkušenj v nasprotju z zgolj enostranskim prenosom med različnimi deležniki.

Ključne besede: sodelovanje med »šolami-univerzo-podjetji«, relevantnost kemijskega izobraževanja, bodoči učitelji kemije

Abstract

Low motivation for chemistry learning still represents a challenge in the field of chemistry education. A frequently mentioned reason is that students do not see the connections between the content of the chemistry education and their personal life and society. Applying chemistry education based on industry collaboration to teaching practice represents the possibility to overcome this issue and to enhance and contributing to all three dimensions of the relevance of chemistry education (an individual, a societal and a vocational dimension). In order to encourage the "schools-university-industry" cooperation in Slovenia, this kind of collaboration took place during the academic year 2016/17 in the framework of the implementation of two study programs of education of future chemistry teachers at the University of Ljubljana. The main purpose of this paper is to examine the

connection between this experience and the perception of the relevance of "schools-university-industry" cooperation from the point of view of future chemistry teachers. The sample consists of 33 students, future chemistry teachers in elementary and secondary schools, who participated in the mentioned "schools-university-industry" cooperation. In the survey, a questionnaire was used to obtain the information regarding the perception of future chemistry teachers about the relevance of collaboration before and after the experience of the cooperation. The results indicate that the experience of "schools-university-industry" collaboration is connected with the higher proportion of students' responses related to their perceptions of the relevance of the collaboration from the aspects of different dimensions of the relevance of chemistry education - an individual, a societal and a vocational dimension. The cognitive domain is particularly exposed, namely as the acquisition of knowledge and experiences of students and future chemistry teachers or as the process of exchanging knowledge and experiences between teachers, future teachers and university, in contrast to one-sided transmission between different stakeholders.

Keywords: "schools-university-industry" cooperation ", the relevance of chemistry education, future chemistry teachers

1. Uvod

Nepriljubljenost naravoslovnih predmetov, zlasti fizike in kemije, ostaja eden glavnih izzivov naravoslovnega izobraževanja (Krapp in Prenzel, 2011; Osborne in Dillon, 2008). Raziskovalci nepriljubljenost naravoslovnih predmetov pogosto povezujejo s pomanjkanjem motivacije in/ali nezadostnim interesom učencev (Jenkins, 2005; Osborne, Simon in Collins, 2003). Zadnji rezultati Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA) kažejo, da je notranja motivacija slovenskih 15-letnikov za učenje naravoslovja, merjena z vprašanji glede uživanja pri učenja naravoslovja, pod povprečjem držav članic Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) (OECD, 2016).

Pogosto naveden razlog učencev za nizko motivacijo pri predmetu kemije je, da ne vidijo povezav med vsebino kemijskega izobraževanja na eni strani in njihovim osebnim življenjem ter družbo na drugi strani (Dillon, 2009; Gilbert, 2006). Za preseganje te problematike trenutne izobraževalne smernice predlagajo, naj učitelji kemije naredijo kemijsko izobraževanje bolj relevantno (Eilks in Hofstein, 2015), za kar je najprej potrebno razumeti, kaj relevantno učenje pomeni. Pojem relevantnosti (ang. relevance) je v literaturi pogosto uporabljen, vendar velikokrat različno interpretiran. Stuckey s sodelavci (2013) je različne interpretacije relevantnosti vsebinsko združil v pet glavnih skupin, pri katerih je relevantnost: (1) opredeljena kot sinonim za interes učencev; (2) opredeljena kot učenčevo dojemanje smiselnosti za razumevanje kontekstov, ki so povezani z njihovim življenjem; (3) povezana s potrebami učencev; (4) opredeljena v smislu dejanskih učinkov za posameznike in družbo (5) opredeljena večdimenzionalno in kot kombinacija izbranih elementov iz navedenih kategorij (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman in Eilks, 2013).

Na podlagi sinteze literature je Stuckey s sodelavci (2013) predlagal večdimenzionalno opredelitev relevantnosti naravoslovnega izobraževanja, ki sta jo raziskovalca Eliks in Hofstein (2015) prilagodila za kemijsko izobraževanje. Učenje kemije je tako opredeljeno kot relevantno učenje, kadar ima pozitivne posledice za učenčevo življenje. Pri tem ni nujno, da se učenec teh posledic že zaveda. Predlagano opredelitev relevantnosti kemijskega izobraževanja sestavljajo tri dimenzije: (1) dimenzija subjekta; (2) družbena dimenzija in (3) poklicna dimenzija, pri čemer vsaka dimenzija pokriva tako notranje in zunanje komponente, pa tudi vidike sedanjega in prihodnjega pomena (Eilks in Hofstein, 2015). Omenjene dimenzije relevantnosti kemijskega izobraževanja so medsebojno povezane in se lahko delno prekrivajo (Stuckey idr., 2013).

Prispevek k določeni dimenziji relevantnosti kemijskega izobraževanja zavisi od izbranega konteksta in pristopa (Gilbert, 2006; Stuckey idr., 2013). Za povečanje vseh treh dimenzij raziskovalca Hofstein in Kesner (2006, 2015) predlagata vpeljavo kemijskega izobraževanja, ki temelji na sodelovanju industrije in šol. Kemijsko izobraževanje, ki ne vključuje vidika industrije, ignorira eno najpomembnejših gospodarskih in ekoloških značilnosti sodobnega življenja in njegovih tehnoloških dosežkov. S tem je zamujena priložnost, da z uporabo avtentičnih in včasih tudi spornih situacij, razvijamo razumevanje kemije v vsakdanjem življenju in omogočamo učencem spoznavanje povezav med kemijo, gospodarstvom in družbo (Hofstein in Kesner, 2006, 2015). Takšno sodelovanje poudarja družbeno-ekonomske in okoljske posledice kemije, zato lahko predstavlja tudi možnost za doseganje ciljev s področja trajnostnega razvoja (Burmeister, Rauch in Eilks, 2012; Jegstad in Sinnes, 2015). Učenci so pri tem spodbujeni ne le k razvijanju svojega družbeno relevantnega kemijskega znanja, ampak tudi k razvijanju svojih sposobnosti za vrednotenje vprašanj povezanih s kemijo, npr. vprašanj glede možnega prispevanja kemije k trajnostnim skupnostim ali vprašanj glede ustreznega upravljanja naravnih virov v prihodnosti (Burmeister in Eilks, 2012).

Primer dobre prakse na področju sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« v kemijskem izobraževanju predstavlja izraelsko izobraževanje, kjer so več kot dve desetletji sistematično razvijali in implementirali učna gradiva, osredinjena na kemijo v industriji. Pri tem je glavni cilj projekta predstavljalo učenje kemijskih konceptov v kontekstu industrije z namenom predstavitve relevantnosti kemije za osebno življenje učencev in za družbo, v kateri živijo. Pri tem glavna raziskovalca Hofstein in Kesner (2006, 2015) izpostavljata, da je za razvoj in izvajanje takšnega pristopa, bistvenega pomena tesno sodelovanje različnih partnerjev - strokovnjakov iz industrije, bodočih učiteljev kemije, učiteljev v praksi, ministrstva pristojnega za izobraževanje in strokovnjakov iz univerze (Hofstein in Kesner, 2006; 2015).

Primer dobro uveljavljenega sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« na področju kemijskega izobraževanja predstavlja tudi izobraževanje na Finskem, kjer takšno sodelovanje predstavlja del njihovega učnega načrta. Pri tem imajo vsi sodelujoči (strokovnjaki iz industrije, bodoči učitelji, učitelji v praksi, strokovnjaki iz univerze) tudi priložnost izmenjave svojega strokovnega znanja v skupnem raziskovalnem in učnem okolju LUMA Center Finland. Za kemijsko izobraževanje najpomembnejši del centra predstavlja kemijski laboratorij ChemistryLab Gadolin, ki deluje v okviru LUMA Center University of Helsinki, kjer dejavnosti razvite v okviru sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« poleg učencev vključujejo tudi aktivne in bodoče učitelje kemije (Aksela, 2008; Ikävalko, 2016; Juntunen & Aksela, 2014; Vihma & Aksela, 2014).

V okviru predmetov Eksperimentalno in projektno delo (v študijskem programu dvopredmetni učitelj Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta) in Didaktika kemije za srednje šole II (v študijskem programu kemijsko izobraževanje/enopredmetni učitelj Univerze v Ljubljani, Fakultete za kemijo in kemijsko izobraževanje) je bilo v študijskem letu 2016/17 izvedeno sodelovanje med »šolami-univerzo-podjetji«, s čimer smo želeli spodbuditi, da bi v prihodnje učenje in poučevanje kemije tudi v slovenskem prostoru v večji meri potekalo glede na potrebe in vsebine iz lokalnega okolja in tako postalo za učence bolj relevantno v vseh treh dimenzijah relevantnosti kemijskega izobraževanja. Glavni namen prispevka je bil preučiti povezavo te izkušnje s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji«. V ta namen so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je povezava izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med *šolami in podjetji*?

- Kakšna je povezava izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med *podjetji in univerzo z bodočimi učitelji*?
- Kakšna je povezava izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med *šolami in univerzo z bodočimi učitelji*?

2. Metoda

2.1 Vzorec

Vzorec je sestavljalo 33 študentov, bodočih učiteljev kemije v osnovnih in srednjih šolah (27 ženskega spola in 6 moškega spola), ki so bili udeleženi pri sodelovanju med »šolami-univerzo podjetji«, ki je potekalo v letnem semestru študijskega leta 2016/17 v okviru predmetov Eksperimentalno in projektno delo (v študijskem programu dvopredmetni učitelj Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta) in/ali Didaktika kemije za srednje šole II (v študijskem programu kemijsko izobraževanje/enopredmetni učitelj Univerze v Ljubljani, Fakultete za kemijo in kemijsko izobraževanje).

2.2 Inštrument – Vprašalnik o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«

V raziskavi je bil uporabljen Vprašalnik o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji«. Vprašalnik je sestavljalo 5 sklopov, ki so zajemali 11 vprašanj odprtega tipa. Vprašalnik je v polnem besedilu možno pridobiti od avtoric prispevka.

2.3 Potek raziskave

2.3.1 Opis intervencije

V letnem semestru študijskega leta 2016/17 so bodoči učitelji kemije v okviru predmetov Eksperimentalno in projektno delo (UL PEF) in Didaktika kemije za srednje šole II (UL FKKT) pridobili izkušnje na področju sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji«. Študentje so ob uporabi projektnega učnega dela (PUD) v stopnjah iniciative, skiciranja, načrtovanja, izvedbe in sklepne faze PUD v sodelovanju z učitelji kemije, visokošolskimi učitelji in sodelavci ter predstavniki podjetij preučili možnosti za realizacijo ciljev učnega načrta za kemijo v povezavi z vsebinami iz lokalnega okolja. Osrednji dogodek sklepne faze z naslovom Kemija z mislijo na jutri je bil posvečen obeležitvi Dneva Zemlje (Kemija z mislijo na jutri, b.d.). Glavni namen dogodka je bil predvsem:

- Izvedba različnih aktivnosti učencev za poglabljanje znanja kemije in razumevanja njegove vloge v povezavi z vsakdanjimi izkušnjami učencev in smernicami trajnostnega razvoja.
- Izmenjava idej, znanja in izkušenj med »šolami-univerzo-podjetji« v želji, da bi v prihodnje učenje in poučevanje kemije v naših šolah v večji meri potekalo glede na potrebe in vsebine iz lokalnega okolja v skladu s smernicami trajnostnega razvoja.

2.3.2 Opis zbiranja podatkov

Vprašalnik o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji« so bodoči učitelji kemije izpolnili ob začetku in koncu letnega semestra študijskega leta 2016/17 (februar in maj

2017). Do konca zbiranja podatkov (junij 2017) smo prejeli izpolnjene vprašalnike od vseh bodočih učiteljev kemije (n=32; 100 % odziv) tako za začetni kot končni vprašalnik.

2.4 Analiza podatkov

Zbrani podatki so bili kvalitativno analizirani, pri tem so bili na osnovi analize posameznih vsebinskih sklopov 25 % vprašalnikov (n=17) oblikovani trije kodirniki s kategorijami, ki predstavljajo prepoznane tematske enote. Zanesljivost kodiranja je 99 % in je bila dosežena z usklajevanjem neodvisnega kodiranja dveh raziskovalcev, avtoric prispevka.

Kodirnik za preučevanje relevantnosti povezovanja med *šolami in podjetji* v končni obliki zajema 16 kategorij, to so: (1) Seznanitev učencev s pomenom znanja kemije v družbi; (2) Seznanitev učencev s poklicnimi možnostmi povezanimi s področjem kemije; (3) Usmerjanje učencev v izbiro poklicev povezanih s področjem kemije; (4) Učenci pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem); (5) Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (6) Učenci pridobijo specifične izkušnje na področju afektivne domene; (7) Učenci pridobijo specifične izkušnje na področju spretnosti; (8) Šole oz. učitelji pridobijo nova znanja (v splošnem); (9) Šole oz. učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (10) Šole pridobijo sponzorstvo; (11) Šole pridobijo možnost izvajanja pouka izven šole; (12) Druge dodane vrednosti za učni proces; (13) Promocija podjetij; (14) Podjetja pridobijo nove ideje; (15) Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader in (16) Druge dodane vrednosti za podjetja.

Kodirnik za preučevanje relevantnosti povezovanja med *podjetji in bodočimi učitelji ter univerzo* zajema 16 kategorij, in sicer: (1) Bodoči učitelji pridobijo kontakte in veze; (2) Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem); (3) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene, ki so posredno vezana na bodoče pedagoško delo; (4) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje na področju spretnosti, ki so posredno vezana na bodoče pedagoško delo; (5) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene neposredno vezana na bodoče pedagoško delo; (6) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje na področju afektivne domene neposredno vezana na bodoče pedagoško delo; (7) Bodoči učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja, ki jih bodo lahko vključili v učni proces na področju kognitivne domene; (8) Bodoči učitelji, univerze in podjetja si izmenjajo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (9) Zaposleni v podjetjih pridobijo nove izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (10) Zaposleni v podjetjih pridobijo nove izkušnje na področju afektivne domene; (11) Podjetja pridobijo kvalitetni bodoči kader; (12) Promocije podjetij; (13) Univerza kot vez med bodočimi učitelji in podjetji ter šolo; (14) Promocija univerze; (15) Univerza pridobi nove izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene; (16) Preoblikovanje učnega načrta.

Kodirnik za preučevanje relevantnosti povezovanja med *šolami in bodočimi učitelji ter univerzo* zajema 15 kategorij, to so: (1) Bodoči učitelji izvajajo praktično pedagoško usposabljanje; (2) Bodoči učitelji imajo v šoli možnost preizkušanja svojih idej in naučenega na fakulteti; (3) Bodoči učitelji se predstavijo potencialnim bodočim delodajalcem; (4) Bodoči učitelji pridobijo povratne informacije od učiteljev mentorjev; (5) Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem (v splošnem); (6) Bodoči učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja neposredno vezana na bodoči pedagoški proces na področju kognitivne domene; (7) Učitelji, bodoči učitelji in univerza si izmenjajo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem; (8) Šole oz. učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze (v splošnem); (9) Šole oz. učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze na področju kognitivne domene; (10) Šole pridobijo možnost izvajanja pouka izven šole; (11) Dodane vrednosti sodelovanja med šolami in bodočimi

učitelji ter univerzo za učence; (12) Univerza pridobi povratne informacije od šol; (13) Univerza kot vez med podjetji ter šolo; (14) Univerza izobražuje bodoče učitelje; (15) Druge dodane vrednosti za univerzo.

Z uporabo opisanih končnih verzij kodirnikov je bil analiziran celoten nabor zbranih vprašalnikov.

3. Rezultati z diskusijo

Z namenom preučevanja povezave izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji« so bili zbrani rezultati glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

3.1 Povezava izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med šolami in podjetji

V tabeli 1 je predstavljenih 16 prepoznanih kategorij možnih odgovorov bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med **šolami in podjetji**.

Tabela 1: *Delež pojavnosti posameznih kategorij, ki predstavljajo percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med šolami in podjetji, pred in po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«*

Pomen sodelovanja z vidika	**Kategorija**		**Pred izkušnjo**		**Po izkušnji**	
			f	f(%)	f	f(%)
Učencev	Seznanitev *učencev* s pomenom **znanja kemije v družbi**		30	38.0	17	21.3
	Seznanitev *učencev* s **poklicnimi možnostmi** povezanimi s področjem kemije		4	5.1	1	1.3
	Usmerjanje *učencev* **v izbiro poklicev** povezanih s področjem kemije		7	8.9	5	6.3
	Učenci pridobijo nove **izkušnje oz. znanja** (v splošnem)		7	8.9	11	13.8
	Učenci pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	9	11.4	16	20.0
		na področju **afektivne** domene	5	6.3	1	1.3
		na področju **spretnosti**	1	1.3	0	0.0
Šol/ učiteljev	*Šole oz. učitelji* pridobijo nova **znanja** (v splošnem)		1	1.3	2	2.5
	Šole oz. učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	0	0.0	1	1.3
	Šole pridobijo **sponzorstvo**		0	0.0	1	1.3
	Šole pridobijo možnost **izvajanja pouka izven šole**		3	3.8	4	5.0
	Druge dodane vrednosti za učni proces		4	5.1	3	3.8
Podjetij	**Promocija** *podjetij*		4	5.1	7	8.8
	Podjetja **pridobijo nove ideje**		1	1.3	3	3.8
	Podjetja **pridobijo kvalitetni bodoči kader**		3	3.8	6	7.5
	Druge dodane vrednosti za *podjetja*		0	0.0	2	2.5

Bodoči učitelji kemije so po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« v zvezi z relevantnostjo sodelovanja med šolami in podjetji **z večjim deležem odgovorov** izpostavljali predvsem kategoriji *Učenci pridobijo specifične izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene* (f_{pred}=9, $f_{\%pred}$=11.4 %; f_{po}=16, $f_{\%po}$=20.0 %) in *Učenci pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem)* (f_{pred}=7, $f_{\%pred}$=8.9 %; f_{po}=11, $f_{\%po}$=13.8 %). Pri prvi kategoriji so se njihovi tipični odgovori osredinjali na vsebinsko spoznavanje dejavnosti podjetij, pri drugi kategoriji pa so njihovi odgovori poudarjali predvsem pomen novega oz. dodatnega znanja in izkušenj učencev v splošnem.

Po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« so bodoči učitelji kemije z **manjšim deležem odgovorov** poudarjali predvsem kategoriji *Seznanitev učencev s pomenom znanja kemije v družbi* (f_{pred}=30, $f_{\%pred}$=38.0 %; f_{po}=17, $f_{\%po}$=21.3 %) in *Učenci pridobijo specifične izkušnje na področju afektivne domene* (f_{pred}=5, $f_{\%pred}$=6.3 %; f_{po}=1, $f_{\%po}$=1.3 %). Pri prvi kategoriji so bodoči učitelji kemije po sodelovanju redkeje izpostavljali učenčevo spoznavanje uporabe kemije v vsakdanjem življenju, lokalnem okolju in industriji, pri drugi kategoriji pa so se tipični odgovori več bodočih učiteljev kemije pred izkušnjo sodelovanja osredinjali na relevantnost sodelovanja med šolami in podjetji za spodbujanje motivacije in večjega zanimanja za predmet kemije, po zaključenem sodelovanju pa je to izpostavil samo še en bodoči učitelj kemije.

Iz rezultatov lahko zaznamo, da je izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« pri bodočih učiteljih kemije povezana predvsem z večjim deležem odgovorov, ki se nanašajo na percepcijo relevantnosti sodelovanja med šolami in podjetji za usvajanje izkušenj in znanj kognitivne domene, kar lahko s strani opredelitve relevantnosti kemijskega izobraževanja uvrstimo v dimenzijo subjekta - učenca. Zdi se, da lahko na osnovi rezultatov predpostavimo premik percepcije bodočih učiteljev kemije iz splošnejših idej, kot npr. seznanitev učencev s pomenom znanja kemije v družbi, k idejam, ki izhajajo iz njihove specifične izkušnje v podjetju.

3.2 Povezava izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji

V tabeli 2 je predstavljenih 16 prepoznanih kategorij možnih odgovorov bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med **podjetji in univerzo z bodočimi učitelji**.

Bodoči učitelji kemije so po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« v zvezi z relevantnostjo sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji **z večjim deležem odgovorov** izpostavljali predvsem kategorije *Bodoči učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene, ki jih bodo lahko vključili v učni proces* (f_{pred}=15, $f_{\%pred}$=24.2 %; f_{po}=21, $f_{\%po}$=30.0 %), *Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja (v splošnem)* (f_{pred}=6, $f_{\%pred}$=9.7 %; f_{po}=12, $f_{\%po}$=17.1 %) in *Promocije podjetij* (f_{pred}=2, $f_{\%pred}$=3.2 %; f_{po}=8, $f_{\%po}$=11.4 %). Pri prvi kategoriji so se tipični odgovori bodočih učiteljev kemije osredinjali na pridobivanje novih in konkretnih primerov, idej ter gradiv za izvajanje pouka, pa tudi na pomen spoznavanja možnosti zaposlovanja v podjetjih, ki jim bo omogočal kasnejšo predstavitev učencem in njihovo usmerjanje v primerno smer nadaljnjega izobraževanja. Pri drugi kategoriji so njihovi odgovori poudarjali pomen novega oz. dodatnega znanja in izkušenj bodočih učiteljev v splošnem, pri tretji kategoriji pa so izpostavljali možnost predstavitve podjetij.

Tudi v primeru prepoznavanja relevantnosti sodelovanja med podjetji in univerzo z bodočimi učitelji lahko iz rezultatov zaznamo, da je izkušnja sodelovanja med »šolami-

univerzo-podjetji« pri bodočih učiteljih kemije povezana predvsem z večjim deležem odgovorov glede percepcije relevantnosti sodelovanja iz vidika usvajanja izkušenj in znanj kognitivne domene. Pri tem lahko s strani opredelitve relevantnosti kemijskega izobraževanja usvajanje izkušenj in znanj kognitivne domene uvrstimo v dimenzijo subjekta – bodočega učitelja, zaradi izpostavljanja prenosljivosti teh znanj v šolsko prakso (kategorija *Bodoči učitelji pridobijo izkušnje oz. znanja na področju kognitivne domene, ki jih bodo lahko vključili v učni proces*) pa tudi v poklicno in družbeno dimenzijo relevantnosti kemijskega izobraževanja.

Tabela 2: *Delež pojavnosti posameznih kategorij, ki predstavljajo percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med podjetji, pred in po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«*

Pomen sodelovanja z vidika	**Kategorija**		**Pred izkušnjo**		**Po izkušnji**	
			f	f(%)	f	f(%)
Bodočih učiteljev kemije	*Bodoči učitelji* pridobijo **kontakte in veze**		6	9.7	4	5.7
	Bodoči učitelji pridobijo nove **izkušnje oz. znanja** (v splošnem)		6	9.7	12	17.1
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja**, ki **so posredno** vezana na bodoče pedagoško delo	na področju **kognitivne** domene	8	12.9	7	10.0
		na področju **spretnosti**	7	11.3	5	7.1
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja neposredno** vezana na bodoče pedagoško delo	na področju **kognitivne** domene	5	8.1	4	5.7
		na področju **afektivne** domene	1	1.6	0	0.0
Bodočih učiteljev kemije in učencev	*Bodoči učitelji* pridobijo **izkušnje oz. znanja**, ki jih bodo lahko vključili **v učni proces**	na področju **kognitivne** domene	15	24.2	21	30.0
Bodočih učiteljev kemije, univerze in podjetij	*Bodoči učitelji, univerze in podjetja* si i**zmenjajo izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	2	3.2	1	1.4
Podjetij	*Zaposleni v podjetjih* pridobijo nove **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	1	1.6	4	5.7
		na področju **afektivne** domene	1	1.6	0	0.0
	Podjetja **pridobijo kvalitetni bodoči kader**		1	1.6	3	4.3
	Promocije *podjetij*		2	3.2	8	11.4
Univerze	*Univerza* kot **vez** med bodočimi učitelji in podjetji ter šolo		3	4.8	1	1.4
	Promocija *univerze*		2	3.2	0	0.0
	Univerza pridobi nove **izkušnje oz. znanja**	na področju **kognitivne** domene	1	1.6	0	0.0
Drugo	Preoblikovanje učnega načrta		1	1.6	0	0.0

3.3 Povezava izkušnje sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji

V tabeli 3 je predstavljenih 15 prepoznanih kategorij možnih odgovorov bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med **šolami in univerzo z bodočimi učitelji.**

Tabela 3: *Delež pojavnosti posameznih kategorij, ki predstavljajo percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji, pred in po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«*

Pomen sodelovanja z vidika	**Kategorija**	**Pred izkušnjo**		**Po izkušnji**	
		f	f(%)	f	f(%)
Bodočih učiteljev kemije	*Bodoči učitelji* izvajajo **praktično pedagoško usposabljanje**	4	6.8	6	8.6
	Bodoči učitelji imajo v šoli **možnost preizkušanja** svojih idej in naučenega na fakulteti	3	5.1	3	4.3
	Bodoči učitelji se **predstavijo potencialnim bodočim delodajalcem**	4	6.8	3	4.3
	Bodoči učitelji pridobijo **povratne informacije** od učiteljev mentorjev	1	1.7	2	2.9
	Bodoči učitelji pridobijo nove **izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem (v splošnem)	10	16.9	15	21.4
	Bodoči učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja** neposredno vezana na bodoči pedagoški proces na področju **kognitivne** domene	9	15.3	10	14.3
Bodočih učiteljev kemije, univerze, šol	*Učitelji, bodoči učitelji in univerza* si **izmenjajo izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem	0	0.0	7	10.0
Šol	*Šole oz. učitelji* pridobijo **izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze (v splošnem)	6	10.2	7	10.0
	Šole oz. učitelji pridobijo specifične **izkušnje oz. znanja** v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze na področju **kognitivne** domene	5	8.5	0	0.0
	Šole pridobijo možnost **izvajanja pouka izven šole**	1	1.7	3	4.3
Učencev	**Dodane vrednosti** sodelovanja med šolami in bodočimi učitelji ter univerzo za *učence*	9	15.3	10	14.3
Univerze	*Univerza* pridobi **povratne informacije** od šol	2	3.4	0	0.0
	Univerza kot **vez** med podjetji ter šolo	1	1.7	0	0.0
	Univerza **izobražuje bodoče učitelje**	3	5.1	3	4.3
	Druge dodane vrednosti za *univerzo*	1	1.7	1	1.4

Bodoči učitelji kemije so po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« v zvezi z relevantnostjo sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji **z večjim deležem**

odgovorov izpostavljali predvsem kategoriji *Bodoči učitelji pridobijo nove izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem (v splošnem)* (f_{pred}=10, $f_{\%pred}$=16.9 %; f_{po}=15, $f_{\%po}$=21.4 %) in *Učitelji, bodoči učitelji in univerza si izmenjajo izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem* (f_{pred}=0, $f_{\%pred}$=0.0 %; f_{po}=7, $f_{\%po}$=10.0 %). V prvi kategoriji so njihovi odgovori poudarjali pomen novega oz. dodatnega znanja in izkušenj bodočih učiteljev glede poučevanja v splošnem. Pri drugi kategoriji pa so se odgovori bodočih učiteljev kemije osredinjali na deljenje znanja in izkušenj o poučevanju med učitelji in bodočimi učitelji in/ali univerzo.

Po izkušnji sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« so bodoči učitelji kemije **z manjšim deležem odgovorov** poudarjali predvsem kategorijo *Šole oz. učitelji pridobijo specifične izkušnje oz. znanja v povezavi s poučevanjem od bodočih učiteljev kemije ali univerze na področju kognitivne domene* (f_{pred}=5, $f_{\%pred}$=8.5 %; f_{po}=0, $f_{\%po}$=0.0 %), kjer po izkušnji sodelovanja v odgovorih bodočih učiteljev kemije ni bilo več mogoče najti percepcije prenosa specifičnih znanj in izkušenj, kot je na primer seznanjenje šol s podjetji in sodelovanji z njimi, s strani bodočih učiteljev kemije ali univerze na šole in učitelje kemije.

Iz deleža pojavnosti posameznih kategorij je razvidno, da bodoči učitelji kemije pripisujejo pridobivanju znanj in izkušenj različnih deležnikov sodelovanja med šolami in univerzo z bodočimi učitelji velik pomen, pri čemer lahko izkušnjo sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« pri bodočih učiteljih kemije povežemo z večjim deležem odgovorov glede percepcije relevantnosti sodelovanja za izmenjevanje pridobljenih izkušenj med različnimi deležniki in ne zgolj za enostransko pridobivanje, kar vključuje vse tri dimenzije relevantnosti kemijskega izobraževanja (dimenzijo subjekta – šol, bodočih učiteljev, univerze; poklicno dimenzijo in družbeno dimenzijo).

4 Zaključki

Zadnji rezultati PISE kažejo, da je notranja motivacija slovenskih 15-letnikov za učenje naravoslovja pod povprečjem držav članic OECD (OECD, 2016). Nizka motivacija za učenje naravoslovnih predmetov tako še vedno predstavlja izziv na področju naravoslovnega izobraževanja. Pogost razlog zanjo je, da učenci ne vidijo uporabnosti kemijskih vsebin v njihovem osebnem življenju in družbi (Dillon, 2009; Gilbert, 2006). Možnost za preseganje te problematike in doseganje relevantnosti kemijskega izobraževanja za učence v vseh treh dimenzijah relevantnosti (dimenziji subjekta, družbeni dimenziji in poklicni dimenziji) lahko dosežemo s kemijskim izobraževanjem, ki temelji na sodelovanju med »šolami-univerzo-podjetji« (Hofstein in Kesner, 2006, 2015).

V prispevku je bila predstavljena izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji«, ki je bila izvedena v okviru izvajanja dveh študijskih programov izobraževanja bodočih učiteljev kemije na Univerzi v Ljubljani in s katero smo želeli spodbuditi, da bi v prihodnje kemijsko izobraževanje tudi v slovenskem prostoru v večji meri potekalo glede na potrebe in vsebine iz lokalnega okolja in tako postalo za učence bolj relevantno v vseh treh dimenzijah relevantnosti kemijskega izobraževanja, ter njena povezava s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo podjetji«. Natančneje smo se osredotočili na povezavo izkušnje s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med posameznimi deležniki.

Z vidika sodelovanja med *šolami in podjetji* lahko zaznamo, da je izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« pri bodočih učiteljih kemije povezana predvsem z večjim deležem odgovorov glede percepcije relevantnosti sodelovanja za usvajanje izkušenj in znanj

učencev na področju kognitivne domene. Tudi z vidika sodelovanja med *podjetji in univerzo z bodočimi učitelji* prepoznamo povezanost izkušnje predvsem z večjim deležem odgovorov glede percepcije relevantnosti sodelovanja iz vidika usvajanja izkušenj in znanj kognitivne domene, le da tukaj glavni subjekt usvajanja znanj in izkušenj predstavlja bodoči učitelj. Z vidika sodelovanja med *šolami in univerzo z bodočimi učitelji* pa lahko izkušnjo povežemo z večjim deležem odgovorov glede percepcije relevantnosti sodelovanja za izmenjevanje pridobljenih znanj in izkušenj med različnimi deležniki in ne zgolj za njihovo enostransko pridobivanje.

Glede na pridobljene rezultate, ki vključujejo vse tri dimenzije relevantnosti kemijskega izobraževanja (dimenzijo subjekta – šol, bodočih učiteljev, univerze; poklicno dimenzijo in družbeno dimenzijo) lahko zaključimo, da je izkušnja sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« povezana s percepcijo bodočih učiteljev kemije o relevantnosti sodelovanja med »šolami-univerzo-podjetji« in predstavlja bodočim učiteljem kemije dodano vrednost tudi iz vidika relevantnosti njihovega trenutnega izobraževanja in bodočega poučevanja.

Za poglobitev razumevanja vpliva takšnega sodelovanja na percepcijo bodočih učiteljev kemije bi bilo v prihodnje smiselno uporabiti tudi strukturirane intervjuje in na osnovi novih spoznanj razmisliti o smernicah oblikovanja takšnega sodelovanje, da bi dosegli čim večjo relevantnost tako za bodoče učitelje kot ostale deležnike.

5 Zahvala

Raziskovalno delo predstavlja del projekta z naslovom *Razvoj in evalvacija modela za povezovanje "univerza-industrija-šola" s področja integracije trajnostnega razvoja v pouk kemije* v okviru Internega razpisa za financiranje raziskovalnih in umetniških projektov 2016/17 Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

6 Literatura

Aksela, M. (2008). The Finnish LUMA Centre: Supporting teachers and students in science, mathematics and tehnology for lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe, 1*, 70.

Burmeister, M. in Eilks, I. (2012). An example of learning about plastics and their evaluation as a contribution to Education for Sustainable Development in secondary school chemistry teaching. *Chemistry Education Research and Practice*, *13*(2), 93-102.

Burmeister, M., Rauch, F. in Eilks, I. (2012). Education for Sustainable Development (ESD) and chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, *13*(2), 59-68.

Dillon, J. (2009). On Scientific Literacy and Curriculum Reform. *International Journal of Environmental and Science Education*, *4*(3), 201-213.

Eilks, I. in Hofstein, A. (2015). From some historical reflections on the issue of relevance of chemistry education towards a model and an advance organizer–A prologue. V I. Eliks in A. Hofstein (ur.), *Relevant chemistry education* (str. 1-10). SensePublishers.

Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International journal of science education*, *28*(9), 957-976.

Hofstein, A. in Kesner, M. (2015). Learning from and about Industry for Relevant Chemistry Education. In I. Eliks, & A. Hofstein (ur.), *Relevant Chemistry Education* (str. 285-299). SensePublishers.

Ikävalko, V. M. (2016). Developing a meaningful chemistry learning environment in cooperation with industry. *LUMAT-B: International Journal On Math, Science And Technology Education, 1*(3).

Jegstad, K. M. in Sinnes, A. T. (2015). Chemistry Teaching for the Future: A model for secondary chemistry education for sustainable development. *International Journal of Science Education, 37*(4), 655-683.

Jenkins, E. W. in Nelson, N. W. (2005). Important but not for me: Students' attitudes towards secondary school science in England. *Research in Science & Technological Education, 23*(1), 41-57.

Juntunen, M. K. in Aksela, M. K. (2014). Education for sustainable development in chemistry–challenges, possibilities and pedagogical models in Finland and elsewhere. *Chemistry Education Research and Practice, 15*(4), 488-500.

Kemija z mislijo na jutri. (b.d.). Pridobljeno s https://kemijazajutri.wixsite.com/kemijazajutri

Krapp, A. in Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International journal of science education, 33*(1), 27-50.

OECD (2016). P*ISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

Osborne, J. in Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). London: The Nuffield Foundation.

Osborne, J., Simon, S. in Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International journal of science education, 25*(9), 1049-1079.

Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. in Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance'in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education, 49*(1), 1-34.

Vihma, L. in Aksela, M. (2014). Inspiration, joy, and support of STEM for children, youth and teachers through the innovative LUMA collaboration. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen, & M. Vivitsou (Eds.), *Finnish Innovations and Technologies in Schools* (pp. 129-144). SensePublishers.

Kratka predstavitev avtorjev

ŠPELA HRAST, asist., je študentka 2. letnika doktorskega študijskega programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede, smer Izobraževanje učiteljev, ter asistenka za področje kemijskega izobraževanja, zaposlena na Univerzi v Ljubljani Pedagoški fakulteti, Slovenija. Raziskovalno deluje na področju didaktike biologije in kemije.

Izr. prof. dr. VESNA FERK SAVEC je izredna profesorica za področje kemijskega izobraževanja, zaposlena na Univerzi v Ljubljani Pedagoški fakulteti, Slovenija. Raziskovalno deluje na področju razvoja in optimizacije različnih pristopov poučevanja kemije na vseh ravneh izobraževanja ter evalvacije učnih pripomočkov v tradicionalni in e-obliki.

Opazovanje razvoja fenofaz pri češnji kot primer učenja z raziskovanjem pri predmetu naravoslovje

Observing the Development of Phenophases of a Cherry Tree as an Example of Inquiry-Based Learning during Science Lessons

Luka Praprotnik, Sabina Kralj, Gregor Torkar

Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani
luka.praprotnik@pef.uni-lj.si

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti opazovanje razvoja fenofaz češnje kot primer učenja z raziskovanjem. S pomočjo opazovanja dreves češnje na dveh različnih lokacijah smo ugotavljali kakšen vpliv ima sama lokacija na hitrost pojavljanja fenofaz. Ugotovili smo, da se je pojavila razlika v hitrosti razvoja fenofaz na različnih lokacijah. Poleg lokacije, nas je zanimalo ali je med posameznimi vejami obrnjenimi proti različnim smerem neba, razlika v hitrosti razvoja fenofaz. Ugotovili smo, da se med posameznimi vejami pojavljajo zelo majhne razlike v hitrosti, hkrati smo ugotovili, da se pojavijo razlike v inteznivnosti obarvanja plodov skozi razvoj. Hitreje je potekalo obarvanje tistih plodov, ki so bili dlje časa izpostavljeni soncu. Učencem s tovrstnim načinom izvedbe pouka omogočamo neposredno izkušnjo, ki jih pripelje do bolj poglobljenega in trajnejšega znanja o zgradbi in delovanju posameznih rastlinskih organov, razmnoževanju rastlin ter ekologiji.

Ključne besede: fenofaze, pouk naravoslovja, rastline, rastlinski organi, učenje z raziskovanjem.

Abstract

The purpose of this paper is to present the observation of the development of cherry tree phenophases as an example of inquiry-based learning. Using observation of cherry trees in two different locations, we determined how the location itself influenced the rate of pheno- phases. We found that there was a difference in the rate of development of phenophases in different locations. We were also interested whether there is any influence of cardinal direction of the branches to the development of phenophases on it. We have found that very small differences in phenophases occur between the branches, and at the same time we have found that there are differences in the intensity of the colouring of the fruits through development. The fruition of those fruits, which were exposed to the sun for a longer time, was faster. Students with such a way of teaching will be given a direct experience which leads to a more in-depth and lasting knowledge of the structure and functioning of individual plant organs, plant reproduction and ecology.

Keywords: inquiry-based learning, phenophases, plant organs, plants, science teaching.

1. Uvod

V šoli še vedno prevladuje frontalno podajanje učne snovi. Premalo je samostojnega dela in praktičnega pouka. Veliko vlogo pri izvajanju bolj kakovostnega pouka predstavlja učitelj, ki s svojim načinom poučevanja motivira učence za aktivno učenje. S prispevkom želimo opozoriti na pomen praktičnega pouka in učenja z raziskovanjem pri pouku naravoslovja.

Cilj naravoslovja je izboljšanje razumevanja naravoslovnih pojmov, zgradbe in delovanja živih organizmov. Učni načrt navaja, da mora pouk naravoslovja temeljiti predvsem na neposrednem opazovanju, eksperimentalnem in terenskem delu, ki naj se izvaja tudi zunaj učilnice, v sami okolici šole (Program Osnovna šola. Naravoslovje. Učni načrt, 2011). Tovrstno učenje omogoča doseganje višjih ravni kognitivnih ciljev pri pouku biologije in naravoslovja. Učenci si v procesih učenja pridobijo spretnosti raziskovanja, naučijo se postavljanja hipotez, opazovanja, zbiranja podatkov in interpretacijo le teh. Pridobljeno znanje je na ta način trajnejše, skozi delo pa razvijejo svojo ustvarjalnost ter kritično mišljenje (Benčič Rihtaršič, 2006). Pomembno je tudi spodbudno učno okolje, ki učencem omogoči odkrivanje, ustvarjanje in oblikovanje spoznanj med opazovanjem, opisovanjem, primerjanjem, napovedovanjem, sklepanjem, dokazovanjem, eksperimentiranjem ter reševanjem problemov (Program Osnovna šola. Naravoslovje. Učni načrt 2011).

V prispevku predstavljamo kako zasnovati raziskovalno učenje na primeru opazovanja razvoja fenofaz češnje. Namen prispevka je zasnovati vzgojno-izobraževalno dejavnost, ki spodbuja aktivno učenje učenca na prostem. Z neposrednim opazovanjem učencem omogočimo stik z naravo. Češnja je primerno drevo za opazovanje, zaradi hitrega menjavanja fenofaz in sezonsko ugodnega poteka menjavanja fenofaz glede na trajanje šolskega leta (zaključek razvoja fenofaz češnje časovno ustreza tudi zaključku šolskega leta).

1.1 Fenofaze

Izraz fenološka faza predstavlja vsako fazo v razvoju določene rastlinske vrste, z vidnimi spremembami (kalitev, brstenje, cvetenje, odpadanje listov) (Batič idr., 2011). Sama beseda fenologija izvira iz besede *phainesthai*, kar v grščini pomeni pokazati, pojaviti se ter besede *lagos*, ki pomeni razlog (Črepinšek, 2010). Fenologija preučuje pojav periodičnih bioloških faz in vzroke njihovega pojavljanja, pri čemer fenologi upoštevajo biotske in abiotske dejavnike ter medsebojne odnose zaporednih razvojnih faz znotraj vrste (Črepinšek in Zrnec, 2005). Na razlike razvoja fenofaz v veliki meri vpliva vreme, v naših zemljepisnih širinah predvsem temperaturne razmere (Črepinšek, 2010). Zaradi povišanih temperatur zraka se lahko spomladi pojavi zgodnejši fenološki razvoj (Črne Hladnik, 2013). Fenološka opazovanja nam omogočajo zanimive primerjave spremenljivosti v razvoju rastlin med različnimi zemljepisnimi območji oziroma primerjave sprememb med posameznimi sezonami (Črepinšek, 2010). Opazovanje fenofaz pri sadnem drevju vključuje olistanje, začetek cvetenja, splošno cvetenje in konec cvetenja, začetek zorenja, obiranje, splošno jesensko cvetenje in splošno odpadanje listja (Črepinšek in Zrnec, 2005).

Na razvoj fenoloških faz rastline vplivajo različni podnebni dejavniki, kot so temperatura zraka in tal, količina padavin na nekem območju, sončno obsevanje in s tem povezana dolžina dneva ter nadmorska višina (Črepinšek in Kajfež – Bogataj, 2005). V raziskavi smo opazovali brst, list, cvet in plod češnje in tako ugotavljali razvoj fenofaz dreves češnje.

1.2 Temperatura

Rastline potrebujejo za prehod iz enega v drugo fenološko stanje določeno količino toplote. Pri preučevanju vpliva temperature je pomembna določitev zgornjega in spodnjega temperaturnega praga, ki še omogočata razvoj rastline. Upoštevati je potrebno, da rastline na

površje zemlje segajo s stebli (debli), vejami in listjem v prosto ozračje ter s koreninami v zemljo. Iz tega razloga je za sam razvoj rastline pomembna tudi temperatura tal (Črepinšek in Kajfež – Bogataj, 2005).

1.3 Padavine

3. Količina padavin je prav tako eden od dejavnikov, ki vplivajo na rast in razvoj rastline. Pomembno je predvsem razmerje v količini padavin, saj blagi vodni stres pri nekaterih vrstah razvoj fenofaz pospeši, medtem, ko ga močan upočasni ali celo ustavi (Črepinšek in Kajfež – Bogataj, 2005).

1.4 Dolžina dneva

Poleg temperature zraka trajanje dolžine dneva predstavlja enega glavnih dejavnikov razvoja fenofaz. V največji meri vpliva na razvoj reproduktivnih organov (Črepinšek in Kajfež – Bogataj, 2005).

1.5 Nadmorska višina

Poleg ostalih dejavnikov na razvoj fenofaz vpliva tudi nadmorska višina. Ugotovljena je bila povezava med menjavo fenofaze in nadmorsko višino kraja rasti rastline. Pojav posameznih fenofaz se z večanjem nadmorske višine zakasni (Črepinšek in Kajfež – Bogataj, 2005).

1.6 Brst

Brst ali popek je mlad poganjek pri višjih rastlinah. Sestavljajo ga rastni vršiček in zasnove listov. Glede na organe, ki se bodo razvili iz popka razlikujemo listne, cvetne in mešane popke. V zalistju se razvijejo zalistni ali stranski popki, s katerimi se rastlina razvejuje. Iz mešanih popkov se razvijejo cvetovi in listi (Strgar, 2007). Vsi brsti so v stanju mirovanja obdani z rjavimi luskolisti, ki varujejo nežne rastlinske dele do naslednje pomladi. Sorte češenj rodijo na enoletnem lesu. Dolgi enoletni poganjki, ki izraščajo iz dveletnega oziroma starejšega lesa, imajo rodne brste le pri osnovi poganjka. Teh je navadno od 4 do 9, ostali so listni oziroma lesni. Kratki poganjki imajo običajno rodne brste, le končni brst je listni oziroma lesni. Vegetativen brst ima v zasnovi po več listov, ki se razvijejo v obliki rozete (Smole, 2000).

1.7 List

Glavna naloga zelenih listov je vršitev procesa fotosinteze, ki poteka ob sončni svetlobi. Svetlobo učinkovito zbira klorofil, ki se nahaja v kloroplastih oziroma t.i. klorenhimskih celicah. Najbolj zunanjo plast lista imenujemo povrhnjica. Tik pod zgornjo povrhnjico se pri večini zelenih listov nahaja palisadni ali stebričasti parenhim. Njegova zgradba je prilagojena optimalni fotosintezi. V celicah je veliko število kloroplastov, v katerih je klorofil, zato tkivo imenujemo tudi klorenhim. Palisadni parenhim je lahko v eni ali več vrstah, odvisno od izpostavljenosti sončni svetlobi. Taka razporeditev omogoča uspešno fotosintezo tudi v spodnjih plasteh. Med polisadnim parenhimom in spodnjo povrhnjico se nahaja gobasti parenhim. Tudi tega sestavljajo klorenhimske celice. Prevodni sistem sestavljata floem in ksilem (Dermastia, 2007). List je pri češnji različno oblikovan, zato bomo na istem drevesu našli suličaste, eliptične in eliptično razširjene liste. Listni rob je enojno ali dvojno nazobčan.

Na spodnjem robu lista ali na listne peclju so žleze, ki so lahko različnih barv, ki so povezani z barvo plodov (Smole, 2000).

1.8 Cvet

Cvet je kratek poganjek z omejeno rastjo, ki je zgrajen iz cvetnega peclja, cvetišča in cvetnih listov. Namenjen je razmnoževanju (Strgar, 2007). Cvetišče imenujemo vrh cvetnega peclja na katerem so nameščeni deli cveta. Pecelj lahko nosi en cvet oziroma več cvetov, ki sestavljajo socvetje. Ločimo dovršene in nedovršene cvetove. Dovršeni cvetovi imajo tako prašnike kot plodne liste, nedovršeni pa nimajo enega od teh dveh cvetnih tipov. Pri dovršenih ločimo popolne in nepopolne cvetove. Popolni cvetovi imajo vse tipe cvetnih delov – čašni listi, venčni listi, prašniki in plodni listi, nepopolnim pa manjkajo čašni oziroma venčni listi. Češnja ima popoln in dovršen cvet (Dermastia, 2007). Cvet češnje je sestavljen iz čašnih listov, ki so zrasli med seboj in tvorijo cvetno tubo. Pri vrhu so zavihani navzven, kjer izraščajo prašnične niti na vrhu katerih so prašnice. V sredini cvetne tube izrašča pestič. Spodnji del pestiča imenujemo plodnica, v kateri se pred cvetenjem razvije semenska zasnova. Iz plodnice izhaja vrat pestiča na koncu katerega je brazda pestiča (Smole, 2000).

1.9 Plod

Plod je rastlinski organ, ki se po oploditvi razvije iz plodnice. V plodu je seme, ki se je razvilo iz semenske zasnove in osemenje, ki je lahko trdo ali omesenelo. Služi za razširjanje semen. Češnja ima enosemenske, koščičaste plodove (Strgar, 2007).

1.10 Učni načrt

Učni načrt navaja, da naj bo pouk naravoslovja za učence zanimiv ter jih spodbuja k radovednosti in raziskovanju. To lahko dosežemo tako z vidika aktualnosti samih vsebin kot z vidika raznovrstnih metod in oblik dela. Priporočeno je, da metodo razlage podkrepimo z metodami in oblikami dela, kjer učenci usvajajo znanje preko lastnih dejavnosti, z odkrivanjem in raziskovanjem. Najmanj 40 % ur naravoslovja mora vsebovati aktivne metode dela s poudarkom na eksperimentalno - raziskovalnem delu v razredu in terenu (Program Osnovna šola. Naravoslovje. Učni načrt 2011).

Učiteljeva vloga je ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in situacij, ki omogočajo učencem odkrivati, ustvarjati in oblikovati znanja skozi spoznavne postopke, kot so: opazovanje, opisovanje, primerjanje, uvrščanje, razvrščanje, napovedovanje, induktino in deduktivno sklepanje, dokazovanje, eksperimentiranje, reševanje problemov itn (Program Osnovna šola. Naravoslovje. Učni načrt 2011).

Opazovanje razvoja fenofaz predstavlja priložnost, da nekatere biološke vsebine, ki se navezujejo na poznavanje zgradbe in delovanja rastlinskega sveta, obravnavamo na konkretnih rastlinskih primerih zunaj učilnice (Črne Hladnik, 2013).

Učni načrt predmeta naravoslovje v 6. razdredu osnovne šole ne obravnava fenofaze kot samostojne vsebine, vendar pa se vsebina nadgrajuje skozi celoten vsebinski sklop žive narave. Najprej pri zgradbi in delovanju rastlin spoznajo osnovno zgradbo rastlinskih organov in naloge, ki jih posamezen organ opravlja. Znanje nadgradijo pri vsebini o razmnoževanju, rasti in razvoju rastlin. Učenci po obravnavani temi med drugim razumejo, da sta rast in razvoj rastline povezana z nastajanjem novih celic, njihovo rastjo in diferenciacijo. Spoznajo osnovno zgradbo cveta ter jo povežejo z načini opraševanja. Razumejo pomen razmnoževanja za nadaljevanje vrste. Z opazovanjem rastlin v njihovem naravnem habitatu, spoznajo, da rastline vse življenje spreminjajo svojo obliko. Pri vsebinah o neživih dejavnikih okolja le-te spoznajo ter razumejo, da prav neživi dejavniki okolja določajo bivalne razmere živih bitij in

tako vplivajo na njihov način življenja. Pri vsebinskem sklopu o pomenu rastlin v ekosistemu in pomen za človeka, spoznajo soodvisnost neživih in živih dejavnikov okolja ter pomenu rastlin za človeka, kot vir hrane, surovin in tehnološke energije.

1.11 Praktičen pouk

Praktično delo je pomembna in značilna komponenta vsakega znanstvenega izobraževanja. Cilj znanosti je povečati naše razumevanje naravnega sveta, iz česa je narejen in kako deluje. Temeljna obveza znanosti je, da morajo biti vse trditve in razlage podkrepljene s podatki iz opazovanj. Cilj naravoslovnega izobraževanje je torej, razširiti učenčevo znanje naravnega sveta in mu pomagati razviti razumevanje idej in modelov, ki jih znanstveniki uporabljajo za razlago delovanja naravnega sveta (Miller, 2010) . Praktično delo predstavljajo vse dejavnosti učencev, ki se izvajajo med poukom naravoslovja (Tomažič, 2014). Naravoslovno izobraževanje vključuje učiteljevo razlago določenih stvari učencem ali njih same postavlja v situacije, kjer sami pridejo do določenih zaključkov. Prepogosto pa praktično delo vključuje le manipulacijo z orodji in upoštevanje točno določenih pravil. Gre za tip naloge »sledenje receptu« ali »kuharski knjigi«, kjer je potrebno delo z rokami, ni pa toliko miselne aktivnosti. Ko učenci rešujejo take naloge, pogosto ne vedo več kaj je namen aktivnosti in korake posamezne naloge izvajajo samodejno brez pravega udejstvovanja (Miller, 2010). Čeprav se izvaja praktičen pouk, so učenci ob tovrstni dejavnosti malo miselno dejavni, zato je izkoristek pouka majhen. Temelj učenja za življenje je, da učenci skozi učenje hkrati pridobijo znanja, oblikujejo stališča in razvijajo spretnosti. Pri pravilno zasnovanem praktičnem pouku učenci gradijo na vseh treh komponentah učenja. Tovrstni način izvajanje pouka se oddaljuje od tradicionalnega pouka, ki temelji predvsem na učiteljevi razlagi (Tomažič, 2014). Če so učenci deležni le frontalne razlage je malo verjetno, da bodo izoblikovali trajnejše znanje, ne malokrat pa lahko nepravilno izveden pouk vodi do napačnih predstav učencev (Miller, 2010).

Praktično delo v šoli obsega velik razpon ciljev. Nekateri glavni razlogi, ki jih učitelji navajajo so naslednji: povečanje motivacije učencev in veselja do znanja, učenje laboratorijskih veščin, izboljšanje učenja naravoslovja, vpogled in razumevanje uporabe znanstveno metode, pridobitev načina znanstvenega razmišljanja kot so širina duha, objektivnost in izogibanje predsodkom. Poleg tega pa praktično delo krepi učenčevo razumevanje znanstvenih konceptov, zanimanje, praktične veščine in zmožnost reševanja problemov, znanstveni način razmišljanja ter razumevanje narave znanosti (Miller, 2010).

Raziskave iz različnih držav po svetu poročajo, da učenci uživajo v praktičnem delu pri naravoslovju. Praktično delo stimulira učenčevo zanimanje za naravoslovje in povečuje motivacijo za nadaljevanje učenja preko točke, ko govorimo o naravoslovju kot obveznem predmetu (Miller, 2010).

1.12 Učenje z raziskovanjem

Pri učenju z raziskovanjem gre za simulacijo znanstvenega raziskovanja (Cencič in Cencič, 2002). Z raziskovalnim pristopom sledimo dvema temeljnima ciljema izobraževanja, in sicer ohraniti radovednost otrok in trajen interes za znanje ter hkrati oblikovati sposobnosti za reševanje problemov (Petek, 2013). Učenje z raziskovanjem od učitelja zahteva razvijanje postopkov, ki omogočajo učenje na konkretnih primerih (Tomažič, 2014). Aktivno učenje je torej tisto, ki učence miselno in čustveno aktivira. Skozi učenje samostojno iščejo in razmišljajo ter postavljajo in preizkušajo hipoteze. Tovrstno učenje prinese trajnejše znanje, ki ga uporabijo v novih situacijah (Benčič Rihtaršič, 2006).

Pri izbiranju učnih oblik upoštevamo vsebino, usposobljenost učencev in načrtovane postopke raziskovanja. Učenci tako pridobijo novo znanje, do katerega pridejo sami. Med

odkrivanjem se dokopljejo do novih spoznanj, kar jim daje veselje in deluje kot spodbuda za nadaljno delo. Uvajajo se v raziskovanje, pri katerem uporabijo pristop, ki spodbuja znanstveno razmišljanje, dojemljivost, kritičnost, presojanje, sprejemanje dokazov, vzorčno razlago naravnih in družbenih pojavov ter hkrati razvijanje ustvarjalnosti (Cencič in Cencič, 2002).

Dandanes se vse več otrok in mladih oddaljuje od narave. Z neposrednim opazovanjem fenofaz učence spodbudimo, da vzpostavijo ponoven stik z naravo skozi različne letne čase (Črne Hladnik, 2013). Pri opazovanju določenega pojava ali objekta je smiselno, da na začetku učencem omogočimo samostojno opazovanje. Tako učenci pridobijo neposredne izkušnje, porajajo se jim mnoga vprašanja na katera si želijo odgovoriti (Tomažič, 2014). Z opazovanjem rastline, učenci spoznajo njen življenjski krog in spremembe v različnih časovnih obdobjih ter ugotavljajo vzroke zanje. Skozi nalogo bodo lažje razumeli kako so neposredno odvisne od vremenskih in podnebnih razmer ter kako spreminjanje podnebja vpliva na živi svet. Hkrati pa razvijamo njihovo zavest o varovanju okolja (Črepinšek, 2010). Učenci se vživijo v vlogo fenologov kjer opazujejo in si zapisujejo pojave določenih fenofaz v razvoju rastlin ter se naučijo obdelave in uporabe podatkov. Pred samim začetkom opazovanja učence seznanimo kaj preučuje rastlinska fenologija in kakšna je njena uporabnost. Poleg tega je pomembno, da učencem predstavimo konkretna navodila o samem poteku opazovanja. Smiselno je, da učenci opravijo nalogo čim bolj samostojno, učitelj pa jih pri tem spodbuja (Črne Hladnik, 2013). Pri pouku lahko izvajamo celoletna, samo spomladanska ali samo jesenska fenološka opazovanja (Črne Hladnik, 2013). Namen spremljanja fenoloških faz je učencem približati vsakoletne spremembe v rasti in razvoju rastlin ter poglobiti razumevanje o povezanosti žive in nežive narave. Tema o podnebnih spremembah je vedno bolj aktualna, zato so lahko fenološka opazovanja odlično izhodišče, da spodbudimo učence h kritičnemu vrednotenju informacij o segrevanju ozračja. Učitelj lahko z učenci načrtuje aktivnost v obliki razprave, kjer se razdelijo v dve skupini, in sicer skupina okoljevarstvenikov in skupina podnebnih skeptikov. Obe skupini pripravita svoje argumente, ki jih predstavijo na soočanju. Učitelj nato vodi diskusijo (Črne Hladnik, 2013). Izvajanje fenoloških opazovanj v šoli je lahko izvedljivo, saj so enostavna, ne zahtevajo dragih merilnih naprav ali posebnih laboratorijev ter so primerna za vsa starostna obdobja (Črepinšek, 2010).

2. Namen raziskave in raziskovalni cilji

V raziskavi smo predstavili primer raziskovalnega pouka, ki ga lahko izvedejo učenci pri pouku naravoslovja v šestem razredu osnovne šole. Spremljali smo fenofaze češnje na dveh lokacijah v Sloveniji. Češnja je zelo primerno drevo za poučevanje zaradi hitrega menjavanja fenofaz in ustreznega časovnega zaključka razvoja fenofaz.

Naša raziskovalna vprašanja so:

- Kako lokacija vpliva na fenofaze češnje?
- Kakšen vpliv imajo smeri neba posameznih vej na fenofaze češnje?
- Kateri naravoslovni postopki so potrebni za izvajanje opazovanja fenofaz češnje?
- Katere učne cilje predmeta naravoslovje v šestem razredu osnovne šole lahko dosegamo s pomočjo opazovanja fenofaz češnje?

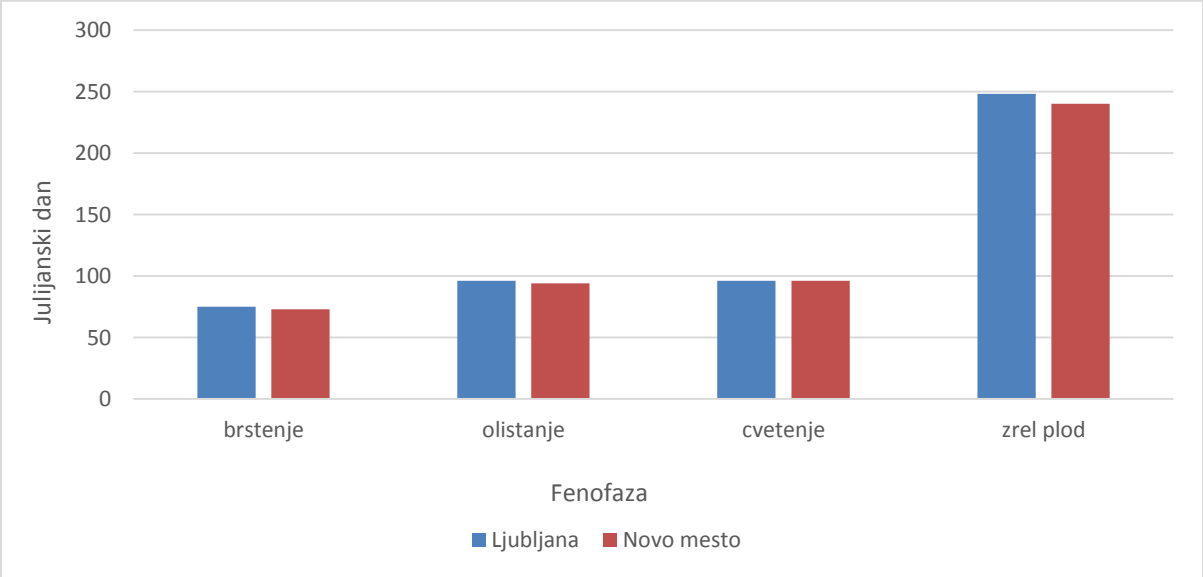
3. Izvedba eksperimenta in rezultati z interpretacijo

Spremljali smo razvoj fenofaz dveh češenj na dveh različnih lokacijah. Prva češnja se nahaja na lokaciji pri Novem mestu, natančneje v Vinjem vrhu z 233 metri nadmorske višine.

Drevo raste na sončnem rastišču z rahlo nagnjenimi tlemi. Blizu vzhodne strani češnje je manjši objekt, okoli ostalih smeri neba je vinograd. Druga češnja raste na lokaciji v Ljubljani – Bežigrad z 295 metri nadmorske višine. Drevo raste na sončnem rastišču z ravnimi tlemi. Blizu severne strani češnje se nahaja večji objekt, na južni strani pa raste sosednje drevo omorika. Meritve smo izvajali 13 tednov. Opazovanje in merjenje je potekalo hkrati na obeh lokacijah, po eno meritev na posameznem drevesu na teden. Najprej smo spremljali olistanje češnje, pri čemer smo merili dolžino in širino listov. Pri izbiri vej smo upoštevali smer neba veje (sever, jug, vzhod, zahod). Na vsaki veji smo izmerili dolžino in širino desetih listov. Iz pridobljenih meritev smo izračunali ploščino listov. Po cvetenju smo spremljali razvoj plodov, pri čemer smo izmerili premer na najširšem delu ploda. Prav tako smo spremljali razvoj plodov na štirih straneh neba, in sicer na istih vejah kot olistanje češnje. Izmerili smo po štiri vzorce na vejo. Na dva tedna smo naključno stehtali maso ploda, prav tako na štirih smereh neba.

3.1 Primerjava časovnega zaporedja spomladanskih fenofaz glede na lokacijo

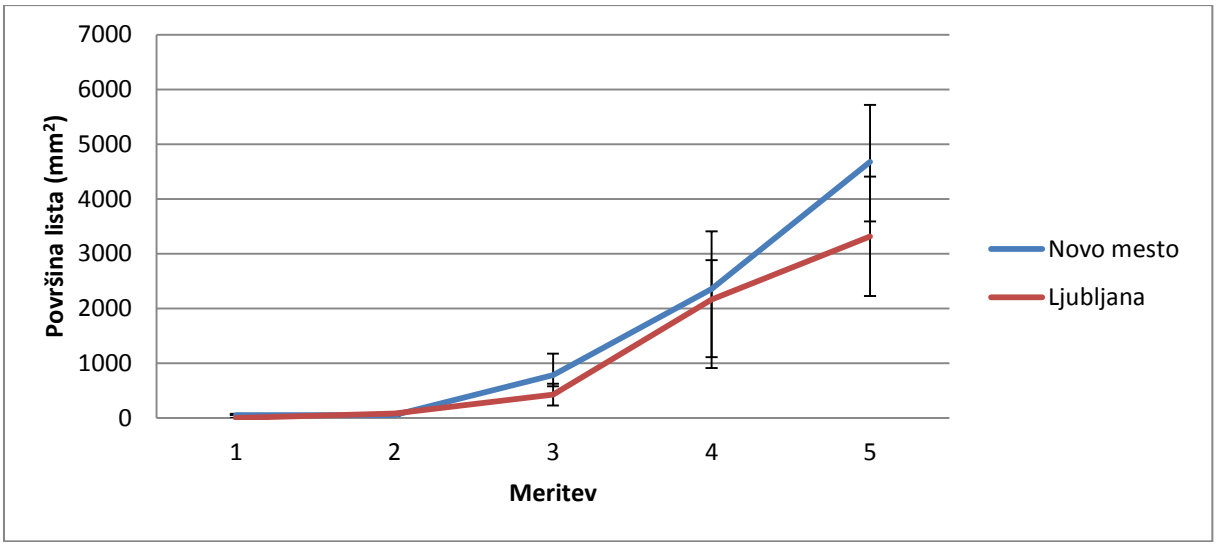
Graf 1 prikazuje časovno zaporedje pojava fenofaz glede na dve različni lokaciji, in sicer na lokaciji v Novem mestu (Vinji vrh) in lokaciji v Ljubljani (Bežigrad). Iz grafa je razvidno, da lokacija ni imela bistvenega vpliva na pojav fenofaze. Nekoliko hitrejša je bila v Novem mestu, kar bi lahko pripisali nižji nadmorski višini. Vzrok je lahko tudi premajhna frekvenca opazovanja. Fenofaze smo spremljali le enkrat tedensko in se je fenofaza lahko pojavila dan ali dva pred opazovanjem. Brste je bilo mogoče opaziti okoli 75. dne po julijanskem koledarju. Olistanje smo spremljali skozi 5 tednov. Fazo olistanja smo zabeležili okoli 96. dne po julijanskem koledarju. Takrat so na najmanj treh do štirih mestih popolnoma pognali prvi listi iz popka. V istem času smo zabeležili fazo cvetenja. Datum fenofaze prvih zrelih plodov označimo, ko so plodovi značilno obarvani. Pri obeh češnjah se je pojavilo okoli 240. dne z enim tednom zamika na češnji v Ljubljani.



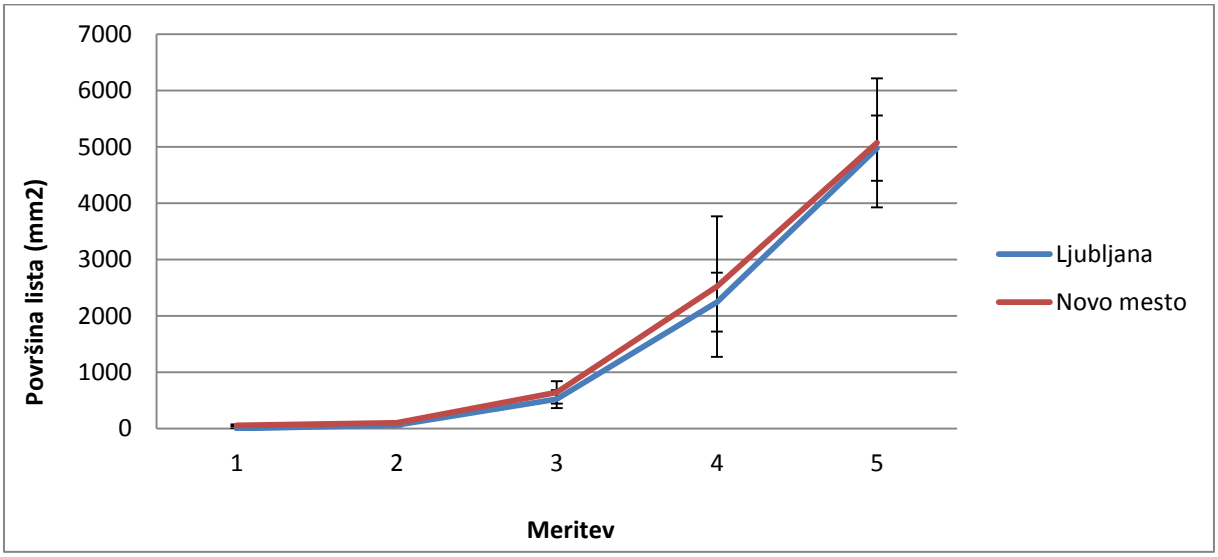
Graf 1: *Časovno zaporedje posameznih fenofaz glede na lokacijo*

3.2 Rezultati meritev hitrosti olistanja češnje na dveh različnih lokacijah in glede na smer neba veje

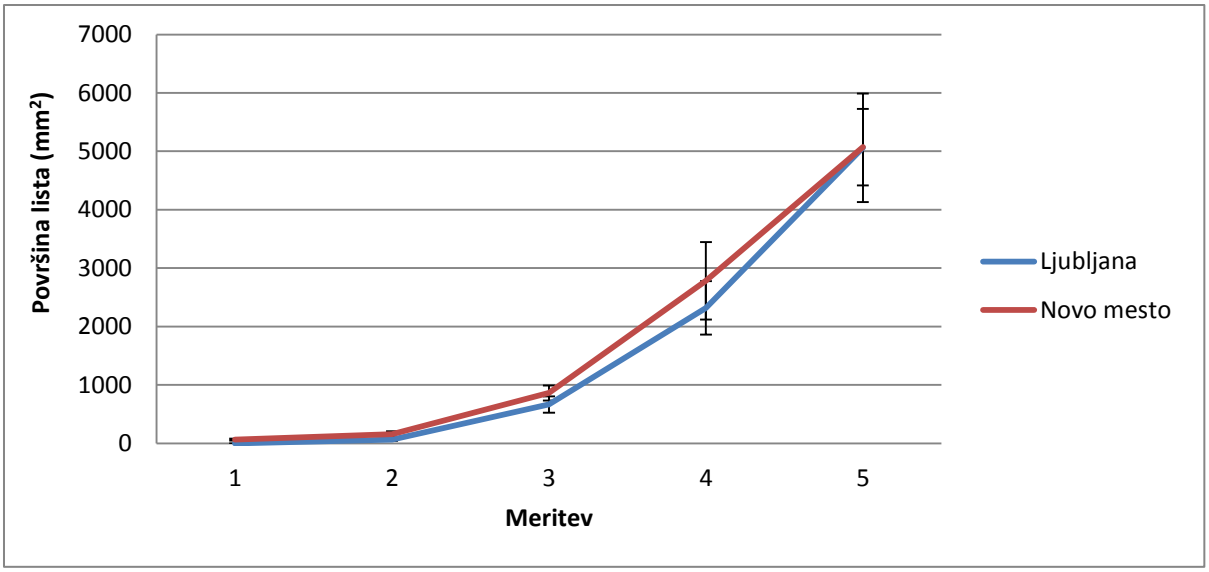
Grafi 2, 3, 4 in 5 prikazujejo hitrost olistanja češnje glede na lokacijo in smer neba. S tem smo želeli ugotoviti, ali poleg same lokacije na hitrost razvoja fenofaz vpliva tudi smer strani neba na kateri je posamezna veja. Opazimo, da je nekoliko hitreje potekalo olistanje na lokaciji v Novem mestu v primerjavi z lokacijo v Ljubljani. Tako je bilo na vseh straneh neba. Izstopa meritev na južni strani drevesa, kjer je olistanje potekalo približno enako hitro, v predzadnji meritvi je hitrost olistanja na lokaciji v Novem mestu močno narasla v primerjavi z lokacijo v Ljubljani.



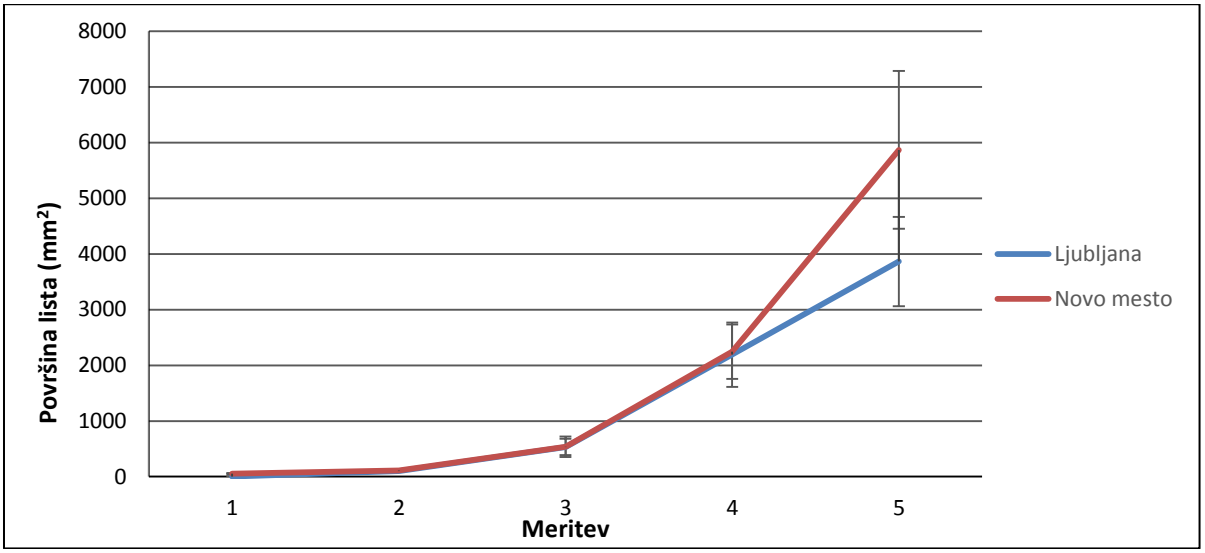
Graf 2: Primerjava hitrosti olistanja češnje v Ljubljani (Bežigrad) in v Novem mestu (Vinji vrh) na severni veji



Graf 3: Primerjava hitrosti olistanja češnje v Ljubljani (Bežigrad) in v Novem mestu (Vinji vrh) na vzhodni veji

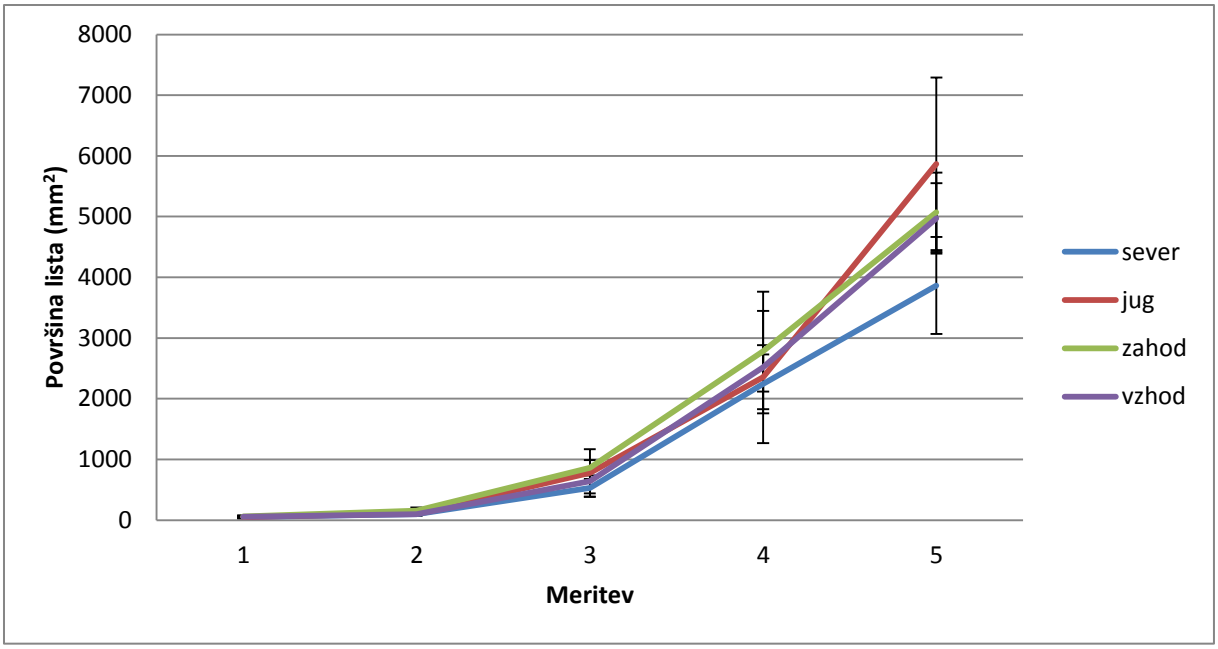


Graf 4: Primerjava hitrosti olistanja češnje v Ljubljani (Bežigrad) in v Novem mestu (Vinji vrh) na zahodni veji

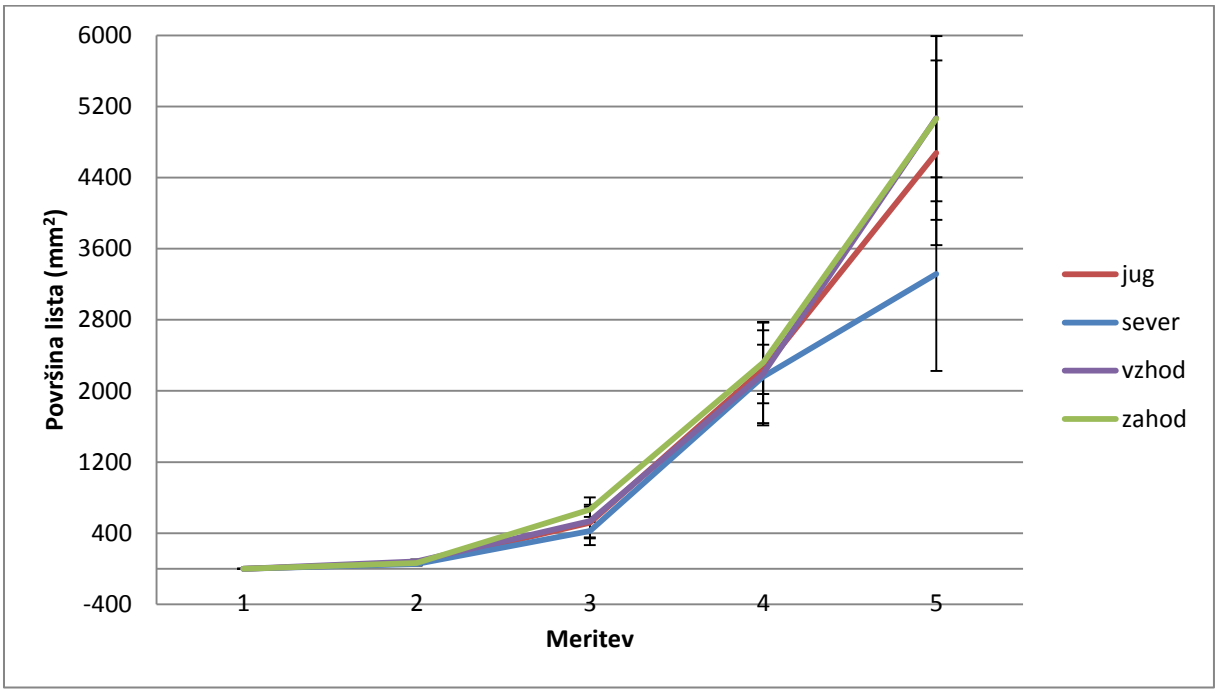


Graf 5: Primerjava hitrosti olistanja češnje v Ljubljani (Bežigrad) in v Novem mestu (Vinji vrh) na južni veji

Grafa 6 in 7 prikazujeta hitrost olistanja češnje na lokaciji v Novem mestu in Ljubljani, glede na smer neba. V Novem mestu je najhitreje potekalo na zahodni veji vse do četrte meritve, kjer je hitrost na južni veji močno narasla in bila ob koncu merjenja najhitrejša. Južni veji sledita zahodna in vzhodna veja. Najpočasneje je olistanje potekalo na severni veji, vse od druge meritve dalje. Razlike med posameznimi vejami glede na smer neba so bile kljub temu majhne. V Ljubljeni je najhitreje potekalo na zahodi veji, sledita ji vzhodna in južna veja, najpočasneje pa je potekalo na severu. Razlike med posameznimi vejami glede na smer neba so bile majhne.



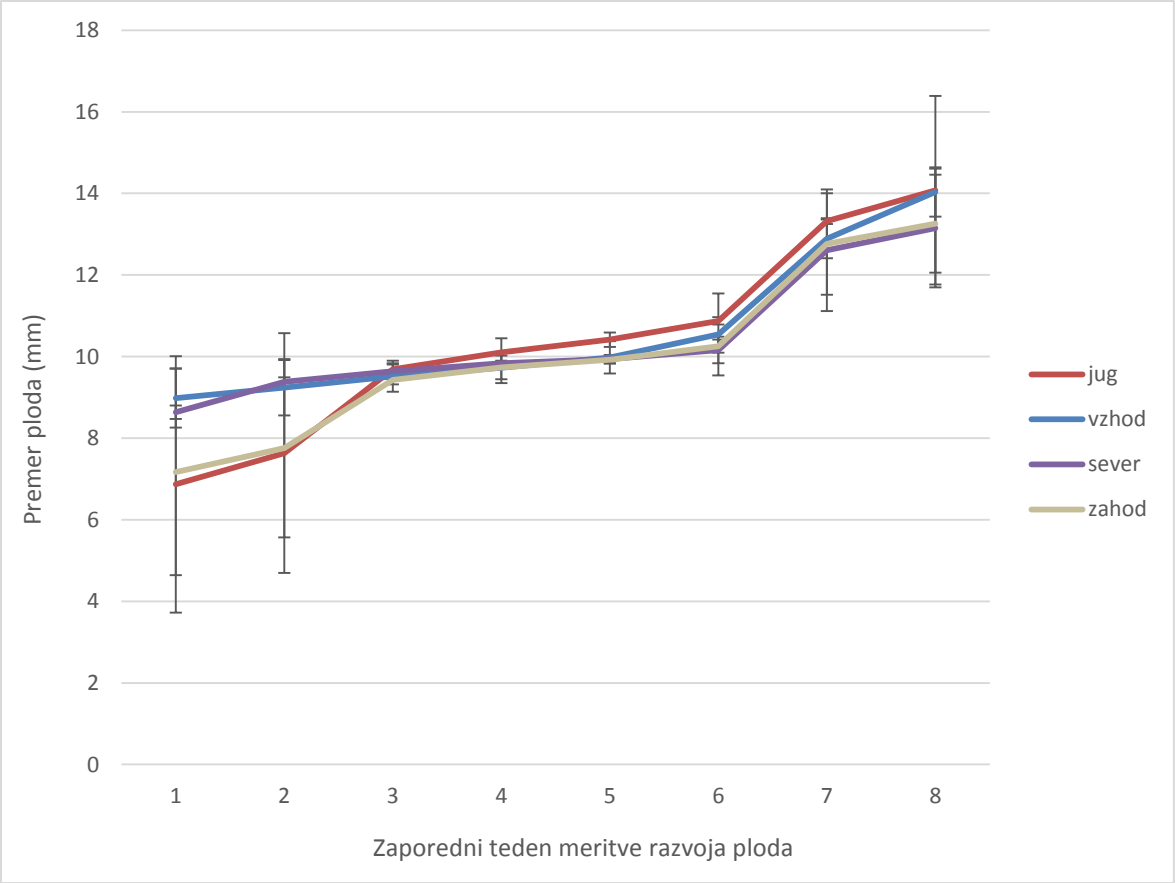
Graf 6: Primerjava hitrosti olistanja češnje v Novem mestu (Vinji vrh) glede na smeri neba



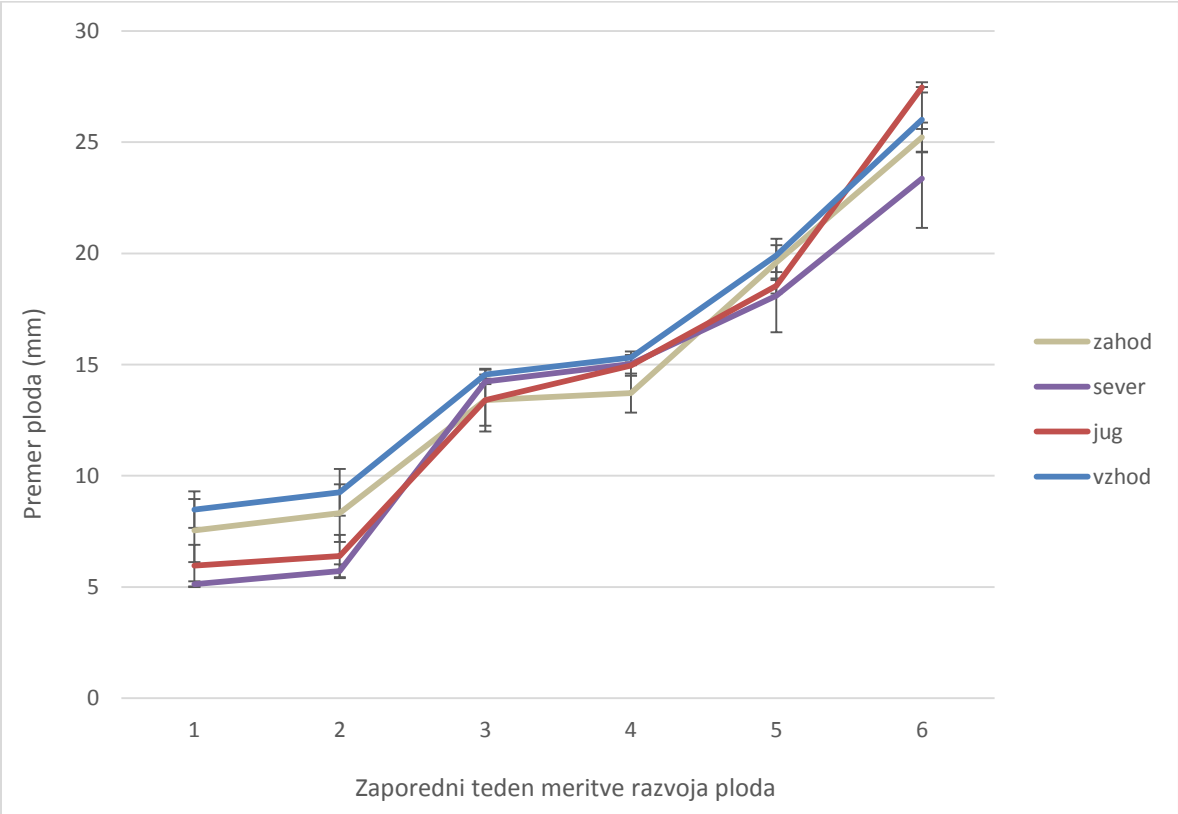
Graf 7: Primerjava hitrosti olistanja češnje v Ljubljani (Bežigrad) glede na smeri neba

3.3 Rezultati meritev hitrosti rasti ploda na dveh različnih lokacijah

Grafa 8 in 9 prikazujeta hitrost rasti ploda glede na posamezne smeri neba češnje v Ljubljani in Novem mestu. V Ljubljani je sprva debeljenje najhitreje potekalo na vzhodu in severu, po tretjem tednu pa na jugu, sledi mu vzhod in zahod, razvoj je bil najpočasnejši na severu. V Novem mestu je debeljenje sprva najhitreje potekalo na vzhodu in zahodu, sledi jima jug, najpočasneje pa je potekalo na severu. Proti koncu je bilo debeljenje najhitrejše na vzhodu in jugu, sledi zahod, najpočasneje pa na severni strani. Med posameznimi stranmi neba so kljub temu razlike na obeh lokacijah zelo majhne.

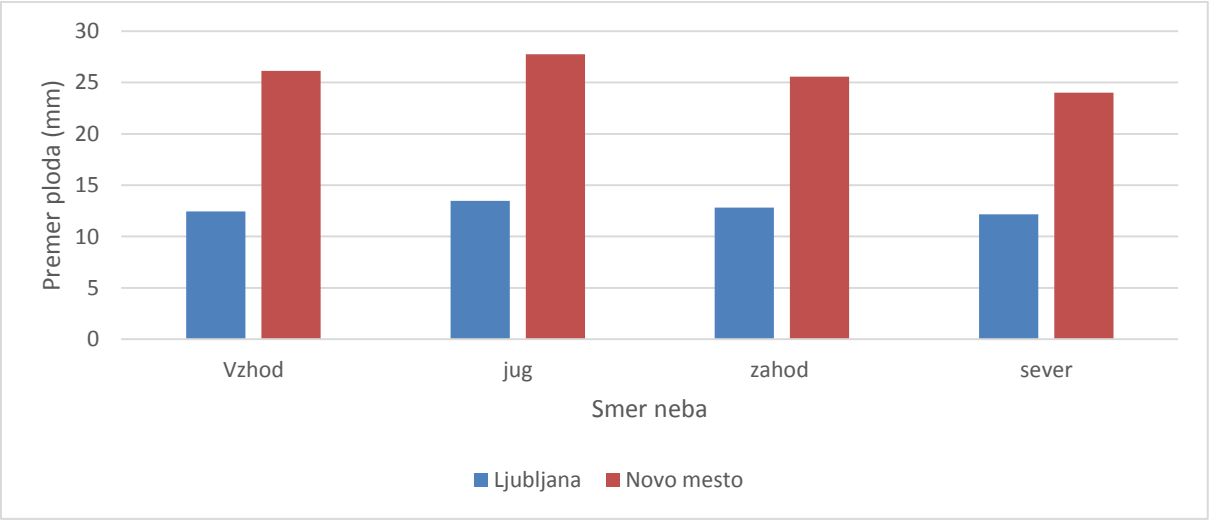


Graf 8: Hitrost rasti plodov češnje v Ljubljani (Bežigrad) glede na posamezne smeri neba



Graf 9: Hitrost rasti plodov češnje v Novem mestu (Vinji vrh) glede na posamezne smeri neba

Graf 10 prikazuje povprečno hitrost rasti ploda češnje glede na različno lokacijo. Iz slike je razvidno, da je debeljenje glede na povprečne vrednosti premera ploda bistveno hitreje potekalo na lokaciji v Novem mestu. Med posameznimi smermi neba so razlike zelo majhne. Glede na končno velikost ploda, lahko sklepamo, da je razvoj ploda najhitreje potekal na južni veji.



Graf 10: Primerjava hitrosti rasti ploda češnje glede na lokacijo češnje

Glede na rezultate je razvidno, da sama lokacija vpliva na hitrost razvoja fenofaz, vendar so razlike majhne. V našem primeru je bil razvoj posameznih fenofaz hitrejši na lokaciji v Novem mestu, v primerjavi z Ljubljano. Majhne razlike so bile tudi med posameznimi smermi neba vej, pri čemer je na obeh lokacijah glede na povprečne vrednosti najhitreje poteklo na vzhodni, južni in zahodni veji, najpočasneje je razvoj potekal na severni veji. Kljub temu imajo smeri neba posameznih vej zelo majhen vpliv na hitrost razvoja fenofaze češnje. Nekoliko večji vpliv je na zorenje posameznih plodov, saj so se na delih kjer so bili plodovi dlje časa direktno izpostavljeni sončni svetlobi obarvali hitreje.

4. Zaključek

S pomočjo opazovanja dreves češnje na dveh različnih lokacijah smo ugotavljali kakšen vpliv ima sama lokacija na hitrost pojavljanja fenofaz. V našem primeru smo ugotovili hitrejši pojav fenofaz na lokaciji v Novem mestu. Ta lokacija ima nižjo nadmorsko višino in ugodnejšo lego za uspevanje češnje. Zaradi majhnih razlik je tudi majhno odstopanje v hitrosti razvoja. Poleg lokacije, nas je zanimalo ali je med posameznimi vejami obrnjenimi proti različnim smerem neba, razlika v hitrosti razvoja fenofaz. Ugotovili smo, da se med posameznimi vejami pojavljajo zelo majhne razlike v hitrosti, hkrati smo ugotovili, da se pojavijo razlike v inteznivnosti obarvanja plodov skozi razvoj. Hitreje je potekalo obarvanje tistih plodov, ki so bili dlje časa izpostavljeni soncu. Za bolj natančne rezultate bi bilo potrebno pogosteje izvajati meritve, saj smo z meritvami, ki so potekale le enkrat tedensko zgubili razlike med obema lokacijama. Potrebno bi bilo tudi natančneje določiti sorto obeh preiskovanih dreves, saj je tudi od sorte drevesa odvisno pojavljanje posameznih fenofaz drevesa.

Glede na relativno nezahtevnost izvedbe smo mnenja, da lahko predstavljeno nalogo izvedemo v okviru pouka. Opazovanje fenofaz v naravi predstavlja priložnost, da nekatere biološke vsebine, ki se navezujejo na poznavanje zgradbe in delovanja rastlinskega sveta,

obravnavamo na konkretnih primerih. Nalogo lahko izvedemo v skupini, paru ali posamezno. Spremljanje lahko poteka v okolici šole ali v domačem kraju učencev, pri čemer lahko primerjajo rezultate med seboj ter razmišljajo o morebitnih vzrokih za razlike. Priporočeno je, da so učenci pri sami izvedbi čim bolj samostojni. Tako razvijajo svoje intelektualne sposobnosti in kritično vrednotijo rezultate.

Opazovanje fenofaz bi torej lahko uvrstili v učni načrt predmeta naravoslovje v šestem razredu osnovne šole kot primer praktičnega pouka. V okviru le-tega bi dosegli učne cilje v vsebinskem sklopu o živi naravi. Menimo, da bi bilo tovrstno opazovanje dober primer raziskovalnega dela, saj bi s pomočjo izvedene raziskovalne naloge poglobili znanje o zgradbi in delovanju posameznih rastlinskih organov, razmnoževanju rastlin ter ekologiji. Pri obravnavi vsebin o razmnoževanju rastlin bi opazovali značilnosti posameznih cvetov ter ugotavljali vzroke oziroma povezavo med posameznimi oblikami cveta z različnimi načini razmnoževanja. Učenci bi z ugotavljanjem odstopanja od pričakovanih rezultatov razmislili o morebitni povezavi s podnebnimi spremembami – npr. čas cvetenja. Na ta način učenci spoznavajo pomembno povezavo živega in neživega sveta ter se zavedajo pomena ohranjanja narave. Učencem s tovrstnim načinom izvedbe pouka omogočamo boljše razumevanje same narave, saj jih neposredna izkušnja pripelje do bolj poglobljenega in trajnejšega znanja, kot v primeru, da učno snov podajamo le frontalno v razredu. Tekom raziskovalne naloge dosegamo naslednje operativne učne cilje: pozna osnovno zgradbo rastlinskih organov in naloge, ki jih posamezen organ opravlja, razumejo, da sta rast in razvoj rastline povezana z nastajanjem novih celic, njihovo rastjo in diferenciacijo, poznajo osnovno zgradbo cveta ter jo povežejo z načini opraševanja, razumejo pomen razmnoževanja za nadaljevanje vrste, spoznajo, da rastline vse življenje spreminjajo svojo obliko, spoznajo ter razumejo, da prav neživi dejavniki okolja določajo bivalne razmere živih bitij in tako vplivajo na njihov način življenja, spoznajo soodvisnost neživih in živih dejavnikov okolja ter pomen rastlin za človeka, kot vir hrane, surovin in tehnološke energije.

Pri opazovanju fenofaz učenci razvijajo tudi naravoslovne postopke. Učenci zaznavajo spremembe in jih opisujejo, seznanijo se z merjenjem, razvrščanjem ter urejanjem rezultatov. Z omenjeno nalogo se učenci naučijo postavljanja hipotez, ki jih ob koncu opazovanja potrdijo ali ovržejo, pri čemer se učijo tudi pravilnega argumentiranja. Tako osvojijo tudi oblikovanje domnev, ki predstavlja abstraktnejši naravoslovni postopek.

5. Literatura

Batič, F., Košmrlj – Levačič, B., Martinčič, A., Cimerman, A., Turk, B., Gogala, N. ... Kosi, G. (2011). Botanični terminološki slovar. Zbirka Slovarji. Ljubljana: ZRC SAZU.

Benčič Rihtaršič, T. (2006). Uvajanje učencev na pot raziskovalnega učenja. *Pedagoška obzorja,* 21 (3/4), 123−130.

Cencič, M., Cencič, M. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Črepinšek, Z. (2002). *Napovedovanje fenološkega razvoja rastlin na osnovi agrometeoroloških spremenljivk v Sloveniji* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Biotehniška fakulteta.

Črepinšek, Z., Kajfež – Bogataj, L. (2005). Modeliranje fenološkega razvoja pri rastlinah. *Acta agriculturae Slovenica*, 85 (2), 263−281.

Črepinšek, Z., Zrnec, C. (2005). Petinpetdeset let fenoloških opazovanj v Sloveniji, 1951−2005. *Acta agriculturae Slovenica*, 85 (2), 283−297.

Črepinšek, Z. (2010). *Fenologija – koledar narave: navodila za fiziološka opazovanja v šolah.* Ljubljana: Prirodoslovno društvo Slovenije.

Črne Hladnik, H. (2013). Fenološka opazovanja v šolski praksi. V S. Kregar, S. Kumer (ur.) *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Biologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dermastia, M. (2007). *Pogled v rastline.* Ljubljana: Nacionalni inštitut za biologijo.

Miller, R. (2010). Practical work. V J. Osborne, J. Dillon (ur.), *Good practice in science teaching* (str. 108-134). Glasgow: Bell & Bain Ltd.

Petek, D. (2012). Zgodnje učenje in poučevanje naravoslovja z raziskovalnim pristopom. *Revija za elementarno izobraževanje,* 5 (4), 101−114.

Skvarč, M., Glažar, S. A., Marhl, M., Skribe Dimec, D., Zupan, A., Cvahte, M., idr. (2011). Program osnovna šola, Naravoslovje, učni načrt. *Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje.pdf

Smole, J. (2000). *Češnje in višnje – pridelovanje in uporaba*. Ljubljana: Kmečki glas.

Strgar, J. (2007). *Biologija*. Tržič: Učila International.

Tomažič, I. (2014). Od opazovanja do raziskovanja. V B. Moravc, A. Šargo (ur), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi* (str. 41−51). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorjev

Mag. Luka Praprotnik je univerzitetni diplomirani biolog, magister biologije in profesor biologije. Na Pedagoški fakulteti je zaposlen kot tehnični sodelavec in asistent za biološko izobraževanje. Področje raziskovalnega dela so predsodki do živali, IKT v izobraževanju in močnostni in precijzijski prijem pri otrocih.

Sabina Kralj je profesorica biologije in gospodinjstva. Na Pedagoški fakulteti je študentka magistrskega študijskega programa Poučevanje, Predmetno poučevanje.

Dr. Gregor Torkar je izredni profesor za področje biološkega izobraževanja zaposlen na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Opravlja funkcijo predstojnika Katedre za biološko in okoljsko izobraževanje. Področja raziskovalnega dela so okoljsko izobraževanje, naravoslovna pismenost in didaktika biologije.

Uvajanje formativnega spremljanja v učeči se organizaciji

Introduction of Formative Monitoring in a Learning Organisation

Renata Škodnik

Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje
renata.skodnik@gmail.com

Povzetek

Prispevek prikazuje pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja v šole, saj zmanjša osamo med učitelji in jim omogoči medsebojno pomoč ter podporo. Za učečo se organizacijo je značilna skupna vizija zaposlenih in njihovo zaupanje v sposobnost ljudi, da se z medsebojnim učenjem spreminjajo in postajajo učinkovitejši. Hkrati se na tak način krepi tudi organizacija, ki deluje na tak način.
Predstavljen je primer dobre prakse dveletnega uvajanja formativnega spremljanja v Osnovni šoli Gustava Šiliha Velenje, kjer je v ta namen imenovan tim izvedel pet delavnic, na katerih so učitelje dodatno opolnomočili za uvajanje formativnega spremljanja in jim omogočili priložnosti za menjavo dobre prakse, strokovne razprave in reševanje težav. Izpostavljena je vloga ravnatelja, ki pozna celoten kolektiv in ve, kako funkcionira, zato lahko učinkovito usmerja delo.
Raziskava, izvedena ob koncu drugega leta uvajanja sprememb kaže, da so prav vsi učitelji, ki so se udeleževali delavnic, uvajali formativno spremljanje. K uvajanju so jih v največji meri spodbudile delavnice ter spodbude kolegov, sledile so spodbude ravnateljice, kar kaže na pomembno moč učeče se organizacije. Predstavljeni so pristopi, ki so bili v razredu najbolj pogosti in učinkoviti ter pozitivni učinki formativnega spremljanja, zaznani pri učencih. Uspešnost uvajanja formativnega spremljanja nakazuje prepričanje učiteljev, da bodo s formativnim spremljanjem nadaljevali tudi v prihodnje in da ne želijo več poučevati drugače.
Še večje spremembe kot pri učencih so učitelji opazili pri svojem delu in načinu razmišljanja ter opazili svojo profesionalno rast. Hkrati so zaznali pozitivne spremembe v krepitvi učeče se organizacije ter izrazili naklonjenost takšnim oblikam učenja v organizaciji, zato si tovrstnega načina (medsebojnega)učenja in dela še želijo.

Ključne besede: formativno spremljanje, sodobni pristopi učenja in poučevanja, učeča se organizacija, učeča se skupnost, uvajanje formativnega spremljanja

Abstract

The article demonstrates the meaning of a learning organisation for successful introduction of formative monitoring into schools, as it reduces the isolation among teachers and enables them mutual help and support. For the learning organisation, a common vision of employees is characteristic, as well as their trust into the ability of people, to change and become more efficient through mutual learning. At the same time, this reinforces the organisation operating in such a way.
An example of a good practice is presented, describing a two year introduction of formative monitoring at the Elementary School Gustav Šilih in Velenje, where, for this purpose, the team carried out five workshops, in which the teachers were additionally empowered for the introduction of formative monitoring, and provided with opportunities to exchange good practices, have professional discussions and solve problems. The role of the headmistress is emphasized, as she knows the entire collective and is familiar with how it functions, thus being able to direct work efficiently.
The research carried out at the end of the second year of the introduction of changes shows, that all the teachers, participating in the workshops, introduced formative monitoring. The main motivator for

such introduction were the workshops and encouragement of colleagues, followed by the encouragement of the headmistress, demonstrating a significant power of the learning organisation. The approaches, which were most common and efficient in class are introduced, as well as positive effects of formative monitoring, spotted among the students. The successful introduction of formative monitoring is indicated by the belief of teachers, that they will continue with it in the future and that they do not wish to teach otherwise anymore.
Even greater changes than among the students were noticed by the teachers in their work and way of thinking, as well as professional growth. they also detected positive changes in the reinforcement of the learning organisation and expressed favour towards such forms of learning in the organisation, thus they wish for such a way of learning (amongst each other) and work in the future as well.

Key words: formative monitoring, introduction of formative monitoring, learning community, learning organisation, modern approaches to learning and teaching

1. Uvod

Formativno spremljanje učencev tudi v Sloveniji ni več novost in pridobiva vedno pomembnejšo vlogo. Žal med slovenskimi učitelji v veliki meri še ni sprejeto, kar dokazuje tudi raziskava iz šolskega leta 2011/2012, katere rezultati kažejo, da učitelji ne izkazujejo visoke lastne motiviranosti za uvajanje formativnega spremljanja in ga najpogosteje uvajajo na pobudo ravnatelja, za njegovo usposabljanje pa se večinoma pripravljajo na seminarjih (Kop, 2014).

Iz lastnih izkušenj[1] vem, koliko vprašanj se po takem seminarju prebudi v učitelju, ki mora svojo prakso poučevanja pogosto obrniti povsem na glavo, na kar opozarja Perrenoud (1991) ko piše, da mora vsak učitelj, ki želi prakticirati formativno spremljanje, preurediti svoj slog poučevanja. Formativno spremljanje od učitelja zahteva drugačne metode dela, izhajanje iz učencev, načrtovanje dela skupaj z učenci, upoštevanje njihovih močnih in šibkih področij, razgovore o učenju, diferenciacijo in individualizacijo, kar predstavlja za večino veliko novosti. Učitelji se sprašujejo, kako jim bo uspelo, kako bodo zmogli, kdo jim bo pomagal. Stres, negotovost, strah pred novim in neznanim učitelje pogosto odvrnejo od uvajanja sprememb. Ko pridejo s seminarja domov, ostanejo sami, brez spodbud, svetovanja, pomoči. Bi sploh začeli? Bi raje prespali in delali po starem? Kako učitelju, ki se odloči za uvajanje formativnega spremljanja, zagotoviti ustrezno podporo?

Namen raziskave je ugotoviti, ali lahko učitelji v učeči se skupnosti dobijo zadostno znanje, podporo in spodbudo za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja. V študiji primera, ki jo prikazujem v nadaljevanju, predstavljam dveletni projekt uvajanja formativnega spremljanja v učeči se skupnosti v Osnovni Šoli Gustava Šiliha Velenje.

[1] V zadnjih dveh letih sem izvedla 4 delavnice na seminarjih pod okriljem Zavoda za šolstvo za učitelje o uvajanju formativnega spremljanja, eno delavnico za celoten učiteljski zbor, dve predstavitvi s hospitacijama in razgovorom za skupini ravnateljev in učiteljev, hkrati pa sem v začetku tudi sama s prvega seminarja o formativnem spremljanju odšla z mešanimi občutki in zbegano glavo, celo z mislijo, da je vse, kar pričakujejo od učitelja, preveč za izvajanje v praksi.

2. Uvajanje formativnega spremljanja v učeči se organizaciji

2.1 Učeča se organizacija

Učečo se organizacijo je zasnoval Peter Senge (1990), zanjo je značilna skupna vizija zaposlenih in njihova vera v sposobnost ljudi in organizacij, da se spreminjajo in postajajo učinkovitejše, kar zahteva odprto komunikacijo, krepitev članov skupnosti in kulturo sodelovanja. Prednosti učeče se organizacije se kažejo na petih področjih: sistematično reševanje problemov, preizkušanje novih prototipov, učenje na podlagi preteklih izkušenj, učenje iz primerov drugih in hitro ter učinkovito prenašanje znanja v vse dele organizacije (Mesarec, 2011).

Mesarec (2011) piše, da za organizacijo, ki želi postati učeča se organizacija, ni dovolj, da pozna cilj svojega potovanja, poznati mora tudi pot do tja. A opozarja, da ni ene poti, ki bi bila primerna za vse vrste organizacij. Opozarja, da je v organizaciji potrebno zastaviti vizijo in cilje, nato pa začeti s spreminjanjem enostavnih stvari in šele nato pristopiti k spreminjanju bolj kompleksnih, hkrati pa tudi na to, da je za njeno izoblikovanje potreben čas. Piše tudi o pomenu vzpostavitve okolja, ki omogoča učenje ter o vlogi vodij in njihovi odgovornosti za zagotavljanje pogojev za razvoj takšnega okolja.

Ravnateljeva vloga se v literaturi kaže kot ključna pri uvajanju sprememb v organizacijo, o njej pišejo Fullan in Hargreaves (2000), Southworth (2005), Koren (2007), Valenčič Zuljan (1999) in drugi. Vodilno vlogo mora ravnatelj prevzeti tudi pri razvijanju učeče se skupnosti in uvajanju formativnega spremljanja v šole. Holcar Brauner (2014a) razmišlja, da je bila storjena napaka, ko na začetku uvajanju formativnega spremljanja v slovenske šole niso bolj vključili ravnateljev. Tudi Komljanc (v Holcar Brauner, 2014b, str. 9) opozori, da je ravnateljeva vloga pri njegovem uvajanju »nujna in neprecenljiva«, saj le ravnatelj »ve, kako »igra celoten kolektiv, in v tem smislu lahko dirigira ritem in osnovno melodijo formativnega spremljanja«. Dober ravnatelj spodbuja tudi motivacijo zaposlenih za spremembe, jim vliva zaupanje ter jih usmerja (Tager, 2004).

2.2 Načrtovanje uvajanja formativnega spremljanja

V okviru evropskega projekta LINPILCARE pod okriljem Zavoda za šolstvo in skrbnice mag. Sonje Zajc smo se v šoli odločili za uvajanje formativnega spremljanja in ga opredelili kot prednostno nalogo šole. Ravnateljica je v ta namen imenovala v tim šest učiteljic, v njem pa je aktivno sodelovala tudi sama. Ves čas projekta smo redno sodelovali s skrbnico projekta, se z njo večkrat sestali in posvetovali o uvajanju sprememb v kolektiv. Zagotavljala nam je vso potrebno spodbudo, svetovanje in koristno povratno informacijo o našem delu.

V timu smo zastavili akcijski načrt, nato pa ga predstavili učiteljem na delavnici. V kolektivu je potekala debata o pričakovanih učinkih dela ter o predvidenih aktivnostih za izboljšanje stanja, učitelji pa so predlagali dodatne aktivnosti za doseganje ciljev ter tako sooblikovali akcijski načrt.

V okviru usposabljanj za člane projektnih timov v okviru projekta LINPILCARE, ki jih je pripravil Zavod za šolstvo, smo spoznali različne metode za delo s kolektivom, udeležili smo se tudi strokovnega posveta v Črenšovcih, kjer smo spoznavali dobro prakso drugih šol na področju formativnega spremljanja. Hkrati smo članice tima intenzivno prebirale literaturo s

tega področja, saj smo se zavedale, da se moramo ogromno naučiti preden stopimo pred kolektiv. Senge (1990) opisuje osebno izpopolnjevanje kot eno od osnovnih disciplin, potrebnih za izgradnjo učeče se organizacije. Pri tem ima v mislih individualno učenje, saj meni, da se organizacija ne more učiti, dokler se ne začnejo učiti njeni člani.

Članice tima smo v želji po spremembah in raziskovanju lastne prakse pričele z uvajanjem formativnega spremljanja. Navdušenje nad spremembami, ki je izhajalo iz zaznanih pozitivnih učinkov pri učencih, smo želele razširiti med kolege in tudi pri njih zbuditi radovednost in željo po spremembah.

V timu smo se sistematično lotili načrtovanj skupinskih izobraževalnih srečanj, ki smo jih na šoli izvajali že nekaj let, od kar smo bili vključeni v projekta Mreže 1 in Mreže 2 Šole za ravnatelje. V šoli smo bili učitelji na takšnih prostovoljnih popoldanskih srečanjih ob kavi in pecivu, kjer je bilo prisotno vzpodbudno in zaupno okolje, že vajeni spoznavati novosti, sooblikovati cilje izboljšav in načrtovati aktivnosti za izboljšanje stanja. Učitelji so z njimi pridobili možnosti za razprave, sistematično reševanje problemov, učenje iz primerov drugih, globlji pogled v svoje delo ter hkrati boljše razumevanje svojega dela in dela organizacije kot celote, ki jih med prednostmi učeče se organizacije navaja tudi Mesarec (2011).

2.3 Izvedene delavnice za učitelje

V šolskih letih 2015/16 ter 2016/17 smo članice tima za učitelje skrbno načrtovale in izvedle 5 delavnic o uvajanju formativnega spremljanja, s katerimi smo spodbujale in usmerjale učitelje ter skrbele za razvijanje učeče se skupnosti.

Na delavnicah smo z učitelji razpravljali o izbiri uvajanja formativnega spremljanja za prednostno nalogo šole in skupaj zastavili akcijski načrt za uvajanje. Najprej smo se lotili ozaveščanja učiteljev o teoretičnih osnovah formativnega spremljanja, saj so učitelji razkrili, da o njem malo vedo, na študijskih skupinah pa so po njihovem mnenju prejeli premalo uporabnih informacij. V začetku smo se pogovorili tudi o tem, kaj na področju formativnega spremljanja že izvajamo, čeprav morda nismo vedeli, da je to formativno spremljanje. Učitelji so nanizali kar nekaj primerov formativnega spremljanja, pogovorili smo se o vzrokih in pogojih za takšen način dela. Na delavnicah smo kmalu po uvajanju sprememb v razred spregovorili o pozitivnih učinkih formativnega spremljanja, ki smo jih opazili v praksi in zasledili v literaturi, ter razpravljali o njih. Pogovorili smo se o aktivnostih, ki smo jih načrtovali v akcijskem načrtu, in njihovem izvajanju pri različnih predmetih in pri različni starosti učencev ter v skupinah iskali najboljše poti. Ob koncu prvega leta smo ugotavljali, katere elemente formativnega spremljanja so učitelji v praksi preizkusili in pri katerih so opazili najboljše učinke. S pomočjo razjasnjevalnih vprašanj, ki so jih učitelji zastavljali drug drugemu, smo skušali bolje razumeti svoje delo. Učitelji so s seboj prinesli tudi številne dokaze učencev, ki so jih zbirali o napredku otrok, o doseganju načrtovanih ciljev, primere samoocenjevalnih obrazcev, vrstniških in samovrednotenj ter jih delili drug z drugim. V refleksiji so si zapisali, kaj od slišanega lahko uporabijo v praksi. Pred začetkom naslednjega šolskega leta smo učiteljem podrobno predstavili 5 elementov formativnega spremljanja (William, 2013), nato pa so si učitelji sami izbrali lastno področje izboljšav v okviru formativnega spremljanja. Oblikovali smo podporne skupine glede na interese učiteljev in zapisali individualne akcijske načrte. Učitelji so razpravljali o aktivnostih, ki jih bodo izvajali in oblikovali vsak svoj akcijski načrt, pomagali so si, skupaj odpravljali težave in se spodbujali k uvajanju nadaljnjih izboljšav. Proti koncu leta smo učitelje spodbudili k razpravi

o njihovi dobri praksi in rezultatih dela, o njihovih izkušnjah. S pomočjo svetovne kavarne in ankete smo ob zaključku projekta zbrali podatke o napredku in izkušnjah pri uvajanju FS, hkrati pa smo zbrali tudi priporočila za nadaljnje delo.

Delavnice smo navadno začeli z aktivnostmi, ki so sprostile prisotne in ustvarile pozitivno vzdušje. Lotili smo se načrtnega oblikovanje učeče se skupnosti, z raznolikimi metodami dela v skupinah in z različnim načinom določanja učiteljev v skupine smo skušali delo čim bolj razgibati in učitelje čim bolj povezati med sabo. Učitelje smo spodbujali tudi k razmisleku o smiselnosti medsebojnega sodelovanja in učenja drug od drugega. Posredovali smo si povratne informacije, kaj cenimo drug pri drugem in kaj koristnega nam prinašajo tovrstna srečanja. Srečanja smo zaključevali v sproščenem vzdušju, mnogokrat z dogovorom, kaj preberemo, preizkusimo, naredimo do naslednjič.

2.4 Vloga ravnateljice pri uvajanju formativnega spremljanja in razvijanju učeče se skupnosti

Ravnateljica je ves čas aktivno sodelovala pri delu tima, dajala predloge in nasvete pri načrtovanju delavnic za kolektiv, saj je imela najboljši vpogled v stanje in potrebe celotnega kolektiva, ter vzpodbujala članice tima.

Poskrbela je za ustrezno organizacijo dela, omogočala čas za medsebojne hospitacije in strokovno spopolnjevanje učiteljev ter zagotovila potrebno literaturo za učenje, na ta način je zagotovila ustrezne pogoje za uvajanje sprememb, kar opozarjajo Hopkins (2007), Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000).

Učitelje je spodbujala k uvajanju novosti in k sodelovanju ter jim o njihovem delu nudila učinkovito povratno informacijo, v ta namen je svojo hospitacijsko dejavnost usmerila v spremljanje uvajanja formativnega spremljanja. Zavedala se je, da je razprava med sodelavci in ravnateljem ključna za izboljšanje uspešnosti poučevanja in učenja (Koren, 2007), zato je veliko časa namenila (formalnim in neformalnim) pogovorom o uvajanju formativnega spremljanja. Učitelji so po številnih hospitacijah dobili *»povratno informacijo in analizo učne ure, hkrati pa so lahko analizirali in izrazili svoje doživljanje ur in dosežke«*.

Ob vsem je spodbujala učitelje tudi k obisku študijskih skupin, seminarjev ter k (samo)izobraževanju. Omogočala jim je, da so izsledke svoje dobre prakse ustrezno predstavili na učiteljskih zborih in v širšem slovenskem okolju, s tem pa je ostalim učiteljem ponudila še eno priložnost za učenje, razprave in novo spodbudo k uvajanju sprememb.

2.5 Rezultati in razprava

Za namene spremljanja učinkov zastavljenih dejavnosti smo uporabili metodo kvalitativnega in kvantitativnega zbiranja podatkov. Kvalitativne podatke smo zbrali s pomočjo modela svetovne kavarne, ki smo jo izvedli na delavnici in kvantitativne podatke pa s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vseboval trditve 5-stopnjeske Likertove lestvice in vprašanja odprtega tipa. Obe aktivnosti za zbiranje podatkov smo izvedli na zadnji prostovoljni delavnici v mesecu marcu 2017, ki se je je udeležilo 24 učiteljev in ravnateljica, kar predstavlja več kot polovico vseh učiteljev šole. Anketne vprašalnike so oddali vsi udeleženci delavnice, prav tako so vsi sodelovali v razpravi o izkušnjah pri uvajanju formativnega spremljanja. Zanimalo nas je, ali so v razredu uvajali formativno spremljanje ter

kakšen je bil spremenjen način dela. Želeli smo ugotoviti, če so učitelji v formativnem spremljanju prepoznali takšne pozitivne učinke, da bodo z njim nadaljevali tudi v prihodnje. Hkrati pa smo se spraševali, ali so učitelji v učeči se skupnosti dobili zadostno znanje in podporo za učinkovito uvajanje le-tega.

Na podlagi podatkov, zbranih z metodo svetovne kavarne in rezultatov ankete, ki smo jo izvedli ob koncu drugega leta uvajanja formativnega spremljanja, ugotavljamo, da učitelji *»pred začetkom projekta o FS niso veliko vedeli«*, saj se je več kot polovica (55 % učiteljev) v celoti strinjala s to trditvijo. Nekateri so v kavarni zapisali, da čeprav so *»nekatere stvari že izvajali, pa niso vedeli, da je to to.«*

Učitelji so v razpravi v kavarnah zapisali: »*Z vsako delavnico smo postajali bolj motivirani in v pouk vse pogosteje vnašali elemente FS.«* Vse več se je v šoli (formalno in zelo pogosto neformalno) govorilo o lastnih izkušnjah, primerih dobre prakse in opaženih pozitivnih učinkih na učence. »*Med učitelji in aktivi so krožili primeri delovnih listov, povečalo se je sodelovanje med učitelji, pogosto so skupaj iskali najboljše rešitve.«* Vse več učiteljev se je odločilo in v razred povabilo ne le ravnateljice ampak tudi kolege, saj so *»želeli nepristransko informacijo o svojem delu«*, *»podporo«*, »*globljo osvetlitev problema«* ter *»objektivno zbiranje podatkov«*, o čemer piše tudi Tomić (2002). Polak pa poudarja, da so učitelji zaradi poznavanja samega dela, njegovih razsežnosti in potreb »drug drugemu najboljši učitelji« (2004, str. 571).

Po dveh letih sistematičnega dela učeče se skupnosti in uvajanja formativnega spremljanja zbrani rezultati kažejo, da so z uvajanjem začeli prav vsi učitelji, ki so se udeleževali prostovoljnih popoldanskih delavnic, kar predstavlja večino učiteljev šole. Učitelji, ki se delavnic niso udeleževali, so se z dobro prakso seznanili skozi neformalen razgovore, aktivnosti na učiteljskih zborih in strokovnih aktivov ter postopoma prav tako pristopali k uvajanju sprememb.

K uvajanju formativnega spremljanja so učitelje v največji meri spodbudile delavnice na šoli in spodbude kolegov (z oceno 4,3 na petstopenjski lestvici), kar kaže na učinkovitost dela učeče se skupnosti in potrjuje vpliv učenja drug od drugega, ki ga omenjajo Tomić (2002, 123) Polak (2004) in drugi. V skladu s tem so učitelji izrazili močno željo, da tudi v prihodnje organiziramo tovrstne delavnice za izmenjavo izkušenj med kolegi« (povprečna ocena trditve 4), po njihovih navedbah v kavarnah *»vsaj dvakrat letno«*, kar kaže na to, da so tudi sami zaznali dodano vrednost tovrstnih srečevanj, menjave izkušenj, skupnega reševanja problemov in podpore kolegov, na kar med drugimi opozarjata Fullan in Hargreaves (2000), ki poudarjata pomen interaktivnega profesionalizma.

Kot naslednji najmočnejši dejavnik spodbude so učitelji ocenili ravnateljico (povprečna ocena 3,3), kar kaže na pomembno vlogo ravnatelja pri uvajanju sprememb, na kar opozarja Koren (2007) in dobro delo ravnateljice, ki je sodelavcem nudila spodbudo in oporo in bila »gonilna sila v preobrazbi zaposlenih v profesionalno učečo se skupnost«, kot piše Sergiovanni (2003, str. 129).

Po besedah ravnateljice, ki je sodelovala v kavarnah, in je uvajanje formativnega spremljanja opazovala na številnih hospitacijah, so spremembe pri delu učiteljev *»fenomenalne, učitelj drugače vodi učence do rezultatov«*. Ravnateljica je med rezultati uvajanja formativnega spremljanja opazila tudi *»napredek kolektiva kot celote, saj je zaživel kot učeča se skupnost, v šoli je postala praksa, da učiteljski zbor vrednoti in evalvira vse izvedene dejavnosti.«* Učitelji so se veliko naučili drug od drugega, izboljšalo se je

sodelovanje med njimi*: »dobri učitelji vlečejo druge naprej«,* kar potrjuje tudi trditev, da se učitelji največ naučijo drug od drugega (Tomić 2002).

Učitelji so trditev »K uvajanju formativnega spremljanja so me spodbudile študijske skupine.« ocenili z nižjo povprečno oceno (2,9), kar kaže na to, da je največja mera spodbude pri učiteljih, vključenih v raziskavo, prihajala s strani kolegov (v delavnicah in drugače) in ravnateljice, kar potrjuje našo domnevo o velikem vplivu učeče se skupnosti.

Na podlagi zbranih podatkov ugotavljamo, da so učitelji uvajali vseh pet elementov formativnega spremljanja (Williamu, 2013) Učence so po zbranih podatkih skušali čim večkrat vključevati v načrtovanje pouka in določanje ciljev aktivnosti za doseganja cilja. Sprva so aktivnosti pogosto izvajali ustno, nato pa postopno tudi pisno. Večkrat so izhajali iz učencev, njihovega predznanja, skušali so upoštevati tudi njihove interese. Učenci so lahko sami izbirali, ali bodo delali v skupini, v paru ali samostojno.

Učitelji so v kavarnah v velikem številu opažali, da *»z večjo vključenostjo učencev pri načrtovanju dela in ciljev dosežemo večjo motivacijo, aktivnost učencev, bistveno se povečata zbranost in učinkovitost«*. Učenci so postali bolj samostojni, med urami so pogosteje razmišljali o cilju, ki bi ga radi dosegli in o načinih najbolj učinkovitega učenja. Za doseganje zastavljenih ciljev se je izboljšala učinkovitost sodelovanja med njimi, ki je postalo *»usmerjeno v učenje in rezultate dela«*. Pozitivne spremembe so zaznali tudi pri manj sposobnih učencih, ki so postali zaradi sooblikovanja ciljev *»bolj aktivni, manj so motili pouk*«, a so se strinjali, da bi težko po dveh letih trdili, da so se njihovi dosežki že izboljšali. *»Občasno jim je še zmanjkalo zbranosti, volje in energije pri izvajanju nalog, ki so si jih zadali, a so bili veliko bolj aktivni kot sicer, navadno so vedeli, kaj se počne, kar prej pogosto niso ali jih ni zanimalo.«* Učitelji so kot rezultat motiviranosti in dobrega dela izpostavili tudi odlične rezultate učencev na državnih tekmovanjih, ki jih je bilo v zadnjem letu še posebej veliko.

Poročali so, da je *»vrstniško učenje pri učencih zelo dobro sprejeto, učenci se radi učijo drug od drugega, sploh sposobnejši učenci radi načrtujejo aktivnosti in jih izvedejo. Učenci so aktivnejši, iz praktičnih primerov prehajajo k teoretičnim, boljši učenci razlagajo slabšim, vsi učenci so zaposleni, spretnejši učenci pomagajo manj spretnim.«*

Učitelji so v kavarnah opozorili, da je za napredek učencev zelo pomembna *»povratna informacija, ki je učencem najpomembnejši pokazatelj njihovega uspeha«*. Opazili so, da je takšna povratna informacija, ki usmerja k izboljšavam, *»predstavljala motivacijsko sredstvo za domače delo v prihodnje«*. Opazili so, da s kvalitetno povratno informacijo učenci *»bolj ozavestijo učenje«* in *»izboljšajo svoje izdelke«.*

Učitelji so ozavestili, da je *»zelo pomembno to, da učenci uvidijo svoj učni napredek«,* zato so učence spodbujali k zbiranju dokazov v obliki mapic učenja in drugih načinov zbiranja dokazov.

Učitelji so menili, da so bili učinki izbranih aktivnosti pozitivni, saj so učenci postali bolj kritični in samokritični, so bolj ozaveščali učne cilje, počutili so se odgovornejši za svoje znanje, kar se kaže tudi v tem, da *»so si tudi sami zaželeli obrazca za samovrednotenje in ga uporabili pri nadaljnjem učenju«*. *»Vsi učitelji so menili, da so učenci postopno izoblikovali realno sliko o sebi ter da znajo razložiti, poiskati razloge za svoje napake,«* kar je velik dosežek, saj so ob začetku uvajanja FS pogosto izpostavljali, da učencem manjka samokritičnosti. Menili so, da zaradi samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja prihaja

do izboljšanja *»pri pisnih izdelkih pri učno uspešnejših učencih«*. Ugotovili so, da *»učenci na podlagi samovrednotenja večinoma znajo izdelati načrt za odpravljanje težav«.* Ugotovitve kažejo na to, da smo s sistematičnim razvijanjem samovrednotenja pri učencih dosegli velik napredek.

Na podlagi analize podatkov ugotavljamo, da so učitelji v formativnem spremljanju prepoznali vrsto pozitivnih učinkov na učence, ki so jih na petstopenjski lestvici anketnega vprašalnika skupno prepoznali s povprečno oceno 3,7.

Poleg pozitivnih učinkov, ki so jih učitelji zaznali pri delu učencev, so zaznali tudi številne pozitivne spremembe pri sebi, svoj profesionalni napredek so na petstopenjski lestvici ocenili s povprečno oceno štiri (4). Učitelji so po dveh letih uvajanja formativnega spremljanja v kavarnah priznali, da jih je uvajanje formativnega spremljanja spremenilo, da drugače razmišljajo in delajo. Zapisali so, da so pridobili *»drugačen pristop k poučevanju, že pri pripravi na učno uro razmišljaš, katere elemente formativnega spremljanja bi vpletel v delo«*. Opazili so večji profesionalizem pri svojem delu, saj so ugotovili, da: *»so, da so pri svojem poučevanju naredili nadgradnjo, bolj so razmišljali o svojem delu, ga ozavestili.«* Učitelji so opazili tudi *»spremembe pri sebi, pri spremljanju učenca so zdaj bolj osredotočeni na učenčev napredek«*, kar kaže na večjo individualizacijo in diferenciacijo pouka: *»pristopi so različni glede na učence, vsebina se kreira s pomočjo učencev«.* Zaznali so, da se je *»povečalo sodelovanje z drugimi učitelji«*, saj so *»si svetovali, si pomagali, skupaj reševali probleme«*, *»izmenjali veliko primerov dobre prakse«*, *»se veliko pogovarjali o učenju«* in ugotovili, da so jim *»primeri sodelavcev koristili in jih vzpodbujali«*. Opazili so, da so postali *»bolj zadovoljni s svojim delom«*. Zaznali so učinke interaktivnega profesionalizma, o katerih pišeta Fullan in Hargreaves (2000), ki poudarjata pomen, srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, ko skupaj načrtujejo in preskušajo učni proces, ocenjujejo njegovo in svojo učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme.

Napredek kolektiva in profesionalna rast učiteljev se kažeta tudi v številnih primerih, ko so učitelji pokazali svojo prakso v širšemu slovenskem okolju, kar je bila novost za učitelje in šolo. V šoli smo v sodelovanju z Zavodom za šolstvo in mag. Sonjo Zajc pripravili 3 strokovna srečanja, 2 srečanji za ravnatelje in eno za učitelje celjskih šol, na katerih smo s hospitacijami in z razgovori po njih predstavili poučevanje s formativnim spremljanjem. Učitelji so v tem času s kar 11 prispevki sodelovali na številnih nacionalnih in mednarodnih konferencah ter pri seminarjih za druge učitelje, izvedbi študijskih skupin, nastanku priročnika o formativnem spremljanju, ki ga je izdal Zavod za šolstvo.

Učitelji so po dveh letih uvajanja formativnega spremljanja v kavarnah povedali, da na začetku projekta *»niso imeli velikih pričakovanj, zgodila pa se je velika sprememba in opazen napredek, dobre izboljšave«*. Spomnili so se, da je bil na začetku *»pri vseh opazen zadržek pred neznanim, novim,«* kljub temu da formativno spremljanje za nekatere ni bilo čisto novo, saj so nekatere stvari so že poznali, izvajali, pa *»niso vedeli, da je to to«.* Izpostavili so, da je bilo v začetku veliko nejasnosti, po dveh letih pa so jih dejanski učenki na učence, zaznani v dveletnem obdobju presenetili: *»Pričakovanja na začetku so bila nejasna, danes gre verjeti, da je formativno spremljanje nadgradnja poučevanja, učenci so odgovorni za učenje«,* hkrati pa dodali, da si poučevanja brez formativnega spremljanja ne želijo več. Zgovoren je zapis, nastal v eni izmed kavarn: *»Veliko teorije na začetku, nejasna izvedba ur, precej tipanja »v prazno« na začetku, dosti potrebne predhodne priprave učitelja – danes NE ŽELIMO VEČ NAZAJ!«*, ki kaže, da je formativno spremljanje postalo priljubljen način dela med učitelji šole. Da ta misel v kolektivu ni osamljena, kaže podatek, da bo velika večina učiteljev

nadaljevala z začetim delom, saj so trditev »S formativnim spremljanjem bom nadaljeval tudi v prihodnje.« ocenili s povprečno oceno 4,3.

Hkrati bomo v šoli nadaljevali z razvijanjem učeče se skupnosti, saj smo prepoznali kapital, ki ga lahko učitelji damo drug drugemu, saj so učitelji izrazili željo, da si *»takšnih oblik dela in učenja drug od drugega še želijo«.*

3. Zaključek

V prispevku je predstavljen pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja. Izkazalo se je, da je bila ravno učeča se organizacija (torej učitelji in ravnateljica) najmočnejša spodbuda za uvajanje formativnega spremljanja pri učiteljih predstavljene šole v okviru projekta pod okriljem Zavoda za šolstvo. Ravnateljica je imela pri izoblikovanju učeče se organizacije ključno vlogo, saj je svoj kolektiv dobro poznala in vedela, kako funkcionira kot celota, zato je uspešno usmerjala razvijanje učeče se organizacije. Delo v učeči se organizaciji je zmanjšalo osamo učiteljev ter nudilo številne priložnosti za izmenjavo izkušenj, strokovne razprave, reševanje problemov, nujno spodbudo ter trajno podporo. V študiji primera ugotavljamo, da so vsi učitelji s pomočjo učeče se organizacije uspešno uvajali elemente formativnega spremljanja ter v njem prepoznali vrsto pozitivnih učinkov na učence, hkrati pa večina želi s takšnim načinom dela nadaljevati. Še večje spremembe so zaznali pri sebi in svojem profesionalnem razvoju, saj so opazili, da jih je uvajanje formativnega spremljanja in delo v učeči se organizaciji spremenilo, da drugače razmišljajo in delajo, kar kaže tudi na trajnost uvajanih sprememb in dolgoročnejših učinkih.

Študija primera sicer ne omogoča posplošitev, lahko pa nekatera spoznanja prenesemo zunaj nje (Sagadin, 2001). Za uspešno uvajanje formativnega spremljanja se je kot pomembna izkazala vloga učeče se organizacije, v njej pa tudi vloga ravnatelja, zato bo v slovenskem šolskem prostoru potrebno opolnomočiti ravnatelje. Da lahko ravnatelj načrtuje, spremlja in evalvira razvijanje učeče se organizacije in uvajanje formativnega spremljanja mora poznati njune značilnosti, zato je nujno (samo)izobraževanje ravnateljev ter menjava dobre prakse na tem področju, kar predstavlja tudi pričujoči prispevek. Kljub temu to ne pomeni, da organizacija in ravnatelj lahko vse naredita sama, za uspeh je verjetno (vsaj v začetku) nujna pomoč zunanjih strokovnjakov, ki izobražujejo ključne akterje razvijanja učeče se organizacije v kolektivu in uvajanja formativnega spremljanja ter usmerjajo njihovo delo, takšne podpore je bila s strani Zavoda za šolstvo deležna tudi predstavljena šola.

4. Literatura

Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: *Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja* (str. 8–23). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Perrenoud, P. (1991). Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation. V P. Weston (ur.), *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 569–582). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja.* Ljubljana: ZRSŠ.

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

Holcer Brauner, A. (2014a). Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov. Intervju z Normanom Emersonom, strokovnim direktorjem področje za ocenjevanje škotske izobraževalne institucije Education Scotland. *Vzgoja in izobraževanje*, 5–6: 5–9.

Holcer Brauner, A. (2014b). Začetki formativnega spremljanja v slovenskem prostoru. Intervju z dr. Nataljo Komljanc. *Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje*, 1: 7–11.

Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja.* Ljubljana: Državni izpitni center.

Kop, M. (2014). *Formativno spremljanje znanja učencev v osnovni šoli* (Magistrska naloga, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.) Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=70842

Koren, A. (2007). *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov.* Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Leithwood, K., Doris J. in R. Steinbach. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. V K. Leithwood in K. L. Seashore, (ur.). *Organizational learning in schools*, 67–89. Lisse: Sweets and Zeitlinger.

Mesarec, T. (2011). *Udejanjanje učeče se organizacije* (Diplomsko delo, Univerza v Mariboru Ekonomsko-poslovna fakulteta). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=27341

Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10-25.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (2003). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.

Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. V P. Chapman (ur.) *The essentials of school leadership*, 80–93. London: Chapman.

Tager, M. J. (2004). What people really need from a change leader. *Leader to leader* 31 (1): 6–15.

Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model razvoja študentov razrednega pouka.* (Doktorska disertacija) Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Renata Škodnik, učiteljica v Osnovni Šola Gustava Šiliha Velenje, se je s formativnim spremljanjem intenzivno začela ukvarjati v šolskem letu 2015/16, ko je šola uvajanje formativnega spremljanja izbrala za področje izboljšav v okviru mednarodnega projekta LINPILCARE pod okriljem Zavoda za šolstvo. V šoli je kot vodja tima sodelovala pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti za uvajanje formativnega spremljanja in razvoj učeče se skupnosti. V okviru projekta je pod okriljem Zavoda za šolstvo izvedla tudi dve hospitaciji za ravnatelje in učitelje ter štiri delavnice o uvajanju formativnega spremljanja na seminarjih za učitelje, prav tako je o omenjeni temi predstavila več prispevkov na mednarodnih in nacionalnih konferencah

(Ne)uporabnost uvajanja kompetence učenje učenja in njenega formativnega spremljanja pri pouku v gimnazijskem programu srednje šole v praksi

The (Im)practicality of Introducing the Learning to Learn Competence to and its Formative Assessment in Grammar School Programmes in Practice

Vera Cunk Manić

Srednja šola Slovenska Bistrica
vera.cunk-manic@sssb.si

Povzetek

Učenje učenja je kompleksno dogajanje, v katerega je dijak vpet s celotno osebnostjo in z vsemi vedenjskimi vzorci, ki so mu pri učinkovitosti učenja v pomoč ali pa v oviro. Prav s formativnim spremljanjem učitelj identificira te vzpodbude in ovire. Proces izmenjave povratnih informacij, kot zaznave o tem, kako blizu zastavljenemu cilju smo, zato predstavlja izhodišče za nadgradnjo izvedenih aktivnosti. Oblika formativnega spremljanja za iskanje povratnih informacij je zato lahko tudi anketna metoda. V prispevku smo po kratkem teoretičnem delu o konsistentnosti učenje učenja in formativnega spremljanja kot izhodišču obravnave problema, na podlagi raziskovalnih vprašanj oblikovali raziskovalne hipoteze in jih preverili empirično z izbrano raziskovalno metodo - anketo. Ugotovitve smo nato grafično in vsebinsko predstavili.

Ključne besede: anketna metoda, formativno spremljanje, učenje učenja, uporabnost.

Abstract

Learning to learn is a complex set of developments that involve the entire personality of high school students and all their behavioural patterns that either improve or hinder their learning efficiency. Both learning to learn stimulants and obstacles are identified by the teacher through formative assessment. The feedback exchange process that shows you how close you are to the desired target thus marks a starting point for upgrading the performed activities. The survey method thus also serves as one of the feedback-producing formative assessment methods. This paper is composed of a short theoretical section on the consistency of learning to learn and formative assessment that serves as a starting discussion point for this particular issue, and research questions which served as the basis for research hypotheses, which were verified empirically through the selected research method – survey. All findings are presented graphically and textually.

Keywords: formative assessment, learning to learn, practicality, survey method

1. Uvod

Kompetenco učenje učenja (v nadaljevanju UU) dokument Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, (2007) opredeljuje kot sposobnost učenja, potrebnega za organiziranje in usmerjanje lastnega učnega načrta ter za učinkovito upravljanje s časom in informacijami pri učenju. UU je zato nesporno takšna oblika učenja, ki odgovarja zahtevam pomembnosti trendov v družbah in gospodarstvih in ki jo lahko uvrstimo v »kompetence ali veščine 21. stoletja« (Dumont, Istance in Benavides, 2013, str. 27).

Prav v formalnih izobraževalnih institucijah, kamor nesporno sodijo tudi srednje šole, pa moramo, predvsem zaradi osebnostnega razvojnega vidika posameznega individuuma - dijaka[1], slediti rdeči niti gesel timski duh, sodelovanje, povezovanje, komunikacija, vsaj na sistematični, če ne celo na sistemski ravni (Rutar Ilc, 2012, str. 3). V okviru tega je nujno potrebno poudariti bistveno značilnost UU: »vzpodbujanje« dijaka k uporabi znanja in spretnosti v različnih kontekstih: doma, na delovnem mestu, v izobraževanju in urjenju, pri čemer ima ključno vlogo motivacija in zaupanje posameznika (Pečjak, 2015, str. 11-12). UU tako predstavlja sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami (individualno in v skupinah), vključno z zavestjo o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnostjo premagovanja ovir za uspešno učenje. Skratka, UU pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov, pri čemer ključno vlogo igrata motivacija in zaupanje vase.

V srednji šoli v procesu učenja kot neizmerno kompleksnega dogajanja z vidika (ne)uporabnosti prenosa kompetence UU nastopata dva bistvena deležnika: učitelj, katerega temeljna naloga je organizacija učne strategije v pouku in usmerjanje ter izvedba načina učenja; ter učenec, ki v procesu nenehnega življenjskega osebnostnega dozorevanja, tokrat pod (ne)formalnim vodstvom učitelja, na podlagi znanja in izkušenj, razvija svoj inovativen[2], neponovljiv, osebni stil učenja. Prav zaradi včasih prevelike institucionalizirane formalnosti učnega procesa, pa v tem procesu igra pomembno vlogo prav možnost uvajanja ustvarjalne metode poučevanja - njegovega formativnega spremljanja.

Formativno spremljanje (v nadaljevanju FS) je proces za izboljšanje učenja (ni orodje, ni vrsta ocenjevanja), je nekakšen most med učenjem in poučevanjem (Wiliam, 2013, str. 123). Spremljanje je formativno, ko je povratna informacija v obliki nasveta za izboljšanje znanja, ne za analizo napak v preteklosti ali celo sodba v obliki ocene (ibid.). Bistvo FS je, da učenec dobi nadzor nad učenjem in izkazovanjem znanja v svoje roke. Začaran krog bistvenih elementov FS: namena učenja in kriterijev uspešnosti, dejavnosti, povratnih informacij, dokazov in vrednotenj (samovrednotenje, vrstniško vrednotenje in učiteljevo vrednotenje) kot pomembnih ustvarjalnih metod poučevanja v nenehni korelaciji odnosa učitelja in dijaka, spodbuja motivacijo za učenje, dosežki se izboljšujejo - k temu pripomore sprotna povratna informacija, poučevanje različnih strategij, samooblad(ov)anje učenja, večja aktivnost

[1] V besedilu uporabljeni izrazi, zapisani v moški spolni slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za moške in ženske.

[2] Inovativnost definiramo kot obliko dela izvirnega življenjskega zagona, predvsem razvojnih oblik vrste *Homo sapiensa,* za izpolnjevanje svoje naravne težnje po ravnanju in preiskovanju sveta, ki evolucijsko vodi k njenemu naravnemu razvoju z zunanjimi izraznimi oblikami novih, najprej predvsem uporabnih, nato pa koristnih predmetov oziroma dosežkov materialne in duhovne kulture (Cunk, 2016).

učencev, večja odgovornost za svoje učenje, samostojnost ipd. Na koncu sta bolj zadovoljna in uspešna oba bistvena deležnika: dijak in učitelj, hkrati pa dosežen uspeh zadovoljuje tudi oba nadzornika: starše/skrbnike oziroma vodstvo šole.

FS tako omogoča ne samo spremljanje uspešnosti UU z vidika osebnostne rasti dijaka, temveč tudi povratni impulz učitelju, ki predstavlja zahtevano in nujno modifikacijo uvajanja kompetence UU, ne samo na sistemski, temveč predvsem na individualni ravni vsakega dijaka. Tako kot Hayek (2012, str. 25-26) smo tudi mi prepričani, da posamezniku njegovo okolje omogoča nenehno ustvarjanje lastne koristi od vedenja, ki ga kot posameznik sicer nima, vendar pa tudi sleherna posameznikova uporaba njegovega vedenja utegne koristiti drugim, njemu sicer mogoče nepoznanim, pri doseganju njihovih ciljev.

William (2013) pa zagovarja še eno bistveno izhodišče UU in FS - nujnost spoznanja o pomembnosti povratnih informacij o uvajanju UU ter upoštevanje njihove navigacijsko prispodobe o držanju smeri pri krmarjenju z upravljanjem. Menimo, da lahko takšno povratno informacijo in navigacijski pripomoček za prikaz uporabnosti UU, kot izvedbeno obliko njegovega FS, prikaže tudi anketna metoda.

2. Poskus prikaza uporabnosti izvedbe UU in njenega FS

2.1 O UU v Srednji šoli Slovenska Bistrica

Uvajanje medpredmetne kompetence UU je bil načrtovan šolski projekt v Srednji šoli Slovenska Bistrica (v nadaljevanju SSSB) pred začetkom šolskega leta 2013/14. Za izvedbo projekta je postavila izhodiščne temelje ravnateljica SSSB z osnovno in bistveno odločitvijo o nujnosti in potrebnosti uvedbe projekta v šoli. ZRSŠ je nato zasnoval in izvedel program usposabljanja zainteresiranih profesorjev SSSB za direktno poučevanje učnih strategij (v treh letih v obsegu 48 izobraževanj; od tega 24 ur udeležba na seminarjih – predavanja in delavnice in 24 ur razvojnega dela na šoli) ter samoizobraževanje le-teh s pripravo na pouk za UU kakor tudi izvedba pri pouku.

Uvajanje UU se je nato (seveda z različno intenziteto in pomembnostjo pri različnih predmetih) izvajalo v vseh naslednjih šolskih letih pri dijakih obeh oddelkov v vseh nadaljnjih šolskih letih.

2.2 Metodološki pristop

2.2.1 Raziskovalni problem, vprašanje in hipoteze

Osnovni raziskovani problem je (ne)uporabnost uvajanja kompetence UU in njenega formativnega spremljanja pri pouku v gimnazijskem programu (dveh oddelkov v treh letih) srednje šole v praksi. Uporabnost bomo v navedenem delu opredelili kot popolnoma metafizično vprašanje stvari, predmetov, procesov, z vidika vsakega dijaka kot individuuma, o katerih ne znamo povedati, od kot pravzaprav izvirajo in kakšna prihodnost jih čaka, ki jih bomo uporabili ali/in izrabili – abstraktno gledano so stvari rezultata kot izdelek dijakovega dela in njegove individualne prepričanosti o nekem občutku (povzeto po Liessmann, 2012, str. 13).

Osnovno raziskovalno vprašanje se torej nanaša na bistven vidik obravnavanega problema:

Kakšna je uporabnost UU v pri pouku v gimnazijskem programu srednje šole z vidika individualnega dijaka? Odgovore na navedeno vprašanje smo obravnavali kvantitativno z metodo raziskovanja anketo.

Za kakovostnejšo pripravo vprašalnika smo zastavili konkretni delovni hipotezi:

- DH1: Dijaki so seznanjeni s kompetenco UU;
- DH2: Dijaki UU nato kompetenco UU uporabljajo pri predmetih gimnazijskega programa v procesu šolanja kot proces vseživljenjskega učenja;

Za obravnavo hipotez smo uporabljali metode enostavne oziroma deskriptivne statistike (zlasti pri spremljanju spremenljivk iz anketnih vprašalnikov pri preučevanju izhodiščnega poznavanja UU, ugotavljanja pridobivanja novih znanji in nadaljnji uporabi UU), ko so nas zanimale nekatere skupne značilnosti ali značilnosti razmeroma majhnega števila primerov in njihovih sprememb. Glede na večjo preglednost smo frekvenčne porazdelitve prikazovali z grafičnim prikazovanjem.

2.2.2 Opis populacije in vzorca

Populacijo, kot skupina, na katero se bodo nanašali rezultati empirične raziskave, predstavljajo dijaki, ki so:

- V šolskem letu 2013/2014 sodelovali pri pouku v prvem letniku gimnazijskega programa – 60 dijakov; in nato
- V šolskem letu 2016/2017 sodelovali pri pouku v tretjem letniku gimnazijskega programa – 63 dijakov.

Poudariti moramo, da to populacijo sestavljajo praviloma isti dijaki, razen v primerih, ko je dijak bodisi ponavljal letnik, prenehal šolanje po programu oziroma, ko se je v tak program dodatno vključil (iz drugega razreda, iz druge šole ipd.). Menimo, da uteževanje enot po vrsti posameznega razreda in letnika v analizah iz tega vidika ni pomembno (izkušenjsko je takšnih primerov malo) hkrati pa 1 dijak predstavlja 1,67 % celotne populacije. Posameznega dijaka tudi ni bilo mogoče in smiselno distancirati iz populacije zaradi omogočanja anonimnosti pri izvedbi anket.

K sodelovanju pri izpolnjevanju ankete so bili vabljeni vsi dijaki dveh gimnazijskih letnikov. V prvem letniku je od celotne populacije 60 dijakov anketiranje izvedlo 56 dijakov (93,3 %), pri čemer smo prejeli na prvo vprašanje 52 popolnih odgovorov in 4 nepopolne odgovore, na drugo vprašanje pa 54 popolnih odgovorov. Odzivnost dijakov tako znaša pri prvem vprašanju 86,7 % pri drugem vprašanju pa 90 %.

V četrtem letniku je od celotne populacije 63 dijakov anketiranje izvedlo 57 dijakov (90,5 %), pri čemer smo prejeli na prvo zastavljeno vprašanje 53 popolnih odgovorov. Odzivnost dijakov tako znaša 84,1 %. Na drugo vprašanje smo prejeli 57 popolnih odgovorov. Menimo, da je vzorec glede na sestavo posameznega razreda in letnika podobno strukturiran kot populacija, zato oteževanje enot po vrsti posameznega razreda in letnika torej v analizah ni potreben.

V vprašalnikih smo sicer med odvisne spremenljivke vključili demografske podatke (spol dijaka M-Ž) vendar jih v tem delu posebej ne bomo obravnavali in navajali.

2.2.3 Priprava vprašalnika in potek anketiranja

Prvenstveno smo pri vsakem vprašanju uporabili strukturirano spraševanje kot obliko spraševanja, ki je naslonjena na predhodno formulirana in strukturirana vprašanja, katerim nismo spreminjali niti forme niti vsebine (povzeto po Kneževič in Bizjak, 2009, str. 112-113). Tako smo izvedli na vprašalniku za zaprte skupine temelječe spraševanje.

Anketiranje je bilo v letu 2013/2014 spletno, v letu 2017 pa izvedeno na listih. Anketiranje dijakov v šolskem letu 2013/2014 (v nadaljevanju prvo anketiranje) je potekalo od 10. 1. 2014, 16:58 ure do 26. 1. 2014 do 11:56, anketiranje dijakov v šolskem letu 2017/2018 (v nadaljevanju drugo anketiranje) pa dne 10. 9. 2017. Glede na navedeno so torej odgovori drugega anketiranja (glede na potek šolskih let) izkazovali stanje in dogajanje v šolskem letu 2016/2017 (torej, ko so dijaki obeh letnikov obiskovali tretji letnik gimnazijskega programa).

Uvod v vprašalnik predstavlja nagovor s povabilom k sodelovanju, pred tem pa je vodja anketiranja opravila tudi nagovor dijakom s predstavitvijo namena anketiranja in povabilom k anketiranju. Vprašalnik je obsegal več vprašanj, ki so bila razdeljena na več trditev, na katera so dijaki odgovarjali, vendar pa sta pri obravnavi tega problema pomembna zgolj naslednje neodvisne spremenljivke s vprašanji, oblikovanimi kot sklopom trditev o naslednjih temah:

Prvo anketiranje:
1. Katere grafične organizatorje[3] kot obliko učenja si uporabljal že prej, v OŠ[4]?
2. Pri katerem predmetu si na SSSB že uporabljal te metode?

Drugo anketiranje:
3. Katere grafične organizatorje kot obliko učenja uporabljaš še naprej pri pouku?
4. Kaj meniš, kako takšen način učenja vpliva na kvaliteto tvojega znanja?

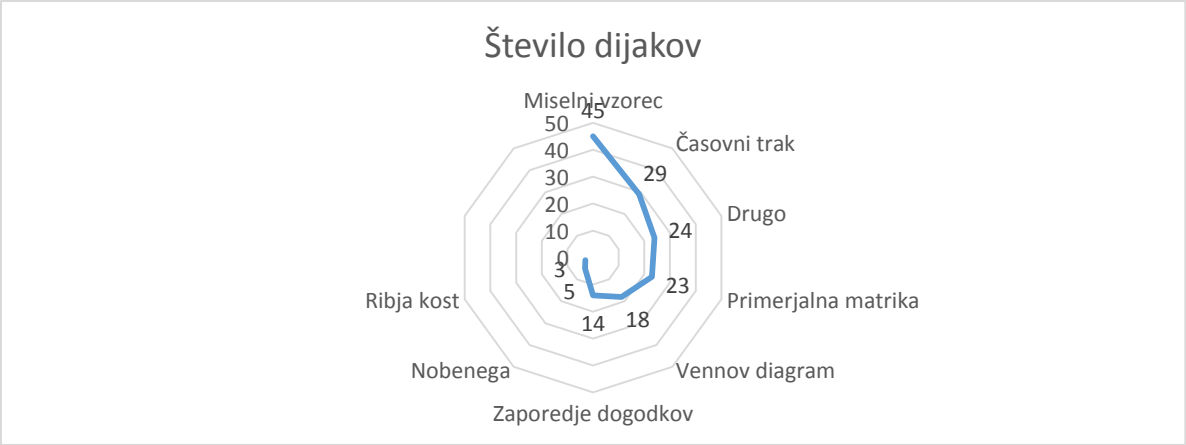
Posebej je potrebno upoštevati, da sta vprašanji številka 1 in številka 2 bili zastavljeni le ob prvem anketiranju (torej v šolskem letu 2013/2014), vprašanji številka 3 in številka 4 pa le ob drugem anketiranju (torej v šolskem letu 2017/2017).

2.3 Ugotovitve

Iz zbranih in celostno obdelanih podatkov rezultatov je tako mogoče deduktivno izpeljati nekatere ugotovitve, ki jih je mogoče celostno aplicirati na izvajanje kompetence UU in njenega FS kot odgovore na bistvena vprašanja obeh anket.

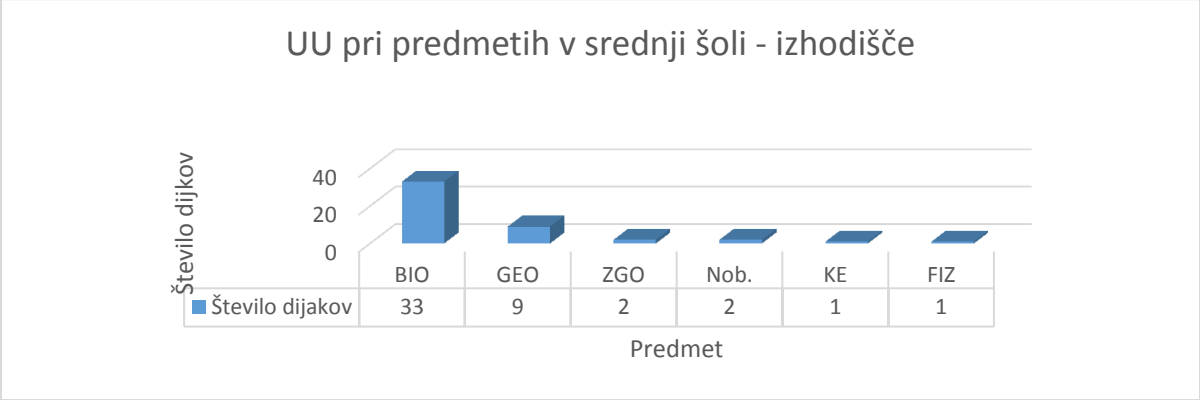
Izhodišče uvajanja UU pri pouku v gimnazijskem programu SSSB je prikazan v Grafu 1. Samo 5 dijakov (9,6 %) v OŠ ni uporabljalo nobenega od GO. Največ kar 45 (86,5 %) jih je že uporabljalo miselni vzorec, 29 (55,8 %) časovni trak, 23 (44,2 %) primerjalno matriko, 18 dijakov (34,6 %) Vennov diagram in 14 dijakov (26,9 %) zaporedje dogodkov. Daleč zadaj je uporaba ribje kosti, ki so jo že uporabili samo 3 dijaki (5,8 %). Kar 24 (46,1 %) dijakov je ob že navedenih GO uporabljala tudi druge GO, ki pa jih v anketi nismo posebej opredeljevali. Res pa je, da ob tem nismo ugotavljali intenzitete (npr. enkrat, nekajkrat ali vedno) s katero so dijaki katerega od GO uporabljali pri pouku v OŠ.

[3] Grafični organizatorji - v nadaljevanju GO so: pojmovna mreža, miselni vzorec, bistvo-podrobnosti, Vennov diagram, primerjalna matrika, ribja kost, časovni trak, zaporedje dogodkov.
[4] OŠ je kratica za osnovno šolo – v nadaljevanju OŠ.



Graf 1: Prikaz uporabe GO v OŠ

Po poteku nekaj mesecev uvajanja UU v pouk gimnazijskega programa SSSB nas je nato zanimalo, kako poteka uvajanje kompetence UU v praksi (Graf 2). Kar 33 dijakov (75 %) je tako odgovorilo, da je pri predmetu biologija že uporabljalo metode GO[5], 9 dijakov (17,3 %) jih je že uporabilo pri predmetu geografija, 2 dijaka (3,8 %) pri predmetu zgodovina, po 1 dijak (1,9 %) pa pri predmetih kemija in fizika. Zanimivo je tudi, da ta prav tako 2 dijaka (3,8 %) odgovorila, da metod GO ne uporabljata pri nobenem predmetu.



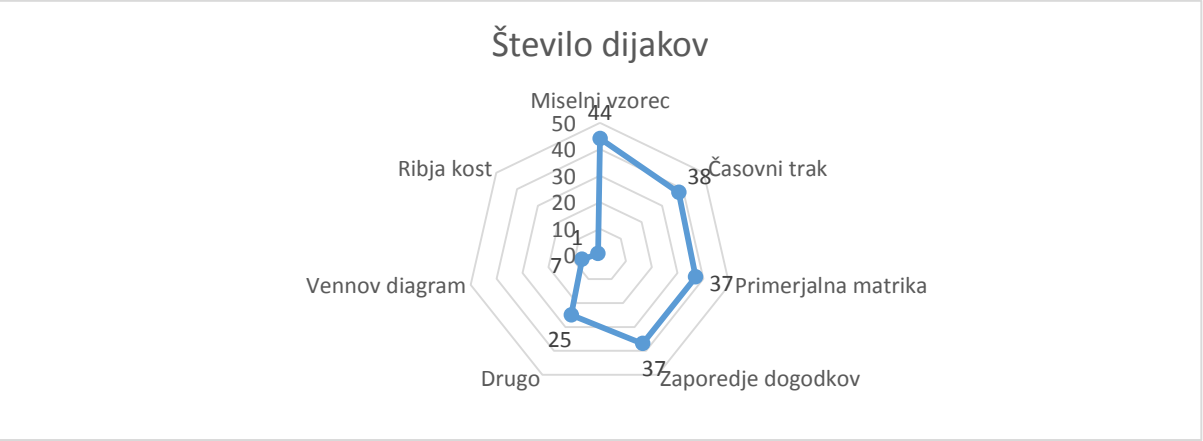
Legenda: BIO – biologija, GEO – geografija, ZG – zgodovina, Nob. – nobenem, KE – kemija in FIZ – fizika.

Graf 2: Začetki uvajanja GO v SSSB

Iz navedenega izhodišča v Grafu 1 in Grafu 2 nas je nato zanimalo, kako dijaki ocenjujejo uporabnost kompetence UU v obliki novo pridobljenega znanja uporabe GO čez tri leta (torej v začetku šolskega leta 2017/2018). Iz Grafa 2 je tako razvidno, da je še vedno najpogosteje uporabljeni GO miselni vzorec, saj ga je v SSSB uporabljalo še vedno 44 dijakov (81,5 %), vendar pa kot edini GO beleži primerjalni padec števila dijakov (uporabljali so ga 4 dijaki manj). Sicer neznaten padec števila dijakov, ki ga uporabljajo, beleži tudi GO ribja kost, ki ga je uporabljal še samo en dijak (1,85 %), ter Vennov diagram, ki ga je v SSSB uporabljalo le še 7 dijakov (13 %). Delež uporabe drugih GO je ostal približno na isti ravni, saj jih je še vedno uporabljalo 25 dijakov (46,3 %). Razveseljiv je porast števila dijakov, ki uporabljajo časovni trak. Tako ga uporablja 38 dijakov (70,4 %). Povečalo se je tudi število dijakov (37 dijakov oz. 68,5 %), ki uporabljajo primerjalno matriko, velik preskok v uporabi pri dijakih SSSB pa

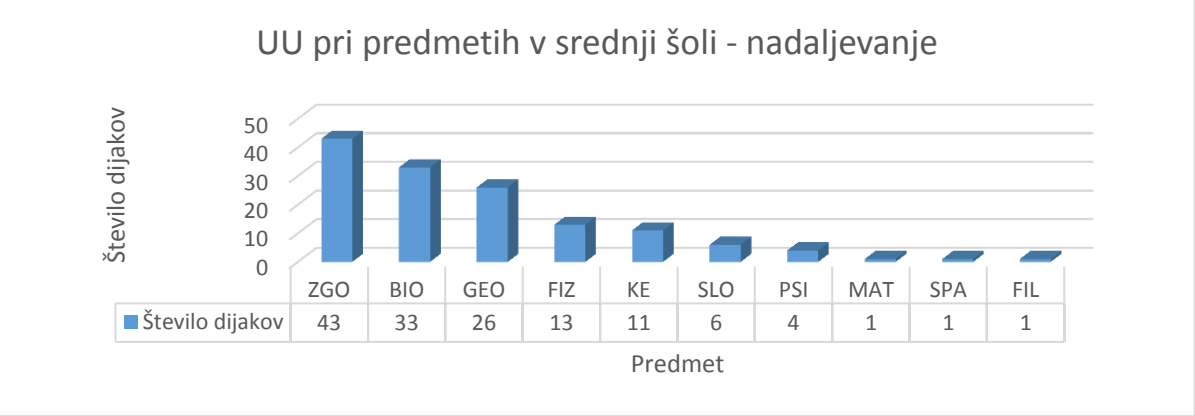
[5] Več o tem Cunk Manić (2017), ki podrobneje pojasni uvajanje in razvijanje kompetence UU pri pouku biologije v prvih letnikih gimnazijskega programa SSSB.

je uspel GO zaporedje dogodkov, saj ga je uporabljalo kar 37 dijakov (68,5 %). Tudi tokrat intenzitete uporabe posameznega GO nismo ugotavljali. Navedeni podatki predstavljajo, da so dijaki SSSB individualno sprejeli primernost določenih GO v izobraževalni proces SSSB ter tako potrdili njihovo uporabnost. Vse to se na Grafu 3 kaže kot jasen premik (primerjalno z Grafom 1) uporabnega polja delovanja proti zunanjim robovom polarnega grafikona.



Graf 3: Prikaz uporabe GO v SSSB

Glede na povečanje uporabe metod GO iz procesa UU je zato smiselno ugotoviti, kako se je to odrazilo pri njihovi uporabi pri predmetih gimnazijskega programa.



Legenda: ZGO – zgodovina, BIO – biologija, GEO – geografija, FIZ – fizika, KE – kemija, SLO – slovenščina, PSI – psihologija, MAT – matematika, SPA – španščina in FIL – filozofija.

Graf 4: Nadaljnja uporaba GO v srednji šoli

Iz Grafa 4 je tako razvidno, da so dijaki metode enako zavzeto uporabljali pri predmetu biologija (33 dijakov oziroma 61 %), da pa so njihovo uporabnost zelo dobro ocenili pri predmetu zgodovina (49 dijakov oziroma 90,7 %), prav tako pa so jih ocenili kot zelo uporabne pri predmetu geografija (48,1 %). Zelo razveseljivo pa je tudi dejstvo, da so dijaki povečali uporabo metod GO tudi pri ostalih predmetih: fiziki 13 dijakov (24,1 %), kemiji 11 dijakov 20,4 %), slovenščini 6 dijakov (11,1 %), psihologiji 4 dijaki (7,4 %) in po 1 dijak (1,8 %) pri matematiki, španščini in filozofiji. Vse navedeno nesporno kaže, da se ne nabor uporabe metod GO povečal tako številčno (več dijakov uporablja večkrat metode) kot tudi predmetno (pri več predmetih).

3 Zaključek

Upoštevaje dejstvo, da povratna informacija sproža konstruktiven dialog, ki omogoča učitelju in dijaku možnost doseganja zastavljenih ciljev, smo z izvedeno anketno metodo nesporno potrdili obe zastavljeni hipotezi, saj smo ugotovili:

Dijaki SSSB so seznanjeni s kompetenco UU: dijaki so namreč že v OŠ bili seznanjeni z izhodišči (GO) in so jih tam že tudi uporabljali. Res pa je, da je nato v srednji šoli dodatno seznanjanje in razjasnjevanje dilem v konstruktivnem dialogu učitelj dijak omogočilo povečanje uporabe UU v srednji šoli, ki se odraža tako v povečanju števila GO kot tudi v povečanju števila različnih predmetih, pri katerih jih dijaki uporabljajo.

Odgovori na vprašanje, kakšna je uporabnost UU pri pouku v gimnazijskem programu srednje šole z vidika individualnega dijaka, s tem pa tudi odgovor na posredno vprašanje, ali je anketo smiselno uporabljati v procesu FS tako glasi: dijaki kompetenco UU z njenim FS individualno ocenjujejo kot uporabno, hkrati pa je mnenje dijakov o uporabnosti, kot povratno informacijo, možno in smiselno preverjati z anketno metodo. UU s FS tako lahko predstavlja tudi takšno monokulturo, ki oblikuje človeško življenje – ob rojstvu individuuma (tako bodočega učitelja kot dijaka) obda individuuma s prevladujočim življenjskim vzorcem in ga v bistvu spremlja z že uveljavljenimi (vendar nikoli enoznačno popolnimi in nespremenljivimi) interesi okolice do njegove smrti.

4 Literatura in viri

Cunk, Z. (2016). *Presoja inovativnosti menedžerjev s kazenskopravnega vidika kot bistvenega kriterija družbene odgovornosti* (Doktorska disertacija). Maribor: Ekonomsko poslovna fakulteta.

Cunk Manić, V. (2017). Kompetenca učenje učenja pri pouku biologije v prvih letnikih gimnazijskega programa Srednje šole Slovenska Bistrica. *Vzgoja in izobraževanje,* letnik XLVIII, številka 3, 33-41.

Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.). (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hayek, F. A. von. (2012). *Ustava za svobodo*. Ljubljana: Inštitut Nove revije.

Knežević, M. in Bizjak, B. (2009). *Merjenja in nekateri merski instrumenti v turističnih raziskavah.* Portorož: Turistica.

Liessmann, K. P. (2012). *Univerzum stvari: o estetiki vsakdanjega*. Celovec: Mohorjeva založba.

Pečjak, S. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2012). Skupaj zmoremo več in bolje. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 43, št. 3-4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 3-4.

The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, (2007). Luxemburg: Office of Offical Publications of the European Communities.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D., Istance in F., Benavides (ur). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 123-145.

Kratka predstavitev avtorice

Vera Cunk Manić je univerzitetna diplomirana biologinja, ki poučuje na Srednji šoli Slovenska Bistrica biologijo v gimnazijskem programu in strokovne predmete v programu trgovec. Več let sodeluje v različnih projektih s področja vzgoje in izobraževanja, pridobila je naziv e-kompetentni učitelj. Pri pouku uporablja IKT, sodelovalno delo v spletniku (blogu), podporo IKT pri eksperimentalnem delu, včasih I-tablo, spletne učilnice, mobilne naprave in še kaj. Je tudi soavtorica učbenika Anatomija in fiziologija človeka. Trenutno je vključena v projekt Pedagogika 1:1, kjer uvajajo celovito načrtovanje, razvijanje in implementacijo pedagoških strategij, pristopov oz. prakse.

Short description of the author

Vera Cunk Manić holds a Bachelor of Science degree in Biology and teaches Biology as part of the grammar school programme and technical subjects as part of the "Merchant" programme at the Slovenska Bistrica High School in Slovenia. She has been involved in various educational projects throughout the years and has been awarded the "E-Competent Teacher" title. In her classes, she includes IT, blog collaboration with students, IT support in experimental work, and sometimes also i-Board, online classrooms, mobile phones, etc. She is also the co-author of the "Human Anatomy and Physiology" textbook. She is currently involved in the "Teaching 1:1" project that seeks to introduce comprehensive planning, development and implementation of teaching strategies, approaches and practices.

Motivacija budućih nastavnika

Motivation of Future Teachers

Marjan Marino Ninčević

Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu
mnincevic@hrstud.hr

Dunja Jurić Vukelić

Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu
djuric@hrstud.hr

Sažetak

Obrazovne ishode u značajnoj mjeri određuju kompetencije nastavnika, stečene ne samo formalnim obrazovanjem, već i visokim stupnjem motivacije, predanosti i savjesnog pristupa poslu. Istraživanje je za cilj imalo ispitati motive upisa nastavničkog smjera studija kod studenata Sveučilišta u Zagrebu, njihov plan profesionalnog razvoja i odnos između ovih dviju varijabla. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik namijenjen ispitivanju motivacije za upis studija te predviđanja smjera stručnog usavršavanja nakon diplome. Među sudionicima prevladava intrinzična motivacija, ali i visok stupanj ekstrinzičnih motiva u smislu sekundarnih pogodnosti koje zanimanje nastavnika omogućuje. Sudionici su također izrazili visok stupanj proaktivnosti u području plana budućeg profesionalnog usavršavanja. Očekivane razlike u planu profesionalnog usavršavanja s obzirom na motivaciju za nastavničko zanimanje nisu potvrđene, vjerojatno kao posljedica heterogene motivacije na individualnoj razini.

Ključne riječi: motivacija, nastavničke kompetencije, obrazovanje nastavnika

Abstract

Educational outcomes are significantly determined by the competences of teachers, which are acquired not only by formal education but also by a high level of motivation, professional commitment and conscientious approach to work. The aim of the study was to examine the motives for enrollment of teacher education of students at the University of Zagreb, their professional training plan and the relationship between these two variables. For the purposes of research, a questionnaire was designed to examine the motivation for enrollment and the anticipation of professional training after graduation. among the participants prevails intrinsic motivation, but also a high degree of extrinsic motivation in terms of the secondary benefits that the teaching profession permits. Participants also expressed a high level of proactivity in the field of future professional training. Expected differences in the level of professional development with regard to motivation for teaching profession were not confirmed, probably as a result of heterogeneous motivation at the individual level.

Key words: motivation, teaching competences, teacher education

1. Uvod

Kompetencije nastavnika jedan su od najvažnijih čimbenika obrazovnih ishoda učenika (Marušić, Ivanec i Vidović, 2010). Osim temeljnih kompetencija poput prilagodbe i primjene različitih metoda rada, uzimanja u obzir osobitosti i individualnih potreba učenika, nastavnici bi trebali znati potaknuti motivaciju učenika usmjeravajući ih prema realnim i dostupnim ciljevima (Tulbure, Samfira & Samfira, 2015), jasnom komunikacijom prenositi svoja očekivanja i povratne informacije (Gourier, 2010), određivati sami sebi nove intelektualne i kulturalne ciljeve, te kontinuirano se stručno usavršavati i samoprocjenjivati (Hyland i Merrill, 2003). Za to je potrebno ne samo kvalitetno formalno obrazovanje, već i visok stupanj motivacije koji osigurava ispunjenje vlastitih potencijala kroz pretvaranje stečenih znanja i vještina u praktične kompetencije. U dijelu razvijenih europskih zemalja, primjerice u Danskoj, Njemačkoj, Nizozemskoj i Velikoj Britaniji, zanimanje nastavnika visoko je na listi najtraženijih zanimanja. Istovremeno se u Hrvatskoj i u okolnim zemljama bilježi smanjen interes za nastavnički poziv ili nastavnički smjer studija, osobito u prirodoslovnom području (AZOO, 2017; Marušić, 2014). Ipak, ispitivanjem motiva izbora nastavničke profesije, u istraživanjima se uglavnom nalaze intrinzični motivi: interes za rad s djecom, ljubav prema izabranom zanimanju, karakteristike posla koje odgovaraju sposobnostima i ličnostima pojedinca (Marušić, 2014; Ninčević, Jurić i Brčić, 2016).

Pored usvajanja znanja i vještina potrebnih za buduće zanimanje, obrazovanje budućih nastavnika trebalo bi oblikovati i njihov odnos prema učenju i poučavanju. Pritom se naročito važnim čini razvoj njihove intrinzične motivacije za poučavanje, jer se upravo takva motivacija učitelja pokazala povezanom s kvalitetnijim pristupom poučavanju koji potiče autonomiju učenika, a time i njihovu intrinzičnu motivaciju i bolji uspjeh u učenju (Pelletier, Séguin-Levésque i Legaut, 2002, Reeve, Bolt i Cai, 1999, prema Marušić, Pavin Ivanec i Vizek Vidović, 2010). Istraživanja su pokazala da kod studenata učiteljskih studija postoji visoka povezanost zadovoljstva izborom profesije, procjena vlastitog angažmana u budućoj profesiji te planiranja vlastitog profesionalnog usavršavanja u području kvalitete nastave (Watt, Richardson i Tysvaer, 2007, prema Marušić, Ivanec i Vidović, 2010). Također, istraživanjem provedenim na studentima učiteljskih studija utvrđena je povezanost više razine intrinzične motivacije i kvalitetnijeg pristupa poučavanju (Pelletier, Séguin-Levésque i Legaut, 2002, prema Pavin-Ivanec i Vizek-Vidović, 2010). Motivacija za studij nastavničkog smjera pokazala se značajnom za kasniji profesionalni razvoj nastavnika (Marušić, 2014). Provedeno istraživanje za cilj je imalo ispitati motive upisa nastavničkog smjera studija kod studenata Sveučilišta u Zagrebu, njihov plan profesionalnog razvoja i odnos između motivacije za studij i plana profesionalnog razvoja.

2. Metoda

2.1 Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 90 sudionika, 61 (68%) sudionica ženskog spola te 29 (32%) sudionika muškog spola. Prosječna dob sudionika bila je 23,7 godina. Sudionici su studenti

različitih studija na Sveučilištu u Zagrebu: filozofije, psihologije, sociologije, pedagogije, geografije, kroatistike, latinskoga jezika, matematike, povijesti, kroatologije, likovne kulture, hrvatskog jezika i književnosti te religiologije. Svima je zajednički nastavnički smjer studija.

2.2 Instrument i postupak

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je upitnik namijenjen ispitivanju motivacije za upis studija te predviđanja smjera stručnog usavršavanja nakon diplome. Na pitanju o razlozima upisa studija ponuđeno je nekoliko odgovora i mogućnost upisivanja vlastitih razloga, koji nisu obuhvaćeni ponuđenim odgovorima, u rubriku „ostalo“. Na kraju su sudionici odgovorili na nekoliko općih pitanja o dobi, studiju i upisanoj godini studija. Istraživanje je provedeno tijekom akademske godine 2016./2017. metodom online ankete na prigodnom uzorku.

3. Rezultati

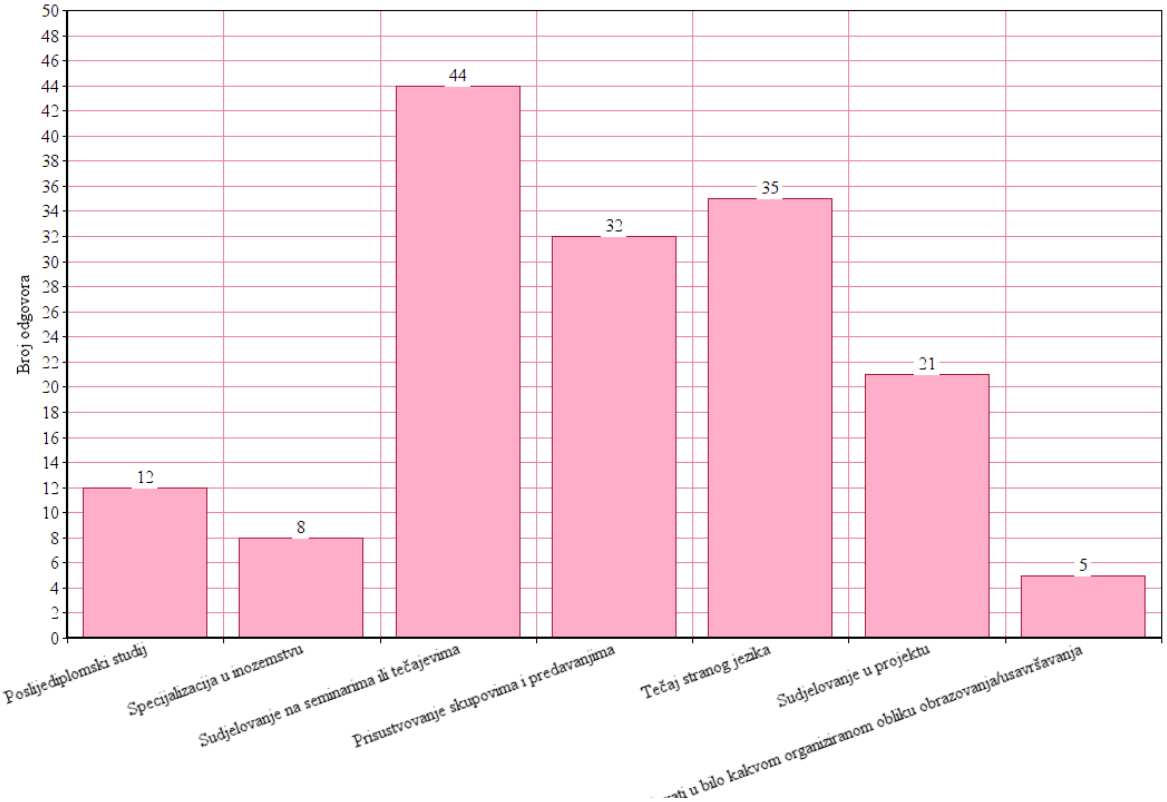
Prikupljene odgovore na pitanje o razlozima upisa nastavničkog smjera studija organizirali smo u dvije kategorije: intrinzične i ekstrinzične motive. Intrinzični motivi obuhvaćali su iskazan interes za izabranim zanimanjem nastavnika, za rad s djecom, visoku procjenu osobnih kompetencija za rad u nastavi i osobni razvoj kroz zanimanje nastavnika. Pojedinačni odgovori svrstani u skupinu ekstrinzičnih motiva odnosili su se na povećanu vjerojatnost zapošljavanja sa završenim nastavničkim smjerom studija i ostale potencijalne beneficije u budućnosti, dovoljno slobodnog vremena uz posao nastavnika te situacijsku okolnost slučajnog upisa nastavničkog smjera, budući da na preferiranom znanstvenom smjeru nije ostalo upisnih mjesta (dva odgovora). Iz deskriptivnih rezultata, prikazanih u *Tablici 1*, vidljivo je da su sudionici podjednako često navodili motive koji se mogu svrstati u ekstrinzičnu i one koji pripadaju intrinzičnoj motivaciji, koja ipak ima blagu prednost u broju odgovora.

Tablica 1: *Skupine odgovora o razlozima upisa nastavničkog studija*

	N	%
Intrinzična motivacija	50	56%
Ekstrinzična motivacija	40	44%

Zatim smo ispitali koje vrste usavršavanja ili obrazovanja sudionici planiraju realizirati nakon studija. Na ovo je pitanje bilo moguće dati više odgovora, uključujući i dodatni odgovor ili pojašnjenje otvorenog tipa. Ponuđeni su odgovori uključivali poslijediplomski studij, specijalizaciju u inozemstvu, sudjelovanje na seminarima ili tečajevima, prisustvovanje skupovima i predavanjima, tečaj stranog jezika te sudjelovanje u projektu. Raspodjela odgovora prikazana je u Tablici 2.

Tablica 2: *Raspodjela odgovora na pitanje o stručnom usavršavanju*



U području plana stručnog usavršavanja dominira sudjelovanje na seminarima ili tečajevima, prisustvovanje skupovima i predavanjima te tečaj stranog jezika. Specijalizacija u inozemstvu tek je na predzadnjem, šestom mjestu, manje odgovora dobila je samo kategorija »Ne znam« ili »Ne planiram sudjelovati u bilo kakvom organiziranom obliku obrazovanja/usavršavanja«. Analizom varijance nisu dobivene razlike u planu profesionalnog usavršavanja s obzirom na motivaciju za nastavničko zanimanje.

4. Rasprava

Najveći broj istraživanja motivacije nastavnika ukazuje da su nastavnici motivirani prvenstveno intrinzičnim razlozima (Bielby i sur., 2007; Čudina-Obradović, 2008; Marušić, 2014, Šimić Šašić, Klarin i Grbin, 2013), a manje sekundarnim dobrobitima zanimanja nastavnika, poput sigurnosti posla i količine slobodnog vremena. Prema izvješću Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2005), podaci iz 25 zemalja pokazuju da su nastavnici motivirani zadovoljstvom u radu s djecom i mladima, sudjelovanjem u njihovom razvoju, doprinosom društvu. Kod studenata učiteljskog studija u Hrvatskoj također prevladava intrinzična i altruistična motivacija – privlačnost učiteljskog zvanja i želja za

radom s djecom (Čudina-Obradović, 2008), djelovanje na budućnost djece i adolescenata, doprinos društvu i društvenoj jednakosti, percepcija vlastitih sposobnosti za poučavanje, a kao najmanje važni čimbenici izbora zanimanja nastavnika procijenjeni su manja zahtjevnost posla, mobilnost zanimanja, pogodnosti posla, status u društvu i plaća (Šimić Šašić, Klarin i Grbin, 2013). Međutim, motivacija je u pravilu kompleksna i određena brojnim čimbenicima (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003), pa su često pored intrinzičnih motiva prisutni i oni koji se odnose na neprivlačnost drugih zanimanja, neuspjeh u postupku selekcije za neki drugi studij, percepcija nastavničkog zanimanja kao zanimanja koje omogućuje dosta slobodnog vremena i uspješnu kombinaciju posla i privatnog života (Čudina-Obradović, 2008). Slično zaključuje i Marušić (2014) navodeći osobne čimbenike kao odlučujuće kriterije prilikom izbora zanimanja nastavnika: podudarnost osobina posla s osobinama ličnosti samog nastavnika, ali i vanjske čimbenike poput mogućnosti zapošljavanja i ostvarivanja stalnog radnog odnosa, povoljnih uvjeta rada te sigurnosti radnog mjesta. U skladu s navedenim istraživanjima su i rezultati ovog istraživanja, u kojem su sudionici na pitanje o razlozima upisa nastavničkog smjera studija, na koje su imali mogućnost višestrukih odgovora, uglavnom i navodili više od jednoga razloga.

Premda su dosadašnja istraživanja ukazala na ulogu intrinzičnih motiva u odnosu prema poslu, profesionalnom razvoju i entuzijazmom u radu (Marušić, 2014), ovim istraživanjem nisu potvrđene očekivane razlike između intrinzično i ekstrinzično motiviranih studenata u pogledu osobnog profesionalnog plana usavršavanja nakon diplome. Razlog vjerojatno leži upravo u raznovrsnosti motivacije i kombinaciji intrinzičnih i ekstrinzičnih elemenata, kako na razini skupine, tako i na individualnoj razini.

5. Zaključak

Pozitivan je i ohrabrujuć nalaz prevladavajućih intrinzičnih motiva, unatoč trendu preispitivanja uloge nastavnika u suvremenom društvu. U radu s budućim nastavnicima poželjno je, stoga, poticati i ohrabrivati intrinzičnu motivaciju, u kojoj je sasvim sigurno moguće pronaći dio odgovora na probleme suvremenoga obrazovanja. Umjesto pasivne realizacije tuđih ideja, suvremeni bi nastavnik trebao aktivno tražiti svoj osobni pedagoški put (Mlinarević, 2002), a odgovornost je društva osvijestiti ulogu nastavnika kao nositelja promjena u 21. stoljeću.

6. Literatura

Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2008). Broj studenata na visokim učilištima od 2008./09. do 2013./14. godine, <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/statistike/44-statistike/689-broj-studenata-na-visokim-uilitima-za-0910-i-1011-godinu>. Pristupljeno 16. listopada 2017.

Bielby, G., Sharp, C., Shuayb, M., Teeman, D., Keys, W. i Benefield, P. (2007). Recruitment and retention on initial teacher training: A systematic review. Final Report. London: Training and Development Agency for Schools.

Čudina-Obradović, M. (2008). Da sam ja učitelj-ica. Motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Gourier, L. (2010). Modeling pedagogical competences of technical university teacher. Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010, Trnava, Slovakia.

Hyland, T., & Merrill, B. (2003). The changing face of further education: lifelong learning, inclusion and community values in further education. London: Routledge falmer.

Marusic, I., Ivanec, T. P., & Vidovic, V. V. (2010). Neki prediktori motivacije za ucenje u buducih ucitelja i uciteljica. Psychological Topics, 19(1), 31.

Marušić, M. (2014). Da li je intrinzička motivacija profesionalnog izbora značajna za kasniji profesionalni razvoj nastavnika?. Psihologija, 47, 449-464.

Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 7, 1-4.

Ninčević, M., Jurić, D. i Brčić, F. (2016). Pedagoške kompetencije budućih nastavnika. U Nadrljanski, M. (Ur.) Novi pristupi sustavu cjeloživotnog obrazovanja (str. 131-136). Split: Redak.

OECD (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publishing.

Šimić Šašić, S., Klarin, M., & Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. Magistra Iadertina, 8(1.), 7-27.

Tulbure, C., Samfira, E. M., & Samfira, I. (2015). Perception of Pre-Service Teachers Regarding the Relationship between Didactic Competencies and Learning Motivation. Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 6(1).

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja.

Kratko predstavljanje autora

Doc. dr. sc. Marjan Marino Ninčević rođen je 22. 2. 1974. u Zadru. U ljeto 1994. stekao je diplomu iz filozofije na Filozofskom fakultetu Družbe Isusove u Zagrebu, a diplomu iz teologije stekao je 1998. godine na Filozofsko-teološkom institutu Družbe Isusove u Zagrebu koji je afiliran Papinskom sveučilištu Gregoriana u Rimu. Magistrirao je iz teologije na Katoličkom bogoslovnom fakultetu u Zagrebu, a doktorirao je iz pedagogije 2012. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na Odsjeku za pedagogiju. 2017. godine izabran je u znanstveno zvanje višeg znanstvenog suradnika u znanstvenom području društvenih znanosti, polje pedagogija. Na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu 2013. izabran je u znanstveno-nastavno zvanje docenta. Pročelnik je Odjela za edukacijske znanosti i nastavničku naobrazbu Hrvatskih studija.
Znanstveno-istraživački interesi Marjana Ninčevića odnose se na područje opće pedagogije i školske pedagogije kao i istraživanja kompetencijskog profila nastavnika u kurikulumu suvremene škole. U svom cjelokupnom znanstvenom radu zastupa kompetencijski profil suvremenog nastavnika, potrebu podizanja razine kvalitete procesa odgoja i obrazovanja, potrebu profesionalnog razvoja nastavnika i razvoj interkulturalnih kompetencija. Sudjelovao je na brojnim znanstvenim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu te je objavio više znanstvenih i stručnih članaka u hrvatskim i međunarodnim časopisima.

Dunja Jurić Vukelić rođena je 1988. godine u Sisku. Diplomski studij psihologije završila je 2013. godine na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu s temom diplomskoga rada Religioznost kao adaptacija u kontekstu evolucijske psihologije. Studentica je poslijediplomskog studija Biomedicina i zdravstvo na Medicinskom fakultetu u Zagrebu s odobrenim sinopsisom doktorskog rada pod naslovom Psihosocijalne osobitosti žena u procesu potpomognute oplodnje. Pripravnički staž završila je u Poliklinici za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, nakon čega je radila u Službi za školsku i sveučilišnu medicinu Zavoda za javno zdravstvo Sisačko-moslavačke županije. Na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu sudjelovala je u nastavi kao vanjska suradnica od 2015. godine, a 2017. godine zaposlena je kao asistentica Odsjeka za edukacijske znanosti i naobrazbu nastavnika. U naslovno nastavno zvanje predavačice izabrana je 2016. godine. U skladu s istraživačkim interesima, sudjeluje u izvođenju nastave iz kolegija Psihologija u hrvatskoj književnosti, Motivacija u nastavnom procesu, Pedagoška psihologija, Korelacijske vježbe predmetne metodike nastave, Nastavničke kompetencije u suvremenom kurikulumu i Pedagoški menadžment suvremene škole.

Stili spoznavanja pri osnovnošolcih

Learning Styles of Pupils

Alenka Žnidarič Pešak

JVIZ Osnovna šola Dobrna
alenka.znidaric-pesak@os-dobrna.si

Povzetek

V raziskavi smo se spraševali o razširjenosti različnih spoznavnih stilov po Rancourtu. Raziskovali smo tudi vlogo modusa in stila pri točnosti metakognitivnih sodb. Študijo smo izvedli na vzorcu 288 učencev 7. razreda osnovnih šol celjske regije. Raziskovalni instrumentarij je obsegal Rancourtov vprašalnik načinov in stilov spoznavanja («KAMI« oz. »Knowling Accessing Modes Inventory«), tri matematično-logične naloge ter vprašalnika o metakognitivni oceni težavnosti nalog ter uspešnosti pri reševanju. Pokazala se je statistično pomembna razlika med spoloma v zastopanosti posameznih spoznavnih modusov in stilov spoznavanja po Rancourtu. Pri uspešnosti reševanja matematično-logičnih nalog, pri oceni težavnosti in pri točnosti metakognitivnih ocen pa se razlike med učenci z različnim spoznavnim modusom oz. stilom niso pokazale.

*Ključne besede***:** kognitivni stili, metakognicija, osnovna šola, samoregulacija učenja, stili spoznavanja po Rancourtu.

Abstract

In our research we were working on the range of various cognitive modes and styles according to Rancourt. We were also researching the role of modes and learning styles and their connection to the punctuality of metacognitive assessments. The study was carried out on the sample of 288 pupils of the seventh grades in the Celje region. Researching instruments included Rancourt's questionnaire of knowing accessing modes (»KAMI« oz. »Knowling Accessing Modes Inventory«), three mathematically-logic tasks and a questionnaire about metacognitive assessment of tasks' difficulty and working out efficiency. The statistically important differences beetween sexes were shown in cognitive modes and styles according to Rancourt. On the other side there were no differences among pupils with different cognitive modes or styles according to successfulness of solving mathematically – logic tasks, assessment of difficulty and accuracy of metacognitive assessment.

Keywords: cognitive styles, learning styles according to Rancourt, metacognition, primary school, self-regulation of learning.

1. Uvod

Dogajanja v začetku 20. stoletja, zlasti prva svetovna vojna, velik napredek tehnike, industrije ter naravoslovnih znanosti, še posebej nova spoznanja o fiziologiji človeških možganov, so prinesla s seboj nov, spremenjen pogled na človeka in družbo, kar se je odražalo tudi v psihologiji, psihoterapiji in pedagogiki. Poudarjati so začeli celovitost človeka. Vedno bolj se je utrjevalo prepričanje o uravnoteženosti osebnostne strukture, namreč, da je osebnost kompleksna celota, ki je navzven razčlenjena, hkrati pa notranje organsko povezana.

Na podlagi spoznanj o nevrofizioloških zakonitostih delovanja možganov, pa tudi na podlagi pogledov humanistične psihologije ter znanstvenih raziskav o interakcijah med čustvi in kognicijo, se je v svetu, pa tudi pri nas, pojavilo precej različnih pobud, kako v šoli in zunaj nje napraviti učenje prijetnejše in hkrati učinkovitejše oz. kako bi učinkovito upoštevali spoznanja o najugodnejših razmerah za učenje in tako zagotovili največji izkoristek možganskih sposobnosti (Marentič Požarnik, 2012), istočasno pa so se začela širiti spoznanja o različnih kognitivnih stilih. »Psihološke raziskave se zadnjih nekaj desetletij vse bolj posvečajo razkrivanju /…/ kvalitativnih razlik med ljudmi v spoznavanju, učenju, reševanju problemov /…/. Gre za področje, ki povezuje spoznavne z osebnostno-motivacijskimi lastnostmi posameznika in ki odpira vrsto vprašanj o vzrokih in nastanku ter posledicah takih razlik za uspešnost učenja, poučevanja, svetovalnega dela, timskega in zlasti meddisciplinarnega sodelovanja.« (Marentič Požarnik, Magajna in Peklaj, 1995, str. 7.)

Za učinkovitost sprejemanja informacij in za njihovo procesiranje pa so pomembne tudi učne strategije, ki predstavljajo zaporedje ali kombinacijo v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije. Požarnikova med najpomembnejše učne strategije prišteva tudi *metakognitivne strategije* ali *sposobnost metaučenja,* ki »/…/ kažejo, do katere mere znamo razmišljati o svojem učenju, ga spremljati, kontrolirati in krmariti« (Marentič Požarnik, 2012, str.169). Teoretiki procesiranja informacij pa poudarjajo metakognicijo kot enega od vzrokov za kvantitativne razlike v sprejemanju in procesiranju različnih informacij. Ker se ljudje razlikujejo v svojem metakognitivnem znanju in spretnostih, se razlikujejo tudi v tem, kako uspešno in hitro se učijo. Zgodnejše raziskave so v 70. in 80. letih 20. stoletja dokazale, da ima metakognicija veliko vlogo pri selekcioniranju, evalvaciji kognitivnih nalog, pri popravljanju lastnih napak, izbiri ustreznih ciljev in strategij, presoji lastnih zmožnosti v odnosu do naloge (Bakračevič Vukman, 2000, str. 42). Novejše raziskave po letu 1995 so šle v smeri spoznavanja otrokovega mentalnega sveta (prav tam). Različni avtorji so razvili lastne teorije kognitivnega razvoja, ki vključujejo tudi različne, podrobno izdelane metakognitivne sisteme. Večina poudarja pomen metakognitivnega znanja za samoregulacijo mišljenja oz. učenja, čeprav za to uporabljajo različne termine. Poudarjajo tudi, da lahko uporaba boljših metakognitivnih strategij izboljša človekov spomin oz. poveča učinkovitost procesiranja informacij. Pomen samoregulacije danes poudarjajo tudi drugi strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja, saj je danes njihova glavna skrb povečati vlogo učencev pri lastnem učenju. Glavni cilj vzgoje in izobraževanja je namreč pripraviti učence, da si bodo sposobni sami postaviti osebne cilje, da bodo sposobni regulirati svoja ravnanja ter za njih prevzemati tudi odgovornost.

Čeprav se spoznanja o kognitivnih stilih še vedno razvijajo in dopolnjujejo in jih ni mogoče neposredno prevesti v napotke za učenje, je za vzgojno-izobraževalni proces pomembno, da učitelji sprejmejo dejstvo, da gre pri učencih ne samo za kvantitativne, temveč

tudi za kvalitativne razlike. Torej se učenci ne razlikujejo le po sposobnostih, temveč tudi po načinu sprejemanja informacij ter po metakognitivnih znanjih oz. samoregulacijskih učnih spretnostih.

2. Metakognicija in samoregulacijske učne spretnosti

Na podlagi metaanalize 260 raziskav učnega uspeha v ZDA so med dejavnike, ki neposredno in močno vplivajo na učno uspešnost, uvrstili tudi *samoregulacijske učne spretnosti* (Marentič Požarnik, 2012). »…Samoregulacijsko učenje [je] proces, v katerem so učenci metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi« (Zimmerman, 1986; povz. po Pečjak, 2002, str. 140). V terminologiji teorije procesiranja informacij so torej samoregulacijski procesi izvršni kontrolni procesi, ki nadzorujejo dotok in predelavo informacij. Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju, ki je del Ameriške psihološke zveze (APA), je samoregulacijske učne spretnosti učencev uvrstila med dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole (Lucariello et al., 2016).

V času med prvi in drugo svetovno vojno je 14 znanih psihologov javno predstavilo svoje poglede na inteligentnost. Kljub temu, da so se njihovi odgovori razlikovali, so se strinjali v dveh točkah, namreč, da je inteligentnost sposobnost učenja iz izkušenj ter sposobnost prilagajanja okolju. Petinšestdeset let kasneje so ponovno zaprosili strokovnjake, tokrat jih je bilo 24, da predstavijo svoja razmišljanja o naravi inteligentnosti. Ponovno so soglašali o že omenjenih dveh temeljnih sposobnostih inteligentnih ljudi, pomembno vlogo pa so pripisali tudi *metakogniciji*, to je razumevanju in nadzorovanju lastnih miselnih procesov, na primer med reševanjem problemov, med razmišljanjem, med sprejemanjem odločitev… (Grigorenko in Sternberg, 1995). Zgodnejše raziskave metakognicije so se pretežno ukvarjale z védenjem o lastnih osnovnih kognitivnih procesih, kot so: spomin, pozornost, razumevanje. Potrdile so, da je metakognicija razvojna kategorija, ki se pojavi že v zgodnjem otroštvu. »Z naraščajočo konceptualizacijo se izboljšuje tudi otrokovo razumevanje miselnih procesov. /…/ Raziskave kažejo, da nastopijo začetki mentalnih koncepcij že pri triletnih otrocih.« (Bakračevič Vukman, 1995, str. 390)

Različni avtorji so poskušali najti odgovor na vprašanje, kateri so faktorji razvoja metakognicije. Nekateri menijo, da metakognitivni razvoj vzpodbujajo storjene napake pri reševanju. Drugi poudarjajo, da se metakognicija razvija preko igranja vlog oz. vživljanja v situacijo drugega, nekatere raziskave pa kažejo, da na razvoj metakognicije lahko vzpodbudno vplivata tudi šolsko in domače okolje (prav tam).

Vrsta različnih raziskav je pokazala, da se ljudje med seboj razlikujejo v svojem metakognitivnem znanju in spretnostih ter se zaradi tega razlikujejo tudi v tem, kako uspešno in hitro se učijo. Metakognicija je zavedanje in poznavanje delovanja svojega lastnega načina spoznavanja oz. kognitivnega sistema in njegovo uravnavanje. Vključuje tri vrste znanja :

a) *deklarativno metakognitivno znanje* (obsega znanje o samem sebi kot o učencu; poznavanje različnih dejavnikov, ki vplivajo na lastno učenje; poznavanje različnih spretnosti, strategij in virov, ki so potrebni pri opravljanju naloge) omogoča odgovor na vprašanje, *kaj* je v določeni situaciji potrebno narediti;

b) *proceduralno metakognitivno znanje* obsega znanje o načinu, *kako* bo učenec v določeni situaciji te strategije najbolj ustrezno oz. najbolj učinkovito uporabil;

c) strateško metakognitivno znanje je znanje o tem, *kdaj* in *zakaj* bo učenec v določeni situaciji uporabil postopke in strategije.

Metakognicija pa ne vključuje le metakognitivnega znanja, temveč tudi metakognitivne spretnosti. Te so: načrtovanje, spremljanje in evalvacija lastnega procesa spoznavanja oz. učenja. (Woolfolk, 2002)

V novejšem času se z metakognicijo ukvarja tudi ciprski psiholog Demetriou, ki namesto termina »metakognicija« uvaja pojem *hiperkognicije*, saj se po njegovem metakognicija ne pojavlja vedno za kognicijo, ampak lahko poteka istočasno oz. poteka ves čas. Hiperkognitivni sistem zajema tudi kontrolo višjega reda, ki posamezniku omogoča razumevanje in regulacijo lastne kognitivne aktivnosti. Po Demetriouju je razvoj hiperkognitivnega sistema dolgotrajen proces, ki poteka od 3. ali 4. leta starosti pa vse do odraslosti. (Demetriou, Doise in Lieshout, 1998).

3. Kognitivni stili

Pojem »stil« je v psihologijo vpeljal Gordon Alport že v letu 1937, ko je opozoril na »življenjske stile« v smislu določitve značilnih tipov osebnosti oz. vedenjskih tipov. Termin so takoj začeli uporabljati, da bi opozorili na vzorce obnašanja, ki so trdni skozi dalj časa trajajoče obdobje in ki se kažejo na več področjih aktivnosti. Termin »stil« nas ponavadi opozarja na običajen vzorec oz. na najljubši, najbolj pogost način našega funkcioniranja.

Termin »kognitivni stil« se nanaša na individualen način procesiranja informacij. Termin so razvili kognitivni psihologi, ko so iskali povezavo med reševanjem problemov ter senzornimi in percepcijskimi funkcijami. A podpora ideji o stilih ni bila omejena le na kognitivne psihologe. Široka in fleksibilna narava koncepta ga je naredila zanimivega za številne znanstvene raziskave v širših, različnih področjih psihologije in sorodnih znanstvenih področjih (Grigorenko in Sternberg, 1995).

Sočasno z znanstvenimi raziskavami stilov pa so se začele pojavljati tudi kritične recenzije le-teh. Nekateri avtorji, ki so razmišljali o različnih teoretičnih orientacijah, ki pogojujejo razlike na področju kognitivnih stilov, so poskušali izdelati pregled raziskav kognitivnih stilov z različnih vidikov in analizirati probleme, povezane z definicijo stila.

Čeprav gre pri teh avtorjih za precejšnjo različnost pogledov na to, kaj so kognitivni stili in kako jih meriti, pa obstaja med njimi široko soglasje, da se v tesni povezavi s pojmovanjem stila pojavljajo empirični in konceptualni problemi (prav tam). Še odločilnejše pa so kontceptualne slabosti, ki so povezane z nejasno razmejitvijo med pojmi »stil«, »kognitivni stil« in »strategije« - nekateri avtorji »kognitivni stil« in »strategije« razumejo kot sinonima. Druga konceptualna slabost se nanaša na samo naravo »stilov«. Mnogo teoretikov postavlja »stil« na mejo med kognicijo in osebnost v tem smislu, da pripada obema področjema. Toda tudi tu so izjeme. Grigorenko in Sternberg (prav tam) med avtorji, ki ločijo med kognitivnimi in osebnostnimi stili, omenjata Gustafsona in Kallena, omenjata pa tudi P. L. Myersa in njegov predlog hierarhične razporeditve stilov kognicije (perceptualni, verbalni, kognitivni) ter njegovo domnevo, da imajo individualne razlike med stili svoj izvor v osebnosti.

Pojem stila se je razvijal dalje, še posebej potem, ko je dosegel popularnost tudi med učitelji. Kot rezultat tega se je ideja stilov preko raziskav v psihologiji širila v teoriji in v

praksi. V praksi so raziskovalci poskušali prenesti tradicionalno pojmovanje kognitivnih stilov v šolske okvire, ko so iskali razlage za individualne razlike med dosežki in kvaliteto izdelkov pri študentih. Te raziskave so dale veliko število specifičnih teorij stilov na specifičnih področjih, vključujoč tudi teorije o učnih stilih (Dunn & Dunn, 1978; Gregorc, 1979, 1985; Renzuli & Smith, 1978), stilih poučevanja (Fiscer & Fischer, 1979), in celo stilih, vezanih na izbiro priložnosti za uspeh (prav tam).

Vzporedno s popularizacijo učnih stilov med učitelji so se začela pojavljati tudi vprašanja o njihovi strokovni utemeljenosti in uporabnosti v praksi. Na spletni strani Edutopia, ki jo izdaja George Lucas Educational Foundation (GLEF) in ki spodbuja strokovno razpravo o izobraževalnih vsebinah, je urednik Todd Finley v prispevku »Are Learning Styles Real – and Useful« zbral in predstavil, kaj o konceptih učnih stilov meni devet različnih strokovnjakov za učenje - med njimi je tudi Howard Gardner, avtor teorije raznoterih inteligentnosti (Finley, 2015). Večina citiranih avtorjev poudarja, da različne teorije o učnih stilih niso zadovoljivo podprte z znanstvenimi raziskavami, kljub temu pa učiteljem predlagajo redno uporabo različnih metod poučevanja. Tudi Ažmanova (2012) vidi pomen učnih stilov v tem, da učenec pozna svoje učne stile in različne učne strategije ter da jih zna ustrezno uporabiti.

Različni raziskovalci stilov so izhajali iz različnih teoretičnih usmeritev, posledica tega pa so številne nejasnosti in problemi v razumevanju problematike. Nekateri avtorji so poskušali na to področje vpeljati več reda in preglednosti in so na podlagi teoretičnih izhodišč posameznih stilov izdelali klasifikacije stilov. Že omenjena Elena L. Grigorenko in Robert J. Sternberg v svojem delu »Thinking Styles« iz leta 1995, v osnovi razlikujeta 3 različne načine obravnave stilov in sicer na raziskave, ki proučujejo odnos med stilom in kognicijo (*na kognicijo osredotočeni pristop),* na raziskave, ki proučujejo odnos med stilom in drugimi individualnimi osebnostnimi karakteristikami *(na osebnost osredotočeni pristop)* ter na raziskave, ki proučujejo stile v odnosu do različnih dejavnosti in okolja (*na aktivnosti osredotočeni pristop).*

4. Stili spoznavanja po Rancourtu

V tem poglavju nekoliko podrobneje predstavljamo stile spoznavanja po Rancourtu (1988) in njegov vprašalnik načinov pridobivanja znanja KAMI (Knowling Accessing Modes Inventory), ker smo omenjeni instrument uporabili v empirični raziskavi. Rancourt je kanadski psiholog, ki ga lahko uvrstimo med teoretike na aktivnosti osredotočenega pristopa, čeprav sam meni, da zajema njegova klasifikacija bolj temeljne dimenzije spoznavanja kot drugi spoznavni in učni stili, ki se omejujejo na posamezne fiziološke, psihološke ali sociološke dimenzije. Njegovo izhodišče pa je celovita osebnost v interakciji z okoljem (Marentič Požarnik, 1995).

Osnova Rancourtove klasifikacije so trije različni načini pridobivanja znanja oz. modusi: racionalni, empirični in noetični modus. Iz kombinacij teh treh modusov pa Rancourt izpelje šest stilov šest stilov spoznavanja (NER, NRE, ENR, ERN, REN, RNE), glede na to, kateri modus je na prvem, drugem, tretjem mestu pri posamezniku. Modus, ki je na prvem mestu, predstavlja *glavni način pridobivanja znanja*, modus na drugem mestu *pridruženi način* ter modus na tretjem mestu *stranski način pridobivanja znanja*. Vsakemu od šestih stilov pripisuje določene osebnostne lastnosti, pa tudi tipične značilnosti pri učenju in poučevanju. Opozori tudi na možne slabosti posameznikov z določenim stilom ter predlaga dejavnosti, ki bi povečale njihovo učinkovitost. Rancourtova teorija predpostavlja, da je idealni stil tisti, kjer

pravzaprav ni hierarhije in so rezultati pri vseh treh modusih enakomerno porazdeljeni. Ker po Rancourtu modusi predstavljajo glavni način pridobivanja znanja in dajejo osnovne značilnosti tudi izpeljanim stilom, naj nekoliko podrobneje, pa vendar na kratko predstavimo značilnosti posameznih modusov oz. načinov spoznavanja.

- *NOETIČNI* ali *METAFORIČNI MODUS* je po Rancourtu razvojno najstarejši ter edini naraven. Ljudje s prevladujočim noetičnim modusom dajejo pri spoznavanju prednost osebni, čustveno obarvani izkušnji. Informacije sprejemajo in vrednotijo subjektivno. Na pojave gledajo celostno, so intuitivni. Raje sprejemajo informacije, ki so predstavljene kompleksno in izkustveno.
- Pri ljudeh s prevladujočim *RACIONALNIM MODUSOM* je izhodišče za spoznavanje sveta razmišljanje. Informacije preverjajo predvsem z dedukcijo, so razumski, analitični, sistematični, vztrajni, samostojni, realistični. Pogosto se po nepotrebnem osredotočijo na koncepte in principe, tudi na škodo dejstev.
- Za *EMPIRIČNI MODUS* je značilno čutno spoznavanje sveta. Ljudje s prevladujočim empiričnim modusom se pretežno učijo na podlagi čutno sprejetih informacij, pridobljenih z zbiranjem, merjenjem, opazovanjem, ter na podlagi izkušenj. Predse postavljajo konkretne cilje. So praktično usmerjeni. Najbolje sprejemajo informacije, ki so obdelane in predstavljene na strukturiran, pregleden, zaporeden način. Kot učenci imajo radi različne aktivnosti, cenijo učenje s samostojnim odkrivanjem. Razmišljajo induktivno.

5. Opredelitev problema in ciljev raziskave

Predmet raziskovalnega dela je bil odnos med stili spoznavanja po Rancourtu in učnimi emocijami učencev v 7. razredu osnovne šole.
Z raziskavo smo želeli odgovoriti na raziskovalna vprašanja:

1. Kateri od stilov spoznavanja po Rancourtu je med sedmošolci najpogostejši?
2. Ali obstajajo statistično pomembne razlike v prevladujočem stilu spoznavanja po Rancourtu med sedmošolci glede na spol?
3. Kakšna je točnost metakognitivnih ocen ustreznosti rešitev matematično-logičnih nalog pri sedmošolcih?
4. Ali obstajajo statistično pomembne razlike v točnosti metakognitivnih ocen ustreznosti rešitev matematično-logičnih nalog pri sedmošolcih glede na prevladujoči spoznavni stil po Rancourtu?

6. Metodologija

6.1 Vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem namenskem vzorcu učencev sedmega razreda v šolskem letu 2003/04. V raziskavo smo vključili 8 osnovnih šol s celjskega področja: I. OŠ Celje, II. OŠ Celje, IV OŠ Celje, OŠ Dobrna, OŠ Frankolovo, OŠ Polule, OŠ Štore in OŠ Vitanje. Vključene osnovne šole so iz vaškega, primestnega in mestnega okolja. Po pregledu oddanih izpolnjenih vprašalnikov in po izločitvi nepopolnih jih je v vzorcu ostalo 288, od tega 150 fantov (52,1%) in 138 deklet (47,9%).

6.2 Pripomočki

V postopku zbiranja podatkov smo uporabili VPRAŠALNIK NAČINOV IN STILOV SPOZNAVANJA »KAMI« (Knowledge Accessing Modes Inventory), ki ga je razvil oz. sestavil kanadski psiholog Rancourt, v slovenski jezik pa sta ga prevedli (in priredili) Barica Marentič Požarnik in Cirila Peklaj. Rancourt je za svoj vprašalnik preveril tudi merske karakteristike, ki so ustrezne (Zanesljivost je ugotavljal z metodo ponovnega testiranja. Spearmanov koeficient znaša 0,87 za noetični, 0,71 za empirični ter 0,61 za racionalni modus (Noble in Rancourt, 1987).

V instrumentarij smo vključili tudi tri NALOGE Z MATEMATIČNO-LOGIČNEGA PODROČJA, ustrezno zahtevne za starostno stopnjo – izbrali smo jih med nalogami iz tekmovanja za Veselo šolo v šolskih letih 1998/99, 1999/2000 ter 2000/2001. Nalogam smo dodali še VPRAŠALNIK METAGOKNITIVNIH SODB o uspešnosti reševanja naloge.

Točnost metakognitivnih sodb smo ugotavljali po naslednjem postopku: če je učenec pravilno rešil matematično-logično nalogo in je svojo rešitev označil kot zagotovo pravilno (s številčno oceno 5), smo točnost njegove metakognitivne sodbe ocenili kot zelo visoko. Če je učenec nalogo pravilno rešil in je svojo rešitev označil kot verjetno pravilno (s številčno oceno 4), smo točnost njegove metakognitivne sodbe ocenili kot visoko. Če je učenec nalogo pravilno rešil, svojo rešitev pa označil kot morda pravilno/morda nepravilno (s številčno oceno 3), smo točnost metakognitivne ocene ocenili kot srednjo. Če je učenec nalogo pravilno rešil in je svojo rešitev označil kot verjetno nepravilno ali zagotovo nepravilno (številčna ocena 2 ali 1), smo njegovo točnost metakognitivne ocene ocenili kot nizko oz. zelo nizko. Analogno smo kriterij uporabili tudi v primeru nepravilnih rešitev. Točnost metakognitivne ocene za vse tri naloge skupaj smo določili tako, da smo seštevek vrednosti za točnost metakognitivne ocene vseh treh nalog preoblikovali v novo vrednost po naslednji preglednici:

Tabela 1: Preglednica transformiranih vrednost za točnost metakognitivne ocene

Stara vrednost (tocnoc_1 + tocnoc_2 + tocnoc_3)	Nova vrednost (tocnoc123)
3	1 = zelo nizka točnost
4 -6	2 = nizka točnost
7 -9	3 = srednja točnost
10 -12	4 = visoka točnost
13 -15	5 = zelo visoka točnost

6.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v maju in juniju leta 2004, po predhodnem dogovoru z vodstvi šol. Izpolnjevanje raziskovalnega instrumentarija je potekalo skupinsko (v razredu) in vodeno, trajalo pa je po eno šolsko uro.

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Za statistično analizo razlik smo uporabili Kruskall-Wallisov preizkus.

7 Rezultati in interpretacija

7.1 Zastopanost posameznih spoznavnih modusov in stilov po Rancourtu med sedmošolci

Tabela 2: *Število (f) in strukturni odstotki (f%) sedmošolcev po prevladujočem načinu spoznavanja (spoznavnem modusu)*

Spoznavni modusi	f	f%
Racionalni	84	29,2
Empirični	12	42,4
Noetični	82	28,5
Skupaj	288	100,0

Iz rezultatov v tabeli 1 vidimo, da se različni spoznavni modusi med sedmošolci ne porazdeljujejo enakomerno. Od vseh načinov spoznavanja je najbolj pogosto zastopan empirični modus. Kar 42,4% vseh sedmošolcev, zajetih v vzorcu, najbolj učinkovito sprejema znanje na empiričen način oz. na podlagi praktičnih izkušenj.

Tabela 3: *Število (f) in strukturni odstotki (f%) sedmošolcev po prevladujočem spoznavnem stilu*

Stili spoznavanja	f	f%
REN	52	18,1
ERN	76	26,4
NRE	34	11,8
RNE	33	11,5
NER	48	16,7
ENR	20	15,6
Skupaj	288	100,0

Kot je bilo že omenjeno, Rancourt iz treh modusov oz. načinov spoznavanja (racionalni, empirični, noetični) izpelje 6 stilov spoznavanja, ki predstavljajo značilne kombinacije teh modusov. Na prvem mestu je vedno glavni način spoznavanja, na drugem mestu pridruženi in na tretjem mestu stranski način spoznavanja. Pri osebi z REN stilom je torej na prvem mestu racionalni modus spoznavanja, na drugem empirični in na tretjem oz. zadnjem noetični modus. Podatki v tabeli 1 kažejo, da se med sedmošolci najpogosteje pojavlja ERN stil spoznavanja, najmanj pogost pa je RNE stil.

7.2 Zastopanost posameznih spoznavnih modusov in stilov po Rancourtu med sedmošolci glede na spol

Tabela 4: *Število (f) in strukturni odstotki (f%) sedmošolcev v posameznih spoznavnih modusih po Rancourtu glede na spol*

Modus / Spol	Spoznavni modus			Skupaj
	racionalni	empirični	noetični	
Moški	41 27,3%	74 49,3%	35 23,3%	150 100,0%
Ženski	43 31,2%	48 34,8%	47 34,1%	138 100,0%
Skupaj	84 29,2%	122 42,4%	82 28,5%	288 100,0%
Rezultat $\chi 2$ – testa	$\chi 2$ (P = 0,032, g = 2) = 6,857			

Iz rezultatov v tabeli 14 je razvidno, da med fanti in dekleti obstaja statistično pomembna razlika v prevladujočem načinu spoznavanja po Rancourtu. Na prvi pogled je očitno, da so pri dekletih vsi trije spoznavni modusi precej bolj enakomerno porazdeljeni kot pri fantih. Pri fantih je najpogostejši način spoznavanja *empirični* (skoraj polovica fantovi oz. 49,%), sledi mu *racionalni* s 27,3%, najmanj pogost spoznavni modus pri fantih pa je *noetični modus*, ki je zastopan pri 23,3% populacije fantov. Pri dekletih pa je zaporedje nekoliko drugačno. Tudi pri njih se najpogosteje pojavlja empirični modus, a v precej nižjem odstotku (34,8%). Le nekoliko manj pogost je noetični modus s 34,1%, na tretjem mestu po zastopanosti pri dekletih pa je racionalni modus z 31,2%. Ničelno hipotezo, ki predpostavlja, da med fanti in dekleti ni razlik v prevladujočem spoznavnem modusu, zavrnemo s 3,2% tveganjem.

Glede na to, da je empirični modus najbolj pogost način spoznavanja tako pri fantih kot pri dekletih, naj na kratko še enkrat povzamemo temeljne poudarke: pri ljudeh z empiričnim modusom učenje temelji na informacijah, sprejetih preko različnih čutil, in na konkretnih izkušnjah. Motivirajo jih predvsem konkretno postavljeni cilji ter konkretno uporabna znanja. Učinkovito se učijo iz praktičnih izkušenj, bistveno manj pa iz deduktivnega sklepanja, abstraktnega razmišljanja in teoretičnih izhodišč. Kljub temu, da se naša osnovna šola že nekaj časa poskuša izviti tradicionalnemu transmisijskemu principu, se strinjam z Barico Marentič Požarnik, da je v praksi še vedno preveč »/…/ enodimenzionalnih, v receptivnost, verbalnost, analitičnost, v abstraktno teorijo osredotočenih /…/ enostranskih načinov dela z učenci /…/« (Marentič Požarnik idr., 1995, str. 115), kar po rezultatih pričujoče raziskave ustreza le slabim 30% učencev ali z drugimi besedami: kar ni ustrezno za več kot 70% učencev. Zato se mi zdi pomembno, da bi se učitelji že med šolanjem seznanili z različnimi koncepti kognitivnih in osebnostnih stilov, še posebej pa s stili poučevanja in učenja. Menim, da je za uspešnega učitelja nujno, da dobro pozna svoj način in stil spoznavanja ter da sprejme, spoštuje in upošteva tudi druge, njemu različne načine spoznavanja.

Tabela 5: *Število (f) in strukturni odstotki (f%) sedmošolcev v posameznih spoznavnih stilih po Rancourtu glede na spol*

Stil / Spol	Spoznavni stil						Skupaj
	REN	ERN	NRE	RNE	NER	ENR	
Moški	26 17,3%	54 36,0%	16 10,7%	15 10,0%	19 12,7%	20 13,3%	151 100,0%
Ženski	26 18,8%	22 15,9%	18 13,0%	18 13,0%	29 21,0%	25 18,1%	138 100,0%
Skupaj	52 18,1%	76 26,4%	34 11,8%	33 11,5%	48 16,7%	45 15,6%	288 100,0%
Rezultat $\chi 2$ – testa	$\chi 2$ (P = 0,007, g = 5) = 16,031						

Rezultati kažejo, da je tudi razlika med spoloma glede na stile spoznavanja statistično pomembna. Najpogostejši stil pri fantih je ERN. Zanimivo je, da je od vseh učencev in učenk, ki imajo ERN stil, bistveno več fantov kot deklet (71,1% fantov in le 28,9% deklet) ter da ima 36% vseh fantov ERN stil spoznavanja. Že v prejšnji tabeli smo opazili, da so različni načini spoznavanja pri dekletih zastopani dokaj enakomerno. Podoben vzorec se pojavlja tudi pri zastopanosti različnih stilov spoznavanja. Najpogosteje (pri 21,0% deklet) se pojavlja NER stil, drugi najpogostejši stil pa je REN, ki se pojavlja pri dobrih 18% deklet. ERN stil, ki je pri fantih zdaleč najbolj razširjen, pa je pri dekletih šele na četrtem mestu (pri 15,9%

sedmošolk). Trditev, da med fanti in dekleti ni razlik v prevladujočem stilu spoznavanja, zavrnemo z 0,7% tveganjem.

Raziskav o pogostosti pojavljanja posameznih spoznavnih stilov po Rancourtu glede na spol v slovenski strokovni literaturi nismo zasledili. V Knjigi Izziv raznolikosti (Marentič Požarnik idr., 1995, str. 115) pa je predstavljena primerjava stilov učenja po Kolbu in stilov spoznavanja po Rancourtu. Rezultati so bili dobljeni marca 1995 v raziskavi, v kateri je sodelovalo 32 šolskih svetovalnih delavcev. Iz podatkov je razvidno, da sta najpogosteje zastopana NER in ERN stil, kar se okvirno ujema tudi z rezultati naše raziskave.

Rezultati naše raziskave kažejo, da se fantje in dekleta statistično pomembno razlikujejo v prevladujočem stilu spoznavanja po Rancourtu. Za osebe z ERN spoznavnim stilom, ki se pojavlja kar pri 36,0% vseh fantov, je značilno, da so uspešne v skupinskem in timskem delu, da imajo visok nivo tolerance na stres, zaupajo v znanstven pristop, imajo rade dobro opredeljene cilje, red in strukturo, imajo dobre sposobnosti za analiziranje in sklepanje ter dajejo prednost objektivnosti pred subjektivnostjo. Kot učenci so radovedni, odgovorni in notranje motivirani, a lahko postanejo tudi nepotrpežljivi. Radi sprašujejo po vzrokih in posplošujejo na osnovi lastnih opazovanj. Uživajo pri uporabi različnih virov in imajo radi samostojno učenje, individualizirane naloge ter učenje s konkretnimi izkušnjami. ERN stil pa s seboj prinaša tudi možne slabosti. Te so : počasnost pri odločanju, premajhna empatičnost, prelaganje odgovornosti na druge, slaba predstavljivost. Imejmo pred očmi, da na tak način funkcionira več kot ena tretjina fantov.

Najpogosteje zastopan spoznavni stil pri dekletih pa je NER, ki se pojavlja pri 21% vseh deklet. Pri dekletih se torej statistično pomembno bolj pogosto kot pri fantih pojavljajo čustvenost, razumevanje, strpnost, kar so osnovne karakteristike NER stila. Dekleta so statistično značilno bolj pogosto kot fantje dobre poslušalke in tudi dobre govornice. Bolj pogosto kot pri fantih se pri dekletih pojavlja empatičnost, težnja po osrečevanju drugih, pogosteje so spretne v komunikaciji in se rade učijo skozi diskusijo, preko igre vlog, preko sodelovanja v projektih. Pogosteje kot fantje so celostno usmerjene, se izogibajo rutinskim opravilom, ne marajo strukture in so nagnjene k prehitrim zaključkom. Možne slabosti ljudi z NER stilom so: nagnjenost h kompromisom, nesistematičnost ter prevelika zaupljivost in čustvenost, ki lahko vplivata na objektivno zaznavanje dejstev.

Pri pogostosti pojavljanja stila REN med fanti in dekleti ni bistvenih razlik, pač pa se stili NRE, RNE in ENR pojavljajo pri dekletih pogosteje kot pri fantih. Značilnosti posameznikov z NRE, REN in ENR spoznavnimi stili so podrobneje opisane v Izzivu raznolikosti (Marentič Požarnik idr., 1995).

7.3 Točnost metakognitivnih ocen ustreznosti rešitev matematično-logičnih nalog pri sedmošolcih

Tabela 6: *Izid Kruskall – Wallisovega preizkusa razlike v točnosti metakognitivnih ocene 1, 2. in 3. naloge ter vseh treh nalog skupaj glede na modus*

Točnost metakognitivne ocene ustreznosti rešitve nalog	Modus	N	R	$\chi 2$	P
1. naloga	Racionalni	84	144,57	1,460	0,482
	Empirični	122	138,89		
	Noetični	82	152,77		
2. naloga	Racionalni	84	143,35	0,509	0,775
	Empirični	122	141,73		
	Noetični	82	149,80		
3. naloga	Racionalni	84	141,34	0,217	0,897
	Empirični	122	145,38		
	Noetični	82	146,43		
1., 2. in 3. naloga skupaj	Racionalni	84	142,05	0,954	0,621
	Empirični	122	141,43		
	Noetični	82	151,58		

Kot vidimo v zgornji tabeli, nam rezultat Kruskall-Wallisovega preizkusa kaže, da med učenci z različnimi spoznavnimi modusi ni statistično značilnih razlik v točnosti metakognitivne ocene ustreznosti rešitev matematično – logičnih nalog. Pri vseh posameznih nalogah so se v točnosti metakognitivne ocene ustreznosti rešitev najbolje odrezali učenci z noetičnim modusom, a kot sem že dejala, razlike so premajhne, da bi jih lahko posploševali. Ničelno hipotezo, ki predpostavlja, da med učenci z različnimi spoznavnimi modusi ni razlik v točnosti metakognitivne ocene ustreznosti rešitev nalog, obdržimo. Žal v literaturi nisem zasledila nobene raziskave, ki bi bodisi potrjevala bodisi ovrgla naše rezultate. Domnevam pa, da bi se, če bi v raziskovalni instrumentarij vključili večje število nalog z različnih področij in ne samo z matematično-logičnega področja, pokazala statistično značilna razlika med modusi glede točnosti metakognitivne ocene lastne učinkovitosti.

Tabela 7 *Izid Kruskall - Wallisovega preizkusa razlike v oceni težavnosti 1., 2. in 3 matematično – logične naloge ter vseh treh skupaj glede na stil spoznavanja*

Ustreznost rešitve nalog	**Stil**	**N**	**R**	**$\chi 2$**	**P**
1. naloga	REN	52	143,72	3,766	0,584
	ERN	76	142,97		
	NRE	34	167,29		
	RNE	33	144,86		
	NER	48	142,49		
	ENR	45	132,64		
2. naloga	REN	52	144,24	0,888	0,971
	ERN	76	143,72		
	NRE	34	154,19		
	RNE	33	143,35		
	NER	48	146,70		
	ENR	45	137,29		

3. naloga	REN	52	149,84	2,942	0,709
	ERN	76	147,76		
	NRE	34	138,40		
	RNE	33	126,88		
	NER	48	152,13		
	ENR	45	142,22		
1., 2. in 3. naloga skupaj	REN	52	146,93	2,925	0,711
	ERN	76	146,65		
	NRE	34	158,60		
	RNE	33	135,76		
	NER	48	146,60		
	ENR	45	131,57		

Pri interpretaciji tabele 7 se bomo osredotočili predvsem na rezultate za vse tri naloge skupaj, saj nas zanimajo morebitne razlike v točnosti metakognitivne ocene med različnimi stili spoznavanja (po Rancourtu) na globalnem nivoju. Iz rezultatov je razvidno, da se pri učencih z NER stilom spoznavanja po Rancourtu kažejo nekoliko višje vrednosti srednjih rangov, kar kaže na to, da ti učenci nekoliko bolj točno vrednotijo svoje dosežke kot ostali učenci, najmanj točno pa lastno učinkovitost ocenjujejo učenci z ERN stilom. Razlike pa so premajhne, da bi bile statistično značilne, zato obdržimo ničelno hipotezo. Kar smo zapisali že pri interpretaciji podatkov o vlogi modusa pri točnosti metakognitivnih sodb, velja tudi za vlogo stila. Predpostavljamo, da bi se razlike v točnosti metakognitivne ocene lastne uspešnosti glede na stil spoznavanja pokazale, če bi učenci reševali večje število nalog z različnih področij, ne samo z matematično-logičnega.

8 Zaključek

Šolsko učenje in poučevanje je bilo vedno vir kritičnih razmišljanj, pa tudi izhodišče za različne vizije sprememb in razvoja. Novejše raziskave kažejo na interaktivno naravo kognitivnih, metakognitivnih in afektivnih dejavnikov pri učenju, saj se kognitivni in čustveni elementi tesno prepletajo tako v samem učenju kot tudi v motivaciji za učenje. V tem kontekstu igrajo pomembno vlogo tudi stili spoznavanja, ki so razumljeni kot dinamična struktura, ki – po Sternbergu in Grigorenkovi (1997) – igra pomembno vlogo komunikatorja med inteligentnostjo in osebnostjo. Če ta spoznanja prenesemo na področje vzgoje in izobraževanja, pridemo do ciljev, funkcij in nalog, ki naj bi jih naša šola opravljala. Šola naj bi torej omogočala razvoj potencialov vsakega posameznika, upoštevajoč njegovo individualnost oz. edinstvenost. Razvijala naj bi tudi kvalitetno znanje ter ob tem spodbujala in razvijala sposobnosti zavedanja in kontroliranja lastnih spoznavnih procesov in lastnih osebnostnih lastnosti. Vizija naše vzgoje in izobraževanja je s tem jasno začrtana. Kakšna pa je sedanjost osnovnošolske prakse?

V pričujoči raziskavi smo želeli dobiti odgovore na vrsto vprašanj glede razširjenosti posameznih spoznavnih modusov in stilov po Rancourtu ter njihove povezanosti s točnostjo metakognitivnih ocen na začetku tretje triade v osnovni šoli. V različnih, sicer precej številnih raziskavah kognitivnih stilov je Rancourtova klasifikacija stilov spoznavanja le redko uporabljena in tudi zato se nam zdijo rezultati naše raziskave zanimivi, saj prinašajo drugačen vpogled v našo šolsko prakso in nudijo izhodišča za nadaljnje razmišljanje.

Zgovoren je podatek, da ima skoraj polovica vseh fantov empirični modus spoznavanja (E), kar pomeni, da se polovica vseh fantov učinkovito uči iz praktičnih izkušenj, motivirajo

pa jih konkretni cilji in konkretno uporabna znanja. Tudi pri dekletih se empirični modus pojavlja pogosteje kot preostala dva.

Sodobna šola je postavljena pred zahtevo po personalizaciji vzgojno-izobraževalnega dela. »Spodbujanje posameznikove edinstvenosti in omogočanje razvoja njegovih potencialov je eden izmed najpomembnejših ciljev šole. Upoštevanje kvalitativnih značilnosti njegovega spoznavanja in učenja predstavlja predpogoj za dosego tega cilja« (Magajna, 1992a, str. 4). Enako pomembna je tudi naloga šole, da pri učencih omogoča in spodbuja razvoj metakognitivnih znanj in spretnosti ter samoregulacijsko učenje. Učenčeva učna neuspešnost ni nujno posledica pomanjkanja sposobnosti, ampak jo lahko pogojujejo različni faktorji, od kognitivnih, afektivnih in motivacijskih. Zato je izredno pomembno, da bodoči učitelji že v času šolanja tako na teoretični kot izkustveni ravni spoznajo vlogo in pomen učnih emocij ter različne stile spoznavanja, še zlasti pa stile učenja in poučevanja. Nujno je, da poznajo svoj prevladujoči stil spoznavanja in da se zavedajo tudi njegovih omejitev. Izredno pomembno je, da se pri učiteljih poveča občutljivost za kvalitativne razlike v načinu predelovanja informacij in učenju, saj razumevanje lastnega stila in stila drugih predstavlja izhodišče za bolj prožno in učinkovito reševanje problemov (Marentič Požarnik et al., 1995).

Nepogrešljiv del učiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela bi morala biti tudi skrb za razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učencih. Magajna (1992b) meni, da so metakognitivne sposobnosti tesno povezane s kvaliteto učenja, razumevanjem in motivacijo ter da pomembno vplivajo na učinkovitost učenja, zato bi bilo potrebno poučevanje metakognitivnih sposobnosti konceptualizirati kot integralni del poučevanja ter da bi bilo treba v šolski kurikulum vključiti tudi eksplicitno poučevanje in trening strategij pozornosti, reševanja nalog, pomnjenja. Pomembno je zavedanje učiteljev, da lahko uporaba kognitivnih in čustvenih vidikov samoregulacije pripelje učence do boljših učnih rezultatov.

Upamo, da se bo tudi v našem prostoru v bodoče povečalo število raziskav, ki bodo osvetlile različne vidike spoznavnih, metakognitivnih in motivacijskih procesov pri učencih v osnovni šoli ter da se bodo študentje – bodoči učitelji – v času svojega študija tudi izkustveno spoznali s čim širšo paleto stilov učenja in poučevanja, da bodo znali najti optimalno ujemanje med njimi ter da se bodo znali na različne stile spoznavanja pri učencih odzvati z ustreznim načrtovanjem in uporabo strategij poučevanja. Želimo pa si tudi, da bi se tovrstna strokovna spoznanja odrazila še v učnih načrtih za osnovno šolo, za katere menimo, da s svojo sedanjo obsežnostjo prispevajo k neupravičenemu poudarjanju racionalnega načina spoznavanja v osnovni šoli.

9. Literatura

Ažman, T. (2012). Pomen učnih stilov za učitelja in učenca. *Vzgoja in izobraževanje, 43* (6), 18-24.

Bakračevič Vukman, K. (1995). Začetki metakognitivnega znanja in samoregulatornih procesov. *Educa, 4* (6), 390-396.

Bakračevič Vukman, K. (2000). Metakognicija kot osnova samoreguliranega učenja. V M. Kramer (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja* (str. 78–83). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.

Demetriou, A. Doise, W. in Lieshout, C. F. M. (1998). *Life-span developmental psychology.* Chichester: J. Wiley & Sons.

Demetriou, A. and Kazi, S. (2001). *Unity and modularity in the mind and the self.* London in New York: Routledge.

Ferrari, M. and Sternberg, R. S. (1998). The develomement of mental abilities and styles. In D. Kuhn and R. Siegler (eds.), W. Damon (series ed.), Handbook of Child Psyhology (5-th ed.): Vol. 2: *Cognition, Perception and Language* (p.p 899–946). New York: Wiley.

Finley, T. (2015). *Are Learning Styles Real – and Useful?* Pridobljeno s https://www.edutopia.org/article/learning-styles-real-and-useful-todd-finley

Grigorenko, E. and Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. In D. H. Saklofske in M. Zeidner (eds.), *International handbook of personality and intelligence* (Vol. 4, pp. 35– 71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lucariello, J. et al. (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti.

Magajna, L. (1992a). Kognitivni, metakognitivni in motivacijski procesi pri učenju – Pregled nekaterih teoretičnih predpostavk, rezultatov raziskav in implikacij za poučevanje. V D. Piciga (Ur*.), Znanstvene in strokovne podlage za prenovo osnovne šole. Strokovna ekspertiza: Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev strokovnega polja.

Magajna, L. (1992b). Nekateri cilji, funkcije in naloge nove osnovne šole na področju kognitivnega, metakognitivnega in motivacijskega razvoja otrok. V D. Piciga (Ur.), *Znanstvene in strokovne podlage za prenovo osnovne šole. Strokovna ekspertiza: Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji.* Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev strokovnega polja.

Marentič Požarnik B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti – stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

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

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T. idr. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni institut Filozofske fakultete.

Metcalfe, J. in Shimamura, A. P. (1996). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: Bradford book; London: The MIT Press.

Pečjak, S. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika, 3*, 136-149.

Rancourt, R. (1988). *K.A.M.I. Consultant's Manual to Style Interpretation*. Ontario: Impact Inc.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist, 52* (/), 700-712.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Žnidarič Pešak, A. (2007). *Kognitivni stili in njihova povezanost s točnostjo metakognitivnih ocen, učno uspešnostjo in počutjem učencev na predmetni stopnji osnovne šole* (Magistrsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo.

Kratka predstavitev avtorja

Alenka ŽNIDARIČ PEŠAK, po osnovni izobrazbi profesorica pedagogike in primerjalne književnosti z literarno teorijo. Zaposlena je na JVIZ OŠ Dobrna kot šolska svetovalka. Ima 35 let delovne dobe in strokovni naziv svetnica. Leta 2007 je zaključila podiplomski študij na Filozofski fakulteti mariborske univerze na Oddelku za pedagogiko, didaktiko in psihologijo in postala magistrica pedagoških znanosti. Strokovni izziv ji predstavljajo zlasti celostni pristopi k učenju ter uvajanje različnih oblik izkustvenega učenja v prakso. Posamezne tovrstne projekte je nekajkrat tudi predstavila širši strokovni javnosti. Tudi njeno raziskovalno delo je usmerjeno predvsem v različne vidike emocionalno kognitivne interakcije.

Kako se učijo šestošolci?

How do the 6th Primary School Students learn?

Evelin Škof

OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika
evelin.skof@guest.arnes.si

Povzetek

Osnovni namen članka je prikazati povezanost med pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam pri šestošolcih in njihovo uporabo teh strategij pri samostojnem učenju iz učbenika. Zanima nas tudi povezanost pripisovanja pomena bralnim učnim strategijam in uporabe bralnih učnih strategij s spolom, učno uspešnostjo, učenčevim interesom za branje in uporabo učbenika. S preizkusom za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika in s pomočjo očesnih sledilcev želimo na manjšem vzorcu učencev nazorneje pokazati uporabo bralnih učnih strategij pri učenju iz učbenika. Rezultati kažejo, da učenci šestih razredov pripisujejo bralnim učnim strategijam večji pomen kot jih dejansko uporabljajo. Dekleta pripisujejo strategijam med branjem večji pomen kot fantje in pogosteje kot fantje uporabljajo strategije nasploh, še posebej strategije med branjem in po njem. Dekleta izkazujejo tudi višji bralni interes v primerjavi s fanti. Med učno manj in učno bolj uspešnimi učenci nismo ugotovili pomembnih razlik v pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam, smo pa ugotovili, da učno bolj uspešni učenci pogosteje uporabljajo strategije pred branjem in kažejo za branje tudi večji interes. Učenci, ki pripisujejo bralnim učnim strategijam večji pomen, izkazujejo tudi večji bralni interes in pogosteje uporabljajo pri učenju učbenik. Rezultati raziskave predstavljajo tudi nekatere pedagoške implikacije.

Ključne besede: bralne učne strategije, interes, učenje iz učbenika, učenje z branjem.

Abstract

The main goal of this article is to show correlation between attributing meaning to Reading learning Strategies and Use and correlation between Use of Reading learning Strategies with independent learning from textbooks among Year 6 Primary School Students. We are also dealing with attributing meaning to Reading learning Strategies and Use of Reading learning Startegies in correlation with gender, academic achievement, interest for reading and use of textbooks. By using Test for determining which Reading learning startegies Year 6 Primary School Students use with learning from textbooks and by using Eye tracking system on a smaller sample of Students, our goal is to illustrate Use of Reading learning Strategies with learning from textbooks more specifically. Our results show, that Year 6 Primary School Students attribute more meaning to Reading learning Strategies than actually using them, with female students both, attributing more meaning and using Reading learning Strategies more than male students, especially Strategies that are used during and after reading itself. Female students also have higher interest in reading, comparing to male students. We did not observe any significant differences between students with higher academic achievements and students with lower academic achievements in attributing meaning to Reading learning Strategies. On the other hand, we can conclude, that students with higher academic achievement have a tendency to Use Reading learning Strategies more often than students with lower academic achievements and that they show greater interest in reading itself. Students, who use textbooks for learning more often, attribute more meaning to Reading learning Strategies, Use Reading learning Strategies more often, and also show greater interest in reading.
Results, obtained from the experiment, represent some important pedagogical implications.

Keywords: Interest in reading, learning from textbooks, learning by reading, reading learning Strategies.

1 Uvod

Branje je zmožnost, ki jo človek potrebuje in uporablja vse življenje. Omogoča nam, da smo seznanjeni s pomembnimi informacijami in da se lažje prilagajamo spremembam. Ker je informacij vedno več in se pojavljajo v različnih kontekstih, mora današnji bralec za svoje potrebe branje prilagajati in ga tudi uporabljati v različne namene. Ker branje predstavlja enega glavnih virov učenja, je pomembno, da bralec pozna tudi učinkovite bralne učne strategije, ki mu omogočajo, da informacije ne le spozna, temveč jih zna glede na namen tudi izbrati in učinkovito uporabiti. Prav zato je nujno uporabljati različne načine dela z besedili tudi pri učnih urah drugih predmetov, ne le pri slovenščini. Koncept učinkovitega poučevanja vključuje spoznavanje učencev s temeljnimi pojmi in načeli učinkovitega učenja. Še več: pri učencih je potrebno razviti take zmožnosti, ki jim bodo omogočale, da bodo znali lastni proces učenja tudi usmerjati, kar je predpogoj za stalno izpopolnjevanje znanja in uspešno delovanje v svetu. Če se učenec ne zna učiti, torej ne zna uporabljati različnih učnih spretnosti, bodo njegovi rezultati veliko slabši od potencialnih, posledice pa se bodo kazale tudi na motivacijskem področju – v pripravljenosti za delo in vztrajanju v učnem procesu do cilja.

1.1 Sodobno pojmovanje učenja

V času, ko sodobna družba temelji na izjemno hitrem tehnološkem razvoju, se tudi količina informacij povečuje hitreje kot kdajkoli prej. Informacijski sistemi in poplava informacijskih tokov nedvomno kažejo, da se je naša družba preobrazila v informacijsko, kjer težava ni v tem, kako priti do informacij, ampak katere od informacij izbrati in jih uporabiti. Ker je informacij vedno več in se pojavljajo v različnih kontekstih, mora današnji bralec za svoje potrebe branje prilagajati in ga tudi uporabljati v različne namene (Magajna in Gradišar, 2000; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 2010). Zavedati se moramo, da branje še vedno ostaja najpomembnejša sestavina pismenosti in sredstvo učenja. Glede na spremembe v družbi, je tako upravičeno pričakovati tudi spremembe pri učenju in poučevanju. Učenci naj bi razvili take zmožnosti, ki naj bi jim omogočale stalno izpopolnjevanje znanja, vseživljenjsko učenje in uspešno delovanje v svetu nenehnih sprememb. Ker branje predstavlja enega glavnih virov učenja, je pomembno, da bralec pozna tudi učinkovite bralne učne strategije, ki mu omogočajo, da informacije ne le spozna, temveč jih zna glede na namen tudi izbrati in učinkovito uporabiti (Marentič Požarnik, 2000; Pečjak in Gradišar, 2012; Peklaj, 2000). Od sodobnega učenca se tako pričakuje, da bo znal sam usmerjati lastni proces učenja, bo imel torej razvito *kompetenco učenja učenja.*

Kompetenca učenja učenja je opredeljena v dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, 2007; po Pečjak in Gradišar, 2012, str. 12–13) kot »sposobnost za učenje, potrebna za organiziranje in usmerjanje lastnega učenja; za učinkovito upravljanje s časom in informacijami pri učenju, tako individualno kot skupinsko. Vključuje zavedanje svojih potreb in procesa učenja, sposobnost prepoznavanja danih priložnosti in premagovanja ovir za bolj uspešno učenje. Hkrati označuje sposobnost pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja in spretnosti kot tudi iskanja in uporabe pomoči. Pri tem kompetenca spodbuja učenca

k »uporabi znanja in spretnosti v različnih kontekstih: doma, na delovnem mestu, v izobraževanju in urejanju, pri čemer imata ključno vlogo motivacija in zaupanje posameznika.« Kompetenca je opredeljena z vidika spretnosti in stališč/odnosa posameznika do nečesa, pokriva kognitivne kot afektivne (vzgojne) cilje izobraževanja – vse dimenzije pa vključujejo tudi zavedanje posameznika, da nekaj zna, ima razvite določene spretnosti in tudi določeno stališče do učenja. Učenec je torej tisti, ki lahko aktivno usmerja lastni proces učenja, hkrati pa se svoje vloge tudi zaveda.

Teoretsko podlago takemu pojmovanju vloge učenca v procesu učenja najdemo v kognitivno-konstruktivističnih teorijah učenja (Ausubel, Bruner, Piaget, Vigotski), ki pojmujejo učenje kot »aktivno vgrajevanje novih informacij v obstoječo strukturo znanja posameznika, učenca pa kot aktivnega procesorja, nekoga, ki izbira, organizira in integrira nove informacije v obstoječo shemo predznanja.« (po Pečjak in Gradišar, 2012, str. 12). Tako učenje so avtorji poimenovali kot samoregulacijsko učenje.

1.2 Značilnosti samoregulacijskega učenja

Izraz *samoregulacijsko učenje* se je pojavil v sredini osemdesetih let in je temelj kompetence učenje učenja in je predstavljal učenje, v katerem učenec uporablja samoregulacijske spretnosti. Ob prehodu v tretje tisočletje so nekateri avtorji začeli razmišljati o tem, kakšno naj bi bilo učenje, da bi zadostilo potrebam družbe, in začeli so uporabljati izraz *strateško učenje*, vendar se izraz v strokovni javnosti ni obdržal, zato bomo tudi mi uporabljali izraz samoregulacijsko učenje.

Učenec, za katerega naj bi bilo značilno samoregulacijsko učenje, bi moral po mnenju Schunka in Zimmermana (2003):

- poznati različne pristope k učenju, torej uporabljati različne učne strategije;
- imeti pred seboj jasen cilj, kaj doseči z učenjem in
- se učiti tako, da bi prišel do končnega cilja.

Raziskovalci samoregulacijskega učenja (Pečjak in Gradišar, 2002; Pintrich in DeGroot, 1990; Pressley in McCormick, 1995; Zimmerman, 1998) poročajo, da so taki učenci aktivni v učnem procesu, da prevzamejo nase del odgovornosti za doseganje cilja, da se zavedajo, kaj od nove snovi že poznajo in česa ne, da poskušajo problem rešiti sami ali s pomočjo učitelja/sošolcev, da je tako učenje ciljno usmerjeno, da so pri učenju uporabljeni selekcijski mehanizmi in je učenje učinkovito.

Zimmerman (1998) poudarja, da ja učenec v procesih lastnega učenja metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen. Piše o *samoregulaciji vedenja* (o aktivnem nadzoru različnih virov, ki jih ima učenec na voljo – čas za učenje, pomoč drugih, okolje); o *samoregulaciji motivacije in emocij* (o nadzoru in spremembi motivacijskih prepričanj) in *samoregulaciji kognicije* (kar vključuje nadzor različnih kognitivnih strategij učenja, npr. strategije globljega procesiranja).

Večini definicij samoregulacijskega učenja je skupen opis, kako in zakaj učenci izbirajo različne samoregulacijske procese in strategije. Skupno jim je tudi to, da kot pomemben element vključujejo namerno uporabo učnih strategij s ciljem doseganja boljše učne uspešnosti ter zavedanja teh procesov. Hkrati učenci, ki samoregulirajo proces učenja, iščejo povratne informacije v procesu učenja – spremljajo učinkovitost lastnih metod ali strategij ter po potrebi neučinkovito strategijo zamenjajo z drugo, za katero menijo, da bo bolj učinkovita.

Zimmerman (1998) navaja, da učenci, ki samoregulirajo svoj proces učenja, bolje organizirajo prostor kot ostali učenci in pogosteje poiščejo socialno pomoč pri osebah, ki jim pomoč lahko nudijo. Taki učenci so aktivni udeleženci procesa učenja, si postavljajo cilje, izbirajo ustrezne učne strategije in tudi ocenjujejo učinkovitost lastnega učenja.

Zimmerman in Martines-Pons (1990) poudarjata, da so učenci, ki samoregulirajo svoj učni proces, prepričani v učinkovitost svojih metod učenja in zato ti učenci uporabljajo pomembno več učnih strategij kot ostali učenci. Taki učenci sami načrtujejo in organizirajo svoj proces učenja, ga spremljajo in tudi vrednotijo.

Pintrich in DeGroot (1990) navajata, da so učenci, ki samoregulirajo svoj proces učenja, bolj notranje motivirani in nadaljujejo z učenjem tudi izven pouka; torej tudi takrat, ko ni več zunanje kontrole učiteljev in staršev. Avtorja poročata, da je zelo pomembna lastna učinkovitost učenca. Le v primeru, da učenec zazna lastno učinkovitost, bo nadaljeval z učenjem, tudi če bo naletel na težave ali ne bo imel zunanje kontrole.

1.3 Namen in problem raziskave

Predmet pričujoče raziskave je raziskati poznavanje in uporabo bralnih učnih strategij pri učencih šestega razreda osnovne šole. Ugotoviti smo želeli, na kakšen način se učenci učijo, ali se sploh učijo iz učbenikov. Nadalje nas je zanimalo, katere učne strategije učenci uporabljajo v procesu učenja in kakšna so njihova prepričanja (predstave) o učinkovitih učnih strategijah. Pri tem smo preučevali specifičen kontekst uporabe učnih strategij – in sicer pri predmetu naravoslovje. Na primerih nekaj učencev smo izvedli preizkus za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika tudi s pomočjo očesnih sledilcev. S temi smo ugotovili, kako poteka proces branja pri testiranih učencih (kako zaznavajo besedilo, npr. kako iščejo pomembne informacije). Dobljene rezultate smo primerjali tudi glede na spol in učno uspešnost posameznika. Namen raziskave je predstaviti tudi nekatere pedagoške implikacije in smernice za poučevanje v razredu.

1.4 Raziskovalna vprašanja

V okviru zbranih rezultatov s pomočjo vprašalnikov in študije posameznih primerov smo poskušali odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- kakšna so prepričanja učencev o učinkovitih učnih strategijah;
- katere učne strategije učenci uporabljajo v procesu učenja (pred branjem, med njim in po njem);
- na kakšen način se posamezni učenci lotevajo reševanja nalog pri učenju iz učbenika;
- koliko bodo z uporabo, poznavanjem in prepričanji o pomembnosti bralnih učnih strategij povezane spremenljivke spola in učne uspešnosti učencev pri predmetu naravoslovje.

1.5 Hipoteze

Izhajajoč iz teoretičnega poznavanja problematike in iz izkušenj pri delu z učenci v osnovni šoli, smo si zastavili naslednje sklope hipotez:

Pojmovanje bralnih učnih strategij

Hipoteza 1: Učenci šestih razredov pripisujejo bralnim učnim strategijam večji pomen kot jih dejansko uporabljajo.
Hipoteza 2: V pojmovanju pomembnosti bralnih učnih strategij ni razlik med učenci glede na spol.
Hipoteza 3: Učno uspešnejši učenci pripisujejo bralnim učnim strategijam večji pomen kot učno manj uspešni.

Uporaba bralnih učnih strategij
Hipoteza 4: Pogostost uporabe bralnih učnih strategij ni povezana s spolom.
Hipoteza 5: Učno uspešnejši učenci pogosteje uporabljajo bralne učne strategije kot učno manj uspešni.
Hipoteza 6: V interesu za branje nasploh in za branje v socialnem okolju se pojavljajo razlike med učenci glede na spol.
Hipoteza 7: Učno uspešnejši učenci kažejo večji interes za branje nasploh in za branje v socialnem okolju.

Uporaba učbenika
Hipoteza 8: Učenci, ki bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen, tudi pogosteje uporabljajo učbenik za učenje.
Hipoteza 9: Učenci, ki pogosteje uporabljajo bralne učne strategije, tudi učbenik uporabljajo pogosteje.
Hipoteza 10: Učenci z večjim interesom za branje pri učenju pogosteje uporabljajo učbenik.
Hipoteza 11: Dekleta se pogosteje kot fantje učijo iz učbenikov.
Hipoteza 12: Dekleta pri učenju pogosteje kot fantje uporabljajo učbenik samoiniciativno.
Hipoteza 13: Učenci, ki uporabljajo učbenik samoiniciativno, tega tudi pogosteje uporabljajo.

1.6 Metoda

Za raziskavo smo najprej izbrali kvantitativno raziskovalno paradigmo. Pri tem smo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo. Na manjšem številu izbranih učencev pa smo v okviru študije primerov zbirali tudi kvalitativne podatke o dejanski uporabi posameznih učnih strategij pri delu z učbenikom.

1.6.1 Udeleženci

Raziskavo smo v šolskem letu 2015/2016 izvedli na treh osrednjeslovenskih osnovnih šolah: OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika, OŠ Horjul in OŠ Ivana Cankarja. V raziskavi je sodelovalo 166 učencev 6. razredov, od tega je bilo 81 deklet (48,8 %) in 85 fantov (51,2 %). Izbrali smo priložnostni vzorec, kriterij za izbor učencev je bil razred osnovne šole. Vodene intervjuje smo izvedli z 19 učenci šestih razredov OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika. Med temi je bilo 9 fantov (47,4 %) in 10 deklet (52,6 %). Tudi ta vzorec je bil priložnosten.

1.6.2 Uporabljeni instrumenti

Za namene zbiranja podatkov smo uporabili Vprašalnik o učnih strategijah (Pečjak in Gradišar, 2012), ki smo ga za potrebe naše raziskovanja nekoliko prilagodili ter mu dodali četrti sklop vprašanj, ki se navezuje na interes in branje v socialnem kontekstu, iz Vprašalnika bralne motivacije za starejše učence (Pečjak idr., 2006). Prirejeni vprašalnik je predstavljen v *prilogi* **Napaka! Vira sklicevanja ni bilo mogoče najti.**. Drugi del informacij o poznavanju in uporabi bralnih učnih strategij v šestih razredih smo pridobili z vodenimi intervjuji. Pri tem

smo izhajali iz Preizkusa za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika, avtoric R. Sammons in B. Davey (1994). V izvirniku se ta preizkus imenuje Textbook Awareness and Performance Profile, zato bomo občasno tudi mi uporabljali skrajšano ime TAPP. Del intervjuja smo izvedli s pomočjo sistema za sledenje očesnih zaznav. Zanimalo nas je, kam učenci usmerijo pogled med učenjem iz učbenika in po učenju, ko odgovarjajo na zastavljena vprašanja. Pri tem smo uporabili mobilni merilec za sledenje premikov oči Tobii Glasses 2 v obliki očal. Za samostojno učenje iz učbenika smo si izbrali še ne obravnavano snov v učbeniku za šesti razred Dotik Narave 6, tema Lastnosti snovi (Devetak idr., 2012).

1.6.3 Postopki obdelave podatkov

Zbrane kvantitativne in kvalitativne rezultate učencev smo obdelali s statističnim programom SPSS s pomočjo naslednjih statističnih postopkov. Izdelali smo deskriptivno statistiko za vse zbrane spremenljivke, ugotavljali smo normalnost porazdelitve zbranih podatkov s Kolmogorov – Smirnovim testom. Ugotovili smo merske karakteristike uporabljenih instrumentov - objektivnost, zanesljivost in veljavnost, z izračunom koeficienta Cronbach alfa in faktorske analize. Za preverjanje razlik v uporabi in pripisovanjem pomena bralnih učnih strategij pri učencih glede na spol smo uporabili *t*-test za neodvisne vzorce. Za preverjanje razlik glede na učni uspeh smo uporabili enosmerno analizo variance. Za posamezne spremenljivke smo izračunali tudi korelacije. Za statistično pomembnost smo vzeli raven tveganja p = 0,05 in manj.

Podatke Preizkusa za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika smo obdelali kvalitativno. Odgovore na vprašanja preizkusa, ocene nalog in opombe, ki smo si jih zapisovali sproti ob vodenju preizkusa, smo za vsakega posameznega učenca zbrali v zbirni tabeli. S pomočjo tabele smo podatke združili v skupine odgovorov in jih predstavili v tabelah glede na spol. Zbirna tabela nam je pomagala tudi pri primerjanju odgovorov glede na učno uspešnost pri predmetu naravoslovje. Podatke smo za vsako vprašanje metakognitivnega intervjuja predstavili s tabelo, kjer predstavljamo odgovore učencev glede na spol s številom učencev (f) in odstotki (%), pri nalogah TAPP pa tudi z oceno, kjer ocena 1 pomeni nezadostno oceno, ocena 5 pa odlično oceno. V *prilogi 2* nekatere rezultate predstavljamo tudi tabelarično.

Znanje učenca po učenju smo preverili s preizkusom znanja, ki je imel deset nalog. Ovrednotili smo ga s točkami, kjer je učenec za vsak pravilen odgovor vprašanja nižje ravni dobil eno točko, za pravilen odgovor srednje in višje ravni pa največ dve točki. Vseh možnih točk je bilo 16, učence pa smo glede na kriterij ocenjevanja razdelili v tri skupine glede na uspešnost. Podatke, pridobljene z očesnim sledilcem, smo obdelali v programu Tobii Glasses Analysis Software. S pomočjo programa smo izračunali povprečen čas učenja iz učbenika za vsakega učenca in število očesnih zaznav. Čas učenja smo primerjali glede na spol in uspešnost reševanja nalog po učenju. Izračunali smo tudi posameznikov čas branja besedila in čas, ki ga je učenec porabil za branje grafičnih in slikovnih prikazov, ki so besedilu dodani. Primerjali smo jih glede na spol in uspešnost reševanja nalog.

2 Rezultati z interpretacijo

2.1 Hipoteze v zvezi s pomembnostjo učnih strategij

Učenci šestih razredov bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen, kot jih dejansko uporabljajo (tabeli 1 in 2). Statistično pomembne razlike obstajajo med pripisovanjem

pomena bralnim učnim strategijam in njihovo uporabo v vseh delih učnega procesa, tako pred branjem, med njim kot tudi po njem. To navaja na domnevo, da sicer učenci na deklarativni ravni vedo, da so bralne učne strategije pri učenju pomembne, vendar jih, iz nam neznanih razlogov, ne uporabljajo tako pogosto. Učenci, ki pogosteje uporabljajo bralne učne strategije (tabele od 3 do 5), tem strategijam pripisujejo tudi večji pomen *(r = 0,62; p = 0,000).* Ta povezanost je višja pri fantih (*r = 0,65; p = 0,000)* kot pri dekletih (*r = 0,55; p = 0,000).* To pomeni, da bodo fantje bralne učne strategije uporabili, če se jim bo zdela uporaba smiselna. Višja povezanost je tudi pri učno manj uspešnih učencih (*r = 0,64; p = 0,000)* kot pri učno uspešnih učencih (*r = 0,60; p = 0,000)*. To kaže, da je za učno manj uspešne učence pomembno, da vedo, zakaj je neka strategija dobra, ker jo potem tudi pogosteje uporabljajo. Ti rezultati so skladni z ugotovitvijo raziskave S. Pečjak in K. Košir (2003). Medtem ko njuna raziskava dokazuje, da je povezanost med uporabo bralnih učnih strategij in pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam višja pri učno uspešnejših učencih kot pri učno manj uspešnih učencih, rezultati naše raziskave kažejo ravno obratno. Morda to lahko pripišemo dejstvu, da je v zadnjem desetletju v poučevanju na osnovnih šolah prišlo do velikih sprememb, vezanih na spoznavanje in uporabo bralnih učnih strategij pri poučevanju. Učitelji se vedno bolj zavedajo, kako pomembno je tovrstno znanje za razumevanje učnih vsebin, zato v pouk vnašajo tudi znanja o bralnih učnih strategijah. Vedo, da se učenci ne naučijo uporabe bralnih učnih strategij avtomatično z zorenjem ter da na pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam vpliva tudi socialno okolje (tj. učitelji, starši, vrstniki) in lastne izkušnje učenca. V pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam v splošnem obstajajo razlike med spoloma (tabeli 6 in 7), poleg tega pa še razlike v pripisovanju pomena strategijam med branjem. Tako strategijam nasploh kot tudi strategijam med branjem dekleta pripisujejo večji pomen. V pripisovanju pomena strategijam pred branjem in po njem med spoloma ni razlik. Med posamičnimi strategijami branja pripisujejo dekleta v primerjavi s fanti večji pomen strategijam postavljanja vprašanj v zvezi s snovjo *(t = 2,00; df = 164; p = 0,037),* označevanju novih neznanih besed med branjem *(t = 2,14; df = 164; p = 0,032),* pojasnjevanju novih neznanih besed *(t = 3,05; df = 155, p = 0,030),* urejanju glavnih misli *(t = 2,12, df = 164; p = 0,043)* in urejanju povzetka snovi *(t = 2,28; df = 164; p = 0,019).* Dekleta so torej v večji meri kot fantje prepričana, da si je pomembno pri učenju postavljati vprašanja, izločiti neznane besede in jih pojasniti, urediti glavne misli in zapisati povzetek. Tudi raziskava S. Pečjak in K. Košir (2003) poroča, da v pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam obstajajo razlike med spoloma le v pripisovanju pomena strategijam med branjem, ki jim dekleta pripisujejo večji pomen. To kaže, da se dekleta bolj kot fantje zavedajo, da je potrebno med učenjem spremljati razumevanje tega, kar se učijo, in sproti razjasnjevati nejasnosti. Glede na ugotovitve M. Boekarts (1986), ki poroča, da se od deklet pričakuje, da bodo pri svojem delu bolj marljiva in natančna kot fantje, da bodo imele boljše učne uspehe, da so bolj odvisne od mnenja in pomoči drugih, nas ne preseneča, da bralnim učnim strategijam pripisujejo tudi večji pomen.

Učence smo glede na povprečno oceno, pridobljeno iz vseh ocen v tekočem šolskem letu pri naravoslovju in geografiji, razdelili v dve skupini: učno manj uspešne in učno uspešne učence. Učno uspešni učenci pripisujejo nekoliko večji pomen bralnim učnim strategijam v vseh delih učnega procesa (tabeli 8 in 9), pri čemer pa se glede na učni uspeh ne razlikujejo statistično pomembno. Razlike glede na učni uspeh se niso pokazale ne pri pripisovanju pomena strategijam pred branjem, med njim in niti po njem. Sicer učno uspešnejši učenci, v primerjavi z učno manj uspešnimi učenci, pripisujejo večji pomen elaboracijskim strategijam, ki jim omogočajo dobro bralno razumevanje. Rezultati naše raziskave so skladni z že omenjeno raziskavo S. Pečjak in K. Košir (2003), ki prav tako poroča, da se učenci glede na učni uspeh ne razlikujejo pomembno v pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam. K.

Ablard in R. Lipschultz (1998) sta ugotovili, da se skupina učno uspešnih učencev med seboj precej razlikuje v pripisovanju pomena in uporabi bralnih učnih strategij, kar kaže na to, da te strategije niso nujne za učno uspešnost. Zagotovo pa imajo veliko vlogo pri pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam tudi učitelji, ki v razredu, ne glede na učno uspešnost posameznikov, promovirajo in modelirajo bralne učne strategije vsem učencem.

2.2 Hipoteze v zvezi z uporabo bralnih učnih strategij

Podatke za preverjanje hipotez, ki se nanašajo na uporabo bralnih učnih strategij, smo dobili z vprašalnikom (*priloga 1*). Za konkretnejši vpogled v uporabo bralnih učnih strategij pri šestošolcih smo podatke dopolnili še z individualnim Preizkusom za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika (TAPP) in z uporabo očesnih sledilcev, ki smo jih izvedli s posameznimi učenci in s katerimi smo spremljali potek njihovega samostojnega učenja.

Rezultati kažejo, da dekleta nasploh pogosteje uporabljajo bralne učne strategije kot fantje (tabeli 10 in 11). Pomembno pogosteje jih uporabljajo med branjem in po njem, od fantov pa se ne razlikujejo v uporabi strategij pred branjem. Analiza posameznih postavk kaže, da dekleta v primerjavi s fanti pogosteje podčrtujejo nove, nejasne besede, da si jih po branju pojasnijo *(t = 2,90; df = 164; p = 0,004)*, iz gradiva si pogosteje kot fantje izpisujejo ključne besede in misli *(t = 3,81; df = 164; p = 0,000)* ter bistvene besede pogosteje kot fantje na nek način uredijo, na primer narišejo miselni vzorec *(t = 3,56; df = 164; p = 0,000)*. Dekleta torej uporabljajo več elaboracijskih in organizacijskih strategij v procesu učenja kot fantje. Za bolj natančen vpogled v dejansko uporabo bralnih učnih strategij pri učencih smo izvedli Preizkus za ugotavljanje bralnih učnih strategij pri uporabi učbenika. S tem preizkusom smo ugotavljali, kako se učenci učijo iz učbenika (berejo tiho oz. glasno) in kako dobro uporabljajo strategije povzemanja, izdelave zapiskov, iskanja specifičnih informacij, strategije določanja novih neznanih besed, podčrtovanja, hitrega preleta besedila, strategije branja naslovov in drugih grafičnih prikazov ter strategije branja kazal in seznamov. Povzamemo lahko (tabele od 12 do 19), da se učenci snov iz učbenika za naravoslovje učijo s pomočjo glasnega in tihega branja. Hkratna uporaba obeh načinov branja kaže na fleksibilno uporabo branja za učenje, saj učenci navajajo, da tiho berejo lažja besedila, če česa ne razumejo, pa preberejo učno snov glasno (večkrat). Ugotovili smo, da si večina učencev, ne glede na spol, občasno pomaga s slikovnim gradivom. Tistih učencev, ki si s slikovnim gradivom ne pomagajo, je 16 %, vedno pa si s slikovnim gradivom pomaga dobra četrtina učencev, med temi je več fantov kot deklet. Rezultati kažejo, da veliko učencev še ne zna »brati« slik, kar pomeni, da je učence potrebno naučiti strategij učenja iz slikovnega gradiva. Tudi raziskava S. Starc (2011) poroča, da tudi dijaki usvajajo branje večkodnih besedil (tj. kombiniranih, besedno-slikovnih) v svojem kulturnem okolju spontano. Vendar avtorica poudarja, da je potrebno, zaradi kompleksnosti zgradbe besedil v sodobnem času in vedno večjega števila teh besedil, večkodna besedila obravnavati in se učiti strategij branja takih zapisov tudi v formalnem izobraževanju, torej v šoli. Učenci za učenje najpogosteje uporabljajo strategijo večkratnega branja besedila. Pogosto se učijo tudi na pamet, pri učenju pa večina učencev šestih razredov še ni samostojna in jih po učenju starši sprašujejo o naučeni snovi in preverjajo njihovo znanje. Dobljene rezultate smo primerjali glede na spol, vendar s temi rezultati ne moremo potrditi povezanosti spola in uporabe bralnih učnih strategij, saj je naš raziskovalni vzorec v tem delu premajhen, da bi lahko zanesljivo ugotavljali pomembnost razlik med spoloma. V nadaljevanju smo z učenci preverjali dejansko uporabo bralnih učnih strategij, ne preko njihovega samoporočanja, ampak preko dejansko izkazane uporabe strategij pri nalogah v učbeniku. Največ težav so imeli učenci pri oblikovanju povzetka, kar kaže, da učenci te strategije še niso razvili. Večina učencev sicer že obvlada posamezne

elemente za oblikovanje povzetka (določanje bistva in pomembnih podrobnosti), bistveno več težav pa imajo pri oblikovanju koherentnega povzetka. Bralec mora biti namreč sposoben identificirati bistvo prebranega, oceniti pomembnost posameznih informacij in te informacije povezati v smiselno celoto – povzetek. S. Kolić Vehovec in Bajšanski (2003) poročata, da povzemanje predstavlja eno izmed najpomembnejših aktivnosti po branju in kaže na stopnjo bralnega razumevanja. Mlajši učenci in slabi bralci imajo težave pri uporabi strategije povzemanja. Pri izurjenih in dobrih bralcih teče proces povzemanja relativno avtomatično, medtem ko pri branju zahtevnejših tekstov uspešni bralci uporabljajo strategijo povzemanja zavestno. S. Količ Vehovec idr. (2008) poročajo, da imajo dekleta bolj razvito strategijo povzemanja kot fantje ter tudi bolje poznajo, katere so tiste bralne strategije, ki vodijo k boljšemu bralnemu razumevanju oz. dosežku. Preizkus izdelave zapiskov smo namenoma izvedli na istem besedilu kot nalogo povzemanja. Izhajali smo iz predpostavke, da naj učenci snov najprej spoznajo, nato pa jo organizirajo v zapis. Iz ocen učencev lahko razberemo, da so imeli učenci prav zaradi že poznanega besedila najmanj težav pri zapisu glavne ideje in njej pripadajočih podrobnosti. Več težav pa se je pokazalo pri organiziranem zapisu in učinkovitosti zapisa. Zapisi treh učencev so odstopali od drugih zapisov tako po organizaciji besedila kot učinkovitosti. Učenci so učno zelo uspešni. Pri delu z učenci smo opazili, da večina učencev zapisuje učno snov tako, da jo iz učbenika prepiše dobesedno. Večina učencev, ne glede na spol, zapisuje povedi, za katere menijo, da so pomembne, od začetka do konca. Pri zapisih so zelo počasni, njihovi zapisi so pogosto nečitljivi in nimajo primerne strukture. To kaže na to, da bi morali učitelji npr. ob skupnem zapisovanju učne snovi sproti pojasnjevati tudi, zakaj zapisujejo točno določene besede ali povedi; zakaj jih urejajo in na kakšen način; kako jim bo zapis pomagal pri razumevanju učne vsebine; kako bi zapis še lahko prestrukturirali ipd.. Pomembno je, da učitelji ob izdelavi zapisov učence vedno znova opozarjajo na to, kako naj bo zapis organiziran, da bo razvidna zveza med glavnimi mislimi, da so pomembni deli besedila dobro vidni in so misli izražene čim bolj na kratko. Več kot polovica učencev v učnem gradivu podčrtala preveč besedila, premalo besedila ni podčrtal nihče. Učenci podčrtajo bistvene informacije, vendar ob njih tudi preveč njim pripadajočih podrobnosti. Med opazovanjem učencev smo zaznali, da učenci nimajo razvitih lastnih sistemov podčrtavanja – namreč, vse podčrtajo z enojno črto. Povedali so, da jih podčrtavanja ni nihče učil, da vedo, da je tisto, kar je zapisano odebeljeno, bolj pomembno, nekateri učenci so rekli, da podčrtujejo po občutku. Glede na rezultate in dejstvo, da je podčrtavanje oz. označevanje gradiva (še posebej iskanje bistvenih informacij) ena izmed pomembnih aktivnosti med branjem, menimo, da je velika potreba po učenju te strategije. Menimo, da je razlog, zakaj se učencev ne uči sistematičnega podčrtavanja v učbenikih, tudi to, da uporabljajo učbenike iz učbeniškega sklada, v katere ne smejo podčrtavati. Učitelji podčrtavanja v učbenikih tudi zato ne spodbujajo. Učenci so bili pri pripisovanju pomena izoliranim besedam bolj uspešni kot pri iskanju pomena s pomočjo sobesedila. Tretjina učencev je bilo zelo uspešnih pri pripisovanju pomena izoliranim besedam, medtem ko je bilo pri določitvi pomena besed v povezavi s sobesedilom takih učencev bistveno manj. Na splošno so manj uspešni učenci besede v besedilu iskali dalj časa in pogosteje, besed niso znali povezati s snovjo v učbeniku. Pri iskanju pomena izoliranim besedam so izhajali iz izkušenj in predznanja, v povezavi s sobesedilom pa jim je bilo pomen besede težje ugotoviti. Učenci bolje iščejo informacije s pomočjo širših pojmovnih kategorij kot specifične informacije oz. podrobnosti. Pri tem imajo učno uspešni učenci manj težav. V kazalih se bolje znajdejo in naloge tudi hitreje rešijo. Medtem ko učno manj uspešni učenci za vsako nalogo iskanja specifičnih podrobnosti pogled usmerijo na začetek kazala in iščejo informacije v kazalu sistematično – kot bi brali kazalo po vrsti. Učno uspešni učenci pa najprej pregledajo pojmovne širše kategorije, izločijo nepomembne kategorije in iščejo specifične podrobnosti le znotraj ustreznih kategorij. Uspešni učenci znajo informacije poiskati tudi na več mestih.

Učence je potrebno na strategijo branja kazal in seznamov opozarjati in jih uriti v uporabi te strategije, da jo bodo uporabljali hitro in čim bolj učinkovito.

S pomočjo očesnih sledilcev smo želeli še bolj poglobljeno spoznati značilnosti strategij, ki jih učenci uporabljajo pri učenju z branjem. Pri tem smo preko očesnih sledilcev spremljali čas učenja in kam ter za koliko časa so učenci usmerili svoj pogled v besedilu oz. koliko fiksacij so naredili v besedilu. S pomočjo analize posnetkov in časa postankov smo prišli do zaključkov, da imajo tako povprečni kot učno uspešni učenci v šestem razredu že dobro usvojeno tehniko branja. Njihovo branje je tekoče in dovolj hitro.

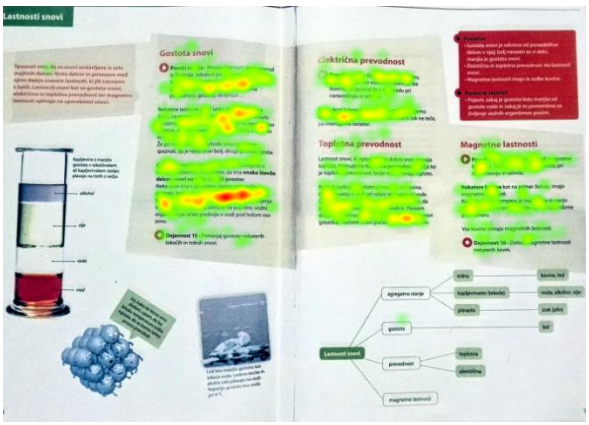
S toplotno obdelano sliko (slika 1) predstavljamo »branje« vseh testirancev. Dalj časa trajajoče oz. večkratne fiksacije so obarvane z odtenki oranžne in rdeče barve, sicer pa zeleno. Mesta, kjer fiksacij ni oz. jih je manj, so neobarvana.



Slika 1: Prikaz branja z očesnim sledilcem za vse učence.

Razlike pri učnem dosežku kažejo, da učno uspešni učenci, v primerjavi s povprečnimi, po učenju več časa namenijo sistematični uporabi učnih strategij: ponovno preletijo/preberejo besedilo, povzetek, odebeljene besede in pregledajo slike in grafične zapise. Čas učno povprečnih učencev, ki ga porabijo za delo z delovnim gradivom je sicer krajši, uporaba strategij pa manj sistematična, z očmi »begajo« po besedilu, ne ustavljajo se na ključnih delih besedila ali ključnih besedah. Fiksacije naredijo na besedilu ob sliki/fotografiji in manj na sliki/fotografiji sami. Nekoliko več fiksacij na slikah naredijo učno uspešni učenci, vendar je razlika majhna. Še več fiksacij na besedila, ki so ob slikah/fotografijah, kot učno uspešni in povprečni učenci naredijo učno manj uspešni učenci. Osredinjeni so na besedilo ob sliki, same slike pa pogosto sploh ne pogledajo. Za vse tri skupine velja, da si slike/fotografije premalo natančno pogledajo in so osredotočeni predvsem na besedilo, ki je dodano slikovnemu delu, kar dokazuje tudi raziskava S. Starc (2011).

Za boljšo ponazoritev prikazujemo toplotni sliki branja za dva učenca (fant 1 in fant 2) – učno manj uspešnega (slika 2) in učno zelo uspešnega (slika 3).



Slika 2: Fant 1 (toplotna slika učenja).



Slika 3: Fant 2 (toplotna slika učenja).

Fant 1 je prebral le besedni del učnega gradiva, bral je glasno, počasi in manj tekoče. Besedni del učnega gradiva je bral sistematično in v smiselnem vrstnem redu. To poudarjamo zato, ker je besedilo v učbeniku zapisano stolpično in mora zaporednost posameznih delov učenec med branjem upoštevati. Učenec ni prebral oz. pogledal nobenega slikovnega ali grafičnega zapisa. Ob koncu je zaznal uvod, vendar ga ni prebral, slika 2. Po končanem branju besednega dela, je učenec končal z učenjem iz učbenika. Na testu razumevanja prebranega, ki je sledil učenju, je dosegel štiri točke od šestnajstih. Dve točki je dobil pri vprašanjih nižje ravni, eno točko pri vprašanju srednje ravni, in eno točko pri vprašanju višje ravni. Delno pravilno je odgovoril na vprašanje, ki se je nanašalo na primerjavo, učenec pa je nanj odgovoril na podlagi izkušenj. Ko smo želeli izvedeti, kje v učbeniku, bi lahko našel odgovor, mesta ni znal pokazati. Po končanem testu je učenec ocenil učno snov kot težko in poročal, da se je hitro privadil na očala za branje.

Fant 2 je učno gradivo bral tiho. S pomočjo analize posnetkov očesnih zaznav smo ugotovili, da je učenec bral besedilo razmeroma hitro in tekoče. Pričel je z branjem uvoda, nadaljeval sistematično in v smiselnem vrstnem redu. Pri tem se je najprej osredotočil na branje leve strani učbenika, nato pa še desne strani. Med učenjem si je učenec delal zapiske in po končanem pregledu besedilo večkrat preletel, se vračal na že prebrano, primerjal prebrano z zapiski in jih dopolnjeval. Pri tem je učenec pregledal tudi grafične in slikovne zapise, ki so dodani besednemu delu učnega gradiva. Iz slike 3 je razvidno, da se ni osredinil le na besedilo ob slikah, kot to stori večina učencev, temveč tudi na samo sliko oz. fotografijo. Pri testu bralnega razumevanja je bil učenec zelo uspešen in ga je rešil stoodstotno pravilno. Pri odgovarjanju na vprašanja si pogosto ni pomagal z učbenikom. Večkrat je odgovor poiskal v učbeniku, če je šlo za vprašanja višje ravni (primerjanje, sintetiziranje) ali pa se je odgovor navezoval na slikovni ali grafični del učnega gradiva.

Zaključimo lahko, da naši rezultati podpirajo ugotovitve drugih raziskav (Peklaj in Pečjak, 2002), ki poročajo, da se učno bolj uspešni dijaki bolj zavedajo pomena učnih strategij in imajo več znanja o tem, kdaj in kje jih uporabiti, da uporabljajo tudi več strategij, večkrat evalvirajo dosežene cilje in imajo višji občutek lastne učinkovitosti. Podobno tudi Biemiller s sodelavci (1998) poroča, da učno bolj uspešni učenci pogosteje uporabljajo samoregulacijske strategije kot učno manj uspešni učenci; kar se je pokazalo tudi na primeru naših rezultatov. Zimmerman in Martinez-Pons (1990) poročata o pogostejši uporabi organizacijskih in transformacijskih učnih strategij in strategij pregledovanja zapiskov. Pri nadarjenih učencih poročata o pogostejšem samospremljanju in iskanju vrstniške pomoči. Tudi raziskava B. Marentič Požarnik (1980) kaže, da se razlike med učno uspešnimi in manj uspešnimi učenci

pojavljajo v tem, da morajo učno manj uspešni učenci večkrat prebrati snov, da jo razumejo, da imajo težave pri samostojni obnovi prebranega besedila in občasno pri iskanju bistva iz besedila, hkrati pogosteje mehanično ponavljajo snov. K. Ablard in R. Lipschultz (1998) sta ugotovili, da se tudi skupina učno uspešnih zelo razlikuje v uporabi samoregulativnih učnih strategij in opozarjata na to, da lahko učno uspešni učenci tako avtomatsko uporabljajo učne strategije, da se njihove uporabe sploh ne zavedajo. Ker je naša raziskava osnovana na samoocenah sodelujočih učencev, je povsem možno, da nekateri učenci niso poročali točno o uporabi strategij med branjem in po njem, ker se njihove uporabe niti ne zavedajo, ne pa zato, ker jih dejansko ne bi uporabljali. Tako nas ne presenečajo rezultati raziskave S. Pečjak in K. Košir (2003), ki so pokazali, da med učno bolj in učno manj uspešnimi učenci ni pomembnih razlik v uporabi učnih strategij. Vsebinska analiza posameznih postavk med učno manj uspešnimi in učno uspešnimi učenci pa tudi v njuni raziskavi pokaže določene razlike v strategijah, ki jih učenci uporabljajo.

Iz rezultatov je razvidno (tabela 20), da obstajajo statistično pomembne razlike v interesu za branje nasploh in branju v socialnem kontekstu glede na spol učencev. Dekleta imajo večji interes za branje nasploh, posamezne postavke pa kažejo, da dekleta pogosteje kot fantje berejo svojemu bratu, sestri ali komu drugemu *(t = 4,11; df = 150; p = 0,000)*, pogosteje kot fantom jim prijatelji rečejo, da dobro berejo *(t = 2,03; df = 150; p = 0,047)*, menijo, da se z branjem veliko naučijo *(t = 2,92; df = 164; p = 0,004)*, včasih berejo svojim domačim *(t = 2,20; df = 164; p = 0,029)*, rajši kot fantje si s prijatelji izmenjujejo knjige ali revije *(t = 2,66; df = 164; p = 0,009)*, pogosteje kot fantom jim starši rečejo, da dobro berejo *(t = 2,12 ; df = 164; p = 0,043)*, s prijatelji se pogovarjajo o tem, kar berejo *(t = 3,88; df = 164 ; p = 0,000)*, rajši kot fantje pomagajo sošolcem pri šolskem branju *(t = 3,27; df = 164; p = 0,001)* in v primerjavi z drugimi stvarmi v šoli poročajo, da jim gre branje najbolje *(t = 2,17; df = 164; p = 0,322)*.

N. Bucik (2005) je v raziskavi, v kateri je preučevala interes za branje pri pet- in šestletnih otrocih, ugotovila, da že pri tej starosti obstajajo pomembne razlike v interesu za branje glede na spol otroka (tabela 20). Deklice po mamini in lastni oceni izkazujejo višji interes za branje kot dečki. Nekateri avtorji (Kush in Watkins, 1996; McKenna idr., 1995; Millard, 1994) poudarjajo, da bi pri dečkih morali spodbujati interes za branje, še posebej pri tistih, ki vstopajo v šolo s slabšim odnosom do branja. Hkrati so ugotovili, da razlike med spoloma z leti šolanja še naraščajo v prid dekletom. Hkrati McKenna (2001) ugotavlja, da učinek spola ni posledica večje bralne sposobnosti deklet, temveč gre za pomemben učinek kulturnih pričakovanj. Wigfield in Guthrie (1997) ter Baker in Wigfield (1999) so ugotovili, da dekleta kažejo večjo motiviranost za branje. Številne študije kažejo, da bralni interes posredno deluje na bralno učinkovitost (Hidi, 2001).

Raziskava kaže, da (tabela 21) obstajajo statistično pomembne razlike tudi v interesu za branje nasploh in branje v socialnem kontekstu glede na učno uspešnost učencev. Učno uspešni učenci imajo večji interes za branje nasploh, posamezne postavke pa kažejo, da učno uspešni učenci bolj kot učno manj uspešni učenci poročajo o tem, da berejo zato, da se naučijo kaj novega o stvareh, ki jih zanimajo *(t = 2,29; df = 164 ; p = 0,021)*, menijo, da se z branjem veliko naučijo *(t = 3,19; df = 164; p = 0,002)*, domače naloge pri branju naredijo tako, kot želi učiteljica *(t = 2,18; df = 164 ; p = 0,029)*, da jim prijatelji včasih rečejo, da so dobri bralci *(t = 2,19; df = 164; p = 0,032)*, in v primerjavi z drugimi stvarmi v šoli menijo, da jim gre branje najbolje *(t = 2,57; df = 149; p = 0,012)*.

Tudi številne druge raziskave poročajo o povezanosti bralne motivacije z učno uspešnostjo (Baker in Wigfield, 1999; Pečjak idr., 2006; Pečjak in Bucik, 2004; Wigfiled in Guthrie, 1997). Rezultati raziskav kažejo, da dobri bralci kažejo najvišji bralni interes za branje in pojmujejo branje kot zelo pomembno, medtem ko slabi bralci kažejo pomembno nižji bralni interes in pojmujejo branje kot manj pomembno. Guthrie idr. (1996) poudarja, da učenci bolje razumejo temo, ki jih zanima, in zato je nujno potrebno upoštevati učenčev interes, ki ga lahko dosežemo z dajanjem možnosti izbire učencu. Če jih naloga in branje zanimata, branje učenci sprejmejo kot sredstvo za doseganje svojih ciljev in kot užitek. Tako upoštevanje posameznikovega interesa vpliva tako na užitek doživljanja kot na vključenost v nalogo in na vrednotenje same naloge. Če učenec ni motiviran za branje, se izogiba učnim situacijam, v katerih se je potrebno učiti s pomočjo branja. Rezultati PISA (OECD, 2010, 2013) poudarjajo pomembnost bralne motivacije za učno uspešnost in kažejo, da so bolj motivirani in zavzeti bralci dosegali višje učne rezultate kot manj zavzeti bralci. Tako sta S. Pečjak in N. Bucik (2004) pri učencih sedmega in osmega razreda pokazali, da imajo bralno bolj uspešni učenci višje izražene vse motivacijske dimenzije – interes za branje, ki se kaže skozi branje za uživanje; kompetentnost za branje in prepričanje o pomembnosti branja. S. Pečjak in K. Košir (2008) sta pri učencih sedmega in osmega razreda osnovne šole dokazali, da sta meri bralnega vedenja, pogostost in dolžina branja, dobra kazalnika zavzetosti za branje, saj se pomembno povezujeta z vsemi motivacijskimi dimenzijami. Ugotovili sta, da je imela skupina učencev, ki so brali bolj pogosto in daljši čas, bolj izrazito notranjo motivacijo in večjo kompetentnost za branje kot skupina učencev, ki je brala redkeje in krajši čas oz. sploh ni brala (Pečjak, 2011). Poleg tega raziskave kažejo, da imajo učenci, ki samoregulacijsko pristopajo k učenju, boljše dosežke in so bolj zadovoljni s svojim delom (Pintrich, 2000; Ryan in Deci, 2000). Ryan in Deci (2000) ugotavljata, da se posameznik bolj samoregulacijsko vede v kontekstih, ko je posameznik povezan z drugimi, ki pozitivno vrednotijo samoregulacijsko vedenje, ima možnost doživeti občutek kompetentnosti in ima podporo pri avtonomnem izbiranju med različnimi možnostmi. Na tem mestu bi poudarili, kako pomembno je zavedanje, da imajo učitelji in svetovalni delavci pomembno vlogo pri motiviranju učencev za uporabo bralnih učnih strategij: spodbujali naj bi vključevanje aktivnosti, ki spodbujajo razvoj samoregulacijskega učenja z namenom povečevanja uporabe specifičnih učnih strategij. To pa zahteva tudi večjo odprtost učitelja pri delu z besedili: dopuščanje možnosti izbire besedil za branje, nudenje različnih bralnih nalog, dopuščanje in spodbujanje različnih interpretacij besedil.

2.3 Hipoteze v zvezi z uporabo učbenika

Rezultati kažejo, da učenci, ki pripisujejo bralnim učnim strategijam večji pomen, tudi učbenik, ne glede na to, ali ga uporabljajo iz lastne motivacije ali na pobudo učitelja ali staršev, uporabljajo pogosteje. Hkrati učenci, ki pogosteje uporabljajo bralne učne strategije, imajo višji interes za branje, pogosteje uporabljajo tudi učbenik. Rezultati kažejo, da učenci, ki samoiniciativno uporabljajo učbenik, le tega pogosteje uporabljajo. Pogosteje učbenik uporabljajo dekleta kot fantje. Dekleta tudi izkazujejo višji bralni interes, večjo kompetentnost za branje ter v primerjavi s fanti pojmujejo branje kot bolj pomembno. Raziskava S. Pečjak in N. Bucik (2004) poroča, da fantje v višjih razredih v primerjavi z dekleti kažejo še bolj pomembno nižji interes za branje in pojmujejo branje kot izrazito manj pomembno v primerjavi z dekleti. Rezultati kažejo na to, da bo v prihodnosti potrebno več pozornosti nameniti spodbujanju bralne motivacije zlasti pri fantih. Tudi raziskava S. Pečjak in K. Košir (2003) potrjuje povezanost, da učenci, ki pogosteje uporabljajo učbenik in zvezek, ne glede na motivacijo, pripisujejo učnim strategijam v procesu učenja večjo pomembnost. Enake rezultate potrjuje raziskava S. Pečjak in N. Bucik (2004). Avtorici sta ugotovili, da učenci, ki

pripisujejo branju večji pomen, berejo pogosteje kot učenci, ki pojmujejo branje kot manj pomembno. Raziskava tudi potrjuje, da dobri bralci, ne glede na spol, pripisujejo branju večji pomen kot povprečni bralci oz. slabi bralci. Rezultati kažejo, da učenci, ki uporabljajo učbenik za učenje samoiniciativno, ki so notranje motivirani za učenje, učbenik tudi pogosteje uporabljajo. Učenci, ki poročajo, da učitelj zahteva učenje iz učbenika, so bolj zunanje motivirani za učenje in učbenik najmanj pogosto uporabljajo. Nekoliko bolj pogosto se učenci učijo iz učbenika, če to od njih zahtevajo starši, kar kaže na pomembno vlogo staršev pri spremljanju učenja njihovih otrok.

3 ZAKLJUČEK

Osnovni namen raziskovalnega dela je prikazati povezanost med pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam pri šestošolcih in njihovo uporabo teh strategij pri samostojnem učenju. Zanimala nas je tudi povezanost pripisovanja pomena bralnim učnim strategijam in uporabo bralnih učnih strategij s spolom, učno uspešnostjo, učenčevim interesom za branje in uporabo učbenika. S preizkusom za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika in s pomočjo očesnih sledilcev smo na manjšem vzorcu učencev nazorneje pokazali uporabo bralnih učnih strategij pri učenju iz učbenika.

Učenci šestih razredov bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen, kot jih dejansko uporabljajo. Razlike med pripisovanjem pomena in uporabo bralnih učnih strategij obstajajo tako pred branjem, med njim kot tudi po njem. Učenci, ki pogosteje uporabljajo bralne učne strategije, tem strategijam pripisujejo tudi večji pomen. Dekleta v primerjavi s fanti pripisujejo večji pomen strategijam med branjem, medtem ko v pripisovanju pomena strategijam pred branjem in po njem med spoloma ni razlik. Učenci pa se glede na učni uspeh v splošnem ne razlikujejo v pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam.

Rezultati na področju uporabe bralnih učnih strategij kažejo, da dekleta pogosteje kot fantje uporabljajo strategije nasploh, še posebej pa strategije med branjem in po njem. Vsebinska analiza posameznih postavk kaže, da dekleta v primerjavi s fanti pogosteje podčrtujejo nove, neznane besede, da si jih po branju pojasnijo, si iz gradiva pogosteje kot fantje izpisujejo ključne besede in misli ter bistvene besede pogosteje kot fantje na nek način uredijo. Z intervjuji, nalogami za ugotavljanje in ocenjevanje strategij pri uporabi učbenika ter očesnimi sledilci smo dobili bolj natančen vpogled v dejansko uporabo bralnih učnih strategij pri učencih. Učenci se učno snov iz učbenika učijo s pomočjo glasnega in tihega branja, kar kaže na fleksibilno uporabo branja. Deklice so pri branju bolj uspešne in učno gradivo tudi hitreje preberejo, hkrati pa za branje izkazujejo tudi večji interes. Učenci za učenje najpogosteje uporabljajo strategijo večkratnega branja besedila, pogosto pa se učijo tudi na pamet. Večina učencev že obvlada posamezne elemente za oblikovanje povzetka (določanje bistva in pomembnih specifičnih podrobnosti), bistveno več težav imajo pri oblikovanju koherentnega povzetka. Med preverjanjem uporabe bralnih učnih strategij smo opazili, da imajo učenci nasploh veliko težav pri izdelavi zapiskov. Povedi, za katere menijo, da so pomembne, zapisujejo od začetka do konca; iz učbenika jih prepišejo dobesedno. Njihovi zapisi so pogosto nečitljivi in nimajo primerne strukture. Učenci poročajo, da jih zapisovanja nihče ne uči, kar kaže na to, da bi morali učitelji ob skupnem zapisovanju sproti pojasnjevati tudi, zakaj npr. zapisujejo točno te besede, povedi; zakaj jih urejajo na točno določen način ipd.. Učenci v besedilih podčrtajo bistvene informacije, vendar ob njih tudi preveč pripadajočih podrobnosti. Učenci nimajo razvitih posebnih sistemov podčrtavanja – namreč vse podčrtajo z enojno črto. Pokaže se potreba po učenju strategije podčrtavanja, saj bi bilo

smiselno, da bi vsak posamezni učenec razvil lasten sistem podčrtavanja. Učenci hitreje in bolj uspešno pripišejo pomen izoliranim besedam, pri čemer izhajajo iz izkušenj in predznanja, v povezavi s sobesedilom pa jim je bilo pomen točno določene besede težje ugotoviti. Večina učencev si pri učenju pomaga s slikovnim gradivom le občasno in samo četrtina vedno. Opazili smo, da večina učencev še ne zna »brati« slik. Osredinijo se na besedno vsebino poleg slikovnega ali grafičnega sporočila, same slike/fotografije pa sploh ne pogledajo in ne povežejo v celoto. Učenci tudi bolj uspešno iščejo specifične informacije v naslovih kot pa v grafičnih in slikovnih gradivih. To pomeni, da je potrebno učence naučiti strategij učenja iz slikovnega gradiva. Pri iskanju specifičnih informacij v kazalih pa so bolj uspešni, ko gre za zapis informacije v širši kategoriji.

Rezultati raziskave kažejo, da učno uspešnejši učenci pogosteje kot učno manj uspešni učenci uporabljajo strategije pred branjem ter po branju aktivneje predelujejo (ponavljajo) učno snov. Hkrati smo ugotovili, da je večja verjetnost, da bodo učno uspešni učenci pogosteje kot učno manj uspešni: učno gradivo brali samo tiho, med učenjem poleg besednega dela učnega gradiva pregledali tudi slikovne in grafične zapise, bolj uspešni pri nalogah povzemanja, predvsem v delu, ki se navezuje na ureditev povzetka, in bolj učinkovito izdelali zapiske. Učno uspešnejši učenci hitreje kot učno manj uspešni učenci iščejo specifične informacije v besedilu, v besedilu bolj pogosto podčrtajo pomembne dele učne snovi in odkrijejo tudi bistvene informacije ob slikovnem ali grafičnem zapisu. Hkrati imajo učno uspešnejši učenci manj težav kot učno manj uspešni učenci pri ugotavljanju pomena novih, neznanih besed in ugotavljanju pomena s pomočjo sobesedila, bolj učinkovito uporabljajo strategijo preleta. Poleg naslovov za iskanje informacij uporabljajo tudi grafične prikaze ter znajo bolj sistematično in na več mestih poiskati informacijo v kazalih in seznamih. Poleg tega učno uspešnejši učenci izkazujejo večji bralni interes za branje nasploh in za branje v socialnem kontekstu.

Rezultati naše raziskave potrjujejo vrsto drugih raziskav s področja bralnih učnih strategij in interesa za branje. Zavedamo se, da je vzorec naše raziskave, predvsem v delu preizkusa za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika, premajhen, da bi lahko rezultate posploševali. Bi pa bilo v prihodnje smiselno podrobneje raziskati področje očesnih zaznav, saj menimo, da bi s tovrstnimi informacijami dobili najbolj konkreten vpogled v dejansko uporabo bralnih učnih strategij. Še zlasti smiselno se zdi to pri načrtovanju pomoči učno manj uspešnim učencem. Pokazali bi jim lahko določene učne strategije, nato pa z očesnimi sledilci preverjali, ali so usvojili te strategije do take mere, da jih pri predelavi besedila tudi dejansko uporabljajo. Poleg tega nam bi posnetki očesnih zaznav lahko služili kot didaktični pripomoček, s pomočjo katerega bi učenci pridobivali nova znanja o uporabi bralnih učnih strategij. Učitelji bi učence usmerjali k analizi posnetkov ter jih vodili k razmišljanju, katere učne strategije, kdaj in zakaj uporabiti prav določene učne strategije v procesu učenja. Ne nazadnje bi bili posnetki očesnih zaznav v pomoč tudi učiteljem pri načrtovanju pouka in spoznavanju, katerih bralnih učnih strategij učenci še niso usvojili oz. mora učitelj spremeniti metodološki pristop pri poučevanju določenih bralnih učnih strategij. Tudi s pomočjo preizkusa za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika učitelji lahko pridobijo zelo veliko informacij o tem, katere bralne učne strategije in kdaj jih učenci uporabljajo. Smiselno bi bilo, da bi preizkuse učitelji izvajali predvsem z učenci, ki so v uporabi bralnih učnih strategij šibki in bi tako lahko načrtovali kvalitetno učno pomoč za posamezne učence.

Zavedamo se omejitev naše raziskave, saj je število vanjo vključenih učencev relativno majhno, pogoji, v katerih smo učence testirali pa tudi ne tako naravni, kot jih imajo učenci doma. Prav tako moramo opozoriti na slabšo zanesljivost delov rezultatov, pridobljenih z

očesnim sledilcem. Ker smo želeli, da bi potekal proces učenja testiranih učencev čim bolj podobno kot doma, torej da berejo učno snov iz učbenika, smo se odločili za očesni sledilec v obliki očal (Tobii Glasses 2). Kljub temu da gre za trenutno najbolj dovršeno opremo za sledenje premikov očem, bi še bolj natančne rezultate dobili s stacionarnim merilcem Tobii eye tracker X-60, ki ga namestimo na računalniški ekran, vendar bi morali v tem primeru učenci brati učno snov na ekranu računalnika. Kljub temu da je večina učencev poročala, da so se na očala med učenjem iz učbenika hitro privadili, se zavedamo tega motečega dejavnika. Poleg tega, da je najem tovrstne opreme drag, je pomanjkljivost tudi časovna zamudnost testiranja z očesnimi sledilci v obliki očal.

Področje bralnih učnih strategij in njihovo dejansko uporabo pri učencih bi bilo smiselno še naprej raziskovati na konkretni ravni. S pomočjo preizkusov uporabe bralnih učnih strategij in očesnimi sledilci dobimo najboljši vpogled v njihovo dejansko uporabo. Poleg tega pa bi bilo smiselno uporabo bralnih učnih strategij učencev povezati s poučevanjem bralnih učnih strategij učiteljev, njihovim pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam ter njihovim delom v razredu. Na podlagi teoretičnih spoznanj, z našim raziskovanjem, s pomočjo opažanj in lastnih izkušenj lahko trdimo, da imajo učitelji v procesu učenja bralnih učnih strategij veliko vlogo. Menimo, da tudi za učitelje velja podobno kot za učence: bralnim učnim strategijam pripisujejo večji pomen kot pa jih dejansko poučujejo. Poleg tega vemo, da imajo učitelji veliko znanja o bralnih učnih strategijah, veliko več pomoči pa potrebujejo pri organiziranju takih učnih ur, kjer bi bralne učne strategije z učenci lahko vsakodnevno urili in učence ozaveščali o njihovi uporabi. Tudi z našo raziskavo se je pokazalo, kako ni dovolj, da učitelji učencem demonstrirajo določeno strategijo, ampak je pomembno, kolikokrat in na kakšen način jo z učenci urijo (pri različnih predmetih).

Med preizkusom za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika, smo večkrat opazili tudi to, kako pomembno je, kako in na katerih mestih je zapisana določena snov v učbeniku, pa naj gre za besedno ali slikovno/grafično gradivo. Raziskovanje z očesnimi sledilci bi bilo lahko v veliko pomoč tudi avtorjem učbenikov, ki bi kvaliteto in uporabnost učbenik še pred izdajo preverili z očesnimi sledilci na testiranih učencih.

4 LITERATURA

Ablard, K. E. in Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-arhieving students: Relations to advanced reasoning, archievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94–101.

Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477. Pridobljeno 18. 1. 2016 s spletne strani: https://www.msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Baker&Wigfield-MotivRdng.pdf.

Biemiller, A., Shany, M., Inglis, A. in Meichenbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (str. 203–224). New York, London: Guilford Press.

Boekarst, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1,* 100–111. Pridobljeno 6. 2. 2016 s spletne strani:

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/boekaerts96.pdf.

Bucik, N. (2005). *Razvoj otrokovega interesa za branje v povezavi z branjem odraslih otroku [The developement of child's interes in reading in connection with adults' reading to a child]*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Devetak, I., Kovič, M. in Torkar, G. (2012). *Dotik narave [A touch of nature]*. Učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

Devetak, I., Kovič, M., Rutar, D. in Torkar, G. (2012). *Zvezek za aktivno učenje naravoslovja v 6. razredu osnovne šole [Notebook for active learning of Natural science in 6th grade of primary school]*. Ljubljana: Rokus Klett.

Divjak, M. (2008). *Zasnova in uporaba sistemov za sledenje premikom oči [Design and use of eye tracking systems]*. V ROSUS: zbornik 3. svetovne konference, 64–71.

Guthrie, J. T. (1996). Education context for engagement in literacy. *The Reading Teacher, 49*, 432–445.

Gradišar, A. (2000). Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo: vloga motivacije pri bralnem poučevanju [What students think about reading and how do they read: a role of motivation in reading education]. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (str. 98–114). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Gradišar, A. in Bucik, N. (2004). Kako povečati bralno motivacijo učencev v osnovni šoli [How to improve the motivation for reading with primary school pupils]. *Šolska knjižnica, 14*(3), 148–157.

Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review, 13*(3), 191–209.

Kolić Vehovec, S. in Bajšanski, I. (2003). Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels. V G. Shiel in U. N. Dhalaigh (ur.), *Proceedings of the 12th European Conference on Reading* (str. 216–222). Dublin: Reading Association of Ireland.

Kolić Vehovec, S., Pečjak, S., Ajdišek, N. in Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja [Gender differences in (meta)cognitive and motivational-emotional factors of reading comprehension]. *Psihološka obzorja, 17,* 4, 89–116.

Kush, J. C. in Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 315–319. Pridobljeno 23. 1. 2016 s spletne strani: http://www.cori.umd.edu/research-publications/2004-guthrie-wigfield-etal.pdf.

Magajna, L. in Gradišar, A. (ur.) (2000). *Strategije preprečevanja šolske neuspešnosti in spodbujanje kvalitete učenja [Strategies for preventing learning ineffectiveness and promotion of a better study quality]:* interaktivni pristop: raziskovalno poročilo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Magajna, L. in Gradišar, A. (2002). Kritični dejavniki šolske neuspešnosti pri prehodu iz razrednega na predmetni pouk [Critical factors in learning ineffectiveness in transition from elementary to subject education]. V K. Bergant, in K. Lešnik Musek (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje* (54–61). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Marentič Požarnik, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja [Factors and methods of successful learning]*. Ljubljana: DDU Univerzum.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka [Psychology of learning and teaching]*. Ljubljana: DZS.

McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitude. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 135–158). Mahwah: LEA.

McKenna, M. C., Kear, D. J. in Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitude toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934–956.

Millard, E. (1994). *Developing readers in the middle years.* Buckinghma, UK, Philadelphia: Open University Press.

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti [National strategy for promoting literacy], predlog (2007). Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science.* Francija: Paris: OECD.

OECD (2013). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know.* Francija: Paris: OECD.

Pečjak, S. (1999). *Ravni razumevanja in strategije branja [Levels of reading comprehension and reading strategies]*. Trzin: Založba Different, d.o.o.

Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja [Basics of psychology of reading]*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi [Psychological aspects of reading literacy. From theory to practice]*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.

Pečjak, S. (2011). Bralna pismenost dijakov pri branju različnih besedil – Kaj nam pripoveduje PISA 2009? [Reading literacy of secondary school students in reading various texts – What does PISA 2009 tells us?]. V S. Pečjak, M. Grosman, S. Starc, A. Šporčič, D. Dernovšek, A. Železnik, C. Sokolov in B. Modrijančič Reščič. *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju: zbornik Bralnega društva Slovenije* (str. 11–24). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole [Comprehension and application of learning strategies at self-regulated learning in elementary school students]. Ljubljana: *Psihološka obzorja, 12*(4), 49–70.

Pečjak, S. in Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli [Reading motivation in primary school students]. Ljubljana: *Psihološka obzorja, 13*(4), 33–54.

Pečjak, S. in Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teacher's activities in classroom. *Studia psychologica, 50*(2), 147–168.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, M. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje [Reading motivation in school: measurement and developement]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije [Reading learning strategies]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije [Reading learning strategies]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju [Selfregulative mechanisms in learning]. *Sodobna pedagogika, 3*, 136–149.

Peklaj, C. in Pečjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia psychologica, 44*(1), 29–43.

Pintrich, P. R. in DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. Pridobljeno 2. 3. 2016 s spletne strani: http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeinder, (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 452–502). New York: Academic Press.

Pressley, M. in McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching, and assessment.* New York: Harper Collins College Publishers.

Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and fascilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78. Pridobljeno 16. 2. 2016 s spletne strani: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.

Sammons, R. B. in Davey, B. (1994). Assessing students skills in using textbooks: the textbook awareness and performance profile. *Journal of Reading, 37,* 280–286.

Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2003). Self -regulation and learning. V W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology* (str. 59–78). 7. Hoboken, NJ: John Willey and Sons.

Starc, S. (2011). Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti [The competence of decoding multimodal texts as a constituent part of prose (text) literacy]. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc. *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 28–36). Koper: Univerzitetna založba Annales. Pridobljeno 26. 2. 2016 s spletne strani: http://csg.zrs.upr.si/books/Knjige%20flippingBook/Monografije/Knjiznica%20annales%20Ludus/Razvijanje%20razlicnih%20pismenosti/files/assets/downloads/publication.pdf.

Starc, S. (2011). Pomen slikovnega v večkodnem besedilu [The importance of pictures in multimodal text]. V S. Pečjak, M. Grosman, S. Starc, A. Šporčič, D. Dernovšek, A. Železnik, C. Sokolov in B. Modrijančič Reščič. *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju: zbornik Bralnega društva Slovenije* (str. 41–56). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 14–33). Newark: IRA.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instruction models. V D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (str. 1–20). New York, London: Guilford Press.

Zimmerman, B. J. in Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51–59.

Kratka predstavitev avtorice

mag. Evelin Škof je rojena 30. novembra 1976 v Ljubljani. Po končani gimnaziji se je vpisala na Pedagoško fakulteto v Ljubljani, smer razredni pouk. Od leta 2000 je zaposlena na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika, kjer poučuje v prvi triadi. Ker se zaveda pomembnosti učinkovitega učenja z branjem in uporabe bralnih učnih strategij, je s tega področja leta 2016 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani tudi magistrirala.

5 PRILOGE

Priloga 1

Učenec/ka: _____

Sem (obkroži): dekle fant



Kako bi ocenil lastno branje? 1 2 3 4 5

Letošnje ocene pri naravoslovju: _____

Letošnje ocene pri geografiji: _____

Pred teboj je vprašalnik o učenju. Sestavljen je iz različnih trditev. Ljudje se učimo na različne načine, zato v vprašalniku ni pravilnih in napačnih trditev. Pazljivo preberi vsako trditev, nato pa obkroži/napiši odgovor, ki velja zate.

	vedno/ pogosto	**včasih**	**nikoli/ redko**
1. Kako pogosto se letos učiš iz učbenikov nasploh?	3	2	1

2. Napiši tri predmete, pri katerih se največ učiš iz učbenikov:

1. predmet: _____
2. predmet: _____
3. predmet: _____

3. <u>Učbenik</u> pri učenju uporabljam:

a) sam od sebe (samoiniciativno);

b) ker to zahteva učitelj;

c) ker to zahtevajo starši;

drugo: _____.



4. Spodaj so navedene trditve, ki govorijo o različnih načinih učenja. Vsako trditev preberi in obkroži odgovor, ki velja zate, ko se učiš iz učbenikov (nasploh) ali iz učbenika za geografijo/naravoslovje.

	vedno/ pogosto	**včasih**	**nikoli/ redko**
1. Preden se lotim učenja iz učbenika, na hitro preletim besedilo (pogledam naslov, podnaslove, slike …).	3	2	1
2. Preden preberem besedilo iz učbenika, si postavim vprašanja, kaj že vem o tej snovi.	3	2	1
3. Pred branjem snovi v učbeniku preberem povzetek (če je).	3	2	1
4. Pred branjem snovi v učbeniku si preberem ključne besede ob robu besedila (če so).	3	2	1
5. Pozorno preberem učno snov.	3	2	1
6. Med branjem podčrtavam nove, nejasne besede, da si jih po branju pojasnim.	3	2	1
7. Med branjem si poskušam zapisano v mislih čim bolj živo predstavljati.	3	2	1
8. Po branju si pojasnim nove neznane besede tako, da poskušam uganiti pomen iz sobesedila.	3	2	1
9. Po branju si pojasnim nove neznane besede tako, da poiščem razlago v slovarju.	3	2	1
10. Po branju si pojasnim nove neznane besede tako, da vprašam učitelja, sošolce, starše …	3	2	1
11. Po branju daljšo učno snov razdelim na manjše dele (odstavke).	3	2	1
12. V gradivu podčrtujem ključne besede in misli.	3	2	1
13. Iz gradiva si izpišem ključne besede in misli.	3	2	1
14. Ugotoviti poskušam, kako so ključne besede med seboj povezane.	3	2	1
15. Bistvene besede ali povedi na neki način uredim (npr. z miselnimi vzorci ali kako drugače).	3	2	1
16. Po učenju si izdelam povzetek (izvleček).	3	2	1
17. Učno snov si poskušam zapomniti tako, da jo večkrat preberem.	3	2	1
18. Po branju na pamet ponavljam določene stavke/odstavke, dokler si jih ne zapomnim.	3	2	1
19. Ponavljam le pomembne dele snovi (ključne besede, misli).	3	2	1
20. Postavljam vprašanja v zvezi s snovjo in odgovarjam nanje.	3	2	1
21. Po učenju povem ali napišem lastno mnenje o snovi.	3	2	1
22. Naučeno dopolnim s podatki iz drugih virov.	3	2	1

5. Pri učenju je pomembno:

	sploh ni pomembno	**včasih je pomembno, včasih ne**	**vedno je pomembno**
1. Pred učenjem na hitro preleteti snov (naslov, podnaslove, slike …).	1	2	3
2. Pred učenjem si zastaviti vprašanja v zvezi s snovjo.	1	2	3
3. Pred učenjem prebrati povzetek (če je).	1	2	3
4. Pred branjem prebrati ključne besede ob robu (če so).	1	2	3
5. Pozorno prebrati snov.	1	2	3
6. Med branjem označiti nove, neznane besede.	1	2	3
7. Med branjem si poskušati napisano v mislih čim bolj živo predstavljati.	1	2	3
8. Po branju pojasniti pomen novih, neznanih besed.	1	2	3
9. Po branju daljšo snov razdeliti na manjše dele (odstavke).	1	2	3
10. V gradivu podčrtati ključne besede in misli.	1	2	3
11. Iz gradiva izpisati ključne besede, misli.	1	2	3
12. Ugotoviti zvezo med najpomembnejšimi ključnimi besedami, mislimi.	1	2	3
13. Glavne misli na neki način urediti (z miselnimi vzorci ali kako drugače).	1	2	3
14. Narediti kratek povzetek snovi.	1	2	3
15. Zapomniti si učno snov tako, da jo večkrat preberemo.	1	2	3
16. Učno snov nekajkrat dobesedno ponoviti.	1	2	3
17. Ponavljati le pomembne dele snovi (ključne besede, misli).	1	2	3
18. Postavljati vprašanja v zvezi s snovjo in odgovarjati nanje.	1	2	3
19. Povedati ali napisati lastno mnenje o snovi.	1	2	3
20. Naučeno snov dopolniti s podatki iz drugih virov.	1	2	3

6. Preberi spodnje trditve in obkroži odgovor, ki velja zate.

	1 - sploh ne drži zame	**2 - v glavnem ne drži**	**3 - delno drži**	**4 - v glavnem drži**	**5 - v celoti drži**
1. Če učiteljica razlaga o zanimivih temah, o tem še sam kaj več preberem.	1	2	3	4	5
2. Če hočem izvedeti kaj več o svojih hobijih, preberem različne stvari o njih.	1	2	3	4	5
3. Pogosto berem svojemu bratu, sestri ali komu drugemu.	1	2	3	4	5
4. Berem zato, da se naučim kaj novega o stvareh, ki me zanimajo.	1	2	3	4	5
5. Prijatelji mi včasih rečejo, da sem dober bralec.	1	2	3	4	5
6. Z branjem se veliko naučim.	1	2	3	4	5
7. Včasih berem svojim domačim.	1	2	3	4	5
8. S prijatelji si rad izmenjujem knjige ali revije.	1	2	3	4	5
9. Domače naloge pri branju naredim tako, kot želi učiteljica.	1	2	3	4	5
10. Z branjem iz knjig se običajno naučim tudi težje stvari.	1	2	3	4	5
11. Starši mi pogosto rečejo, da dobro berem.	1	2	3	4	5
12. Zelo pomembno se mi zdi, da opravim vse naloge iz branja.	1	2	3	4	5
13. S prijatelji se pogovarjamo o tem, kar beremo.	1	2	3	4	5
14. Rad pomagam sošolcem pri šolskem branju.	1	2	3	4	5
15. Moji starši se zanimajo za to, kako dobro berem.	1	2	3	4	5
16. Doma rad pripovedujem o tem, kaj berem.	1	2	3	4	5
17. Če me stvari, ki jih delamo v šoli, zanimajo, lahko o tem berem tudi zahtevno gradivo.	1	2	3	4	5
18. V primerjavi z drugimi stvarmi v šoli (risanje, petje, računanje, pisanje …) mi gre branje najbolje.	1	2	3	4	5

Priloga 2

Tabela 5: Osnovni statistični parametri za spremenljivki pogostost uporabe bralnih učnih strategij ter pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam.

	$\bar{x}$	*SD*
Pogostost uporabe bralnih učnih strategij		
pred branjem	2,21	0,45
med branjem	2,33	0,41
po branju	2,06	0,34
Skupaj	2,12	0,30
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam		
pred branjem	2,40	0,57
med branjem	2,56	0,33
po branju	2,32	0,30
Skupaj	2,37	0,27

Opombe: $\bar{x}$ – povprečna vrednost; SD – standardni odklon.

Tabela 6: Rezultati t-testa za preverjanje razlik med uporabo in pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam.

		t	*df*	*p*
Pred branjem	Pogostost uporabe bralnih učnih strategij Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam	-3,88	165	0,000
Med branjem	Pogostost uporabe bralnih učnih strategij Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam	-7,01	165	0,000
Po branju	Pogostost uporabe bralnih učnih strategij Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam	-11, 02	165	0,000
Skupaj	Pogostost uporabe bralnih učnih strategij Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam	-12,87	165	0,000

Opombe: t – rezultat testa; df – stopnje prostosti; p – pomembnost.

Tabela 7: Pearsonova korelacija med pogostostjo uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam.

	N	*r*	*p*
Pogostost uporabe bralnih učnih strategij ***Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam***	166	0,62	0,000

Opombe: N – število učencev; r – povezanost spremenljivk; p – pomembnost.

Tabela 8: Pearsonova korelacija med pogostostjo uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam glede na spol.

	N	*r*	*p*
Dekleta	81	0,55	0,000
Fantje	85	0,65	0,000

Opombe: N – število učencev; r – povezanost spremenljivk; p – pomembnost.

Tabela 9: Pearsonova korelacija med pogostostjo uporabe bralnih učnih strategij in pripisovanjem pomena bralnim učnim strategijam glede na učno uspešnost.

	N	***r***	***p***
Učno manj uspešni učenci*	74	0,64	0,000
Učno uspešni učenci*	92	0,60	0,000

*Opombe: N – število učencev; r – povezanost spremenljivk; p – pomembnost; * – učno manj uspešni so učenci, katerih povprečna ocena pri naravoslovju in geografiji je od 0 do 3,9, učno uspešni pa učenci s povprečno oceno od 4 do 5.*

Tabela 10: Osnovni statistični parametri za spremenljivko pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam glede na spol učencev.

	Dekleta		***Fantje***	
	x̄	***SD***	***x̄***	***SD***
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam				
pred branjem	2,41	0,40	2,39	0,70
med branjem	2,63	0,30	2,49	0,35
po branju	2,36	0,27	2,29	0,32
Skupaj	2,40	0,24	2,33	0,29

Opombe: x̄ – povprečna vrednost; SD – standardni odklon.

Tabela 11: Rezultati t-testa za preverjanje razlik v pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam glede na spol učencev.

	t	***df***	***p***
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam			
pred branjem	0,25	164	0,804
med branjem	2,69	164	0,008
po branju	1,47	164	0,142
Skupaj	1,94	164	0,049

Opombe: N – število učencev; r – povezanost spremenljivk; p – pomembnost.

Tabela 12: Osnovni statistični parametri za spremenljivko pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam glede na učni uspeh učencev.

	Učno manj uspešni*		***Učno uspešni****	
	x̄	***SD***	***x̄***	***SD***
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam				
pred branjem	2,34	0,42	2,44	0,66
med branjem	2,53	0,37	2,58	0,30
po branju	2,31	0,30	2,33	0,29
Skupaj	2,35	0,29	2,38	0,25

*Opombe: x̄ – povprečna vrednost; SD – standardni odklon; * – učno manj uspešni so učenci, katerih povprečna ocena pri naravoslovju in geografiji je od 0 do 3,9, učno uspešni pa učenci s povprečno oceno od 4 do 5.*

Tabela 13: Rezultati enosmerne analize varianc za preverjanje razlik pripisovanju pomena bralnim učnim strategijam glede na učni uspeh učencev.

	SS	***df***	***MS***	***F***	***p***
Pripisovanje pomena bralnim učnim strategijam					
Pred branjem	0,35 53,29 53,65	1 164 165	0,35 0,33	1,09	0,298
Med branjem	0,11 17,89 18,01	1 164 165	0,11 0,11	1,01	0,317
Po branju	0,02 14,42 14,44	1 164 165	0,02 0,09	0,25	0,620
Skupaj	0,036 11,69 11,73	1 164 165	0,04 0,07	0,51	0,476

Opombe: SS – vsota kvadratov; MS – srednji kvadrat; df – stopnje prostosti; F – vrednost F-razmerja; p – verjetnost, da je F vrednost dobljena slučajno.

Tabela 14: Osnovni statistični parametri za spremenljivko uporaba bralnih učnih strategij glede na spol učencev.

	Dekleta		***Fantje***	
	$\bar{x}$	***SD***	$\bar{x}$	***SD***
Pogostost uporabe bralnih učnih strategij				
pred branjem	2,24	0,49	2,17	0,40
med branjem	2,44	0,38	2,22	0,41
po branju	2,14	0,32	1,99	0,35
Skupaj	2,19	0,28	2,05	0,31

Opombe: $\bar{x}$ – povprečna vrednost; SD – standardni odklon.

Tabela 15: Rezultati t-testa za preverjanje razlik v pogostosti uporabe bralnih učnih strategij glede na spol učencev.

	t	***df***	***p***
Pogostost uporabe bralnih učnih strategij			
pred branjem	1,05	164	0,295
med branjem	3,55	164	0,001
po branju	2,74	164	0,007
Skupaj	3,08	164	0,002

Opombe: t – rezultat testa; df – stopnja prostosti; p – pomembnost.

Tabela 16: Odgovori učencev na vprašanje o tem, kaj naredijo, če med učenjem česa ne razumejo.

Kaj narediš, ko med učenjem nečesa ne razumeš?	***Vprašam učiteljico in sošolce***		***Vprašam starše (brata, sestro)***		***Pogledam slike***		***Skupaj***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	1	10,0	9	90,0	0	0,0	10	100,0
Fantje	1	11,1	7	77,8	1	11,1	9	100,0
Skupaj	2	10,5	16	84,2	1	5,3	19	100,0

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev.

Tabela 17: Odgovori na vprašanje o tem, kako pogosto si pomagaš s slikami.

Kako pogosto si pomagaš s slikami?	***Vedno***		***Včasih***		***Nikoli***		***Skupaj***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	1	10,0	8	80,0	1	10,0	10	100,0
Fantje	4	44,4	3	33,3	2	22,2	9	100,0
Skupaj	5	26,3	11	57,9	3	15,8	19	100,0

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev.

Tabela 18: Odgovori učencev na vprašanje o tem, kaj naredijo, da bi si podatke zapomnili.

Kaj narediš, da bi si zapomnil podatke?	***Snov se učim na pamet***		***Snov večkrat preberem in jo ponavljam***		***Snov večkrat preberem, nato me starši sprašujejo***		***Snov predelam s kombinacijo različnih strategij****		***Skupaj***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	3	30,0	1	10,0	3	30,0	3	30,0	10	100,0
Fantje	2	22,2	2	22,2	2	22,2	3	33,3	9	100,0
Skupaj	5	26,3	3	15,8	5	26,3	6	31,5	19	100,0

*Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; * – kombinacija strategij: pregled in branje besedila, izpis specifičnih podatkov, težjih besed in vsebine, delitev učne snovi na odstavke, pregled drugih virov, pomoč staršev in učitelja.*

Tabela 19: Ocene učencev pri nalogi povzemanja (poišče glavno idejo).

Poišče glavno idejo.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	0	0,0	2	20,0	2	20,0	3	30,0	3	30,0
Fantje	0	0,0	2	22,2	2	22,2	3	33,3	2	22,2
Skupaj	0	0,0	4	21,1	4	21,1	6	31,6	5	26,3

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 16a: Ocene učencev pri nalogi povzemanja (določi ustrezne podrobnosti).

Določi ustrezne podrobnosti.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	1	10,0	2	20,0	3	30,0	3	30,0	1	10,0
Fantje	1	11,1	3	33,3	2	22,2	2	22,2	1	11,1
Skupaj	2	10,5	5	26,3	5	26,3	5	26,3	2	10,5

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 16b: Ocene učencev pri nalogi povzemanja (oblikuje povzetek).

Oblikuje povzetek.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	2	20,0	3	30,0	3	30,0	1	10,0	1	10,0
Fantje	2	22,2	3	33,3	1	11,1	2	22,2	1	11,1
Skupaj	4	21,1	6	31,6	4	21,1	3	15,8	2	10,5

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 20: Ocene učencev pri izdelavi zapisov (organiziran zapis).

Organizira zapis.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	2	10,0	3	10,0	2	40,0	1	20,0	2	20,0
Fantje	3	11,1	2	11,1	3	44,4	1	22,2	1	11,1
Skupaj	5	10,5	5	10,5	6	42,1	2	21,1	3	15,8

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 17a: Ocene učencev pri izdelavi zapiskov (glavna ideja).

Poišče glavno idejo.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	0	0,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	2	20,0
Fantje	0	0,0	1	11,1	3	33,3	3	33,3	2	22,2
Skupaj	0	0,0	3	15,8	7	36,8	5	26,3	4	21,1

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 17b: Ocene učencev pri izdelavi zapiskov (ustrezne podrobnosti).

Zapiše ustrezne podrobnosti.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	0	0,0	2	20,0	3	30,0	3	30,0	2	20,0
Fantje	0	0,0	2	22,2	2	22,2	2	22,2	3	33,3
Skupaj	0	0,0	4	21,1	5	26,3	5	26,3	5	26,3

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 17c: Splošna ocena zapiskov učencev.

Splošna ocena zapiska.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	1	10,0	1	10,0	4	40,0	2	20,0	2	20,0
Fantje	1	11,1	1	11,1	4	44,4	2	22,2	1	11,1
Skupaj	2	10,5	2	10,5	8	42,1	4	21,1	3	15,8

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 21: Odgovori učencev o tem, kje so se naučili zapisovanja podatkov.

Zapisovanje podatkov.	***Ti je kdo pokazal, kako zapisovati podatke?***				***Ali ste se v šoli učili zapisovanja?***				***Veš, zakaj je potrebno podatke zapisovati?***			
	da		***ne***		***da***		***ne***		***da***		***ne***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	4	40,0	6	60,0	0	0,0	10	100,0	8	80,0	2	20,0
Fantje	2	22,2	7	77,8	0	0,0	9	100,0	6	66,7	3	33,3
Skupaj	6	31,6	13	68,4	0	0,0	19	100,0	14	73,7	5	26,3

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev.

Tabela 19: Ocene učencev glede na podčrtane ključne besede v besedilu.

Podčrta ključne besede.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	0	0,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	2	20,0
Fantje	0	0,0	1	11,1	4	44,4	2	22,2	2	22,2
Skupaj	0	0,0	3	15,8	8	42,1	4	21,1	4	21,1

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 19a: Ocene učencev glede na podčrtane ustrezne podrobnosti v besedilu.

Podčrta ustrezne podrobnosti.	***1***		***2***		***3***		***4***		***5***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	1	10,0	2	20,0	3	30,0	2	20,0	2	20,0
Fantje	1	11,1	1	11,1	4	44,4	2	22,2	1	11,1
Skupaj	2	10,5	3	15,8	7	36,8	4	21,1	3	15,8

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev; od 1 do 5 – ocena učenca.

Tabela 19b: Ustreznost učenčevega podčrtavanja besedila.

V besedilu podčrta …	***Preveč***		***Premalo***		***Ravno prav***		***Skupaj***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Dekleta	6	60,0	0	0,0	4	40,0	10	100,0
Fantje	5	55,6	0	0,0	4	44,4	9	100,0
Skupaj	11	57,9	0	0,0	8	42,1	19	100,0

Opombe: f – število učencev; % – odstotek učencev.

Tabela 20: Osnovni statistični parametri in rezultati spremenljivke interesa za branje glede na spol učencev.

Interes za branje	$\bar{x}$	***SD***	***t***	***p***
Dekleta	3,58	0,61	3,67	0,000
Fantje	3,18	0,78		

Opombe: $\bar{x}$ – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; t – t-test; p – pomembnost.

Tabela 21: Osnovni statistični parametri in rezultati za spremenljivko interesa za branje glede na učno uspešnost učencev.

	$\bar{x}$	*SD*	*T*	*p*
Interes za branje				
Učno manj uspešni učenci*	3,23	0,76	2,29	0,023
Učno uspešni učenci*	3,49	0,69		

*Opombe: $\bar{x}$ – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; t – t-test; p – pomembnost; * – učno manj uspešni so učenci, katerih povprečna ocena pri naravoslovju in geografiji je od 1 do 3,99, učno uspešni pa učenci s povprečno oceno od 4 do 5.*

Razredna akcijska raziskava o domačih nalogah in učenju

Action Class Research on Homeworks and Learning

Klavdija Turk Suka

OŠ Log – Dragomer
klavdija.turk@guest.arnes.si

Povzetek

Pisanje domačih nalog je vsakodnevno, sprotno ponavljanje šolske snovi. Učitelji poskušajo učence na različne načine motivirati, da bi jih čim bolj redno pisali, da bi ponavljali snov in tako pridobili dobre učne navade. V ta namen je bil organiziran roditeljski sestanek za starše, ki je povezal šolo, učence in starše. Na njem je bila predstavljena akcijska raziskava, starši so bili seznanjeni z rezultati ankete učencev o učenju in poslušali so predavanje o učenju. Učenci so bili vključeni v pet krogov akcijske raziskave z namenom spodbujanja rednega pisanja domačih nalog. Cilj akcijske raziskave, ki so jo izvedle učiteljice razrednega pouka, je bil ugotoviti, kaj bi učence pritegnilo k pisanju le-teh. Pri tem so imeli pomembno vlogo tudi starši. Z evidenčnimi listi beleženja pisanja domačih nalog, z uvedbo beležke za vsakodnevni zapis domačih nalog, vsakodnevno kontrolo staršev, nagradnimi kuponi in nagradnim tednom brez domačih nalog je uspelo učence prepričati v bolj redno pisanje domačih nalog.

Ključne besede: akcijska raziskava, domače naloge, pet krogov akcijskega raziskovanja, sprotno ponavljanje, učenje, vloga staršev

Abstract

By doing their homework, learners regularly revise and study the topics they had discussed previously at school. The teachers make use of various motivational strategies, so that the learners would adopt good learning strategies by doing their homework. That was the topic of a PTA meeting that was organized, to connect parents, teachers and learners all together. The research was presented to the parents. They were also presented with the results of a questionnaire, which was carried out amongst the learners. The topic of the questionnaire was about learning strategies. Also, there was a lecture on learning strategies held for the parents at the meeting. There were five rounds of this specific action research. All the learners were included. As mentioned before, the action research's goal was to encourage learners to do their homework regularly. The main goal of this research, carried out by class teachers, was to find out what the actual motivational methods, for the learners to do their homework regularly. Of course, parents had a very important role in this research. For this purpose, we started making record sheets, having a booklet to write down current homework tasks, parental supervision was included, prize winning coupons were introduced to the learners and week without any homework as the main prize for their effort. All of the above motivated and convinced learners to do their homework more regularly.

Key words: action research, homework, five rows of action research, five rounds of action research, revising regularly, learning, parental role

1. Uvod

Od vpeljave devetletnega osnovnega šolstva v Sloveniji učenci v vsakem višjem razredu pišejo manj domačih nalog in se s tem posledično manj učijo.

Nekateri zaključki, ki so bili ugotovljeni z raziskavo PISA 2012 so: domače naloge predpisujejo vsi učitelji in učiteljice v državah članicah OECD in državah partnericah; število ur, namenjenih domačim nalogam, se je med leti 2003 in 2012 znižalo; učenci iz ugodnejših socialnih, ekonomskih in kulturnih okolij in šol namenijo domačim nalogam več časa od sovrstnikov, ki prihajajo iz manj ugodnih socialnih, ekonomskih in kulturnih okolij in šol. (PISA, 2012)

V vsakodnevni praksi se pogosto postavlja vprašanje: kako učence motivirati za pisanje domačih nalog in vsakodnevno sprotno ponavljanje snovi oziroma učenje?

Šolska zakonodaja (1996) učiteljem pri tem ne stoji ob strani, saj z veljavo zakona o devetletnem osnovnem šolstvu domače naloge niso obvezne. Ne sme se jih ocenjevati niti izvajati kakršnih koli ukrepov, če učenci ne pišejo domačih nalog, niti ne smejo imeti vpliva na ocene učencev.

Osebna odločitev učitelja je, če se bo spopadel s tem problemom in na kakšen način. Cilj učiteljev je bil motivirati učence za pisanje domačih nalog na drugačen način. Izvedli smo nekaj krogov akcijske raziskave in prišli do pozitivnih zaključkov.

2. Teoretični del

2.1 Akcijsko raziskovanje

Akcijsko raziskovanje je proces, v katerem udeleženci proučujejo njihovo lastno pedagoško prakso tako, da sistematično in natančno uporabljajo raziskovalne postopke. (Bruce, 2000)

»Je nujno orodje učiteljevega bogatejšega profesionalnega razvoja. Je pomemben inštrument za pridobivanje povratne informacije o učinkih njegovega (predvsem) inovativnega dela. Ugotavlja, ali se njegovo delo, in na kakšen način, funkcionalno povezuje oz. nadgrajuje z njegovimi že utečenimi delovnimi pristopi. Akcijsko raziskovanje je lahko tudi pomemben instrument učitelja za doseganje večje aktivnosti učencev, večje delovne zavzetosti, učenčeve metodološke rasti, njihovega zaznavanja problemov in vpeljevanje v tako imenovano vse bolj potrebno raziskujoče učenje.« (Židan, 1995, str. 25)

V začetkih se je smotrno lotevati manjših, manj zahtevnih akcijskih raziskovanj. Nekateri, denimo Majda Cencič (2009), takšna raziskovanja imenujejo razredne raziskave. Tudi te naj bi po avtoričinem mnenju prispevale k izboljšanju poučevanja, pa tudi k bolj kvalitetnemu življenju v razredu.

»Ker je cilj akcijske raziskave proučiti konkretno situacijo oziroma izboljšati konkretne razmere v tej situaciji, akcijska raziskava navadno poteka na eni šoli oziroma v enem oddelku. Podatke, ki jih zberemo na eni šoli, ne moremo posploševati po istem postopku, kot poteka statistično posploševanje iz reprezentativnega vzorca na osnovno množico. Pri akcijskem raziskovanju gre za prenosljivost ugotovitev po analogiji. Z dobrim opisom izvedbe akcijske raziskave dobijo bralci model, kako so udeleženci proučevali neko konkretno situacijo, reševali dileme in izboljšali ravnanje ter tudi okoliščine.« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek, 2007, str. 52)

Akcijska raziskava lahko pozitivno vpliva na učitelja, njegovo delo in delo učencev. Učitelj se kot raziskovalec teoretično poglobi v določeno strokovno temo in si postavi cilj, ki ga želi doseči znotraj akcijske raziskave. Že s tem je delo v razredu kvalitetnejše. Če je cilj po

nekaj krogih akcijske raziskave dosežen le pri nekaterih učencih, je opravljeno veliko in uspešno delo.

2.2 Domače naloge

»Domača naloga je pisna, ustna in praktična oblika učenčevega dela, ki jo učencem posreduje učitelj in je neposredno vezana s poukom ter jo učenec opravlja praviloma samostojno po rednem šolskem delu.« (Čagran, 2007, str. 11) V Slovarju slovenskega knjižnega jezika najdemo razlago, da je domača naloga pismena obveznost učencev, ki jo morajo opraviti doma.

»Odgovornost, samodisciplina, samostojnost, vztrajnost in pravilna izraba časa so lastnosti, ki jih utrjujejo domače naloge.« (Žišt, 2017)

»Obveza in stalnost gradita delovne navade in samostojnost posameznika. Vsakodnevna naloga učenca sili k načrtnemu pristopu k učenju in oblikovanju popoldneva.« (Bukovec, 2007, str. 53)

»V slovenskih šolah namreč še vedno velja, da so domače naloge sestavni del učenčevih opravil. Še več: slabe rezultate na nacionalnem preverjanju znanja v šestem in devetem razredu na mnogih šolah povezujejo z neopravljanjem domačih nalog. Učenci, ki jih ne delajo, nimajo ustreznih učnih navad, zatrjujejo učitelji in ravnatelji.« (Merljak, 2016)

»S pisanjem domačih nalog učenec ponovi šolsko snov, jo utrdi in se nemara tudi kaj novega nauči.« (Koren, 2012, str. 2)

»Posamezne cilje pouka je možno nadgraditi le z domačim delom. Priprava govornih nastopov, branje gradiva za bralno značko in domače branje, izdelovanje predstavitvenih poskusov pri naravoslovju, anketiranje sosedov, zbiranje informacij, slikovnega gradiva, priprava materiala. Mnoge cilje pouka utrdimo zgolj z "drilom" v obliki domačih nalog. Tak predmet je gotovo matematika, kjer vse računske operacije učenec v popolnosti usvoji šele po določeni stopnji ponovitev. Domače delo povezuje družino in je prva stopnja učenja. Vsakdo, ki naredi domačo nalogo, se ob njej vedno znova nekaj nauči.« (Bukovec, 2007, str. 54)

V. Starman piše, »da so domače naloge lahko primerno sredstvo za doseganje boljših rezultatov, vendar le, če so skrbno načrtovane, če imajo jasen pomen za učence in če učenec redno pridobiva povratno informacijo o opravljeni domači nalogi. Domača naloga mora biti primerna tako po obsegu, zahtevnosti, potrebnem predznanju kot namenu ter mora omogočati individualizacijo in diferenciacijo« (Starman, 2012, str. 13).

»Cilj učiteljev je, da se z domačo nalogo pomaga manj uspešnim učencem, da lažje osvojijo snov ali dodatno vzpodbuditi uspešnejše učence pri ponavljanju snovi.« (PISA, 2012, str. 1)

Prvi šolski dan pri uri oddelčne skupnosti je bilo učencem, na prvem roditeljskem sestanku pa njihovim staršem, predstavljeno, da so domače naloge obvezne. Predstavljena jim je bila tudi zgornja teorija, s čimer je bila utemeljena obveza.

V knjigi Domača naloga - izziv ali obveza (Bukovec, 2007) je predstavljenih pet različnih diferenciacij domačih nalog:

a. Časovna diferenciacija

Čas, ki naj bi ga učenec porabil za domačo nalogo, naj bi ustrezal starosti oziroma razredu, ki ga obiskuje, še bolj pa njegovim sposobnostim. Zato je potrebno prilagoditi vsebino in količino domače naloge tako, da jo bo vsak učenec lahko končal v zanj primernem času.

b. Diferenciacija glede na predznanje

Učenci so praviloma na različnih nivojih, kar se tiče predznanja. Delovni zvezki največkrat ne ponujajo nalog na različnih nivojih, zato ta način diferenciacije zahteva več priprav domačih nalog. Pomoč pri pripravah so različnimi viri, tudi internet.

Večletne delovne izkušnje so pokazale, da učenci radi delajo domače naloge v spletni zbornici ali na spletu, kjer morajo podatke za rešitev nalog po njem samostojno iskati. Preden so začeli dobivati takšne naloge, je bilo izvedenih nekaj ur skupaj z računalnikarjem v računalniški učilnici, da je bilo doseženega dovolj računalniškega znanja. Večina domov učencev v okolici Ljubljane je opremljena z računalniki in internetno povezavo. V primeru, da tega ni, je na voljo računalniška učilnica trikrat tedensko po eno uro, ko se lahko delajo domače naloge. Rok za oddajo naloge je skoraj vedno daljši od enega dneva, največkrat je en teden.

c. Izvedbena diferenciacija

To je enostaven način, ki ima veliko motivacijsko vrednost. Uporaben je v primeru, ko naj bi učenci dosegli isti cilj na isto temo, njegova izvedba pa je različna glede na interes, sposobnosti in učni stil učenca.

d. Tematska diferenciacija

Učencem je treba omogočiti, da pišejo o nečem, kar jih zanima. To dosežemo s ponudbo različnih naslovov in zvrsti pisanja.

Pri slovenskem jeziku so to lahko različni naslovi, ki si jih učenci sami izberejo, vsi pa morajo napisati določeno število povedi, ki so prav tako prilagojene posameznemu učencu. Število povedi je največkrat omejeno navzdol.

e. Jezikovna diferenciacija

»Vse več je učencev, ki ne govorijo učnega jezika ali ga slabo obvladajo. Vedno več je disleksičnih otrok, ki imajo težave z zapisovanjem. Takšnim učencem je potrebno omogočiti, da določene naloge opravijo, ne da bi bili odvisni od jezikovnega razumevanja ali omejeni s pisanjem.« (Bukovec, 2007, str. 57)

Učencem, ki imajo učne težave, je delo olajšano tako, da ne zapisujejo besedila samostojno, temveč dobijo predloge, ki jih nato ustrezno povežejo, sestavijo smiselne povedi ali samo dopolnijo. Ta način diferenciacije je uporaben predvsem pri predmetih spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, družba.

Domača naloga vsakodnevno povezuje dom in šolo. Znano je, da učenci, ki redno pišejo domače naloge, dosegajo boljše ocene in so tudi kasneje v življenju bolj uspešni. Starši, ki spodbujajo svoje otroke k rednemu pisanju domačih nalog in želijo imeti nadzor nad pisanjem domačih nalog, preživijo več časa s svojimi otroki in so z njimi bolj povezani.

»Če otrok vidi, da starše zanima domača naloga, ki jo imajo za opraviti, otroci tako nalogo veliko raje rešijo. V nalogi vidijo smisel, ki ga kažejo starši s svojim interesom do le-te.« (Bukovec, 2007, str. 67)

»Starši naj svojemu otroku pokažejo, da sta domača naloga in učenje pomembna; nadzorujejo naj izvajanje domače naloge; zagotovijo naj vodenje; pogovorijo se z nekom iz šole, če pride do težav pri reševanju domače naloge.« (Bukovec, 2007, str. 68)

2.3 Učenje

Učenje je delo, ki se ga moraš naučiti!

Ob skrbno načrtovanem času in načinu učenja bo šolsko delo postalo lažje, zanimivejše in prijetnejše in kar je tudi zelo pomembno, dovolj bo časa za mladost, ki naj le »skače čez potok, kjer je most«.

Avtorica Barborič Vesel je napisala, da je »učenje za otroke eksistencialna realnost. Želijo se učiti. Bodimo (učitelji) tisti, ki jih bodo lahko sprejeli za vodnike na tej poti. Umirimo se in poiščimo pot k poučevanju kot vzajemnemu procesu in v tem procesu, ki ga otroci v resnici tako ljubijo in potrebujejo, sprejmimo vlogo mentorja in spremljevalca, ne biriča. Se še spomnimo, koliko zadovoljstva prinaša ta občutek? Ko nam bo uspelo v pedagoški proces vrniti spoštovanje, zaupanje, raziskovanje, čudenje in smeh, učenci tudi veliko rajši izpolnjevali domačo nalogo, brez vojnih žrtev« (Barborič Vesel, 2012, str. 12).

»Najpomembnejši dejavniki učenja so: dobro telesno počutje, prostor za učenje in čas učenja.« (Krvina, 1998, str. 9-10)

Avtorica Dušica Kunaver (1996), ki je strokovnjakinja na področju učenja, svetuje naslednje korake:

1. Ogled knjige na začetku šolskega leta je pomemben. Najprej preberemo naslove in podnaslove. Potem pride listanje knjige, ogled slik, grafikonov, preglednic.
2. Sledi aktivno učenje, ki ima več stopenj:
   - podčrtovanje pomembnih dejstev v učbeniku,
   - zapisovanje pomembnih dejstev ali opornih točk in predvsem oblikovanje miselnega vzorca,
   - samostojni pregled učne snovi v miselnem vzorcu ali preglednici,
   - ponavljanje,
   - samostojna uporaba znanja, dodajanje lastnih stališč, kritična opredelitev do stališč drugih, sposobnost diskusije na neko temo. (Kunaver, 1996)

Dobre učne navade so, da učenci v šoli poslušajo in sodelujejo pri razlagi, da se učijo sproti, redno pišejo domače naloge, vprašajo in poiščejo pomoč, kadar česa ne razumejo (zvezek, knjiga, enciklopedija, starši, učitelj, sošolci, internet). (»Publikacija šolsko leto 2008/09«, 2008)

Sodelovanje med šolo in starši ima vpliv na učenčevo pisanje domačih nalog. Naloga staršev je spremljanje otrokovega dela, spodbujanje in pohvala za dosežene uspehe in pravilno opravljene naloge. Starši morajo biti strpni, otrokom morajo dati čas tudi za igro in sprostitev ter možnost učenja s sošolcem. Pomembno je, da med učenjem ne motijo otroka. Kljub slabim ocenam naj imajo radi svojega otroka. (»Publikacija šolsko leto 2008/09«, 2008)

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Problem, cilji

»Akcijska raziskava vedno izhaja iz konkretnih, vsakdanjih problemov, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave, in se izogiba problemom, na katere ni mogoče vplivati.« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek, 2007, str. 52)

Pri delu z učenci na razredni stopnji je bilo ugotovljeno, da pisanje domačih nalog in ponavljanje snovi v popoldanskem času oziroma učenje je problem otrok v devetletni osnovni šoli, na katerega je mogoče vplivati.

Raziskovalno vprašanje je: Kako izboljšati odnos učencev do pisanja domačih nalog in učenja?

Cilj je bil spodbuditi čim večje število učencev k rednemu pisanju domačih nalog in k popoldanskemu učenju.

3.2 Opis raziskovalne metodologije

V akcijsko raziskavo je bilo vključenih 47 učencev. Raziskovanje se je pričelo v mesecu septembru in zaključilo v mesecu januarju. V tem času je bilo izvedenih pet krogov akcijske raziskave.

Akcijsko raziskovanje je potekalo po naslednjem vrstnem redu.

1. Učenci vseh oddelkov so bili seznanjeni z evidenčnimi listi beleženja pisanja domačih nalog po predmetih.
2. Roditeljski sestanek za starše na temo pisanja domačih nalog, kako se učiti in akcijska raziskava.
3. Uvedba beležke za dnevno vpisovanje domačih nalog in dnevni pregled pisanja domačih nalog s strani staršev.
4. Obvestilo staršem, ko učenec domačih nalog ni pisal.
5. Nagradni kupon za tiste, ki bodo manj kot petkrat v mesecu brez domače naloge
6. Uvedba nagradnih kupončkov za vsako narejeno dodatno domačo nalogo. Seznanitev učencev z nagradnim tednom brez domačih nalog v zadnjem tednu ob koncu ocenjevalnih obdobij.

3.3 Akcijska raziskava

»Cilj kvalitativnega raziskovanja ni z reprezentativnim vzorcem poiskati ugotovitve, ki bi jih lahko posplošili na osnovno množico, ampak je čim celoviteje spoznati proučevano osebo, institucijo, pojav, skupino …« (Vogrinc, 2008, str. 54)

Cilj, ki smo si ga zastavili za namen akcijskega raziskovanja je bil redno pisanje domačih nalog večine učencev pri vseh predmetih v 5. razredu. Kazalci za dosego tega cilja so bili evidenčni listi beleženja pisanja domačih nalog.

Akcijske hipoteze so bile oblikovane glede na posamezen akcijski krog. Z uvedbo novosti v vsakem akcijskem krogu je bilo želeno doseči višji delež učencev, ki redno pišejo domače naloge pri večini predmetov.

V akcijsko raziskavo so bili vključeni vsi trije oddelki 5. razreda devetletne osnovne šole, dva oddelka na centralni šoli, v katera je bilo vključenih 37 učencev, in en oddelek na podružnični šoli, ki ga je obiskovalo 10 učencev. V raziskavo so bile vključene učiteljice paralelnih oddelkov (po izobrazbi profesorice razrednega pouka) in starši učencev vseh treh oddelkov.

Raziskava je potekala v šolskem letu od začetka septembra do konca januarja. V času pouka so bili učenci seznanjeni z vsemi novostmi pri pisanju domačih nalog. V dopoldanskih urah je potekalo tudi redno beleženje pisanja domačih nalog. Popoldne je delo potekalo v obliki pisanja domačih nalog in preverjanja pisanja le-teh s strani učiteljev podaljšanega bivanja in staršev učencev. V mesecu oktobru je bilo na roditeljskem sestanku izvedeno predavanje o učenju, predstavitev odgovorov učencev iz ankete o učenju in domačih nalogah ter predstavitev akcijske raziskave. V novembru so bile uvedene beležke za dnevno zapisovanje domačih nalog, starši pa so preverjali, če njihovi otroci pišejo domače naloge in to potrdili s podpisom pod zapis o domačih nalogah. V decembru so dobili učenci, ki so bili

petkrat v enem mesecu brez domače naloge, obvestilo za starše. Januarja so bile uvedene dodatne naloge, ki so bile nagrajene.

V akcijski raziskavi se je upoštevalo napotke avtorja J. Vogrinca, ki je zapisal, »da je potrebna temeljita priprava pred vstopom v raziskovalni prostor, da mora raziskovalec predstaviti sebe in namen raziskave in da mora biti raziskovalec uvideven in konkreten v odnosu do drugih članov skupine« (Vogrinc, 2008, str. 92).

Po avtorju B. Mesec so bile izvedene naslednje faze akcijske raziskave: formuliranje problema, pojasnitev teoretičnega okvirja ali predrazumevanja, izbor enot raziskovanja, zbiranje empiričnega gradiva, urejanje gradiva, kvalitativna analiza in interpretacija, poročanje, povratno sporočilo in konsenzualna validacija. (Mesec, 1998, str. 54-57).

3.3.1 Prvi krog

Učenci vseh oddelkov so bili v 1. krogu seznanjeni z evidenčnimi listi beleženja pisanja domačih nalog po predmetih. Na uvodnem aktivu v začetku septembra je bil sprejet sklep učiteljic, da se bo vsak dan na začetku vsake šolske ure preverilo pisanje domačih nalog. Izdelani so bili evidenčni listi za vsak predmet (Tabela 1). Na vsakem evidenčnem listu so bila označena imena in priimki učencev v posameznem oddelku in imena mesecev. V preglednico je bil v polje za posamezen mesec k posameznemu učencu vpisan datum, kdaj učenec ni imel domače naloge. Učenci vseh oddelkov so bili seznanjeni z evidenčnimi listi beleženja pisanja domačih nalog po predmetih že 1. septembra. V raziskavi je predstavljena pogostost pisanja domačih nalog pri predmetih slovenščina, matematika, naravoslovje in tehnologija in družba, saj smo te predmete poučevale učiteljice razredničarke v vseh treh oddelkih, ostalih predmetov ali nismo poučevale vse tri ali pa so jih poučevali predmetni učitelji (tuji jezik angleščina, šport, glasbena umetnost, gospodinjstvo).

»Tabela 1: *Evidenčni list domačih nalog po predmetih«*

DN MAT	SEP	OKT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR
poimenski seznam učencev								

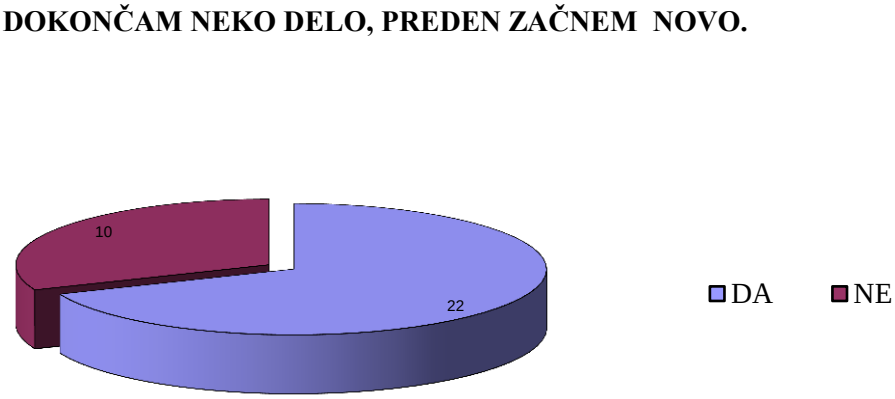
Po enomesečnem spremljanju pisanja domačih nalog je bila narejena analiza po 1. krogu akcijske raziskave. Pregledana so bila beleženja, delo je bilo evalvirano. Ugotovitve so bile naslednje: Večina učencev v oddelkih 5. razreda je dokaj vestna pri pisanju domačih nalog, 11 učencev ni bilo v mesecu septembru niti enkrat brez domače naloge, 11 učencev ni napisalo naloge enkrat, 8 učencev dvakrat in 8 učencev trikrat, 4 učenci štirikrat, 5 učencev pa je prišlo v šolo petkrat brez naloge.

Ugotovitve so, da so učenci pridni, vestni in da imajo učne navade, nekaj več kot polovica je pa takšnih, ki bodo potrebovali še dodatne spodbude.

Odločitev je bila soglasna, da lahko redno pisanje domačih nalog spodbudimo tudi s seznanitvijo njihovih staršev o učenju in pisanju domačih nalog, zato je sledilo povabilo staršem, da se oglasijo v šoli.

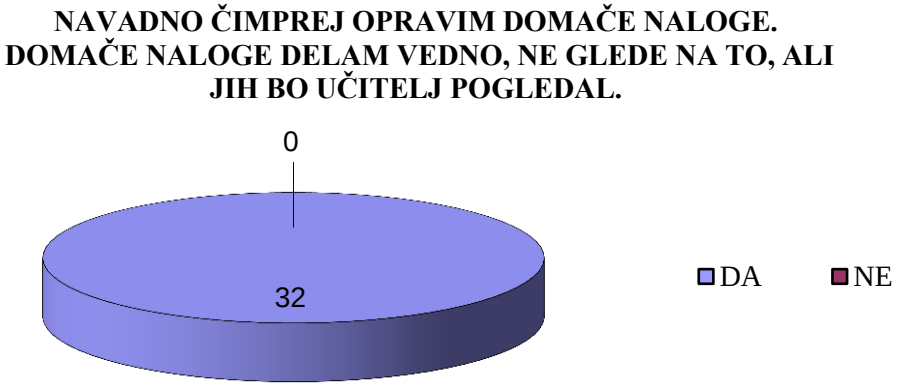
3.3.2 Drugi krog

V 2. krogu je bil izveden roditeljski sestanek za starše o pisanju domačih nalog, o učenju in o akcijski raziskavi. Novosti, ki so bile uvedene v prvem krogu, so se še vedno izvajale, torej se je še vedno beležilo pisanje domačih nalog. V začetku meseca oktobra so bili starši učencev vseh treh oddelkov povabljeni na roditeljski sestanek na centralno šolo. Staršem so bili predstavljeni rezultati ankete o učenju, ki jo je izpolnilo 32 učencev. Seznanjeni so bili s problemom nerednega pisanja domačih nalog in posledicami ter z akcijsko raziskavo, ki je potekala v vseh treh oddelkih 5. razreda. Na koncu roditeljskega sestanka so bili izpolnjeni evalvacijski listi.



»Graf 1: *Na kakšen način učenci delajo.«*

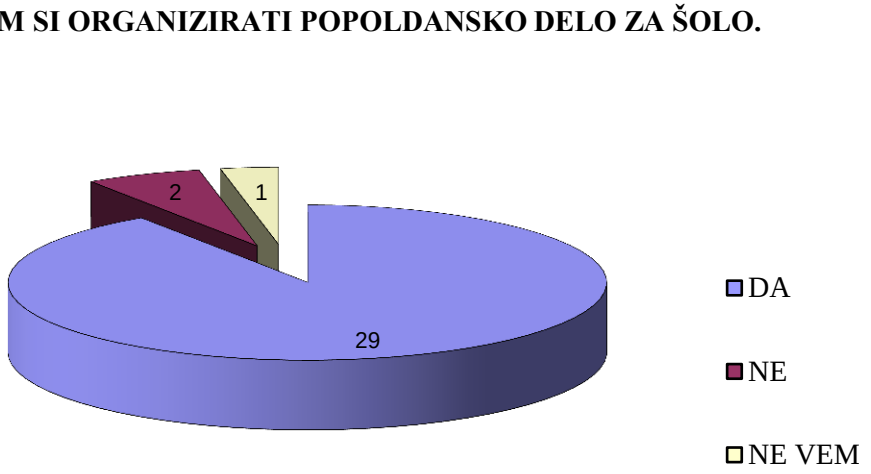
Na Grafu 1 vidimo, da dobri dve tretjini učencev najprej dokončata eno delo in šele nato pričneta z drugim.



»Graf 2: *Kdaj učenci delajo domače naloge.«*

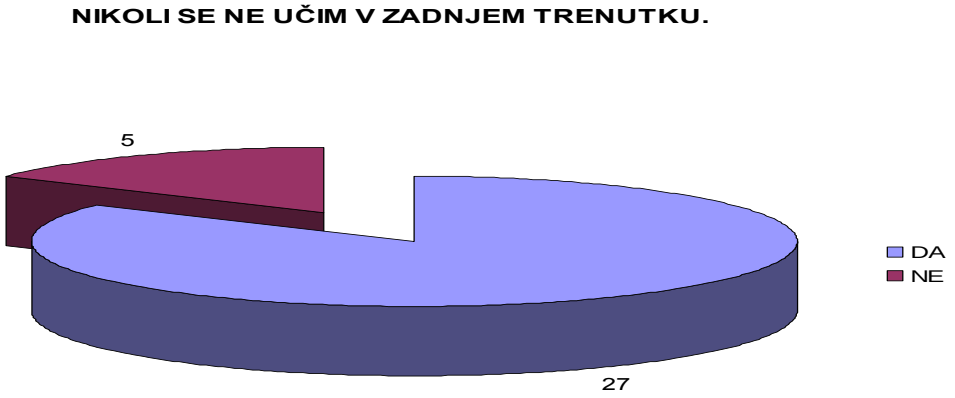
Vsi učenci delajo domače naloge vedno, ne glede na to, ali jih bo učitelj pregledal. V anketi niso sodelovali vsi učenci, tisti, ki pa so, verjetno stremijo k temu, da bi svoj odgovor res

uresničevali. Po učiteljičinih beleženjih o pisanju domačih nalog učencev se rezultati procentualno razlikujejo od podatkov v Grafu 2.



»Graf 3: *Kako si učenci organizirajo popoldansko delo za šolo.«*

Večina anketiranih učencev meni, da si znajo organizirati popoldansko delo za šolo. Le en učenec meni, da to ne drži, eden pa ne ve, kako naj si delo organizira (Graf 3).



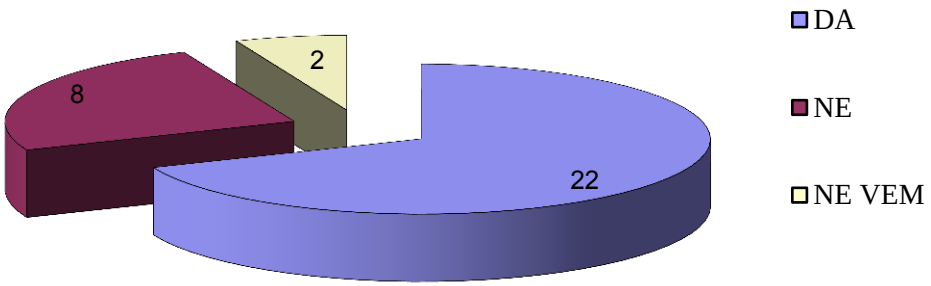
»Graf 4: *Koliko se jih uči v zadnjem trenutku.«*

Veliko število anketiranih učencev se nikoli ne uči v zadnjem trenutku. 5 od 32 učencev se uči tudi v zadnjem trenutku. Tudi dosežki anketiranih učencev so potrjevali to, kar vidimo v Grafu 4.



»Graf 5: *Kako si učenci organizirajo delo za šolo čez vikend.«*

30 anketiranih učencev si delo organizira tako, da čim bolj izkoristi razpoložljivi čas, dva anketirana učenca delata drugače (Graf 5).



»Graf 6: *Koliko učencev ponovi celotno snov.«*

Dve tretjini anketiranih učencev vedno ponovi celotno snov. Iz Grafa 6 je razvidno, da so rezultati zadnjega anketnega vprašanja zelo spodbudni.

V analizi po 2. krogu se je izkazalo, da se je redno pisanje domačih nalog po roditeljskem sestanku povečalo pri več učencih. 15 učencev ni bilo v mesecu oktobru niti enkrat brez domače naloge, 9 učencev ni napisalo naloge enkrat, 9 učencev dvakrat in 9 učencev trikrat, 5 štirikrat, nihče od učencev ni prišel v šolo več kot štirikrat brez naloge.

3.3.3 Tretji krog

V 3. krogu je bila uvedena beležka za dnevno vpisovanje domačih nalog in dnevni pregled pisanja domačih nalog s strani staršev. V mesecu novembru se je uvedlo zapisovanje domače naloge po predmetih na tablo in v beležke. Na tablo je bilo dnevno zapisano, kaj je pri posameznem predmetu za domačo nalogo. Učenci so na koncu ure s table prepisali v beležke, kaj je za domačo nalogo pri posameznem predmetu. To so bili majhni zvezki ali bloki. Učenci so vsak dan v tednu na vrh strani napisali dan in datum, spodaj so si na začetku vrstice s tiskanimi črkami zabeležili kratico predmeta, pri katerem je bila domača naloga (Slika 1). Za tem so napisali, kaj je za domačo nalogo pri posameznem predmetu.

dan v tednu, datum SLJ: Prepis pesmi Kočija, B/234 NIT: Iz časopisa izreži novico o požaru in jo prilepi v zvezek NIT Podpis:_____

»Slika 1: *Primer zapisa domače naloge v beležki.«*

V pisnem obvestilu so bili starši obveščeni o dnevnem pregledovanju opravljenih domačih nalog tudi z njihove strani. Z njihovim podpisom je bilo potrjeno, da so pregledali zapis v beležkah in zvezkih, v katerih so bile domače naloge.

Da sta bila uvedba beležke za dnevno vpisovanje domačih nalog, kontroliranje in dnevno podpisovanje staršev pod zapisi smiselna, je bilo ugotovljeno v analizi po 3. krogu akcijskega raziskovanja. 23 učencev ni bilo v mesecu novembru niti enkrat brez domače naloge, 10 učencev ni napisalo naloge enkrat, 14 učencev dvakrat in nihče od učencev ni bil več kot dvakrat brez domače naloge. Ugotovljeno je bilo, da je sodelovanje med šolo, učenci in starši ključnega pomena. To so nam kazali tudi rezultati, ki so bili zabeleženi.

3.3.4 Četrti krog

V 4. krogu so starši prejeli obvestilo o pisanju domačih nalog. Nagradni kupon so prejeli učenci, ki so bili manj kot petkrat v enem mesecu brez domače naloge.

Z učenci je bilo v začetku decembra dogovorjeno, da bodo tisti, ki bodo na koncu meseca manj kot trikrat brez domače naloge, dobili en nagradni kupon za žrebanje, ki ga bomo izvedli ob koncu 1. ocenjevalnega obdobja in ob koncu šolskega leta za majhne praktične nagrade, kot so: bloki, beležke, pisala, kresničke, nahrbtniki, majice …

Učenci, ki so bili petkrat brez domače naloge, so ob koncu meseca nesli domov obvestilo o številu nenarejenih domačih nalog.

Analiza po 4. krogu je pokazala, da so se učenci tudi v tem mesecu trudili. Le dva sta nesla domov obvestilo o tem, da nista pisala domačih nalog, vsi ostali so dobili nagradne kuponček, torej so bili manj kot trikrat brez domače naloge. Novosti, ki so bile uvedene v povezavi z domačo nalogo, so zagotovo pripomogle k rednemu pisanju domačih nalog.

3.3.5 Peti krog

Kuponček za vsako narejeno dodatno domačo nalogo so bili uvedeni v 5. krogu in učenci so bili seznanjeni z nagradnim tednom brez domačih nalog ob koncu obeh ocenjevalnih

obdobij. V začetku meseca januarja je bil dogovorjen zadnji krog akcijske raziskave. Ideje so bile izčrpane, ostala pa je želja dodatno nagraditi pridne učence s tednom brez domačih nalog in z nagradnimi kuponi za dodatne domače naloge. Učenci so bili s tem seznanjeni in vedeli so, da bodo tisti, ki bodo najbolj pridni pri pisanju domačih nalog, nagrajeni z enim tednom brez domače naloge v zadnjem tednu januarja, ko je zaključek 1. ocenjevalnega obdobja in v mesecu juniju pred zaključkom šolskega leta. Uvedene so bile dodatne domače naloge, ki niso bile obvezne. Nekatere so bile raziskovalne, nekatere so bile naloge v spletni učilnici. Med dodatne naloge so bile vključene tudi praktične naloge, kot npr. zbiranje plastičnih pokrovčkov s plastenk in steklenic, ki jih je nato šola prodala in darovala za nakup vozičkov za invalide. Tako so bile v raziskavo vključene naloge z izobraževalnim ciljem in naloge z vzgojnim ciljem. Zato so lahko pri dodatnih nalogah sodelovali vsi učenci ne glede na svoje učne sposobnosti in bili za to nagrajeni.

Analiza po 5. krogu je pokazala, da so dodatne naloge zelo pozitivne. Učenci so dodatne naloge dobili dvakrat na teden in ob koncu meseca je bilo s preštevanjem kupončkov v škatli ugotovljeno, da so vsi učenci izvedli vsaj dve dodatni nalogi, saj so za vsako opravljeno dodatno nalogo dobili kuponček, na katerega so napisali svoje ime, datum in nalogo, ki so jo opravili.

3.4 Rezultati in interpretacija

V pregledu rezultatov in evalvaciji je bilo ugotovljeno, da se je število učencev, ki pogosto niso opravili domače naloge, zmanjšalo po vsakem krogu akcijske raziskave. V prvem mesecu ni bilo narejenih skupno 92 domačih nalog pri vseh učencih, v tretjem mesecu, torej novembru, je bilo teh nalog manj, 47. Decembra sta samo 2 učenca nesla domov obvestilo, da v celem mesecu nista napisala petih domačih nalog, takšnih učencev je bilo v septembru 5. Rezultati so predstavljeni že po vsakem akcijskem krogu.

Sledi povzetek podrobne analize. Po 1. akcijskem krogu je bilo nekaj učencev, ki so bili petkrat v tem mesecu brez domače naloge, po 2. akcijskem krogu so bili posamezni učenci največ štirikrat brez domače naloge, po 3. mesecu izvajanja akcijske raziskave le še dvakrat in po 4. mesecu samo dva učenca od 47-ih brez dveh domačih nalog. Število učencev, ki so hodili k pouku brez domačih nalog, se je zmanjševalo iz meseca v mesec.

Novosti, ki so bile uvedene, so bile kontinuirano izvajane do konca šolskega leta. Po odzivih učencev in staršev je bilo ugotovljeno, da je akcijska raziskava pozitivno vplivala na učence, na pogostost pisanja domačih nalog in tudi na večjo povezanost med šolo, učenci in starši. Rezultati akcijske raziskave so bili predstavljeni staršem na drugem roditeljskem sestanku.

4. Zaključek

Otroci se, enako kot odrasli ljudje, srečujejo z dejavnostmi, ki so jim ljube in ravno tako tudi s tistimi, ki jih raje odložijo na kasnejši čas ali jih sploh ne opravijo. Takšna dejavnost, ki bi jo nekateri učenci raje pustili za kasneje ali se ji popolnoma izognili, je pisanje domačih nalog.

Učitelji so tisti, ki domače naloge dajejo in želijo, da so narejene v določenem času. Zato so tudi dolžni preveriti, če so domače naloge opravljene. Eden od predlaganih načinov za redno pisanje domačih nalog so evidenčni listi, ki sem jih predstavila zgoraj.

Zelo pomembno vlogo pri pisanju domačih nalog imajo starši, ki s svojim sodelovanjem pri pisanju domačih nalog svojim otrokom kažejo pomembnost ponavljanja naučenega in jim s tem privzgajajo dobre učne navade.

»Pri akcijski raziskavi ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi sam postopek raziskovanja, s katerim lahko učitelj izboljša svoje profesionalno razmišljanje in poučevanje, pridobi pa si tudi znanje z raziskovalnega področja.« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek, 2007, str. 60)

S postopkom in rezultati akcijske raziskave so bili raziskovalci zadovoljni, so pa tudi spodbuda k nadaljnjemu raziskovanju pri delu v razredu še na drugih področjih, tako v 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju kot tudi v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

5. Viri in literatura

Barborič Vesel, D. (2012). Domače naloge ali kako pripraviti učence do tega, da bi jih pisali. *Didakta,* št. 152, str. 11-12.

Bukovec, J. (2007). *Domača naloga – izziv ali obveza*. Ljubljana: Supra.

Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čagran, B. (2007). Proces spremljanja prakse domačih nalog v smeri njihove učinkovitosti. V *Domača naloga – izziv ali obveza*. Ljubljana: Supra.

Koren, M. (2012). Domača naloga in prosti čas. *Didakta,* št. 152, str. 2.

Krvina, B. (1998). *Šola uspešnega učenja*. Kranj: ARS 2000.

Kunaver, D. (1996). *Učim se učiti*. Ljubljana: Samozaložba D. Kunaver.

Merljak, S. (1. 9. 2016). *Minuta za vzgojo: Domače naloge da ali ne?* Pridobljeno s http://www.delo.si/mnenja/blogi/minuta-za-vzgojo-domace-naloge-da-ali-ne.html

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo, str. 19-151.

PISA (2012). *OECD, PISA, 2012*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. *Pridobljeno s novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/4stevilka.pdf*

Publikacija šolsko leto: 2008/2009. (2008). Ljubljana: Osnovna šola Log – Dragomer.

Starman, V. (2012). Kako spremeniti odnos do domačih nalog. *Didakta,* št. 152, str. 13-15.

Šolska zakonodaja I. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 45-77, 81-142.

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 48-67.

Židan, A. (1995). *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.

Žišt, F. (5. 5. 2017). *Narobe svet: Učenci se na domače naloge požvižgajo, zahteve izpolnijo starši* Pridobljeno s https://www.vecer.com/domaca-naloga-od-ponedeljka-do-cetrtka-6260805

Kratka predstavitev avtorja

Klavdija Turk Suka je magistrica znanosti. Podiplomski študij je zaključila na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je kot učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Log-Dragomer. Njeno raziskovalno področje je spodbujanje bralne pismenosti pri matematiki, inovativni pristopi poučevanja in druga področja glede na aktualno problematiko v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole.

Povezanost izbranih vidikov kombiniranega učenja z usvojitvijo kompetenc študentov v izobraževanju na področju javne uprave

Correlation between Selected Blended Learning Aspects and Student Competencies in Public Administration Education

Damijana Keržič, Aleksander Aristovnik, Nina Tomaževič, Lan Umek

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo
damijana.kerzic@fu.uni-lj.si, aleksander.aristovnik@fu.uni-lj.si,
nina.tomazevic@fu.uni-lj.si, lan.umek@fu.uni-lj.si

Povzetek

Na Fakulteti za upravo, kjer se klasična oblika študija dopolnjuje z e-oblikami v spletnih učilnicah posameznega obveznega predmeta 1. stopnje, implementiranega z LMS Moodle, že tretje leto zapored spremljamo zadovoljstvo študentov s kombiniranim študijem. Predstavljena raziskava povezuje dve različni anketi izvedeni med študenti. V anketnem vprašalniku o zadovoljstvu s kombiniranim študijem študentje ob koncu semestra odgovarjajo na vprašanja povezana z izvedbo e-študija. Med drugim ocenjujejo strinjanje s sedmimi splošnimi vidiki kombiniranega študija, ki se ne navezujejo na konkretne e-učilnice posameznih predmetov. V drugem vprašalniku so študentje ocenjevali, v kolikšni meri so že usvojili eno izmed 25 kompetenc; nabor kompetenc je bil enak tistim, ki naj bi jih študentje usvojili tekom treh let študija na fakulteti. Raziskava, predstavljena v prispevku, je bila izvedena med študenti 2. letnika univerzitetnega študijskega programa ob koncu zimskega semestra študijskega leta 2016/17. V empiričnem delu raziskave so bile med vsemi pari spremenljivk »vidik e-učenja« – »kompetenca« izračunane Spearmanove korelacije rangov. Odkritih je bilo 27 parov z značilno povezanostjo, pri čemer je vidik »smiselnost e-učenja« zelo močno povezan z osmimi kompetencami, najmočneje s sposobnostjo reševanja problemov, komunikacijo v tujem jeziku in z iskanjem kreativnih idej. Prav tako je vidik »koristnost e-učenja« močno povezan z več kompetencami, najizraziteje z uporabo računalniške tehnologije, s kreativnostjo iskanja idej in z zmožnostmi sprejemanja avtonomnih odločitev.

Ključne besede: kombinirano učenje, e-učenje, kompetence, korelacija, LMS Moodle, visokošolsko izobraževanje

Abstract

At the Faculty of Administration, where the classic form of study is supplemented with e-course, implemented with LMS Moodle platform, we are monitoring for the third year in a row the satisfaction of students with blended learning. In the present study, we link two different questionnaire surveys, conducted among students. In the questionnaire on satisfaction with blended learning, students at the end of the semester answered on questions related to the implementation of e-learning. Among other things, they evaluated the agreement with seven general aspects of e-learning, which do not relate to concrete e-course. In the second questionnaire, students evaluated to what extent they had already adopted one of the 25 competences; the range of competences was the same as those students should acquire during their studies at the faculty. The research presented in the paper was conducted among students of the 2nd year of the university study program at the end of the winter semester of the academic year 2016/17. In the empirical part of the study, Spearman's correlation coefficients between all pairs "aspect of e-learning - competence" were calculated. We found 27 couples with a significant relationship, with the aspect of "sense of e-learning" very strongly linked to eight competences, most

strongly with the ability to solve problems, communicate in a foreign language, and to find creative ideas. In addition, the aspect of "usefulness of e-learning" is strongly linked to several competences, in particular, ability of using computer technology, creativity of finding ideas and the ability to take autonomous decisions.

Keywords: blended learning, competencies, correlations, e-learning, higher educations, LMS Moodle,

1 Uvod

Razvoj informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) je privedel do najrazličnejših aplikacij na spletu, ki posegajo na poklicno in družinsko življenje, kot npr. e-trgovina, e-bančništvo, e-zdravje, e-uprava in e-učenje. Vsem je skupna neodvisnost od kraja in (običajno) tudi časa, kar je v današnjem hitrem tempu življenja velika prednost. Na področju e-učenja so vse bolj prevladujoči sistemi, ki združujejo posredovanje in upravljanje študijskih vsebin, sledenje učnemu napredku študenta in vnos ter spremljanje ocen, poimenovani tudi sistemi za upravljanje učenja (ang. *Learning Management System* – LMS), ki predstavljajo eno najpomembnejših in najnaprednejših spletnih aplikacij na področju izobraževanja (Islam, 2016). Izobraževalne ustanove na vseh ravneh vlagajo v sisteme e-učenja, da bi na ta način izkoristile vse pozitivne lastnosti novega načina izobraževanja, kot npr. večjo dostopnost do izobraževanja, fleksibilnost prostora in časa ter izboljšale samozadostnost, sodelovanje pri ustvarjanju baze znanja, stroškovno učinkovitost in interaktivnost (Alsabawy, Cater-Steel in Soar, 2016; Sinclair, Kable, Levett-Jones in Booth, 2016). Zaradi vse večje vloge e-učenja v javnem in zasebnem izobraževanju, tako v javnih kot zasebnih ustanovah, so se začele vrstiti znanstvene študije o učinkovitosti sistemov e-učenja ter sprejemanju takega načina učenja s strani učiteljev in učencev (npr. Aparicio, Bacao in Oliveira, 2017). Raziskave so usmerjene v dejavnike, ki vplivajo na e-učenje (npr. Aristovnik, Tomaževič, Keržič in Umek, 2017; Hart, 2012; Mbarek in Zaddem, 2013; Novo-Corti, Varela-Candamio in Ramil-Diaz, 2013; Tarhini, Hone in Liu, 2013; Upadhyaya in Mallik, 2013) ali pa na posledice e-učenja na uspešnost učenca (npr. Fryer in Bovee, 2016; Hassanzadeh, 2012; Joo, Joung in Son, 2014; Kassab, 2015; Saba, 2012) oziroma na zadovoljstvo učenca z e-učenjem in njegovo učinkovitostjo (npr. Alsabawy idr., 2016; Novo-Corti idr., 2013; Finger, Chen in Yeh, 2008; Umek, Aristovnik, Tomaževič in Keržič, 2015)

Po drugi strani se današnja družba srečuje z globalizacijo in modernizacijo, kjer so spremembe hitre in kjer se pričakuje, da bomo vedno v koraku z novostmi, ki jih ta trend prinaša. Izobraževalne ustanove se tako soočajo z izzivom izobraževanja svojih učencev za prihodnost in kako jih pri tem kar najbolje pripraviti za delo v različnih in zapletenih situacijah. Danes zgolj obvladovanje znanja izgublja pomen, čedalje bolj se ceni kompetence, ki jih posameznik usvoji. V zadnjih 15 letih se je v evropskem prostoru visokega šolstva uveljavil koncept kompetenc kot glavni element učnega procesa in hkrati postavil študenta v središče izobraževalnega modela (Fito-Bertran, Hernandez-Lara in Seradell-Lopez, 2014). Prenos znanja z učitelja na študenta ni več osnovni cilj izobraževanja, saj se od študentov pričakuje, da bodo samostojno gradili svoje znanje, iskali in obdelali pridobljene informacije, učitelj pa postaja vse bolj posrednik, svetovalec, moderator in tutor v učnem procesu (Cantoni in McLoughlin, 2004; Ruiz, Mintzer in Leipzig, 2006).

Koncept učenja, ki temelji na usvajanju kompetenc, zagotavlja študentom pridobiti spretnosti in znanja, ki se zdijo pomembne za kasnejše odraslo življenje in kariero. Namesto izobraževalnih programov, ki v ospredje postavijo kreditne točke, se v novem konceptu, ki temelji na kompetencah, pridobi znanja, sposobnosti in spretnosti, torej usposobljenost za določeno delovanje. Na ta način se visokošolsko okolje približuje profesionalnemu (Fito-Bertran et al., 2014). OECD (2005) opisuje kompetence več kot le znanje in spretnosti, saj

vključujejo tudi sposobnost opravljanja kompleksnih zahtev na način, da se v določeni situaciji sprožijo in mobilizirajo psihosocialne veščine ter osebnostne lastnosti in stališča, ki v skupnem delovanju zagotovijo uspešnost pri delovni nalogi. Po mnenju Gonzaleza in Wagenaarja (2003, str. 15) so kompetence temeljne značilnosti posameznika, ki so naključno povezane z dobrim oziroma odličnim delovanjem na delovnem mestu. Podrobne opredelitve in možne uporabe kompetenc so na voljo tudi v delih Klarsfelda (2000) ter Kennedyja, Hylanda in Ryana (2009).

Kompetence lahko razdelimo na dve vrsti, in sicer na specifične in generične (Fito-Bertran idr., 2014; Gonzalez in Wagenaar, 2003; Kennedy idr., 2009). Prve so povezane z visokošolskimi disciplinami, torej s posebnim poznavanjem tematskega področja. Splošne kompetence so tiste, ki niso nujno povezane s specifično tematiko - gre za kritično mišljenje, reševanje problemov, odločanje, timsko delo, logično razmišljanje, iskanje in upravljanje informacij, učinkovito komunikacijo v maternem in vsaj enem tujem jeziku.

Koncept učenja (in tudi poučevanja), ki temelji na kompetencah, zahteva drugačen pristop in nova učna orodja, ki študentom omogočajo, da razvijajo svoje znanje in spretnosti na način, da postanejo aktivni udeleženci učnega procesa in ne le pasivni sprejemniki vsebin (Dunning, 2014; Fito-Bertran idr., 2014). E-učenje, splošno opredeljeno kot različne oblike učenja, ki jih podpira IKT, se v zadnjih letih pojavlja kot novo učno okolje in predstavlja novo paradigmo sodobnega izobraževanja, predvsem v zadnjih letih, ko različni sistemi upravljanja učenja omogočajo vse bolj izpopolnjeno podporo izobraževalnemu procesu. Dunning (2014, str. 66) ugotavlja, da so spletna predavanja, kjer lahko sodeluje več predavateljev, presegla predavanja v učilnici istega profesorja v večletnem časovnem obdobju. E-učenje omogoča učencem, da se učijo v za njih bolj avtonomnem okolju, prilagojeno posameznikovim lastnostim in njemu primernim tempom, kar omogoča večjo aktivnost posameznika ter interakcijo med učitelji in učenci brez časovnih ali prostorskih omejitev (Barker, 2002; Sun idr., 2008).

Namen prispevka je bil ugotoviti možne odnose med mnenji študentov o specifičnih vidikih e-učenja in subjektivno oceno študentov, v kolikšni meri so usvojili določene kompetence. Raziskava je temeljila na dveh med seboj ločenih anketnih vprašalnikih in proučuje povezave med njima.

2 Metoda

Fakulteta za upravo (FU) že od leta 2009 uporablja kombinirano učenje na prvi stopnji študija, in sicer na obeh programih, visokošolskem in univerzitetnem. Kombinirano učenje je bilo v študijski proces v okolju Moodle uvedeno v študijskem letu 2010/2011. Po treh letih postopne vpeljave so e-učilnice postale obvezne za vse predmete na dodiplomskem študiju. Klasično obliko študija se dopolnjuje z e-oblikami v spletnih učilnicah posameznega predmeta, in sicer do 1/3 celotne izvedbe predmeta (podrobneje v Umek idr., 2015). Zadovoljstvo študentov s kombiniranim študijem sistematično spremljamo že četrto leto zapored. Raziskava, predstavljena v nadaljevanju, je bila opravljena med študenti 2. letnika univerzitetnega študija Fakultete za upravo. Njen namen je bil analizirati morebitne povezanosti med podatki, pridobljenimi z dvema ločenima anketama: (1) ankete, ki poteka ob koncu vsakega semestra, v kateri študentje ocenjujejo nekaj splošnih vidikov e-učenja ter izvedbo e-študija v učilnicah posameznega predmeta, ter (2) ankete, ki je vsebovala nabor 25 kompetenc, ki naj bi jih ob koncu študija usvojili študentje FU, in v kateri so študentje ovrednotili, v kolikšni meri so določeno kompetenco že usvojili. Ker so odgovori v obeh raziskavah subjektivni, saj temeljijo na mnenju študenta, smo dodali še objektivno merilo uspešnosti študenta, in sicer povprečno oceno vseh izpitov, ki so jih opravili do izvedbe raziskave.

2.1 Inštrument

Raziskava je temeljila na dveh anketnih vprašalnikih. Prvi anketni vprašalnik je že uveljavljen in se izvaja ob koncu vsakega semestra. Implementiran je v za ta namen oblikovani spletni učilnici v okolju Moodle in nanj prostovoljno odgovarjajo vsi študentje 1. stopnje. V njem ocenjujejo svoje zadovoljstvo s spletno učilnico posameznega predmeta, ki se je izvajal v aktualnem semestru, ter z delom pedagogov v njih. Študentje svoje strinjanje s trditvijo ocenjujejo na 7-stopenjski lestvici od »*se popolnoma ne strinjam*« (1) do »*se popolnoma strinjam*« (7). Lahko pa izberejo tudi »*nimam mnenja*« ali ne odgovorijo. Poleg vprašanj o izvedbi predmeta v spletnem okolju je nekaj vprašanj splošnih, kjer študentje ovrednotijo sedem splošnih vidikov kombiniranega študija, ki se ne navezujejo na posamezne predmetne e-učilnice (*Tabela 22*). Prav slednji so predstavljali prvi del podatkov za tu predstavljeno raziskavo.

Tabela 22: Splošni del vprašalnika - vidiki e-učenja

Oznaka	**Trditev**
T1	Delo z računalnikom v študijske namene mi ustreza.
T2	Sistem Moodle je preprost za uporabo.
T3	Sistem Moodle je zanesljiv in stabilen (oddane naloge se ne izgubijo/sistem »se ne sesuva«).
T4	S podporo in pomočjo v primeru tehničnih težav sem zadovoljen.
T5	Delo z računalnikom v študijske namene mi dela težave.
T6	E-študij pripomore k večji uspešnosti študija.
T7	E-študij NI kakovostna zamenjava za klasično izvedbo v predavalnici.

Drugi vprašalnik je bil sestavljen iz nabora 25 kompetenc (*Tabela 23*). Usvojitev enakega nabora kompetenc študentje ocenjujejo ob diplomiranju na FU. Anketiranci so izrazili svoje mnenje o tem, v kolikšni meri so usvojili posamezno kompetenco, in sicer s 7-stopenjsko lestvico. V tabeli je poleg vsake kompetence označeno tudi, ali gre za specifično kompetenco področja (S) ali generično (splošno) kompetenco (G).

Tabela 23: Seznam kompetenc (S – specifične, G – generične)

Oznaka		**Kompetenca**
K1	S	Strokovnost in praksa na področju uprave.
K2	S	Obvladovanje raziskovalnih metod in postopkov s področja družboslovja.
K3	G	Sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov.
K4	S	Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju.
K5	G	Sposobnost učinkovitega pogajanja.
K6	G	Sposobnost uspešnega dela pod stresom.
K7	G	Sposobnost zagrabiti priložnost, biti proaktiven/a.
K8	G	Sposobnost koordinacije aktivnosti.

K9	G	Sposobnost učinkovite uporabe časa.
K10	G	Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi.
K11	G	Sposobnost motiviranja drugih.
K12	G	Sposobnost jasnega izražanja.
K13	G	Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete.
K14	G	Sposobnost dela z računalnikom in internetom (nadgradnja znanj pred vpisom v program).
K15	G	Sposobnost iskanja novih idej in rešitev.
K16	G	Pripravljenost »premlevanja« lastnih idej in idej drugih.
K17	G	Sposobnost reševanja problemov.
K18	G	Sposobnost sprejemati avtonomne poslovne odločitve.
K19	G	Sposobnost predstavljanja argumentiranih stališč, idej ali poročil drugim.
K20	S	Sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov v upravi.
K21	G	Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku.
K22	S	Profesionalno znanje o drugih državah (ekonomsko, družbeno, pravno...)
K23	G	Poznavanje medkulturnih razlik.
K24	G	Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij.
K25	S	Sposobnost presoje dejanj in ravnanj v skladu s profesionalno etiko v upravi.

2.2 Vzorec in potek raziskave

Anketa o usvojenih kompetencah je bila izvedena v papirni obliki ob koncu zimskega semestra študijskega leta 2016/17 med študenti 2. letnika 1. stopnje univerzitetnega študijskega programa Upravljanje javnega sektorja. V tem času je tudi potekala anketa o zadovoljstvu z delom v spletnih učilnicah. K izpolnjevanju ankete so študentje povabljeni preko forumskega obvestila in sicer nekajkrat v zaključku semestra. Študentje so v obeh anketah sodelovali prostovoljno. V 2. letnik univerzitetnega programa je bilo vpisanih 84 študentov, 51 (61 %) jih je sodelovalo v anketiranju o usvojenih kompetencah, 45 (54 %) od njih jih je izpolnilo vprašalnik o spletnih učilnicah. Zaradi nepopolnih odgovorov v obeh anketah je bilo izločenih še nekaj študentov, tako da je končni vzorec predstavljalo 41 študentov, kar je 49 % vpisane generacije. Tabela 3 prikazuje demografsko strukturo končnega vzorca študentov v raziskavi.

Tabela 24: Demografska struktura vzorca

Spol	
moški	34%
ženske	66%
Regija prebivališča	
Ljubljana	56%
ostala Slovenija	41%
tujina	2%

Maturitetna ocena	
zadostno (2)	44%
dobro (3)	44%
prav dobro (4)	7%
odlično (5)	5%

Ker smo želeli povezati odgovore študentov obeh anket, hkrati pa odgovorom dodati še objektivni pogled na rezultat, smo študente prosili, da vpišejo svojo vpisno številko. S tem je bilo omogočeno povezovanje različnih podatkovnih baz. Poleg odgovorov v anketi je bila za vsakega študenta izračunana njegova povprečna ocena (PO), ki je predstavljala povprečje vseh ocen pri predmetih, ki jih je študent že opravil. Glede na to, da je bilo v raziskavo vključenih malo manj kot polovica vseh v letnik vpisanih študentov, smo s primerjavo dostopnih demografskih podatkov najprej preverili razliko v vzorcu študentov, ki so sodelovali, in tistih, ki v raziskavo niso bili vključeni. Analiza ni pokazala večjih razlik med omenjenima skupina glede spola, maturitetne ocene in regije, od koder študent prihaja, se pa je razlika pokazala pri povprečni končni oceni.

3 Rezultati

3.1 Kvantitativni rezultati - statistike

Študentje, ki so sodelovali v raziskavi, so imeli v povprečju PO 8,05, medtem ko so študentje, ki niso sodelovali, imeli povprečno oceno občutno nižjo, in sicer v povprečju 7,32. Ugotovitev lahko pripišemo dejstvu, da so boljši študentje tudi bolj aktivni in raje sodelujejo v raziskavah, pa tudi, da redno obiskujejo predavanja in so bili v času izvedbe ankete o kompetencah v papirni obliki prisotni na predavanjih.

Med vsemi pari spremenljivk »*vidik e-učenja*« (7) – »*kompetenca*« (25) so bile izračunane Spearmanove korelacije rangov (25 * 7 = 175). Izračunana je bila korelacija med PO in vsemi kompetencami ter vidiki e-učenja. Zaradi velikega števila testiranih hipotez (207 Spearmanovih koeficientov korelacije rangov in pripadajočih p-vrednosti) smo p-vrednost popravili s pomočjo popravka deleža lažno pozitivnih rezultatov FDR (angl. False Discovery Rate) (Yoav in Hochberg, 1995). Za 0,2 FDR stopnjo je bilo spoznanih 27 značilnih korelacij, kar predstavlja 13 % vseh analiziranih parov.

Tabela 25: Seznam 27 parov z značilno povezanostjo

Par		**r**	**p**	**Par**		**r**	**p**	**Par**		**r**	**p**
K21	PO	0.601	3.29E-05	T1	PO	0.440	0.004	K4	T1	0.396	0.010
K17	T1	0.584	6.06E-05	K16	T1	0.437	0.004	K7	T1	0.386	0.013
K14	T6	0.549	2.03E-04	K16	PO	0.435	0.004	K15	PO	0.380	0.014
K19	PO	0.541	2.59E-04	K18	T6	0.433	0.005	K5	T5	0.370	0.017
K21	T1	0.533	3.37E-04	K6	PO	0.431	0.005	K24	T1	0.365	0.019
K12	PO	0.517	0.001	K4	PO	0.422	0.006	K5	PO	0.361	0.021
K8	PO	0.479	0.002	K6	T1	0.413	0.007	K13	T6	0.359	0.021
K15	T1	0.474	0.002	K21	T2	0.412	0.007	K25	T3	-0.356	0.023
K15	T6	0.454	0.003	K25	T6	0.408	0.008	K24	T5	0.352	0.024

r – Spearmanova korelacija

p – p-vrednost korelacij

3.2 Kvalitativni rezultati – opis ugotovitev

Najmočnejšo povezanost smo odkrili med spremenljivko K21 (»*Sposobnost govora, branja in pisanja v tujem jeziku*.«) ter povprečno oceno (PO), kjer korelacijski koeficient r = 0,601 kaže na dokaj močno pozitivno povezanost. Torej, študentje, ki imajo boljše povprečne ocene, menijo, da med študijem bolje razvijejo sposobnost komunikacije v tujem jeziku. Korelacija je značilna pri 5 % tveganju (p = 3,3e–5).

Tudi drugi par prikazuje dokaj močno pozitivno povezanost (r = 0,584) med spremenljivko K17 (»*Sposobnost reševanja problemov*.«) in vidikom kombiniranega učenja T1 (»*Delo z računalnikom v študijske namene mi ustreza.*«). Iz tega lahko zaključimo, da študentje, ki jim delo z računalnikom v študijske namene bolj ustreza, hkrati menijo, da bolje razvijejo sposobnost reševanja problemov. Korelacija je značilna pri 5 % tveganju (p = 6,1e–5).

Omenimo še tretji par, ki ga predstavljata spremenljivki K14 (»*Sposobnost dela z računalnikom in internetom (nadgradnja znanj pred vpisom v program.*«) in vidik kombiniranega učenja T6 (»*E-študij pripomore k večji uspešnosti študija*.«). Korelacija med njima znaša 0,549 in je značilna pri 5 % tveganju (p = 2,2e–4). To pomeni, da študentje, ki menijo, da e-študij pripomore k večji uspešnosti študija, hkrati ocenjujejo, da tekom študija nadgradijo svoje znanje in spretnosti za delo z računalnikom.

V tabeli 5 so za vsak vidik e-učenja (brez izračunanih korelacij) navedene kompetence, za katere je bila v raziskavi ugotovljena značilna povezanost, ter hkrati opredeljena povezanost s povprečno oceno. Prav delo z računalnikom za študijske namene (T1), ki je ključni dejavnik e-študija, kaže značilno povezanost z največ kompetencami (vse naštete so pozitivne in dosegajo vrednost vsaj 0,3), pri čemer izstopajo splošne kompetence: reševanje problemov, obvladovanje tujega jezika in sposobnost iskanja rešitev. Sposobnost dela z računalnikom je tudi edini vidik, ki izkazuje povezanost s povprečno oceno. Ocena študentov, da e-študij vpliva na njihovo uspešnost pri študiju (T6), je značilno povezana s petimi kompetencami, pri čemer so na prvih treh mestih napredovanje v znanju uporabe računalnika, sposobnost iskanja novih rešitev in idej ter sprejemanja avtonomnih odločitev. Nobene povezanosti ni bilo odkrite v primeru ocene zadovoljstva s tehnično pomočjo (T4) ter opredelitvijo o kakovosti zamenjave klasične izvedbe z e-študijem (T7).

Tabela 26: Povezanost posameznega vidika učenja s kompetencami ter povprečno oceno

Vidik e-učenja	**Značilno povezane kompetence**	**Povezanost s PO**
T1	K17, K21, K15, K16, K6, K4, K7, K24	Da
T6	K14, K15, K18, K25, K13	Ne
T5	K5, K24	Ne
T2	K21	Ne
T3	K25	Ne
T4	-	Ne
T7	-	Ne

4 Zaključek

Bolonjski proces je uvedel skupen evropski visokošolski prostor, kar je zahtevalo številne spremembe na evropskih univerzah. Zaradi primerljivosti študijskih programov po Evropi in mobilnosti študentov ter učiteljev, se koncept poučevanja za pridobivanje znanja preusmerja na koncept usvojitve kompetenc in spretnosti, ki temeljijo na znanju, saj samo znanje navadno ni več dovolj in pomembno postaja tudi, katere (strokovne) kompetence študent pridobi in

kako jih zna uporabiti. To pa posledično vpliva na izobraževalne metode, pa tudi na oceno študentove uspešnosti ob koncu študijskega programa. Ni dvoma, da se bo izobraževanje v prihodnjih letih spremenilo; izziv je zagotoviti, da bo ta sprememba pozitivno vplivala na svetovni razvoj. Če želimo spremeniti svet na bolje, mora biti e-učenje učinkovito, pri čemer moramo dobro razumeti dejavnike, ki vplivajo na to (Aparicio idr., 2017).

Glavno omejitev naše raziskave je predstavljalo merjenje pridobljene ravni kompetenc, saj je temeljilo na subjektivni oceni študenta. To lahko privede do pristranskih rezultatov, saj nekateri študentje precenjujejo svoje sposobnosti, medtem ko jih drugi podcenjujejo. V prihodnje bomo poskušali vzpostaviti objektivnejše merjenje usvojenih kompetenc. Ena od možnosti bi bil pregled predmetno-specifičnih kompetenc, ki bi jih posredno izmerili na podlagi ocen predmetov. Po drugi strani pa bi lahko kompetence izmerili tudi z vprašalnikom, ki ne bi bil mnenjski, pač pa bi bil zastavljen kot »preizkus znanja«.

Druga težava je razmeroma majhna velikost vzorca v raziskavi. Ena od težav je vsekakor premajhna odzivnost študentov, ki jo zaznavamo tudi pri drugih aktivnostih naših študentov. Posebej izrazito neaktivnost je zaznati pri manj uspešnih študentih (nižje končne ocene). Drugi dejavnik majhnosti vzorca je usmeritev raziskave na samo eno skupino študentov, v tem primeru na 2. letnik univerzitetnega študija. Neodzivnost študentov bi lahko v prihodnje reševali z manjšimi nagradami vsem, ki bodo sodelovali. V prihodnje nameravamo raziskavo razširiti tudi na druge študijske programe in letnike študija. Nova raziskava nam bo z vključitvijo prvih letnikov zagotovila pregled nad začetno ravnjo kompetenc, ki so jih naši študenti pridobili v srednji šoli. Ponovitev raziskave vsako leto nam bo omogočila podrobneje spremljati napredek študentov in analizirali povezavo med kompetencami, vidiki e-učenja in uspešnostjo študentov.

5 Literatura

Alsabawy, A. Y., Cater-Steel A. in Soar, J. (2016). Determinants of perceived usefulness of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, *64*, 843–858. doi:10.1016/j.chb.2016.07.065

Aparicio, M., Bacao, F. in Oliveira, T. (2017). Grit in the path to e-learning success. *Computers in Human Behavior*, *66*, 388–399. doi:10.1016/j.chb.2016.10.009

Aristovnik, A., Tomaževič, N., Keržič, D. in Umek, L. (2017). The impact of demographic factors on selected aspects of e-learning in higher education, *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(2), 114–121. doi: 10.1108/IJILT-09-2016-0045

Barker, P. (2002). On being an online tutor. *Innovation in Education and Teaching International, 39*(1), 3–13.

Cantoni, L. in McLoughlin, C. (2004). Different thinking hats: The continuously evolving role of the instructor in e-problem based learning (E-PBL). In Montgomerie, C. in Vitelli, J. (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2004: World conference on educational multimedia.* Hypermedia & telecommunications, 2864–2870, Chesapeake, VA: AACE.

Dunning, P. T. (2014). Developing a competency-based assessment approach for student learning. *Teaching Public Administration, 32*(1), 55–67.

Fito-Bertran, A., Hernandez-Lara, A. B. in Seradell-Lopez, E. (2014). Comparing student competences in a face-to-face and online business game. *Computers in Human Behavior, 30*, 452–459. doi:10.1016/j.chb.2013.06.023

Fryer, L. K. in Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education, 30,* 21–29.

Gonzalez, J. in Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: Universidad de Deusto. Retrieved from http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of literature. *Journal of Interactive Online Learning*, *11*(1), 19–42.

Hassanzadeh, A., Kanaani, F. in Elahi, S. (2012). A model for measuring e-learning systems success in universities. *Expert Systems with Applications*, *39*(12), 10959–10966.

Islam, A. K. M. N. (2016). E-learning system use and its outcomes: Moderating role of perceived compatibility. *Telemarics and Informatics*, *33*(1), 48–55.

Joo, Y. J., Joung, S. in Son, H. S. (2014). Structural relationships among effective factors on e-learners' motivation for skill transfer. *Computers in Human Behavior*, *32*, 335–342.

Kassab, S. E., Al-Shafei, A. I., Salem, A. H. in Otoom, S. (2015). Relationship between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in Medical Education in Practice*, *6*, 27–34.

Kennedy, D., Hyland, A. in Ryan, N. (2009). Learning Outcomes and Competences. Introducing Bologna objectives and tools B 2.3-3. BH 1 13 09 09. Retrieved from http://skktg.vdu.lt/downloads/seminaro_medziaga_100622-23/learning_outcomes_and_competences.pdf

Klarsfeld, A. (2000). Competence/competency: An overview of definitions and uses in a France/USA cross-national comparison. *Gestion, 2,* 31–47.

Mbarek, R. in Zaddem, F. (2013). The examination of factors affecting e-learning effectiveness. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, *2*(4), 423–435.

Novo-Corti I., Varela-Candamio, L. in Ramil-Diaz, M. (2013). E-learning and face to face mixed technology: Evaluating effectiveness of e-learning and perceived satisfaction for a microeconomic course using the Moodle platform. *Computers in Human Behavior*, *29*, 410–415.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. Retrieved from http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

Ruiz, J. G., Mintzer, M. J. in Leipzig, R. M. (2006). The impact of e-learning in medical education. *Academic Medicine, 81*(3), 207–212.

Saba, T. (2012). Implications of e-learning systems and self-efficiency on students' outcomes: A model approach. *Human-centric Computing and Information Sciences*, *2*(6), 1–11.

Sinclair, P. M., Kable, A., Levett-Jones, T. in Booth, D. (2016). The effectiveness of internet-based e-learning on clinician behaviour and patient outcomes: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, *57*, 70–81.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. in Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education, 50*(4), 1183–1202.

Tarhini, A., Hone, K. in Liu, X. (2013). Factors affecting students' acceptance of e-learning environments in developing countries: a structural equation modelling approach. *International Journal of Information and Education Technology*, *3*(1), 54–59.

Umek, L., Aristovnik, A., Tomaževič, N. in Keržič, D. (2015). Analysis of selected aspects of students' performance and satisfaction in a Moodle-based e-learning system environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *11*(6), 1495–1505. doi: 10.12973/eurasia.2015.1408a

Upadhyaya, K. T. in Mallik, D. (2013). E-learning as a socio-technical system: an insight into factors influencing its effectiveness. *Business Perspectives and Research*, *2*(1), 1–12.

Yoav, B. in Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: a practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B, 57*(1), 289–300.

Kratka predstavitev avtorjev

Mag. Damijana Keržič je višji predavatelj na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani. Po izobrazbi diplomirana matematičarka in magistra računalništva. Na fakulteti vodi vaje s področja informatike na programih prve bolonjske stopnje. Sodeluje pri podpori in razvoju e-izobraževanja na Fakulteti za upravo. Raziskovalno se ukvarja z analitiko podatkov v e-izobraževalnem sistemu.

Dr. Aleksander Aristovnik je izredni profesor na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani. Pedagoško in raziskovalno se ukvarja s področjem ekonomike javnega sektorja, makroekonomije in ekonomskimi politikami EU. Na fakulteti vodi raziskovalni program in vrsto raziskovalnih projektov ter je član uredniškega odbora številnih znanstvenih revij/monografij oz. programskih odborov znanstvenih konferenc. Med drugim je tudi strokovni izvedenec Računskega sodišča za področje ekonomike javnega sektorja, član občasnih strokovnih teles ARRS, član Uradniškega sveta RS in član različnih mednarodnih znanstvenih združenj in organizacij (npr. EEA, INFER itn.).

Dr. Nina Tomaževič je docentka na Fakulteti za upravo. Poučuje predmete s področij organizacije, managementa, ravnanja z ljudmi pri delu, poslovne odličnosti in družbene odgovornosti. Na teh področjih je tudi raziskovalno aktivna – je (so)avtorica znanstvenih in strokovnih člankov, monografij in delov monografij ter udeleženka domačih in mednarodnih znanstvenih konferenc, Je članica različnih projektnih skupin ter strokovnih in znanstvenih združenj.

Dr . Lan Umek je docent na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani. Po izobrazbi je doktor znanosti s področja statistike. Na fakulteti poučuje statistiko na programih prve bolonjske stopnje. Raziskovalno se ukvarja z odkrivanjem zakonitosti v podatkih (ang. data mining), e-izobraževanjem in z razvojem kazalnikov.

Model razvijanja podjetnosti: osnovnošolec s sodobnimi kompetencami

An Entrepreneurship Education Model: Elementary School Student with Modern Competences

Apolonija Jerko

Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika
apolonija.selan@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen model podjetniškega izobraževanja, ki je namenjen učencem od 6. do 9. razreda osnovne šole. Glavna cilja učnega modela sta razvijanje podjetnosti pri osnovnošolcih in razvijanje pozitivnega odnosa do podjetništva. Model poučevanja je bil razvit na osnovi teoretičnih spoznanj in raziskave, ki je temeljila na singularni, primarni študiji primera, kjer so se podatki zbrali s kvalitativno metodo, in sicer z intervjujem in participacijskim opazovanjem. V raziskavi so bili izvedeni trije skupinski intervjuji in trije individualni. V skupinskem intervjuju so sodelovali učenci in učitelji, medtem ko je bil individualni intervju opravljen s tremi podjetniki, ki so sodelovali pri zaključnem delu uvajanja učnega modela. Za namen interpretacije besedila oziroma določevanja pomena posameznega dela besedila je bila uporabljena metoda kodiranja. Rezultati kvalitativne raziskave so omogočili zapis odgovorov na raziskovalna vprašanja in oblikovanje modela podjetniškega izobraževanja za osnovnošolce. Predstavljen model je pionirski prispevek k razvoju znanosti na področju razvijanja kompetenc podjetništva osnovnošolcev in tudi na področju koncepta dizajnerskega razmišljanja osnovnošolcev.

Ključne besede: dizajnerski način razmišljanja, podjetništvo, podjetniško izobraževanje, podjetnost, študija primera.

Abstract

The paper presents an entrepreneurial education model for pupils from the 6th to the 9th grade of the elementary school. The main objectives of the learning model are developing entrepreneurship among primary school pupils and developing a positive attitude towards entrepreneurship. The model of teaching was developed on the basis of theoretical knowledge and research, based on the singular, primary case studies, where the data were collected using a qualitative method, namely interviews and participatory observation. Three group interviews and three individual interviews were conducted in the study. The group interview was attended by pupils and teachers, while an individual interview was conducted with three entrepreneurs who took part in the final work on introducing the learning model. For the purpose of interpreting the text or determining the meaning of a particular part of the text, the encoding method was used. The results of the qualitative research enabled the writing of answers to research questions and the creation of an entrepreneurial education model for primary school children. The presented model is a pioneering contribution to the development of science in the field of developing the competences of entrepreneurship of primary school pupils and also in the field of the concept of design thinking of primary school students.

Keywords: *case study, design thinking, entrepreneurship, entrepreneurial mind-set, entrepreneurship education.*

1 Uvod

Poleg pojava globalizacije, Evropo od leta 2008 pretresajo posledice najhujše gospodarske krize v zadnjih petdesetih letih. Število brezposelnih v Evropi presega 25 milijonov ljudi, malim in srednjim podjetjem v večini držav članic pa še ni uspelo, da bi si opomogla in se vrnila na raven pred krizo. Evropska komisija je zato pripravila Akcijski načrt za podjetništvo 2020, ki temelji na treh področjih ukrepanja, in sicer na razvoju podjetniškega izobraževanja in usposabljanja, ustvarjanju ustreznega poslovnega okolja in osredotočenosti na posebne skupine. Prvo navedeno področje, razvoj podjetniškega izobraževanja in usposabljanja, naj bi se, na predlog Evropske komisije, vključilo v vse tri stopnje izobraževanja, osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko (Evropska komisija, 2013a).

Zato smo se v raziskavi osredotočili na možnost razvoja podjetniškega izobraževanja v osnovnih šolah. Za namen raziskave je bil pripravljen primarni model poučevanja, ki smo ga preizkusili na izbrani osnovni šoli. S kvalitativno raziskavo smo preverili njegovo uspešnost.

1.1 Opredelitev obravnavanega problema in teoretičnega izhodišča

Evropske raziskave kažejo, da mladi, ki se v šoli učijo o podjetništvu, ne glede na to, ali se pozneje odločijo za samostojno podjetje, razvijajo svoje poslovno znanje ter najpomembnejše spretnosti in stališča, med drugim tudi ustvarjalnost, samoiniciativnost, vztrajnost, skupinsko delo, razumevanje tveganja in občutek za odgovornost. Prav to je podjetniška naravnanost, ki podjetnikom pomaga preoblikovati zamisli v dejanja in hkrati bistveno izboljšuje zaposljivost (Evropska komisija, 2013).

Skozi zgodovino podjetništva se je zastavljalo vprašanje, ali se podjetnosti lahko naučimo. V raziskavi smo izhajali iz predpostavke, da se podjetniških spretnosti in veščin lahko naučimo, ker te niso že vnaprej določene osebne značilnosti (Oosterbeek, van Praag in Ijsselstein, 2010).

Raziskave o vplivu podjetniškega izobraževanja in usposabljanja na vključevanje ljudi v podjetniško aktivnost (Tominc, 2013) so pokazale, da se v podjetništvo v večji meri vključujejo ljudje, ki so bili vključeni v formalne ali neformalne oblike podjetniškega izobraževanja in usposabljanja, s čimer so krepili samozaupanje v svoje znanje, veščine in spretnosti, ki so po njihovem mnenju pomembne za uspešno opravljanje podjetniškega poklica. Širec in Rebernik (2011) ugotavljata, da je z izobraževanjem mogoče vplivati na nagnjenja in vrednote posameznikov, da bi se ti pogosteje odločali za samostojno podjetniško kariero.

Z vprašanji, povezanimi s poučevanjem oziroma izobraževanjem na področju podjetništva, sta se začela ukvarjati Béchard in Grégoire (2005). Snovala sta različne modele podjetniškega izobraževanja. Kot izhodišče sta uporabljala modele poučevanja uveljavljene v izobraževalni znanosti, ki temeljijo na klasičnih prijemih in večinoma vključujejo poslovna znanja, analitične in sintetične veščine ter zanemarjajo inovativno-razvojno vsebino podjetniškega procesa (Katz, 2003).

Za dosego boljših rezultatov podjetniškega izobraževanja bi morali konvencionalni pristop zamenjati s konceptom, ki presega in nadgrajuje klasično zasnovo podjetniškega izobraževanja v smislu "kako voditi podjetje" in temelji na razvoju splošno uporabnih

kompetenc, ki so med drugim tudi temelj morebitnega nadaljnega podjetniškega udejstvovanja (Blenker, Korsgaard, Neergaard in Thrane, 2011).

V zadnjih nekaj letih se je oblikovala nova paradigma razvoja podjetnosti, ki vključuje funkcionalna znanja, ki so del osebnostnega in profesionalnega razvoja, ne glede na vrsto izobrazbe ali karierno pot. V nasprotju s klasičnimi načini spodbujanja podjetnosti so novi pristopi usmerjeni v razvoj znanj in veščin, ki so uporabni v vsaki problemski situaciji. Novi pristopi temeljijo na značilnosti t. i. "dizajnerskega razmišljanja" kot znanstveno sprejete pedagoške metodologije (Cankar, Deutch in Zupan, 2015). Dunne in Martin (2006) ga označujeta kot "način, kako razmišljajo dizajnerji, ko ustvarjajo izdelke, storitve ali sisteme", medtem ko Rauth s sodelavci (2010) dizajnerski način razmišljanja razloži kot učni model, ki razvija kreativno samozavest. Študije so pokazale, da učni programi, ki vključujejo prvine dizajnerskega načina razmišljanja, dajejo boljše rezultate na področju inovativnosti učencev (von Thienen, Noweski, Meinel in Rauth, 2011).

Da bi osnovnošolci pridobili podjetniška znanja, spoznali podjetništvo kot eno izmed oblik zaposlovanja ter razvijali kompetence podjetnosti, smo oblikovali model podjetniškega izobraževanja, v katerem se prepletata klasična metoda poučevanja podjetništva in nova paradigma podjetnosti. Pri pripravi modela smo upoštevali priporočilo Evropske komisije, da podjetniško izobraževanje ni le priprava na to, kako upravljati podjetje, ampak je oblika izobraževanja, ki razvija ključni kompetenci samoiniciativnosti in podjetnosti, oziroma omogoča, da učenec svoje zamisli udejanji. Navedeni model združuje pristope dizajnerskega razmišljanja in teoretično znanje podjetništva (Evropska komisija, 2006). Po tako pripravljenem izobraževalnem modelu se je od septembra 2014 do junija 2015 izvajalo podjetniško izobraževanje na eni izmed slovenskih šol. Take oblike izobraževanja še nismo zasledili, zato menimo, da ga je bilo vredno raziskati. S primerjavo izvedenega izobraževalnega modela z drugimi oblikami podjetniškega izobraževanja, ki se izvajajo ali so se izvajala v Sloveniji in drugih evropskih državah, vidimo priložnost, da preskušeni model še nadgradimo in tako oblikujemo čim bolj učinkovit učni model za poučevanje podjetništva v osnovni šoli.

1.2 Namen in cilj raziskave

"Vsi mladi bi morali biti deležni vsaj ene praktične podjetniške izkušnje, preden zapustijo sistem obveznega šolanja," (Evropska komisija, 2013). To nam je bila dodatna spodbuda pri zapisu namena raziskave. V slovenskih šolah je bilo poskusno izvedenih že nekaj primerov podjetniškega izobraževanja. Z analizo literature in poročil, ki so nastale ob evalvacijah izvedenih modelov, lahko ugotovimo, da nekateri izmed njih temeljijo na klasičnih metodah poučevanja podjetništva, medtem ko imajo drugi modeli za osnovo sodobnejše pristope poučevanja.

Namen raziskave je bil preučiti primarni model podjetniškega izobraževanja za osnovnošolce, ki vključuje pristope dizajnerskega razmišljanja in pripravo poslovnega modela, ter določiti prednosti in pomanjkljivosti modela. Pri tem smo si zastavili glavni cilj raziskave, ki je oblikovati učinkovit učni model poučevanja podjetništva, ki temelji na razvijanju učenčeve ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, pri čemer učenec pripravi poslovni model.

Glede na namen in glavni cilj smo oblikovali naslednje raziskovalne cilje:

- na osnovi literature, dokumentov, dobre prakse in dosedanjih raziskav analizirati modele podjetniškega izobraževanja v Sloveniji in evropskih državah;
- analizirati primarni model podjetniškega izobraževanja, ki se je izvajal na izbrani osnovni šoli;
- nadgraditi model podjetniškega izobraževanja.

1.3 Raziskovalna vprašanja

Z raziskavo smo odgovorili na raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili:

- Kakšne so predstave učencev o podjetništvu?
- Kakšna je vloga učitelja pri poučevanju po modelu podjetniškega izobraževanja?
- Kakšen je pogled podjetnikov na znanje učencev o podjetništvu?

2 Metodologija raziskovanja

Pri raziskavi smo v teoretičnem delu podrobno analizirali znanstveno in strokovno literaturo tujih in slovenskih avtorjev ter se osredotočili na njihove koncepte s področja podjetniškega izobraževanja, podjetnosti, razvijanja ustvarjalnosti in inovativnosti ter dizajnerskega načina razmišljanja. Raziskovali smo večinoma članke in poročila novejših raziskav s tega področja. Pri preučevanju literature smo temeljito analizirali raziskavo državnega zavoda o projektu ustvarjalnosti in inovativnosti v šoli. Uporabljena je bila metoda kompilacije, to je vključitev izpiskov, citatov in navedb drugih avtorjev.

Ker si s študijo primera lahko pomagamo pri vprašanjih "kako", "kakšen" in "zakaj", smo se odločili, da jo uporabimo pri raziskavi. Opravljena raziskava temelji na singularni, primarni študiji primera, saj smo raziskovali en primer, in sicer model podjetniškega izobraževanja. Pri odločitvi za izbiro študije primera nam je bila v pomoč tudi misel Eysencka (1976), ki pravi: "Včasih moramo preprosto odpreti oči in usmeriti pozornost na posamezni primer – ne v upanju, da bomo kaj dokazali, temveč v upanju, da se bomo nečesa naučili." Pri raziskovanju smo podatke zbirali z metodo opazovanja in intervjuja. Študija primera primarnega učnega modela se je izvajala na srednje veliki slovenski osnovni šoli z območja osrednje Slovenije.

V okviru kvalitativnega dela študije smo podatke pridobili s polstrukturiranim intervjujem in opazovanjem. V času izvajanja učnega modela je bilo izvedeno participacijsko opazovanje treh skupin učencev. Pri raziskavi smo uporabili participacijsko opazovanje, kjer je bil raziskovalec v lastnem okolju, saj je opazovalec dobro poznal okolje, ki ga preučuje (Tratnik, 2002). Opazovane so bile tri skupine učencev. Učencev pred opazovanjem nismo opozorili, da bodo opazovani. Opazovanje je bilo nestrukturirano, kar pomeni, da so bile vnaprej pripravljene le smernice opazovanja. Opazovanje je potekalo v prostorih osnovne šole, kjer se je izvajal model podjetniškega izobraževanja. Pri tem smo se osredotočili na medsebojne odnose med učenci, in sicer na začetku podjetniškega izobraževanja, med razvijanjem ideje in med pripravami na predstavitev poslovne ideje.

Za namen raziskave smo izvedli tri skupinske intervjuje, in sicer z dvema skupinama učencev in eno skupino učiteljev. Z zunanjimi sodelavci smo izvedli tri individualne intervjuje. Pri intervjujih smo si pomagali z vnaprej pripravljenim polstrukturiranim

vprašalnikom. Vprašanja so bila odprtega tipa in so bila sestavljena tako, da smo z analizo odgovorov lahko podali odgovore na raziskovalna vprašanja.

Kvalitativne podatke, pridobljene v empiričnem delu raziskave, smo strukturirali z metodo analize vsebine. Za potrebe metode smo oblikovali kode, ki smo jih združili v skupine oziroma kategorije. Po združevanju podatkov smo zapisali povzetke ugotovitev iz vsake kategorije, ki smo jih uporabili pri odgovorih na raziskovalna vprašanja.

2.1 Vzorec raziskave

V raziskavi, ki smo jo izvedli, smo se odločili za namenski vzorec. Ugotovitev, do katerih pridemo na namenskem vzorcu, ne moremo posplošiti na širšo populacijo in so omejene na preučevani vzorec (Engel in Schutt, 2012). Vzorec raziskave je zajemal dve skupini po šest do osem učencev od 6. do 9. razreda, eno skupino s petimi učitelji in eno skupino treh zunanjih sodelavcev, ki jo sestavljata dva podjetnika in učiteljica, ki poučuje na višješolski ustanovi.

2.2 Potek raziskave

Priprava raziskave je potekala v več korakih. Najprej je bil opravljen pregled tuje in slovenske literature, na osnovi katere je nastal primarni model podjetniškega izobraževanja. Pred izvedbo modela smo opravili posvet s srednješolskima učiteljicama, ki poučujeta predmete s področja podjetništva. Po podanem mnenju učiteljic smo v modelu naredili manjše popravke. Z izvedbo modela smo začeli septembra 2014 in zaključili maja 2015.

Podatke, ki smo jih potrebovali pri raziskavi, smo zbrali s polstrukturiranim vprašalnikom z odprtimi vprašanji, ki je bil sestavljen iz šestih delov. V prvem in drugem delu nas je zanimalo, kako posamezniki definirajo pojma podjetništvo in podjetnik. Pri tem smo se naslonili na definicijo o podjetništvu, ki so jo zapisali Ruzzier in sodelavci (2008) in pravi, da je "podjetništvo proces ustvarjanja nečesa novega in prevzemanja tveganj in nagrad". Zanimale so nas tudi prednosti in slabosti podjetniškega poklica ter psihološke značilnosti podjetnika. V tretjem delu smo govorili o dejavnikih, ki vplivajo na odločitev za podjetništvo. Izhajali smo iz teorije o vplivu kulture okolja, družine, učiteljev in prijateljev, ki je zapisana v Ruzzier idr. (2008) in v raziskavah GEM (Rebernik, Tominc, Crnogaj, Širec in Bradač Hojnik, 2014). V četrtem delu intervjuja smo udeležence spraševali o načinu razvijanja ideje oziroma njihovi praksi pri razvijanju ideje. Kot izhodišče smo vzeli dizajnerski način razmišljanja. V nadaljevanju smo izpostavili vlogo osnovnošolskega učitelja pri poučevanju podjetništva oziroma vlogo učitelja pri odločanju za podjetništvo, ki jo omenja tudi Noweski idr. (2012). O pomembnosti učitelja v povezavi s podjetništvom je zapisano tudi v Akcijskem načrtu za podjetništvo 2020 (Evropska komisija, 2013a). V zadnjem delu intervjuja smo učence in učitelje spraševali o osebnih izkušnjah in spoznanjih, do katerih so prišli med izvajanjem modela podjetniškega izobraževanja. V individualnih pogovorih, ki smo jih opravili s podjetniki, smo se pogovarjali o osebnih vtisih, ki so jih udeleženci pridobili na okrogli mizi, kjer so učenci preko predstavitev svojih idej prikazali pridobljena nova znanja s področja podjetništva.

Odgovore posameznega področja vprašanj smo zaradi izbire vzorca uspeli opredeliti iz treh vidikov: z vidika učencev, učiteljev in podjetnikov.

V okviru analize vsebine smo transkripte intervjujev uredili, jih kodirali in zatem podatke združili v kategorije, ki so pomensko vezane na model podjetniškega izobraževanja. Pri tem smo oblikovali naslednje kategorije:

- podjetnik in podjetništvo;
- psihološke značilnosti podjetnika in dejavniki, ki vplivajo na odločitev za podjetništvo;
- razvijanje ideje;
- vloga učitelja pri poučevanju podjetništva;
- osebni vtisi.

V prvem skupinskem intervjuju je sodelovalo osem učencev, in sicer pet deklet in trije fantje. Povprečna starost udeležencev prve skupine je bila 14 let. V drugi skupini je sodelovalo pet učencev, in sicer dva fanta in tri dekleta. Povprečna starost učencev te skupine je bila 14,6 let. Skupinska intervjuja s skupinama učencev sta bila izvedena na isti dan ob koncu pouka. Intervju s prvo skupino je trajal 65 min, z drugo pa 45 min. Oba intervjuja sta potekala v eni izmed učilnic na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika.

Tretji skupinski intervju je bil izveden s skupino štirih učiteljic, ki so kot mentorice učencem sodelovale pri izvajanju modela podjetniškega izobraževanja. Peta učiteljica je bila spraševalka pri intervjuju, zato se je distancirala od podajanja odgovorov. Povprečna starost učiteljic je bila 40,6 let. Dve učiteljici poučujeta naravoslovne predmete, ena družboslovne in ena jezikovne predmete. Peta udeleženka opravlja delo svetovalne delavke. Dve učiteljici sta na šoli zaposleni 15 let, dve 12 let in ena 7 let. Intervju je trajal 68 min in se je izvedel v učilnici izbrane šole.

Poleg skupinskih intervjujev smo izvedli še tri individualne intervjuje. Intervjuji so bili opravljeni z dvema podjetnikoma ter visokošolsko predavateljico, ki že sedem let poučuje predmete s področja podjetništva in managementa ter prihaja iz družinskega podjetja. Povprečna starost udeležencev individualnih intervjujev je bila 42 let. Vsi trije udeleženci so v okviru modela podjetniškega izobraževanja sodelovali na okrogli mizi, ki so jo ob zaključku projekta, maja 2015, pripravili učenci.

2.3 Predpostavke in omejitve raziskave

Za zagotovitev kvalitetne raziskave je potrebna analiza ustrezne literature in zanesljiva izvedba empiričnega dela. Teoretični del temelji na pojmih ustvarjalnosti, inovativnosti, podjetnosti in dizajnerskem načinu razmišljanja. S tega področja je veliko slovenskih in tujih znanstvenih člankov. Veliko manj pa je tujih in slovenskih znanstvenih prispevkov o podjetniškem izobraževanju mladostnikov v starosti od 12 do 16 let, saj na tem področju ni bilo narejenih veliko raziskav.

V okviru raziskave je bil izveden model podjetniškega poučevanja. Raziskava je bila omejena le na eno šolo, pri tem pa je bil raziskovalec hkrati tudi udeleženec, zato je težko preprečiti, da rezultati ne bi temeljili na subjektivni presoji raziskovalca. Pri pridobivanju podatkov s polstrukturiranim intervjujem je bil ta časovno omejen, prav tako je bilo omejeno število vprašanj. V vzorčenje je bilo zajeto majhno število udeležencev. Izmed učencev je bil izbran namenski vzorec identificiranih ali evidentiranih učencev, ki so navadno uspešnejši in bolj motivirani od preostalega dela šolske populacije.

Pri zagotavljanju zanesljivosti raziskave nam je bilo v pomoč dejstvo, da je bila šola naklonjena opravljanju raziskave in da so odgovori udeležencev raziskave verodostojni.

2.4 Opis šole

Model podjetniškega izobraževanja, ki si ga bomo podrobneje pogledali v nadaljevanju, je bil izpeljan na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika (v nadaljevanju OŠ AMS). Šola je prvič odprla vrata septembra 2010. V šolskem letu 2014/2015 jo je obiskovalo 453 učencev od 1. do 9. razreda. Spada med srednje velike dvooddelčne šole. Povprečno število učencev v razredu je 25. Učenci prihajajo iz središča Vrhnike in okoliških naselij. 31 % učencev se v šolo in domov vozi z avtobusom. Na šoli je zaposlenih 42 strokovnih delavcev.

Na OŠ AMS že od leta 2008 pripravljajo posebne programe za delo z nadarjenimi učenci, ki se izvajajo v obliki zunanje diferenciacije. Pri pripravi programa šola upošteva pogoje, ki sta jih zapisala George in Vintar (1997), in sicer: pri delu z nadarjenimi se izbere taka metoda, ki razvija višje miselne procese, hkrati pa mora biti dovolj fleksibilna in ne sme odtujiti otroka od vrstnikov ali kako drugače škodljivo vplivati na učenje. Znotraj programa za nadarjene morajo izbrane oblike dela otroku omogočiti lasten tempo razvoja ter zagotoviti čustveno varnost in intelektualne izzive (George in Vintar, 1997).

2.5 Opis izvedenega modela podjetniškega izobraževanja

Na OŠ AMS se je v šolskem letu 2014/2015 izvajal projekt z naslovom Moje prvo podjetje. Namen projekta, ki predstavlja temo podjetništva, je bil posredovanje temeljnih poslovnih znanj, razvijanje kompetenc podjetnosti in motiviranje učencev k ustvarjalnemu in inovativnemu razmišljanju ter predstavitvi novih zaposlitvenih možnosti.

Splošni cilji projekta so bili: (1) spodbujanje učencev k ustvarjalnemu razmišljanju, (2) razvijanje pozitivnega mišljenja in pozitivnega odnosa do okolja, (3) razvijanje podjetniških, organizacijskih in vodstvenih lastnosti, (4) razvijanje odgovornega ravnanja, (5) ustvarjanje razmer za učinkovito skupinsko delo, (6) spoznavanje retoričnih znanj in razvijanja retoričnih spretnosti ter (7) spoznavanje poslovnega modela.

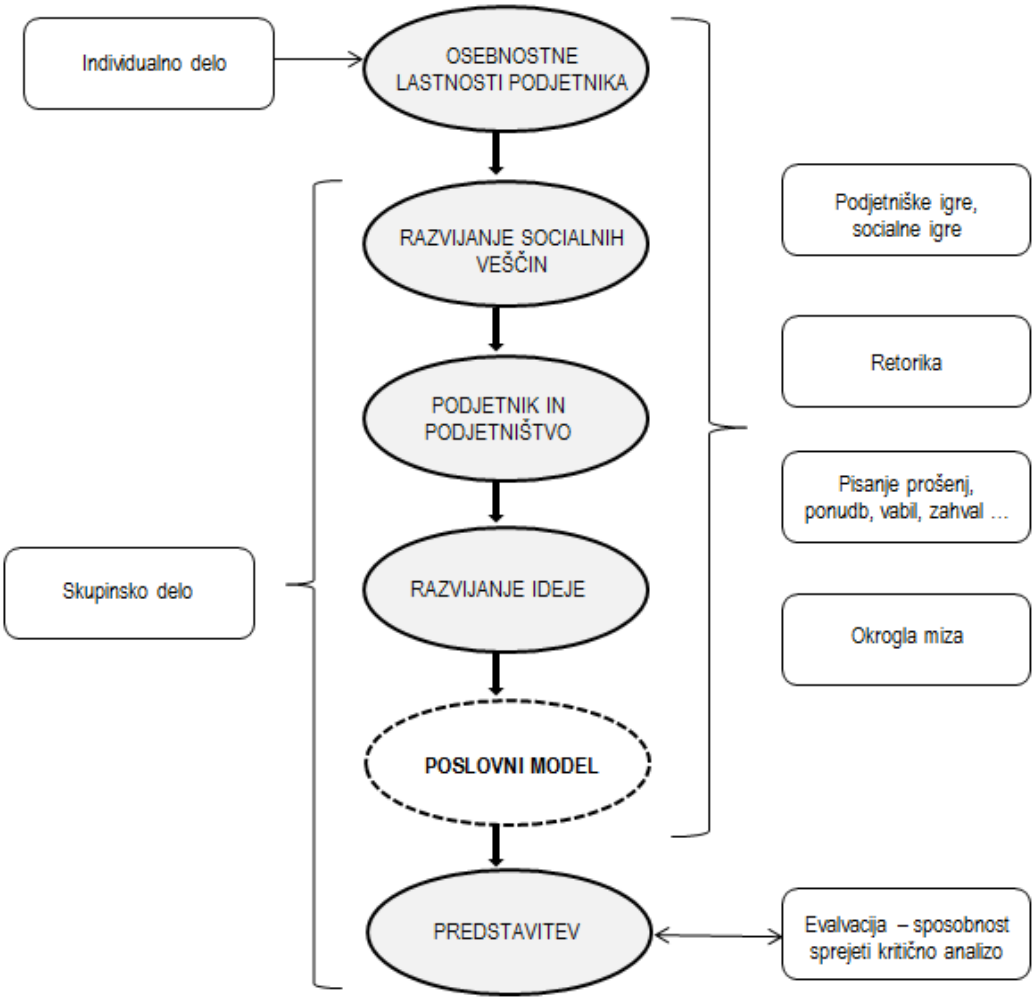
Pri projektu je sodelovalo pet strokovnih delavk (v nadaljevanju učiteljice) in 45 učencev od 6. do 9. razreda. Štiri strokovne delavke so učiteljice predmetnega pouka. Ena učiteljica poučuje kemijo in biologijo, ena poučuje slovenščino, nemščino in angleščino, ena je usposobljena za poučevanje geografije in sociologije in ena poučuje matematiko, tehniko in računalništvo. Peta strokovna delavka, ki jo bomo v nadaljevanju vključili med učiteljice, je bila svetovalna delavka. Dve izmed učiteljic učita učence od 4. do 9. razreda, medtem ko ena poučuje učence od 7. do 9. razreda, ena pa od 6. do 9. razreda. Skupina učiteljic skupaj sodeluje že devet let. Ker prihajajo z različnih področij, se pri delu strokovno dopolnjujejo. V času skupnega dela so se izpopolnile v tehnikah in metodah dela z učenci, kjer je v ospredju razvijanje ustvarjalnega mišljenja. Tri učiteljice so opravile tudi usposabljanje na temo ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. Tim učiteljic se je pred začetkom izvajanja projekta večkrat sestal. Namen srečanj je bil natančen pregled učnega načrta ter zbiranje idej in predlogov za izpeljavo. Na enem izmed srečanj se je izvedlo interno usposabljanje o pripravi poslovnega modela in razumevanja pojmov s področja podjetništva. Pripravljen model sta pregledali dve srednješolski učiteljici, ki na Srednji ekonomski šoli Ljubljana poučujeta strokovne predmete s področja podjetništva. Skupino učencev je sestavljalo 36 identificiranih nadarjenih učencev in 9 učencev, ki so se priključili zaradi želje po drugačni obliki dela, drugačnih vsebinah in zaradi novih izzivov.

Delo je bilo organizirano na tri različne načine. Začelo se je z organizacijo dvodnevnega tabora, ki je potekal v šolskih prostorih in so se ga udeležili vsi sodelujoči učenci. Namen tabora je bilo spoznavanje samega sebe, medsebojno sodelovanje znotraj ekipe in ekip med seboj, predstavitev ključnih elementov poslovnega modela ter seznanitev učencev z nekaterimi oblikami neverbalne komunikacije in osnovami retorike. Pri delu sta s strokovnim znanjem iz podjetništva sodelovali tudi učiteljici Srednje ekonomske šole Ljubljana. Učenci so bili vključeni v več socialnih in podjetniških igrah. Po zaključku tabora je delo potekalo v obliki tedenskih srečanj, kjer so učenci po skupinah razvijali svoje ideje. Pri razvijanju idej so učenci delali po dizajnerskem načinu razmišljanja. Upoštevali so vseh pet korakov, ki so opisani v teoretičnem delu tega raziskovalnega dela. V mesecu januarju je bilo ugotovljeno, da se učenci ne udeležujejo tedenskih skupinskih srečanj in da je motivacija za delo upadla. Sprejet je bil dogovor, da se tedenska srečanja ukinejo. Skupine so se nato srečevale enkrat mesečno v popoldanskem času. Ta srečanja so trajala po 4 do 5 ur. Učenci so bili pri taki organizaciji učinkovitejši in so pokazali več volje za razvijanje in oblikovanje idej. V nadaljevanju bomo predstavili posamezne dele modela.

3 Model razvijanja podjetnosti kot rezultat raziskave

Na osnovi proučevanja strokovne literature, lastnih izkušenj in ugotovitev raziskave lahko podamo nekaj ključnih priporočil za razvoj kompetenc podjetnosti v osnovnih šolah, ki smo ga poimenovali model podjetniškega izobraževanja za osnovnošolce. Učni model je vsebinsko oblikovan tako, da učencem omogoča razvoj kompetenc podjetnosti, razvoj pozitivne predstave o pomenu podjetnikov in podjetništva, razvija ustvarjalno razmišljanje, inovativnost in podjetno obnašanje ter omogoča razumevanje pomena podjetništva za družbo.

Grafični prikaz učnega modela, ki je predstavljen na sliki 1, je razdeljen na tri dele. V srednjem delu so zapisana področja poučevanja. Na levi strani sta zapisani predlagani obliki dela. Pri prvem poglavju, ko učenci spoznavajo svoje osebnostne lastnosti in raziskujejo lastnosti podjetnika, priporočamo individualno delo, v nadaljevanju pa skupinsko delo. Na začetku skupinskega dela svetujemo socialne igre ali druge oblike dela, ki omogočajo vzpostavljanje prijetnega in delovnega vzdušja učencev v skupinah ter učence motivirajo za delo. Na desni strani smo zapisali spremljajoče dejavnosti, kot so retorika, pisanje prošenj, vabil in ponudb, organizacija okrogle mize ali druge oblike srečanja s podjetniki ter evalvacija učenčevega dela. Te dejavnosti se lahko izvajajo ob različnih poglavjih.



Slika 1: *Model podjetniškega izobraževanja za razvijanje podjetnosti pri osnovnošolcih.*

3.1 Osebnostne lastnosti podjetnika

V prvem delu modela se učenci ukvarjajo s spoznavanjem samega sebe. Opravi se pogovor o osebnostnih lastnostih. Učenci ob diskusiji in odgovarjanju na vprašanja oziroma dopolnjevanjem trditev, kot so "Kje sem dober?", "Kje sem šibek?", "Uživam, ko …", "Ponosen sem na …", "Zanima me …", "Ponosen sem na …", "Želim si biti boljši v …", "Ljudje menijo, da sem dober v …", "Ljudje mislijo, da sem slab v …", "Stvari, ki me zanimajo, so …" in "Moje delovne izkušnje so …" spoznajo svoje prednosti in slabosti. V nadaljevanju spoznajo kompetence podjetnosti. Izmed kompetenc podjetnosti si vsak izbere tiste, za katere meni, da jih ima, in tiste, za katere meni, da bi jih lahko še razvil. Delo poteka individualno. Ob koncu se opravi skupinski pogovor, kjer člani skupine svoja spoznanja delijo z ostalimi člani.

Kot spremljajoča dejavnost poteka seznanjanje učencev s pomenom neverbalne komunikacije in retorike. Učencem se predstavi pomen znanja nekaterih osnov retorike, ki vplivajo tudi na samozavest. Učenci se srečajo s temami: parajezik (ton jezika, hitrost govora, poudarki ključnih besed, raba mašil), obrazna mimika, pomen osebnega prostora, geste in drža telesa, točnost in zunanjost. Pri delu se uporabi metoda diskusije, igre vlog in ogled video posnetkov. Učenci lahko pri igri vlog uporabijo kamero in posnamejo svoje vedenje

pred seznanjanjem z osnovami retorike in po njem. Osnove retorike se lahko vpeljejo tudi pri zadnjih korakih modela, ko se učenci pripravljajo na predstavitve, ali pa v katerem koli drugem vmesnem delu.

3.2 Razvijanje socialnih veščin

Za razvijanje idej in tudi za delo podjetnika je pomembno znanje skupinskega dela. Učenci zato prek različnih socialnih in podjetniških iger razvijajo socialne veščine. Učenci v skupinah rešujejo naloge. Naloge so zastavljene tako, da je uspeh reševanja odvisen od medsebojnega sodelovanja članov skupine, ustvarjalnega razmišljanja in vztrajnosti.

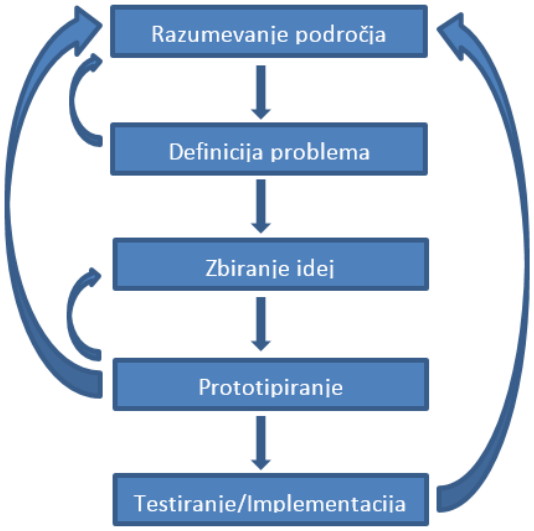
3.3 Podjetnik in podjetništvo

Tretji del je edini, ki se ukvarja s teoretičnim delom. V tem delu učenci spoznajo vlogo podjetništva v družbi in dejavnike uspešnega poslovanja. Ker se v rednem delu osnovnošolskega izobraževanja ne izvaja nobena dejavnost, kjer bi učenci spoznali pojme, s katerimi se srečujemo pri podjetništvu, je smiselno v tem delu razložiti nekaj najbolj osnovnih pojmov. To so: poslovna priložnost, raziskava trga in konkurenčna prednost, ključne stranke, finančna projekcija, terminski načrt in marketinške strategije. Pri tem moramo paziti, da ne začnemo s tradicionalnim, frontalnim poukom, ki učencem ne omogoča samostojnega pristopa do novih znanj. Pri spoznavanju pojmov naj se zato uporabi metoda diskusije in skupinskega reševanja nalog.

3.4 Razvijanje idej

V tem delu se učenci ukvarjajo z opredelitvijo problema. Pri tem izhajajo iz lastnih interesov. Problem je lahko tudi družbeno širši. Določanje problema oziroma iskanje idej poteka skupinsko. Kot ena izmed ustreznejših metod za osnovnošolce se omenja viharjenje možganov (ang. *brainstorming*), ki temelji na principih ustvarjalnega mišljenja (Pečjak, 2001). Pri tehniki viharjenja možganov udeleženci spontano sporočajo možne rešitve ali ideje. Pri tem upoštevamo, da ni pravilnih in napačnih rešitev ali idej in da so dovoljene tudi najbolj "nore" in "divje" ideje. Člani skupine se nobeni ideji ne smejo posmehovati ali jo že od začetka označiti za slabo, smešno ali neprimerno (Pečjak, 2001). V tem delu je zlasti pomembna vloga vodje – učitelja, da učence opozori na pravilno izvedbo tehnike. Vse ideje se zapisujejo na papir in šele v nadaljevanju se izločijo tiste, ki se zdijo neustrezne.

Pri razvijanju ideje učenci uporabijo metodo dizajnerskega načina razmišljanja, kot je prikazan na sliki 2. Ker so se učenci prvič srečali z dizajnerskim pristopom, je bil najprej izveden praktični primer z namenom, da spoznajo vseh pet faz dizajnerskega načina razmišljanja.



Slika 2: *Proces dizajnerskega načina razmišljanja.*
Vir: Prirejeno po Brown (2008); Caroll, Goldman, Britos, Koh, Royalty in Hornstein (2010); Rauth idr. (2010).

Četrti korak dizajnerskega načina razmišljanja je izdelava prototipa. Učenci so prototipe izdelali sami. Pri eni izmed skupin so potrebovali veliko časa za razvoj embalaže. Šele na koncu, ko je bilo že prepozno, so se odločili, da poiščejo pomoč pri zunanjih sodelavcih. Ostale skupine so same poskrbele za material in drugo tehniško opremo.

Pri iskanju konkurenčne prednosti izdelkov oziroma storitev, ki so jih učenci razvili, in pri raziskovanju trga, se priporoča sodelovanje s širšo lokalno skupnostjo.

3.5 Poslovni model

V zaključnem delu učenci pripravijo poslovni model, ki vsebuje poglavja: (1) predstavitev podjetja in izdelka, (2) analiza trga in konkurenčna prednost, (3) ključne stranke, (4) finančni načrt podjetja. V prvem poglavju poslovnega modela so zapisane vloge posameznika, ki bi jo učenec imel v podjetju. Pri delitvi vlog se upošteva osebnostne lastnosti in spoznanja o sebi, do katerih so prišli v prvem delu primarnega modela poučevanja podjetništva.

Kot poslovni model se lahko uporabi model Canvas. Poslovni model se lahko oblikuje tudi s pomočjo portala Mikrobiz, ki je zaradi enostavnosti uporabe primeren tudi za osnovnošolce.

3.6 Predstavitev

Na osnovi pripravljenega poslovnega modela se pripravi predstavitev. Cilj predstavitve je, da se učenci naučijo strnjeno in jasno predstaviti svojo idejo. Pri tem se postavi pogoj, da morajo na predstavitvi sodelovati vsi člani skupine. Učenci pripravijo računalniške predstavitve. Prikazani so tudi prototipi. Predstavitev poteka v uvodnem delu okrogle mize, ki jo organizirajo učenci. Cilj okrogle mize je vpogled v delo podjetnika in njegovo življenje, predstavitev idej učencev in pridobiti povratne informacije o predstavljenih poslovnih idejah.

4 Zaključek

Glavni cilj raziskave je bil pripraviti model podjetniškega izobraževanja, ki omogoča razvoj podjetniških kompetenc. Učenci se pri tem tudi usposobijo za zapisovanje poslovnega modela. Z namenom doseganja zastavljenega cilja smo opravili študijo primera, ki je bila izvedena na primarnem modelu podjetniškega izobraževanja, ki smo ga predstavili v tem prispevku. Model poučevanja je sestavljen iz tradicionalnega in sodobnega načina poučevanja. V okviru tradicionalnega dela učenci spoznajo podjetniški jezik in pomen nekaterih ekonomskih pojmov, kot so analiza trga, konkurenčna prednost, marketing idr.. Znotraj sodobnega poučevanja se učenci ukvarjajo z razvijanjem ideje po dizajnerskem načinu razmišljanja. Kljub poslovno tradicionalni vsebini je tudi ta del mogoče izpeljati z metodami sodobnih pristopov poučevanja.

4.1 Predstave učencev o podjetništvu

Pred začetkom izvedbe modela podjetniškega izobraževanja smo z učenci opravili neformalni razgovor o tem, kdo je podjetnik in kaj je podjetništvo. Učenčevo opredeljevanje pojmov je bilo povezano z denarjem in v slovenskem prostoru pogostokrat uporabljeno besedo tajkuni. Samo ena učenka je podjetništvo povezala s poslovnim načrtom. Za poslovni načrt je izvedela od staršev, ki sta tudi sama podjetnika. Ob koncu podjetniškega izobraževanja je bilo razumevanje pojmov podjetnik in podjetništvo na veliko višji ravni. Zaradi metode dela v okviru projekta so imeli učenci možnost vživeti se v vlogo podjetnika in tako spoznati prednosti in slabosti dela podjetnika ter napore, ki jih mora podjetnik vložiti za dosego zastavljenih ciljev.

Ob pogovoru z učenci, ki smo ga opravili po končanem projektu, smo ugotovili, da so učenci razvili pozitiven odnos do podjetništva in da se njihovo razumevanje pojma podjetnik bistveno ne razlikuje od teoretične opredelitve.

Pri teoretični definiciji podjetnika smo se oprli na opredelitev, da je "podjetništvo proces ustvarjanja nečesa novega in prevzemanja tveganj in nagrad" (Ruzzier, Antončič, Bratković in Hisrich, 2008). Če povzamemo odgovore, ki smo jih dobili z intervjuji z učenci, ugotovimo, da učencem podjetje predstavlja organizacijo, ki jo ustanovi podjetnik z namenom, da realizira svojo idejo. Podjetnika opišejo kot ustvarjalno osebo, ki težje dela v sistemih in si sama želi določiti delovni čas in prioritete. Pri primerjavi učenčevega definiranja podjetnika in teoretične definicije so se učenci strinjali, da podjetnik prevzema tveganja in nagrade. S tveganjem povezujejo finančno in moralno odgovornost, ki jo podjetnik ima do podjetja, zaposlenih, svoje družine in samega sebe. Nagrada podjetnika v očeh učencev ni le denar, temveč je tudi prepoznavnost, uspešna prodaja izdelka ali storitve in čas, ki ga podjetnik lahko porabi za družino. Z delom teoretične definicije, ki omenja "ustvarjanje nečesa novega", se učenci niso povsem strinjali. Menijo, da za vsakega podjetnika ne drži, da ustvarja nove ideje. Pri tem so izpostavili družinsko podjetništvo in podjetje, ki izdeluje izdelek oziroma opravlja storitev, ki na trgu ni novost.

Po mnenju učencev podjetnik ne more biti vsak, ki ima dobro idejo, ker je samo ideja premalo. Potrebne so še podjetniške lastnosti in delavna naravnanost. Med osebnostnimi lastnostmi, ki jih učenci pripisujejo podjetnikom, so kreativnost, vztrajnost, samozavest, komunikativnost, sposobnost vodenja in nastopanja, inovativnost, pogum in občutek odgovornosti. Za naštete lastnosti menijo, da niso prirojene in se jih lahko naučimo v šoli ali

okolju, predvsem v družini. Kot izjemi so izpostavili sposobnost komuniciranja in vodenja, saj menijo, da se nekateri rodijo z nagnjenostjo do zmožnosti komuniciranja in vodenja, kar se prepozna že v zgodnjem otroštvu. V primeru, da podjetnik nima vseh podjetniških lastnosti, učenci ocenjujejo kot pomembno, da se podjetnik zaveda svojih primanjkljajev in jih nadomesti s pravilno izbranimi sodelavci. Učenci trdijo, da na razvoj podjetniških lastnosti v največji meri vpliva okolje, ki mora biti pozitivno naravnano do podjetništva, podpora družine in ustvarjalno usmerjen šolski sistem.

V intervjuju je več kot 90 % učencev odgovorilo, da bo pri svoji karierni poti razmišljalo o delu podjetnika kot lastni obliki zaposlovanja. 45 % učencev je povedalo, da bi postali podjetniki, ker jim je všeč lastno oblikovanje delovnega časa, pri tem pa se zavedajo, da se bodo morali za podjetniški uspeh tudi marsičemu odpovedati. Tisti učenci, ki se niso odločili, da bi postali podjetniki, menijo, da jim bodo kompetence, ki so jih imeli sposobnost razviti, uporabili v drugih situacijah.

4.2 Vloga učitelja v modelu podjetniškega izobraževanja

Znotraj šolskega sistema bi po mnenju učencev morali prevladovati učitelji, ki cenijo ustvarjalnost, dopuščajo napake, iz katerih se učijo, so dovzetni za njihove ideje in da imajo – kljub temu, da so strokovnjaki na enem področju – širok spekter znanj, ki jih znajo povezovati. Glede na dejstvo, da učenci podjetnika vidijo kot odgovorno in samozavestno osebo, bi po njihovem mnenju učitelj moral biti najprej odgovoren in samozavesten, da lahko s svojim zgledom te lastnosti privzgoji tudi mladim. Na podoben način, ustvarjalno in podjetniško naravnanega učitelja opisuje tudi Noweskijeva in sodelavci (2012).

Na osnovi ugotovitev raziskave sklepamo, da imajo učenci in učitelji enak pogled na vlogo, ki jo ima učitelj pri poučevanju podjetništva po predstavljenem modelu. Učitelj ima pri modelu podjetniškega izobraževanja dvojno vlogo: je posredovalec strokovnih znanj na eni strani in spodbujevalec razvoja kompetenc podjetnosti na drugi strani.

Pri modelu gre za obliko pouka, ki se v večjem delu izvaja v obliki skupinskega, samostojnega dela učencev. Naloge učitelja so pri tem predvsem opazovanje, usmerjanje in motiviranje. Kljub temu se znotraj učnega modela ne da povsem izogniti klasičnemu delu učitelja, ki ga zasledimo pri seznanjanju učencev z vsebino in pomenom poslovnega modela ter pri pojasnjevanju izrazov in pojmov, ki se uporabljajo predvsem v podjetniškem jeziku.

Evropska unija s številnimi projekti in smernicam spodbuja učitelje k podjetnemu ravnanju, saj je bila vloga učitelja prepoznana kot vloga ključnega spodbujevalca podjetnega ravnanja družbe (Evropska komisija, 2013b). Na osnovi zapisov Noweskejeve s sodelavci (2012) in mnenja učiteljic, ki so sodelovale pri projektu, ugotavljamo, da se učiteljice pri delu z učenci, ko gre za poučevanje podjetniških vsebin in vzgajanje za podjetnost, ne počutijo samozavestne, ker jim primanjkuje teoretičnega in praktičnega znanja s podjetniškega področja. Učitelji tako ostanejo nemočni pri reševanju izzivov oziroma se lahko oprejo le na osebne izkušnje in svojo dobro voljo. Tak pristop pa avtorji opisujejo kot neuspešnega na daljše časovno obdobje (Noweski idr., 2012).

Kljub pomanjkanju znanja in izkušenj sodelujočih učiteljic, so po mnenju učencev svoje delo dobro opravile. Iz raziskave je razvidno, da so učiteljice s postavljanjem vprašanj, ki so učence prisilili h kreativnemu razmišljanju, usmerjale k razvijanju ideje. Ker je učencem med izvajanjem projekta upadla motivacija za delo, so učiteljice morale zavzeti vlogo motivatorja.

Učiteljice so morale opazovati delo skupine in odnose med učenci. Z opravljeno vlogo, ki so jo imele učiteljice v podjetniškem izobraževanju, so bile tudi same zadovoljne. Ker stremijo k napredku, ocenjujejo, da bi lahko svoje delo še nadgradile s kakovostnimi strokovnimi usposabljanji in sodelovanjem s podjetniki.

V razgovoru so učiteljice poudarile pomen razvijanja kompetenc podjetnosti pri vseh učnih predmetih. Predlagale so, da bi moral biti pouk v slovenskih šolah bolj problemsko naravnan oziroma bi moral vključevati več sodobnejših oblik poučevanja, ki bi spodbujal ustvarjalno razmišljanje. Pri tem so še poudarile, da so bile pri spremembi šolskega sistema iz osemletnega v devetletno osnovno izobraževanje postavljene smernice za sodobnejši pouk, vendar se v praksi zaradi več dejavnikov ne izvaja. Pri tem so omenile preobsežne učne načrte in preveliko število učencev v posameznem razredu. Na šoli, kjer se je izvajal model podjetniškega izobraževanja, je v nekaterih razredih 29 učencev.

4.3 Pogled podjetnika na podjetniško znanje učencev

V raziskavo smo vključili tudi podjetnike. Pri sami izvedbi modela poučevanja niso sodelovali, so bili pa pomemben dejavnik pri evalvaciji učenčevega dela in predstavitve poslovne ideje. Komentarji, ki so jih učencem podali podjetniki, so imeli veliko večjo težo, kot če bi bila evalvacija opravljena samo z učitelji.

Na osnovi ugotovitev raziskave ugotavljamo, da so bili sodelujoči podjetniki pozitivno presenečeni nad prikazanim znanjem podjetništva in poslovnimi idejami učencev. Poudarili so visoko raven prikazanega podjetniškega znanja, sposobnost zbiranja in uporabe informacij ter samozavest učencev in inovativnost idej. Poslovne ideje učencev so bile opisane kot resne in perspektivne oziroma "nikakor ne otročje", če povzamemo besede enega od podjetnikov.

Podjetniki podpirajo podjetniško izobraževanje v osnovnih šolah. Kot prednost opisanega modela vidijo v tem, da učencem omogoča, da se vživijo v vlogo podjetnika in tako spoznajo njegovo delo, hkrati pa jim omogoča razvijanje kompetenc podjetnosti in vključevanja hobijev in drugih interesov. Podjetnikom se zdi pomembno, da učenci že v osnovni šoli, ko si začnejo postavljati prve kamenčke na karierni poti, spoznajo, da je tudi biti podjetnik poklic. Hkrati opozarjajo, da je inovativno in ustvarjalno razmišljanje pomembno razvijati pri vseh učencih in znotraj različnih predmetnih področij poučevanja. V spodbujanju podjetniške miselnosti vidijo ključ do podjetništvu naklonjene družbe.

4.4 Zaključek raziskave

Pri izvajanju modela ne smemo pozabiti na vlogo, ki jo ima pri tem učitelj. Učitelj naj podaja manj znanja in odgovorov in naj ne zavzema vloge frontalnega podajalca znanja. Pri delu mora biti fleksibilen. Učence mora usmerjati pri raziskovanju, iskanju pravih vprašanj ter samostojnem iskanju najboljših odgovorov. Pri učenju morajo biti učencem dovoljene napake, saj je učenje iz napak pomembno za razvoj kompetenc podjetnosti in samopodobe. Učitelj naj upošteva koncepte sodobne učilnice in naj poskrbi, da so prostori, kjer poteka poučevanje urejeni tako, da spodbujajo ustvarjalnost ter omogoča skupinsko in individualno delo.

Pri pregledu ugotovitev raziskave, ki smo jo opravili, se zavedamo, da imajo vsi udeleženci enostranski pogled na model poučevanja, saj pridobljenih izkušenj pri poučevanju ne morejo

primerjati z drugimi učnimi modeli. Zaradi vključenosti učencev, učiteljev in podjetnikov pa smo lahko pridobili tri stališča istega obravnavanega problema.

5 Literatura

Béchard, J. P. in Grégoire, D. (2005). Understanding Teaching Models in Entrepreneurship for Higher Education. V *Entrepreneurship Education Series 2*, ur. Paula Kÿro in Camille Carrier (str. 104–134). Hämeenlinna: University of Tampere Research Center for Vocational and Professional Center.

Blenker, P., Korsgaard S., Neergaard, H. in Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigmas and progression in entrepreneurship. *Industry and Higher Education 25*(6), 417–427.

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review 86*(6), 84–92.

Cankar, F., Deutsch, T. in Zupan, B. (2015). Predstavitev projekta in uporabljenega modela. V F. Cankar (ur.) in T. Deutch (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnanosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 10–15). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Caroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. in Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. JADE. *International Journal of Art & Design Education 29*(1), 37–53.

Dunne, D. in Martin, R. (2006). Design Thinking and How It Will Change Management Education: An Interview and Discussion. *Academy of Management Learning & Education 5*(4), 512–523.

Engel, R. J. in Schutt, R. K.. (2012). *The practice of research in social work.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Evropska komisija. (2006). *Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij - Izvajanje lizbonskega programa Skupnosti: Spodbujanje podjetniškega razmišljanja skozi izobraževanje in učenje*. Pridobljeno s http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0033&from=EN.

Evropska komisija (2013a). *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Akcijski načrt za podjetništvo 2020. Oživitev podjetniškega duha v Evropi.* Pridobljeno s http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0795&from=EN.

Evropska komisija (2013b). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators.* Bruselj: Evropska komisija.

Eysenck, H. J. (1976). *Case studies in behaviour therapy*. London: Routledge and Kegan Paul.

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

Katz, J. A. (2003). *The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999*. St. Louis: Saint Louis University.

Noweski, C., Scheer, A., Buttner, N., von Thienen, J., Erdmann, J. in Meinel, C. (2012). Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking. V H. Plattnes (ur.), C. Meinel (ur.) in L. Leifer (ur.) *Design Thinking Research: Understanding Innovation* (str. 71–94). Berlin: Springer-Verlag.

Oosterbeek, H., van Praag M. in Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review* 54, 442–454.

Pečjak, V. (2001). *Poti do novih idej*. Ljubljana: New Moment.

Rauth, I., Koppen, E., Jobs, B. in Meinel, C. (2010). *Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence.* Predavanje na konferenci. International Conference on Design Creativity, Kobe, Japan.

Rebernik, M., Tominc, P., Crnogaj, K., Širec, K. in Bradač Hojnik, B. (2014). *Spregledan podjetniški potencial mladih. GEM Slovenija 2013*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.

Ruzzier, M., Antončič, B., Bratković, T. in Hisrich, R. D. (2008). *Podjetništvo*. Koper: Društvo za akademske in aplikativne raziskave.

Širec, K. in Rebernik, M. (2011). Izobraževanje za podjetnost in podjetništvo. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko 26*(4), 129–145.

Tominc, P. (2013). Podjetniško izobraževanje ter podjetniška aktivnost v delu Podonavske regije. *Didactica Slovenica (Pedagoška obzorja) 28*(2), 118–130.

Tratnik, M. (2002). *Osnove raziskovanja v managementu.* Koper: Visoka šola za management.

von Thienen, J., Noweski, C., Meinel, C. in Ingo Rauth. (2011). The Co-evolution of Theory and Practice in Design Thinking – or – "Mind the Oddness Trap!" V H. Plattnes (ur.), C. Meinel (ur.) in L. Leifer, *Design Thinking: Understand – Improve – Apply* (str. 81–99). Berlin: Springer Verlag.

Kratka predstavitev avtorice

mag. Apolonija Jerko, rojena 28. 3. 1977 v Ljubljani. Po končani srednji šoli za farmacijo se je vpisala na Pedagoško fakulteto v Ljubljani, smer matematika in tehnika. Že 15 let je zaposlena na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika, kjer poučuje matematiko in računalniške predmete. Vrsto let je sodelovala pri delu z nadarjenimi učenci. V okviru programa dela z nadarjenimi učenci so iskali drugačne in zanimive pristope, ki omogočajo razvijanje sposobnosti na višji kognitivni ravni. Leta 2016 je končala znanstveni magisterij na Univerzi v Kopru, Fakulteta za management. Na podiplomskem študiju pridobljena znanja uporablja pri svojem delu v razredu in pri delu s sodelavci. Zaveda se tudi pomembnosti učenja bralnih učnih strategij pri vseh predmetih, tudi pri matematiki. Zato se v zadnjem času ukvarja tudi z učenjem branja.

Izvajanje športnih programov na osnovnih šolah v Sloveniji glede na razpoložljivost strokovnega kadra

Implementation of Sports Programs at Primary Schools in Slovenia According to the Availability of Professional Staff

Klemen Kotnik

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
klemen.kotnik@osdk.si

Povzetek

V osnovnih šolah v Sloveniji se poleg osnovnega namena, opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, lahko učencem ponudi tudi zanimive športne programe v času po pouku in v pouka prostih dneh. Poslanstvo osnovne šole se tako še oplemeniti in učenci poleg znanja in veščin, ki jih absolvirajo pri posameznih predmetih znotraj rednega pouka, pridobivajo mnogotere življenjsko pomembne izkušnje, kot so občutek za zdrav način življenja in koristno preživljanje prostega časa v družbi svojih sovrstnikov. Izsledki pričujoče raziskave pojasnijo, v kolikšni meri se športni programi izvajajo na osnovnih šolah v Sloveniji in prikažejo razlike, ki se pojavljajo pri vključevanju osnovnih šol v različne športne programe glede na primernost in številčnost kadra, ki te dejavnosti izvaja. Poleg teoretičnih okvirov in pridobljenih rezultatov je raziskava podprta z odgovori odprtega tipa, ki so jih podali ravnatelji preko SWOT analize v okviru spletnega anketnega vprašalnika ter z nekaterimi dosedanjimi raziskavami na tem področju. V predstavljeni raziskavi je sodelovalo 134 ravnateljev (29,6 %) slovenskih osnovnih šol. Iz pridobljenih podatkov je bilo ugotovljeno, da je za izvajanje in številčnost posameznih programov v osnovnih šolah kader pomemben dejavnik. Ob zaključku so podani predlogi, ki jih ravnatelji in športni pedagogi lahko uporabijo pri izvajanju športnih programov na njihovih osnovnih šolah.

Ključne besede: kader, osnovna šola, šport, športni programi, zdravje otrok.

Abstract

In primary schools in Slovenia, in addition to the basic purpose of pursuing education activities, students can also find interesting sports programs in the after school time. The mission of the elementary school is thus enhanced and students, in addition to the knowledge and skills that they acquire in individual subjects within regular classes, acquire many vital life experiences, such as a sense of a healthy lifestyle and a beneficial leisure time in the company of their friends. The results of this research explain, how often sport programs are implemented at primary schools in Slovenia and show the differences that occur in the inclusion of primary schools in various sports programs according to the suitability and abundance of the teachers that perform these activities. In addition to theoretical frameworks and obtained results, the research is supported by open-source responses provided by the principals through the SWOT analysis in the online questionnaire and some previous researches in this field. The present survey involved 134 principals (29,6 %) of Slovene primary schools. From the obtained data, it was found that suitable teachers are an important factor for the implementation and abundance of individual programs in primary schools. At the summary are presented the proposals which principals and teachers can use in the implementation of sports programs at their primary schools.

Keywords: cadres, children's health, elementary school, sports, sports programs.

1. Uvod

Kot športni pedagog sem zaposlen na osnovni šoli. Na šoli poleg rednega pouka športa izvajamo tudi številne dodatne športne programe, zato je bil naš namen raziskati, v kolikšni meri se tovrstni programi športa izvajajo na slovenskih osnovnih šolah in če obstaja korelacija med pogostostjo izvajanja in primernim kadrom, ki je zaposlen na šoli.

Predmet raziskovanja so bili športni programi, ki so brezplačni za učence in jih poleg rednega pouka izvajajo slovenske osnovne šole v času po pouku in v pouka prostih dneh: med jesenskimi, novoletnimi, zimskimi, prvomajskimi in poletnimi počitnicami. Programi športa otrok in mladih, ki so brezplačni za učence in ki jih poleg rednega pouka lahko izvajajo slovenske osnovne šole, so:

- interesne dejavnosti
- program Zdrav življenjski slog
- športni program Zlati sonček
- program Hura, prosti čas
- šolska športna tekmovanja

Ti programi so brezplačni za učence in se financirajo iz različnih virov. Sofinancira jih Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod za šport RS Planica in predstavljajo nadgradnjo rednega pouka v osnovni šoli. Izvajajo se v prostorih šole, kar za starše pomeni razbremenitev na logističnem, finančnem in časovnem nivoju. Šola tako zagotavlja možnost ukvarjanja s športom vsem zainteresiranim učencem, ne glede na finančno sposobnost in čas njihovih staršev. Učencem in mladostnikom tako damo možnost in priložnost, da koristno preživijo svoj prosti čas, se družijo s sovrstniki, skrbijo za svoje psihofizično zdravje, se izognejo slabi družbi in navadam ter se navajajo na zdrav življenjski slog v njihovem nadaljnjem življenju. Če se otroci in mladostniki dovolj in redno gibajo, je tudi večja verjetnost, da bodo aktiven življenjski slog prenesli v kasnejšo odraslo dobo (Haug, 2008). Na priporočilo številnih deklaracij in Svetovne zdravstvene organizacije (World Health Organization, 2015) se priporoča, da je potrebno vsakemu otroku zagotoviti najmanj eno uro ukvarjanja s športom na dan. Tako se lažje odpravljajo posledice negativnih vplivov sodobnega načina življenja, kot so neprimerna telesna drža, odpravljanje debelosti, razvoj splošne vzdržljivosti ipd. Smisel obstoja javnih neprofitnih organizacij, med katere spada tudi osnovna šola, je namreč, da delujejo v splošno družbeno korist in interes (Kolarič in drugi 2002) in tako lahko uporabnikom – učencem – ponudijo omenjene programe.

Številne raziskave (Mahoney in Reed 2005; Koželj 2007 po Strel idr. 2005; Završnik in Pišot 2007; Slater Stern in Kysilka 2008, 171; HBSC 2014) so poleg prakse pokazale, da je pravilno usmerjena in redna športna dejavnost za otroke in mladino eden izmed uspešnih načinov preprečevanja in zdravljenja različnih primerov socialno neprilagojenega vedenja mladih. Iz obsežne raziskave (Rakar idr., 2010) o subjektivnih in objektivnih potrebah družin v Sloveniji so med drugim ugotovili, da interesne dejavnosti predstavljajo pomemben del kakovostnih prostočasnih aktivnosti otroka.

Za organizacijo je zelo pomembno, da za delovno mesto pridobi primeren kader, ki ga odlikujejo potrebna znanja, vedenja, veščine, sposobnosti, visoka mera motivacije in delovne navade. Tako lahko dobro in uspešno opravlja svoje delovne naloge in prispeva svoj delež v mozaiku uspešnosti v organizaciji (Kolenc, 2016). Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014) definira kader kot »delavce, ki so usposobljeni za določeno področje«. Pri izvajanju dodatnih športnih programov v osnovni šoli je pomembno, da jih opravljajo zaposleni, ki

imajo primerne kompetence in so usposobljeni za prehajanje iz enega področja dela na drugo (Bodner, 2012). Pri delu z najmlajšimi opravlja trener/učitelj številne pedagoške naloge, kot so vzgajanje športnikov v vsestransko razvite osebnosti, posredovanje, utrjevanje in razvijanje znanj s področja teorije športa in specialna gibalna znanja. Pri tem upošteva stopnjo psihosocialnega razvoja športnikov ter poudarja načelo različnosti (Jošt in Vodičar, 2014).

Glede na namen raziskovanja smo izpeljali naslednji raziskovalni cilj: ugotoviti značilnosti in razlike pri vključevanju osnovnih šol v različne športne programe, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka, glede na primernost kadra, ki te dejavnosti izvaja. V raziskavi smo s pomočjo anketnega vprašalnika želeli odgovoriti na osnovno raziskovalno vprašanje, ki predstavlja tudi osnovno hipotezo: ali je primeren kader (športni pedagogi) pomemben dejavnik pri pogostosti izvajanja športnih programov na osnovnih šolah v Republiki Sloveniji. Raziskali smo, ali je primernost kadra dejansko tudi pogoj za izvajanje športnih programov, ki so brezplačni za učence in se izvajajo v času po pouku, in ali to vpliva na ponudbo omenjenih programov na osnovni šoli. V nadaljevanju so prikazani izsledki raziskave in podana njena praktična uporabnost ter podani predlogi za izboljšanje omenjene tematike.

2. Metoda dela, pridobljeni rezultati in diskusija

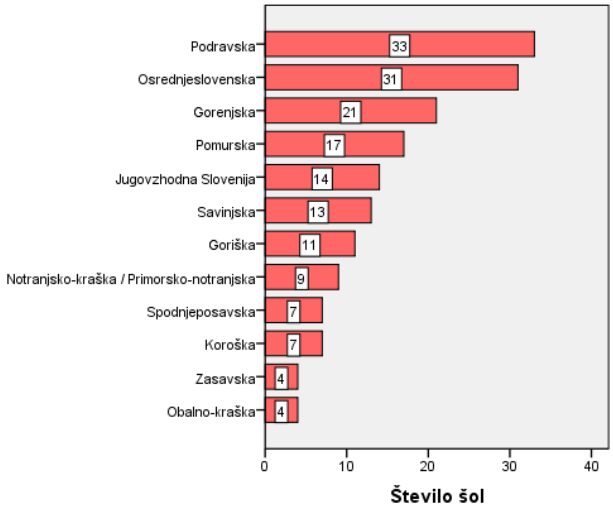
2.1 Metoda dela

Uporabili smo anketni vprašalnik z vprašanji zaprtega in odprtega tipa. V nalogi smo s pomočjo pridobljenih rezultatov anketnega vprašalnika analizirali, v kolikšni meri se trenutno v osnovnih šolah po Sloveniji izvajajo športni programi, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka. Preučili smo, ali primernost kadra omogoča številčnejše izvajanje športnih programov, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka v osnovni šoli. Pri tem smo se opirali na nekatere dosedanje raziskave, ki so bile opravljene na teh področjih. Njihovi povzetki so predstavljeni ob rezultatih. Predstavili smo, kakšne so po mnenju ravnateljev prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti (SWOT analiza), ki se pojavljajo pri raziskovalni hipotezi.

2.2.1 Opis vzorca

Vzorec anketne raziskave predstavlja vodstvene delavce osnovnih šol v Sloveniji, ravnatelje. Naš namen je torej bil zbrati podatke čim večjega števila vodstvenih delavcev – ravnateljev slovenskih osnovnih šol. Tako je izmed vseh 452 osnovnih šol (Evidenca zavodov in programov 2016) anketo delno izpolnilo171 ravnateljev (37,8 %) izmed vseh, v celoti pa je anketni vprašalnik izpolnilo 134 ravnateljev (29,6 %) slovenskih osnovnih šol. Vzorec ni reprezentativen za slovenske osnovne šole, so pa podatki glede na relativno velik vzorec eksplorativni in tako pomemben pokazatelj stanja v slovenskih osnovnih šolah.

Graf na naslednji strani (slika 1) prikazuje razpršenost vodstvenih delavcev, ravnateljev, osnovnih šol glede na regije v Sloveniji, ki so izpolnili anketni vprašalnik. Največ se jih je odzvalo iz podravske (33) in osrednje slovenske regije (31), najmanj pa iz zasavske (4) in obalno-kraške regije (4), kjer je tudi sicer lociranih najmanj osnovnih šol glede na pokritost celotne Slovenije.



Slika 1: Regijska razporeditev anketiranih osnovnih šol (n=171)

2.2.2 Opis instrumenta

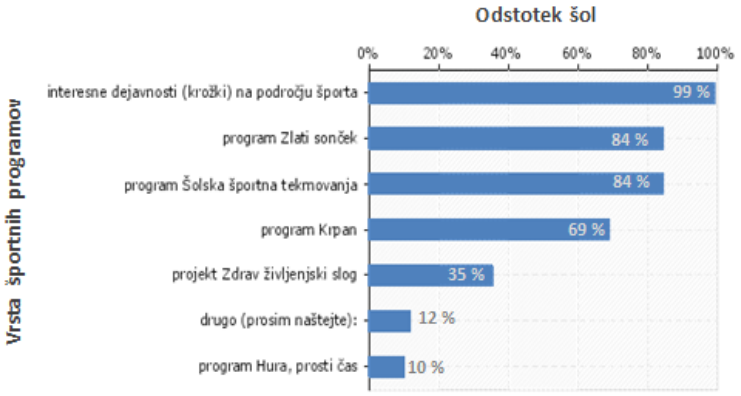
Za merski instrument smo izbrali spletni anketni vprašalnik. Anonimni vprašalnik smo izdelali s pomočjo 1KA orodja za izdelavo spletnih anket na spletni strani http://www.1ka.si/. Anketni vprašalnik je vseboval motivacijski uvod in predstavitev. Sledilo je pojasnilo, s kakšnim namenom se je raziskava izvajala. Nato so sledila navodila za izpolnjevanje. Vprašalnik je bil sestavljen iz šestnajstih vprašanj. Od tega je zajemal 12 vprašanj zaprtega tipa, pri katerih so posamezniki lahko izbirali med že podanimi odgovori, pri nekaterih izmed njih pa so lahko odgovore dodatno pojasnili s svojimi besedami. Zadnja 4 vprašanja so bila odprtega tipa, kjer so anketiranci podali svoje mnenje, kar smo uporabili pri SWOT analizi, s pomočjo katere smo analizirali prednosti in slabosti ter priložnosti in nevarnosti, ki se po mnenju ravnateljev pojavljajo pri raziskovalnem vprašanju.

2.2.3 Opis postopka zbiranja podatkov

Vprašalnik smo predhodno pilotsko preverili na manjšem vzorcu anketirancev, in sicer po izboru glede na regije; iz vsake regije v Sloveniji (12 regij) smo izbrali po enega predstavnika osnovne šole. Nato smo povezavo do vprašalnika (s pripisom namena: Športni programi v OŠ – vprašalnik za ravnatelje) poslali na elektronske naslove vseh 452 osnovnih šol v Sloveniji, kolikor jih je v šolskem letu 2015/2016 zavedenih v evidenci zavodov in programov na spletni strani MIZŠ. Tam smo pridobili tudi elektronske naslove. Ravnatelji so anketni vprašalnik reševali preko spletne strani in tako je bila zagotovljena njihova anonimnost.

2.2 Rezultati

Iz grafa (slika 2) je razvidno, da interesne dejavnosti na področju športa izvajajo skoraj na vseh osnovnih šolah, katerih ravnatelji so anketo izpolnili. Interesne dejavnosti tako izvajajo skorajda na vseh osnovnih šolah (99 %), program Zlati sonček na 84 % šol, šolskih športnih tekmovanj se udeležuje 84 % šol, program Krpan izvajajo na 69 % šol. Program ZŽS izvajajo na 35 % osnovnih šolah. Druge športne programe, ki niso bili zajeti med ponujenimi odgovori, na šolah izvajajo v 12 %, medtem ko program Hura, prosti čas izvajajo le v 10 % slovenskih osnovnih šol glede na reprezentativen vzorec izpolnjenih anket.



Slika 2: Izvajanje športnih programov, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka, na osnovnih šolah (n=140)[1]

Pri drugih športnih programih, ki jih izvajajo na njihovih šolah, so ravnatelji navedli: rokomet, program naučimo Velenje smučati, počitniške aktivnosti v soorganizaciji ZPM, dodatne ure športa za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje, ki jih financira občina, FIT projekt, NIP šport, naučimo se plavati, občinska tekmovanja, popoldanska vadba v organizaciji športnega društva, izbirni predmeti iz športa za učence 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja, MEPI, nekaj programov različnih društev namenjenih otrokom, planinski krožek in ples.

O izvajanju športnih programov so ravnatelji navedli glede na ovire, ki so jih v anketi povzemali, naslednje trditve[2]: imamo dovolj ustreznega kadra za izvajanje športnih programov na šoli, učitelji so preobremenjeni z rednim pedagoškim delom, učitelji so nezainteresirani za dodatna dela, razpisna dokumentacija za izvajanje športnih programov zahteva preobsežno dodatno delo in urejanje, imamo ustrezne športne površine, šolske športne površine so preveč zasedene (z rednim poukom, z oddajanjem površin zunanjim izvajalcem ipd.) in za dodatne športne programe je na razpolago premalo finančnih sredstev zagotovljenih s strani MIZŠ. Poleg ponujenih odgovorov so nekateri ravnatelji navedli še druge morebitne ovire, ki jih povzemamo: brezplačno oddajanje/odstopanje telovadnic društvom preko razpisov MOL, splošna prostorska stiska, veliko učencev je vezanih na šolskih prevoz ─ vezani na čas, do katerega še lahko izvajajo programe, športne površine so za redni pouk in športne programe MOL zasedene do 17. ure, učenci so preveč obremenjeni z rednimi šolskimi obveznostmi, ni osnovnih pogojev za redno in dodatno delo.



Slika 3: Izvajanje športnih programov glede na morebitne ovire (n=137)[3]

[1] Ravnatelji so odgovarjali na vprašanje: »Kateri športni programi, ki so brezplačni za učence in ki potekajo zunaj obveznega vzgojno izobraževalnega programa, se izvajajo na vaši osnovni šoli?« Možnih je bilo več odgovorov.

[2] Ravnateljem so bile najprej naštete morebitne ovire, ki se pojavljajo pri izvedbi športnih programov.

[3] Nato so ravnatelji odgovorili na vprašanje: »Ali bi se na vaši osnovni šoli izvajalo večje število športnih programov, ki so brezplačni za učence, če ne bi bilo poprej naštetih ovir?« Izbrali so enega izmed ponujenih odgovorov, ki so predstavljeni na sliki 6. 2.

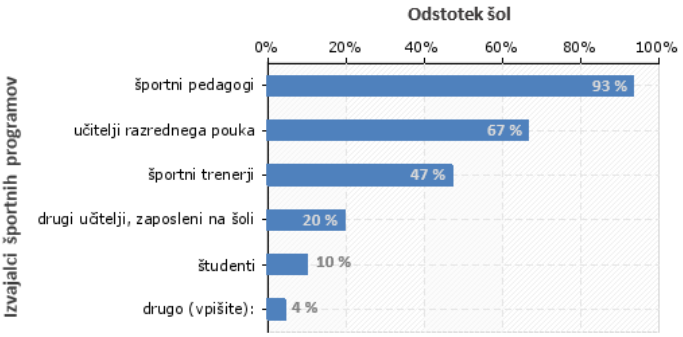
Iz slike 3 je razvidno, da več kot polovica ravnateljev (77 oziroma 56 % le-teh) meni, da bi se izvajalo večje število športnih dejavnosti na šoli, če ne bi bilo prej naštetih ovir. Nadalje 27 (20 %) ravnateljev meni, da bi se izvajale prav vse obravnavane športne dejavnosti. 32 ravnateljev (23 %) pa meni, da bi se izvajalo enako število športnih dejavnosti tudi v primeru, če ne bi bilo nobenih ovir.

Hipoteza: Primernost kadra omogoča številčnejše izvajanje športnih programov, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka v osnovni šoli.

Za preverjanje hipoteze smo uporabili odgovore na več vprašanj. S Pearsonovim χ^2 testom smo želeli ugotoviti, ali obstajajo zveze med dvema spremenljivkama. Iskali smo tudi statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami več skupin med seboj, kar smo preverili s preizkusom Brown-Forsythe (BF). Statistično pomembne razlike med vsemi možnimi pari različnih skupin smo preverili s Post Hoc testom. Ker predpostavka o homogenosti varianc ni bila izpolnjena, smo naredili test Games-Howell.

Najprej smo ugotavljali, kateri strokovni kader izvaja športne programe v anketiranih osnovnih šolah. Podali smo pet najpogostejših profilov poklicev, ki so usposobljeni za izvajanje športnih programov na osnovni šoli in še postavko »drugi«, v kolikor na kakšni šoli programe izvaja kader, ki ni bil zajet med ponujenimi odgovori.

Iz grafa (slika 4) je razvidno, da športne programe v največji meri izvajajo športni pedagogi, in sicer na 129 šolah oziroma v 93 %. V veliki meri jih izvajajo tudi učitelji razrednega pouka, to je na 92 šolah oziroma v 67 %. Športne programe izvajajo tudi športni trenerji, in sicer na 65 šolah oziroma v 47 %, sledijo drugi učitelji zaposleni na šoli (na 27 šolah oziroma v 20 %). Na nekaterih šolah (14 šol oziroma 10 %) športne programe izvajajo študenti, na šestih šolah (4 %) pa pravijo, da jih izvajajo tudi drugi izvajalci, in sicer so pod drugo navedli: volonterji (bivši atleti, odbojkarji, nogometaši ipd.), zunanji mentorji, člani športnih klubov, vodje različnih športnih dejavnosti, zunanji sodelavci in predstavniki lokalnih športnih društev v sodelovanju z učitelji na šoli.

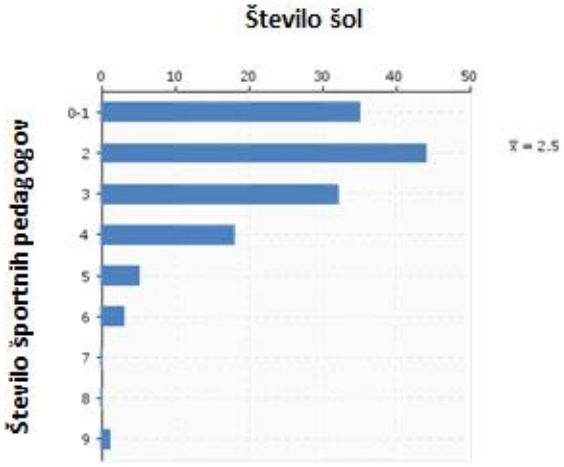


Slika 4: Izvajalci športnih programov na osnovni šoli (n=138) [4]

Iz tega lahko povzamemo, da na osnovnih šolah večinoma športne programe izvajajo zaposleni na šoli. Predvsem so to športni pedagogi, ki so glede na izobrazbeni status in strokovnost tudi sicer najbolj primerni za izvajanje športnih programov v času po pouku in v pouka prostih dneh ─ poleg rednega pouka predmeta šport in rednih delovnih obveznosti v šoli. Tudi učitelji razrednega pouka imajo strokovno podlago za izvajanje športnih

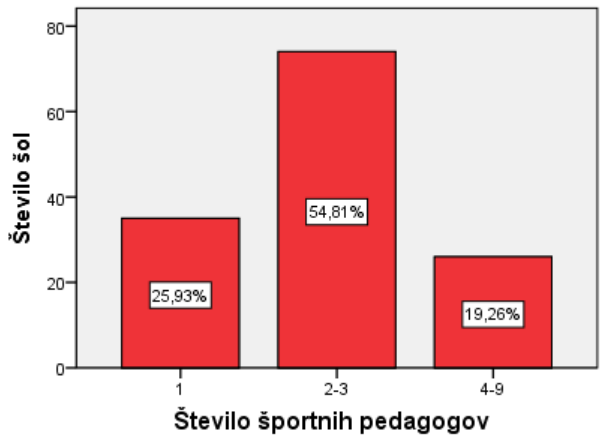
[4] Ravnatelji so odgovorili na vprašanje: »Kdo izvaja športne programe, ki so brezplačni za učence, na vaši osnovni šoli?« Možnih je bilo več odgovorov.

programov, in sicer jih izvajajo večinoma v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, to je v 1., 2. in 3 razredu (predvsem program Zlati sonček, ki je namenjen tej populaciji učencev) in v 4. in 5. razredu osnovne šole (predvsem program Krpan, ki je namenjen tej populaciji učencev), saj tudi sicer poučujejo redni pouk v teh razredih.



Slika 5: Število zaposlenih športnih pedagogov (profesorjev športne vzgoje) na osnovni šoli (n=132)[5]

Zanimalo nas je tudi, koliko športnih pedagogov je zaposlenih na osnovnih šolah (slika 5), katerih ravnatelji so izpolnili anketo. Na največ osnovnih šolah imajo zaposlena 2 (na 44 osnovnih šolah ali v 32 %) ali 3 športne pedagoge (32 osnovnih šol ali 23 %). Na 33 osnovnih šolah (24 %) imajo zaposlenega po enega športnega pedagoga, na 18 osnovnih šolah (13 %) pa 5 športnih pedagogov. Tri šole (2 %) imajo zaposlenih 6 športnih pedagogov, športnega pedagoga pa nimajo na eni osnovni šoli (1 %), prav tako imajo na eni osnovni šoli zaposlenih kar 9 športnih pedagogov. Srednja vrednost odgovorov znaša v obliki aritmetične sredine 2,5 športnega pedagoga, kar pomeni, da so na večini slovenskih osnovnih šol zaposlena po dva oziroma trije športni pedagogi, povprečno število učencev na anketiranih šolah pa je 411,2 učencev na šolo (slika 6). Iz tega lahko povzamemo, da v povprečju en športni pedagog poučuje 165 učencev na večini anketiranih osnovnih šol.



Slika 6: Število zaposlenih športnih pedagogov na osnovni šoli razdeljenih v tri skupine (n=138)

[5] Ravnatelji so odgovorili na vprašanje: »Koliko športnih pedagogov (profesorjev športne vzgoje) je zaposlenih na vaši osnovni šoli?« Vpisali so število športnih pedagogov.

Za analizo podatkov smo anketirane šole razvrstili glede na število zaposlenih športnih pedagogov, ki jih prikazuje slika 6: v prvo skupino smo uvrstili osnovne šole, kjer imajo zaposlenega po 1 športnega pedagoga, v drugo skupino šole z 2 do 3 zaposlenimi športnimi pedagogi ter v tretjo skupino šole s 4 do 9 zaposlenimi športnimi pedagogi.

Iz tabele 1 je razvidno, da ni večjih razlik glede na število zaposlenih športnih pedagogov in izvajanjem posameznih športnih programov. Še največ razlik med skupinami glede na število zaposlenih športnih pedagogov se pojavlja pri programu Krpan in programu ZŽS. Program Krpan se v največji meri izvaja na šolah z manj zaposlenimi športnimi pedagogi (74,3 %), v najmanjši meri pa na šolah z največ zaposlenimi športnimi pedagogi (65,4 %). V skupini, kjer so zaposleni 2 do 3 športni pedagogi, se program ZŽS izvaja v največji meri (37,8 %), v skupini, kjer je zaposlenih najmanj športnih pedagogov, pa se izvaja v najmanjši meri (28,6 %). Da ni statistično pomembnih razlik, smo dokazali tudi s χ^2 preizkusom.

Tabela 1: Športni programi, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka v osnovni šoli glede na število zaposlenih športnih pedagogov ter χ^2 test

Športni programi		**Število zaposlenih športnih pedagogov na šoli**						
		1 šp. pedagog		2 do 3 šp. pedagogi		4 do 9 šp. pedagogov		χ^2
		NE	DA	NE	DA	NE	DA	
Interesne dejavnosti	f	0	35	1	73	0	26	
	f %	0 %	100 %	1,4 %	98,6 %	0 %	100 %	/
Zlati sonček	f	3	32	13	61	4	22	0,465
	f %	8,6 %	91,4 %	17,6 %	82,4 %	15,4 %	84,6 %	
Krpan	f	9	26	23	51	9	17	
	f %	25,7 %	74,3 %	31,1 %	68,9 %	34,6 %	65,4 %	0,742
Šolska športna tekmovanja	f	4	31	12	62	4	22	
	f %	11,4 %	88,6 %	16,2 %	83,8 %	15,4 %	84,6 %	0,803
Zdrav življenjski slog	f	25	10	46	28	17	9	
	f %	71,4 %	28,6 %	62,2 %	37,8 %	65,4 %	34,6 %	0,638
Hura, prosti čas	f	31	4	68	6	24	2	
	f %	88,6 %	11,4 %	91,9 %	8,1 %	92,3 %	7,7 %	/
Drugo	f	30	5	65	9	23	3	
	f %	85,7 %	14,3 %	87,8 %	12,2 %	88,5 %	11,5 %	/
Število šol	f	35		74		26		
	f %	100 %		100 %		100 %		/

Na anketiranih osnovnih šolah se izmed vseh športnih dejavnosti najpogosteje izvajajo interesne dejavnosti na področju športa. Želeli smo dodatno raziskati povezavo med številom izvajanih interesnih dejavnosti glede na število zaposlenih športnih pedagogov na šoli. Iz tabele 2 je razvidno, da aritmetične sredine števila interesnih dejavnosti na področju športa strmo rastejo sorazmerno s številom zaposlenih športnih pedagogov na šoli. Brown-Forsythe preizkus (BF) je pokazal, da lahko z 0,1 % tveganjem potrdimo, da so razlike med različnim številom zaposlenih športnih pedagogov na šoli in izvajanju števila interesnih dejavnosti na področju športa statistično pomembne ($p = 0{,}000$). To pomeni, da se na šolah z več zaposlenimi športnimi pedagogi izvaja več interesnih dejavnosti na področju športa.

Tabela 2: Mere opisne statistike za spremenljivko interesne dejavnosti na področju športa glede na število zaposlenih športnih pedagogov na šoli.

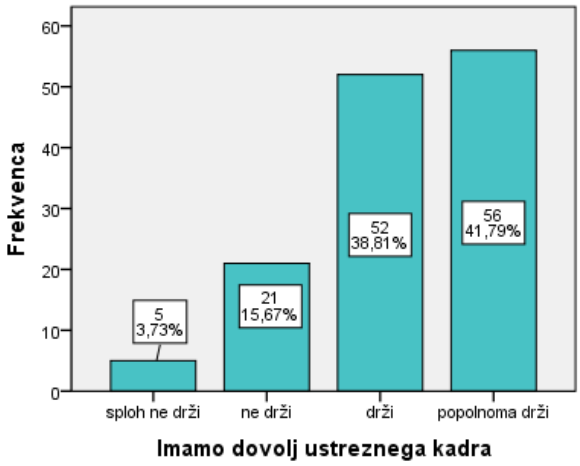
	Število zaposlenih športnih pedagogov	N*	M**	SD***
Interesne dejavnosti na področju športa	1 športni pedagog	35	4,94	2,765
	2 do 3 športni pedagogi	74	7,78	4,021
	4 do 9 športnih pedagogov	26	11,81	6,086
	Skupaj	135	7,82	4,786

BF (2, 49,086) = 16,402, p < 0,001
* N – število šol
** M – aritmetična sredina
*** SD – standardni odklon

V nadaljevanju smo želeli še ugotoviti, med katerimi skupinami glede na število zaposlenih športnih pedagogov na šoli se pojavljajo statistično značilne razlike glede števila izvajanja interesnih dejavnosti na področju športa (tabela 3). Izračun je pokazal, da se med vsemi primerjanimi skupinami le-te tudi pojavljajo. Z 0,1 % tveganjem lahko potrdimo, da se pojavljajo razlike v številu izvajanja interesnih dejavnosti na področju športa med šolami z 1 zaposlenim športnim pedagogom in 2 do3 športnimi pedagogi ter med šolami z 1 zaposlenim športnim pedagogom in šolami s 4 do 9 športnimi pedagogi (p = 0,000). S 5 % tveganjem pa lahko potrdimo statistično značilne razlike med šolami z 2 do 3 zaposlenimi športnimi pedagogi in 4 do 9 športnimi pedagogi (p = 0,010).

Tabela 3: Preizkusi Post Hoc med različnimi skupinami glede na število zaposlenih športnih pedagogov na šoli za spremenljivko interesne dejavnosti na področju športa.

Skupina 1	Skupina 2	p
1 športni pedagog	2 do 3 športni pedagogi	**0,000**
1 športni pedagog	4 do 9 športnih pedagogov	**0,000**
2 do 3 športni pedagogi	4 do 9 športnih pedagogov	**0,010**



Slika 7: Ustreznost kadra na osnovni šoli (n=134)[6]

[6] Ravnatelji so z ocenami od 1 (ne drži) do 4 (popolnoma drži) ovrednotili trditev: »Imamo dovolj ustreznega kadra za izvajanje športnih programov na šoli«.

Ravnatelji so na štiristopenjski lestvici ocenjevali tudi, v kolikšni meri se strinjajo, da imajo na šoli dovolj ustreznega kadra (slika 7). Pri tem je ocena »sploh ne drži« (1) pomenila najmanjšo stopnjo strinjanja, sledila je ocena »ne drži«, nato ocena »drži«, ocena »popolnoma drži« (4) pa je pomenila največjo stopnjo strinjanja z zgornjo trditvijo.

Iz grafa (slika 7) lahko tako razberemo, da je na osnovnih šolah dovolj ustreznega kadra za izvajanje športnih programov na šoli. Več kot 80 % ravnateljev (108) je namreč navedlo tako. Najmanj ravnateljev (3,73 % oziroma 5) pa se jih je odločilo za odgovor, ki kaže, da nimajo na razpolago dovolj ustreznega kadra. Tudi srednja vrednost odgovorov je visoka in znaša v obliki aritmetične sredine 3,19, pri čemer ocena »sploh ne drži« pomeni najmanjšo stopnjo strinjanja (1), ocena »popolnoma drži« pa največjo stopnjo strinjanja (4).

Ravnatelji so v vprašalniku odgovarjali tudi na štiri odprta vprašanja o prednostih, slabostih, priložnostih in nevarnostih izvajanja športnih programov, ki so brezplačni za učence na osnovni šoli. Iz vseh podanih odgovorov smo v spodnjo SWOT analizo (tabela 4) vključili povzete odgovore ravnateljev, ki se nanašajo na primernost kadra za izvajanje športnih programov.

Tabela 4: SWOT analiza izbranih odgovorov ravnateljev, ki se nanašajo na mnenje glede primernosti kadra za izvajanje športnih programov. [7]

	Pozitivno	**Negativno**
NOTRANJI DEJAVNIKI	**PREDNOSTI**	**SLABOSTI**
	- da jih izvajajo strokovno usposobljeni učitelji (4) - strokovno in kakovostno vodenje športnih programov (2) - če izvajajo učitelji zaposleni na šoli, je izvajanje z organizacijskega vidika lažje - dodatne možnosti zaposlovanja	- preobremenjenost kadra (2) - izvajanje zunanjih mentorjev (2) - učitelji šole niso močno specializirani za delo na določenem področju športa (2) - premalo zainteresirani učitelji zaradi preslabega plačila (2) - nedosledno in nestrokovno izvajanje programov (2) - problem z motivacijo pri mentorju, vaditelju ali trenerju (2) - dodatno delo učiteljev (4)
ZUNANJI DEJAVNIKI	**PRILOŽNOSTI**	**NEVARNOSTI**
	- poučevanje učiteljev na njihovih močnih področjih - če so izpolnjeni kadrovski pogoji, je priložnosti veliko (2) - če bi imeli dva športna pedagoga, bi lahko dosegli večjo kvaliteto - razvoj športnega kadra v kasnejšem obdobju učenca - za to, da se v te programe vključi čim več učencev pa je v prvi vrsti zaslužen profesor, pa tudi ravnatelj	- da bi jih izvajali strokovno neusposobljeni izvajalci (6) - preverjanje strokovnosti izvedbe, če si odvisen od zunanjega izvajalca - nedoslednost in neodgovornost izvajalcev (4) - učitelj športa bistveno bolj motivira otroke kot razredni učitelj, ima več znanj na tem področju (2) -morebitne poškodbe učencev in posledično morebitne odškodninske tožbe (5)

[7] Ravnatelji so odgovarjali na vprašanje odprtega tipa: »Kakšne so po vašem mnenju PREDNOSTI, SLABOSTI, PRILOŽNOSTI in NEVARNOSTI izvajanja športnih programov, ki so brezplačni za učence, na vaši šoli?«

Nekaj ravnateljev (13) je na odprto vprašanje, kjer so navajali različne razloge, zakaj ne izvajajo posameznih športnih programov na šoli, navedlo tudi, da občutijo pomanjkanje kadra. Posledično izvajajo le tiste športne programe, ki jih lahko kadrovsko pokrijejo. Posamezni ravnatelji so v odgovorih navajali tudi, da ni interesa s strani učiteljev oziroma učiteljev športa zaposlenih na njihovi šoli. Navajali so tudi preobremenjenost učiteljev z rednim delom in prevelikim številom drugih projektov na šoli ter morebitne poškodbe učencev in posledično morebitne odškodninske tožbe.

2.3 Diskusija

Na podlagi analize pridobljenih podatkov in glede na odgovore ravnateljev lahko hipotezo, ki pravi, da primernost kadra omogoča številčnejše izvajanje športnih programov, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka v osnovni šoli, **potrdimo.** Uspeli smo namreč dokazati, da je pomembno, kdo in kako izvaja športne programe, in da se posledično športni programi številčnejše izvajajo na šolah z bolj primernim kadrom. Tudi pri podrobnejši analizi, ki je bila vezana na vprašanje o številu izvajanja interesnih dejavnosti na področju športa, smo ugotovili statistično značilne razlike med številom izvajanja interesnih dejavnosti glede na število zaposlenega primernega kadra na šoli (športnih pedagogov). Na osnovnih šolah z več zaposlenimi športnimi pedagogi tudi poteka več športnih interesnih dejavnosti.

Tudi iz raziskave (Rakar idr., 2010) lahko razberemo, da glede na vrsto izvajalca interesnih dejavnosti, ki jih otrok obiskuje, v osnovni šoli skoraj polovico interesnih dejavnosti izvajajo zaposleni na šoli (49,2 %), sledijo jim nevladne organizacije (35,4 %), komercialne organizacije (13,3 %) in nato drugi. Iz omenjene raziskave je razvidno tudi, da se med vrsto izvajalcev interesnih dejavnosti in tipom kraja bivanja ter med vrsto izvajalcev interesnih dejavnosti in velikostjo naselja kaže statistično značilna povezava. Šole in vrtci so v večji meri izvajalci interesnih dejavnosti predvsem na podeželju, v manjših krajih in primestnem okolju, z velikostjo kraja pa njihov delež med izvajalci storitev upada, zato v večjih mestih (predvsem v Ljubljani in Mariboru) to pomanjkanje zapolnjujejo predvsem nevladne organizacije in tudi komercialni ponudniki.

3. Zaključek

Iz analize pridobljenih podatkov smo ugotovili, da **primernost kadra omogoča številčnejše izvajanje športnih programov**, ki so brezplačni za učence in ki niso del rednega pouka v osnovni šoli**.** Športni programi se pogosteje izvajajo na šolah z zaposlenim primernem kadru. Pomembno je torej, kdo in kako se izvajajo športni programi na osnovnih šolah in tudi da je na razpolago dovolj veliko število primernega kadra. Tudi pri podrobnejši analizi števila izvajanja interesnih dejavnosti na področju športa smo ugotovili statistično značilne razlike med številom izvajanja interesnih dejavnosti glede na število zaposlenega primernega kadra na šoli (športnih pedagogov). Na osnovnih šolah z več zaposlenimi športnimi pedagogi poteka več športnih interesnih dejavnosti.

Interes učiteljev je eden izmed pogojev za izvajanje športnih programov. Ravnatelji osnovnih šol bi lahko z različnimi spodbudami motivirali učitelje, da bi se le-ti v večji meri in z veseljem odločili za izvajanje športnih programov. Možne spodbude učiteljem so dobri delovni pogoji, ustrezno plačilo za opravljeno delo, prilagoditev ustreznega urnika zaposlenim, nagrade za uspešno izvajanje programov, kompenzacija opravljenih dodatnih ur

ipd. Na ravni celotne šole pa v okviru dodatnih razpisov s strani nevladnih organizacij bolj podpreti ponudbo športnih dejavnosti (Kotnik, 2016).

Primernost kadra glede na strokovno usposobljenost omogoča številčnejše izvajanje športnih programov. Vodstveni delavci šole, ki želijo imeti večje število vključenih učencev v športne dejavnosti, bi morali zaposlovati zadostno število ustreznih strokovnjakov. V osnovni šoli so to predvsem športni pedagogi. Potrebno bi bilo organizirati dodatna izpopolnjevanja za že zaposlene učitelje, na katerih bi morali izmenjati predvsem pozitivne prakse nekaterih šol in zagotoviti ustrezna znanja na tistih področjih, na katerih bi upravičeno lahko pričakovali večje pozitivne spremembe pri učencih in učenkah (Kotnik, 2016).

Šport in rekreacija bogatita kakovost življenja posameznika. Mladi si preko športnih programov privzgajajo zavedanje, da je šport sestavni del življenja in pomembna dejavnost družbe. Posledično jim za kasnejša starostna obdobja privzgojimo model vrednot, ki olajšajo življenje posameznika na različnih področjih: zdravstvenem, socialnem, fiziološkem. Športni programi so pri tem v veliko pomoč.

4. Literatura

Bodner, S. L. (2012). *The evolution of job analysis: Competency assessment comes of age.* 2–4. Pridobljeno s www.pyramidodi.com/papers/competency.pdf

Haug, E. (2008). *Multilevel correlates of physical activity in the school setting.* Norway: University of Bergen, Faculty of Psychology, Research Centre for Health Promotion.

Jošt, B. in Vodičar, J. (2014). *Športni učitelj in trener.* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kolarič, Z. Črnak-Meglič A. in Vojnovič M., idr. (2002). *Zasebne neprofitno – volonterske organizacije v mednarodni perspektivi.* Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Kolenc, N. (2015). *Oblikovanje kompetenčnega profila košarkarskega trenerja v Sloveniji* (Magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Kotnik, K. (2016). *Analiza pogojev za izvajanje športnih programov, ki niso del rednega pouka v osnovni šoli (*Magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Mahoney, L. J., Reed W. L. (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activites, after-school and community programs.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Rakar, T., Boškić R. in Boljka U., idr. (2004). *Raziskava o potrebah družin po različnih oblikah storitev (končno poročilo).* 45–89. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/druzina_storitveraziskava_konc_poroc.pdf

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2015). *Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša SAZU.* Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=kader&hs=1

World health organization. (2015). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health.* 157–168. Pridobljeno s http://www.who.int/dietphysicalactivity/en/

Kratka predstavitev avtorja

Klemen Kotnik je profesor športne vzgoje in poučuje na osnovni šoli Draga Kobala v Mariboru. Študiral je na Fakulteti za šport v Ljubljani, kjer je diplomiral novembra 2004, v lanskem letu pa je magistriral na podiplomskem študijskem programu Menedžment neprofitnih organizacij na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. Poleg izvajanja rednega pouka športa vsakoletno učencem ponudi vrsto dodatnih športnih programov. Občasno piše strokovne članke in prispevke s področja osnovnošolskega športa.

Empirična preiskava SLOfit – športnovzgojnega kartona

The Empirical Investigation SLOfit – Sports Education Paperboard

Primož Černilec

Osnovna šola Šenčur
primoz.cernilec@gmail.com

Povzetek

Podatkovna zbirka SLOfit – športnovzgojni karton je izrednega pomena za vse učence in dijake, če leti poznajo svoje rezultate, svoj telesni in gibalni razvoj in razumejo izpis SLOfit – športnovzgojnega kartona. V ta namen je bil v letošnjem šolskem letu izveden projekt "Empirična preiskava SLOfit – športnovzgojnega kartona", ki temelji na podatkih SLOfit –športnovzgojnega kartona za vsakega učenca. Vanj je vključeno medpredmetno povezovanje matematike in športa, poučevanje matematike na lastnem primeru ter formativno spremljanje učenčevega napredka.
Naloga učiteljev športa je predstaviti namen zbiranja in analize podatkov ŠVK, naloga matematikov pa, kako pripraviti empirično preiskavo (histogram) ter razumeti izpis v obliki histograma. Za omenjeni projekt je pripravljena tudi spletna aplikacija, v katero učenci vnesejo svoje rezultate. Naš namen je projekt razširiti na razrede tretjega triletja in ga redno izvajati tudi v prihodnosti.
Učiteljem športa je s podatkovno zbirko SLOfit – športnovzgojni karton na razpolago ogromno podatkov, na podlagi katerih lahko učencem svetujejo o telesnem in gibalnem razvoju. Znano je, da pri matematiki manjka empiričnih preiskav, da ostane ogromno znanja medsebojno nepovezanega, zato si učenci težko ustvarijo celostni pogled in ne uvidijo uporabnosti naučenega za življenje. Naš skupni cilj je učenčev napredek na vseh nivojih razvoja, tako na fizičnem kot učnem.

Ključne besede: empirična preiskava, inovativnost, medpredmetno povezovanje, obdelava podatkov, skrb za lastno zdravje, SLOfit – športnovzgojni karton, telesni in gibalni razvoj, učni uspeh.

Summary

Data collection SLOfit – sports education paperboard (SEP below) is of utmost importance for all pupils and students, if they know their results, their body and movement development and understand the printout SLOfit – sports education paperboard. For this purpose, this school year the project "the Empirical investigation SLOfit – sports education paperboard" was implemented which bases on data SLOfit – sports education paperboard for each pupil. It is a cross-curricular integration of mathematics and sport, the teaching of mathematics on his own case and formative monitoring of students' learning progress.
The task of the sports teachers is to present the purpose of the collection and analysis of data SEP, the task of the mathematicians however is how to prepare an empirical investigation (histogram) and understand the display in the form of a histogram. For the above project, a web application is prepared in which students enter their results. Our purpose of the project is to expand on the classes of the last three years and to perform it regularly in the future.
Sports teachers have with the database SLOfit – sports education paperboard at disposal of a huge amount of data, on which basis they can provide advice on the physical and movement development to students. It is, well known that mathematics lacks empirical investigations it remains a huge knowledge mutually disjointed so students create an integrated view with difficulty and do not see the

utility of lessons learned for life. Our common goal is students ' progress at all levels of development, both in the physical as in the learning.

Keywords: cross-curricular integration, data processing, empirical investigation, hosting and care for their own health, innovation, learning success, physical and movement development, SLOfit – sports education paperboard.

1. Uvod

Z medpredmetnim povezovanjem in v okviru tega želimo s timskim poučevanjem izboljšati aktivnost in učne dosežke učencev. Namen je spodbujanje učencev k zavedanju, da so v največji meri sami odgovorni za lastno zdravje in učni uspeh. Učenci se s timskim delom naučijo razumeti izpis rezultatov meritev za Slofit – športnovzgojni karton in kaj pomenijo posamezni rezultati merskih nalog. S projektom želimo usmeriti pozornost posameznega učenca na njegovo telo in telesno zmogljivost in ga naučiti samozavedanja o tem, da lahko sami največ storijo za njeno ohranjanje in izboljšanje, posledično pa tudi za učni uspeh. S pomočjo obdelanih podatkov učitelji učencem laže svetujejo o njihovem telesnem in gibalnem razvoju. Skozi proces učenci sami ocenijo raven svojih gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti in si postavijo cilje za lasten napredek tako na fizičnem kot učnem nivoju. V nadaljevanju bo predstavljeno, kako smo pričeli podatkovno zbirko SLOfit – športnovzgojni karton približevati učencem na naši šoli.

Pri načrtovanju pouka so bila postavljena naslednja izhodišča:

- seznanitev z namenom zbiranja podatkov za SLOfit – športnovzgojni karton
- podrobna seznanitev s posameznimi testi meritev
- razlikovati med telesnimi značilnostmi in motoričnimi sposobnostmi
- razumeti izpis SLOfit – športnovzgojnega kartona
- obdelava podatkov na podlagi lastnih rezultatov
- interpretacija rezultatov in predstavitev preiskave
- samozavedanje za lastni napredek
- oblikovanje osebnih ciljev in uporabnost naučenega za življenje
- pomen gibanja za učni uspeh in zdravje v kasnejših življenjskih obdobjih

2. Medpredmetno poučevanje matematika – šport

Že nekaj časa smo učitelji razmišljali o tem, kako bi podatkovno zbirko ŠVK čimbolj približali učencem in podatke, ki so nam na voljo, naredili čim bolj koristne in uporabne. Porodila se je ideja o sodelovanju učiteljev športa in učiteljev matematike pri učni temi Obdelava podatkov, kjer bi lahko učenci obdelali lastne podatke SLOfit – športnovzgojnega kartona. Glede na to, da na naši šoli že nekaj let skupaj s Fakulteto za šport razvijamo informatiziran SLOfit – športnovzgojni karton, kjer podatke vnašamo s pomočjo pametnih telefonov ali tabličnih računalnikov, se je v sklopu projekta porodila nova ideja in z njo nova aplikacija za obdelavo rezultatov meritev za vsakega posameznika. Glede na razvoj aplikacij za vnos podatkov je bil organiziran pouk medpredmetnega povezovanja. Pred samim začetkom projekta je bil naš načrt dela predstavljen staršem na roditeljskem sestanku. Pouk smo razdelili na štiri metodične enote. Prvo uro smo učitelji športa učencem podali osnovne informacije o načinu dela, učence smo seznanili z namenom zbiranja podatkov SLOfit –

športnovzgojnega kartona in jim podrobno predstavili sklop merskih nalog. Drugo uro so vodili učitelji matematike, obdelali so snov Obdelava podatkov. Pri tretji uri smo sodelovali vsi učitelji. Učenci so s pomočjo mini aplikacije vnesli lastne rezultate meritev za SLOfit – športnovzgojni karton in jih za domačo nalogo analizirali ter si postavili osebne cilje na podlagi obdelanih podatkov. Četrto uro so učenci prinesli domačo nalogo učiteljem matematike in športa, ki so jo skupaj z učenci pregledali, vsak za svoje področje. Športni pedagogi hranijo učenčevo domačo nalogo z zastavljenimi cilji. Vsi učitelji skozi celo leto spodbujamo učence pri doseganju napredka in svetujemo, če ima učenec kakršnekoli težave pri doseganju ciljev. Ob koncu šolskega leta bomo ugotavljali, če je učenec dosegel cilj.

2.1 Prva ura: Namen zbiranja podatkov ŠVK, opis merskih nalog

Ker je telesna zmogljivost ena najpomembnejših dejavnikov zdravja in znanja, hkrati pa v zadnjih letih v razvitem svetu ugotavljajo, da prihaja do velikih sprememb v telesni zmogljivosti otrok in mladine, številni mednarodni dokumenti priporočajo državam, da na nacionalni ravni spremljajo stanje telesne zmogljivosti populacije. V Sloveniji imamo podatkovno zbirko SLOfit – športnovzgojni karton, razvit med leti 1969 in 1989, s katero spremljamo in ovrednotimo vsakoletne spremembe v telesni zmogljivosti šolajočih se otrok in mladine med 6. in 19. letom starosti. V ožjem smislu ga opredeljujemo kot obvezno podatkovno zbirko, ki jo morajo od leta 1996 skladno s šolsko zakonodajo voditi vse slovenske osnovne in srednje šole za tiste učence in dijake, od katerih pridobijo pisno soglasje staršev (Kovač idr. 2010).

Podatkovna zbirka SLOfit – športnovzgojni karton ima več namenov:

1. Podatki lahko usmerijo pozornost posameznega otroka na njegovo telo in telesno zmogljivost, mu pomagajo pri samozavedanju o tem, da lahko sam veliko stori za njeno ohranjanje in izboljšanje. Starši lahko spoznajo in spremljajo telesni in gibalni razvoj svojih otrok. O telesnem in gibalnem razvoju se lahko pogovorijo s športnim pedagogom. Učitelj športa lahko na podlagi primerjav svetuje staršem in otrokom glede izbire prostočasne športne vadbe.
2. Športnemu pedagogu omogoča diagnosticiranje stanja posameznika oziroma vadbene skupine (razreda), ki jo poučuje, in s tem ustrezno individualizacijo oziroma diferenciacijo vadbe, kar je eden najpomembnejših dejavnikov kakovostnega pouka.
3. Poznavanje trendov sprememb telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti učencev in dijakov na nacionalni ravni omogoča ustrezno odzivanje stroke, saj predstavlja učinkovito strokovno pomoč pri oblikovanju analize razvoja šolske in zunajšolske športne vzgoje. (Strel idr.1996).

Podatkovna zbirka SLOfit – športnovzgojni karton je izrednega pomena za vsakega učenca, če le-ta pozna svoje rezultate, svoje telo, svoje telesne zmogljivosti in razume izpis na zadnji strani SLOfit – športnovzgojnega kartona. Pomembno je, da ovrednotene podatke, ki so nam na voljo, tudi koristno uporabimo, tako ne ostanejo sami sebi namen. Zato smo se učitelji matematike in športa na naši šoli odločili, da učencem še bolj približamo podatkovno zbirko SLOfit – športnovzgojni karton. Glavni cilj vseh udeleženih pa je učenčev osebni napredek tako na fizičnem kot učnem nivoju.

OPIS MERSKIH NALOG:

Merjenci morajo biti pri merjenju telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti v športnem oblačilu (kratke hlače in majica ali dres) in bosi, razen pri teku na 60 in 600 m, ko so obuti v športne copate. Če zaradi tehtnih razlogov ne želijo biti bosi, imajo lahko športne copate, ki ne drsijo, razen pri merjenju telesne višine, telesne teže in gibljivosti na klopci. Pred meritvami je učencem podrobno predstavljenih vseh enajst testov SLOfit – športnovzgojnega kartona (Strel idr.1996).

2.2 Druga ura: obdelava podatkov

I. Pregled domače naloge:

Pregledamo rezultate domače naloge prejšnje ure. Če so se pojavile težave, jih skupaj odpravimo.

II. Napoved učnega smotra:

V vsakdanjem življenju pogosto rešujemo problemske situacije. Kadar se problemi nanašajo na vsakdanje življenje in ugotavljanje razmer, takšno raziskavo imenujemo **empirična preiskava.** Danes bomo spoznali, kako takšno empirično preiskavo izdelamo.

III. Obravnava nove učne snovi:

Na konkretnem primeru si učenci ogledajo, kako poteka empirična preiskava, saj je zanjo potrebno izdelati podroben načrt.
V pomoč so nam navodila, kjer se seznanimo s potrebnimi koraki reševanja:
- načrtovanje raziskovanja,
- priprava anketnega vprašalnika in zbiranje podatkov z anketiranjem,
- analiziranje zbranih podatkov in predstavitev z ustreznimi grafi in diagrami,
- interpretacija ugotovitev preiskave,
- predstavitev preiskave pred sošolci.

Učenci preživijo veliko časa na internetu. Zanima nas, koliko časa namenijo sošolci uporabi interneta med delovnim tednom, oziroma med vikendom in v času počitnic.

1. Razmislek o problemu in postavitev vprašanja

Razmislimo o problemu. Katera dejstva nas zanimajo? Ali imajo vsi sošolci dostop do interneta oziroma računalnika vsak trenutek? Pomeni uporaba računalnika tudi uporabo interneta?

Razmisli in označi, koliko časa uporabljaš internet med delovnim tednom in med vikendom ali v počitnicah.

2. Načrtovanje in zbiranje podatkov

Odločimo se, kako bomo zbrali podatke. Podatke lahko pridobimo z anketo ali intervjujem. Lahko pripravimo vprašalnik v spletni učilnici. Določimo število vprašanj, s katerimi bomo pridobili podatke, kako jih bomo zapisali in uredili.

Vsako vprašanje naj bo nedvoumno. Tako pridobimo nedvoumne odgovore. Učenci odgovore označijo v preglednici. Vsak lahko izbere eno možnost v vsakem stolpcu.

Izberi tak odgovor ali trditev, ki najbolje opiše tvoj čas za računalnikom.

3. Analiza podatkov

Zbrane podatke uredimo v preglednico. Po možnosti uporabimo računalniške preglednice, v katerih je urejanje podatkov enostavnejše.

4. Interpretacija podatkov

Zbrane podatke in prikaze interpretiramo glede na zastavljeno vprašanje. Če je število zbranih podatkov premajhno, ugotovitev ne posplošimo. Ugotovitve veljajo le za skupino, za katero smo podatke zbrali.

Iz zbranih podatkov ugotovimo, da je največ učencev (6) na internetu manj kot eno uro, in sicer med tednom pa tudi ob koncu tedna ali med počitnicami. Dva učenca sta ob koncu tedna ali med počitnicami na internetu tudi pet in več ur. Dva učenca med tednom sploh nista na internetu. V raziskavi je sodelovalo 26 učencev.

5. Predstavitev podatkov

Zbrane podatke in ugotovitve strnemo v predstavitev. Po preiskavi napišemo poročilo. V njem zapišemo korake preiskovanja (postavitev vprašanja, zbiranje podatkov, analiziranje in interpretiranje podatkov).

Iz prikaza ugotovimo:

- največ učencev uporablja internet do ene ure dnevno ,
- dva učenca ne uporabljata interneta (mogoče doma nimajo dostopa do interneta),
- dva učenca uporabljata internet do pet ur dnevno …

6. Domače delo učencev:

Ali se vsi sošolci v prostem času ukvarjajo s športom in kolikokrat na teden? Naredi tabelo športnih dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo tvoji sošolci, nariši histogram ter interpretiraj podatke ter ugotovitve zapiši. Napiši, koliko časa se ukvarjaš s športom med delovnim tednom in med vikendom ali med počitnicami.

2.3 Tretja ura: Empirična preiskava osebnega športnovzgojnega karton

I. Pregled domače naloge:

Pregledamo rezultate domače naloge. Če so se pojavile težave, jih skupaj odpravimo.

II. Napoved učnega smotra:

V vsakdanjem življenju pogosto rešujemo problemske situacije. Kadar se problemi nanašajo na vsakdanje življenje in ugotavljanje razmer, takšno raziskavo imenujemo **empirična preiskava.** Danes bomo spoznali, kako izdelamo empirično preiskavo za SLOfit – športnovzgojni karton.

III. Obravnava nove učne snovi

Na konkretnem primeru si ogledamo, kako poteka empirična preiskava, saj je zanjo potrebno izdelati podroben načrt.
V pomoč so nam navodila, kjer se seznanimo s potrebnimi koraki reševanja:

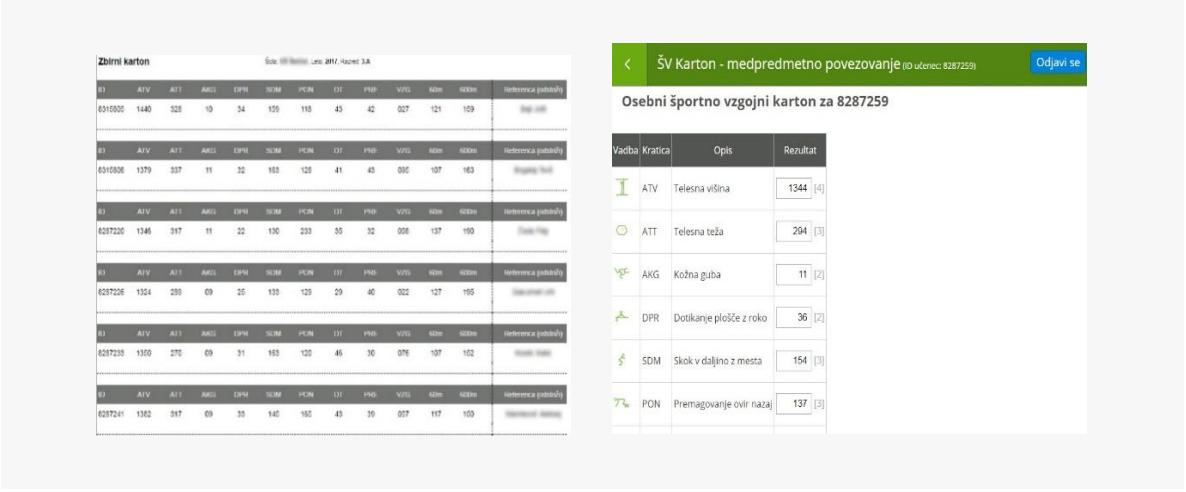
- načrtovanje testiranja,
- testiranje za SLOfit – športnovzgojni karton,
- analiziranje zbranih podatkov in predstavitev z ustreznimi grafi in diagrami,
- interpretacija ugotovitev preiskave,
- predstavitev preiskave pred sošolci,
- postavitev osebnih ciljev za šolsko leto 2017/2018.

1. Razmislek o problemu in postavitev vprašanj

Razmislimo o meritvah za športno vzgojni karton. Katere podatke zbiramo na meritvah? Kakšna je oblika SLOfit – športnovzgojnega kartona (dve strani)? Katere podatke še vključuje SLOfit – športnovzgojni karton? Pri katerih testih si dober in pri katerih si slab? Kaj nam pove kožna guba? Kaj je T-vrednost?

2. Načrtovanje in zbiranje podatkov

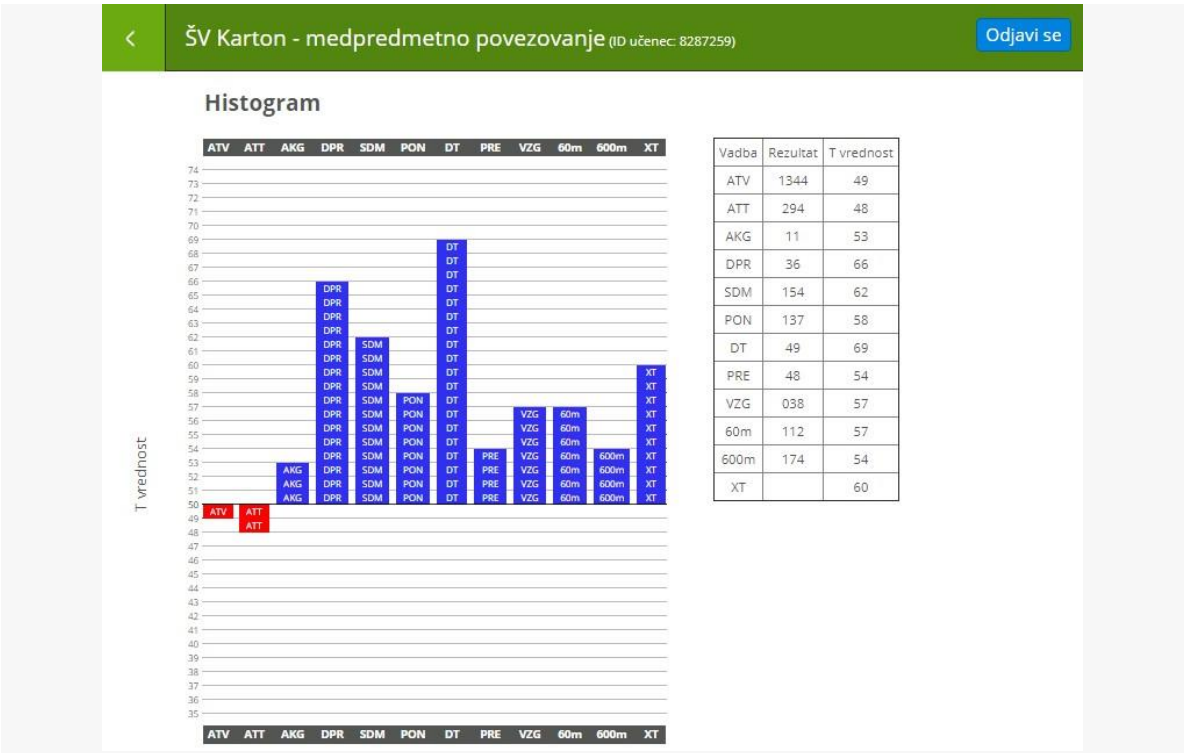
Meritve izvajamo vsako šolsko leto, skladno z veljavno šolsko zakonodajo. Z njimi spremljamo in ovrednotimo vsakoletne spremembe v telesni zmogljivosti šolajočih se otrok. Podatke pridobimo z meritvami, ki so predpisane v učnem načrtu pri predmetu šport. Meritve praviloma izvajamo med 1. in 20. aprilom. Učitelj športa učencem razdeli rezultate meritev za šolsko leto 2016/2017. Vsak učenec se s kodo šole, uporabniškim imenom in geslom prijavi v aplikacijo za vnos rezultatov meritev. V aplikaciji se zaradi varovanja osebnih podatkov ne vidi imena in priimka učenca, ta je v aplikacijo prijavljen s svojo identifikacijsko številko. V računalniško aplikacijo vnese svoje rezultate.



Slika 1 in 2 : Rezultati meritev in vnos rezultatov meritev za vsakega učenca

3. Analiza podatkov

Na podlagi vnesenih rezultatov se v programu izriše histogram oziroma grafična ponazoritev rezultatov učenčevega telesnega in gibalnega razvoja za šolsko leto 2016/2017.



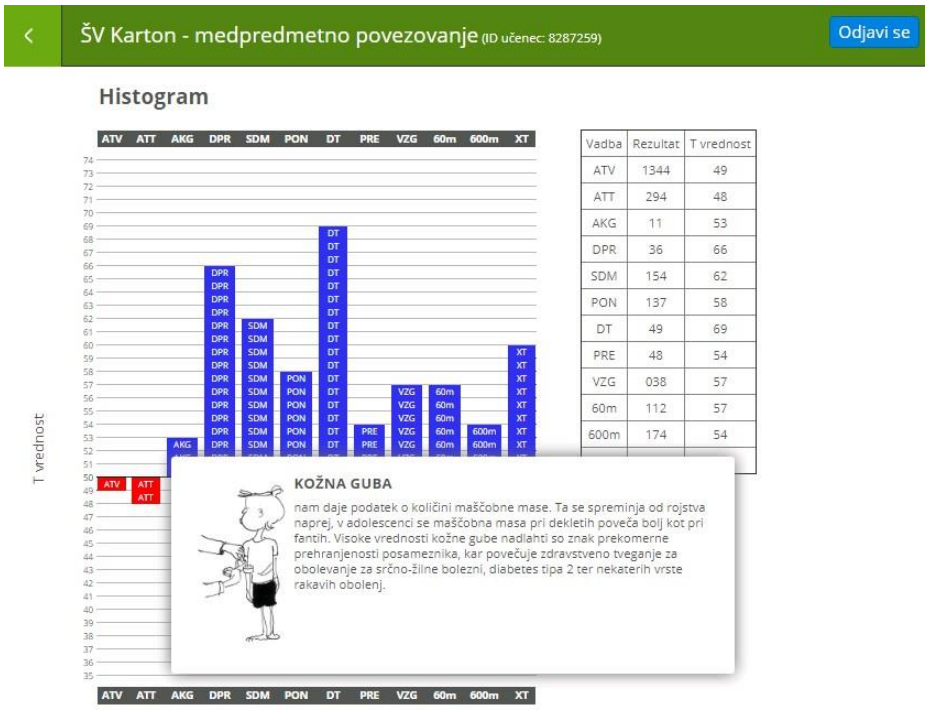
Vadba	Rezultat	T vrednost
ATV	1344	49
ATT	294	48
AKG	11	53
DPR	36	66
SDM	154	62
PON	137	58
DT	49	69
PRE	48	54
VZG	038	57
60m	112	57
600m	174	54
XT		60

Slika 3: Grafična ponazoritev rezultatov

Na osi x so s kraticami predstavljene merske naloge. Na osi y je skala s T-vrednostmi. Višina stolpca označuje T-vrednost, ki pripada izmerjenemu rezultatu ((primer stolpca T-dpr (dotikanje plošče z roko) = 56)). Učenec za vsako mersko nalogo pogleda svojo T-vrednost. T = 50 predstavlja državno povprečje. Če je T-vrednost nižja od 50 je njegov dosežek slabši od povprečja, če pa je T-vrednost višje od 50 je njegov dosežek boljši od državnega povprečja. Velikost stolpcev nazorno pokaže, kje ima učenec boljše ali slabše dosežke od državnega povprečja. Na podlagi takšne ponazoritve je mogoče skupaj s športnim pedagogom postaviti cilje za izboljšanje slabih rezultatov, predstavlja pa tudi spodbudo učencu, da spremlja svoj telesni in gibalni razvoj. Ocena o stopnji razvitosti spremljanih gibalnih sposobnosti je podana v zadnjem stolpcu histograma (oznaka XT) s povprečno T-vrednostjo za vse merske naloge (Starc idr. 2016).

4 . Interpretacija podatkov

S postavitvijo tabulatorja na stolpec se prikaže okvir, v katerem je podrobno opisan vsak test kot pomoč k bolj razumljivi interpretaciji podatkov.



Slika 4: Opis testa

Zbrane podatke in prikaze interpretiramo glede na zastavljeno vprašanje. Če je število zbranih podatkov premajhno, ugotovitev ne posplošimo. Ugotovitve veljajo le za lastne podatke, za osebni SLOfit – športnovzgojni karton, saj učenec vidi le svoje podatke. Ponazoritev učenci prerišejo v zvezek.

5. Predstavitev podatkov

Kako analiziraš svoje rezultate? Stolpec navzgor (moder) pomeni nadpovprečen rezultat, stolpec navzdol (rdeč) pomeni slab rezultat. Nasprotno velja za kožno gubo in težo. Učenci za delo pri domači nalogi razdelimo spodnji tekst.

Tvoj telesni razvoj

Poglej, ali so telesna višina, telesna teža in podkožno maščevje dobro uravnoteženi in ali zelo odstopaš od svojih vrstnikov (tvoje T-vrednosti zelo odstopajo od vrednosti 50). Poleg razmerja med telesno višino in telesno težo je pomemben podatek tudi količina podkožnega maščevja; manjša je količina, več mišične mase imaš. V naslednjih letih lahko zaradi zakonitosti telesnega razvoja še pričakuješ spremembe, še posebej v porastu telesne teže in podkožnega maščevja. Zato pazi, da uravnavaš prehranjevanje, tako količino kot kakovost hrane, kot tudi obseg in intenzivnost gibalne/športne dejavnosti. Na ta način boš lahko vzpostavil ustrezno razmerje med telesno višino in telesno maso.

Tvoj gibalni razvoj

Redno ukvarjanje s športom običajno povzroči zelo usklajen gibalni razvoj. Poglej, ali je razmerje med vzdržljivostjo (rezultati merskih nalog tek na 600 m, vesa v zgibi, dviganje trupa) in eksplozivnostjo (rezultati merskih nalog tek na 60 m in skok v daljino z mesta)

uravnoteženo. Rezultati v merski nalogi dotikanje plošče z roko (frekvenca enostavnih gibov) kažejo na hitrost pretoka živčnih impulzov, rezultati v merski nalogi predklon pa tvojo gibljivost. Oboje, predvsem ustrezna gibljivost, omogoča večjo varnost pred poškodbami. Najprej poskušaj uravnotežiti svoj gibalni razvoj. Ugotovi, kje so tvoje šibke točke in se obrni na učitelja športa, da ti pomaga z nasveti. Če si precej visok, so lahko tvoji rezultati v premagovanju ovir nazaj (pri koordinaciji gibanja vsega telesa) nekoliko slabši. Priporočamo, da v vadbo vključiš predvsem športne dejavnosti, ki so zelo raznovrstne in kompleksne (npr. odbojka, gimnastika …). Če si precej težji od vrstnikov in/ali imaš nekaj več podkožnega maščevja, so lahko tvoji rezultati v vzdržljivostnih sposobnostih (tek na 600 metrov, vesa v vzgibi) nekoliko slabši. Priporočamo, da v vadbo vključiš predvsem dalj časa trajajoče dejavnosti nižje intenzivnosti (hitra hoja, lahkoten tek, plavanje, kolesarjenje, tek na smučeh, aerobika …)Starc idr. .

Zbrane podatke in ugotovitve strnemo v predstavitev. Po preiskavi učenci na list napišejo poročilo. V njem zapišejo korake preiskovanja in odgovorijo na vprašanja.

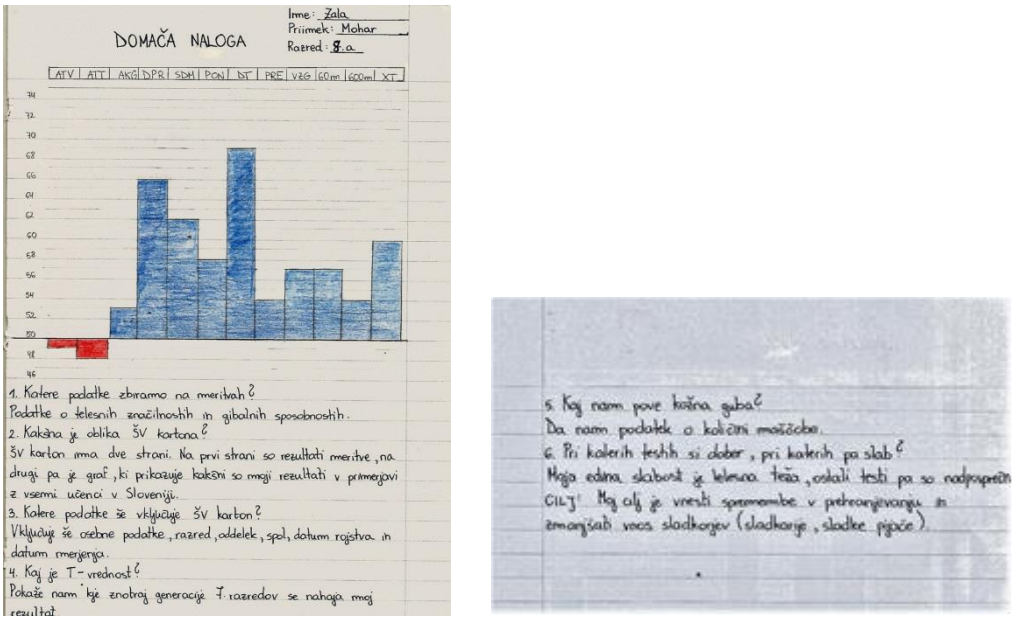
6. Domače delo učencev

Vsak učenec na list papirja preriše histogram, ga analizira in postavi cilj za letošnje šolsko leto ter odgovori na vprašanja. Domačo nalogo odda športnemu pedagogu naslednjo šolsko uro. Skupaj pregledata list s histogramom in zastavljene cilje.

Cilji naj ne bodo prezahtevni. Možni cilji: izboljšati vzdržljivost (tek na 600 m), moč, gibljivost …, izboljšati učni uspeh ali pa oceno pri posameznem predmetu; za cilj učenci lahko izberejo tudi zdrav način prehranjevanja, če je njihov problem prekomerna telesna teža. Sposobni učenci za cilj lahko izberejo nudenje pomoči sošolcu pri doseganju njegovega cilja.

2.4 Četrta ura: analiza ŠVK in pregled domače naloge

Učenci učitelju športa prinesejo domačo nalogo, ki jo skupaj pregledata. Športni pedagog hrani učenčevo domačo nalogo z zastavljenimi cilji. Vsi učitelji preko celega šolskega leta spodbujamo učence pri doseganju napredka in nudimo nasvet, če ima učenec kakršnekoli težave pri doseganju zastavljenih ciljev. Ob koncu šolskega leta ugotavljamo, če je učenec dosegel cilj.



Slika 7: Domača naloga

3. Zaključek

Telesni fitnes je eden najpomembnejših dejavnikov zdravja. Njegov pomen se zaradi negativnih vplivov neprimernih življenjskih slogov še povečuje. Posledično je tudi eden najpomembnejših dejavnikov učne uspešnosti. Z načinom našega dela želimo dolgoročno vplivati na povečanje telesne dejavnosti, ki bi se lahko izrazila v izboljšanju tako gibalne učinkovitosti kot učne uspešnosti. Študije, ki so bile narejene na takih primerih, bomo vnesli v prakso. Klasične načine šolskega izobraževanja želimo nadomestiti z dinamičnimi načini poučevanja tako na prostem kot v učilnicah. V praksi želimo preveriti povezanost telesnega fitnesa in kognitivnega delovanja, kar potrjujejo številne raziskave (Starc, Gril, Černilec 2017). Učitelji na naši šoli se zavedamo, da je ključ do boljše učne uspešnosti otrok v slovenskih šolah tudi v zagotavljanju drugačne organizacije pouka in drugačnih načinov učenja in ne zgolj v povečanju obsega učnih obremenitev v šoli in prostem času. Najpomembnejše pri tem delu pa je aktivno vključevanje učencev za doseganje boljših rezultatov na vseh področjih učenja. Potrebno je samozavedanje, da lahko sami največ storijo za svoje zdravje, da je zdravje največje bogastvo, da je gibanje na svežem zraku najbolj pomemben dejavnik zdravja in učne učinkovitost. Učitelji učencem ne bodimo samo učitelji, bodimo tudi mentorji in svetovalci za njihov napredek, s tem bomo pripomogli k zmanjševanju neenakosti naših učencev tako v zdravju kot učni uspešnosti. S takim načinom dela želimo nadaljevati tudi v prihodnje in ga razširiti na ostale razrede tretjega triletja. Želimo si, da nam in drugim učiteljem naš način poučevanja postane stalnica in tako spremenimo klasični način analiziranja SLOfit – športnovzgojnega kartona.

4. Viri in literatura

Končan, T., Moderc, V., Stojan, R. (2003). *Skrivnosti števil in oblik 8*. Samostojni delovni zvezek. Ljubljana: Rokus.

Kovač, M., Jurak, G., Starc, G., Leskošek, B., Strel, J. (2011). *Športno vzgojni karton.* Diagnostika in ovrednotenje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine v Sloveniji. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.

Starc, G., Jurak, G., Kovač, M., Leskošek, B., Bučar Pajek, M., Sorić, M., et.al. (2016). *Slofit šolar*, dostopno na http://www.slofit.org/solar

Starc, G., Gril, M., Černilec, P. (2017). *Učna uspešnost najbolj in najmanj gibalno učinkovitih otrok, Sodobna pedagogika, letnik* 68, številka 2, str. 34–48.

Strel, J., Ambrožič, F., Kondrič, M., Kovač, M., Leskošek, B., Štihec, J. (1996). *Športnovzgojni karton*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorja

Primož Černilec je učitelj športa z visokošolsko izobrazbo na Osnovni šoli Šenčur. Poučuje športno vzgojo na predmetni in razredni stopnji. Pri pouku uresničuje splošne cilje športne vzgoje – skrb za skladen telesni in duševni razvoj, skladna telesna razvitost in pravilna drža, krepitev zdravega občutka samozavesti in zaupanje vase. Njegovo delo obsega individualno in skupinsko delo z nadarjenimi, z manj uspešnimi, pripravo učencev na prireditve in šolska ter druga tekmovanja, izbirne predmete, krožke in kolesarski tečaj. V šoli je odgovoren za organizacijo meritev za SLOfit – športnovzgojni karton in je skrbnik podatkov. Poleg dela v šoli opravlja tudi dela izven zavoda. S Fakulteto za šport že nekaj let sodeluje pri posodabljanju SLOfit – športnovzgojnega kartona. Skupaj razvijajo aplikacijo za vnos podatkov, ki jo uporablja že več kot 100 osnovnih in srednjih šol. Je član Planinske zveze Slovenije in Planinskega društva Kranj, kjer je načelnik Mladinskega odseka, v sklopu katerega vodi in načrtuje delo planinskih krožkov na dvanajstih osnovnih šolah. Je tudi član Zveze za šport invalidov Slovenije – Paraolimpijskega komiteja, kjer je trener atletike za slepe športnike. Spremljal je slepega maratonca na Paraolimpijskih igrah v Rio de Janeiru 2016. Otrokom in ostalim, s katerimi sodeluje, pomaga oblikovati široko razgledano osebnost z bogatim gibalnim in teoretičnim športnim znanjem, z namenom, da šport izvajajo varno, zdravo in razumno, prepojeno s kulturo v vsakdanjem življenju. Je v odlični fizični kondiciji, saj je sam zgled otrokom.

Primjena metode pripovijedanja priče u nastavi

Application of the Storytelling Method in the Teaching Process

Mirjana Gregurić

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
mirjanagre@gmail.com

Ljubica Bakić-Tomić

Sveučilište Sjever, Varaždin
ljbakic@unin.hr

Sažetak

Istraživanja su pokazala da pripovijedanje priče u nastavnom procesu može potaknuti razvoj novih ideja, doprinijeti razvoju jezika, poticati razvoj pismenosti, doprinijeti vještini slušanja i razumijevanju priče, obogatiti komunikaciju, prenijeti teški sadržaj, pomoći proraditi traumatski doživljaj i umanjiti stres. Obzirom da pripovijedanje priče kao nastavna metoda polučuje vrijedne rezultate a nedovoljno se koristi u nastavi, smatramo da je i učiteljima i profesorima važno osvijestiti koristi te metode. Cilj ovoga rada je osuvremeniti pristup poučavanja naglašavajući sve one aspekte priče kao metode poučavanja koji mogu u nastavnom procesu poboljšati koncentraciju učenika ili studenata, njihovu motivaciju, aktivnost i djelovati na spoznavanje smisla sadržaja koji će se u nastavi obrađivati.
Primjena metode pripovijedanja priče predstavljena je studijem slučaja i to u osnovnoj školi, u prvom razredu u nastavi matematike te u visokoškolskoj nastavi u području informacijskih i komunikacijskih znanosti.
Praksa je pokazala da je metoda pripovijedanja priče motivacijski djelovala na učenike i studente koji su s većim interesom pratili sadržaje što su nakon toga bili izvedeni u nastavi. Nakon primjene ove metode učenici i studenti su bili aktivniji na satu te su bolje razumjeli smisao obrazovnih sadržaja koji su se nakon toga u nastavi obrađivali. Kod učenika prvoga razreda primijećeno je da su bili vremenski dulje koncentrirani na satu kada se primijenila ta metoda u odnosu na sate bez primjene navedene metode.

Ključne riječi: nastavna metoda, poučavanje, pripovijedanje priče.

Abstract

Research has shown that storytelling in the teaching process can stimulate the development of new ideas, contribute to language development, encourage literacy, improve the ability to listen and understand stories, enrich communication, convey difficult content, it can help to deal with a traumatic experience, and reduce stress. Given that as a teaching method, storytelling is worthwhile yet insufficiently used in teaching, it is important for teachers and professors to realize the benefits of this method. The aim of this paper is to modernize the teaching approach by emphasizing all the aspects of a story used as a teaching method that can enhance students concentration, motivation, activity and affect the understanding of the content taught in the teaching process.

The application of the storytelling method is presented in a case study conducted in elementary school, first grade mathematics class, and in the higher education institution in the field of information and communication sciences.
Practice has shown that the storytelling method motivates students to follow with greater interest the content that was subsequently performed in the classroom. After applying this method, pupils and students were more active in class and they were able to understand better the meaning of educational content taught after. Among the first grade students, it was noted that they were concentrated for a longer period of time in the class, when this method was applied, in relation to classes without the application of the said method.

Key words: storytelling, teaching, teaching method,

1. Uvod

Pripovijedanje priče se kao metoda poučavanja koristila od pradavnih dana. Priče su se prenosile usmenim putem s koljena na koljeno. Mladi naraštaji su slušajući priče starijih članova učili kako se treba ponašati u društvu, kako preživjeti, kako se prehraniti, boriti protiv divljih životinja i neprijateljskih plemena, kako poštivati starije članove zajednice, kako si međusobno pomagati. Slušajući priče učili su o ritualima koji su bili važni za zajednicu u kojoj su živjeli kako bi zajednica mogla opstati. Dakle, pričom se prenosilo iskustvo starijih članova, poticala hrabrost, prenosila mudrost, kultura, usvajale vještine potrebne za život, ali je priča služila i kao zabava. „Pripovjedni tekst je, u svojim gotovo beskonačnim oblicima, prisutan u svim vremenima, na svim mjestima, u svim društvima. Pripovijedanje počinje sa samom poviješću čovječanstva. Nema, niti je ikada bilo naroda bez pripovjednog teksta“ (Barthes, 1992, str. 47).

Slične karakteristike priče zadržale su se i do današnjega dana. Mnogi ljudi sjećaju se pripovijedanja priča iz svojega djetinjstva. Te priče su još uvijek žive u njihovom sjećanju. Podsjećaju ih na drage ljude koji su im pripovijedali priče, na mudrosti koje su priče prenosile, iskustvo, utjehu koju su im priče pružile, na optimizam koje su širile. Priče unose red u kaos suvremenoga života, one donose predvidljivost, ritam i strukturu. Svojom se linearnošću suprotstavljaju umreženoj istovremenosti. Priče trebaju i djeca i odrasli. Kearney kaže (citirano u Velički, 2013) da svaki čovjek neprestano priča priču vlastitoga života i dijeli priče s drugim ljudima.

Pripovijedanje priče je metoda koja se nekada koristila u politici i pravu. Danas je ponovno postala moderna i aktualna i vrlo često se koristi ne samo u politici i pravu nego i u menadžmentu, a cilj joj je prenošenje znanja i iskustava te učenje istih na jednostavniji i brži način. Zašto te prednosti pripovijedanja ne iskoristiti i u nastavnom procesu?

Bez obzira na mnoge nastavne metode koje učitelji koriste u nastavnom procesu, još uvijek učenici imaju problem s time da spoznaju zašto nešto moraju učiti, koja je svrha učenja sadržaja pojedinih predmeta. Cilj ovoga članka je na primjeru studije slučaja pokazati dobrobiti metode pripovijedanja priče kao vrlo vrijedne, ali pomalo zapostavljene metode u nastavi. Rehabilitacijom metode pripovijedanja priče i ponovnim uvođenjem u svakodnevni nastavni proces cilj je utjecati na razumijevanje smisla sadržaja koji se uče, utjecati na motivaciju, na aktivnost u radu te koncentraciju učenika/studenata.

Pripovijedanje priče kao metoda može se uspješno primijeniti u radu s malom djecom u vrtiću (Hicela i Sindik, 2010; Isbell, Sobol, Lindauer i Lowrance, 2004), osnovnoškolskom

djecom (Foster, 2016; Hemmati, Gholamrezapour i Hessamy, 2015; Stanley i Dillingham, 2009), studentima (Abrahamson, 1998; Stanley i dr., 2015), ali i u radu s odraslima. Današnja djeca vole slušati priče. Učitelj pripovijedajući priču u nastavnom procesu svoje ciljeve postiže posredovanjem, uvođenjem nekih likova i njihovih iskustava s kojima se djeca identificiraju i stječu „virtualno iskustvo". Drugim riječima, djeca proživljavaju iskustva doživljena u priči kao svoja osobna. Djeca u nastavi vrlo često ne razumiju sadržaje koje trebaju naučiti. Ne razumiju zašto trebaju nešto znati, koji je smisao učenja. Pripovijedanje priče kao nastavna metoda pomaže djeci odgovoriti na pitanje zašto. To se dešava upravo zato što se u priči povezuju uzrok i posljedica i na taj način se otkriva smisao. Osim toga, pripovijedanje priče potiče razvoj komunikacije i kreativnosti (Velički, 2009), unaprjeđuje jezičnu kmpetenciju (Foster, 2016; Stanley i Dillingham, 2009), potiče pamćenje (Stephens, Silbert i Hasson, 2010), pomaže u kognitivnom razvoju djece (Stanley i Dillingham, 2009), doprinosi razumijevanju (Abrahamson, 1998; Isbell i dr., 2004).

Navedene karakteristike ukazuju na to da je pripovijedanje priče važna metoda u nastavi. Osim toga „... priče podučavaju, oblikuju, ujedinjuju i motiviraju djelujući na emocije onih koji ih slušaju" (Guber, 2014, str. 20). Nažalost, metoda pripovijedanja priče se u nastavi premalo koristi. Mnogi učitelji su ju zapostavili, zanemarujući njezin doprinos razvoju mlade osobe. Upravo je pripovijedanje priče metoda koja je usmjerena učeniku. Rezultati istraživanja Frude i Killick te Noltemeyer i Bush (citirano u Stanley i dr., 2015) su pokazali da pripovijedanje priče može smanjiti akademski stres učenika. U svojim istraživanjima, Hinson je otkrila (citirano u Vitali, 2016) da pripovijedanje priče doprinosi boljem međusobnom razumijevanju i bliskijem odnosu učenik-učitelj i boljoj razrednoj klimi. Stanley i Dillingham (2009) su u svojim istraživanjima došli do zaključka da pripovijedanje priče doprinosi pozitivnijem odnosu prema učenju i školi, potiče pažnju i koncentraciju u radu. Stephens i dr. (2010) su otkrili da pripovijedanje priče unapređuje komunikaciju i potiče motivaciju za učenje što sve zajedno doprinosi boljim obrazovnim postignućima.

2. Studije slučaja

2.1. Studija slučaja – prikaz primjene metode pripovijedanja priče u prvome razredu osnovne škole

Primjena metode pripovijedanja priče predstavljena je studijem slučaja i to u osnovnoj školi, u prvom razredu u nastavi matematike. Treba napomenuti da u tom prvom razredu ima hiperaktivne djece te dva dječaka s teškoćama u razvoju koji imaju asistenta u nastavi. Jedan od te dvojice dječaka s asistentom ima snažne emocionalne reakcije (vrlo je impulzivan) i ima vrlo nizak kapacitet za samoregulaciju te visoku motoričku aktivnost, tj. psihomotorni nemir tijekom nastavnoga procesa zbog čega su mu pažnja i koncentracija vrlo kratkotrajne. Također, osim hiperaktivnosti, ima i poteškoće usmjeravanja pažnje, slabiji interes za rad te slabiju motivaciju. Dijagnosticiran mu je ADHD sindrom. Drugi dječak ima višestruko odstupanje u neuromotoričkom razvoju te poteškoće pozornosti. Dječaci se tijekom nastavnoga sata imaju potrebu ustajati sa stolice, a dok sjede, često se meškolje na stolici, glasom ispuštaju razne zvukove tijekom sata, okreću se, ispadaju im stvari s klupe,... Prilikom obrade nastavnih sadržaja, učiteljica tijekom sata primjenjuje rekreativne pauze, razne igre, slike, prezentacije, lutke, izvođenje ritma uz glazbu i bez glazbe kako bi održala pažnju i koncentraciju učenika u razredu, a napose ove dvojice učenika. Ovo je navedeno upravo stoga da se vidi kako metoda pripovijedanja priče u nastavnom procesu djeluje kod svih učenika, a napose kod učenika s poteškoćama u razvoju.

Na početku sata matematike učiteljica je ispričala priču pod nazivom ***Jare koje je znalo brojati do 10*** (vidi prilog 1.) Učenici prvoga razreda su odslušali cijelu priču. Priča im je bila vrlo interesantna. Učiteljica je primijetila da svi učenici pozorno slušaju priču. Prilikom pripovijedanja priče, učiteljica je ostvarila kontakt očima s učenicima, mimikom i gestama te naglašavanjem važnih trenutaka u priči postigla je veću dramatičnost. Učenici su spontano zapljeskali kada je priča sretno završila. Učiteljica je uočila da dvojica navedenih učenika s poteškoćama u razvoju tijekom pripovijedanja nisu niti jednom ustala sa stolice, nisu se okretali, proizvodili zvukove, već su kao hipnotizirani pratili učiteljičino pripovijedanje.

Prilikom analiziranja priče, uočeno je da je većina učenika u razredu shvatila poruku priče koja nam poručuje zašto je u životu važno znati matematiku: brojenje nam može spasiti život. Jedna učenica je izjavila: „Životinje su se brojanja bojale, a brojanje ti može pomoći.“ Na pitanje učiteljice kako su se životinje osjećale dok ih je jare brojalo, učenici su izjavili da su životinje bile ljute, bijesne. Jesu li životinje stvarno osjetile bol dok ih je jare brojalo? Svi učenici su se složili da brojanje ne boli. Zašto su se onda životinje ljutile? Jesu li one znale brojati? Tijekom razgovora s učiteljicom učenici su zaključili da životinje nisu znale brojati, da su se bojale nepoznatog i da su zbog toga bile ljute na jare. Životinje su shvatile da znanje brojanja nije nešto čega se treba plašiti već je to znanje koje svakome može u životu pomoći. Učiteljica je pitala učenike plaše li se i oni nečega nepoznatoga i kako se strahovi mogu prevladati. Učenici su odgovorili da se i oni plaše nepoznatoga, a učiteljica je rekla da se i odrasli ljudi plaše nekih stvari. Kako se riješiti straha ili ga barem ublažiti? Tako da se sazna što više činjenica o onome što nas plaši. Znanje smanjuje strah od nepoznatog. Dvojica učenika s poteškoćama u razvoju sudjelovala su u analiziranju priče i izrazila želju za crtanjem likova iz priče, što im je bilo i dozvoljeno. Nakon crteža za koji su dobili usmenu pohvalu učiteljice, ponovno su se uključili u razgovor o priči. Učiteljica je kod učenika s poteškoćama primijetila bolje usmjeravanje pažnje, manje meškoljenja, a ustajanja sa stolice i glasovnog proizvođenja zvukova nije uopće bilo.

Učiteljica je naglasila da su učenici prethodnih dana upoznali brojeve jedan i dva i najavila nastavak učenja brojeva do deset. Pitala je učenike, što misle zašto je za njih brojanje važno. Jedan je učenik odgovorio da je brojanje važno u igri **Čovječe ne ljuti se** jer ako ne znaš brojiti, onda izgubiš u igri. Drugi je učenik rekao da ako ideš u dućan i ako ne znaš brojiti, tada te netko može prevariti.

Nakon priče koja je bila ispričana u uvodnom dijelu sata, išlo se na obradu broja tri. U toku rada je primijećeno da se vrijeme koncentracije učenika na satu produljilo u odnosu na vrijeme koncentracije učenika prilikom obrade brojeva jedan i dva prethodnih dana. Učenici su bili aktivniji i motiviraniji za rad. Brže su slagali tročlane skupove od različitih konkretnih elemenata (sličica, krugova, graha, štapića), u skupovima s različitim brojem elemenata prepoznali su broj elemenata i pridruživali su odgovarajuću brojevnu riječ. Pravilno su uspoređivali skupove s različitim brojem elemenata te pravilno zaključivali: dva štapića manje je od tri štapića, zato je broj dva manji od broja tri, a broj tri veći od broja dva. Učenici su bili vrlo aktivni u prepoznavanju skupova od tri elementa u učionici (tri krede, tri geometrijska tijela, tri slike, tri bojice, tri olovke...). Učiteljica je primijetila da se učenici javljaju za riječ, ali i da manje šuškaju, pričaju, okreću se i ometaju nastavni proces. Kod učenika s poteškoćama u radu, primijećeno je da se smanjio motorički nemir i da rjeđe traže pomoć pri rješavanju postavljenih zadataka. Pri rješavanju zadataka za provjeru sadržaja na kraju sata moglo se uočiti pažljivije slušanje uputa i veća koncentracija. Provjerom se dokazalo da su učenici imali više točnih odgovora nego na satima bez pripovijedanja priče na početku nastavnoga sata.

Učenici su kroz pripovijedanje priče shvatili važnost učenja brojeva u matematici. Shvatili su koja je važnost toga znanja za njihov život i za život svih ljudi. Dakle, priča im je pomogla otkriti svrhu učenja što je dalo smisao sadržajima cjelokupnoga nastavnog sata. Kao rezultat toga su bili viši obrazovni rezultati na kraju nastavnoga sata.

Pripovijedanje priče je djelovalo s jedne strane umirujuće na učenike, a s druge strane stimulirajuće na usvajanje novih nastavnih sadržaja. Za djecu koja imaju poteškoće u radu i razvoju i kojoj su potrebna česta usmjeravanja pažnje, pripovijedanje priče čini se kao terapija.

2.2. Studija slučaja – prikaz primjene metode pripovijedanja priče u visokoškolskoj nastavi

Profesorica je desetak godina bila predavačica na kolegiju *Komunikologija* na Policijskoj akademiji u Zagrebu. Kao mladom nastavniku bilo joj je vrlo teško motivirati studente na aktivno sudjelovanje u nastavi i zadržavanje pažnje i koncentracije na sadržaje u nastavi. Razmišljala je kako pomoći studentima i sebi. Jednom je bila na nekoj radionici komunikacijskih vještina gdje je čula zanimljivu priču vezanu za sadržaj radionice, pa je priču ispripovijedila studentima slijedećeg dana na početku nastave. Zamijetila je veću pozornost i zainteresiranost studenata za sadržaj nastave koji je uslijedio. Slijedeći sat su ju studenti pitali na samom početku ima li opet neku priču? Kako je upravo čitala *Molitvu žabe* Anthony de Mela (vidi prilog 2.), sjetila se da su nju osobno neke priče podsjetile na neke teme iz komunikologije (stilovi komuniciranja, slušanje, asertivna komunikacija, zlatni komunikacijski most, manipuliranje u komunikaciji, neverbalna komunikacija itd.). Poslužila se nekim pričama kao životnim primjerima bilo pozitivnog ili negativnog komuniciranja. Tako je studentima opet ispripovijedila priču koja je bila tematski vezana za nastavni sadržaj koji je uslijedio. Studenti su opet pokazali veću pažnju i zainteresiranost za nastavu koja je slijedila.

Nakon toga, profesorica je potražila i druge knjige Anthony de Mela (vidi prilog 2.) i svaki puta je uspjela pronaći priču koja bi poslužila kao uvod u tematiku koja je slijedila na nastavi. Jednom je, pripremajući nešto zahtjevniji sadržaj zaboravila pripremiti priču za studente, pa kada je najavila nastavnu temu, uslijedilo je pitanje studenata: "A priča? Ne želimo slušati temu dok nam ne ispričate priču!" Studenti su se već bili navikli na pripovijedanje priče i sadržajnu povezanost priče s nastavnim temama tako da ih je bilo nemoguće motivirati za nove teme bez pripovijedanja priče. Tada je profesorica ispripovijedala priču koja nije izravno bila veza za temu, ali jest za međuljudsku komunikaciju. Studenti su prihvatili priču.

Ubuduće profesorica nije više dolazila na nastavu bez priče koja je studente uvodila u tematiku nastavnoga sata. Otkrila je i priče književnice Vesne Krmpotić (vidi prilog 3.) koje je ta književnica prikupila sa svih strana svijeta i organizirala u petoknjižje; pet knjiga od kojih svaka govori o jednoj od pet ljudskih vrijednosti: istini, miru, nenasilju, ljubavi i ispravnom djelovanju. U knjigama su poučne moralno-etičke priče pune životnih mudrosti koje su narodi svijeta prenosili usmenom predajom s generacije na generaciju. Priče pripovijedaju o različitim životnim problemima i situacijama u kojima se ljudi mogu naći, te donose poučna i mudra rješenja. Iako je petoknjižje namijenjeno djeci i mladima, zbog svoje duboke životne mudrosti, mnoge priče su dobar podsjetnik i za odrasle osobe. I, ako se nastavnik potrudi, uistinu može pronaći primjerenu priču za svaku temu u nastavi.

Da su priče bile motivirajuće i studentima zanimljive, o tome je govorila tišina dok su slušali pripovijedanje priče te njihovo pozorno slušanje. Ali najveći doprinos priča koje su bile ispričane na nastavi jest da su one poslužile kao ključ za sjećanje na određene nastavne sadržaje. Tako su često studenti na ispitu, kada bi im profesorica postavila pitanje, prvo ispričali priču koju su se sjećali s nastave, pa tek onda dali odgovor na postavljeno pitanje. Priče su im pomagale u svim fazama kvalitetnog komunikacijskog slušanja: od čuti, preko razumjeti, do zapamtiti, analizirati i vrednovati te aktivno povezati komunikološku teoriju s ispričanom pričom. Dakle, priča je bila poticaj kako za kvalitetno slušanje i komuniciranje na nastavi, tako i za kvalitetno učenje i razumijevanje te zapamćivanje naučenog, što je doprinijelo preciznijim i točnijim odgovorima na ispitu.

Ali, to nije sve! Jedne večeri, vraćajući se kasno na večer kući, profesorica je srela dva policajca na ulici koji su ju zaustavili pitanjem: "Jeste li Vi profesorica koja nam je predavala komunikologiju na Policijskom akademiji prije sedam godina? Sjećamo se priče o Papi koju ste nam pričali. I danas se u nekim situacijama na poslu sjetimo nekih Vaših priča!“

Zanimljiv je još jedan primjer u kojem je priča bila ključ za sjećanje. Radi se o slučaju kada je u Rijeci bio otkriven čitav lanac ljudi povezanih sa drogom. Policija ih je uhitila sve odjednom. Za uzimanje iskaza od osumnjičenika trebalo je najednom više policijskih službenika tog profila, a nije ih bilo dovoljno. Za ispomoć su tražili iz ostalih "rodova" policije visokoobrazovane policijske službenike, pa je jedan policajac iz specijalne policije također bio angažiran za ispomoć. Završio je Policijsku akademiju u okviru koje je slušao i *Komunikologiju.* Kada se našao u situaciji da o kvaliteti njegove komunikacije ovisi hoće li biti uspješan u poslu ili ne, brzo se pokušao sjetiti što je naučio iz komunikologije što bi mu sada moglo koristiti. Opet je to bila priča koja ga je odvela do tehnike *Zlatnog komunikacijskog mosta* za rješavanje problema i konfliktnih situacija. Primijenio je tehniku koju je zapamtio putem priče i bio je iznenađen kako tehnika "dobro funkcionira". Brzo je i učinkovito dobio iskaz i priznanje od osumnjičenika o počinjenom kaznenom djelu. Već nekoliko dana kasnije, kada se našao u Zagrebu, došao je na Policijsku akademiju da to ispriča profesorici *Komunikologije.* Bio je zadivljen svojim sjećanjem i učinkovitošću tehnike. Znanje stečeno uz pomoć metode pripovijedanja priče ostaje trajnije zadržano u sjećanju.

3. Zaključak

Pripovijedanje priče kao nastavna metoda ima pedagoški, psihološki i prakseološki učinak na polaznike obrazovanja od prvoga razreda osnovne škole pa sve do visokoškolskog obrazovanja. Ove studije slučaja podsjećaju nas da je tradicionalno upotrebljavana metoda pripovijedanja priče za prijenos kulturnoga blaga usmenom predajom s generacije na generaciju kod mnogih naroda svijeta nepravedno zanemarena što dokazuju navedene studije slučaja. Mnogi znastvenici i mnoga istraživanja iz psihologije i pedagogije govore o novim generacijama kao dominantno vizualnim, koje preferiraju slikovne poruke u komunikaciji. Ipak, ova iskustva nastavnika na različitim stupnjevima obrazovanja djelomično demantiraju te tvrdnje. Stoga bi u budućnosti trebalo provesti znanstveno istraživanje eksperimentalnom metodom s paralelnim grupama kako bi se točno utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u obrazovnim postignućima polaznika obrazovanja uz primjenu metode pripovijedanja priče ili bez primjene ove metode na početku nastavnoga sata, netom prije obrade određenih nastavnih sadržaja.

4. Literatura

Abrahamson, C.E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education, 118*(3), 440-451.

Barthes, R. (1992). Uvod u strukturalnu analizu pripovjednih tekstova. U V. Biti (prir.), *Suvremena teorija pripovijedanja* (str. 39-51). Zagreb: Globus.

Foster, C. (2016). Wondering Aloud. *The NAMTA Journal, 41*(1), 51-68. Pristupljeno s http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094698.pdf

Guber, P. (2014). *Pričom do uspjeha*. Zagreb: Profil.

Hemmati, F., Gholamrezapour, Z. i Hessamy, G. (2015). The Effect of Teachers' Storytelling and Reading Story Aloud on the Listening Comprehension of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 7,* pp. 1482-1488.

Hicela, I. i Sindik, J. (2010). Komunikacija pomoću lutaka u dječjem vrtiću. *Škola: časopis za odgojno–obrazovnu teoriju i praksu, br. 6,* str. 60-66.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. i Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal, Volume 32, Issue 3,* pp 157–163.

Stanley, N. i Dillingham, B. (2009). *Performance Literacy through Storytelling*. Gainesville: Maupin House Publishing, Inc.

Stanley, N., Nguyen, K., Wilson, H., Stanley, L., Rank, A. i Wang, Y. (2015). Storytelling, Values and Perceived Resilience among Chinese, Vietnamese, American and German Prospective Teachers. *Universal Journal of Educational Research 3(8):* 520-529.

Stephens, G. J., Silbert, L. J. i Hasson, U. (2010). Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, Vol. 107, No 32,* pp 14425-30.

Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.

Vitali, F. (2016). Teaching with stories as the content and context for learning. *Global Education Review, 3*(1), 27-44.

O autorima

Mirjana Gregurić je dugogodišnja učiteljica razredne nastave u Osnovnoj školi Malešnica u Zagrebu. Predmet njenoga interesa je komunikologija te je zato upisala doktorski studij na Filozofskom fakultetu u Zagrebu na Odsjeku za informacijske i komunikacijske znanosti. Obzirom da je interesira kako pripovijedanje priča utječe na motivaciju učenika primar noga obrazovanja i na njihova obrazovna postignuća stoga se i u svojoj praksi i u izradi doktorske disertacije posvetila toj temi. Autorica je nekoliko znanstvenih članaka.

prof.dr.sc. Ljubica Bakić-Tomić, redoviti je profesor i pročelnica Odjela za komunikologiju i odnose s javnošću na Sveučičištu Sjever u Varaždinu. Dugi niz godina radila je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te na Policijskoj akademiji u Zagrebu. Autorica je ili koautorica nekoliko knjiga, preko 60 znanstvenih i stručnih članaka u domaćim i stranim časopisima, te zbornika s međunarodnih znanstvenih skupova: informacijske i komunikacijske znanosti u društvu znanja. Bila je suorganizator međunarodnih znanstvenih konferencija održanih u Baden Badenu (Njemačka), te u Hrvatskoj. Sudjeluje na doktorskim studijima Sveučilišta u Rijeci, Zagrebu i Mariboru na kolegijima iz komunikologije. Voditeljica je više znastvenih projekata u Hrvatskoj i inozemstvu, te dugogodišnji gost predavač na Ekonomskom sveučilištu u Pragu.

Prilog 1.
Jare koje je znalo brojati do 10

Bilo jednom jare koje je naučilo brojati do 10. Došlo je do bare, pogledalo svoj lik u bari i reklo;
– Jedan!-
To je čulo tele i upitalo:
- Što to radiš? –
- Brojim sebe.- odgovori jare.- Hoćeš li da i tebe prebrojim?-
- O ne!- reče tele.- Možda to boli!-
Ali jare počne brojati:
- Ja sam jedan, ti si dva. Jedan, dva!-
- Majko!- zavapi tele i počne plakati.
Nato dođe teletova majka koja je bila krava predvodnica.
- Zašto plačeš?- upita krava predvodnica.
- Jare me broji.- zameče tele.
- A što je to?- upita krava.
- Ja brojim.- reče jare.- Evo ovako: Ja sam jedan, tele je dva, a ti si tri.
Jedan, dva, tri!-
Krava se strašno razljutila.
- Naučit ću ja tebe brojati mene i moje tele!
I oboje potrčaše za jaretom. Tako stignu do vola.
- Zašto gonite ovo malo jare?- upita vol.
- Ono nas broji!- viknu na glas krava i tele.
- Što to radiš?- začudi se vol.
- Ja to radim ovako.- odgovori jare. Ja sam jedan, tele je dva, krava je tri, a ti si četiri. Jedan, dva, tri, četiri!-
Tada se i vol razljuti i potrči za jaretom. Stignu do konja.
-Što vam je jare skrivilo?- upita konj.
-Ali ja samo brojim!- branilo se jare. –Evo ovako: Ja sam jedan, tele je dva, krava je tri, vol je četiri, a ti si pet.
- Čekaj ti nevaljalče!- rasrdi se konj, te potrči za jaretom.
Stignu do svinje.
- Kamo se žurite?- upita svinja.
- Hoćemo uloviti jare!- viknu svi u glas. Ono nas broji.
- Kako to broji?- upita svinja.
- Posve jednostavno.- kaže jare. Ja sam jedan, tele je dva, krava je tri, vol je četiri, konj je pet, a ti si šest. Jedan, dva, tri, četiri, pet, šest!-
Sada i svinja potrči za jaretom. Stignu tako do rijeke. Odmah uz obalu stoji lađica, a u njoj mačka, pas, ovca i pijetao. Jare skoči s obale u lađicu, a sve ostale životinje za njim. Tada se otkine lanac od sidra i lađa zaplovi rijekom prema najvećoj dubini.
- U pomoć!- jaukne pijetao. Potonut ćemo! Lađica može držati najviše deset putnika. Ima li netko tko zna brojati?-
- Znam ja!- reče jare.
- Brzo nas prebroj, brzo, molim te!- stanu ga moliti sve životinje.
I jare počne:
- Ja sam jedan, tele dva, krava tri, vol četiri, konj pet, svinja šest, mačka sedam, pas osam, ovca devet i pijetao deset. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
- Onda se nećemo potopiti!- kliknu svi. Živjelo naše jare!-
Tako je jare ostalo kod lađice kao brojač. I svaki put kad bi trebalo nekog prevesti preko rijeke, stajalo je jare na obali i brojalo do 10.

Prilog 2.

De Mello, A. (2003). *Molitva žabe: Pripovijetke za razmišljanje*. Zagreb: Filozofsko-teološki institut Družbe Isusove.

De Mello, A. (1994). *Pijev ptice*. Zagreb: Filozofsko-teološki institut Družbe Isusove.

Prilog 3.

Krmpotić, V. (2004). *Vrline istine*. Zagreb: Profil.

Krmpotić, V. (2004). *Vrline ljubavi*. Zagreb: Profil.

Krmpotić, V. (2004). *Vrline nenasilnosti*. Zagreb: Profil.

Krmpotić, V. (2000). *Vrline mira*. Beograd: Publikum.

Krmpotić, V. (1999). *Vrline ispravnosti*. Beograd: Publikum.

Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine

Role-playing as a Method of Experiential Learning in Slovenian Language Teaching

Tanja Brčić Petek

Konservatorij za glasbo in balet Maribor
tanja.brcic.petek@konservatorij-maribor.si

Povzetek

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja, ki omogoča učencu/dijaku, tudi študentu izgradnjo poglobljenega razumevanja učne snovi in izražanje ustvarjalnosti ter ga spodbuja k razvoju raznovrstnih veščin, bazičnih miselnih veščin – primerjanje, razvrščanje, posploševanje, opredeljevanje, sklepanje, analiziranje, raziskovanje, veščin kritičnega mišljenja – analiza argumentov, preverjanje hipotez, pravilna raba jezika, komunikacijskih veščin – poslušanje, vzpostavljanje dvogovora. izražanje stališč, mnenj. Z metodo igre vlog je mogoče uresničevanje širokega spektra vzgojno-izobraževalnih ciljev tako na področju kognitivnega kot čustvenega razvoja posameznika. Učenci/dijaki s pomočjo učiteljevih navodil, smernic samostojno, domiselno in ustvarjalno, z miselnimi postopki predstavljajo dano situacijo, ustvarjajo razpravo, rešujejo nastale težave in usvajajo snov. Poleg miselnih in intelektualnih procesov se prepletata tudi čustvena in domišljijska aktivnost. Izvedba pouka s pomočjo metode igre vlog in analiza pridobljenega znanja, stopnje ustvarjalnosti, zavzetosti, sodelovanja pri učenju sta bili usmerjeni k ugotovitvi, ali je s takšno obliko poučevanja/učenja v srednji šoli, gimnazijskem programu, mogoče doseči zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje in dijake motivirati za delo ter s tem narediti pouk zanimivejši in privlačnejši. Rezultati analize izdelkov, ocenjevanja kot posledice igre vlog, ki je bila izpeljana kot uvodna motivacija, kot popestritev pouka in kot metoda pridobivanja novega znanja, ponavljanja in utrjevanja znanja, ter ocenjevanja, torej v vseh fazah učnega procesa, so pokazali, da je igra vlog primerna in uspešna metoda poučevanja/učenja, saj so bili vzgojno-izobraževalni cilji doseženi, dijaki ustvarjalni, aktivni in uspešni.

Ključne besede: čustven razvoj, domišljija, igra vlog, kognitivni razvoj, prevzem identitete, raziskovalno učenje, samostojno učenje

Abstract

Role-playing is an experiential learning method which enables a pupil or a student to build a profound understanding of a learning material and to express his/her creativity. It also encourages him/her to develop various skills: basic mental skills – comparing, classifying, generalizing, identifying, concluding, analyzing, researching; skills of critical thinking – analyzing arguments, testing hypotheses, correct using of language; communicational skills – listening, establishing a dialogue. Establishing positions, forming opinions. This method enables to exercise a wide spectre of educational goals in the field of a person's cognitive as well as emotional development. Using a teacher's instructions and guidelines, pupils/students autonomously, imaginatively and creatively, through mental processes, present a giving situation, create a debate, solve difficulties encountered and create learning material. Besides mental and intellectual processes, emotional and imaginative activities are also activated. Teaching by using the method of role-playing and the analysis of the acquired knowledge, the degree of creativity, of commitment, of participation in learning, all lead to a conclusion that by applying this teaching/learning method in a high school with a baccalaureate

programme we can achieve the set educational goals and motivate pupils to work and thus make our lessons more interesting and attractive. The results of the analysis of school work, evaluation as a result of role-playing as an introductory motivation, as a method of making lessons more varied and as a method of acquiring, repeating and consolidating knowledge, showed that role playing is an adequate and successful teaching/learning method, because the educational goals were achieved and pupils were creative, active and successful.

Key words: autonomous learning, cognitive development, emotional development, imagination, impersonation, investigative learning, role-playing

1 Uvod

V današnjem času v družbi, ki ceni ustvarjalnost, skupinsko delo, samoiniciativnost, so se pojavile potrebe po drugačnem načinu izobraževanja. Temu se je morala prilagoditi tudi največja institucija, torej šola in je bila prisiljena spremeniti način dela s svojimi učenci/dijaki.

Posledično se je spremenil tudi odnos med učiteljem in učencem. Šola je včasih temeljila na golem posredovanju suhoparnih podatkov, dejstev. Učitelji so zahtevali strogo disciplino, brezpogojnost, podrejenost, poslušnost. Za razliko od tega danes učitelj aktivno vključuje učence/dijake v vzgojno-izobraževalni proces in jih usmerja ter spodbuja k iskanju novih virov, sodelovanju, k soorganizaciji in pomoči pri izvedbi učne ure.

Da bi bilo učenje zanimivo in učinkovito, skušamo učitelji ubirati raznovrstne poti pri obravnavi učne snovi. Učenje je učencu/dijaku izziv, če je miselno spodbudno ter če je snov povezana z njegovimi življenjskimi izkušnjami, je uporabna in predstavljena na zanimiv način (vključuje tudi igro). Pri izbiri didaktičnih oblik in metod je potrebno upoštevati dejavnosti in cilje, ki jih učitelj skupaj z učenci/dijaki uresničuje pri pouku. Učitelj ne sme pozabiti na učenčeve individualne lastnosti. Vse to zahteva kombinacijo raznih oblik in metod: frontalno, individualno, skupinsko delo, delo v dvojicah, sodelovalno učenje, projektno delo, problemski pouk, didaktično igro (ena od didaktičnih iger je tudi igra vlog).

V teoretičnem delu članka je predstavljena igra vlog kot učna metoda, ki omogoča učencu/dijaku izgradnjo poglobljenega razumevanja učne snovi, izražanje ustvarjalnosti in ga spodbuja k razvoju raznih veščin, npr. osnovnih miselnih veščin (primerjava, razvrščanje, opredeljevanje, posploševanje, opredeljevanje, sklepanje, analiziranje, preiskovanje), veščin kritičnega mišljenja (analiza in evalvacija argumentov, testiranje hipotez, natančna in pravilna raba jezika), sporazumevalnih veščin (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje; dajanje ustrezne povratne informacije, jasnost v oblikovanju misli in stališč) in veščin metakognicije (poznavanje in kontrola sebe, poznavanje in kontrola procesov).

V empiričnem delu članka so predstavljeni primeri iger vlog za obravnavo snovi pri pouku slovenščine v gimnazijskem programu in analiza izdelkov, ocene ustnega ocenjevanja znanja, opazovanje motiviranosti dijakov, njihova zavzetost za delo, ustvarjalnost.

2 Teoretični del

2.1 Igra vlog

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja, ki je, če je premišljeno in sistematično izvajana, lahko miselno zelo spodbudna, obenem pa se učenec/dijak v njej čustveno vplete, kar v proces učenja vnaša novo kakovostno dimenzijo. Omogoča uresničevanje širokega spektra vzgojno-izobraževalnih ciljev tako na področju kognitivnega kot tudi socialno-čustvenega razvoja (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).

Izkušnje kažejo, da učitelji igro vlog pri pouku največkrat uporabljajo kot uvodno motivacijo, za sprostitev ali popestritev pouka in ob tem se postavlja vprašanje, ali je igra vlog zgolj igra ali miselni izziv (Rupnik Vec, 2003).

Igra vlog je ena od osrednjih metod izkustvenega učenja, to je tista vrsta aktivnosti pri pouku, v kateri učenci/dijaki igrajo raznovrstne bolj ali manj strukturirane situacije in vloge. Temelji na učenju iz neposredne izkušnje oz. učenju »na lastni koži« ter omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin (Rupnik Vec, 2003).

Igra vlog je poskus, v katerem s pomočjo dramatizacije razjasnimo situacijo oz. rešimo težavo, simulacijo pa kot tehniko, v kateri učenec/dijak nastopa v namišljeni situaciji, ki se skuša čim bolj približati realni situaciji na način, da lahko udeleženci, torej učenci/dijaki razumejo predstavljene okoliščine in/ali se učijo, kako ravnati v realnosti (Clark, 1973).

Igra vlog lahko poteka frontalno ali v majhnih skupinah, z vnaprejšnjo pripravo ali brez nje, s prišepetovalci ali brez njih, zelo strukturirano (sledeč jasno določenemu scenariju) ali popolnoma svobodno, z opazovalci ali brez njih (Brčić Petek, 2016).

2.2 Cilji aplikacije igre vlog

Igra vlog omogoča uresničevanje raznih vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj aktivira učence/dijake v raznih fazah procesa kompleksnega mišljenja. Poleg usvajanja učne snovi učenec/dijak razvija tudi sporazumevalne in druge socialne veščine sodelovanja (Rupnik Vec in Debeljak, 2003). Prav razvijanje sporazumevalne zmožnosti pa je eden od temeljnih ciljev jezikovnega pouka.

2.3 Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja

K razvoju teorije izkustvenega učenja so največ prispevali Lewin z modelom akcijskega raziskovanja in laboratorijskega treninga, Dewey s svojim modelom učenja in kognitivnega razvoja. Oba pojmujeta učenje kot dialektični proces integracije izkušnje in teorije, opazovanja in akcije. Piaget pa jima je soroden v pojmovanju razvoja kot ciklično interakcijo med posameznikom in okoljem. V njegovi opredelitvi proces učenja poteka kot nepretrgan tok interakcije procesa akomodacije in asimilacije, pri čemer je akomodacija proces prilagajanja pojmov oz. izkušnjam, asimilacija pa prilagajanje izkušnje obstoječim pojmom in shemam (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).

Osnovna načela izkustvenega učenja so, da učinkovito izkustveno učenje vpliva na posameznikova stališča, vrednote, zaznavanja in vedenjske vzorec. Učenci/dijaki bolj verjamejo znanju, ki ga odkrijejo sami, kot znanju, ki jim ga posredujejo drugi. Učenje je bolj učinkovito, če je aktivno. Sprejemanje novih teorij, stališč, vedenjskih vzorcev ne more biti rezultat enostranskega pristopa. Spremeniti se mora posameznikova celotna spoznavno-čustveno-vedenjska struktura. Za spreminjanje akcijskih teorij, stališč in vedenjskih vzorcev informacija ne zadostuje. Za oblikovanje veljavnega znanja ne zadostuje izkušnja posameznika. Vedenjske spremembe so začasne, razen če se spremenijo akcijske teorije in stališča, če so v njihovi osnovi. Spremembe v zaznavanju samega sebe in socialnega okolja so prvi pogoj spreminjanja akcijskih teorij, stališč in vedenja. Učenec/dijak lahko eksperimentira z novimi akcijskimi teorijami, stališči in vedenji predvsem v sprejemajočem in podpornem socialnem okolju. Za spremembe v teorijah, stališčih in vedenjskih vzorcih so potrebne tako spremembe posameznika kot spremembe socialnega okolja. Posameznikove teorije, stališča, izkušnje in vedenje je enostavneje spreminjati v skupinskih kot individualnih okoliščinah. Učenec/dijak sprejme nov sistem teorij, stališč, vrednot in vedenjskih vzorcev, ko sprejme članstvo v novi skupini (Johnson in Johnson, 1996).

Izkustveno učenje je oblikovanje lastne akcijske teorije na temelju lastne izkušnje ter njeno kontinuirano spreminjanje z namenom izboljšati učinkovitost posameznika. Namen izkustvenega učenja je trojni, in sicer sprememba posameznikove kognitivne strukture o obravnavanem pojavu (informacija), modifikacija posameznikovega stališča do obravnavanega pojava (vključuje čustva), razširitev učenčevega/dijakovega repertoarja vedenjskih spretnosti.

Omenjeni elementi so med seboj povezani¸ drug od drugega odvisni. Upoštevanje samo enega v učnem procesu ne daje želenega rezultata, izboljšanja učinkovitosti posameznikovega delovanja v realnih problemskih situacijah (Johnson in Johnson, 1997).

Učenje je najbolj učinkovito, ko je učna snov osebno relevantna, učenec pa je za učenje osebno odgovoren. Pomembno učenje se pojavi le v primeru, ko si učenec izbere, kaj se bo naučil, kdaj se bo izbrano naučil in kako se bo to naučil. Najbolj trajne rezultate daje učenje, ki vključuje intelekt in čustva. Hkrati povzroča tudi največje spremembe (Hartley in McKeachie, 1990).

2.4 Faze izvajanja/poteka igre vlog

Igra vlog predstavlja učenčevo/dijakovo neposredno ali posredno izkušnjo (zadnje npr. v frontalnih igrah vlog). Aktivnosti učencev v posamezni fazi se v obeh primerih razlikujejo.

Priprava na igro vlog

Učitelj seznani učence/dijake s cilji igre vlog, napove jim vsebino, seznani jih z navodili za pripravo na igro vlog in jim predstavi njen okvirni potek; učencem/dijakom omogoči, da si izberejo vloge in se nanje pripravijo v skladu z navodili. Priprava na vlogo lahko poteka v šoli; še učinkoviteje, ob kompleksnejših igrah pa skoraj nujno, je, da se učenci/dijaki pripravijo na vloge doma. Priprava obsega razmislek o privzeti identiteti – igralcem so v pomoč vprašanja: *katero osebo bom igral* (*katera stališča bom izražal, za kaj se bom zavzemal, kako se bom vedel in kako bom ravnal, kakšne bodo moje osebnostne značilnosti, kako bom vstopal v igro, kakšen bo moj odnos do drugih …* Vprašanja oblikuje učitelj v navodilih za pripravo, odvisna pa so od vsebine, namena in ciljev igre. Priprava na opazovanje pa vsebuje: *področja (merila) opazovanja, določanje prednosti teh področij (meril) glede na opredeljene cilje igre vlog in oblikovanje opazovalne sheme.* Če opazuje igro več učencev/dijakov, je cilj opazovanja lahko različen; učenci/dijaki opazujejo različne vidike dogajanja, posamezniki, dvojice ali manjše skupine pa si za izbrani vidik izdelajo opazovalno shemo ali pa ne (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).

Izvedba igre vlog

Didaktiki menijo, da so učinkovite igre vlog kratke – trajajo naj približno 15 minut; to omogoča preglednost in analizo neposredno po igri vlog. Sicer pa lahko trajajo tudi dlje časa (eno ali več šolskih ur) in se izvajajo po delih. Igralci odigrajo situacijo, opazovalci pa jih med tem opazujejo. Opazovanje je lahko enotno (vsi opazovalci opazujejo isti vidik dogajanja) ali diferencirano (posamezniki ali manjše skupine opazujejo različne vidike dogajanja), osredinjeno (pozornost je usmerjena na posamezen, vnaprej določen vidik dogajanja) ali razpršeno (obsega več vidikov dogajanja), sistematično (s pomočjo opazovalne sheme) ali nesistematično (svobodno, brez opazovalne sheme) (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).

Analiza igre vlog

Učenec/dijak razmišlja o dogajanju v igri vlog, o svoji udeležbi in prispevku v procesu. Gre za soočanje svojih opažanj, interpretacij in doživljanj z opažanji, interpretacijami in doživljanji drugih udeležencev, in to igralcev, soigralcev in opazovalcev (Rupnik Vec in debeljak, 2003).

2.5 Pravila igranja igre vlog

Učenec/dijak v igri vlog raziskuje, odkriva in vadi nove oblike odzivanja in vedenja v raznih namišljenih okoliščinah, rešuje razne problemske situacije in preigrava zanj potencialno izzivalne situacije v predhodno ustvarjenem varnem in sprejemajočem okolju, tj. v skupini sošolcev (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).

Rupnik Vec in Debeljak (2003) po Yardley Matwiejczuk 1997 navajata naslednja pravila za izvajanje igre vlog: igralci naj ne uporabljajo pravih imen in sodelujejo naj pri sestavljanju opisov vlog, čas igre vlog naj bo omejen (ne daljši od 15 min), vloge naj igrajo učenci/dijaki, ki to želijo, igro vlog je potrebno predstaviti (jo zaigrati pred občinstvom; menimo, da jo je možno predstaviti tudi v kaki drugi obliki, pri pouku slovenščine, npr., kot pisni izdelek) ter zagotoviti zaključno razpravo o dogajanju v igri.

2.6 Raznovrstnost igre vlog

Posamezno igro vlog lahko opredelimo na razne načine. Rupnik Vec in Debeljak (2003) po Yardley Matwiejczuk (1997) navaja naslednje značilnosti in razvrstitve iger vlog:

- igrana ali domišljijska;
- pripravljena ali improvizirana;
- vključuje posameznika ali več igralcev;
- igralci igrajo sebe ali koga drugega;
- igralci igrajo sebe v znanih ali neznanih okoliščinah;
- igralci so korektno obveščeni ali popolnoma neobveščeni o namenu in vlogah v igri;
- scenarij predvideva enega prišepetovalca ali več;
- sodelujoči so prisiljeni slediti scenariju ali pa so popolnoma svobodni.

Rupnik Vec in Debeljak (2003) k navedenim vrstam iger vlog dodajata še:

- vključuje opazovalce ali ne;
- izvajana je frontalno ali pa se odvija v majhnih skupinah oz. v dvojicah.

2.7 Vrste igre vlog

Igre vlog so zelo raznovrstne, zato lahko rečemo, da je njihovo število neomejeno. Ob posameznih vrstah igre vlog, okrogla miza, za in proti, radijska oddaja, kongres (posvet, srečanje strokovnjakov), delovna skupina, demonstracija principa, so predstavljeni lastni predlogi, kako jih uporabiti pri pouku slovenščine v osnovni in srednji šoli.

Najpogostejše vrste vlog so:

Okrogla miza

To je igra, v kateri skupina razpravljavcev sooči svoja stališča in znanje o določeni problematiki ter svoje izkušnje z njo. Predvideva pripravo na igro (delo z viri) in je najprimernejša za uresničitev razširjanja in poglabljanja poznavanja učne snovi ali za integracijo znanj iz raznih poglavij v učnem načrtu. Raziskave kažejo, da je najučinkovitejša, če jo spremljajo opazovalci, ki opazujejo določene vidike dogajanja (npr. vrsto utemeljitev, predpostavke, ki so v ozadju stališč, izražene vrednote, potek sporazumevanja udeležencev …) in prispevajo svoja opažanja v fazi analize dogajanja ter osvetljujejo vidike, ki bi sicer ostali neopaženi (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).
Predlog za okroglo mizo (predlog avtorice):[1]
Šola: Osnovna ali srednja šola
Razred: 6. razred OŠ ali 3. letnik gimnazije
Učna tema: Pravopis
Učna enota: Raba ločil – vejica
Tip učne ure: Poglabljanje in utrjevanje snovi, ponavljanje
Učitelj pripravi naloge za rabo vejice (dopolnjevalne in popravljalne naloge). Igralci razpravljajo o pravilnosti svojih in sošolčevih rešitev ter utemeljujejo svoje mnenje. Pri tem pazijo na načela uspešnega sporazumevanja, rabo knjižnega jezika in na utemeljevanje s strokovnimi izrazi ter z navajanjem pravopisnih pravil.

Za in proti

Ta igra vlog je primerna, ko učenec/dijak dvomi v svoje znanje ali pravilnost rešitve naloge. Namen igre je, da učenci/dijaki do problema zavzamejo širši vidik in ga povežejo z drugimi pojavi, dogodki in situacijami.
Smiselno je, da imajo učenci/dijaki na voljo nekaj časa za pripravo utemeljitev. Igra lahko poteka tako, da posamezniki zamenjajo vlogo (tj. da imajo priložnost tako za zagovor mnenja kot za njegovo zavračanje) (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).
Predlog za igro vlog za in proti (predlog avtorice):
Šola: Osnovna ali srednja šola
Razred: 9. razred OŠ ali 3. letnik gimnazije
Učna tema: Pravopis
Učna enota: Raba velike in male začetnice
Tip učne ure: Preverjanje pred ocenjevanjem
Igro vlog lahko izvajamo frontalno. Učenci/dijaki igrajo sami sebe (simulacija). Učitelj izbere težje primere nalog, torej take, ki pogosto delajo učencem/dijakom težave (Šmarna gora, Kranjska Gora …). Učenci/dijaki izbirajo pravilno rešitev ali izločijo nepravilno; svoje rešitve utemeljujejo.
Šola: Osnovna ali srednja šola
Razred: 9. razred OŠ ali 4. letnik gimnazije
Učna tema: Besedilne vrste
Tip učne ure: Utrjevanje
Učenci/dijaki pogosto ne vedo, katera besedilna vrsta je ustrezna v določenih okoliščinah. V tej igri vlog lahko združimo dvoje: igralci odigrajo situacijo, opazovalci pa ugotavljajo, katera besedilna vrsta je značilna za odigrano situacijo (npr. odigrajo sprejem Tine v nekajdnevno bolnišnično oskrbo – opravičilo za razredničarko).

[1] Predlogi so zelo splošni. Vemo, da je jezik celota, ki se jo v šoli učimo in jo usvajamo po delih, tako npr. pravopis ― rabo velike in male začetnice obravnavamo že v 4. razredu osnovne šole, začnemo z enostavnejšimi primeri in te v višjih razredih osnovne šole pa tudi v srednji šoli nadgrajujemo in dopolnjujemo. Predlogi so delo avtorice magistrskega dela.

Radijska oddaja

Ločimo dve vrsti radijskih oddaj: oddajo s povabljenim strokovnjakom in radijsko oddajo izjava ali misel tedna. Oddaja s povabljenim gostom je gostiteljica strokovnjaka nekega področja; ta odgovarja na vprašanja moderatorja in radijskih poslušalcev. Igra Izjava ali misel tedna predvideva avtorja izjave tedna, sogovorce/komentatorje in opazovalce/poslušalce. Poslušalci se bodo aktivno vključili v oddajo in komentirali izjavo, ki je povezana z obravnavano učno snovjo. V fazi analize učitelj spodbuja k razmisleku o vsebini, ki so jo prispevali sogovorci, o njihovih stališčih, o dejstvih, na katerih so temeljile izjave. V fazi abstraktne konceptualizacije pa sledi umeščanje idej v teoretične okvire ali oblikovanje splošnih zaključkov in teorij (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).
Predlog za radijsko oddajo (predlog avtorice):
Šola: Osnovna šola
Razred: 7. razred OŠ
Učna tema: Pravopis
Učna enota: Velika/mala začetnica; euro/evro
Tip učne ure: Usvajanje nove snovi
Izjava ali misel tedna:
Igro lahko uporabimo kot uvodno motivacijo.
Moderator objavi, da v krajevnem imenu Zidani Most pišemo z veliko začetnico obe besedi. Poslušalci kličejo v oddajo, izražajo svoja mnenja ter jih argumentirajo.
Oddaja s povabljenim strokovnjakom:
V igro se lahko aktivno vključi tudi učitelj – igra naj povabljenega strokovnjaka. Učenec/dijak – moderator z učiteljem vnaprej pripravi vprašanja za gosta.

Kongres (posvet, srečanje strokovnjakov)

V tej igri vlog sodelujejo učenci/dijaki v vlogi strokovnjakov, ki so se z aktivnim prispevkom udeležili srečanja; na njem bodo izmenjali svoje znanje, predstavili svoje delo (raziskave, publikacije …) ipd. Srečanje je tematsko (na njem se poglobljeno obravnava dana tema) ali pa interdisciplinarno (teme so različne). Prvi tip je primernejši za obravnavo ali razširjanje in poglabljanje znanja iz ožjega tematskega sklopa, drugi tip pa za obravnavo širše problematike, za celoletno zaokrožanje ali pa za poglabljanje in utrjevanje učne snovi (po Rupnik Vec in Debeljak, 2003).
Predlog za kongres (posvet, srečanje strokovnjakov) (predlog avtorice):
Šola: Srednja šola
Razred: 4. letnik gimnazije
Učna tema: Neumetnostno besedilo
Učna enota: Celostna razčlemba neumetnostnega besedila
Tip učne ure: Ponavljanje in utrjevanje; priprava na pregledno preverjanje znanja
Dijaki se razdelijo v manjše skupine; vsaka skupina ponovi že obravnavano učno snov in pripravi povzetek snovi danega letnika ali povzetek posameznih sklopov (sporočanje, besedne vrste in temeljne oblikoslovne kategorije, sestava besedil (slovnična in tvarna sestava), besedno-slovnična razčlemba neumetnostnega besedila, besedilne vrste).

Delovna skupina

V tej igri učenci/dijaki uporabijo svoje znanje za reševanje konkretnega primera. Igra po navadi poteka v manjših skupinah, zato traja dlje časa kot ostale igre vlog (lahko tudi celo šolsko uro). Rezultat te igre vlog je rešitev problema in izdelek (npr. akcijski načrt, besedilo za objavo, prispevek k skupnosti …), tega skupina predstavi sošolcem (kot plakat, igro vlog, zloženko, miselni vzorec …). Ta igra vlog torej predvideva dve vrsti izdelkov: izdelek, ki

predstavlja rešitev problemske naloge, in predstavitev tega izdelka (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).
Predlog za delovno skupino (predlog avtorice):
Šola: Osnovna ali srednja šola
Razred: 5. razred OŠ ali 1. letnik gimnazije
Učna tema: Besedilne vrste
Učna enota: Reklamno besedilo
Tip učne ure: Pridobivanje novega znanja
Učenci/dijaki se razdelijo v skupine; vsaka skupina predstavlja agencijo za oglaševanje. Sami izdelajo načrt oglaševanja (kaj bodo oglaševali, komu bodo oglaševali …) in reklamo; ta je lahko radijska, televizijska reklama, reklama na obcestnem plakatu, letak … Reklamo nato predstavijo in to lahko tudi kot igro vlog (igra vlog v igri vlog).

Demonstracija principa

Temeljni namen te igre vlog je, da učenci/dijaki v scenariju uporabijo in ponazarjajo neko načelo. Učenci/dijaki uporabijo naučeno snov in z njo eksperimentirajo v namišljenih situacijah. Izdelava scenarija, potrebnega za to igro vlog, predstavlja priložnost za izražanje učenčeve ustvarjalnosti (Rupnik Vec in Debeljak, 2003).
Predlog za demonstracijo principa (predlog avtorice)
Šola: Srednja šola
Razred: 3. letnik gimnazije
Učna tema: Pravopis
Učna enota: Raba ločil – vezaj, pomišljaj
Tip učne ure: Pridobivanje novega znanja
Igra se izvaja v dvojicah, eden od učencev/dijakov nastopa v vlogi vezaja, drugi pa v vlogi pomišljaja. Igralca ponazarjata, kdaj rabimo prvo ločilo in kdaj drugo, razliko v obliki (prim. - –) (uporabljata 1. osebo ednine, npr. mene pišete …).
Šola: Osnovna ali srednja šola
Razred: 9. razred OŠ ali 2. letnik gimnazije
Učna tema: Oblikoslovje
Učna enota: Besedne vrste
Tip učne ure: Ponavljanje, preverjanje pred ocenjevanjem
Učenci se razdelijo v manjše skupine, vsaka skupina nastopa v vlogi dane besedne vrste ter predstavlja njene značilnosti in navaja primere zanjo.

2.9 Igra vlog pri pouku slovenščine – jezikovni pouk

Naloge, cilji in metode jezikovnega pouka so se zaradi premikov v sodobnem jezikoslovju v zadnjih petnajstih letih močno spremenili (Bešter Turk in Križaj Ortar, 1994).

Temeljni cilj jezikovnega pouka je obravnava neumetnostnega besedila oz. razvijanje sporazumevalne zmožnosti (Učni načrt. Slovenščina 2011). Sporazumevalna zmožnost je zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst (Križaj Ortar, 2006).

Pri jezikovnem pouku izhajamo iz konkretnega primera, torej okoliščin ali besedila. Učenci/dijaki besedila najprej sprejemajo, razumevajo, spoznavajo, nato še sami tvorijo besedila. Naloge v učbenikih in delovnih zvezkih so zastavljene tako, da učenec/dijak pri vsaki nalogi nastopi najprej kot prejemnik, nato pa se postavi še v vlogo sporočevalca (Bešter Turk in Križaj Ortar, 1994).

Igra vlog je metoda, ki vključuje vse štiri sporazumevalne dejavnosti – branje, pisanje, poslušanje, govorjenje. Opismenjenost v smislu praktičnega in ustvarjalnega obvladanja vseh štirih dejavnosti, pa tudi znanja jezikovnosistemskih osnov je končni namen jezikovnega pouka. Igra vlog pri pouku omogoča ponazoritev situacije v danih okoliščinah. Lahko bi rekli, da je igra vlog neke vrste praktični pouk.

3 Empirični del

V empirični delu članka so predstavljeni primeri igre vlog za obravnavo snovi pri pouku slovenščine v gimnazijskem programu in analiza izdelkov, ocene ustnega preverjanja znanja, opazovanje motiviranosti dijakov, njihova zavzetost za delo, ustvarjalnost.

3.1 Namen

Namen empiričnega dela je izvedba igre vlog v praksi, torej v razredu in tako preveriti, ali se s to metodo pri pouku jezika pri predmetu slovenščina pri dijakih vzpostavi večja motivacija za delo, predvsem pa na podlagi analize izdelkov oz. ocenjevanja ugotoviti, ali s takšno obliko izvajanja pouka (z igro vlog) v srednji šoli, programu umetniške gimnazije, dosežemo zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje in ali s to metodo dijaki dosežejo boljše znanje in posledično višje ocene.

3.2 Razčlenitev, podrobna opredelitev

Pred izvedbo empiričnega dela raziskovanja smo zastavili vprašanja ter postavili hipoteze in spremenljivke kot vodilo in smernice raziskovanja.

3.2.1 Raziskovalna vprašanja

- Ali je metoda igre vlog primerna metoda pri pouku slovenščine v srednji šoli, v gimnazijskem programu?
- Ali je metoda igre vlog dovolj zanimiva metoda za srednješolce (motivacijsko in ustvarjalno)?
- Ali z metodo igre vlog pri pouku jezika v celoti dosežemo vzgojno-izobraževalne cilje?
- Ali je metoda igre vlog učinkovitejša metoda od tradicionalnega pouka in ali z njo dosežemo višjo kakovost oz. višji nivo znanja in posledično tudi boljše ocene?

3.2.2 Hipoteze

- Hipoteza 1: Metoda igre vlog je primerna metoda pri pouku slovenščine v srednji šoli, gimnazijski program, vendar moramo način in oblike dela prilagoditi starosti, interesom, psihični razvojni stopnji dijakov.
- Hipoteza 2: Igra vlog je zanimiva in motivacijska metoda za dijake, ki jih spodbuja k bolj aktivnemu sodelovanju, angažiranosti, samostojnim miselnim procesom in čustvenim odzivom.
- Hipoteza 3: S samo metodo igre vlog pri pouku jezika ne moremo v celoti doseči vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj je ta metoda učinkovita v kombinaciji z drugimi

metodami oz. jo uporabljamo kot motivacijo ali izhodišče za ustvarjanje izdelkov, ob njej pa je nujno potrebna tudi obravnava same snovi.

- Hipoteza 4: Metoda igre vlog je učinkovitejša metoda od tradicionalnega pouka, saj je z njo mogoče doseči višjo kakovost oz. raven znanja in posledično tudi boljše ocene.

3.2.3 Spremenljivke

Neodvisna spremenljivka so zastavljeni vzgojno-izobraževalni cilji. Odvisna spremenljivka so metode pouka, tradicionalna metoda (razlaga učitelja, dialog učitelj–učenec/dijak v pomenu postavljanja vprašanj in odgovarjanja na vprašanja, reševanje nalog) in metoda igre vlog.

3.3 Metodologija

3.3.1 Raziskovalne metode (Analiza izdelkov učencev/ocenjevanje znanja/govornih nastopov, učnih listov)

Na podlagi zastavljenih pričakovanj in kriterijev smo analizirali 30 pisnih izdelkov (zapisnik) dijakov 3. letnika umetniške gimnazije Konservatorija za glasbo in balet Maribor, 28 govornih nastopov v narečju in pogovornem jeziku dijakov 2. letnika umetniške gimnazije Konservatorija za glasbo in balet Maribor, 25 učnih listov za opazovalce igre vlog in 7 učnih listov za igralce igre vlog 1. letnikov, ter 27 izdelkov dijakov (življenjepis) 4. letnika umetniške gimnazije Konservatorija za glasbo in balet Maribor, ocene ustnega ocenjevanja znanja dijakov 4. letnika, pri čemer so bile pri vseh izvedenih učnih urah in analizah pisnih izdelkov, govornih nastopov in ocenjevanju ustnega preverjanja znanja uporabljene deskriptivna, komparativna metoda, metoda analize in sinteze.

3.3.2 Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo vključili 117 dijakov Konservatorija za glasbo in balet Maribor, 32 dijakov 1. letnika, 29 dijakov 2. letnika, 27 dijakov 3. letnika in 29 dijakov 4. letnika.

3.3.3 Postopki zbiranja podatkov

Na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor, umetniški gimnaziji, smo v vseh štirih letnikih (1. do 4.) izvedli 10 učnih ur pouka. V 2. letniku smo izvedli govorne nastope v narečjih in pogovornem jeziku v sklopu obravnave socialnih zvrsti jezika, dijaki iste narečne skupine so pripravili govorni nastop, v katerem so predstavili običaj svojega kraja oz. okolja, v 1. letniku ponovili in utrdili smo znanje pri obravnavi reklamnega besedila, kjer so dijaki pridobljeno znanje prikazali v igri vlog »oglaševalska agencija«, v 3. letniku smo dijake razdelili v dve skupini, prva skupina je ustvarjala neumetnostno besedilo (zapisnik) neposredno po obravnavi, druga skupina pa je zapisnik pisala ob odigrani igri vlog »roditeljski sestanek«, v 4. letniku smo v pripravah na maturo združili književnost in jezik, izbrani dijaki so doma preučili življenjepise avtorjev maturitetnega gradiva in nato pri pouku v obliki okrogle mize odigrali vloge, opazovalci so ob tem izpolnjevali obrazce evropskega življenjepisa.

3.3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov

Po opravljenih učnih urah, ki so vključevale metodo igre vlog, so dijaki poustvarjali pisne izdelke, se pripravili na ustno ocenjevanje.

3.3.3.2. Vsebinsko-metodološke značilnosti

Po opravljenih učnih urah, ki so vključevale metodo igre vlog, smo po vnaprej določenih načinih (ocenjevanje pisnih izdelkov, ustno ocenjevanje) in kriterijih pregledali in ocenili posamezne izdelke dijakov.

3.3.4 Postopki obdelave podatkov

V 1. letniku smo opazovali pridobljeno znanje v sami igri vlog »oglaševalska agencija«, odziv opazovalcev, sodelovanje pri pouku, ustvarjalnost, analizirali smo ugotovitve in opažanja tako igralcev kot tudi opazovalcev (učni list), v 2. letniku smo ocenjevali govorne nastope v narečju in pogovornem jeziku, ocene smo primerjali s prejšnjo generacijo, ki je običaje svojega kraja predstavila v govornih nastopih brez igre vlog (pripovedovanje), v 3. letniku smo na podlagi postavljenih pričakovanj in kriterijev analizirali, ovrednotili in ocenili neumetnostna besedila (zapisnik) dijakov, v 4. letniku smo na podlagi izdelanega kriterija za ocenjevanje neumetnostnega besedila (življenjepisa) ocenili pisne izdelke dijakov in analizirali in primerjali ocene, pridobljene pri ustnem ocenjevanju znanja. Analize in rezultate analiz smo uredili v stolpično prikazovanje.

3.4 Potek/opis učnih ur

V poglavju so primeri štirih učnih ur, ki vključujejo metodo igre vlog.

3.4.1 Učna priprava 1

V 1. letniku umetniške gimnazije Konservatorija za glasbo in balet Maribor smo izvedli tri učne ure pouka na temo sporočanja reklamno besedilo. Po uvodni motivaciji smo se seznanili z reklamnimi besedili, s tipom in z vrstami reklamnih besedil, z njihovim namenom, s poklici, povezanimi z oglaševanjem. Dijaki so reševali naloge v učbeniku in delovnem zvezku. Drugo uro so dobili natančna navodila za delo v skupinah, dve skupini sta reklamno besedilo samo oblikovali in dobili navodila, da ju naslednjo uro predstavita (npr. v obliki predstavitve), drugi dve skupini pa sta ustvarili oz. preoblikovali že obstoječe reklamno besedilo in dobili navodila, da bosta naslednjo uro svoje ustvarjanje prikazali v obliki vnaprej pripravljenega scenarija, tj. igre vlog. Učiteljičin namen je bil opazovati, kako so dijaki vseh skupin motivirani za delo, kakšna oblika (brez igre vlog ali z njo) jim je bolj všeč, kje je ustvarjalnost bolj opazna, pri kateri obliki dela so dijaki bolj izvirni, domiselni. Ocena končnega rezultata je zgolj opisna, saj končnih izdelkov pri tej temi nismo ocenili s številčnimi ocenami. Dijaki so dobili le splošna navodila. Med izvajanjem igre vlog so ostali dijaki opazovali svoje sošolce in izražali svoja mnenja, se kritično opredeljevali, izpostavljali manjkajoče informacije, izražali naklonjenost simpatičnost, učinkovitost reklame in ocenjevali njeno učinkovitost in uspešnost na trgu. Vključili smo tudi samovrednotenje sodelujočih oz. igralcev v igri vlog. Izražali so svoje počutje v vlogi, ki so prevzeli, občutke, opredeljevali so se do svoje vloge, opisovali, kaj so s to izkušnjo pridobili oz. izgubili. Eden

izmed ciljev učne ure z igro vlog je poleg izobraževalnih ciljev bil tudi medsebojno spoznavanje v nekoliko drugačnih okoliščinah, delo v timskem in sproščenem vzdušju.

3.4.2 Učna priprava 2

V učno uro obravnave zapisnika so bili vključeni dijaki 3. letnika umetniške gimnazije. Razred smo razdelili v dve skupini. V prvi skupini smo izvajali obravnavo omenjene besedilne vrste brez vključevanja igre vlog, v drugi skupini pa smo v ustvarjanje vključili tudi metodo igre vlog. V obeh skupinah sta bili izvedeni dve učni uri. Prva ura je potekala skupaj in smo spoznali zapisnik kot besedilno vrsto, njegovo zgradbo, značilnosti, posebnosti, primerjali smo ga z že znanimi besedilnimi vrstami. Drugo uro sta skupini delali ločeno. Prva skupina je dobila učni list, na katerem je bilo vabilo na roditeljski sestanek. Na podlagi tega so dijaki samostojno pisali zapisnik o poteku roditeljskega sestanka. V pomoč jim je bil zgled zapisnika v učbeniku in tabelska slika, ki smo jo ustvarili v prvi učni uri. Dijaki druge skupine so prav tako dobili učni list z vabilom na roditeljski sestanek in natančna navodila (v nadaljevanju) za izvedbo igre vlog roditeljskega sestanka. Dijaki so se razdelili v manjše skupine in znotraj teh prevzeli identiteto ravnateljice, razrednika, profesorice slovenščine in staršev z različnimi mnenji. Ena izmed skupin je igro odigrala tudi frontalno, ostali skupini sta bili opazovalki, njuni člani so natančno opazovali igrano, sproti so pisali zapisnik videnega in slišanega … Po odigranem so se kritično opredeljevali do posameznih vlog. Analizirali so dogajanje na roditeljskem sestanku, komentirali načine in oblike sporazumevanja, primerjali so stališča in utemeljitve sodelujočih v razpravi, njihov odziv na nasprotujoče mnenje, skušali so se poistovetiti z igralcem. Svoja opažanja so primerjali s samovrednotenjem igralcev, ki so predstavili svojo namišljeno identiteto, sporočilo, ki so ga želeli predstaviti ostalim udeležencem sestanka, zaigrano stališče in mnenje so primerjali s svojim realnim. Dijaki so po analizi uredili in dopolnili ob igri vlog nastajajoča besedila, zapisnike. Po kriteriju za ocenjevanje določene besedilne vrste smo zapisnike dijakov obeh skupin ocenili in primerjali rezultate.

3.4.3 Učna priprava 3

Dijaki 2. letnika za domačo nalogo v manjših skupinah pripravijo igro vlog in pri pouku odigrajo prizore iz vsakdanjega življenja, ljudski običaj, kulinarično specialiteto ipd. Ostali dijaki opazujejo, sproti zapisujejo besede, ki jih ne razumejo. Dijaki umetniške gimnazije prihajajo iz različnih krajev Slovenije, zato je narečna raznolikost izjemno pestra in zanimiva, saj se v šolskem okolju naenkrat znajdeta Primorec in Prekmurec. Tako sproti nastaja slovarček narečij, ki ga v naslednjih urah urejamo in dopolnjujemo. Dijaki in profesorica po kriteriju ocenjevanja govornih nastopov, v katerega vključijo še opazovanje igre, mimike, kostumov, scene in splošnega umetniškega vtisa ocenjujejo prikazano.
Kot kontrolno skupino nastavimo iste dijake, ki prav tako v istih skupinah pripravijo predstavitve svojih krajev. Tokrat jim ni potrebno pripravljenega odigrati, ampak samo predstaviti. Ocenjujemo jih po istih merilih za ocenjevanje, le da tukaj ne ocenjujemo scene, kostumov …, ampak namesto tega splošni vtis. Po ocenjevanju od dijakov pridobimo njihovo mnenje o prvem in drugem načinu priprave in ocenjevanja zelo podobnih stvari.
V nadaljevanju ponovimo socialne zvrsti jezika, rešujemo naloge.

3.4.4 Učna priprava 4

Z dijaki obravnavamo besedilno vrsto življenjepis. Po obravnavi dijaki pripravijo igro vlog na podlagi življenjepisov avtorjev dramskih besedil, predpisanih za maturo, torej

izvedejo igrani govorni nastop, pri čemer govorijo v prvi osebi ednine, upoštevajo kulturo, politiko, modo … obdobja, ki mu posamezni literat pripada. Natančno preučijo posameznega avtorja, njegov pogled na svet, družbo, kritično stališče do umetnosti svojega časa. Razredu prikažejo čas, v katerem so posamezni avtorji živeli in delovali. Samoevalvacije ne izvajamo, saj je cilj igre metod, ugotoviti, ali je tak način učenja življenjepisov literarnih umetnikov učinkovitejši od prepisovanja tabelskih slik, oblikovanja miselnih vzorcev … Dijake po obravnavi preverimo in ocenimo v dveh stvareh, ustno ocenjevanje znanja, življenjepis avtorjev, literarna obdobja in pisanje neumetnostnega besedila, življenjepisa. Ustno ocenjevanje znanja poteka po opisnih merilih za ustno ocenjevanje.

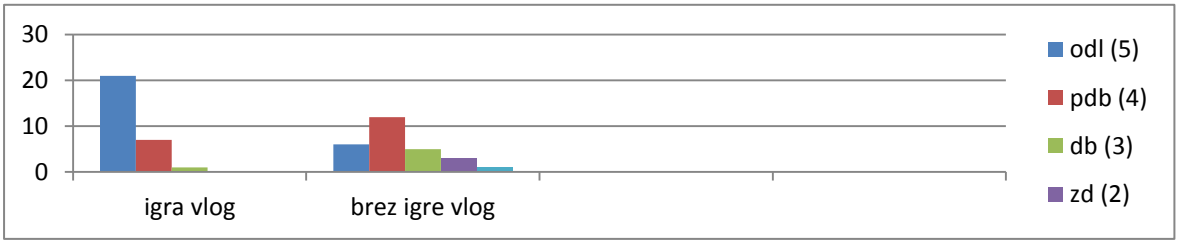
3.5 Rezultati in interpretacija

1. letnik: Reklamno besedilo

Dijaki so bili nad metodo dela navdušeni, vsi so se izmenično predstavili v vlogi igralcev in opazovalcev. Analiza delovnih listov je pokazala, da so se v svoje vloge vživeli, ponotranjili okoliščine, upoštevali pridobljeno teoretično znanje, v igri so uživali, izražali svoja čustva, podjetniške zamisli, ideje … Opazovalci so natančno opazovali igro svojih sošolcev, se kritično opredeljevali, izpostavljali manjkajoče informacije, izražali naklonjenost simpatičnost, učinkovitost reklame in ocenjevali njeno učinkovitost in uspešnost na trgu.
Ura je potekala v pozitivnem in ustvarjalnem vzdušju, prinesla boljše izdelke kot v prejšnjih šolskih letih, npr. zelo pestre, zanimive predstavitve, bolj dodelane reklamne oglase, ko igre vlog nismo izvajali.

2. letnik: Socialne zvrsti jezika

Govorni nastopi so bili ocenjeni na podlagi opisnih meril za ocenjevanje pripravljenega govornega nastopa, ki smo jih nekoliko prilagodili, dodali smo še rubriko igra, ki vključuje ocenjevanje scene, kostumov, igre in umetniškega vtisa, pri drugem ocenjevanju brez igre vlog pa smo v zadnji rubriki ocenili le splošen vtis.
Skupine istih naročnih skupin so odlično prikazale običaje, značilnosti krajev, od koder prihajajo. Dijaki so sami izbrali natančno temo govornega nastopa, izdelali scenarije, poskrbeli za sceno, kostume. Večina skupin je pripravila pravo gledališko vzdušje. Opazovalci so bili pozorni na naročne izraze, ki so jih sproti zapisovali, ocenjevali so igro nastopajočih, izvirnost, domiselnost.



Stolpični prikaz 1:Primerjava ocen govornih nastopov.

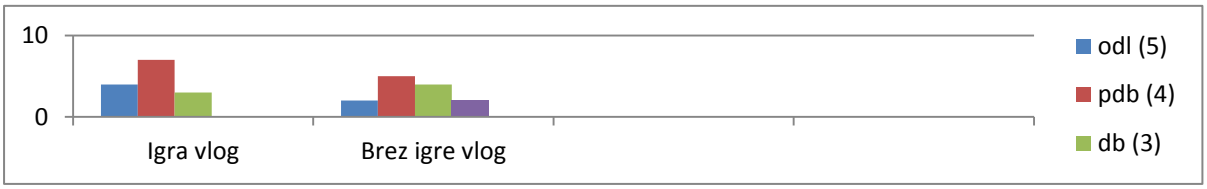
Stolpični prikaz prikazuje primerjavo ocen vnaprej pripravljenih govornih nastopov, v katere so dijaki vključili igro vlog, in v katere niso. Iz grafikona je razvidno, da so govorni nastopi z igro vlog bili ocenjeni veliko bolje kot tisti, ki igre vlog ne vključujejo, saj dijaki pri

igri vlog veliko bolj doživeto predstavijo zahtevano, se vživijo v posamezne vloge, ki si jih sami izberejo, so veliko bolj domiselni, ustvarjalni.

3. letnik: Zapisnik

Na podlagi kriterija in točkovnika, oblikovanega po maturitetnih kriterijih, smo ovrednotili in ocenili 27 neumetnostnih besedil dijakov, 14 izdelkov je nastalo ob igri vlog, 13 pa po neposredni obravnavi zapisnika kot besedilne vrste.

Besedila, nastala ob igri vlog, so bila bolj nazorna, razprava natančnejša, realnejša. Sklepi so bili izpeljani dosledno, medtem ko so bili zapisniki pri drugi skupini ohlapnejši, pri mnogih je manjkala razprava, sklepi so bili zapisani pomanjkljivo

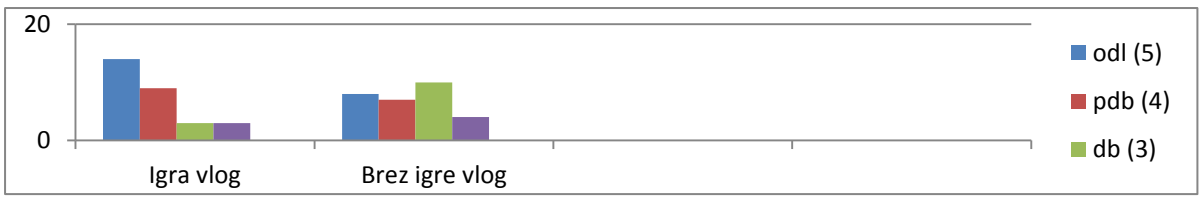


Stolpični prikaz 2: Primerjava ocen besedilne vrste.

Iz stolpčnega prikaza, ki prikazuje primerjavo ocen besedilne vrste zapisnika, je razvidno, da je skupina, v kateri so dijaki pisali zapisnik ob igri vlog, dosegla višje ocene kot skupina, ki je ustvarjala neposredno po razlagi snovi. Dijaki so bili v skupini razdeljeni enakomerno po uspehu.

4. letnik: Življenjepis

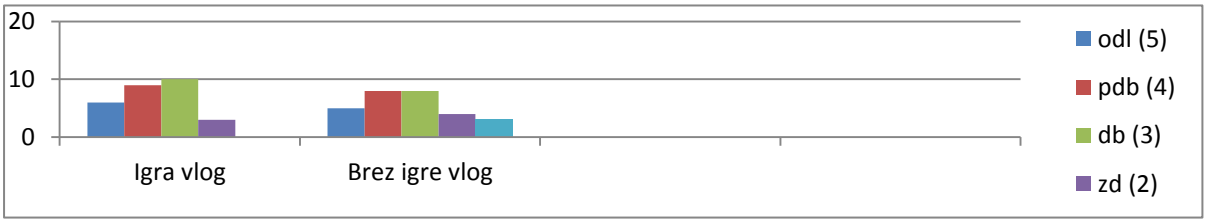
Dijaki, ki so pripravili igro vlog na podlagi življenjepisov avtorjev dramskih besedil, predpisanih za maturo, so svojo nalogo opravili odlično. Natančno so preučili posameznega avtorja, njegov pogled na svet, družbo, kritično stališče do umetnosti svojega časa. Razredu so prikazali čas, v katerem so posamezni avtorji živeli in delovali. Samoevalvacije nismo izvedli, saj je bil cilj igre metod, ugotoviti, ali je tak način učenja življenjepisov literarnih umetnikov učinkovitejši od prepisovanja tabelskih slik, oblikovanja miselnih vzorcev. Dijake smo po obravnavi preverjali in ocenjevali v dvojem, ustno ocenjevanje znanja, življenjepis avtorjev, literarna obdobja in pisanje neumetnostnega besedila, življenjepisa. Ustno ocenjevanje znanja je potekalo po opisnih merilih za ustno ocenjevanje. Ocene pri dijakih, ki so se na ustno preverjanje znanja pripravljali s pomočjo metode igre vlog, višje. Odgovori so bili natančnejši, vsebinsko in jezikovno bogatejši. Odgovarjanje dijakov bolj samozavestno.



Stolpični prikaz 3: Primerjava ocen pri ustnem preverjanju znanja.

Prikaz 3 prikazuje primerjavo ocen pri ustnem ocenjevanju znanja. Iz statističnega prikaza je jasno razvidno, da so ocene, pridobljene po obravnavi snovi z igro vlog, višje od tistih, kjer v pouk ni bilo vključene igre vlog.

Na podlagi kriterija in točkovnika, oblikovanega po maturitetnih kriterijih, smo ovrednotili in ocenili 25 neumetnostnih besedil dijakov, nastalih na podlagi znanja, ki so ga dijaki dobili kot igralci ali opazovalci igre vlog »*Srečanje literarnih umetnikov*«. V splošnem so ocene višje pri dijakih, ki so spoznali značilnosti besedilne vrste pri učnih urah, ki so vključevale igro vlog. Življenjepisi so vsebinsko bolj dodelani in dovršeni, vključujejo natančnejše podatke. Zgradba besedilne vrste je bolj dosledno upoštevana, npr. podatki so nanizani v zahtevanem kronološkem zaporedju, so bolj natančni in obsežni. pri jezikovnih in pravopisnih napakah pa ni opaziti večjih odstopanj.



Stolpični prikaz 4: Primerjava ocen besedilne vrste (življenjepis).

Tudi stolpčni prikaz 4 prikazuje razmerje med ocenami, pridobljenimi z metodo igre vlog, in tistimi, ki igre vlog niso vključevale. Ocene so tudi pri pisanju življenjepisa boljše pri dijakih, kjer je bila izvedena igra vlog, kot pri tistih, ki so življenjepis pisali neposredno po učiteljičini razlagi.

4 Zaključek

Rezultati izvedbe igre vlog v praksi in analize izdelkov in dijakovih samoevalvacij kot igralcev ali opazovalcev so pokazali, da je metoda igre vlog zelo primerna metoda pri pouku slovenščine v srednji šoli in tako potrdili postavljeno hipotezo.

Analiza poteka dela in izjemno zanimanje in ustvarjalnost dijakov, njihova samostojnost so potrdili hipotezo, da je metoda za dijake privlačna, zanimiva in motivacijska, kar so izrazili tudi v anketnem vprašalniku.

Metoda igra vlog je bila v vseh primerih uporabljena v kombinaciji z drugimi metodami dela, zato potrjujemo tudi tretjo hipotezo, da je vzgojno-izobraževalne cilje z igro vlog mogoče doseči.

Analiza izdelkov, ki so bili ocenjeni na podlagi natančno izdelanih opisnih meril za ocenjevanje govornih nastopov, za ustno ocenjevanje znanja in ocenjevanje pisnih izdelkov (razčlemb neumetnostnega besedila) in primerjava ocen z generacijami prejšnjih let, ko se metoda igre vlog ni izvajala, so potrdili hipotezo, da sta kakovost in raven znanja ob igri vlog višja, ocene pa boljše.

Igra vlog je tista metoda poučevanja in učenja, ki zahteva skrbno in temeljito organizacijo. Učni načrt za osnovno šolo jo omenja v didaktičnih priporočilih, medtem ko v učnem načrtu za srednjo šolo sploh ni omenjena.

Igra vlog ima poleg posebnosti in prednosti tudi omejitve – zanjo morajo biti izpolnjeni določeni pogoji.

Posebnosti in prednosti igre vlog so, da učence in dijake zavestno in notranje motivira. Pri takem načinu poučevanja ne gre samo za posredovanje in razumevanje znanja, temveč za take višje metode izobraževanja in kvalitetnejše možnosti razvijanja sposobnosti, ki

omogočajo učencem/dijakom, da že znane informacije in izkušnje uporabijo v novih, spremenjenih okoliščinah. Učitelj, učenci in dijaki uporabljajo učinkovitejše učne metode; posledica teh pa so humani in demokratični medsebojni odnosi. Igra vlog je tesno povezana z individualizacijo; razkriva se značaj posameznika. Pouk je razgiban, torej zelo drugačen od tradicionalnega pouka. Učitelj zahteva od učencev in dijakov miselno in čustveno (doživljajsko) angažiranost (Brčić Petek, 2016).

Omejitve igre vlog: metoda dela ni primerna za učne vsebine, ki zahtevajo od učencev in dijakov pomnjenje ali avtomatizacijo. Učenci in dijaki se lahko tako zelo vživijo v vlogo, da se oddaljijo od vsebino oz. teme igre vlog. Igra vlog lahko ogrozi medsebojne odnose (vloga se prenese v realno življenje, npr. uveljavljanje avtoritete) (Brčić Petek, 2016).

Pogoji za igro vlog so usposobljenost učitelja in skrbno izdelane učne priprave, usposobljenost učencev in dijakov za tako učenje (ne gre samo za igro, pač pa tudi učenje), smiselno izbiranje učnih vsebin. Razbremenjen učni načrt in dovolj časa za tovrstno učenje.

Motiviranje, usmerjanje in spodbujanje učencev in dijakov k sodelovanju pri pouku in k učenju. Delo v dvojicah, skupinsko delo (Brčić Petek, 2016).

Razmišljanja: Statističnih podatkov o tem, koliko, kdaj in v kateri obliki učitelji pri pouku uporabljajo igro vlog, ni. Predvidevamo, da se zdi igra vlog mnogim učiteljem zanimiva metoda dela in dobrodošla osvežitev v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar pa jo zaradi natrpanih učnih načrtov redko izvajajo pri pouku – raje ostajajo pri standardnih oblikah in metodah. S to njihovo odločitvijo se ne moremo strinjati – v praksi smo že večkrat pokazali, da je posamezno učno snov mogoče izpeljati v predvidenem času tudi drugače, torej za učence/dijake bolj zanimivo. To sicer pomeni, da ne bo vsaka ura pouka vključevala problemskega pouka, projektnega dela, didaktičnih iger (vrsta didaktične igre je tudi igra vlog), a za nekaj od teh sodobnih metod se lahko vedno najde čas. Učenci/dijaki so zato bolj motivirani, bolj ustvarjalni in bolj dovzetni za sodelovanje in aktivnosti pri pouku (Brčić Petek, 2016).

Čemu bi učence in dijake obremenjevali s suhoparnimi podatki, ki se jih naučijo na pamet in jih nato hitro pozabijo? Marsičesa se je mogoče naučiti tudi drugače. Zato naj ne boj igra vlog le didaktična teorija, temveč naj bo izziv za učitelje, učencem in dijake, možnost/metoda, ki zahteva skrbno organizacijo, ustvarjalnost in pristne medsebojne odnose – to pa ne pomeni, da mora učilnica postati gledališče. Kombinacija raznih oblik in metod omogoča kvalitetno, zanimivo in raznovrstno izobraževanje. Drugačnost je tista, ki nas dela bogatejše in zadovoljnejše.

5. Viri in literatura

Brčić Petek, T: (2016): *Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine* (magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Bešter Turk, M. in Križaj Ortar, M., 1994: *Pouk slovenščine malo drugače*. Priročnik z vajami. Trzin: Different.

Clark, L. H. (1973): *Teaching Social Studies in Secondary School. A Handbook.*New York Macmilian Publishing Co, Inc.

Hartley, J., in McKeachie, W. (1990): *Teaching Psigology: A Handbook.* New Jersey: Lawrwncw Erlbaum Associates, Inc.

Johnson, D. W. in Johnson, F. P. (1997): *Joining together: group theory and group skills.* 6th edition. London: Allyn and Bacon.

Križaj Ortar, M. (2006): Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1. 69–71.

Rupnik Vec, T. in Debeljak, B. (2003): *Igra vlog in simulacija kot učna metoda*. Priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt (2011): Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za Šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt (2008): Program srednješolskega izobraževanja. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Predstavitev avtorice

Tanja Brčić Petek, magistrica znanosti na področju didaktike slovenskega jezikoslovja, zaposlena na delovnem mestu profesorice slovenščine v izobraževalnem programu umetniška gimnazija na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor, in strokovna sodelavka na mariborski filozofski fakulteti na Oddelku za slovanske jezike in književnosti, področje raziskovalnega dela didaktika slovenskega jezikoslovja in književnosti. Študentka doktorske študija na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Maribor.

Izzivi pri poučevanju slovnice angleškega jezika

Challenges in Teaching English Grammar

Manca Omahen Majnardi

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad-Ljubljana
mancaomajnardi@gmail.com

Povzetek

Teoretična izhodišča: Učenje tujega jezika je zapleten in dolgotrajen proces, v katerem dijaki usvajajo jezikovno znanje in razvijajo svoje jezikovne zmožnosti, ki so potrebne za medkulturno komunikacijo, pri poklicnem delu, stalnem strokovnem izobraževanju in nadaljnjem študiju.

Dijaki prihajajo v srednjo šolo z različnim predznanjem in zavestjo o tujem jeziku. Na njihovo znanje tujega jezika poleg poučevanja vpliva tudi okolje. Učenje angleškega jezika naj bi tako predstavljalo okvir oz. ogrodje za nadaljnjo nadgradnjo komunikacijskih zmožnosti vsakega posameznega dijaka. Pri vsem tem pa seveda ne gre zanemariti vloge učitelja. Osveščen učitelj naj bi znal dopolniti in/ali prirediti učbeniški komplet v prid dijakom. Učitelj, idealen ali manj idealen, naj bi predstavljal pomembno vez med dijakovim usvajanjem tujega jezika in zastavljenim ciljem: obvladanje dveh pomembnih vidikov jezikovne zmožnosti, in sicer tako slovnice kot besedišča tujega jezika.

Metodologija: Izvedli smo empirično kvantitativno raziskavo, kjer smo vrednotili slabosti in priložnosti ter izzive poučevanja in učenja slovnice v tujejezikovnem razredu. Sodelovalo je 44 dijakov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja in 55 učiteljev. Kot tehniko zbiranja podatkov smo izbrali anketo kombiniranega tipa vprašanj, kot instrument pa nam je služil anketni vprašalnik.

Rezultati: Na podlagi empirične raziskave je bilo ugotovljeno, da je prevladujoči cilj poučevanja slovnice praviloma osredinjanje na učenca oz. vključevanje učenčevih potreb (umestitev slovnice v širši komunikacijski okvir). Učitelji pri pouku angleškega jezika uporabljajo več metod, prevladujoča je komunikacijska.

Razprava: Ob upoštevanju slednjega, bi bilo smotrno razmisliti, kako komunikacijo, ki predstavlja stičišče slovnice in besedišča, izpostavimo kot glavni cilj poučevanja slovnice angleškega jezika, saj okoliščine, v katerih se dijak uči slovnico angleškega jezika lahko pospeševalno ali zaviralno vplivajo na učni process.

Ključne besede: dijak, metode poučevanja, slovnica angleškega jezika, srednja šola.

Abstract

Theoretical background: Learning a foreign language is a complex and lengthy process where students acquire language skills and develop their linguistic abilities necessary for intercultural communication, professional work, continuous professional education and further study.

Students come to high school with different prior knowledge and awareness of foreign language. Environment, apart from teaching, also influences their knowledge of a foreign language. Learning English language should thus present a framework for further upgrade of communication skills of each individual student. In all this, of course, the role of a teacher should not be neglected. A well-informed teacher should be able to tailor any Book Pack according to students. A teacher, ideal or less ideal, should represent an important link between student's acquisition of a foreign language and set goals: mastering two important aspects of linguistic abilities, grammar and vocabulary of a foreign language.

Method: We conducted an empirical quantitative survey evaluating downsides and opportunities as well as challenges of teaching and learning grammar in a second language classroom. 44 students of secondary vocational and technical education and 55 teachers were involved. As technique of data collection we used a mixed questionnaire and as an instrument a questionnaire.

Results: Based on empirical research, it was found that the dominant goal of grammar teaching is, as a rule, a student-centered approach/focus on the learner (grammar in a wider communication frame). Teachers use several methods in English language teaching, communicative approach is the dominant one.

Discussion: Considering the latter, it would be wise to consider how communication, representing the connection between grammar and vocabulary, is highlighted as the main goal of teaching grammar (to English as a second language (ESL) students), since the circumstances, where a student learns grammar, can have an accelerating or a discouraging effect on the learning process.

Key words: grammar of English language, methodology, secondary school, student.

1. Uvod

Poučevanje slovnice je v zadnjem času (poklicna in splošna matura) deležno precejšnje pozornosti. Učitelji si pogosto zastavljamo vprašanje, kako slovnico angleškega jezika poučevati, da bi jo dijaki kar najbolje razumeli in usvojili. Vsekakor poučevanje slovnice že dolgo ni več zgolj sistematično podajanje slovničnih struktur, temveč je postalo veliko več – slovnica se tesno prepleta z besediščem, ki je v srednjem strokovnem izobraževanju pogosto povezano tudi z jezikom stroke.

Zaradi večplastnosti in raznolikosti poučevanja slovnice najprej podamo paleto metod poučevanja – od tistih manj uveljavljenih do tistih, ki so vse bolj prisotne v srednjem (strokovnem) izobraževanju.

Utrjevanje slovnice ostaja pomemben del poučevanja in učenja. Razmišljujoč učitelj se mora soočiti z dejstvom, da je odločitev med pravilnim, manj pravilnim, vendar sprejemljivim, in nepravilnim odgovorom odvisna od situacije ter odločitve, kaj pravzaprav želimo naučiti. Vpliv različnih narečij, glasbe, predvsem pa televizije, spreminja okvir sprejemljivosti oz. jezikovne pravilnosti. Vsekakor pa se moramo zavedati, da se, kadar poučujemo slovnico angleškega jezika, soočamo s prožnimi slovničnimi pravili.

Upravičeno lahko trdimo, da sta utrjevanje in učenje tesno povezana, saj bi bilo pričakovanje, da se dijaki naučijo slovnične strukture ob enkratnem srečanju in v predvidljivem zaporedju, idealistično. Na osnovi poznavanja učenčevega učnega procesa naj bi učitelj učenca vodil od prvega srečanja s slovnično strukturo do njenega uzaveščanja in kasnejše produktivne rabe v sporočanjskih položajih.

2. Teoretična izhodišča

Učitelji imajo različne poglede na vključevanje slovnice v učni načrt, saj so mnenja, ali je slovnica pri poučevanju/učenju tujega jezika ovira ali pomoč, še vedno deljena. Pogosto se učitelji sprašujejo, ali je slovnica res najpomembnejši del učnega načrta. Če je slovnica vendarle pomembna, potem se postavlja vprašanje, kateri način poučevanja slovnice naj bi učitelj izbral – tradicionalni, strukturalni, komunikacijski ali kateri drugi?

Jezikoslovci se s slovnico ukvarjajo že stoletja, vendar je morda edina stvar, o kateri se strinjajo to, da je slovnica nujno potrebna za sporazumevanje oz. komunikacijo. Batstone

(1994) poudarja, da je slovnica večrazsežnostna, saj je lahko opisna (nanašajoč se na lingvistične teorije in slovnične knjige/učbenike) ali pedagoška. Vsekakor pa je slovnica vsakega pisnega ali govorjenega besedila tesno povezana z besediščem. Thornbury (1999, str. 13) vidi poučevanje slovnice kot prepletanje slovničnih struktur s pomenom in besediščem ter obenem loči med slovnico govornega in pisnega jezika. Slovnica tako omogoča lažje razumevanje besedil, predvsem pa sporočanja.

Učitelj se mora torej sam odločiti, kako pomembno vlogo bo imela slovnica pri pouku. Preden pa se loti poučevanja, je smiselno, da po kritičnem in tehtnem premisleku izbere metodo oz. metode poučevanja, ki najbolje premostijo razlike med učenčevim obstoječim znanjem in potrebami po novem slovničnem znanju. Metoda poučevanja, ki jo učitelj izbere, naj jasno razvrsti ne le zgolj ciljev poučevanja slovnice, temveč tudi kaj, zakaj in kako poučevati (Hinkel, 2017, str. 369-383). Pregled, ki sledi, jasno kaže, da so se vse metode tujejezikovnega poučevanja do slovnice opredelile. Ene so jo obravnavale kot nekaj samoumevnega, druge so jo poveličevale, spet tretje so jo potiskale v ozadje. Četudi nekatere metode poučevanja slovnice niso več aktualne, se da iz zgodovinskega pregleda izluščiti nekakšen eklektičen povzetek, kar je nazadnje tudi značilnost trenutno prevladujočega komunikacijskega pristopa k tujejezikovnem poučevanju slovnice.

2.1 Slovnično prevajalna metoda (SPM)

Učenje tujih jezikov se je v prvi polovici devetnajstega stoletja osredotočalo predvsem na učenje latinskega in grškega jezika. Učenje dveh klasičnih jezikov je pomenilo predvsem preučevanje slovnice in slovničnih pravil, pomnjenje besedišča, sklanjanj in spreganj ter prevajanje izvirnih klasičnih besedil. Kot navajata Prator in Celce-Murcia (v Brown 2001, str. 18) SPM temelji predvsem na poučevanju tujega jezika poteka v maternem jeziku z občasno rabo ciljnega jezika, podajanju besed in v izoliranih, dolgih, zapletenih in učenih razlagah, edine obstoječe vaje so drili. Tak način poučevanja ne razvija učenčevih komunikacijskih zmožnosti ciljnega jezika, saj temelji na dolgotrajnem, utrudljivem in dolgočasnem pomnjenju neskončnih slovničnih pravil in besedišča, da bi zadovoljil popoln prevod literarnih besedil (Richards & Rodgers 1986, v Brown 2001, str. 19).

2.2 Direktna metoda (DM)

Direktna metoda poučevanja se je pojavila v drugi polovici devetnajstega stoletja in je spodbijala nazore slovnično prevajalne metode, ki se je osredinjala izključno na pisna besedila. Ovrgla je predvsem učenje s pomočjo prevajanja in branja. Sklicujoč se na tako imenovano naravno metodo[1], je DM poveličevala govorne zmožnosti in hkrati v veliki meri ovrgla eksplicitno poučevanje slovnice. Učenci so se slovnico učili mimogrede; na enak način kot se otroci naučijo maternega jezika. Poleg poučevanja (uporabnega in vsakdanjega) besedišča v ciljnem jeziku s pomočjo slikovnega gradiva, demonstracij in asociacij DM poudarja še slušno razumevanje in izmenjavo krajših dialogov/pogovorov med učenci in učiteljem v manjših skupinah. Individualno ali skupinsko odkrivanje slovničnih pravil brez krede in table je tako osnova za poučevanje slovnice.

[1]Začetki 'modernega' poučevanja tujega jezika segajo v konec 19. stoletja. Publikacija *The Art of Learning and Studying Foreign languages (1880)* francoskega učitelja latinskega jezika Francois Gouina je iztočnica razvoja metod poučevanja 20. stoletja. Navkljub dejstvu, da ga je kasneje zasenčil popularni ustanovitelj DM Charles Berlitz, Gouin ostaja snovalec t. i. metode serij, ki temelji na direktnem (brez prevajanja) in konceptualnem (brez slovničnih pravil in razlag) poučevanju serij povezanih stavkov, ki so zlahka dojemljivi.

2.3 Avdilongvalna metoda (ALM)

ALM, prav tako kot DM, postavlja govorne zmožnosti na prvo mesto in hkrati zavrača eksplicitno poučevanje slovnice. Avdiolingvizem črpa svojo teorijo iz behavioristični psiholoških nazorov, ki zagovarjajo dejstvo, da je učenje (tujega) jezika le oblika obnašanja, ki se jo lahko naučimo ob pravilnem oblikovanju navad. Osnovno vodilo poučevanja tujega jezika so večinoma drili[2], umeščeni v dialoge. Značilnosti tradicionalnega poučevanja slovnice[3] slonijo na jezikovni teoriji, ki vidi jezik kot sistem pravil, ki temelji na slovničnih strukturah urejenih hierarhično, ciljih, ki v ospredje postavljajo usvojitev zvoka, oblike in besednega reda; učenec naj bi se z usvojitvijo slednjih približal jeziku rojenega govorca, aktivnostih, ki so večinoma drili (pomnjenje in ponavljanje) in vadba slovničnih struktur, vlogi učenca, ki je organizem, ki se s pomočjo učiteljevih tehnik pravilno odziva, učitelju (nadzorniku) in učnih gradivih, ki se osredinjajo predvsem na učitelja.

2.4 Kognitivno humanistične metode

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so se razcvetele različne kognitivno-humanistične metode, ki so imele ključno vlogo pri razvoju komunikacijskega pristopa. Celce-Murcia (2014, str. 2-15) jih označi kot učencem in slušateljem prijazne, saj se osredinjajo predvsem na učenčeve občutke in čustvene dejavnike v procesu učenja.

Tiha metoda poudarja učencu prijazno učenje. Problemsko raziskovanje, odkrivanje in ustvarjanje naj bi zamenjali pomnjenje in ponavljanje in tako olajšali učenje.

Sugestopedija/ (de)sugestopedija[4] postavlja na prvo mesto pedagogiko, ki kar najbolj izloči neprijetna občutenja, ki se pojavljajo ob učenju. Učenje je uspešno le takrat, ko učenec preseže vse nepotrebne negativne psihološko pogojene občutke in obenem premaga ovire, ki vodijo do uspešnega učenja.

Skupnostno učenje (ang. *Community Language Learning/C*LL) oz. terapevtsko poučevanje postavlja učitelja v vlogo svetovalca, ki ne posreduje nasvetov, vendar učencem prisluhne, in ne v vlogo avtoritativnega učitelja. Materni jezik služi kot instrument za premagovanje strahu, ki velikokrat onesposobi tujejezikovno učenje. Neupoštevanje sodelovanja in občutka pripadnosti bi tako kazilo podobo skupnostnega učenja.

Popolni telesni odziv (ang. *Total Physical Response/TPR*) je del na razumevanju temelječega pristopa[5] (Celce-Murcia 2014, str. 7-15) in se kasneje razvije v slovnično pogojen pogled poučevanja. Učenje ciljnega jezika enači z usvajanjem maternega jezika, tj. razumevanje pred izražanjem. Poučevanje slovnice temelji na podajanju delov slovnice, ki so na učenčevi ravni razumevanja.

Naravni pristop izhaja iz dejstva, da materni jezik usvojimo nezavedno. Izhajajoč iz slednjega, naj bi se tako naučili tudi tujega. Učenje tujega jezika pa, kot meni Krashen (v

[2]Kljub temu, da so drili v primerjavi s prevodi SPM manj zahtevni in produktivni, oblikovno pripomorejo k raznolikosti poučevanja slovnice.
[3]Behavioristični pristop služi kot osnova tradicionalnemu poučevanju slovnice (ALM in DM).
[4]Namesto termina 'sugestopedija' je sedaj v veljavi termin desugestopedija (Larsen-Freeman), saj odraža premagovanje ovir, ki stojijo na poti učenja tujega jezika.
[5]Larsen-Freeman (2000, str. 107) *Comprehension Approaches* deli na zgoraj omenjeni TPR, naravni pristop (ki je podoben DM, saj zagovarja dejstvo, da se učenci naučijo komunikacijskih zmožnosti le, če so izpostavljeni zadostnemu vnosu ciljnega jezika), *The Learnables* (učenci se ob poslušanju zvočnih kaset ter priloženih slikah učijo slovnice in besedišča) ter leksikalni pristop.

Nunan, 1999), temelji na formalnem podajanju snovi; to se odraža predvsem pri učenju slovnice.

Naravni pristop je imel močan vpliv na poučevanje tujega jezika in s tem slovnice, ker je zamajal temelje t. i. 'drill-and-repeat' vaj, saj je vodilo naravnega pristopa komunikacija v tujem jeziku, ki ni nujno slovnično pravilna, je pa pomensko jasna. Zavračanje staromodnega poučevanja slovnice je bistvo Krashenovega pristopa, saj po tem pristopu od slušateljev pričakujemo, da med seboj popolnoma sproščeno sodelujejo v komunikacijskih dejavnostih v tujem jeziku. Vendar pa njihova komunikacija ne bo potekala v slovnično pravilnem jeziku, kar lahko otežuje sporočilo. Kljub omenjeni pomanjkljivosti naravnega pristopa pa lahko zaznamo vpliv na kasnejši razvoj poučevanja tujega jezika oz. slovnice.

Konec dvajsetega stoletja prinese leksikalni pristop, ki temelji na učenju (izbranih) sestavin oz. koščkov[6] jezika. Vodilo leksikalnega pristopa je dejstvo, da je jezik sestavljen iz slovničnega besedišča (ang. *grammaticalised lexis*) in ne 'ubesedišče'ne' slovnice (ang. *lexicalised grammar*). Lewis (1993) spodbija tezo o slovnici kot opredeljenem naboru pravil. Meni, da sodobno slovnico sestavljata dve sestavini: besedišče in težnja k pojasnjevanju in raziskovanju slovničnih struktur. Leksikalni pristop predstavi kot podaljšek komunikacijskega.

2.5 Deduktivni in induktivni pristop k poučevanju slovnice

Scott Thornbury (1999) definira deduktivni pristop kot predstavitev slovničnih pravil, ki jim nato sledijo ustrezni primeri, v katerih se uporabljajo. Primere, iz katerih je potrebno poiskati pravila, pa imenuje induktivni pristop.

V *Teaching and Learning in the Language Classroom* (Hedge 2000, str. 163) je induktivni pristop označen kot koristen, operativen in smiseln, če so primeri oz. vaje zasnovane na tak način, da učenci res lahko odkrijejo pravilo. Lastno odkrivanje slovničnih pravil in njihovo kasnejšo aplikacijo v realističnih situacijah izpostavi kot prednost induktivnega pristopa tudi večina učiteljev, katerih rezultati so analizirani v empiričnem delu. Deduktivni pristop pa je po drugi strani označen kot pogovor o slovničnih pravilih. Morda je v tem pogledu primernejši za dijake strokovnih in tehniških šol, ki potrebujejo uporabno aplikativno znanje o slovničnih strukturah. Zanimivo pa je, da Hedge uporabo induktivnega pristopa priporoča šele na nižji srednji stopnji.

Podobnega mnenja je Nunan (1991, str. 161–163), ki prikaže razliko med induktivnim in deduktivnim pristopom poučevanja slovnice na primeru poučevanja 'Wh-questions'. Njegova raziskava pokaže, da je pri učencih nižje stopnje edini uspešen način podajanja slovničnih struktur deduktivni, saj induktivni zahteva prekomerno uporabo izvabljanja odgovorov (ang. *eliciting*), ki pa se praviloma izkažejo kot neuspešni.

Deduktivni pristop je z vidika poučevanja hiter, učinkovit in enostaven ter izpostavi učitelja. Morda je pri razlagi slovnice na višji stopnji celo zaželen (npr. pri razlagi zapletenih struktur kot premi/poročani govor, odvisni stavki ipd.). Časovna stiska pa je največkrat razlog za prekomerno uporabo deduktivnega pristopa, tudi ko gre za enostavnejše slovnične strukture.

[6] ang. *chunk-learning*

2.6 Produktno in procesno poučevanje slovnice

Slovnica je strukturirana in prehaja od znanega k novemu oz. težjemu. Prednosti produktnega poučevanja slovnice so, da učenec razvije svoj jezikovni sistem, s pomočjo katerega zapaža in (pre)oblikuje slovnico in izoblikuje lastne hipoteze. Skrbno nadzorovan jezik in nespontana raba pa vsekakor slabost. Procesno spodbuja učenčevo zavedanje o jeziku, ki ga uporablja v komunikaciji (kvalitetna izboljšava učenčevega znanja). Različno predznanje lahko zaviralno vpliva na motivacijo, kar vodi v stisko učenca, saj usvojenih struktur ne more predstaviti v komunikaciji.

2.7 Komunikacijski pristop k poučevanju slovnice

Komunikacijski pristop poučevanja se pogosto obravnava kot najbolj izviren pristop k poučevanju tujega jezika. Njegov namen je razvoj učenčevih zmožnosti izražanja v tujem jeziku, razvoj pozitivnega odnosa do komunikacije v tujem jeziku ter dvig učenčevega zanimanja za kulturo in jezik ciljnega jezika. Komunikacijski pristop ni le spremenil pogleda na poučevanje tujega jezika, temveč je korenito spremenil tujejezikovni učni načrt, način preverjanja znanja in sam učni proces.

Komunikacijski pristop je ovrgel tradicionalno zastavljen tujejezikovni okvir, ki je štiri sestavine ciljnega jezika obravnaval ločeno in v naslednjem zaporedju: govorno in pisno sporočanje ter bralno in slušno razumevanje. V okviru tradicionalnega pristopa se je na govorno in pisno sporočanje gledalo kot aktivne zmožnosti, na bralne in slušne pa kot pasivne. Danes vemo, da poslušalci in bralci niso pasivni opazovalci, temveč so aktivni udeleženci tujejezikovnega procesa. Zato danes termina produktivne in receptivne zmožnosti uporabljamo namesto terminov aktivne in pasivne spretnosti, saj imata pošiljanje in sprejemanje sporočil skupni imenovalec, ki je sodelovanje pri odkrivanju pomena. Smisel komunikacije je prav v strategijah udeležencev, saj komunikacijsko znanje in sposobnost nista odvisna le od slovnične sposobnosti, temveč imajo pomembno vlogo tudi realne življenjske situacije. Učence se spodbuja, da sami poizvedujejo po informacijah, iščejo pojasnitve, uporabljajo pridobljeno znanje ter uporabijo tudi druge nejezikovne komponente. Učitelji jih motivirajo, da tvegajo in spregovorijo v tujem jeziku. Učenci v govornem sporočanju presežejo okvir mehaničnega ponavljanja oz. neživljenjskih situacij. Lahko bi rekli, da je komunikacijski pristop večdisciplinaren, saj poveže jezikoslovje s psihologijo, filozofijo, sociologijo in z akcijskim raziskovanjem. Učence obenem spodbuja k razvijanju komunikacijske sposobnosti, ki jo najučinkoviteje pridobijo ob nadzorovani vaji ob učitelju ali mentorju, ki usmerja pozornost na sposobnost podajanja jasne, razumljive, prepričljive razlage, vodenje diskusije ali dialoga, zmožnost poslušanja sogovornika in usklajevanje (ne)besednega sporočanja. Komunikacijsko sposobnost sestavljajo naslednji tesno povezani elementi: slovnična sposobnost (ang. *grammar competence*), besediloslovna sposobnost (ang. *discourse competence*), sociokulturna sposobnost (ang. *sociocultural competence*) in strateška sposobnost (ang. *strategic competence*).

Angleški jezik se pogosto uporablja kot jezik sporazumevanja med udeleženci različnih kultur. Sociokulturna sposobnost povzema razumevanje socialnega konteksta, v katerem je jezik uporabljen, tj. vloge udeležencev in njihovo vzajemno izmenjavo sporočil. Spodbujanje, predvsem pa prebuditev zavesti o drugačnih kulturah, pripravljenost na aktivno posredovanje pomena in konstruktivno kritiko poudarja sociokulturno zmožnost. Uporabljanje različnih strategij za razumevanje jezika, s katerimi premostimo in ublažimo nezadostno znanje jezika, pa nam olajša sporazumevanje. Strateške sposobnosti so premo sorazmerne s slovnično, besediloslovno in sociokulturno sposobnostjo. Bolj ko usvojimo zadnje omenjene sposobnosti, manjša je potreba po razvoju strateških sposobnosti.

Učenčev odnos do jezika je eden izmed temeljnih dejavnikov poučevanja. Združevanje čustvenega in razumskega vidika učnega procesa pa je temelj uspešne komunikacije. Komunikacijski pristop poučevanja gleda na učenca kot celoto; obravnava njegov psihološki in intelektualni razvoj. Učitelji naj bodo pozorni, katere jezikovne dejavnosti res spodbujajo motivacijo. Oddelek sestavljajo različni učenci in težko je ugoditi vsem hkrati. Menjava jezikovnih aktivnosti in njihova pestrost, tj. združevanje samostojnega dela z delom v parih, skupinskim delom itd., pa bosta pripomogli k večji vpletenosti učenca v učni proces. Spoštovanje učenčeve rabe jezika, z namenom da izrazi svoja občutja in izkušnje, pa zaokroži poosebljena raba jezika. Učenci naj imajo poleg možnosti sporočanja v ciljnem jeziku tudi možnost sporočati na način, ki jim je najbližji oz. pri katerem se počutijo sproščeno. Učenci čutijo večjo gotovost, če ciljni jezik ni naravnan po meri rojenega govorca. Prav možnost, da si učenci ustvarijo t. i. svojo angleščino, pa je odskočna deska za uspešen učni proces.

Razvoj komunikacijskih spretnosti pa naj bo takšen, da jih učenci lahko uporabijo tudi izven okvira tujejezikovnega pouka, tj. izven razreda. Poučevanje naj spodbuja interes in motivacijo na način, da bodo učenci ohranili in dodatno razvili komunikacijske spretnosti tudi potem, ko bodo zapustili tujejezikovni razred. Morda jim je smiselno pokazati ciljni jezik tudi v drugih okoliščinah, npr. v gledališču, kinu, na glasbenih predstavah itd.

Poučevanje slovnice v luči komunikacijskega pristopa ne temelji na eni sami metodologiji, ampak povezuje več pristopov, ki so izšli iz nezadovoljstva s strukturalizmom in situacijskimi metodami. Omogoča predvsem poučevanje slovnice in besedišča hkrati. Osnovno načelo, na katerem temeljijo vsi komunikacijski pristopi je, da morajo učenci poleg tvorjenja slovnično pravilnih stavkov razviti tudi zmožnost uporabljati jezik za izpeljavo nalog, s katerimi bodo soočeni v resničnem življenju. Komunikacijsko poučevanje torej poveča kakovost in trajnost pridobljenega znanja, razvija zmožnost kritičnega mišljenja in usposablja učenca za dovolj samozavestno srečevanje s slovničnimi problemi in za njihovo reševanje. Dejavnosti, ki jih ponuja, so učencu prijazne, zanimive, dajejo mu možnost rabe jezika in hkrati omogočajo, da učitelj in učenec sledita učenčevemu napredku. Učenci pridobijo funkcionalno znanje, ki ga brez težav uporabijo tudi zunaj razreda. Poudarek je na jezikovni zmožnosti, ki temelji na komunikacijsko obarvanem vnosu slovničnih struktur. Prednosti takega pristopa so jasne. Učenci resnično postanejo del učnega procesa, saj učitelj nima več prevladujoče vloge, temveč spodbuja in olajšuje usvajanje slovnice, povezane z besediščem. Spodnja razpredelnica ponazarja temeljne razlike med tradicionalnim in sodobnejšim komunikacijskim poučevanjem slovnice:

Tabela 1: *Primerjava tradicionalnega pristopa s komunikacijskim (Nunan, 1999)*

	TRADICIONALNI PRISTOP	**KOMUNIKACIJSKI PRISTOP**
najpomembnejše pri pouku	Jezik kot sistem slovničnih struktur.	Najpomembnejša je komunikacija.
dejavnosti in naloge	Določa jih izključno obravnavana slovnična struktura.	Določajo jih učenčeve potrebe v naravnih govornih položajih.
vsebina poučevanja	Določajo jih jezikovne zakonitosti.	Določajo jih vsebine, ki so za učenca pomembne.
cilji pouka	Učenec usvoji jezik kot sistem slovničnih struktur v linearnem sistematičnem zaporedju.	Učenec usvoji vsebine, ki so zanj pomembne in jih uporablja v vsakdanji rabi.
jezikovna teorija	Opredeljuje jezik kot celoto z natančno opredeljenimi slovničnimi vzorci in osnovnim besediščem.	Opredeljuje jezik kot sredstvo za sporočanje in sporazumevanje (funkcionalna raba).
vrsta jezika	Uporablja se predvsem knjižni pogovorni in zborni.	Uporablja se tudi jezik vsakdanje rabe (npr. mladostnikov).
kriterij uspešnosti	Določajo ga povedi po pravilih jezikovnih zakonitosti.	Določa ga učinkovito sporočanje glede na sporočanjski položaj.
poudarjanje spretnosti	Razvija razumevanje in pisno sporočanje.	Razvija bralno, slušno razumevanje in pisno, ustno sporočanje.
vloga učenca/učitelja	Poudarek je na učitelju.	Poudarek je na učencu.
odnos do napak	Povedi, ki niso oblikovane po pravilih jezikovnih zakonitosti, sprejemamo kot odstopanje od slovnične norme (vplivajo na uspešnost usvajanja).	Sprejemamo tudi povedi, ki niso oblikovane po pravilih jezikovnih zakonitosti, če je sporočilo besedila razumljivo (ne vplivajo v celoti na uspešnost usvajanja).
elementi naravnega/ nezavednega usvajanja tujega jezika	Ne poudarja se sporočila, ampak predvsem obliko (jezikovno pravilnost), zato so elementi minimalni.	Uvaja elemente naravnega usvajanja tujega jezika, ker je sporočilo pomembnejše od oblike.

3. Empirična raziskava

3.1 Namen in cilji raziskave

Empirična raziskava se osredinja na udeležence izobraževalnega procesa: dijake in učitelje. Ta naj bi pokazala kakšno je stališče dijakov do učenja slovnice, katera področja slovnice angleškega jezika prevladujejo v tujejezikovnem razredu in kako in koliko se slovnica angleškega jezika poučuje (v kolikšni meri v primerjavi z besediščem, kateri so cilji, aktivnosti, strategije itd.). Analiza se omejuje na potrebe srednješolskega poučevanja/učenja. Raziskava jasno opredeli težave učiteljev in dijakov ter poskuša oblikovati merila za izboljšanje kvalitete poučevanja slovnice v tujejezikovnem razredu. Namen raziskave je ugotoviti in pridobiti mnenja dijakov Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad – Ljubljana

o prednostih in pomanjkljivostih učenja slovnice. Mnenja dijakov lahko (so)oblikujejo pouk slovnice angleškega jezika. Cilj ni le teoretična analiza, ampak nudi možnost postavitve novih izhodišč in smernic za učenje in poučevanje slovnice.

Raziskovalni problem je bil ugotoviti stališča srednješolskih učiteljev ljubljanske regije do poučevanja slovnice. Ugotovitve raziskave ponujajo jasnejšo sliko o poučevanju slovnice na različnih ravneh izobraževanja v srednjih šolah.

Predpostavljamo, da so srednješolski učitelji v glavnem zagovorniki poučevanja slovnice. Poleg tega predvidevamo, da se učitelji slovnice delijo v dve skupini, na tiste, ki slovnico poučujejo v maternem in na tiste, ki slovnico poučujejo v angleškem jeziku. Vsem je skupno, da slovnico poučujejo frontalno. Prevladujoč pristop poučevanja slovnice je komunikaciji, kjer je vloga učitelja redko vloga pogajalca. Učitelji poskušajo pouk slovnice popestriti z dodatnimi aktivnostmi.

3.2 Metodologija

Podatki so bili zbrani na Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad – Ljubljana. V kvantitativno raziskavo so bili zajeti trije razredi različnih stopenj v šolskem letu 2015/2016: zaključni letnik začetne nižje srednje stopnje, drugi letnik nižje srednje stopnje in tretji letnik višje srednje stopnje. Skupaj je bilo v raziskavo vključenih 44 dijakov, ki so bili izbrani načrtno in so se izobraževali v programu srednjega poklicnega oz. srednjega strokovnega izobraževanja. Vsi dijaki so se v osnovni šoli učili angleški jezik kot prvi tuji jezik.

Za zbiranje podatkov kvantitativne raziskave je bil uporabljen anketni vprašalnik z vprašanji zaprtega in odprtega tipa.

Vprašalnik za učitelje se razlikuje od tistega, ki so ga prejeli učenci. Raziskovalni problem je bil ugotoviti stališča srednješolskih učiteljev ljubljanske regije do poučevanja slovnice. Ugotovitve raziskave ponujajo jasnejšo sliko o poučevanju slovnice na različnih ravneh izobraževanja v srednjih šolah.

Predpostavljamo, da so srednješolski učitelji v glavnem zagovorniki poučevanja slovnice. Poleg tega predvidevamo, da se učitelji slovnice delijo v dve skupini, na tiste, ki slovnico poučujejo v maternem in na tiste, ki slovnico poučujejo v angleškem jeziku. Vsem je skupno, da slovnico poučujejo frontalno. Prevladujoč pristop poučevanja slovnice je komunikacijski, kjer je vloga učitelja redko vloga pogajalca. Učitelji poskušajo pouk slovnice popestriti z dodatnimi aktivnostmi.

Podatki o poučevanju slovnice v srednjih šolah so bili zbrani na osnovi Telefonskega imenika Slovenije ter spletnih strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS. Vzorec (N = 12 srednjih šol) je bil izbran naključno. Vprašalniki so bili poslani dvanajstim aktivom tujih jezikov srednjih šol v ljubljanski regiji v mesecu marcu 2016, tj. po drugem ocenjevalnem obdobju. Skupno je na vprašalnike do konca meseca marca odgovorilo 50 učiteljev. Kljub dejstvu, da učitelji oz. srednje šole varujejo vse osebne podatke in tudi podatke o metodah in strategijah poučevanja, je bil odziv pri vračanju anketnih vprašalnikov spodbuden.

Za zbiranje podatkov za kvantitativno raziskavo je bil uporabljen anketni vprašalnik z vprašanji odprtega in zaprtega tipa.

3.3 Rezultati

Na podlagi analize je mogoče povzeti, da so vloga in cilji učiteljev odvisni od tega, v katerem jeziku slovnico poučujejo. Prevladujoči vlogi učiteljev pri poučevanju slovnice sta vlogi usmerjevalca in pogajalca. Prevladujoči cilj poučevanja slovnice je praviloma osredinjanje na učenca oz. vključevanje učenčevih potreb (umestitev slovnice v širši komunikacijski okvir). Vloga učitelja pri poučevanju slovnice pa je predvidoma odvisna tudi od jezika, v katerem učitelj slovnico poučuje. Podrobnejša analiza vlog, ki jih imajo učitelji, ki slovnico poučujejo deloma v maternem deloma v angleškem jeziku, pokaže odstotkovno izenačeni in najpogostejši vlogi sta vlogi osnovnega vira in pogajalca (24 %). Ugotavljamo, da je učiteljem, ki slovnico angleškega jezika poučujejo deloma v maternem deloma v angleškem jeziku, praviloma skupna vloga usmerjevalca in pogajalca.

Stopnja strinjanja, da na poučevanje slovnice vpliva več metod, je prevladujoča. Večina anketirancev (87 %) navaja, da so pri poučevanju slovnice najpomembnejše aktivnosti, ki omogočajo komunikacijo, saj »*prepletajo besedišče (pogosto jezik stroke) in slovnico*.« Poleg omenjenega pristopa na poučevanje slovnice v srednjih šolah najpogosteje vplivata še poučevanje slovnice v okviru štirih jezikovnih spretnosti (50 %) in poučevanje, kjer je poudarek na pomenu in ne na obliki, tj. komunikacija v angleškem jeziku, ki ni slovnično pravilna, je pa pomensko jasna (22 %). Prvo (situacijsko) metodo uporabljajo učitelji, ker »*učenci vadijo vse štiri jezikovne spretnosti*.« Spet drugi poudarjajo, da se »*dijaki določene natančnosti morajo naučiti*.« Naklonjeni drugi metodi (naravnega pristopa) menijo, da je »*bistveno, kaj dijak želi povedati, in ne, ali je povedano popolnoma slovnično pravilno*.« Dijake želijo usmeriti predvsem v komunikacijo v ciljnem jeziku. Sklepamo lahko, da ima velik pomen uporaba pestrih vsebin. Kljub stalnemu stremenju h komunikacijski metodi ter njeni prevladi v tujejezikovnem razredu nekaj anketirancev meni, da »*metoda ni popolnoma brezhibna. Komunikacijsko metodo je smiselno uporabiti le, kadar gre za samostojne, daljše predstavitve dijakov višjih letnikov. Pomembno je namreč, da se dijak počuti dovolj samozavestno, da zna izraziti svoje mnenje in ne zgolj reproducirati, kar navaja nekdo drug. Uporaba omenjene metode je v nižjih letnikih težka naloga, saj večina dijakov nima zadostnega predznanja*.«

Učitelji pri pouku angleškega jezika uporabljajo več metod, prevladujoča je komunikacijska. Prav tako so prevladujoče aktivnosti pri poučevanju slovnice tiste, ki omogočajo in spodbujajo komunikacijo. Zavedajoč se, da je slovnica v srednjem šolstvu vse bolj prisotna (npr. poklicna matura, različna tekmovanja), so mnenja in pogledi učiteljev ter dijakov na poučevanje/učenje slovnice še toliko bolj ključni.

Rezultati pokažejo, da je poučevanje slovnice obsežen sistem, s katerim se učitelji spoprijemajo na različne načine. Od uporabljenih se je pri poučevanju za najučinkovitejšo izkazala komunikacijska metoda. Njena prednost je, da ovrže mehansko učenje, neosmišljeno ponavljanje, memoriranje dialogov in poučevanje slovnice z vidika 'golih' slovničnih struktur. Hkrati motivacijsko vpliva na dijaka in učitelja ter obema ponuja enakovredni vlogi, tj. pogajalca in usmerjevalca ter svetovalca.

Analize dobljenih rezultatov pokaže, da je v srednjih šolah ljubljanske regije poučevanje slovničnih struktur ni osrednje učiteljevo opravilo, ampak ima podporno vlogo in temelji na jezikovni rabi. Iz rezultatov lahko razberemo, da se večina dijakov (88 %) uči angleški jezik in posledično angleško slovnico sedmo leto. Večinoma dijaki razmišljajo o učenju slovnice pred napovedanim preverjanjem znanja (72 %), nekateri pa med branjem angleških revij oz. knjig (20 %) in poslušanjem pesmi (8 %) s poudarkom na 'rap besedilih', kjer je prepad med naučeno in uporabno slovnico ter britansko in ameriško slovnico morda največji. Zanimiv je

podatek, da se dijaki o problemih z učenjem slovnice največkrat posvetujejo s sošolci (60 %), ki imajo znanje na višji ravni oz. jim angleška slovnica, po mnenju dijaka, »*bolj leži*«. 31 % se jih posvetuje s profesorji, ki poučujejo tuji jezik, kar 9 % pa si poišče pomoč pri inštruktorju. Presenetljiv je tudi podatek, da se dijaki raje posvetujejo s sošolci, saj imajo tako občutek, da pri učenju slovnice niso ničesar izpustili oz. kot opisuje eden izmed anketiranih: »*Inštruktor ti lahko pomaga le, če slovnico že razumeš. V kolikor pa imaš probleme z osnovami, pa je bolje, da se posvetuješ s sošolcem ali dijakom višjega letnika, ki je to snov že usvojil*.«

Potrebno je tudi poudariti vedno večje pripisovanje pozitivnega pomena vsakdanjem sporazumevanju v ciljnem jeziku, ki je tesno povezano z mednarodno mobilnostjo, partnerstvi in projektnim sodelovanjem: »*Najpogosteje rabim slovnico v pogovoru s tujci, ki dopustujejo oz. obiskujejo naš kraj, in z angleško govorečimi športniki med gostovanji v tujini*.« Delež je znatno višji pri dijakih srednjega poklicnega izobraževanja (76 %), kar je moč pripisati dejstvu, da bo ob širitvi podjetij in njihovem povezovanju s tujimi za zasedbo delovnega mesta njihove stroke zahtevano znanje vsaj enega tujega jezika.

Odnos dijakov do učenja slovnice angleškega jezika je praviloma negativen. Izhajajoč iz rezultatov anketiranja, se učitelji trudijo ta odnos spremeniti z uporabo raznolikih dodatnih didaktičnih pripomočkov. Poučevanje in utrjevanje priredijo stopnji znanja dijakov: slovnico poučujejo deloma v maternem deloma v angleškem jeziku. Dijake pogosto vodijo skozi slovnico tako, da njihova pozornost ni usmerjena v slovnična pravila. Pozitivno in sistematično spodbujajo dijakove jezikovne sposobnosti in jih usmerjajo k samostojnemu učenju in odkrivanju. Cilj takega poučevanja slovnice je vključevanje dijakovih potreb, kar doseže izpolnitev dijakovega aktivnega sodelovanja. Aktivnosti, ki jih učitelji praviloma uporabljajo pri omenjenem poučevanju slovnice, so vaje, ki omogočajo in spodbujajo komunikacijo.

4. Razprava

Komunikacija predstavlja stičišče slovnice in besedišča, zato je glavni cilj poučevanja slovnice angleškega jezika, da dijaka naučimo komunicirati. Obenem je pomembno, da se učitelji zavedajo, kako se dijak uči slovnice angleškega jezika. Okoliščine, v katerih se dijak uči slovnico angleškega jezika lahko pozitivno ali negativno vplivajo na učni proces. Največja učinkovitost bo dosežena, če poučevanje slovnice v prihodnosti temelji na poenotenju gradiv znotraj aktivov tujih jezikov. Smiselno bi bilo, da se učitelji znotraj aktiva tujih jezikov povežejo in poenotijo ter izdajo morda skupno interno gradivo, ki bo osnova jezika stroke v zaključnem letniku. Gradivo naj temelji na izbranih člankih, besedilih itd., ki kar najbolje umestijo slovnico v besedišče, ki ga dijak potrebuje pri nadaljnjem izobraževanju oz. zaposlitvi, pri integraciji predmetov. Učitelj angleškega jezika naj se med izobraževanjem dijakov poveže z učiteljem, ki poučuje strokovne predmete, ki so obvezni del poklicne mature.

Optimalno število dijakov za uspešno in kakovostno delo v oddelku je med 8 in 12 dijakov[7]. Če je dijakov več, je posameznika težko dovolj neposredno in pogosto integrirati v delo, kakršnega zahteva sodobna na doktrini utemeljena metoda, ki predvsem razvija, omogoča in spodbuja komunikacijo. Problema premajhnih razredov v srednjem šolstvu (še) ni. Ker so oddelki preveliki, so učitelji pogosto prisiljeni uporabiti bolj deduktivne namesto induktivnih pristopov poučevanja ciljnega jezika.

[7]Podatke navajamo iz lastnih pedagoških izkušenj, saj je trenutna zasedenost oddelka na Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad – Ljubljana povprečno 26 dijakov. Kljub temu pa zakonodaja definira zgornjo mejo dijakov v razredu, tj. 34.

Rezultati ankete pokažejo, da je poučevanje slovnice obsežen sistem, s katerim se učitelji spoprijemajo na različne načine. Od uporabljenih metod se je pri poučevanju za najučinkovitejšo izkazala komunikacijska metoda. Njena prednost je, da nudi veliko možnosti; je dinamična in se nenehno spreminja glede na pedagoške cilje in/ali potrebe ter učenčeve potrebe. Učitelj eklektik znatno spremeni odnos dijakov do slovnice tudi z zmožnostjo motivacije za učenje. Motivacija ni statična, ampak nenehno niha glede na nastale potrebe po znanju in okoliščine, ki jih spremljajo. Učitelj mora motivacijo vzdrževati na primerni ravni ves čas, ki je predviden za učenje, ne glede na to, ali se dijaki učijo v skupinah, parih ali pa samostojno z raznimi drugimi viri (dodatne slovnice/vadnice, izročki, tolmačenja ob koncu učbenika oz. povzetki). Čim bolj dijak napreduje in zlasti ko ima za seboj elementarno fazo, bolj postaja njegovo delo samostojno, raznoliko in umsko zahtevno. Z učiteljevo pomočjo in spodbudami razvije sebi najbolj ustrezne učne strategije in stile.

5. Zaključek

Poučevanje in posledično učenje slovnice nista na samem robu učnega načrta, ampak se ju smotrno umešča v sam učni proces, kjer se nerazdružljivo prepletata s poučevanjem in učenjem besedišča. Prehod od pravilnosti k tekočnosti slovnice je pravzaprav cilj današnjega poučevanja slovnice.

Učitelj, ki se loti poučevanja slovnice, je pred težko preizkušnjo, saj je izbira metod poučevanja slovnice pestra. Splošno priporočljivo je, da naj izhaja iz raznih metod, tj. učitelj eklektik naj poučevanje prilagaja ter prikroji učencem. Metoda poučevanja slovnice vključuje tako načela učenja kot poučevanja, na katerih sloni vrednotenje in prilagajanje slovnične rabe oz. slovnice. Vsekakor pa izbrana metoda ni statična. Nasprotno, predstavlja dinamičen proces, ki se pod vplivom učiteljevih in učenčevih izkušenj spreminja. Prav vzajemno delovanje učenca in učitelja je ključ dinamičnosti poučevanja slovnice. Drzen učitelj bo vedno stremel k uvajanju novih, bolj svežih slovničnih dejavnosti. Povratna informacija, ki jo bo dobil od učencev, pa mu bo pokazala, ali je razumevanje slovničnih struktur zadostno. Najbolje je, da je pouk slovnice angleškega jezika osredotočen na dijake in proces učenja. Če želimo vplivati na stališče dijakov do slovnice, moramo poučevanje slovnice ustrezno približati dijakovemu predznanju. Slovnica je dijakom razumljivejša, če učitelj iz nabora metod, pristopov in modelov poučevanja slovnice izbere tisto oz. tistega, ki dijakom najbolj ustreza. Poučevanje slovnice bo prijetnejše, če učitelj dijake ob začetku novega šolskega leta seznani s cilji in namenom pouka tujega jezika in jih obenem spodbudi tudi k najrazličnejšim virom neformalnega učenja slovnice angleškega jezika: potovanja, začasno bivanje v tujini, tuji radijski in televizijski programi, spremljanje tujih (strokovnih) časopisov in revij in podobno. Vsekakor pa je poučevanje/učenje slovnice bolj zanimivo, če je naravnano tako, da imajo dijaki čim boljši (ne)posreden stik z angleško govorečim okoljem.

Eklektično poučevanje slovnice naj tako izhaja iz ali združuje čim več metod. Poučevanje slovnice naj se osredinja tako na slovnico kot besedišče in spodbuja učence, da pri učenju slovnice uporabljajo analizo in lastno intuicijo ter posledično pričnejo razmišljati v ciljnem jeziku.

6. Literatura in viri

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: OUP.

Brown, H.D. (1994/2001). [2. izd.]. *Teaching by Principles: An Interactive approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Celce-Murcia, M. (ur.). (2014). [4. izd.]. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning Grammar in the Language Classroom*. Oxford: OUP.

Hinkel, E. (2016). *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*. 2016. London: Routledge.

Hinkel, E (ur.). (2017). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 3*. New York: Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2000). [2 izd.] *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: LTP.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.

Yule, G. (1998). *Explaining English Grammar*. Oxford: OUP.

Kratka predstavitev avtorja

Manca Omahen Majnardi se je po končani gimnaziji v Ljubljani vpisala na Filozosko Fakulteto, Univerze v Ljubljani, kjer je leta 2000 diplomirala in si pridobila strokovni naslov profesorica angleščine. Od leta 2000 je zaposlena na Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad – Ljubljana kot učiteljica anglečine. Poleg poučevanja vodi in koordinira šolska projekta Eko in Zdrava šola. Podiplomski študij je nadaljevala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in si leta 2005 pridobila znanstveni naslov magistrica znanosti s področja didaktike angleškega jezika. Leta 2011 je prejela naziv predavatelj višje šole za področje poslovnega tujega jezika in strokovne terminologije v tujem jeziku. Stalno se spopolnjuje v različnih evropskih izobraževalnih institucijah in se aktivno udeležuje konferenc. Raziskovalne izzive ji predstavlja področje didaktike angleškega jezika.

Priprema učenika srednjih strukovnih škola za ispit državne mature iz hrvatskog jezika

Preparation of Secondary Vocational School School Students for the Croatian Language Final Examination

Barbara Stapić, Josip Miletić

Odjel za kroatistiku i slavistiku
Sveučilište u Zadru

Sažetak

U radu se donose rezultati terenskoga istraživanja s ciljem utvrđivanja pripremanja učenika srednjih strukovnih škola za polaganje ispita državne mature iz hrvatskog jezika. Uzorak od 860 ispitanika činili su učenici srednjih strukovnih škola (N = 682), nastavnici srednjih strukovnih škola (N = 100) te studenti koji su završili srednju strukovnu školu i položili državnu maturu (N = 78). Utvrđuju se uzroci stresa učenika prilikom polaganja ispita državne mature. Ispituje se motiviranost samih učenika u postupku pripreme za ispit, institucionalna organiziranost priprema u srednjim strukovnim školama te angažiranost nastavnika.

Ključne riječi: državna matura, hrvatski jezik, srednje strukovne škole.

Abstract

The paper presents the results of field research with the aim of determining the preparation of secondary vocational school students for taking Croatian language final examination. Sample has been contained of 860 respondents consisted of high school students (N = 682), secondary vocational school teachers (N = 100) and students who completed secondary vocational and passed final examination (N = 78). The causes of students' stress, when passing a state mature exam, has been determined. The students' motivation in the preparation process for the exam, the institutional organization of the preparation in the secondary vocational schools and the engagement of the teachers have been studied.

Key words: Croatian language, final examination, secondary vocational schools.

1. UVOD

Uvođenjem državne mature došlo je do mnogih promjena u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Mišljenje javnosti o toj problematici dosta je podijeljeno. Kao i svaki drugi postupak, provođenje državne mature ima svoje pozitivne i negativne strane. Taj oblik ispitivanja učeničkoga znanja Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa pokrenulo je 2006. godine, a obuhvaća sve četverogodišnje srednje škole. Cilj je bio vrednovanje učeničkih postignuća nakon završene srednje škole. Nastavnicima je trebala biti svojevrsni poticaj za kvalitetnije poučavanje, a učenicima za marljivije učenje tijekom cjelokupnoga srednjoškolskoga obrazovanja. Tim novim načinom vrednovanja nastojao se riješiti problem subjektivne prosudbe nastavnika koji su sami provodili završne ispite pa je uspjeh učenika uvelike ovisio o pojedinim nastavnicima. Državna matura objektivnija je od završnih ispita jer provjeru znanja provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja ujednačenim

kriterijem za sve učenike u Republici Hrvatskoj. Dobro zamišljen postupak vrednovanja učeničkih kompetencija dobro je zamišljen, ali ima i određene nedostatke. Ujednačeni ispiti za sve učenike u Republici Hrvatskoj pišu se istodobno u svim školama. Obvezni dio ispita državne mature sastoji se od tri nastavna predmeta (hrvatski jezik, matematika i strani jezik). Učenik može birati između polaganja više (A) razine ili osnovne (B) razine ispita. Viša razina svakog ispita sastavljena je prema gimnazijskom nastavnom planu i programu, dok je osnovna razina sastavljena prema nastavnom planu i programu za srednje strukovne škole u kojima je predviđeno tri sata nastave hrvatskoga jezika tjedno[1]. Ispitima državne mature pristupaju učenici gimnazija, četverogodišnjih strukovnih škola i umjetničkih škola. Gimnazijalci obvezno polažu ispite državne mature, dok to nije obveza za učenike srednjih strukovnih škola. Praksa je pokazala da značajan broj učenika četverogodišnjih strukovnih škola ipak želi nastaviti obrazovanje nakon završenoga srednjoškolskoga ciklusa. Problem se javlja kada učenici iz strukovnih škola moraju položiti višu razinu pojedinog ispita kako bi se upisali na željeni studijski program. Budući da se prijemni ispiti uglavnom više ne prakticiraju, već maturanti ostvarenim rezultatima državne mature konkuriraju na studijske programe, učenici su srednjih strukovnih škola prisiljeni pripremati se prema gimnazijskom programu za višu razinu ispita. Teoretski je zamišljeno pripremanje za državnu maturu kao sastavni dio četverogodišnje izobrazbe, a ne samo četvrtoga razreda srednje škole ili posebnog spremanja za maturu, no praksa je malo drugačija. Neznatan je broj učenika koji će već u prvome ili drugome razredu srednje škole misliti na državnu maturu koja ih čeka na kraju četvrtog razreda. Realno gledajući, dio njih u tom razdoblju još uvijek ne zna hoće li nakon srednje škole nastaviti obrazovanje ili se zaposliti u zvanju koje su stekli završetkom srednje škole.

U prvom dijelu rada bit će riječ općenito o državnoj maturi i načinima njene provedbe u srednjim školama s posebnim naglasak na ispitu iz hrvatskog jezika te problemu srednjih strukovnih škola na državnoj maturi. U drugom dijelu pozabavit ćemo se rezultatima terenskoga istraživanja provedenoga među maturantima srednjih strukovnih škola, njihovim nastavnicima i studentima koji su polagali državnu maturu po završetku srednje strukovne škole. Nastojat ćemo ustvrditi motiviranost samih učenika u postupku pripreme za ispit, institucionalnu organiziranost priprema u srednjim strukovnim školama te angažiranost nastavnika.

2. DRŽAVNA MATURA U SREDNJIM ŠKOLAMA

Državna matura skup je ispita koje provodi javna ustanova Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja iz određenih nastavnih predmeta koje je učenik slušao tijekom četverogodišnjega školovanja. Ispiti se provode na završetku četvrtoga razreda gimnazije i na završetku četverogodišnjih strukovnih, odnosno umjetničkih škola. Organiziraju se istodobno za sve učenike u Republici Hrvatskoj i to na isti način te s istim ispitnim materijalima.[2] Državna je matura obvezna za maturante gimnazije. Učenici četverogodišnjih strukovnih i umjetničkih škola na kraju četvrtog razreda izrađuju i brane završni rad, a ukoliko žele nastaviti obrazovanje na visokoškolskoj ustanovi, polažu ispite državne mature kao i gimnazijalci. Završni ispit uključuje ispit iz hrvatskog jezika i ispita iz stručnih predmeta. Teme završnog rada i pitanja iz pismenih i usmenih ispita pripremaju predmetni nastavnici.

[1] Nastavni se predmet Hrvatski jezik u četverogodišnjim srednjim strukovnim školama realizira kroz dva različita nastavna plana i programa te ujedno i dvije različite satnice 4+4+3+3 i 3+3+3+3. Postoji i nastavni plan i program za trogodišnje srednje strukovne škole sa satnicom 3+3+3.

[2] http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=8639&sec=3142

Bezinović i Ristić Dedić (2005: 3) dobro primjećuju da na taj način ne postoje jasni kriteriji usporedbe učeničkog znanja i postignuća te dodaju:

„Zbog toga je upitna valjanost, pouzdanost, objektivnost i pravednost ispitnog postupka. Ovakav pristup omogućuje i podupire potpuno subjektivno vrednovanje, koje rezultira neujednačenim pristupom temeljenim na posve različitim kriterijima različitih nastavnika i komisija. Ocjene i svjedodžbe su neusporedive, razine kompetencija nestandardizirane i vrlo neujednačene. Podaci o kvalificiranosti učenika su slijedom toga posve nepouzdani, što onemogućuje usporedbu učenika i škola. Ne dobivaju se nužno potrebni podaci za praćenje kvalitete obrazovanja – nema pouzdanih informacija o stvarnoj razvijenosti poželjnih kompetencija, o efikasnosti sustava i kvaliteti rada škola."

Jasno je da je uvođenjem državne mature napravljen značajan iskorak u ostvarivanju objektivnijeg vrednovanja učeničkih postignuća. Prvi put je provedena u školskoj godini 2009./2010. za učenike gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, dok je probna državna matura provedena godinu ranije. Sveučilišta i veleučilišta prijamne ispite zamijenili su rezultatima državne mature kao mjerodavnim uvjetima upisa pojedinih studijskih programa.

Državna matura provodi se polaganjem ispita iz obveznih i izbornih predmeta. Obvezni su ispiti iz općeobrazovnih nastavnih predmeta koje je učenik pohađao tijekom srednje škole, a uključuju hrvatski jezik, matematiku i strani jezik. Mogu se polagati na višoj (A) ili osnovnoj (B) razini. U okviru izbornog dijela državne mature učenik bira predmete koje želi polagati, a ima mogućnost prijaviti najviše šest predmeta u jednome ispitnom roku.[3]

Jedan od glavnih problema koji se javlja pri polaganju obaveznog dijela državne mature neujednačenost je znanja gimnazijalaca i učenika strukovnih škola zbog različitoga kurikula, a onda u skladu s tim i različite satnice nastavnih predmeta. Ministarstvo je predvidjelo višu (A) razinu gimnazijalcima, a osnovnu (B) razinu učenicima strukovnih škola, koji su time zakinuti pri odabiru većine studijskih programa na kojima žele nastaviti obrazovanje jer ih velik broj želi studirati na nekoj studijskoj grupi za koju je nužno položiti višu razinu ispita državne mature. Kako bi to uspjeli moraju se dodatno pripremati za ispit prema gimnazijskom planu i programu.

Nacionalni je centar za vanjsko vrednovanje nakon prve provedene državne mature objavio *Statističko izvješće o rezultatima državne mature*[4] u školskoj godini 2009. / 2010. Izvješće pokazuje da su gimnazijalci ostvarili znatno bolje rezultate na ispitima iz obaveznih i izbornih predmeta u odnosu na učenike srednjih strukovnih škola, što i nije neko iznenađenje s obzirom na osjetne razlike u nastavnome planu i programu te predviđenom broju sati iz pojedinih nastavnih predmeta. Iste godine i Večernji list donosi popis sto škola s najbolje ostvarenim rezultatom na državnoj maturi, na kojem su navedene isključivo gimnazije (Večernji list, 10. lipnja 2010.).

3. ISPIT IZ NASTAVNOGA PREDMETA HRVATSKI JEZIK NA DRŽAVNOJ MATURI

Ispit iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik na državnoj maturi polaže se kao dio obveznog dijela. Učenici mogu izabrati polaganje na osnovnoj (B) ili na višoj (A) razini. Ispit se sastoji od dva odvojena dijela. Prvi je pisanje školskog eseja (160 minuta), dok se u drugom dijelu ispita piše test sa zadatcima zatvorenoga tipa (80 minuta). Ispitom državne

[3] prema: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2246

[4] *Statističko izvješće o rezultatima državne mature Školska godina 2009./2010.*, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, prosinac 2010.
http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/DM2010/Statistika/izvjestaj_2010.pdf

mature iz Hrvatskoga jezika nastoje se ustvrditi „književnoteorijska, književnopovijesna i jezična znanja, razumijevanje književnoga teksta i uporaba hrvatskoga standardnog jezika (Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2014./2015., Hrvatski jezik)“ stečena tijekom četverogodišnjega srednjoškolskoga školovanja. Osnovna razina ispita (B) prilagođena je nastavnom planu i programu s najmanjom satnicom u četverogodišnjim strukovnim školama, tj. onima koji tjedno slušaju tri sata nastave hrvatskoga jezika (3+3+3+3). Viša razina ispita predviđena je za učenike koji su završili gimnazije. Ukoliko učenici strukovnih škola žele polagati ispite na višoj razini trebaju proširiti stečeno znanje prema gimnazijskome nastavnom planu i programu.

3.1. Esej

Kod pisanja eseja na osnovnoj i višoj razini vrijede ista pravila. U ispitu su moguće tri vrste eseja: interpretativni školski esej, usporedna raščlamba dvaju ili više tekstova te raspravljački školski esej (Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017., Hrvatski jezik). Bez obzira na vrstu eseja, pristupnik dobiva minimalno jedan književni tekst i smjernice po kojima piše školski esej.

Na osnovnoj razini ispita učenici pišu esej od 350 do 500 riječi, dok bi na višoj razini trebalo napisati od 400 do 600 riječi. U školskoj godini 2011./2012. propisane su lektire za osnovnu i višu razinu koje se nisu mijenjale do školske godine 2015./2016. Za osnovnu razinu ispita propisano je devet lektira, a za višu petnaest. Samo su tri iste lektire: Johann Wolfgang Goethe - *Patnje mladoga Werthera,* Miroslav Krleža - *Gospoda Glembajevi,* Sofoklo - *Antigona.* U tablici 1. donosimo popis lektira za eseje na osnovnoj i višoj razini.

VIŠA RAZINA	OSNOVNA RAZINA
Albert Camus, *Stranac*	Giovanni Boccaccio, *Dekameron* (Uvod, prvi dan prava novela, drugi dan treća novela)
Milutin Cihlar Nehajev, *Bijeg*	Dobriša Cesarić, *Lirika*
Fjodor Mihajlovič Dostojevski, *Zločin i kazna*	Ivan Gundulić, *Dubravka*
Marin Držić, *Dundo Maroje*	Henrik Ibsen, *Nora*
Gustave Flaubert, *Gospođa Bovary*	Miroslav Krleža, *Gospoda Glembajevi*
Johann Wolfgang Goethe, *Patnje mladog Werthera*	Johann Wolfgang Goethe, *Patnje mladog Werthera*
Franz Kafka, *Preobrazba*	Antun Gustav Matoš, *Pjesme*
Miroslav Krleža, *Gospoda Glembajevi*	Vjenceslav Novak, *Posljednji Stipančići*
Miroslav Krleža, *Povratak Filipa Latinovicza*	Sofoklo, *Antigona*
Ranko Marinković, *Ruke* (novele: *Ruke, Zagrljaj, Anđeo, Prah*)	
Edgar Allan Poe, *Crni mačak*	
Jerome David Salinger, *Lovac u žitu*	
Sofoklo, *Antigona*	
Antun Branko Šimić, *Preobraženja*	
Antun Šoljan, *Kratki izlet*	

Tablica 1. Popis lektira za eseje šk. godine 2014./2015.

Školske godine 2015./2016. popisu djela dodaju se *Prokleta avlija* Ive Andrića i Shakespearov *Hamlet*. Novele Ranka Marinkovića zamijenjene su njegovim romanom *Kiklop* te Novakovim romanom *Posljednji Stipančići.* S popisa lektira za višu razinu od tada se ne nalaze Goetheove *Patnje mladog Werthera*, *Crni mačak* Edgara Allana Poea te *Kratki izlet* Antuna Šoljana. Na osnovnoj razini *Dekameron*, *Pjesame* Dobriše Cesarića i Gundulićeva *Dubravka* zamijenjeni su *Prokletom avlijom* Ive Andrića i Shakespearovim *Hamletom.* U najnovijem popisu za školsku godinu 2016./2017. u popis djela za višu i osnovnu razinu uvršteno je Hrvatsko pjesništvo (Antun Gustav Matoš, Dobriša Cesarić, Josip Pupačić, Slavko Mihalić), dok *Proklete avlije* Ive Andrića više nema, a u osnovnu razinu uvršten je roman *Zločin i kazna* Fjodora Mihajloviča Dostojevskog. Djela više razine ispita reprezentativna su djela većine književnih razdoblja u hrvatskoj i svjetskoj književnosti te su opširnija od djela koja su propisana za učenike koji će ispite polagati na osnovnoj razini (Prema: Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2014./2015., Hrvatski jezik). Učenici strukovnih škola tijekom svog školovanja obrađuju sva književna djela koja se nalaze na popisu za osnovnu razinu ispita. Ukoliko žele polagati višu razinu ispita moraju pročitati još osam književnih djela. S nekoliko autora učenici strukovnih škola upoznaju se kroz njihova druga, jednostavnija djela. Primjerice obrađuju romane *Kuga* Alberta Camusa, *Luka* Antuna Šoljana, novele *Gavran* i *Ubojstva u ulici Morgue* Edgara Allana Poea, a navedena djela nisu u programu za strukovne škole. Četiri autora ne obrađuju se uopće u strukovnim školama: Milutin Cihlar Nehajev - *Bijeg*, Gustave Flaubert - *Gospođa Bovary*, Franz Kafka - *Preobrazba* i Jerome David Salinger - *Lovac u žitu*.

3.2. Jezik i književnost na osnovnoj i višoj razini ispita državne mature

Druga ispitna cjelina sastoji se od testa sa zadatcima zatvorenoga tipa iz područja jezika i književnosti. Učenici trebaju pokazati razumijevanje književnoga teksta, književnoteorijske i književnopovijesne činjenice te poznavanje hrvatskoga standardnog jezika (Isto.). Na osnovnoj razini ispita potrebno je interpretirati samo Homerovu *Ilijadu*, dok je na višoj razini uključena i *Odiseja*. Isto tako, osnovna razina traži Sofoklovu *Antigonu* te Plautova *Škrtca* dok je za višu bitno poznavati još i *Kralja Edipa* te Vergilijevu *Eneidu*.

Svi pristupnici trebaju poznavati tekst Bašćanske ploče te razumjeti važnost tog pravnog dokumenta za hrvatsku kulturu, razumjeti značenje Petrarkine poezije, prepoznati Petrarkin sonet i petrarkistički stil, interpretirati Danteovu *Božanstvenu komediju – Pakao*, Boccacciov *Dekameron* i Petrarkin *Kanconijer* te interpretirati Shakespearov *Hamlet* i *Don Quijote* Miguela de Cervantesa.

Učenici koji polažu osnovnu razinu ispita stariju hrvatsku književnost trebaju poznavati u vrlo malom opsegu. Djela Marka Marulića i Marina Držića trebaju samo poznavati, a interpretirati trebaju samo Marulićevu *Juditu* i Držićeva *Dunda Maroju*. Učenici na višoj razini uz navedena djela trebaju interpretirati i *Ribanje i ribarsko prigovaranje* Petra Hektorovića, Držićevu *Novelu od Stanca* i *Planine* Petra Zoranića. Na obje razine ispita potrebno je interpretirati liriku hrvatskih petrarkista, konkretno Hanibala Lucića, Šiška Menčetića i Džore Držića. Isto tako, obje razine zahtijevaju poznavanje stvaralaštva Ivana Gundulića te interpretaciju njegove *Dubravke* i *Suza sina razmetnoga* te poznavanje i razumijevanje geografske, tematske i žanrovske raznolikosti hrvatskog baroka. Viša razina ispita zahtijeva i razumijevanje tematike *rasute bašćine* i turske opasnosti u djelima Jurja Šižgorića, Marka Marulića i Petra Hektorovića te razumijevanje baroknog odnosa prema temi života, smrti i ljubavi. Na višoj razini predviđena je interpretacija i Racinove *Fedre* te Voltaireva *Candidea*.

Nadalje, svi pristupnici trebaju razumjeti tematsku specifičnost hrvatskoga prosvjetiteljstva, razumjeti ulogu lirike u hrvatskome narodnome preporodu i interpretirati liriku Petra Preradovića, poznavati stvaralaštvo Ivana Mažuranića, interpretirati njegov spjev *Smrt Smail-age Čengića*, poznavati stvaralaštvo Augusta Šenoe, razumjeti njegovu ulogu u kontekstu hrvatske književnosti 19. stoljeća te interpretirati roman *Zlatarovo zlato,* a pristupnici višoj razini ispita i djelo *Prijan Lovro.* Učenici na obje razine trebaju interpretirati djelo *Patnje mladoga Werthera* Johanna Wolfganga Goethea, a oni na višoj razini još i *Crnog mačka* Edgara Allana Poea.

Sljedeća su reprezentativna djela svjetskoga realizma obvezna na državnoj maturi: Honoré de Balzac - *Otac Goriot* i Fjodor Mihajlovič Dostojevski - *Zločin i kazna*, a za višu razinu: Gustave Flaubert - *Gospođa Bovary* i Nikolaj Vasiljevič Gogolj - *Kabanica.* Iz hrvatskoga realizma zastupljena su sljedeća djela: djela Ante Kovačić - *U registraturi,* Vjenceslav - Novak *Posljednji Stipančići* te interpretacija lirike Silvija Strahimira Kranjčevića, a za višu razinu uz navedeno je još potrebno poznavanje pripovijetke *Tena* Josipa Kozarca.

Na obje razine ispita predviđena je interpretacija Ibsenove *Nore*, lirike Antuna Gustava Matoša, Vladimira Vidirića i Antuna Branka Šimića te razumijevanje obilježja moderne lirike i dijalektalnoga pjesništva hrvatske moderne. Na višoj je razini ispita uključena interpretacija i sljedećih djela: Charles Baudelaire - *Cvjetovi zla*, Milan Begović - *Bez trećega*, Antun Gustav Matoš - *Cvijet sa raskršća* i *Camao,* Milutin Cihlar Nehajev - *Bijeg,* Marcel Proust - *Combray,* Franz Kafka - *Preobrazba,* Luigi Pirandello - *Šest lica traži autora* i Samuel Beckett - *U očekivanju Godota.* Iz toga književnoga razdoblja isključivo na osnovnoj razini predviđena je interpretacija Matoševe pjesme *Kip domovine leta 188** i Camusova romana *Kuga*.

Poznavanje književnog opusa Miroslava Krleže obvezno je za pristupnike obiju razina državne mature, kao i interpretacija njegovih djela *Gospoda Glembajevi* i *Povratak Filipa Latinovicza*, a na višoj razini interpretira se i njegova lirika i pripovijetke *Baraka pet be*. Hrvatsko pjesništvo 20. stoljeća obogatili su Tin Ujević, Dobriša Cesarić, Dragutin Tadijanović, Jure Kaštelan, Vesna Parun, Josip Pupačić, Ivan Slamnig i Slavko Mihalić, stoga će se interpretacija njihovih pjesama provjeravati na obje razine državne mature. Uz navedeno, za višu razinu potrebno je interpretirati i sljedeća djela: Albert Camus - *Stranac,* J. D. Salinger - *Lovac u žitu*, Ranko Marinković - *Ruke* (zbirka), Antun Šoljan - *Kratki izlet*, Ivan Aralica - *Psi u trgovištu*.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta na svojim mrežnim stranicama tumači da nema značajne razlike između gimnazijalaca i učenika srednjih strukovnih škola. Ukoliko učenik namjerava pristupiti ispitima državne mature njegova će priprema biti sastavni dio njegova četverogodišnjeg školovanja. Gimnazijalci se pripremaju za polaganje državne mature tijekom četiri godine školovanja, a ne samo u četvrtome razredu ili kad završe četvrti razred. Na isti način, reći će, može se pripremati i učenik četverogodišnje strukovne, odnosno umjetničke škole.[5] Zbog manje satnice prilagođene programu strukovnih škola teško možemo očekivati individualni rad učenika tijekom četverogodišnjeg školovanja po programu koji ga očekuje na državnoj maturi ako mu to obrazovna ustanova ne nameće kao obvezu. Obrazovni sustav im to svakako ne nameće, već ih rasterećuje, odnosno propisuje im znatno manji broj književnih naslova nego njegovim vršnjacima koji pohađaju gimnazije. Zbog razlike u satnici ministarstvo omogućuje organiziranje dodatne nastave za učenike srednjih strukovnih škola,

[5] prema: http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=8639&sec=3142

ali se ona provodi tek u četvrtome razredu srednje škole, što nas opet vraća na problem koji se javlja kada je u pitanju učenje, odnosno priprema kroz sve četiri godine srednje škole.

Mišljenja o provođenju državne mature dosta su podijeljena. Zagovornici je podržavaju, a kritičari drže da je preskupa s obzirom da nije donijela nikakve novosti, što će potkrijepiti učenjem napamet u kratkom vremenu velike količine gradiva, čime se aktivira samo kratkoročno pamćenje te se na taj način ne vrednuje rad učenika kroz četiri godine školovanja. Pridodat će da se ne može dobiti stvarno stanje postignutih kompetencija kroz srednju školu jer su na državnoj maturi veoma niski kriteriji ocjenjivanja.

4. TIJEK ISTRAŽIVANJA

Kako bismo analiziranu problematiku potpunije obradili, odlučili smo provesti istraživanje u strukovnim školama diljem Republike Hrvatske s ciljem utvrđivanja problema s kojima se susreću učenici srednjih strukovnih škola pri polaganju ispita državne mature iz Hrvatskog jezika, njihove motiviranosti u pripremi, institucionalne organiziranosti priprema u srednjim strukovnim školama. Zadaće su istraživanja spoznati stvarnu situaciju u srednjim strukovnim školama prilikom priprema za ispit iz hrvatskog jezika na državnoj maturi, uvidjeti koliko su učenici strukovnih škola spremni raditi da bi upisali željeni studij, saznati koliko su nastavnici angažirani oko učenika koji žele položiti višu razinu mature i nastaviti svoje obrazovanje, saznati iskustva današnjih studenata koji su nakon strukovne škole položili državnu maturu te na temelju sugestija sve tri skupine ispitanika predložiti poboljšanje modela državne mature.

4.1. Sudionici i vrijeme istraživanja

Uzorak od 860 ispitanika činili su učenici srednjih strukovnih škola (N=682), nastavnici srednjih strukovnih škola (N=100) te studenti koji su završili srednju strukovnu školu i uspješno položili državnu maturu (N=78).

Anketiranje dijela učenika provedeno je grupno, u razrednim odjeljenjima za vrijeme nastave, dok je drugi dio učenika poput nastavnika i studenata ispunjavao online upitnik. Anketiranje je provedeno od siječnja do travnja 2016. godine.

4.2. Ispitni materijal

Ispitni materijal činile su ankete za učenike, nastavnike te studente. Anketa za učenike sastojala se od osam pitanja zatvorenog tipa i tri pitanja otvorenog tipa. Prvi dio ankete odnosio se na osobne podatke ispitanika (spol, dob, naziv škole i smjer). Anketa za nastavnike sastojala se od osam pitanja zatvorenog tipa i tri pitanja otvorenog tipa. Prvi dio ankete odnosio se na osobne podatke ispitanika (spol, dob, radno iskustvo u nastavi). Anketa za studente sastojala se od sedam pitanja zatvorenog tipa i šest pitanja otvorenog tipa. Prvi dio ankete odnosio se na osobne podatke ispitanika (spol, završena srednja škola i stečeno zvanje, studijski smjer, godina polaganja državne mature).

5. ANALIZA REZULTATA

Pismeno su anketirani uglavnom učenici srednjih strukovnih škola, stoga je najviše njihovih anketa bilo potrebno unijeti u bazu podataka. Ankete provedene među nastavnicima i

studentima uglavnom su prevedene online. Deskriptivnom analizom podataka bit će prikazani odgovori iz sve tri ankete.

5.1. Učenici

Prvu skupinu ispitanika čine učenici četvrtih razreda strukovnih škola iz različitih dijelova Republike Hrvatske. Na anketu je odgovorilo 682 učenika, od čega je bilo 53,10 % učenica i 46,90 % učenika. U Republici Hrvatskoj postoje tri gospodarske grane: poljoprivreda i ribarstvo, industrija, energetika i graditeljstvo te usluge, trgovina i promet[6]. U tablici 2 donosimo pregled ispitanih učenika po granama zanimanja sukladno toj podjeli.

GRANA ZANIMANJA	BROJ UČENIKA	POSTOTAK
1. POLJOPRIVREDA I RIBARSTVO		
a) veterinarski tehničar	12	1,8 %
2. INDUSTRIJA, ENERGETIKA I GRADITELJSTVO		
a) prehrambena industrija	54	7,9 %
b) drvoprerađivačka industrija	10	1,4 %
c) elektroindustrija	105	15,4 %
d) graditeljstvo	52	7,6 %
3. USLUGE, TRGOVINA I PROMET		
a) Trgovina (ekonomija, trgovina i poslovna administracija)	317	46,4 %
b) pomorstvo	71	10,4 %
c) turizam	48	7,2 %
d) promet	13	1,9 %

Tablica 2. Prikaz ispitanih učenika po gospodarskim granama

Najveći broj anketiranih učenika (46,4 %) pohađa škole iz područja ekonomije, trgovine i poslovne administracije. Potom slijede učenici iz tehničkih, industrijskih i obrtničkih škola (26,4 %). Oko deset posto bilo je učenika pomorskih (10,4%) i poljoprivrednih škola (9,7%). U turističkim školama ispitano je 48 hotelijersko – turističkih tehničara (7,1%).

Željeli smo doznati koju su prosječnu ocjena iz Hrvatskog jezika učenici imali tijekom srednje škole. U tablici 3 donosimo njihove odgovore.

[6] prema: http://www.croatia.eu/article.php?lang=1&id=32

OCJENA	BROJ UČENIKA	POSTOTAK
Odličan (5)	44	6,50 %
Vrlo dobar (4)	198	29 %
Dobar (3)	328	48,10 %
Dovoljan (2)	112	16,40 %

Tablica 3. Prosječna ocjena iz Hrvatskog jezika

Iz tablice je razvidno da je gotovo polovica ispitanika tijekom srednje strukovne škole ostvarila dobar uspjeh iz Hrvatskoga jezika (48,10 %). Nešto manje od trećine su vrlo dobri (29 %). Najmanji je broj izvrsnih (6,5 %), dok je 16,40 % učenika koji su ostvarili dovoljan uspjeh.

Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojat ćemo odrediti utječe li prosječna ocjena iz Hrvatskog jezika na nastavak obrazovanje na nekom od visokih učilišta.

Ocjena	DA-nastavak obrazovanja	NE-nastavak obrazovanja	Ukupno
Odličan (5)	2,05	8,52	10,57
Vrlo dobar (4)	9,20	38,32	47,52
Dobar (3)	7,15	29,80	36,95
Dovoljan (2)	90,32	376,28	466,6
ukupno	108,72	452,92	561,64 X^2

Tablica 4. Nastavak obrazovanja s obzirom na prosječnu ocjenu iz hrvatskog jezika

Odnosno, ukupna prosječna ocjena kod svih ispitanika je 3,26 pa prema tome:

Prosjek +.-	DA	NE	Ukupno
Iznad	11,24	46,84	58,08
Ispod	6,18	25,76	31,94
ukupno	17,42	72,6	90.02

Stupanj slobode (df)=1, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednostX^2 = 3,841

S obzirom na dobivenu vrijednost hi-kvadrat testa, može se zaključiti da prosječna ocjena iz hrvatskog jezika ne utječe na nastavak daljnjeg obrazovanja.

Znatno je više zadovoljnih odabirom srednje škole koju su pohađali (65,20 %), nego li onih koji su razočarani svojim izborom zanimanja (34,80 %). Još ih veći broj želi nastaviti obrazovanje na nekom od visokih učilišta (80, 80 %), dok će ih svega 19,20 % potražiti posao u struci sa stečenom srednjoškolskom naobrazbom. Velika zainteresiranost za nastavak obrazovanja upućuje da će velik broj učenika strukovnih škola pristupiti ispitima državne mature pa smo ih pitali na kojoj razini planiraju polagati ispit iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi. Ispitu će pristupiti 679 ispitanih učenika, 57,1 % na višoj (A) razini, a 42,9 % na

osnovnoj (B) razini. Od ukupnog broja ispitanika samo jedan učenik ne planira pristupiti ispitu državne mature, što znači da će većina učenika polagati državnu maturu bez obzira na to što njih 19,2 % ne želi nastaviti svoje obrazovanje[7]. Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojat ćemo odrediti utječe li odabir razine polaganja ispita iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi na nastavak obrazovanja na nekom od visokih učilišta.

Razina	DA-nastavak obrazovanja	NE-nastavak obrazovanja	ukupno
Viša (A) razina	18,07	75,3	93,37
Osnovna (B) razina	61,24	99,96	161,2
ukupno	79,31	175,26	254,57 X^2

Tablica 5. Nastavak obrazovanja s obzirom na razinu hrvatskog jezika na državnoj maturi

Stupanj slobode (df)=1, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednostX^2 = 3,841

S obzirom na dobivenu vrijednost hi-kvadrat testa u analiziranoj skupini, možemo zaključiti da učenički izbor razine polaganja ispita iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi ne utječe na nastavak daljnjeg školovanja.

Željeli smo znati jesu li kao učenici završnog razreda počeli s pripremama za ispite državne mature iz Hrvatskog jezika. S pripremama je započela trećina učenika (33,60 %), dok ih čak 66,40 % u siječnju još nije ništa radilo po tom pitanju. Odgovore na pitanje kako se pripremaju, odnosno planiraju pripremati za ispite državne mature iz Hrvatskog jezika donosimo u tablici 6.

NAČIN PRIPREME	BROJ UČENIKA	POSTOTAK
Samostalno	423	62,20 %
Dodatna nastava u školi	167	24,60 %
Poduka izvan škole (repeticije)	90	13,20 %

Tablica 6. Način pripreme učenika za ispit iz hrvatskog jezika na državnoj maturi

Iz tablice je razvidno da se glavnina planira samostalno pripremati za ispit (62,20 %), četvrtina bi pohađala dodatnu nastavu organiziranu u školi (24,60 %), dok ih 13,20 % ima u planu uzimati repeticije, odnosno dodatno poučavanje izvan škole.

Kako je jedan dio učenika pokazao zanimanje za slušanje dodatne nastave hrvatskog jezika u pripremi ispita državne mature za višu (A) razinu, zanimalo nas je koliko je takav oblik dodatne edukacije uistinu institucionalno organiziran u hrvatskim srednjim strukovnim školama. Potom smo željeli doznati koliko se često održava dodatna nastava ako je ima te pohađaju li je učenici redovito. Na pitanje je odgovorilo 91 % učenika. Dodatnu nastavnu ima priliku pohađati 418 izjašnjenih učenika (67,31 % od ukupnog broja ispitanika), od toga njih 379 (90,67 %) jednom tjedno, 19 učenika (4,55 %) jednom u dva tjedna, jednom mjesečno 6 učenika (1,45 %), a dva puta tjedno na dodatnu nastavu ima priliku otići 7 učenika (1,67 %). Nepotpunih potvrdnih odgovora je 7, a odnose se samo na dio pitanja o održavanju dodatne

[7] Podatak je dobiven iz analize prethodnog pitanja.

nastave. Iako ogromna većina učenika (67,31 % od ukupnog broja ispitanika) ima priliku pohađati dodatnu nastavu, samo ih 39,71 % to radi redovito, gotovo polovica ne pohađa uopće (48,80 %), a 11,48 % ih rijetko dolazi na ta predavanja. Trećina ispitanika (32,6 %) pohađa školu u kojoj nema organizirane dodatne nastave za pripremanje učenika za ispit državne mature.

Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojat ćemo odrediti uvjetuje li pohađanje određene vrste srednje strukovne škole na dolazak učenika na dodatnu nastavu iz hrvatskog jezika organiziranu u školi u svrhu priprema za ispit državne mature.

Škola	Dodatna - da	Dodatna – ne	Ukupno
Ekonomska	0,50	3,54	4,04
Turistička	2,36	3,29	5,65
Tehnička, industrijska i obrtnička	0,99	4,26	5,25
Pomorska	0,25	0,08	0,33
Poljoprivredna	1,84	2,25	4,09
Ukupno	5,94	13,42	19,36 X^2

Tablica 7. Dolazak na dodatnu nastavu s obzirom na školu koju ispitani učenici pohađaju

Stupanj slobode (df)=4, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednostX^2 = 9,488

S obzirom na uvjete iz hi-kvadrat testa u analiziranoj skupini možemo zaključiti da vrsta srednje strukovne škole škole ne uvjetuje dolazak na dodatnu nastavu iz Hrvatskog jezika. Odgovore na pitanje čitaju li lektire redovito donosimo u tablici 8.

LEKTIRE	BROJ UČENIKA	POSTOTAK
Da	194	28,50 %
Samo one koje će biti na maturi	179	26,30 %
Samo one koje mi se sviđaju	121	17,80 %
Ne	186	27,40 %

Tablica 8. Redovito čitanje lektire

Odgovori su učenika dosta raznoliki, ali i dosta ujednačeni po različitim skupinama. Podjednak je postotak onih koji čitaju redovito (28,50 %), neredovito (27,40 %) te onih koji redovito čitaju samo onu lektiru koja će biti na državnoj maturi (26,30 %). Očekivano, najmanje je onih učenika koji će pročitat samo one lektire koje im se sviđaju (17,80 %).

Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojat ćemo odrediti utječe li prosječna ocjena učenika iz Hrvatskog jezika tijekom srednje škole na čitanje predviđene školske lektire.

Ocjena	Da-čitam	Samo na maturi	Što mi se sviđa	Ne čitam	Ukupno
Odličan (5)	68,80	11,55	7,81	0	88,16
Vrlo dobar (4)	0,77	0,30	8,10	0,73	9,9
Dobar (3)	0,11	0,20	22,51	8,75	31,57
Dovoljan (2)	21,14	3,13	34,36	3,07	61,7
ukupno	90,82	15,18	72,78	12,55	191,33 X^2

Tablica 9. Prikaz učestalosti čitanja ponuđene lektire kod učenika s ocjenama većim od prosjeka i učenika s prosječnom i nižom ocjenom iz hrvatskog jezika

Stupanj slobode (df)=3, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednostX^2 = 7,815

U analiziranoj populaciji s obzirom na dobivenu vrijednost hi-kvadrat testa ne može se potvrditi pretpostavka da učenici s ocjenom većom od prosjeka (3,26) čitaju učestalije ponuđene oblike lektire.

Na pitanje smatraju li da je nastavni predmet Hrvatski jezik težak, učenici strukovnih škola imaju podijeljeno mišljenje. Nešto manje od polovice (45,8 %) smatra ga jako zahtjevnim nastavnim predmetom, dok 45,8 % drži da nije težak. Pitali smo ih smatraju li da će im izobrazba iz Hrvatskog jezika biti korisna u poslu kojim će se baviti završetkom srednje škole i na koji način. Većina učenika (57,3 %) smatra da će im hrvatski jezik koristiti u budućnosti, posebice u komunikaciji s ljudima. Ističu i važnost ovladavanja pravopisom. Dobar dio ih ne vidi koristi od nastave hrvatskoga jezika u svojoj poslovnoj budućnosti (38,7 %). Prednost će dati učenju stranog jezika. Naravno, postoji i dio ispitanika koji odgovaraju da će im možda koristiti ili da ne znaju odgovor na postavljeno pitanje (4 %).

Većina ispitanih učenika srednjih strukovnih škola (67,2 %) mišljenja je da nisu zakinuti za znanje hrvatskog jezika u usporedbi s učenicima drugih srednjih škola, dok ih 32,8 % smatra da su zakinuti.

Zamolili smo ih da ukratko iznesu svoje mišljenje o provođenju državne mature u srednjim strukovnim školama, sviđa li im se te što bi konkretno promijenili. Većini ispitanih učenika strukovnih škola uopće se ne sviđa ideja provođenja državne mature. Smatraju da je uzrok velikog stresa za učenike zbog prevelikoga opsega gradiva. Predlažu uvođenje državne mature za strukovne škole ili ukidanje same državne mature i povratak na prijamne ispite na fakultetima.

5.2. Nastavnici

Drugu skupinu ispitanika čine nastavnici Hrvatskog jezika u četverogodišnjim strukovnim školama iz različitih dijelova Republike Hrvatske. Na anketu je odgovorilo 100 nastavnika. Četvoro ih nije odgovorilo na sva pitanja u anketi. Od ukupnog broja ispitanika 87,5 % je žena, a 12,5 je muškaraca, što otprilike i odgovara spolnoj strukturi zaposlenika u tom obrazovnom sektoru Republike Hrvatske. U tablici 10 donosimo pregled dobne strukture anketiranih nastavnika.

DOB	BROJ PROFESORA	POSTOTAK
>30	16	16,30 %
31-40	24	24,50 %
41-50	42	42,60 %
<51	16	16,30 %

Tablica 10. Dobna struktura nastavnika

Vidimo da je najviše zastupljenih ispitanika u dobnoj skupini između 41. i 50. godine (42,60 %). Četvrtina ih je (24,50 %) između 31. i 40. godine. Najmanje ih je, odnosno podjednak broj, mlađih od 30 godina (16,30 %), odnosno starijih od 51 godine (16,30 %). Radi kvalitetnije statističke analize zanimale su nas i njihove godine radnog iskustva u struci. U tablici 11 donosimo pregled tih podataka.

ISKUSTVO	BROJ PROFESORA	POSTOTAK
<10	31	31,50 %
11 - 25	53	54,10 %
>26	14	14,30 %

Tablica 11. Radno iskustvo nastavnika

Iz tablice je razvidno da više od polovice anketiranih nastavnika (54,10 %) ima između 11 i 25 godina radnog iskustva. Nešto manje od trećine (31,50 %) ima manje od 10 godina radnog iskustva, a 14,30 % ih ima više od 26 godina radnog iskustva u struci.

Odgovarajući na pitanje smatraju li da aktualni program Hrvatskog jezika za srednje strukovne škole daje odgovarajuće kompetencije učenicima za obavljanje njihova zanimanja za koje se školuju nastavnici su potpuno podijeljenog mišljenja. Neznatno više od polovice (52,50 %) ih smatra da aktualni program osposobljava učenike za obavljanje svakodnevnih radnih zadaća koja nameću zanimanja za koja se školuju, a 47,50 % ih smatra da aktualni program ne daje odgovarajuće kompetencije učenicima. Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojali smo utvrditi utječe li dob nastavnika na te stavove o učeničkoj kompetenciji.

Dob profesora	Kompetencije-DA	Kompetencije-NE	Ukupno
>30	0,14	0,13	0,27
31-40	0,23	0,21	0,44
41-50	0,06	0,05	0,11
<51	0,05	0,04	0,09
Ukupno	0,48	0,43	0,91 X^2

Tablica 12. Dob profesora prema odgovarajućoj kompetenciji aktualnog programa

Stupanj slobode (df)=3, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednost X^2 = 7,815

S obzirom na zadane uvjete hi kvadrat testa, uvažava se mišljenje nastavnika o kompetenciji aktualnog programa ovisno o dobi nastavnika.

Pitali smo ih osjete li nervozu kod svojih učenika u razdoblju približavanja ispita državne mature. Statistički obrađene odgovore donosimo u tablici 13.

NERVOZA	BROJ PROFESORA	POSTOTAK
Nikada	0	0 %
Rijetko	6	6,10 %
Ponekad	31	31,30 %
Često	41	41,40 %
Uvijek	21	21,20 %

Tablica 13. Procjena učeničke nervoze pred državnu maturu

Najveći broj ispitanika osjeća nervozu učenika približavanjem ispita državne mature. Petina (21,20 %) ih uvijek osjeća nervozu kod učenika u tom razdoblju, 41,40 % često svjedoči nervozi učenika, trećina (31,30 %) ih ponekad osjeća tu nervozu, dok će ih svega 6,10 % reći da je to rijetka pojava. Niti jedan nastavnik nije odgovorio da uopće ne osjeti nervozu kod učenika u razdoblju pred državnu maturu. Stoga su svi nastavnici (100 %) očekivano na sljedeće pitanje odgovorili da razgovaraju sa svojim učenicima o ispitima državne mature. Zanimala nas je procjena nastavnika o postotku njihovih učenika koji će polagati višu (A) razinu državne mature iz Hrvatskog jezika. Statistički obrađene odgovore donosimo u tablici 14.

VIŠA RAZINA	BROJ PROFESORA	POSTOTAK
<25%	33	33,70 %
25-50%	22	22,40 %
50-75%	24	24,50 %
>75%	19	19,40 %

Tablica 14. Profesori – postotak učenika na višoj razini iz hrvatskog jezika

Iz tablice je razvidno da trećina (33,7 %) nastavnika smatra da će manje od 25 % njihovih učenika polagati višu (A) razinu mature iz Hrvatskog jezika, 24,50 % ispitanika predviđa da će od 50 do 75 % učenika polagati višu razinu, 22,40 % nastavnika smatra da će ih izići od 25 do 50 %, a 19,40 % ih drži da će više od 75 % njihovih učenika polagati višu razinu ispita iz Hrvatskog jezika.

Zanimalo nas je jesu li učenici za vrijeme redovne nastave zainteresirani za više znanja iz nastavnog predmeta. Porazan je podatak da svega 27,30 % nastavnika smatra da njihovi učenici žele znati više, dok ih čak 72,70 % tvrdi da učenici ne pokazuju interes za dodatnim znanjem tijekom redovne nastave hrvatskoga jezika. Pitali smo ih održavaju li, usprkos tako lošoj zainteresiranosti učenika, dodatnu nastavu za one koji žele polagati višu (A) razinu ispita na državnoj maturi. Ogromna većina ispitanih nastavnika (85,90 %) održava dodatnu nastavu namijenjenu učenicima strukovnih škola koji žele polagati višu (A) razinu iz hrvatskog jezika, dok ih 14,10 % ne organizira dodatnu edukaciju učenika. Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojat ćemo odrediti utječe li dob nastavnika na održavanje dodatne nastave za one učenike koji žele polagati višu (A) razinu iz hrvatskog jezika na državnoj maturi.

Dob profesora	Dodatna nastava- DA	Dodatna nastava-NE	Ukupno
>30	0,18	1,07	1,25
31-40	0,02	0,11	0,13
41-50	0,24	1,46	1,7
<51	0,04	0,24	0,28
Ukupno	0,48	2,88	3,36 X^2

Tablica 15. Dob profesora s obzirom na održavanje dodatne nastave

Stupanj slobode (df)=3, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednost $X^2 = 7,815$

Na temelju uvjeta iz hi-kvadrat testa u analiziranoj skupini možemo zaključiti da dob nastavnika ne utječe na održavanje dodatne nastave za učenike koji žele polagati višu razinu mature.

Istom smo statističkom metodom nastojali utvrditi utječe li pohađanje dodatne nastave iz Hrvatskog jezika na izbor više razine na državnoj maturi.

Viša razina	Dodatna nastava-DA	Dodatna nastava-NE	Ukupno
<25%	0,02	0,10	0,12
25-50%	0,03	0,26	0,29
50-75%	0,13	0,76	0,89
>75%	0,11	0,64	0,75
Ukupno	0,29	1,76	2,05 X^2

Tablica 16 Izlazak na višu razinu državne mature i održavanje dodatne nastave po mišljenju pojedinog profesora

Stupanj slobode (df)=3, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednost $X^2 = 7,815$

Na temelju uvjeta iz hi-kvadrat testa u analiziranoj skupini možemo zaključiti da pohađanje dodatne nastave iz Hrvatskog jezika utječe na izbor pristupanja polaganju više (A) razine na državnoj maturi iz Hrvatskoga jezika.

Važno je u kojem se razredu započinje s tom dodatnom nastavom kako bi učenici strukovnih škola imali ozbiljne izglede znanjem konkurirati gimnazijalcima. Pitali smo ih u kojem razredu oni započinju održavati dodatnu nastavu, a njihove odgovore donosimo u tablici 17.

POČETAK DODATNE NASTAVE	BROJ PROFESORA	POSTOTAK
1. razred	5	5,10 %
2. razred	2	2 %
3. razred	12	12,10 %
4. razred	70	70,70 %
Nema dodatne nastave	10	10,10 %

Tablica 17. Nastavnici – početak dodatne nastave

Iz tablice je vidljivo da čak 70,70 % nastavnika započinje održavanje dodatne nastave tek u četvrtom razredu srednje škole, 12,10 % ih započinje u trećem razredu, tek 2 % u drugom razredu, a svega 5,1 % već u prvom. U nekoliko škola dodatna nastava nije organizira (10 %), što je vidljivo i iz odgovora na prethodno pitanje. Većina nastavnika nije zadovoljna brojem učenika koji redovito pohađaju dodatnu nastavu (60,20 %), dok ih je 29,60 % zadovoljno učeničkim odazivom. Većina je nastavnika srednjih strukovnih škola (62,20 %) također i mišljenja da njihovi učenici ne plaćaju dodatnu nastavu iz Hrvatskog jezika izvan škole, dok ih 37,80 % drži da njihovi učenici plaćaju instrukcije kao pripremu za ispit državne mature.

Zamolili smo ih da ukratko iznesu svoje mišljenje o provođenju ispita državne mature u srednjim strukovnim školama te procijene prolaznost svojih učenika na državnoj maturi. Većina ispitanih nastavnika Hrvatskog jezika u strukovnim školama zadovoljna je modelom i načinom provođenja državne mature. Prolaznost učenika na ispitima hrvatskog jezika na državnoj maturi je od 75 % do 100 %. Uzme li se u obzir da je prosječna ocjena njihovih učenika dobar (3), takvu prolaznost smatraju iznenađujuće visokom. Posebice su zadovoljni s obzirom na slabu zainteresiranost i trud učenika. Smatraju da strukovne škole nisu zakinute za znanje s obzirom na gimnazije jer postoji osnovna (B) razina na ispitima državne mature koja je namijenjena učenicima strukovnih škola. Tražili smo od njih da iznesu ono što smatraju najproblematičnijim u aktualnom modelu provođenja državne mature te objasne kako bi se on mogao unaprijediti na korist i zadovoljstvo njih i njihovih učenika koji žele nastavak obrazovanja na fakultetima. Najveći broj nastavnika žalio se na malu satnicu Hrvatskog jezika u strukovnim školama i neusklađenost programa strukovnih škola sa zadatcima na državnoj maturi. Osim toga, problematičnim drže slab učenički interes i neozbiljnost u pripremi za ispite. Smatraju da državna matura ispituje činjenična znanja, a ne naučeno gradivo kroz srednju školu. Eseji su problematični jer je većina tekstova pisana starim hrvatskim jezikom koji je nerazumljiv učenicima u strukovnim školama. Ističu kako je vrlo bitno osvijestiti da su u strukovne škole učenici došli sa slabijim znanjem nego u gimnazije te da se na kraju srednjoškolskog obrazovanja njihovo znanje ne može mjeriti sa znanjem učenika iz gimnazija. Sam model državne mature poboljšali bi pojednostavljenom maturom za strukovne škole ili dodatnim bodovanjem završetka srednjoškolskog obrazovanja u struci, odnosno da dodatne bodove dobivaju učenici ekonomske škole pri upisu na ekonomski fakultet, medicinske pri upisu na medicinski fakultet i slično.

5.3. Studenti

Treću skupinu ispitanika čine studenti koji su završili srednju strukovnu školu i nakon toga položili državnu maturu. Ispitanici su iz različitih dijelova Republike Hrvatske. Na anketu je odgovorilo 78 ispitanika, od čega je bilo 62,80 % studentica i 37,20 % studenata. Najviše ispitanih studenata završilo je srednju ekonomsku i turističku školu, zatim tehničku i medicinsku. Mali je broj ispitanika fakultet upisalo iz grafičke, obrtničke i poljoprivredne škole. Samo ih je troje završilo umjetničke škole. Najveći broj ispitanika nakon srednje škole

kvalificirano je za rad u uslužnim djelatnostima, trgovini i prometu. Zatim slijede kvalifikacije za područje industrije, energetike i graditeljstva te područje poljoprivrede i ribarstva. U tablici 18 prikazana je podjela ispitanika po granama zanimanja.

GRANA ZANIMANJA	BROJ STUDENATA	POSTOTAK
1. POLJOPRIVREDA I RIBARSTVO		
b) fitofarmaceut	2	2,5%
2. INDUSTRIJA, ENERGETIKA I GRADITELJSTVO		
e) prehrambena industrija	0	0%
f) drvoprerađivačka industrija	2	2,5%
g) elektroindustrija	14	17,9%
h) graditeljstvo	8	10,2%
3. USLUGE, TRGOVINA I PROMET		
e) trgovina	35	44,8%
f) medicina	4	5,2%
g) turizam	11	14,3%
h) promet	2	2,5%

Tablica 18. Prikaz ispitanih studenata po gospodarskim granama

Nakon završene srednje škole ispitanici su upisali sljedeće visokoškolske smjerove: 33,9 % ekonomski fakultet, 20,9 % Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, 14,4 % hrvatski jezik i književnost, 6,6 % elektrotehnika, 6,6 % kultura i turizam, 2,6 % ekologija, 2,6 % fizioterapija, 2,6 % pravo, 2,6 % računarstvo, te po jedan student agronomije, glazbene akademije i glazbene pedagogije, građevine, kineziologije i katoličkog fakulteta. Većina anketiranih studenata (74,40 %) izjavljuje da su upisali studijski program koji je bio njihov prvi izbor na listi kad su se prijavljivali na upisivanje studija[8], dok ih 25,60 % nije uspjelo upisati studijski program koji su prvotno planirali. Stoga i ne iznenađuje što ih je većina (82,10 %) zadovoljna odabranim studijskim programom, dok ih je17,90 % nezadovoljno svojim izborom. Nije čudno što ih je vrlo mnogo upisalo studij koji su planirali pogleda li se njihov prosjek ocjena iz Hrvatskog jezika. Dok kod anketiranih učenika dominiraju oni s prosječnom ocjenom dobar (3), 50,60 % anketiranih studenata u srednjoj školi imalo je prosječnu ocjenu vrlo dobar (4), 30,40 % ih je bilo s prosječnom ocjenom dobar (3) te 19 % s ocjenom odličan (5). Nakon srednje strukovne škole 64,6 % ispitanih studenata na državnoj maturi pisali su višu (A) razinu Hrvatskog jezika, a 35,4 % osnovnu (B) razinu. Pitali smo ih koliko su vremena proveli pripremajući se za ispit iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi. Njihove odgovore donosimo u tablici 19.

[8] U Republici Hrvatskoj nakon uvođenja državne mature pristupnici prilikom prijave na studij trebaju napisati studije koje žele upisati redoslijedom vlastitih prioriteta.

TRAJANJE PRIPREMA	BROJ STUDENATA	POSTOTAK
Manje od mjesec dana	44	56,40 %
Mjesec dana	23	29,50 %
Godinu dana	9	11,50 %
Dvije godine	0	0 %
Više	2	2,60 %

Tablica 19. Studenti – trajanje priprema za ispit iz hrvatskog jezika na državnoj maturi

Iz odgovora u tablici razvidno je da više od polovice studenata (56,40 %) na pripremu ispita iz hrvatskog jezika na državnoj maturi odvaja manje od mjesec dana. Otprilike mjesec dana se pripremalo 29,50 % studenata, godinu dana njih 11,50 %, a više od dvije godine tek 2,60 %. Odgovori na pitanje na koji način su se pripremali za državnu maturu iz Hrvatskog jezika podudaraju se u postotcima s odgovorima učenika, a donosimo ih u tablici 20.

NAČIN PRIPREME	BROJ STUDENATA	POSTOTAK
Samostalno	50	63,30%
na dodatnoj nastavi u školi	21	26,60%
na dodatnoj nastavi izvan škole	8	10,10%

Tablica 20. Način pripreme studenata za ispit iz hrvatskog jezika na državnoj maturi

Iz odgovora u tablici 20 razvidno je da se 63,30 % studenata za državnu maturu iz Hrvatskog jezika pripremalo samostalno, četvrtina (26,60 %) na dodatnoj nastavi u školi, a 10,10 % na dodatnoj nastavi izvan škole (instrukcije/repeticije).

Pisanje eseja sastavni je dio ispita iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi. Zanimalo nas je u kojem su razredu srednje škole počeli pisati eseje. Njihove odgovore donosimo u tablici 21.

POČETAK PISANJA ESEJA	BROJ STUDENATA	POSTOTAK
1. razred	51	64,60%
2. razred	10	12,70%
3. razred	7	8,90%
4. razred	11	13,90%

Tablica 21. Studenti – početak pisanja eseja u srednjoj školi

Uzmemo li kao vjerodostojnu činjenicu da studenti koji su polagali državnu maturu pa samim time i pisali esej kao njen sastavni dio uistinu znaju što je to esej, a treba li bi kad su uspješno položili ispit, onda nas njihovi odgovori upućuju na jednu zanimljivu pojavu u hrvatskome srednjoškolskom obrazovnom sustavu. Pojavom državne mature brojni nastavnici više se ne drže propisanoga nastavnoga plana i programa hrvatskoga jezika, već esej koji je planiran u četvrtome razredu srednje škole počinju zadavati učenicima znatno ranije od predviđenog plana. Vođeni su vjerojatno u prvom redu strahom da učenici neće dovoljno kvalitetno savladati pisanje eseja ako ga počnu obrađivati tek u četvrtom razredu. Pri tom

redovito zanemaruju obradu drugih nastavnih jedinica koje po programu prethode eseju i kojima bi učenik trebao ovladati kao pripremom za pisanje samog eseja, poput prikaza, osvrta i drugih. Tomu svakako svjedoči i podatak da je 64,60 % anketiranih studenata u prvom razredu srednje škole počelo pisati eseje, 12,70 % u drugom razredu, 8,90 % u trećem razredu, a tek njih 13,90 % u četvrtom razredu, kako je i predviđeno nastavnim planom i programom Hrvatskoga jezika. To je svakako prerevno i neadekvatno ponašanje nastavnika, vjerojatno kao rezultat nedovoljnoga znanja materije, posebice jezičnoga izražavanja.

Upotrebom statističkog izračuna hi – kvadrat testa ili x^2 testa nastojat ćemo odrediti može li se dovesti u vezu vrstu srednje strukovne škole koju učenici pohađaju s početkom pisanja eseja u toj školi (razred u kojem se počinje pisati).

Škola	1.razred	2.razred	3.razred	4.razred	ukupno
Ekonomska	6,80	4,43	3,10	4,87	19,2
Poljoprivredna	1,29	0,25	19,70	0,28	21,52
Turistička	1,19	0,11	0,97	1,53	3,8
Tehnička,industrijska i obrtnička	13,66	9,10	2,85	13,94	39,55
Medicinska	0,78	0,51	0,35	0,56	2,2
Ukupno	23,72	14,4	26,97	21,18	86,27

Tablica 22. Uvjetovanost pohađane škole i početka pisanja eseja

Stupanj slobode (df)=12, razina značajnosti (α)=5%, teorijska vrijednost $X^2 = 21,026$

Po zadanim uvjetima hi-kvadrat testa ne mogu se dovesti u svezu pohađana škola i početak pisanja eseja ovisno o razredu u kojem se počinje pisati.

Da se nastavnici uistinu trude spremajući svoje učenike za ispit iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi potvrđuje nam 73,40 % ispitanih studenata, dok ih 26,60 % smatra da njihovi profesori nisu uložili dovoljno truda.

Od studenata smo željeli doznati je li neko od nastavnih područja nastavnoga predmeta Hrvatski jezika (Hrvatska i svjetska književnost, Hrvatski jezik, Jezično izražavanje) tijekom njihova srednjoškolskog obrazovanja bilo posebno zapostavljeno. Nešto više od polovice studenata (51,30 %) smatra da su sva područja hrvatskog jezika bila podjednako obrađivana tijekom srednje škole. Kako je pitanje bilo otvorenog tipa nisu svi ispitanici odgovorili na njega. Trećina ispitanika (35,90 %) smatra da su pojedina nastavna područja bila zapostavljana, a kao takva uglavnom navode *jezično izražavanje* i *hrvatski jezik*. Mišljenja su da se tijekom srednjoškolskog obrazovanja uglavnom obrađuje književnost i to smatraju greškom jer im je kroz daljnje obrazovanje više trebalo znanje iz *hrvatskog jezika* i *jezičnog izražavanja*.

Na pitanje jesu li na studiju osjetili značajnu razliku u znanju iz područja Hrvatskoga jezika između bivših gimnazijalaca i učenika strukovnih škola 53 % ispitanike odgovara da nije uočilo nikakve razlike između tih dviju skupina studenata, dok ih 47 % primjećuje razliku u znanju. Najveću razliku uočavaju u području *jezičnog izražavanja*, odnosno u bogatstvu vokabulara, a primjećuje se i na usmenoj i na pisanoj razini. Studenti kroatistike uočavaju veće znanje bivših gimnazijalaca na području književnosti, posebice kad su u pitanju domaći i strani pjesnici. Nekolicina studenata koji ne uočavaju razlike među studentima apostrofiraju da znanje studenta ovisi o pojedincu, a ne o školi iz koje dolaze. Oni su se zasigurno izjasnili poput većine (62 %) koji smatraju da nisu zakinuti za znanje iz Hrvatskog jezika u odnosu na

učenike drugih srednjih škola. Manjina ispitanika od 38 % ipak drži da su zakinuti za određenu količinu znanja.

Zamolili smo ih da iznesu svoje mišljenje o provođenju državne mature.

Većina ispitanika ima dobro mišljenje o provođenju državne mature, no smatraju da sam model državne mature ima određene nedostatke. Uglavnom se navodi razlika u programima za gimnazije i strukovne škole pa stoga učenici strukovnih škola na državnoj maturi nisu u ravnopravnom položaju s gimnazijalcima. Zbog toga državna matura nije adekvatna za izjednačavanje i uspoređivanje znanja svih učenika u Republici Hrvatskoj jer ispituje znanje iz triju općih predmeta. Studenti kojima se model državne mature ne sviđa uglavnom su ogorčeni na kompletni hrvatski školski sustav te smatraju da je hitno potrebna reforma cijelog školstva.

Tražili smo ih da izdvoje što smatraju najproblematičnijim u aktualnom modelu provođenja državne mature te ponude promjene za poboljšanje modela koje bi dovele do koristi i zadovoljstva učenika u srednjim strukovnim školama koji žele nastavak obrazovanja na visokim učilištima. Kao najveći problem ponovno apostrofiraju veliku razliku u gimnazijskom i strukovnom programu koja iziskuje veće pripreme učenika strukovnih škola za ispite državne mature. Problematičnima drže i termine ispita te prepisivanje i surađivanje na samome ispitu. Veliki broj studenata smatra da učenici na ispite dolaze nepripremljeni i da ne pridaju veliku važnost samom ispitu, iako mi budućnost ovisi o tome. Predlažu povećanje satnice hrvatskog jezika u strukovnim školama, uvođenje državne mature za strukovne škole, uvođenje dodatnih bodova za završetak srednjoškolskog obrazovanja u struci i besplatne pripreme u školi kroz sve četiri godine školovanja.

6. ZAKLJUČAK

Provedenim istraživanjem uspjeli smo ustvrditi s kojim se problemima susreću učenici srednjih strukovnih škola koji žele polagati ispit državne mature iz hrvatskog jezika te njihovi nastavnici, kao i spoznati iskustva studenata koji su završili srednju strukovnu školu i nakon toga položili državnu maturu. Stavovi i sugestije svih triju skupina ispitanika izuzetno su nam korisne u detektiranju nedostataka aktualnoga modela državne mature i mogu poslužiti kao putokaz prema izgradnji učinkovitijeg sustava provođenja ispita državne mature iz Hrvatskog jezika.

Sve tri skupine ispitanika ističu problem izrazitih razlika u programima nastavnoga predmeta za gimnazije i strukovne škole pa stoga učenici strukovnih škola na državnoj maturi nisu u ravnopravnom položaju s gimnazijalcima jer se moraju mnogo više od njih pripremati kako bi nadoknadili gradivo koje nisu imali u svome četverogodišnjem programu.

Učenici kao veliki problem ističu količinu gradiva koju moraju naučiti što im izaziva pritisak, no bez obzira na to većina učenika se oslanja na samostalnu pripremu. Stres se kod njih javlja zbog toga što je većina naučila kampanjski raditi, a ispit na državnoj maturi zahtijeva kontinuirani rad tijekom cijeloga srednjoškolskoga školovanja. Zbog nedostatka vremena najčešće se oslanjaju na samostalne pripreme, uglavnom zbog toga što im je kasno za pripreme na dodatnoj nastavi u školi koja se organizira uglavnom u četvrtom razredu, a dodatna nastava izvan škole preskupa ili neizvediva u tako kratkom razdoblju. Većini anketiranih učenika strukovnih škola uopće se ne sviđa ideja provođenja državne mature. Predlažu uvođenje državne mature za strukovne škole ili ukidanje same državne mature i povratak na prijamne ispite na fakultetima.

Nastavnici hrvatskoga jezika iskazuju angažiranost u pripremanju svih učenika, a za učenike koje žele polagati višu (A) razinu iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi većina

anketiranih nastavnika održava dodatnu nastavu, koja se organizira većinom tek u četvrtom razredu. Brine ih nemogućnost kvalitetnog rada s nezainteresiranim učenicima. Ukazuju na nedovoljnu satnicu hrvatskog jezika u strukovnim školama koja ih ograničava u nadopunjavanju programa kako bi učenicima prenijeli više znanja. Ističu loš odaziv učenika na dodatno organiziranu nastavu hrvatskoga jezika u svrhu priprema za državnu maturu.

Model državne mature poboljšali bi pojednostavljenom maturom za strukovne škole ili dodatnim bodovima za učenike koji nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja u struci nastavljaju obrazovanje na srodnim fakultetima.

Studentima je ispit iz Hrvatskog jezika na državnoj maturi bio jedno dobro iskustvo. Većina je ostvarila dobar rezultat i upisala željeni studijski program. Ipak je riječ o bivšim učenicima s ocjenama iznad prosjeka srednjih strukovnih škola. Problematični su im i sami termini održavanja ispita državne mature te nerijetko prepisivanje i međusobna surađivanja učenika na samome ispitu. Uzrok vide u tome što mnogi učenici na ispite državne mature dolaze nedovoljno pripremljeni te ne pridaju dovoljnu važnost samom ispitu, iako mi budućnost ovisi o tome. Predlažu povećanje satnice Hrvatskog jezika u strukovnim školama, uvođenje državne mature za strukovne škole, uvođenje dodatnih bodova za završetak srednjoškolskog obrazovanja u struci i besplatne pripreme u školi kroz sve četiri godine školovanja.

Ogromna razlika u programima nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u gimnazijama i strukovnim školama očekivano dovodi do stresa kod maturanata strukovnih škola jer u izuzetno kratkom vremenu moraju naučiti iznimno veliku količinu gradiva kako bi nadoknadili gradivo koje nije bilo predviđeno u njihovu srednjoškolskom programu. Time su dakako nalaze u neravnopravnom položaju u odnosu na učenike koji su pohađali gimnazije. Problem se može riješiti povećanjem satnice, a time ujedno i proširenjem programa nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za učenike srednjih strukovnih škola. Druga je mogućnost poboljšanje aktualnog modela državne mature uvođenjem posebne državne mature za strukovne škole uz priznavanje dodatnih bodova maturantima strukovnih škola pri upisu srodnih visokih učilišta. Kao prijelazno rješenje problema nužno je u srednjim strukovnim školama započeti institucionalno organizirane fakultativne pripreme kroz sve četiri godine školovanja kao pripremu za polaganje ispita državne mature.

7. Literatura

Stapić B. *Državna matura iz hrvatskog jezika u srednjim strukovnim školama*, diplomski rad, mentor doc. dr. sc. Josip Miletić, Odjel za koatistiku i slavistiku, Sveučilište u Zadru, Zadar, 2016.

Bezinović P. i Ristić Dedić Z. *Državna matura u strukovnim školama, Prijedlozi škola*, 2005. Drzavna_matura_u_strukovnim_skolama-prijedlozi_skola.pdf

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2014./2015., Hrvatski jezik

Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2016./2017., Hrvatski jezik

Miletić J. „Nastava hrvatskoga jezika u izobrazbi učenika srednjih trgovačkih, ekonomskih i upravnih škola“, *Hrvatski*, Godina IX, Broj: 2, str. 51-69.

Statističko izvješće o rezultatima državne mature Školska godina 2009./2010., Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, prosinac 2010. http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/DM2010/Statistika/izvjestaj_2010.pdf

Objavljujemo 100 najboljih škola i rezultata na državnoj maturi, Večernji list, 10. lipnja 2010., http://www.vecernji.hr/hrvatska/objavljujemo-100-najboljih-skola-i-rezultata-na-drzavnoj-maturi-156316

Web stranice:

http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=8639&sec=3142

http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2246

Kratko predstavljanje avtora

Magistrica hrvatskoga jezika i književnosti **Barbara Stapić** rođena je 3. prosinca 1991. godine u Požegi. Pohađala je Ekonomsku školu Požega te stekla zvanje ekonomista. Od 2010. do 2016. godine studirala je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost Odjela za kroatistiku i slavistiku Sveučilišta u Zadru. Zaposlena je na stručnom osposobljavanju u Osnovnoj školi „Dobriša Cesarić“ u Požegi.

Doc. dr. sc. Josip Miletić rođen je 7. svibnja 1970. u Zadru. Diplomirao je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Zadru. Magistrirao je na znanstvenome poslijediplomskom studiju *Kroatistika – smjer hrvatski jezik* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te na znanstvenome poslijediplomskom studiju iz poslovne ekonomije *Teorija i politika marketinga* na Ekonomskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Doktorirao je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Zaposlen je Na Odjelu za kroatistiku i slavistiku Sveučilišta u Zadru. Izvodi nastavu iz kolegija: *Uvod u metodiku nastave hrvatskoga jezika, Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskoga jezika, Suvremene metodičke osnove jezičnoga izražavanja* te *Osnove govorništva.* Na Odjelu za ekonomiju Sveučilišta u Zadru izvodio je nastavu iz kolegija *Marketing, Marketing menadžment* i *Upravljanje markom*. Surađivao u više znanstvenih projekata, npr. *Hrvatsko pravno nazivlje, Dijalektologija hrvatskog jezika*, *Usmeno–književna baština zadarskog područja*.

Inovativen vzgojitelj – ustvarjanje lastnih didaktičnih igrač

Innovative Preschool Teacher – Creating Didactic Toys

Nika Marenče

Vrtec pri OŠ dr. Ivan Prijatelj Sodražica
n.marence@gmail.com
nika.marence@os-sodrazica.si

Povzetek

Inovativen vzgojitelj nenehno išče nove možnosti. Ni dovolj le strokovna izobrazba; pri svojem delu mora biti ustvarjalen, komunikativen, empatičen, razumevajoč, predvsem pa visoko motiviran. Okolica in notranja želja po ustvarjalnosti ga vedno znova postavljata pred nove izzive.

Sama sem inovativnost vzgojitelja našla v izdelovanju didaktičnih igrač. Z izdelanimi didaktičnimi igračami želim predstaviti svojo kreativnost. Ena izmed teh je tudi didaktična igrača Pajkova mreža.

Ključne besede: didaktične igrače, inovativnost vzgojitelja, kakovostno vzgojno-izobraževalno delo, motivacija, otroška igra

Abstract

An innovative teacher is constantly looking for new opportunities. A professional education is not enough; an innovative teacher must be creative, communicative, empathetic, understanding, and, what's more, highly motivated. Environment and Human desire for creativity constantly set the teacher to face new challenges.

I found my creativity in making didactic toys. By designing didactic toys I want to present my innovation. One of these is the didactic toy "Spider net".

Keywords: children's play, didactic toys, motivation, preschool teacher's innovation, quality educational work

1. Uvod

Predšolska vzgoja je prva od institucionalnih oblik v izobraževalnem sistemu in zajema otroke do vstopa v šolo. Od vzgojiteljev se pričakuje, da bomo pri svojem delu uporabljali primerno znanje, s katerim bomo otroke spodbujali in jim omogočali pridobivati raznovrstno znanje in ustvarjalnost, blažili socialne razlike, prispevali k družbenem napredku, upoštevali individualne razlike ter razvijali potenciale vsakega posameznika (Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič in Peklaj, 2011).

2. Odgovornost vzgojitelja za svoj in družbeni razvoj

Vzgojitelj mora biti vsesplošno dobro izobražen strokovnjak na svojem področju, pa tudi osebnostno zrel človek z realističnimi pogledi na svet okrog sebe. Biti mora optimističen, samozavesten, komunikativen, inovativen, prilagodljiv, empatičen in razumevajoč (Cencič in Čagran, 2002). Vzgojitelji, ki se vseživljenjsko profesionalno razvijajo in na svoji poti napredujejo, podpirajo rast drugih in celotne skupnosti, kjer prevladuje delitev odgovornosti. S tem prevzemajo dejavno vlogo v izvajanju sprememb v vrtcu in družbi (Javrh, Kalin in Muršak, 2011) in nenehno iščejo nove možnosti za samouresničitev na poklicnem področju (Hmelak, 2012).

2.1. Formalno in neformalno učenje

Postati dober vzgojitelj je proces, ki se nikoli ne konča, ne glede na to, kako »dober« je vzgojitelj. Lieberman (Vonta, 2005) ta proces imenuje »learning by doing«, kar pomeni, da se bo vzgojitelj večino (praktičnega) znanja, ki ga potrebuje pri svojem delu, naučil pri delu samem. Huberman (Žuran, 2004) zagovarja pomen stalnega strokovnega izpopolnjevanja, saj teži k profesionalnem razvoju.

Včasih je veljalo oz. nekatere stroke še danes zagovarjajo, da je formalno učenje edino pravo in »resnično« učenje. Sodobni čas pa je prinesel mnoge spremembe in tudi spoznanja, da formalno učenje ne more več zadostiti potrebam sodobnega življenja, predvsem zaradi togosti in prepočasne prilagoditve družbenim potrebam. Neformalno oz. preko permanentnega izobraževanja se novih spoznanj tako učimo na samem delovnem mestu ter z različnimi aktivnostmi družbenih organizacij in skupin (supervizija, timsko delo, akcijsko raziskovanje, branje strokovne literature, obiskovanje konferenc in študijskih skupin) (Cencič, 2004).

3. Kakovostno vzgojno-izobraževalno delo

Sodobna družba je družba nenehnih sprememb, tako na socialnem, družbenem, kot tudi na kulturnem področju. Bivanje v sodobnem svetu od vsakega posameznika zahteva fleksibilnost in pripravljenost za sprejemanje in prilagajanje. S tem družba jasno nakazuje potrebo po samostojnih, odgovornih, ustvarjalnih, samozavestnih, neprestano učečih in prilagodljivih strokovnih delavcih na področju vzgoje in izobraževanja (Hmelak, 2012). Te spremembe se odražajo tudi na področju vzgoje in izobraževanja.

3.1. Lizbonski svet

Lizbonski svet je leta 2001 (Žuran, 2014) navedel, da je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje za zagotovitev visoko kakovostnih izobraževalnih sistemov, ki so učinkoviti in uspešni. Hkrati pa tudi spodbujati kakovostne in motivirane posameznike, saj imajo pedagoški delavci najpomembnejši vpliv na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Vloga vzgojiteljev tako postaja vse kompleksnejša, spremembe iz okolice pa nas nenehno postavljajo pred nove izzive (Valenčič Zuljan idr., 2011).

4. Profesionalni razvoj vzgojitelja in njegova avtonomnost

Profesionalni status v pedagoškem delu pomeni obveznost, a hkrati svobodo za razvijanje možnosti učenja in poučevanja skozi lastne vzgojiteljeve iniciative. Spodbujanje

avtonomnosti pomeni napredek od pasivnega, mehaničnega učenja k dinamičnemu in aktivnemu učenju. Vzgojiteljeva avtonomija tako pomeni samostojnost pri odločanju o ciljih in programih. Hkrati zajema tudi svobodo odločanja pri izbiri metod in oblik dela ter sredstev, ki jih bo uporabil pri izvajanju svojega dela (Javornik Krečič, 2008; Vonta, 2005).

4. 1. Inovacije in subjektivne teorije vzgojiteljev

Subjektivne teorije na delo in usmerjenost vzgojiteljev v vrtcu vplivajo posredno in neposredno. Predstavljajo individualne predstave – integrirano celoto pogledov, stališč, vrednot, idealov. Samorefleksija, nizi idej in pojmovanj, integracija z novimi spoznanji iz stroke postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vse pomembnejša naloga. Razmišljujoči, inovativen praktik je torej tisti, ki svojo pozornost usmerja na lastne sisteme prepričanj, predpostavk in vrednosti ter na lastno filozofijo poučevanja (Jug, 2008; Rupnik Vec, 2006).

4. 2. Vzgojiteljeve kompetence

Sestavni del vzgojiteljeve profesionalne vloge je znanje, ki zajema pedagoško, psihološko, didaktično, kurikularno in praktično področje. Slednje lahko poimenujemo tudi »modrost prakse«, ki zajema tako izkustveno znanje, kot tudi situacijske kompetence (Marentič Požarnik, 2000).

5. Inovativnost in ustvarjalnost vzgojitelja

Želja po inoviranju in inovacijah je močno odvisna od zaznavanja in vrednotenja v družbeno ekonomskem okolju (Fatur in Likar, 2009). Prevladujoč odnos družbe do ustvarjalnosti, inovativnosti in prevzemanja tveganj je ključen pri vpeljevanju inovacij v pedagoško delo. Za Schumperta (Karković, 2016) inovacija pomeni uvedbo novih proizvodov ali kakovostno spremembo že obstoječega izdelka.

Inovacija ne pomeni le »končnega rezultata«, ampak že sam inovacijski proces. Je rezultat organiziranega, sistematičnega in načrtnega dela (Zirstein, 2011). Menim, da je navedeno mogoče uporabiti tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Proces inovacije zajema tri faze (Karković, 2016):

- invencijo (ustvarjanje ideje),
- inovacijo (kreiranje konkretnega izdelka) in
- difuzijo (uporabo invencije).

5. 1. Dejavniki, ki vplivajo na inovativnost in ustvarjalnost vzgojitelja

Zagotovo imajo največji vpliv družbene okoliščine, v katerih vzgojitelj ustvarja. Torej, če je družba bolj odprta in demokratična, je ustvarjalnost pogosteje prisotna. Z izboljšavami na področju kakovosti vzgojno-izobraževalne institucije se izboljšuje tudi vzgojiteljev profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj namreč nosi odgovornost tudi za osebnostni razvoj zaposlenih v organizaciji (Bognar, 2012; Karković, 2016).

5. 2. Motivacija vzgojitelja

Motivacija je eden izmed osnovnih dejavnikov, ki je povezan z angažiranostjo posameznika pri delu (Možina, Tavčar in Kneževič, 1998). Vsaka nova akcija, ki jo nekdo začne, je spodbujena z enim ali več motivi, ki usmerjajo aktivnost k želenemu cilju oziroma zadovoljitvi potreb.

Robbins (1991) motivacijo opisuje kot pripravljenost, da skozi napor in trud strmimo k doseganju ciljev organizacije, ob tem pa tudi k zadovoljitvi potreb in osebnih ciljev. Je nenehen spodbujevalni proces osmišljanja poslovnega in osebnega življenja ter doživljanje zadovoljstva (Mayer, 1994). Pomembnost motivacije se kaže v bolj kakovostnem delu, večji kreativnosti in učinkovitosti (Karković, 2016).

6. Otroška igra

Otroška igra ima vzgojno in izobraževalno nalogo. Zato morajo biti v igro vključeni cilji, saj le preko njih lahko dosežemo vzgojno-izobraževalne naloge. Vpeljemo jih lahko v prosto igro ali uporabimo didaktične igrače oz. igre. Te se v marsičem razlikujejo od običajnih otroških iger, morajo pa imeti vse značilnosti igre. Tudi otrok mora didaktično igro doživljati kot igro. Pri sestavi didaktične igre je zato upoštevanje otrokovega odnosa do igre, poznavanje značilnosti otrokove igre in otrokovih razvojnih stopenj ključnega pomena (Karković, 2016).

6. 1. Didaktična igra

Didaktična igra se od proste igre razlikuje po bolj poudarjenih pedagoških zahtevah. Obe vrsti igre otroku omogočajo učenje in razvoj kognitivno-socialnih spretnosti ter samopodobe (Fekonja, 2001). Glavna razlika je v tem, da otrok z didaktično igro dosega cilje, ki so zastavljeni že pred samo igro. Zato ima otrok pri tej vrsti igre manj svobode, saj je ozko usmerjen v doseganje ciljev didaktične igre in manj v svobodno ustvarjalnost.

7. Moje inovacije

Inovativnost vidim kot spodbujanje ustvarjalnosti, razmišljanje zunaj ustaljenih vzorcev. Največji motivator pri inovativnosti mi pomeni uspeh oz. dosežek. Uspeha ne vidim le v priznavanju okolice, sama ga občutim predvsem v osebnem zadovoljstvu. Inovativnost se kaže v kakovosti življenja, delno nas samih, ki strmimo k napredku. Gre za uspešen razvoj ustvarjalne energije, posledično pa za bogatenje okolja.

Vsekakor inovativnosti ne moremo pridobiti »čez noč«. Pridobimo jo skozi nenehno učenje, izmenjavo mnenj in izkušenj, pa tudi s talentom. Vsakdo ima močnejša in šibkejša področja, ki jih moramo usmeriti, tako da je vsakdo uspešen in da se lahko uči, napreduje.

7. 1. Igrača »Pajkova mreža« zasedla 2. mesto na natečaju »Moje ideja - nova igrača«

Sama sem inovativnost vzgojitelja našla v izdelovanju didaktičnih igrač. Z izdelano didaktično igračo želim predstaviti svojo kreativnost in ustvarjalnost. Med letom izdelam več didaktičnih igrač, od vseh pa se mi zdi Pajkova mreža nekaj posebnega. Vanjo je bilo vloženega več časa že v fazi načrtovanja, nato še med samo izdelavo igrače in kasneje pri

opravljanju nekaterih izboljšav. Izdelali sva jo skupaj s sodelavko, pomočnico vzgojiteljice Urško Rober Milavec.

7. 1. 1. Natečaj »Moja ideja - nova igrača«

Igračo sva prvič predstavili na natečaju »Moja ideja – nova igrača«, na katerem sva prejeli nagrado za 2. mesto. Igračam, ki jih na natečaju strokovna komisija ovrednoti kot varne in kakovostne didaktične igrače, Vrtec Postojna podeli znak »Moja igrača«. To je znak, ki nosi pomembno sporočilo za starše: »Moja igrača« je varna igrača, ki je nastala s strani vzgojitelja in zagotavlja otroku aktivno učenje (Vrtec Postojna – o natečaju, 2017). Igrača je rezultat ustvarjalnosti, vztrajnosti, didaktičnih in pedagoških znanj. Z igračo želiva otrokom omogočiti čim več izkušenj na vseh področjih razvoja, saj jo lahko uporabimo na različne načine. Hkrati je zaradi videza zelo privlačna.

7. 2. Didaktični vidik igrače

Igrača je zasnovana tako, da spodbuja otrokov razvoj na vseh področjih razvoja. Hkrati igrača zajema vsa kurikularna področja. S premagovanjem ovir otroci krepijo sposobnosti na gibalnem razvoju - razvijajo koordinacijo in preciznost. Preko barv pajkov (poimenovanje, poznavanje barv) igrača izpolnjuje matematične cilje. Če želimo, lahko »polja« pajkove mreže oštevilčimo, kot pri igri pikado, in točke po posameznih poljih seštevamo.

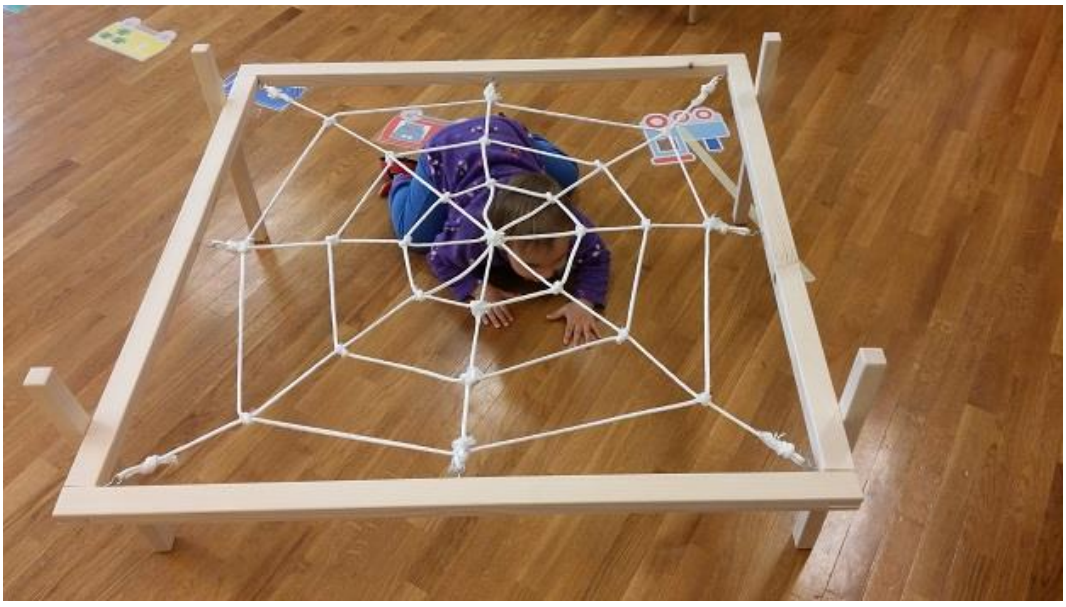
Imena pajkov otroke spodbudijo k širjenju besednega zaklada (jezik), v povezavi z naravo pa tudi k spoznavanju živih bitij. Igrača je v večini izdelana iz naravnega materiala (les). Otroci preko igre krepijo socialne sposobnost in spretnosti, kar je značilno za področje družbe. Preko tekmovanja in spodbujanja, tudi pri čakanju na vrsto, razvijajo kompetence na socialnem in čustvenem področju razvoja.

7. 3. Estetski in praktični vidik igrače

Izpostavila bi njen estetski in praktični vidik, saj igrača v sebi skriva tri vrste igrače in je enostavna za postavitev ter shranjevanje. Igrača je v celoti izdelana ročno in iz materialov, ki jih srečamo vsak dan. Že pri invenciji (ustvarjanju ideje) sva velik pomen dali na praktično uporabo in njeno shranjevanje, kar je v vrtcu in tudi v vsakdanjem življenju zelo pomembno. Samo igračo sva izdelali tako, da se jo enostavno sestavi, uporablja in po uporabi tudi hitro pospravi ter praktično shrani. Igrača je primerna za otroke 1. in 2. starostnega obdobja. Le primerno moramo zasnovati dejavnost in igračo tako uporabiti, da bo za otrokovo starost in sposobnost primerna.



Slika 4: Pokončni položaj igrače za ciljanje pajkov na mrežo



Slika 5: Ležeč višji položaj igrače za spodbujanje spretnega plazenja



Slika 6: Ležeč nižji položaj za spodbujanje spretnostne hoje

8. Zaključek

Igrača otroka vzgaja in izobražuje. Vzgojitelji imamo veliko odgovornost, da za otroke izberemo oz. oblikujemo takšne dejavnosti in igrače, ki bodo spodbujale njegov celosten razvoj. To me je vodilo do spoznanja, da smo vzgojitelji z vidika izbire igrač najboljši strokovnjaki, saj imamo veliko potrebnih znanj o otrokovem razvoju, dobro poznamo njihove potrebe in interese, hkrati pa z otroki preživimo najbolj kakovosten del dneva.

9. Literatura

Bognar, L. (2012). *Kreativnost u nastavi*. Napredak, vol. 153 (1). Pridobljeno s: http://hrcak.srce.hr/82857?lang=en.

Cencič, M. (2004). *Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja*. Sodobna pedagogika, 121 (Posebna izdaja).

Cencič, M. in Čagran, B. (2002). *Motivacijski dejavniki izbire študija in poklica vzgojitelja predšolskih otrok.* Sodobna pedagogika, 53 (5).

Fatur, P. in Likar, B. (2009). *Ustvarjalnost zaposlenih za inovativnost podjetja: sistemski vidiki managementa idej kot gradnika uspešne organizacije*. Koper: Fakulteta za managament.

Fekonja, U. (2001). *Igrače*. V: Psihologija otroške igre od rojstva do vstopa v šolo. (ur. L. Marjanovič Umek in M. Zupančič). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.

Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok* (Doktorska disertacija). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje, d.o.o.

Jug, A. (2008). *Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.* Sodobna pedagogika, 2/2008.

Karković, B. (2016). *Pogledi vodstev vrtcev in vzgojiteljev na inoviranje vzgojne prakse v Sloveniji in na Hrvaškem* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kovač, P. (2016). *Izdelava družabnih didaktičnih iger iz odpadnega materiala z otroki, starimi od 4 do 6 let.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mayer, J. (1994). *Vizija ustvarjalnega podjetja*. Ljubljana: Založba Ikra.

Marentič Požarnik, M. (2000). *Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.* Vzgoja in izobraževanje, 31 (4).

Možina, S., Tavčar, M. in Kneževič, A. N. (1998). *Poslovno komuniciranje*. Obzorja: Maribor.

Javrh, P., Kalin, J. in Muršak, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Robbins, P. S. (1991). *Organizational behavior*. Prentice – Hall international, London.

Rupnik Vec, T. (2006). *Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja*. V: Udejanjenje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanj pedagoških delavcev.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vonta, T. (2005). *Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti.* V: Malej, R. (ur.). Strokovna avtonomija vzgojitelja. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Vrtec Postojna – o natečaju (2017). Pridobljeno s: http://vrtec-postojna.si/o-natecaju/.

Zirstein, E. (2011). *Pravniki vidiki upravljanja z avtorskimi pravicami na univerzi.* LeXonomica – Revija za pravo in ekonomijo, 4 (2).

Žuran, V. (2014). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok* (Magistrsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Predstavitev avtorja

Nika Marenče je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. V svojem delu z otroki veliko pozornosti posveča raznovrstnim dejavnostim, gibanju v naravi in izbranim elementom Montessori pedagogike. Pri načrtovanju izhaja iz interesov otrok in skrbi za kakovostno preživet čas v vrtcu.

Kuža, motivator za učenje

Dog as a Motivator for Learning

Mateja Slapnik

OŠ Pod goro
mateja.slapnik@podgoro.si

Povzetek

V projektu so sodelovali učenci OŠ Pod goro Slovenske Konjice, učenci podružnice Špitalič in podružnice OŠPP V parku. Namen projekta je bil spodbujati oz. motivirati učence za učno delo s pomočjo terapevtskega psa. Pes je bil pripeljan v šolo kot protiutež današnjim sodobnim tehnološkim pripomočkom. Želeli smo, da bi s psom v šolo pripeljali naravo, razumevanje in sprejetost ne glede na to, kaj kdo zna, kakšne ocene ima, kako je uspešen in kako izgleda.

Ključne besede: aktivnost, motivacija, pes, šola, terapevtski par, terapevtski pes, učenje.

Abstract

The pupils of the elementary school Pod goro from Slovenske Konjice, the elementary branch school Špitalič and branch school with a lower educational standard and a special educational programm V parku, all participated in this project. The purpose of the project was to encourage or to motivate pupils to school work with the help of therapeutic dog. The dog was brought to school as a counterweight to current modern technological accessories. I wanted the dog to bring nature, understanding, acceptance to school no matter to what you know, what marks you have, how successful you are and what you look like.

Keywords: *activity, dog, learning, motivation, school, therapeutic dog, therapeutic pair.*

1 Uvod

Pri pripravi projekta smo se oprli na tujo literaturo in z nje izbrali predvsem področje uvajanja dela s psom v zdravstvenih ustanovah, kot so bolnišnice, domovi za ostarele, razni zavodi in šole z učenci s posebnimi potrebami. V večini člankov smo zasledili, da prisotnost psa vpliva na uporabnike sproščujoče in motivacijsko. Zvišuje jim samozavest, samokontrolo in izboljšuje socialne stike. Prisotnost psa vpliva na človekove fiziološke procese v telesu, in sicer znižuje krvni tlak, zmanjša srčni utrip in spodbudi izločanje hormona ljubezni, oksitocin, ki nastaja v hipotalamusu. Prisotnost in ljubkovanje psa je pri ljudeh povzročilo večjo raven hormona ljubezni v krvi. Osebe so v svojem službenem okolju bolj produktivne in tudi dalj časa vztrajajo pri delu. Zaradi teh pozitivnih dejstev smo želeli spodbuditi učence, da bi bili ob prisotnosti psa v šoli bolj pripravljeni za šolsko delo in bi pri njem vztrajali dlje časa. (Hergovich, 2002)

Šolan pes svojo terapevtsko vlogo upravičuje tudi v številnih šolah po svetu. Izkušnje, ki jih imajo npr. v Nemčiji in Avstriji (projekt Schulhund), kažejo, da prisotnost psa v razredu ugodno vpliva na vzdušje med mladimi. Prisotnost psa v razredu je protiutež procesom, ki so vse bolj usmerjeni v individualno delo, IKT, e-učenje, storilnost. Posameznik ima pri tem

pogosto občutek, da je sam, da je del brezosebnega dogajanja, da ni slišan. Sodelovanje z živaljo pa lahko omili te občutke, pomirja in opogumlja, hkrati pa prinaša sporočilo, da ljudje bolj harmonično živimo v stiku z naravo. Te ugotovitve so bile vodilo tudi številnim najuglednejšim, večinoma ameriškim univerzam (Harvard, MIT, Yale …), ki so v svojih knjižnicah začele gostiti terapevtske pse in s tem ponudile študentom možnost druženja z njimi. (Schulhundweb, 2013)

Kity je prihajala dvakrat tedensko v šolo. Največ časa je preživela pri urah DSP v kabinetu specialne pedagoginje. Pri teh urah je bila pasivni opazovalec učnega procesa ali pa aktivni motivator pri razvijanju različnih učnih strategij (branje, pisanje, računanje) in razvojnih funkcij pri učencih (samokontrola, pozornost, potrpežljivost, aktivnost pri delu, samozavest).

Vključevali smo jo tudi v proces učenja v razredih na vseh treh triadah v šoli. Največ sva sodelovali z učiteljicami in učenci prve triade. S pomočjo Kity so se učili črke, števila, urili branje, pisanje, računaje. V drugi triadi smo Kity vključevali predvsem pri razrednih urah, kjer smo se pogovarjali o odnosih do ljudi in živali, o pristopu do živali ter razvijali odgovornost pri učencih.

V tretji triadi je bila Kity vključena kot motivator pri urah utrjevanja učne snovi pri matematiki, slovenščini in naravoslovju.

Kot terapevtski par sva se udeleževali tudi različnih dejavnosti v šoli. Sodelovali sva na športnih dnevih in bivanju v naravi z drugo in osmošolci.

Kot terapevtski par sva sodelovali tudi z učenci, ki obiskujejo podružnično šolo s prilagojenim programom. Le-te je Kity spodbujala k večji aktivnosti pri učnem delu in gibalnih aktivnostih.

V vzgojno-izobraževalnem procesu lahko za doseganje zastavljenih ciljev uporabljamo naslednje lastnosti psa:

- Pes ima vse osebe enako rad in jim kaže naklonjenost.
- Ne ocenjuje oseb po sposobnostih, opravljenih nalogah, znanju in zunanjosti, zato se ljudje ob psu počutijo sprejeti.
- Ne kritizira in je tiho, če prebereš ali zračunaš narobe.
- Pes te spodbuja h gibanju. Če počiva, se najprej pretegne in ti da vedeti, da imaš tudi ti hrbtenico; sprehodi s psom.
- Je vedno zvest, naklonjen, prizadeven, vesel, vztrajen …
- Pes se vedno vrača, četudi ga skregaš.
- Kadar ima kdo slab dan in je tiho, pes sedi ob njem in ga nežno boža s svojim smrčkom ali pogledom.
- Pes je dober poslušalec, ki ne deli sodb.
- Prijazen in ubogljiv kuža prežene strah pred psi.
- Delo s psom nas uči, da moramo biti vztrajni in odločni pri doseganju zastavljenih ciljev.
- Pes spodbuja komunikacijo med osebami in tudi z živalmi; spodbuja osebo k razločnosti govora.
- Pes zmanjšuje stres.

2 Potek dela

Terapevtski pes je vključen v učni proces na OŠ Pod goro Slovenske Konjice že od leta 2013. Glavna akterka projekta je psička Kity, ki je bila na začetku projekta stara tri leta. Kity je psička manjše rasti, vodljiva in ubogljiva. Neizmerno ima rada družbo otrok. Vodja projekta Mateja Slapnik sem Kityina vodnica in družabnica. Sem defektologinja in na šoli izvajam individualno strokovno pomoč za učence z učnimi težavami. Obe sva članici Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke.

Najprej je bilo potrebno seznaniti strokovne delavce z idejo in potekom projekta na šoli. Nato je bilo potrebno zbrati soglasja staršev, da dovoljujejo svojemu otroku neposreden stik s psom. Kolegi v zbornici so bili nad idejo navdušeni, prav tako ni bilo težav z zbiranjem soglasij učencev. Učenci kot tudi starši so se strinjali, da je Kity prisotna v šoli pri učnem procesu.

Kity je aktiven terapevtski pes s certifikatom Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke. Poleg tega ima ameriški certifikat R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dog), ki potrjuje, da je usposobljena za izvajanje programa, s katerim pomagamo pri spodbujanju branja. Ker je terapevtski pes, je vsako leto dvakrat veterinarsko pregledana, kar zagotavlja, da je primerna za bližnje stike z ljudmi, da nima zajedavcev ipd.

Kity prihaja v šolo dvakrat tedensko. Med individualnimi urami počiva na svojem ležišču. Če je smiselno, jo vključujem v vzgojno-izobraževalni proces, in sicer pri:

- urjenju branja,
- sproščanju učencev,
- urjenju fine motorike pri učencu, ki je gibalno oviran (cerebralna paraliza),
- spodbujanju govora pri učencu z avtizmom,
- spodbujanju vztrajnosti in samokontrole pri učenki, ki je slabovidna (urjenje vidne pozornosti − poligon; izvajanje in učenje trikov psa – urjenje vztrajnosti in samokontrole).

Glede na zastavljene cilje projekta opažamo, da ob prisotnost psa pri individualnih urah:

- učenci raje pridejo k uri in tudi njihovo funkcioniranje pri individualnih urah je bolj produktivno,
- učenci se lažje zberejo za učno delo in učno delo dokončajo brez dodatnih spodbud,
- učenci so bolj motivirani in vztrajajo pri učnem delu,
- učenci si učno delo bolj zapomnijo, če je Kity aktivna pri učni dejavnosti, in sicer kot aktivni partner pri učno-vzgojnem procesu (prinese določen učni material ali ga pokaže, je aktiven poslušalec pri urjenju tehnike branja).



Slika 7: Pravila druženja s Kitty.



Slika 8: Kdo sem jaz?

3 Primeri dobre prakse

- Deklica z disleksijo je odklanjala branje tako doma kot v šoli. Odkar redno enkrat tedensko, bere s Kity, se je njena tehnika branja izboljšala. Glavni cilj je, da se deklica doma samostojno loti branja in tudi vztraja. Ta opažanja nam je podala njena mama, ki nam tudi pove, da nimata doma več težav z opravljanjem domačih nalog. Hitreje se jih loti in jih tudi opravi. Deklica ima doma dva psa. Kity je njena motivacija in ob njej se počuti sproščeno, kar je prenesla v domače okolje s svojima psoma.
- Deček s težko obliko cerebralne paralize je k individualni obravnavi prihajal petkrat na teden. V dveh urah, ko je bila prisotna Kity, je bila njegova pripravljenost za delo precej večja. Deček se je bolj potrudil pri manipulaciji z rokami, ki jih v drugih situacijah skoraj ni uporabljal. Kity je po svoji moči skrtačil, ji podal priboljšek. Pokazalo se je tudi, da je bil sproščen pri pisanju pisnih ocenjevanj, če je bila prisotna Kity v kabinetu, lažje je sodeloval, ker mu je bila Kity medij za sproščanje.
- Deček z avtizmom je k individualnim uram prihajal petkrat na teden. K uram je rad prihajal, saj se je tako umaknil iz razreda. Razliko je bilo opaziti še posebej ob ponedeljkih in četrtkih, ko je bila prisotna Kity. Vedno bolj je bil pripravljen za učno delo, predvsem se je lažje sprostil ob Kity. Ko jo je božal, je postalo njegovo govorno izražanje bolj sproščeno in lažje je poiskal primerne besede ter jih pravilno artikuliral.
- Tudi pri individualni obravnavi slabovidne učenke, ki je imela težave z motivacijo za učno delo in vztrajanjem pri učnem delu, je bilo opaziti razlike. Urnik smo ji oblikovali tako, da je prihajala k individualnim uram enkrat na teden, ko je bila prisotna Kity. Pri tej uri ni bilo opaziti težav z motivacijo, zato je opravila zastavljene cilje. Zadovoljna je bila, da je Kity pobožala ali jo skrtačila na začetku učne ure. Vmes in med zaključenimi aktivnostmi ter na koncu ure pa je izvedla trik s Kity. Učiteljica je opazila, da je njeno znanje, ki ga pridobi pri teh urah, bolj utrjeno oz. je njena zapomnitev boljša.

To so dokazi, ki so jih zaznali tako starši kot učiteljice, največ pa jaz kot izvajalka projekta.

Cilje, ki smo si jih zastavili, smo v tem pogledu presegli, saj pes dokazano vpliva na človeka na vseh področjih.

Vse to pa se je potrdilo tudi pri izvajanju krožka, predvsem pa pri rednih urah pouka.

Enkrat tedensko sem izvajala eno uro prostovoljne aktivnosti za učence tretjega razreda, in sicer so pridobili splošna znanja o delu s psom. Spoznavali so, kako funkcionira pasje telo. S psom so brali, se učili, izvajali trike, ga sprehajali…

Vsi učenci, ki so obiskovali krožek, so prebrali vse knjige za bralno značko. Učiteljice v podaljšanem bivanju povedo, da učenci komaj čakajo na krožek. Učiteljice in starši so mi na zaključni uri krožka, kamor povabim vse učence, ki so bili prisotni pri krožku, njihove učiteljice in starše, povedali, da so učenci v šoli in doma ogromno pripovedovali o znanju, ki so ga pridobili pri krožku. Predvsem starši so mi podali informacijo, da so se učenci doma velikokrat samostojno lotili branja, da bi lahko vsebino knjige pripovedovali Kity.
Zaključne ure krožka so se udeležili vsi učenci in njihovi starši.

S pomočjo strokovnih delavk šole smo izvedli tudi ure poučevanja v razredih prve, druge in tretje triade. Nekaj izmed teh ur je bilo pripravljenih kot vzorni nastopi za strokovne delavce šole.

Vse ure so bile načrtovane tako, da je bila Kity aktiven član vzgojno-izobraževalnega procesa. V nižjih razredih se je pokazala že omemba Kityinega obiska kot velik motivacijski faktor, ki smo ga nadalje še nadgradili s tem, da je bila aktivna pri uri s svojimi aktivnostmi. S temi aktivnostmi smo tudi dosegli, da so učenci vztrajali pri svojem učnem delu. Največji učinek pa so zaznale učiteljice kasneje, saj so opazile, da je bilo znanje, ki so ga učenci pridobili oz. utrdili pri urah, ko je bila prisotna Kity, dobro utrjeno in so ga tudi kasneje uspešno uporabljali pri pridobivanju ostalih znanj.

V tretji triadi je vključevanje Kity v vzgojno-izobraževalni proces potekalo na drugačni ravni. V začetni fazi se je pri nekaterih učencih izkazal odklonilen odnos oz. nesprejemanje, ker so čutili, da najstniki pač ne potrebujejo psa, da se bodo učili. Toda skoraj vsi ti učenci so se v kasnejši fazi sprostili ob prisotnosti psa in učiteljice so po analizi ure pripomnile, da so bili pri teh učnih urah dosti bolj aktivni kot običajno. Želeli so več sodelovanja in tudi njihova pozornost za učno delo je bila boljša in dolgotrajnejša.

Z učiteljicami izvajalkami smo ure po zaključku vedno analizirale. Ugotovitev se je ujemala z zastavljenimi cilji. Pri določenih urah lahko govorimo tudi o presežku, saj so bili učenci neverjetno aktivni in uspešni pri zastavljenih aktivnostih. Najbolj je bil opazen napredek pri zadržanih otrocih in tistih, ki so jih morale učiteljice k sodelovanju vedno spodbujati. Pri takšnih urah so ti otroci izstopali v aktivnostih. Tudi Kitiy zelo dobro zazna in občuti otroke v stiski, saj jih v skupini skoraj vedno najde, se jim mirno približa in jih umiri.

Lani sva kot terapevtski par že četrto leto spremljali osmošolce na petdnevno bivanje v CŠOD. Spremljali sva učence na pohodih, lahko so se družili ob psu, premagovali stiske ob ločenosti od doma, spoznavali psa in izvajali trike.

V tem primeru ne morem govoriti o razliki v dejavnosti ob prisotnosti psa oz. brez njega. Lahko pa podam svoja opažanja. Prvi pokazatelj je to, da so vsi starši podpisali soglasje, da je pes lahko prisoten v CŠOD in tudi učenci so se s prisotnostjo strinjali.

Izpostavila bi primer prvega leta spremljanja, ko je bil prisoten učenec z Aspergerjevim sindromom. Kity je bila njegov motivator. Z njeno pomočjo se je pridružil aktivnostim z manj upora oz. ob njeni prisotnosti se je dejavnosti želel udeležiti, kar drugače zanj ni veljalo, saj je imel velike težave s sprejemanem novega okolja, aktivnosti in oseb.

Opazili smo, da skupina, ki je imela ob aktivnostih v naravi spremljevalko Kity, ni imela težav z gibanjem v naravi (pohodi).

Tri leta spremljava drugošolce na tridnevno bivanje v naravi na Celjski koči in Treh kraljih na Pohorju. Pridruživa se jim na pohodih, učenci se družijo s psom, premagujejo stiske zaradi ločenosti od doma, ob psu izvedejo vodene aktivnosti (skrb za psa, krtačenje, triki …).

V tem primeru se je prisotnost psa izkazala za dobrodošlo, predvsem na področju socialno-emocionalnega stanja učencev, kajti nekateri učenci so bili prvič od doma in Kity je bila tista, ki jim je pomagala prebroditi to težavo. Učenec, ki je imel čustveno stisko, je Kity božal, pestoval in otožnost je v večini izginila. To se da povezati z izločanjem hormona ljubezni ob dotiku živali, kar so dognali strokovnjaki v ZDA.

4 Opis evalviranega didaktičnega elementa

Jeseni 2013 smo pričeli s projektom Kuža, motivator za učenje s sledečimi načrtovanimi aktivnostmi:

4.1 Dvakrat tedensko prisotnost psa v šoli in občasne aktivnosti pri individualnih urah (DSP)

- Aktivnosti, ki smo jih izvajali v okviru teh ur so razvoj fine in grobe motorike, orientacija v prostoru, na sebi in psu, razvijanje govora, razvijanje vztrajnosti,

samokontrole, spodbujanje branja, pridobivanje splošne poučenosti, razvijanje številskih predstav in osnovnih aritmetičnih pojmov, sproščanje, razvijanje samozavesti …

Ugotovitve:

- Učenci so raje prihajali k individualnim uram, ko je bil prisoten pes.
- Njihova motivacija za vzgojno-izobraževalno delo je bila precej boljša (niso potrebovali še dodatne verbalne spodbude s strani pedagoškega delavca).
- Zapomnitev učne snovi, pridobljene pri teh urh je bila boljša (predvidevamo, da je bilo zaradi prisotnosti psa pri urah manj stresa oz. se je znanje pridobivalo na prijaznejši, zanimivejši, izvirnejši način).
- Pri vzgojno-izobraževalnem procesu so bili učenci bolj aktivni in vztrajni.
- Odpravili smo strah pred psom.



Slika 9: Deček s težko obliko cerebralne paralize po svoji moči skrtači Kity (na fotografiji pri uri DSP, januarja 2014).

4.2 Ena ura krožka za učence tretjih razredov

- Pridobivanje znanja o živalih – psih (telo živali, delo z živalmi, nekaj kinološkega znanja o psih …).
- Spodbujanje branja (učenci so pri krožku ob prisotnosti psa brali knjige, brali so tudi doma, nato pa so vsebino knjige ob prisotnosti psa pripovedovali ostalim učencem).

Ugotovitve:

- Učenci so pridobili splošna znanja o psih.
- Naučili so se, kako se morajo obnašati do psov oz. kako se naj obnašajo v njihovi družb.
- Učenci, ki so bili prisotni pri krožku, imajo večjo empatijo do živali (psov).
- Učenci, ki so bili prisotni pri krožku, imajo izboljšano bralno tehniko.
- Učenci, ki so bili prisotni pri krožku, se prostovoljno prijavljajo k uricam branja s Kity (R.E.A.D. program).



Slika 10: Krožek Tačke pomagačke, ki ga letos na šoli izvajam že četrto leto, se je zelo dobro prijel. Fotografija je iz oktobra leta 2013.

4.3 Spodbujanje branja R.E.A.D. program

- Individualno branje ob prisotnosti psa (branje brez korekcije napak).

Ugotovitve:

- Bralna tehnika učencev se izboljšuje.
- Učenci pridobivajo na samozavesti, ker jih ob glasnem branju ne korigiramo.
- Vztrajanje pri branju je dolgotrajnejše.
- Učenci samostojno posegajo po knjigah in jih berejo.



Slika 11: Individualno branje ob terapevtskem psu.

4.4 Sodelovanje pri učnih urah v različnih razredih

- Spodbujanje čuta za živali, delo in rokovanje s psom, tematske razredne ure o odgovornosti do živali …
- Razvijanje branja, pisanja, številskih predstav, računskih operacij, splošnega znanja (ure pridobivanja in utrjevanja učne snovi).

Ugotovitve:

- Pri nekaterih učencih smo odpravili strah do psov.
- Motivacija za vzgojno-izobraževalno delo med učnimi urami se je izboljšala.

- Vztrajanje pri vzgojno-izobraževalnem delu se je izboljšalo (pri večini učencev).
- Znanje, pridobljeno pri učnih urah ob prisotnosti psa, je bolj utrjeno (informacije učiteljev).
- Prisotnost psa je zmanjšala stres pri učencih in učiteljih.



Slika 12: Slovenščina s Kity je nadvse zanimiva (1. razred – ura slovenščine).



Slika 13: Tudi najstniki so dovzetni za psa pri pouku (7. razred – ura matematike).

4.5 Bivanje v naravi za učence 2. razredov in življenje v naravi za učence 8. razredov

- 3-dnevno bivanje v naravi z učenci 2. razredov (spremstvo na pohodih, spodbujanje druženja s psom, premagovanje stisk zaradi ločenosti od doma, rokovanje s psom, skrb za psa …).
- 5-dnevno življenje v naravi z učenci 8. razredov (izvajale so se podobne aktivnosti, dodali smo še temo odgovornost do sebe, drugih in živali).

Ugotovitve:

- Izboljšala se je empatija do živali.
- Odpravili smo strah pred psom.
- Spodbujali smo druženje s psom.
- Učenci so bili aktivni ob psu.
- Ob druženju s psom se je dvignila socialno-emocionalna rast učencev.

- Čustvene stiske zaradi odsotnosti od staršev (oz. domačega okolja) so bile pri učencih odpravljene.



Slika 14: Psička Kity je redna spremljevalka osmošolcev pri bivanju v Tolminu (CŠOD Tolmin – osmi razred, september 2013).



Slika 15: Stisko zaradi ločenosti od staršev je drugošolcem pomagala blažiti Kity (Celjska koča – 2. razred, maj 2014).

5 Opis metode evalvacije

Uspešnost dela smo evalvirali sproti. Upoštevali smo načelo triangulacije, saj smo analizirali mnenja učencev, staršev in učiteljev, ki so bili v neposrednem stiku s projektom. Po vsakem srečanju z učenci smo se pogovorili z učenci in učiteljico, ki je sodelovala pri izvedbi določene aktivnosti.

Neformalno smo se med druženjem v šoli pogovarjali z učenci, ki so bili v stiku s psom v vodenih aktivnostih, in tistimi, ki so si to druženje želeli ali pa so lahko Kity srečali samo na hodniku.

Ob koncu šolskega leta smo izvedli tudi anketiranje. Anketni vprašalniki so vključevali vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Odgovori na vprašanja odprtega tipa med izvajanjem projekta kažejo na zelo veliko stopnjo zadovoljstva in navdušenja nad novostjo na vseh ravneh. Zadnje vprašanje je anketirance povabilo, naj v zvezi s projektom zapišejo še morebitne pripombe, predloge, občutke.

Z anketnim vprašalnikom smo želeli pridobiti povratno informacijo učencev, učiteljev in staršev.

6 Rezultati sprotne in končne evalvacije

Učenci, učitelji in starši so novost na naši šoli sprejeli in jo označili kot dobrodošlo.
Ankete so bile prirejene starosti učencev. Rezultati so pokazali, da so se naša predvidevanja ob začetku projekta glede raziskovalnega vprašanja, vezanega na motivacijo in vztrajanje učencev pri vzgojno-izobraževalnem delu, pokazala za utemeljena. Večina odgovorov, ki so bili vezani na vprašanja o boljši motivaciji za vzgojno-izobraževalno delo ob prisotnosti psa tako pri individualnem delu kot v razredu, je bila pritrdilna. Učenci povedo, da jim je pouk ob prisotnosti psa zanimivejši in da se ob njem lažje zberejo za delo, ker jih pritegne k aktivnosti in sodelovanju.

Nekateri učenci, ki so imeli možnost pisanja testov znanja ob prisotnosti psa, so povedali, da so bili bolj sproščeni in so lažje pisali.

Učenci pri katerih je bil pes prisoten pri pridobivanju znanja, so povedali, da so si novo snov lažje zapomnili in da so si pri priklicu naučene snovi pomagali s tem, da so se spomnili na Kity.

Anketna vprašalnika za starše in učitelje sta bila vsebinsko prirejena. Nekateri učitelji so na začetku projekta menili, da bo pes moteč faktor pri pozornosti in koncentraciji v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar se je izkazalo ravno nasprotno. Učitelji, ki so sodelovali v projektu, so ugotovili, da so učenci bolj aktivni pri učnih urah, ko je prisotna Kity ter da je njihova motivacija na višji ravni (vsaj pri večini učencev).

Tudi ankete, ki so bile izvedene med starši, so pokazale, da so zadovoljni in podpirajo projektno delo. V večini anketnih vprašalnikov je zaznati, da jim otroci doma pripovedujejo o delu s Kity. Nekateri starši so nam sporočili, da je prisotnost psa pri njihovih otrocih spodbudila zanimanje za pse oz. so opazili, da so doma bolj pozorni do svojih hišnih ljubljenčkov.

Ob neformalnih razgovorih s starši smo celo izvedeli, da nekateri otroci doma berejo svojim hišnim ljubljenčkom in da jih ni potrebno nagovarjati k branju.

7 Zaključek

Izkušnje in rezultati po štiriletnem spremljanju projekta kažejo, da je uvajanje terapevtskega para v vzgojno-izobraževalni proces na vseh ravneh osnovne šole pozitivno, predvsem z vidika motivacije za učence nižjih razredov. Skupaj z učitelji, ki so sodelovali v projektu, ugotavljamo in tudi z opazovanji in anketnimi vprašalniki potrjujemo, da prisotnost psa v vzgojno-izobraževalnem procesu pri učencih v nižjih razredih deluje zelo motivacijsko. Vztrajnost oz. koncentracija in pozornost pri učnem delu sta daljši. Učiteljice ugotavljajo, da tudi občasni obiski psa v razredu pozitivno vplivajo na učence z vidika motivacije, vztrajnosti

in pridobljenega znanja pri pouku. Pri nekaterih učencih prisotnost psa deluje vzgojno. Učenci, ki imajo težave z hiperaktivnostjo, se ob prisotnosti Kity umirijo in upoštevajo pravila, saj je Kity zelo senzibilna za »drugačne« otroke, jih začuti in v množici najde. Pogosto leže k njim in jih s svojo umirjenostjo motivira, umiri …

Z zastavljenimi cilji in delom bomo nadaljevali, saj menimo, da je to nov pristop v učnem procesu pri učencih v nižjih razredih osnovne šole. S pristopom želimo predvsem izboljšati motivacijo, vztrajnost in aktivnost učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter pomagati otrokom, ki imajo socializacijske težave ali so izključeni iz razreda.

V višjih razredih bomo sledili področju vzgojnih momentov, in sicer odgovornosti, samozavesti, samokontroli, sprejemanju samega sebe in okolja, sprejemanju drugačnosti … Čeprav so učenci starejši, tudi na njih prisotnost psa deluje pozitivno tako z vidika odnosa do živali in vseh vzgojnih momentov, kot tudi na področju zmanjšanja stresa pri pouku in boljše aktivnosti učencev pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Pred začetkom izvajanja projekta sem imela veliko pomislekov glede sprejetosti psa v šolskih prostorih in vzgojno-izobraževalnem procesu. Toda vsi skupaj ugotavljamo, da nam prinaša pozitivno energijo, vrača človečnost, da se ob njej znamo ustaviti in pokazati nežnost ter sprejetost. Odzivi so zelo pozitivni, kar nam daje energijo za nadaljnje delo.

Verjamem, da sva in bova še polepšali trenutke v življenju naših nadobudnežev. V življenje jim želiva prinesti nekaj tistega naravnega zadovoljstva, ki ga ne moreš kupiti ali dobiti z računalniškega zaslona. Ni lepšega, ko se k tebi stisne živo bitje, ki v srcu nima pomislekov, zadržkov in te ima samo brezpogojno rado.

Zahvaljujem se vodstvu šole in kolektivu, ker so nama omogočili, da izpeljem idejo, ki je dolgo tlela in končno zaživela.

8 Literatura in viri

Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals, letnik 15, št. 1, stran 37-50 http://homepage.univie.ac.at/andreas.hergovich/php/dog.pdf (15. 3. 2013)

Hergovich, A. in sodelavci (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals, letnik 15, št. 1, stran 37-50 http://homepage.univie.ac.at/andreas.hergovich/php/dog.pdf (15. 3. 2013)

Levinson B. M. (1969): Pet-oriented child psychotherapy. Springfield: Charles C. Thomas.

http://schulhundweb.de/index.php/Hauptseite.

http://www.tdi-dog.org/OurPrograms.aspx?Page=Schools (25. 9. 2013)

Schulhundweb (2013). Gemeinschafts Portal - Tiergestützen Pädagogik.

Slapnik, M. (2017). Delo z otroki s posebnimi potrebami 15/2 Kako lahko s pomočjo terapevtskega psa izvajamo vzgojno-izobraževalne dejavnosti

Trampuš, M. (2014). Tačke v šoli – Terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Slapnik je po izobrazbi prof. defektologije. Zaposlena je na OŠ Pod goro Slovenske Konjice kot specialna pedagoginja in izvaja ure dodatne strokovne pomoči. Pri svojem delu že peto leto uspešno uvaja v svoje delo terapevtskega psa. Ker so izsledki dela s terapevtskim psom v šoli zelo uspešni, se je odločila, da to prestavi širši javnosti na konferenci.

Pridobivanje uporabnega znanja s pomočjo asociativnega učenja

Gaining the Usable Knowledge with the Help of Associative Learning

Vanja Jovićević

OŠ Nove Fužine
jovicevic.vanja@gmail.com

Povzetek

Članek izhaja iz spoznanj, da naš izobraževalni sistem učence dobro opremi s podatkovnim znanjem, pomanjkljiv pa je na področju uporabnega znanja. Naši učenci povečini mislijo le na pamet, kar je neuporabno, ker, če ves čas informacij ne ponavljajo, jih pozabijo. Pomembno je, da učence usmerjamo k takim dejavnostim, ki jim omogočajo razvoj uporabnega znanja. V prispevku je opisana metoda asociativnega učenja, ki pri učencih spodbuja njihov učni potencial in omogoča aktivirati njihove neizkoriščene zmogljivosti. V osrednjem delu so prikazani praktični primeri in njihova uporaba v različnih fazah pouka, tako pri uvodni motivaciji kot pri obravnavi nove učne snovi in utrjevanju znanja.

Ključne besede: asociacije, igra, kreativnost, razmišljanje, uporabno znanje

Abstract

The article stems from the knowledge that our educational system equips the students well with the data knowledge, but it is flawed in the area of usable knowledge. Our students think mostly by heart, which is useless, because if they don't repeat the pieces of information, they forget them. It is important that we direct the students to such activities that will enable them the development of usable knowledge. The article describes the method of associative learning that stimulates students' learning potential and allows them to activate their unused capacities. In the central part there are shown the practical examples and their usage during the different phases of a lesson; at the introductory motivation and also when learning a new lesson and revising the knowledge.

Keywords: associations, creativity, knowledge, play, usable thinking

1. UVOD

Kvaliteta učenja je odvisna od razmišljanja učenca. V preobilici podatkov in informacij, sedaj in še posebej v nepredstavljivi prihodnosti, bodo učenci, ki bodo opremljeni s spretnostmi učinkovitega razmišljanja, uspešnejši v obvladovanju svojega učenja in življenja.

Izobraževalni sistem, ki nas dobro opremi s podatkovnim znanjem je pomanjkljiv na področju spoznavnih strategij. Prav tako pa nespodbudno deluje na ustvarjalno razmišljanje. Poslanstvo izobraževanja pa je prav gotovo oboje – ob široki bazi znanja naučiti učence razmišljati učinkovito, kritično in ustvarjalno. S tem pa jih pripraviti na izzive sodobnega življenja.

Vse to pa ni odvisno od otrokove inteligence. Inteligenca je le potencial. Da pa bi bil ta potencial v celoti izkoriščen, moramo razviti veščino razmišljanja. In naučimo se je lahko tako, kot katerekoli druge veščine (kot vožnje s kolesom, igranje tenisa, kuhanje itd.).

Od otrok v šoli pričakujemo, da bodo sami od sebe znali podatke, ki jih pridobijo z učenjem na pamet, logično povezati. Kolikokrat učitelji (in starši) izrečemo stavke: »Zapomni si!«, »Daj logično pomisli!«, »Uporabi možgane!«, »No, daj no, malo poveži stvari!« ipd. Torej od učencev (ali naših otrok) pričakujemo, da bodo, ko neko snov predelamo, znali logično sklepati, uporabljati povezave, uporabiti znanje v različnih situacijah. NE NAUČIMO PA JIH, KAKO NAJ TO NAREDIJO! Kako naj pomislijo, kako naj »uporabijo možgane«, kako naj logično sklepajo. Med samim procesom učenja od vrtca pa do konca šolanja jim večinoma ne ustvarimo okolja in ne damo jim niti enega orodja, da bi te veščine razvili.

V naših šolah (ne samo slovenskih ampak tudi širše) je večina učenja na pamet. S takim načinom učenja se pridobiva reproduktivno znanje, ki je neuporabno saj, če podatkov ves čas ne ponavljamo, čez 1 leto skoraj vse pozabimo. Učenje mora biti TUDI asociativno, da bo pridobljeno znanje uporabno – funkcionalno. Naši učenci pa povečini nimajo funkcionalnega znanja (PISA test).

Zakaj je to pomembno?

So področja dela, kjer je delo rutinsko in ne potrebuje nobenega razmišljanja. Že danes, sploh pa čez 15, 20 let, ko bodo naši malčki iskali zaposlitev, se bodo taka rutinska dela prepustila računalnikom, robotom. Delo bo bolj kot kadarkoli projektno, timsko, delodajalci bodo pri ljudeh iskali lastnosti kot so: samoiniciativnost, inovativnost, kreativnost, iznajdljivost, reagiranje v novih situacijah… Samo s klasičnimi pristopi poučevanja tega ne bodo dobili. Potrebujejo metode, ki spodbujajo divergentno mišljenje, metode s katerimi pridobivajo funkcionalno znanje. Od desetih danes najbolj iskanih poklicev po Forbesovi lestvici, jih osem pred desetimi leti sploh še ni obstajalo! Torej cilj učenja ni, da se učijo samo na pamet, ampak tudi, da mislijo. S tem pridobijo uporabno znanje, ki ga bodo lahko uporabili v nepredstavljivi prihodnosti. Znanje je uporabno šele takrat, ko znamo informacije, ki jih pridobimo (se jih naučimo), povezati med seboj in priti do nove rešitve. Torej to zahteva razmišljanje, ki je konstruktivno, ustvarjalno, asociativno in produktivno.

Za to obstajajo različne tehnike in orodja, ki nam pomagajo pri učenju razmišljanja. Ena od takih tehnik je učenje s pomočjo asociacij.

2. ZAKAJ ASOCIATIVNO UČENJE?

Asociativno učenje je naravno učenje. Otroci že v zgodnjem otroštvu začnejo objekte uporabljati v funkciji drugih predmetov (Na primer škatla služi kot telefon, kocka je avto…) in predmet nadomestijo tudi z deli telesa (na primer prst predstavlja glavnik) ali pa si ga le zamišljajo (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001). Zato je pomembno, da otroke spodbujamo, da si predmete narišejo (oz. oblikujejo) sami med igro in ne, da jim jih v različnih oblikah podajamo odrasli.

Naši možgani delujejo asociativno in ne reproduktivno. Če bi delali reproduktivno, ne bi mogli ničesar povezati (vonj, sluh, okus…). Naše asociativne regije so ogromne, povezujejo vse kar imamo v skorji velikih možganov (vid, sluh, vonj…). S povezovanjem vseh teh regij, razvijamo asociativne regije. Kdor se uči reproduktivno, uporablja le 5-10 odstotkov možganov. Tisti, ki se uči s pomočjo asociacij, uporablja vsaj 20-30 odstotkov možganov. Možganske povezave (sinapse) so kot mišice. Tiste, ki jih otroci koristijo, se učvrstijo in razvijajo, tiste, ki jih ne koristijo pa umirajo in zamirajo. S pristopom asociativnega učenja pa usmerjamo otroke k dejavnostim, ki še posebej spodbujajo razvoj in nastajanje sinaps. Od števila sinaps je odvisen intelektualni razvoj posameznika. Več kot se jih vzpostavi, večje so umske zmogljivosti otrok, višja je inteligenca (Rajović, 2015).

Cilj asociativnega učenja je razvijanje funkcionalnega razmišljanja in z usmerjanjem otrok na to tehniko, se otroci lahko osvobodijo težav učenja obsežnih vsebin na pamet in v sebi poiščejo enostaven način kako se naučiti besedilo ali pesem.

S to tehniko učimo otroke razmišljati. Učimo jih, da mislijo, da znajo stvari, ki jih že poznajo povezovati in priti do novih rešitev. Učimo jih , da ne mislijo več samo »na pamet« in s tem pridobivajo funkcionalno znanje. Pri uporabi metode asociativnega učenja je naloga učitelja v razredu, da ustvari situacijo v razredu, da možgani začnejo razmišljati.

Pomaga pri razvijanju pozornosti, divergentnem razmišljanju in sklepanju. Z uporabo te tehnike se razvija hitrost razmišljanja in sklepanja. V nadaljevanju pa spodbuja tudi kreativno oziroma ustvarjalno razmišljanje (Rajović, 2015).

Jannsen – Osmann in Martin Heil (2007) v svoji raziskavi o asociativnem učenju s slikovnim materialom pri šolskih otrocih ugotavljata, da obstaja povezava med uspešnostjo asociativnega povezovanja simbolov in dosežki na jezikovni testih.

Ker večina učenja poteka na pamet, tudi znanje preverjamo s klasičnimi, reproduktivnimi vprašanji. Vprašanje pa je koliko samo učenje na pamet pripravlja za življenje in koliko učence spodbuja, da razmišljajo. Na prvi pogled se tovrstna vprašanja zdijo preprosta in odgovor zelo očiten. Vendar reproduktivna vprašanja, v skladu z Bloomovo taksonomijo (Bloom idr., 1956, Krathwohl, 2002), predstavljajo najnižjo raven znanja. To pomeni, da od šestih nivojev znanja, ki jih lahko pokaže vsak otrok (spomin, razumevanje, uporaba, analiza, vrednotenje in ustvarjanje), s temi vprašanji pokaže le prvo raven znanja. Primer: Ura brez kazalcev se imenuje _____ ura. Pravilen odgovor bi bil le eden: digitalna. Samo za tak odgovor bi učenec dobil točko. Otroci pa bi našli več odgovorov: brez kazalčna ura, peščena, pokvarjena, razbita, tetina, ura od Alice iz Čudežne dežele…Vse te odgovore, ki ne prinesejo točke, ne smemo zanemariti. So enako točni morda še celo bolj, so bistri in domišljijski. Morda je manj pomembno koliko točk se dobi pri tem odgovoru, kot pa to koliko je vprašanje spodbudilo učence, da so razmišljali.

Če uporabljamo v šoli čim večkrat nove metode, ki spodbujajo učence, da mislijo, jim nezavedno ustvarimo situacijo, da so motivirani, se radi učijo, radi hodijo v šolo. Z vajami za spodbujanje asociativnega mišljenja, se lahko vsak učenec osvobodi strahu pred nepravilnimi odgovori. Vsak lahko v sebi najde idejo, rešitev na dano vprašanje in s tem imajo tako učno uspešni kot učno šibki občutek, da zmorejo. Vrne se jim zaupanje vase, kar je pri otroku najpomembnejše. Šele s to samozavestjo začnejo delati asociacije, potem lahko gremo na višji nivo, da vzporedno vrtijo po dve asociaciji hkrati. Otroci lahko vse, kar imajo v glavi, povezujejo. Najbolj pomembno sporočilo je razmišljanje.

2.1. Test divergentne produkcije

V lanskem šolskem letu sem naredila kratko raziskovalno nalogo, kjer sem preverjala ali učenci z vajo (treningom) povečajo divergentno produkcijo in za koliko se le ta spremeni oziroma poveča.

V raziskavo so bili vključeni učenci drugih in tretjih razredov. Prvi test divergentne produkcije sem izvedla v skupini A in skupini B. Vsem učencem sem dala dve besedi: najprej besedo VODA. Imeli so 1 minuto časa, da so napisali čim več direktnih asociacij na to besedo. Nato so dobili besedo MIZA, zopet so v 1 minuti morali napisati čim več direktnih asociacij. V nobeni skupini nismo izvajali te naloge pred testom.

Učenci skupine A so bili testna skupina. Z učenci skupine B pa sem izvajala vaje za divergentno produkcijo dvakrat tedensko, naslednjih 6 tednov. Vsakič vajo, kjer so morali za dve besedi najti čim več direktnih asociacij. Po šestih tednih sem naredila 2. test, kjer sem z enako vajo testirala zopet vse učence obeh skupin. Ugotovila sem precejšnjo spremembo v porastu divergentne produkcije pri učencih, ki so vadili, v primerjavi z učenci, ki so naredili to vajo samo enkrat (ob 1. testiranju). Ugotovitve: Po 1. testu so bili učenci skupine A in učenci skupine B približno enako uspešni pri divergentni produkciji. Učenci skupine B, ki so delali vaje za divergentno produkcijo pa so po samo šestih tednih vaj (dvakrat tedensko po 2 vaji), povečali divergentno produkcijo za 90% v primerjavi z učenci, ki vaj niso delali.

Učenci skupine B so iz povprečno 32,5 asociacije na besedo prišli po šestih tednih na 51,5 asociacije na besedo, kar pomeni, da so povečali divergentno produkcijo za 58%.

Vaje, ki spodbujajo asociativno razmišljanje in učenje, uporabljam praktično pri vseh predmetih, učnih snoveh in v vseh delih ure. S pomočjo teh vaj, ki jih učenci sprejmejo kot neke vrste igro, vključim v delo popolnoma vse učence in, kar je najpomembneje se vsi učenci počutijo sposobne reševanja in sodelovanja. Tisti, ki so učno bolj sposobni, s pomočjo teh vaj postanejo še uspešnejši, tisti, ki so učno šibki, pa se ne počutijo neuspešne. To so vaje pri katerih se spodbuja učni potencial vseh otrok. Vaje uporabljam v prvi triadi, je pa marsikatera uporabna tudi v višjih razredih.

2.2. Primeri vaj:

NAŠTEVANJE ASOCIACIJ

To je najbolj osnovna vaja, ki jo uporabljam pri uvodni motivaciji ali pri ponavljanju in utrjevanju snovi.

Učencem dam ključno besedo na katero potem naštevajo asociacije. Lahko jih omejimo s časom, da je razmišljanje še bolj skoncentrirano. Ob tem bodo v spomin priklicali vse, kar vedo o tej besedi. Ker se morajo med seboj poslušati, bodo slišali tudi asociacije sošolcev, ki jim bodo vzbudile nove asociacije.

Ob tej vaji je razmišljanje vseh učencev po navadi na višku. Vključeni so popolnoma vsi, ker ima vsak kakšno asociacijo. Pomembno je, da nobene ne zavrnemo (razen res neumnih). S to vajo, izvedeno na opisan način, pri učencih ustvarimo odlično podlago za sprejemanje novega znanja.

REBUSI



ČEK

Otroci morajo rešiti rebuse. Ko bodo iskali rešitev, bodo ugotovili, da dobivajo besede, ki ne obstajajo: MIŠČEK. Poiskati morajo asociacijo na besedo na sliki, s katero bodo lahko sestavili s pomočjo rebusa, novo besedo. Rešitev: SIRČEK

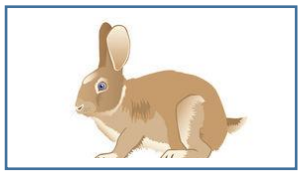
IGRA SPOMIN

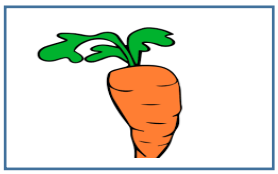
Izdelamo igro spomin (še bolje, da jo učenci izdelajo sami) tako, da je na enem kartončku slika predmeta, živali, rastline…, na drugem pa asociacija na ta predmet. Primer: VODA-KOZAREC, LIST- DREVO…To je igra, ki je odlična za utrjevanje snovi. Pri obravnavi nove učne snovi, učenci dobijo nove informacije, ki jih morajo pretvoriti v uporabno znanje. Z novimi informacijami operirajo tako, da z njihovo pomočjo iščejo nove rešitve. Če se učimo o vremenu in spoznajo, kdaj nastane mavrica je odlična povezava na kartončkih MAVRICA-DEŽ.

PAMETNE ŠČIPALKE

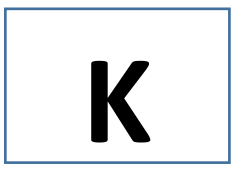
Na tleh imamo kupček kartončkov s slikami. Vsaka slika ima svoj par. Učenec najde zajčka in išče kaj bi spadalo k zajcu. Najde korenček. Nato išče še K in Z. Ko najde vse štiri kartončke, vzame ščipalko in vse skupaj s ščipalko pripne na vrvico, ki je napeljana na drugem delu razreda do katerega lahko pride samo, če hodi preko pajkove mreže (elastika napeljana čez pot v obliki mreže).

Razvija se: grafomotorika, motorika, miselni procesi – miselna klasifikacija









SESTAVLJANJE UGANKARSKIH VPRAŠANJ

Učence razdelim v skupine po 3. Vsaka skupina dobi eno besedo na katero bo iskala in zapisovala asociacije. Skupine ne vedo katero besedo ima druga skupina. Na voljo jim dam 3 minute časa, da zapisujejo asociacije. Nato iz najdenih asociacij sestavljajo vprašanja po principu razlik ali skupnih lastnosti.

Primer: beseda na katero iščejo asociacije: KORENINA. Učenci najdejo: drevo, gozd, rastlina, lasje, zemlja, voda, hrana, globoko, rjava barva, vrt… Iz najdenih besed bodo vzeli dve, za kateri ugotovijo, da je pri obeh po vsej verjetnosti KORENINA edina skupna točka: KAJ IMATA SKUPNEGA DREVO IN LAS? Nastalo je pravo ugankarsko vprašanje, ki ga nato zastavijo drugim učencem.

Ugankarska vprašanja sprožijo ideje. Vsi odgovori pri tem so pravilni, le eden pa je TOČEN. Pomembno pri tem je, da vsi otroci razmišljajo, asociativno razmišljanje pa se pojavi, ko naštevajo ideje. Takrat delajo možganske povezave za razmišljanje.

Ko iščejo odgovor na to vprašanje, bodo intenzivno razmišljali in naštevali vse, kar vedo o lasu in drevesu in na tak način skušali priti do prave rešitve.

RIŠEMO BESEDE

Učencem povemo katero besedo ali besedno zvezo morajo narisati. Pomembno je, da se naučijo, da morajo risati lepo in natančno. Ta vaja je odlična za urjenje risanja miselnih vzorcev. Naučili se bodo, kako si vsako učno snov lahko narišejo v obliki miselnega vzorca s slikami, za katere bodo vedeli kaj pomenijo. Tako si bodo marsikaj veliko lažje zapomnili.

Zelo dobri so primer, ko otrok nariše besedo v asociaciji: ideja = nariše žarnico, rad imam = srce…. Kasneje jim lahko damo nalogo, da narišejo pesmico *(slika 1).* To pomeni, da skoraj vsako besedo narišejo.



Slika 1: Učenka je s slikami prikazala besede v pesmici

GUGALNICA

Učenci so v parih. Učenca, ki sta v paru, stojita eden nasproti drugega in se držita za roke. Izmenično morata izgovarjati asociacije na določeno besedo. Ko izgovori asociacijo, počepne, nato je na vrsti drugi, ki mora povedati novo asociacijo. Ko jo izgovori počepne (*slika 2*), drugi pa vstane itn. Zmaga tisti, ki se zadnji spomni novo asociacijo.



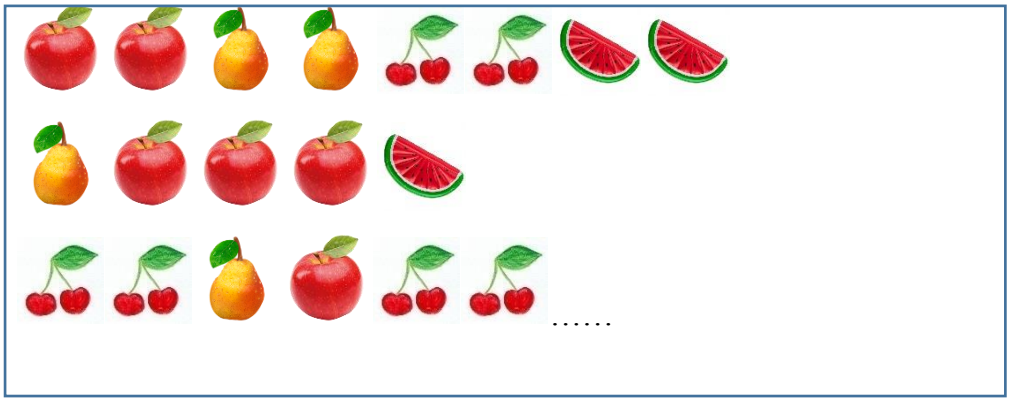
Slika 2: Učenci izvajajo igro »GUGALNICA«

Besedo, ki jo določimo je lahko ključna beseda nove snovi, ki jo bomo obravnavali, ali še bolje za to vajo – ključna beseda snovi, ki jo utrjujemo. Tako bosta oba, skozi igro, ponovila vse, kar sta si zapomnila iz nove učne snovi.

SADJE

Na tablo narišemo vzorec s tremi ali 4 različnimi vrstami sadja (*slika 3*). Za vsako sadje pokažemo dogovorjen gib. Učenci izvajajo gibe po vzorcu , ki je na tabli in zraven govorijo ime sadja: jabolko, jabolko, hruška, hruška, češnja….

Primer za 1. nivo:



Slika 3: Vzorec, ki je pred učenci na tabli. Po njem izvajajo dogovorjene gibe.

Jabolko = plosk, hruška = tlesk s prsti, lubenica = prekrižani roki na rame, češnja = udarec z rokama po nogah (*slika 4*)



Slika 4: Učenci izvajajo vajo »SADJE«, izvajajo gibe po vzorcu, ki ga vidijo na tabli.

2. nivo:

Namesto imena sadja govorijo asociacije:

jabolko – črv, hruška – medved, češnja – rdeča, lubenica – žoga

Vključen je gibalni del povezan z miselnimi procesi.

IDEJNIKI

Ta igra je odlična za razvoj kreativnega mišljenja. Pomembno je, da ne zavračamo idej otrok, naj naštevajo, kar jim pade na misel (res neumne ideje preslišimo, sicer jim pustimo, da naštevajo).

Pokažemo nek predmet in učenci začnejo naštevati za kaj vse ga lahko uporabimo. Najbolje je, da govorijo v krogu eden za drugim. Prvih nekaj idej bo klasičnih, torej uporaba, ki jo vsi poznamo. Nato se bodo začele pojavljati ustvarjalne ideje. Večkrat, ko bomo vajo ponovili, več res dobrih in izvirnih idej bomo od učencev dobili.

Lahko jih časovno omejimo: naštevajo 2 minuti, da bo razmišljanje res intenzivno in skoncentrirano na kratek čas.

Primer: Za kaj vse lahko uporabljamo sponko, vilice, stol, svinčnik, dežnik….?

3. ZAKLJUČEK

Učence učim asociativnega učenja in razmišljanja na konkretnih primerih. Ko imajo podatke, ki jih lahko povezujejo, pa se sprožijo miselne asociacije. Asociativno razmišljanje se pojavi, ko učenci naštevajo različne ideje. Pri tem učenci razmišljajo »izven okvirjev«, naštevajo veliko primerov, s tem pa dobijo tudi širino. Na ta način se producirajo ustvarjalne

ideje. Če ta način razmišljanja pri učencih vztrajno ponavljamo, jim damo zelo dobro popotnico za življenje, kajti v prihodnosti bodo to lahko prenašali tudi na druga področja življenja. Sposobni bodo povezovati stvari (informacije) med seboj (asociacije, primerjave), posledica pa so lahko ustvarjalne ideje in nove rešitve. Temu pa že lahko rečemo uporabno znanje.

Kot učiteljica pa se zavedam in trudim, da je poleg zgoraj naštetega potrebno imeti odprto srce, vključiti intuicijo, biti kreativen ter znati prisluhniti otrokom. In na koncu dobimo odlične rezultate učenja, pozitivna presenečenja ter zadovoljstvo vseh udeležencev.

4. LITERATURA

Jansen – Osmann, P. in Heil, P. (2007): Primary School-Aged Children and Spatial Associate Learning. *Experimental Psychology*, 54(3), 236-242.

Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001): Otroška igra. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Psihologija otroške igre. *Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Rajović, R. (2015): *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rajović, R. (2015): *IQ OTROKA – SKRB STARŠEV*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Vanja Jovićević je učiteljica razrednega pouka. V svoje delo v razredu ves čas vpeljuje metode, ki spodbujajo razmišljanje otrok in njihov miselni razvoj. V šoli vodi tudi krožek za razmišljanje po E. de Bonu.

Medpredmetni pristop h književnemu besedilu

Interdisciplinary Approach to Literary Text

Maja Savorgnani

II. gimnazija Maribor
maja.savorgnani@druga.si

Povzetek

Eden izmed splošnih ciljev pouka slovenščine v gimnaziji, predpisan z učnim načrtom, je tudi razvijanje medkulturne zmožnosti. Ta cilj lahko pri dijakih uspešno uresničujemo prav s pomočjo medpredmetnih povezav. Namen tega prispevka je pokazati, kako z metodo timskega poučevanja in medpredmetnega povezovanja dijakom zagotoviti kakovostno, trajno in uporabno znanje, s katerim bodo kos izzivom sodobne družbe. Prispevek na primeru obravnave izbranih literarnih del Williama Shakespearja in značilnosti elizabetinskega gledališča pokaže, kako je mogoče izvesti sklop medpredmetnih učnih ur v obliki timskega poučevanja, s katerim dijake uspešno motiviramo za dejavno vključevanje v pouk književnosti in v njih spodbujamo kritično in ustvarjalno razmišljanje. Tak način poučevanja prav tako zagotavlja višjo raven razumevanja in učinkovitejši prenos znanja z enega predmetnega področja na drugega.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, motiviranje, pouk književnosti, razvoj kritičnega mišljenja, timsko poučevanje

Abstract

As set by the National Curriculum of Slovene (as a mother tongue), one of the general goals of teaching Slovene in grammar schools is the development of students' intercultural skills, which can be achieved with an interdisciplinary approach to teaching. The aim of this article, therefore, is to show how to provide students with high–quality, long–lasting and useful knowledge by taking an interdisciplinary approach to team–teaching, resulting in individuals who are able to tackle the challenges of modern society. Based on interdisciplinary lessons focusing on William Shakespeare's works and Elizabethan theatre, the article shows how a series of interdisciplinary lessons and team-teaching can motivate students to actively engage in literature lessons and ignite their critical and creative thinking. Further, this approach to teaching enables a taxonomically higher and more complex understanding of literary works and a more effective transfer of knowledge from one subject to another.

Keywords: development of critical thinking, interdisciplinary lessons, motivation, literature lessons, team teaching.

1 Uvod

Vzporedno z vse večjo diferenciacijo in specializacijo disciplin tudi sodobni trendi v poučevanju posvečajo čedalje večjo pozornost povezovanju vsebin in veščin med posameznimi predmetnimi področji. Usmerjanje v preseganje predmetne razdrobljenosti vzgojno-izobraževalnih programov in v razvijanje kompleksnih ter interdisciplinarnih kompetenc bolje ustreza tudi delovanju človeških možganov, ki stvarnost doživljajo kot celoto, zaznav pa ne procesirajo sekvenčno oz. zaporedno, temveč vzporedno (Pavlič

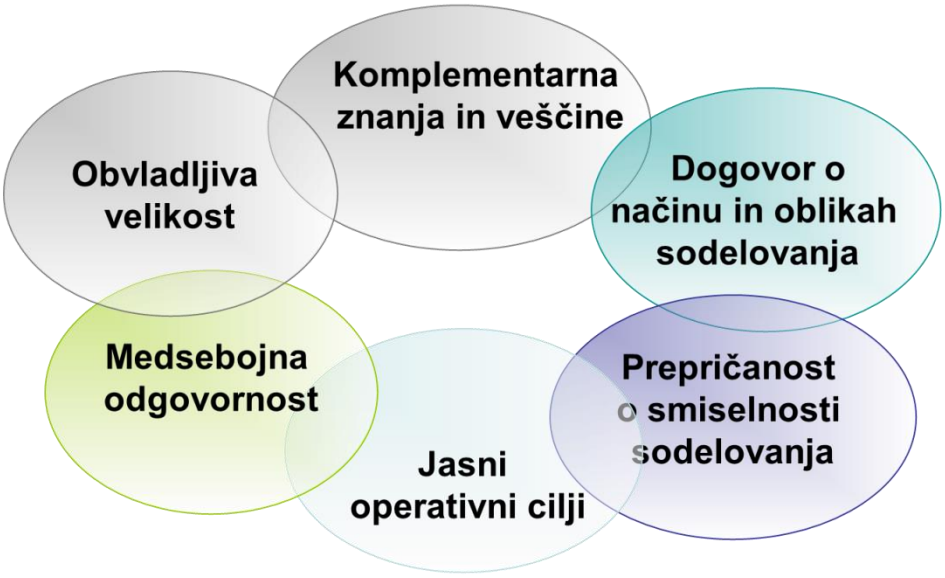
Škerjanc, 2010). Torej je pouk, zasnovan na intenzivnejših in globljih povezavah med disciplinami oz. šolskimi predmeti, tudi bolj avtentičen ter dijake bolje usposablja za reševanje problemov v resničnem življenju, saj jim nudi celovita, integrirana znanja in veščine.

Medpredmetne povezave tako ne pomenijo več le nadgradnje in obogatitve učnega procesa, ampak postajajo njegov nujni del. Veliko možnosti za tak način obravnave učne snovi ponuja tudi pouk književnosti. Kadar pri obravnavi literarnega besedila uporabimo medpredmetni pristop in slovenščino povežemo še s katerim drugim predmetom, učno uro pa izvedemo v obliki timskega poučevanja, takšen pouk dijake tudi bolje motivira, v njih zbudi zanimanje za književnost in spodbuja njihovo kritično ter ustvarjalno razmišljanje. S takšnimi metodami, ki prispevajo k inovativnejšemu pouku, s katerim dosežemo večjo učinkovitost prenosa znanja, hkrati uspešneje dosegamo cilje, ki so predvideni z učnim načrtom za slovenščino v gimnaziji. Eden izmed navedenih splošnih ciljev tega predmeta je namreč tudi razvijanje medkulturne zmožnosti (Poznanovič Jezeršek, 2008), ki jo dijaki pridobivajo prav s pomočjo medpredmetnih povezav.

Prispevek tako v nadaljevanju najprej opredeljuje osnovne zgoraj omenjene termine in predstavlja nekaj možnosti, kako te metode uspešno vključiti v pouk književnosti. Zato navaja nekaj primerov dobre prakse, ki temeljijo na obravnavi literarnih del Williama Shakespearja z uporabo timskega poučevanja in medpredmetnega povezovanja slovenščine in angleščine.

2 Timsko poučevanje in medpredmetno povezovanje

Timsko delo je oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina strokovnjakov na tak način, da je osnova za sodelovanje neposredna delitev nalog med enakopravnimi strokovnjaki. Timsko delo je koristno, kadar se za uspešno reševanje kompleksnih nalog oz. problemov zahteva sodelovanje več strokovnjakov, interdisciplinarni pristop ter sodelovanje različnih profilov strokovnjakov. Spodnji miselni vzorec prikazuje značilnosti uspešnega tima.



Slika 1: *Sodelovalno poučevanje,* drsnica št. 13. (Pavlič Škerjanc, 2007.)

Timsko poučevanje[1] pomeni, da dva ali več učiteljev skupno načrtuje in izvaja učni proces v isti skupini učencev oz. dijakov ter spremlja in ugotavlja doseganje učnih ciljev (Pavlič Škerjanc, 2007). Glavni razlogi zanj so, da tak način dela spodbujajo posodobljeni učni cilji oz. pričakovani učni dosežki in ker je to tudi oblika profesionalnega razvoja učiteljev, ki povečuje njihovo kvaliteto dela. Povezovanje učiteljev poteka v skladu z interesi in možnostmi, ki jih zaznajo učitelji posameznih predmetov v okviru učnih vsebin. Pri tem je pomembno, da so vsi sodelujoči učitelji aktivni v vseh fazah učnega procesa – od začetnega iskanja ustrezne vsebine, pri kateri se predmeti lahko dopolnjujejo, prek načrtovanja in priprave medpredmetne učne enote ter njene izvedbe do končnega vrednotenja uspešnosti njune izvedbe in doseganja učnih ciljev.

V šolski praksi gre največkrat za timsko delo dveh (ali več) učiteljev dveh (ali več) različnih predmetnih področij. Kadar neko učno enoto izvedemo s tako metodo, govorimo o medpredmetnem ali interdisciplinarnem[2] povezovanju. Pri tem gre za povezavo, ki z dogovorjenim povezovalnim elementom ali elementi poveže sicer ločene in samostojne predmete. (Pavlič Škerjanc, 2010.) Taka povezava terja intenzivno sodelovanje učiteljev v vseh fazah povezovanja, časovno uskladitev učiteljev in strnjene oblike pouka. Pouk pa lahko obogatimo tudi s pomočjo intradisciplinarnih oz. znotrajpredmetnih povezav, ki so povezave znotraj predmeta (npr. v okviru pouka slovenščine pri obravnavi neke učne enote povežemo pouk jezika in književnosti).

Pri načrtovanju medpredmetnih povezav je pomembno tudi, da razmislimo o njihovi ustreznosti, zlasti o naslednjih vprašanjih:

- Ali so izbrane povezave res smiselne?
- Ali sodelujoči predmeti na ta način bolje uresničujejo svoje predmetne cilje, kot bi jih dosegli brez medpredmetnega povezovanja?
- Ali so izbrani učni cilji avtentični in relevantni za dijake?
- Ali medpredmetna povezava omogoča dijakovo aktivno udeležbo?
- Kako bomo preverili oz. ocenili na tak (medpredmetni) način pridobljeno znanje?

Če je medpredmetna povezava skrbno načrtovana in izvedena, timsko delo pozitivno vpliva tudi na spremembo dinamike v razredu zaradi prisotnosti dveh (ali več) učiteljev, predvsem pa omogoča dijakom srečevanje z resničnimi življenjskimi problemi in pridobivanje vseživljenjskega znanja, vključuje osebni interes in s tem dviga motivacijo za učenje, spodbuja ustvarjalnost in kritično mišljenje ter multiperspektivni pristop k reševanju problemov.

[1] V strokovni literaturi lahko zasledimo tudi izraz sodelovalno poučevanje kot nadpomenko, ki zajema timsko in tandemsko poučevanje (glej Pavlič Škerjanc, 2007). A ker se zdi razlikovati med sodelovanjem dveh ali več posameznikov nerelevantno, za vse oblike poučevanja, pri katerih sodeluje več kot en učitelj, uporabljamo izraz timsko poučevanje.

[2] Pavlič Škerjanc (prav tam, 2010) ločuje med multidisciplinarnimi in interdisciplinarnimi povezavami, pri čemer je za prve značilno, da sodelujoči predmeti nimajo že združenega, integriranega cilja, ampak dosegajo nek skupni cilj sicer povezano, a po ločenih poteh; medtem ko je za druge značilno uresničevanje skupnega, povezanega učnega cilja. V tem prispevku med obema terminoma ne ločujemo, temveč za vse vrste povezav med vsaj dvema učnima predmetoma uporabljamo samo izraz medpredmetne povezave, ki je tudi sicer najbolj razširjen v strokovni literaturi.

3 Medpredmetni pristop h književnosti

Že iz splošnih ciljev oz. kompetenc pouka književnosti v okviru predmeta slovenščine je razvidno, da je medpredmetno povezovanje pri tem predmetu tako rekoč nujno. Učni načrt namreč navaja, da se dijaki ob izbranih literarnih besedilih sistematično seznanjajo z razvojem slovenske in evropske oz. svetovne književnosti ter prek tekstno-kontekstnih primerjav, presoj in medpredmetnih povezav razvijajo medkulturno zmožnost. (Poznanovič Jezeršek, 2008.) Slovenščina se tako smiselno povezuje s poukom tujih jezikov, z zgodovino, umetnostno zgodovino, filozofijo, sociologijo in posredno tudi z vsemi drugimi predmetnimi področji, saj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti pomembno za uresničevanje ciljev tako pri naravoslovnih kot pri družboslovno-humanističnih predmetih.

Medpredmetne povezave se lahko izvedejo v različne namene in na različne načine, npr. kot uvodna motivacija, nadgradnja obstoječega znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektno učno delo ipd. Cilj povezovanja predmetov je torej globalni pristop, ki spodbuja t. i. celostno učenje in poučevanje. Medpredmetno povezovanje zato lahko poteka na ravni vsebin (npr. tema antike v okviru projektnega tedna), na ravni procesnih znanj (npr. iskanje virov kot spretnost, ki pride v poštev pri vseh predmetih) ter na konceptualni ravni (npr. poglabljanje razumevanja istih pojmov pri različnih predmetih). (Poznanovič Jezeršek, 2008.)

V nadaljevanju bomo predstavili zasnovo in izvedbo medpredmetne obravnave Shakespearjevega *Soneta št. 130*, značilnosti elizabetinskega gledališča ter tragedije *Romeo in Julija*. Medpredmetnost je izvedena z metodo timskega poučevanja, pri katerem sodelujeta učitelj slovenščine in angleščine.

3.1 Praktičen primer medpredmetnega povezovanja in timskega poučevanja pri pouku književnosti

3.1.1 Načrtovanje medpredmetnih učnih ur

V prvem letniku splošne gimnazije se pri pouku slovenščine ob obravnavi renesančne književnosti dijaki seznanijo tudi z deli angleškega dramatika in pesnika Williama Shakespearja. Za medpredmetno obravnavo, ki povezuje pouk slovenščine (književnosti) in angleščine, smo se odločili predvsem zato, ker bi dijake radi opozorili na problem, s katerih se pri pouku književnosti večkrat srečamo, a nanj nis(m)o pozorni. Pri obravnavi književnih besedil tujih avtorjev se namreč vedno ukvarjamo le s prevodi in običajno sploh ne razmišljamo o tem, da bi lahko besedilo v izvirniku (v izvornem jeziku) bilo drugačno. Ta problem je zlasti razviden pri prevodih poezije, pri katerih mora prevajalec poleg prenosa vsebine oz. sporočila iz izvornega jezika v prevodnega upoštevati tudi posebno zgradbo besedila, ritem, zvočno podobo besed (npr. rime) ter uporabo pesniških sredstev, pri tem pa mora biti pozoren tudi na ohranjanje pomenskih odtenkov in večpomenskosti. Strokovnjaki in prevajalci tako ugotavljajo, da pride pri tem do neizogibnih sprememb v prevodnem besedilu, ki izvirajo iz dejstva, da mora prevajalec besedilo prenesti v drugačen jezikovni kot tudi kulturni kontekst. Poleg tega pri prevajanju poezije prevajalec vedno posreduje svoje doživetje besedila, zato mora besedilo brati tako, da se čim manj oddaljuje od avtorjeve intence, kolikor jo je pač mogoče racionalno dojeti. (Rižnar, 2013.)

V berilih za prvi letnik gimnazije (Lah idr., 2007) je med renesančnimi literarnimi besedili tudi Shakespearjev *Sonet št. 130* v prevodu Janeza Menarta. Učno uro smo namesto klasičnega načina obravnave literarnega besedila zasnovali medpredmetno, da bi ob

primerjanju prevoda z izvirnikom dijake spodbudili k razmišljanju o tem, ali je prevod (dovolj) zvest izvirniku, do kakšnih sprememb je prišlo v prevodu, ali prevod ponuja tudi vpogled v kulturne razlike in kako je prevajalec poskušal prenesti sporočilo pesmi iz izvornega jezika v prevodnega. Ob tem imamo na voljo še en prevod istega besedila (prevajalca Srečka Fišerja), tako da smo lahko s primerjanjem obeh prevodov še bolj pozorni na proces in problem prevajanja. Z analizo obeh prevodov v dijakih spodbujamo tudi kritično razmišljanje in veščino argumentiranega vrednotenja besedil. Izbrano literarno delo sicer po učnem načrtu za slovenščino ni obvezno, je pa navedeno med izbirnimi deli. Izbrali smo ga predvsem zato, ker je zelo zanimivo in lahko z njegovo obravnavo učinkovito dosežemo nekatere druge učne cilje, ki jih predvideva učni načrt – zlasti razumevanje značilnosti renesančne književnosti ter renesančnih idej in humanizma (občudovanje človekove telesne in duševne lepote, poudarjanje posameznika in njegove individualnosti). (Poznanovič Jezeršek, 2008.)

Drugi del medpredmetne povezave bomo namenili obravnavi Shakespearjeve dramatike, poleg izbranega besedila (tragediji *Romeo in Julija*) pa bodo dijaki spoznali tudi značilnosti elizabetinskega gledališča.

3.1.2 Izvedba medpredmetnih učnih ur

Medpredmetni povezavi smo namenili sklop petih zaporednih učnih ur, ki smo jih izvedli s pomočjo učnih listov (ti so navedeni v prilogah k prispevku) in PPT-predstavitev, del katerih so tudi izseki iz dveh filmov, ki ju bomo uporabili kot učni pripomoček. Začeli smo s ponovitvijo značilnosti renesančne književnosti, ki so jih dijake že spoznali ob obravnavi del Petrarce in Boccaccia, nadaljevali pa z obravnavo Shakespearjevega *Soneta št. 130*. Obravnavo besedila smo načrtovali tako, da smo dijake razdelili v dve skupini – ena skupina si je ogledovala besede v levem stolpcu na učnem listu, ki so vzete iz izvirnega besedila, druga skupina pa besede v desnem stolpcu, ki so izpisane iz Menartovega prevoda (glej Prilogo 1). Dijaki sprva niso vedeli, da gre za dve različici istega literarnega besedila. Na podlagi izbranih besed so v parih ugotavljali, za kakšno pesem bi lahko šlo. V nadaljevanju so morali samostojno dopolniti primere, s katerimi opišemo telesne lastnosti in druge značilnosti izbrane osebe, s čimer dijake spodbujamo k čim večji kreativnosti. Šele po tej uvodni motivaciji smo pesem prebrali v celoti – najprej v prevodu, ki se nahaja tudi v berilu. Po natančni motivno-tematski in slogovno-oblikovni analizi ter pogovoru o ideji besedila so dijaki s pomočjo učnega lista usvojili pojem angleški sonet ter tudi nekatere pomembnejše literarne termine v angleščini. Sledilo je branje angleškega izvirnika, razlaga neznanih besed in natančna analiza besedila, ob kateri so dijaki že tudi primerjali izvirnik s prevodom. Na koncu smo se osredotočili še na drugi prevod (Srečka Fišerja), pri čemer so dijaki s primerjanjem obeh prevodov ugotavljali, kateri je po njihovem mnenju zvestejši oz. bližji izvirniku in kateri jim je bolj všeč ter zakaj.

V naslednjih urah smo se posvetili Shakespearjevi dramatiki in značilnostim elizabetinskega gledališča. Ob tem smo si ogledali odlomke iz filma *Zaljubljeni Shakespeare* (*Shakespeare in Love*, 1998), pri čemer so dijaki dopolnjevali učni list (Priloga 2), ob katerem so usvojili tudi številne nove angleške izraze. Nato smo se natančneje posvetili obravnavi tragedije *Romeo in Julija*, ki so jo dijaki že pred tem morali v celoti prebrati doma (t. i. domače branje). V razredu smo se poleg pogovora o vsebini dela, analize glavnih motivov in tem ter karakterizacije oseb in zgradbe dramskega besedila posvetili zlasti interpretaciji t. i. balkonskega prizora iz 2. dejanja tragedije, ki so ga dijaki dobili na učnih listih tudi v

izvirniku (Priloga 3). Ogledali smo si tudi kratek izsek[3] iz filma *Romeo in Julija* (*Romeo and Juliet*, 2013). Analizi je sledilo primerjanje načina, kako Shakespeare opeva lepoto ženske v obravnavanem sonetu in v odlomku iz tragedije oz. kako v obeh besedilih lirski subjekt oz. dramska oseba (Romeo) nagovarjata svoji izbranki. Obravnavo smo končali z delom v skupinah, pri katerem smo dijake razdelili na dve skupini – ločili smo fante in dekleta. Obe skupini sta morali prepesniti balkonski prizor tako, da sta dogajanje postavili v sodobni čas in čim bolj izvirno prikazali, kako bi današnji fantje dvorili dekletu in kako bi se današnja dekleta odzvala na tako dvorjenje. Če je razred dovolj motiviran in sposoben, lahko pripravi in izvede tudi uprizoritev zapisanega prizora.

3.1.3 Vrednotenje uspešnosti doseganja učnih ciljev

Na koncu sklopa učnih ur, ki smo jih izvedli medpredmetno, se zdi smiselno s kratkim vprašalnikom preveriti, kako so dijaki sprejeli tak način dela in kaj so po njihovem mnenju s tem pridobili (česa so se naučili, katere veščine so s tem razvili) ter katere aktivnosti so jim bile najbolj všeč in katere najmanj. Takšen vprašalnik da učiteljem povratno informacijo glede doseganja zastavljenih ciljev in (ne)uspešnosti učnih ur, dijakom pa možnost izraziti lastno mnenje, ki bo učiteljem v pomoč pri pripravi prihodnjih medpredmetnih povezav. Drugačen (medpredmetni) način obravnave učne snovi pa zahteva tudi drugačen način preverjanja in ocenjevanja doseženih učnih ciljev, pri katerem se morata oba učitelja uskladiti, da ne pride do nepotrebnega podvajanja in podobno.

4 Zaključek

Sodobni pouk se mora, če želi uspešno dosegati zastavljene cilje, prilagoditi potrebam družbe, ki od posameznikov zahteva vse kompleksnejše in interdisciplinarne veščine. Zato mora temeljiti na aktivni vlogi dijakov in učenju za samostojno odkrivanje znanj, kar med drugim omogoča tudi medpredmetno povezovanje. Tudi pouk književnosti je lahko zasnovan medpredmetno in izveden v obliki timskega poučevanja. S preseganjem predmetno omejenih vsebin, ki ga dosežemo s tema metodama, prispevamo k večji učinkovitosti prenosa znanja in uspešneje dosegamo učne cilje.

Naše izkušnje s takim načinom dela so izrazito pozitivne; dijaki z navdušenjem sprejemajo timsko poučevanje, ki v razred prinese drugačno dinamiko ter razbije monotonost običajnega načina podajanja učne snovi. V veliki večini se strinjajo, da je medpredmetno povezovanje zelo koristno, saj jih opozarja na prepletenost učnih predmetov in jim pomaga osmisliti učne cilje. Tak način dela sicer od učiteljev res zahteva več časa, prilagodljivosti in usklajevanja, vendar ima pomembne pozitivne učinke tudi zanje. Te vidimo predvsem v tem, da se učitelj posameznega predmeta bolje zaveda učnih ciljev drugih predmetov in da je pri izvedbi medpredmetne povezave soočen z drugačnimi stili poučevanja; torej je timsko poučevanje tudi oblika profesionalnega razvoja učiteljev.

[3] Izbrani izsek iz filma je dostopen na povezavi: https://www.youtube.com/watch?v=kK11GlFhUSc.

5 Literatura

Lah, K., Rovtar, B., Perko, J., Matajc, V., (2007). *Umetnost besede: berilo 1*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pavlič Škerjanc, K., (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Pavlič Škerjanc, K., (ur.) in Rutar Ilc, Z., (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje* (str. 19–70). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pavlič Škerjanc, K., (2007). *Sodelovalno poučevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: www.zrss.si/...solam/PPT/sodelovalno%20poucevanje_katja%20p.%20škerjanc.ppt

Poznanovič Jezeršek, M., idr. (2008). *Učni načrt slovenščina: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Rižnar, I., (2013): *Antologiziranje in prevajanje poezije*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Savorgnani je študirala slovenščino in primerjalno književnost na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2010 je doktorirala iz primerjalne književnosti in si pridobila naziv doktorica literarnih ved. Zaposlena je kot profesorica slovenščine na II. gimnaziji Maribor. Poučuje tudi v programu mednarodne mature. Je tudi mentorica dijakom pri pripravi raziskovalnih nalog s področja književnosti in na različnih natečajih ter tekmovanjih.

Priloga 1: Učni list o *Sonetu št. 130*

1. Oglej si spodnje besede (skupina A samo besede v levem stolpcu, skupina B samo v desnem). Poveži jih v smiselne pare.

eyes	red and white
mistress (= ljubica)	walks
hair	breath
black wires	reeks (= smrdi)
goddess (= boginja)	cheeks
breasts	dun (= temen)
treads on the ground (= stopa po tleh)	sun
oči	bele in rdeče
ona	stopa
lasje	dišave
kodri	vonj
boginje	lica
nedra	sneg
hodi kot ljudje	žameten

2. Razmisli, kakšna pesem bi lahko vsebovala naštete besede. Ali bi lahko šlo za ljubezensko poezijo? Zakaj da/ne?

3. Razmisli, kako bi opisal dele telesa in značilnosti izbrane osebe, tako da bi pri tem uporabil primere. Dopolni spodnje motive s čim izvirnejšimi primerami.

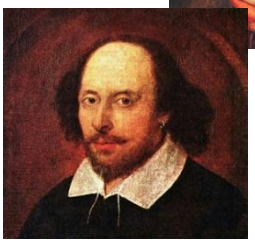
njene/njegove oči so kot _____
njene/njegove ustnice so kot _____
njeni/njegovi lasje so kot _____
njena/njegova sapa je kot _____
on/ona govori kot _____
on/ona hodi kot _____

4. Sedaj preberi pesem v celoti (Umetnost besede 1, str. 185). Razmisli, o čem govori. Koga opisuje lirski subjekt? Kakšen je njegov odnos do opevane dame? Kako je prikazana dama v pesmi? Ali bi pesem označil za ljubezensko? Kako bi se počutil, če bi nekdo tebi posvetil takšno pesem?

5. Kaj vem o sonetu?

– Je literarna vrsta, nastala v 13. stoletju;
– izraz »sonnet« izhaja iz italijanske besede »*sonetto«*, ki pomeni kratka pesem/zvok;
– poznamo dve glavni obliki:
italijanski sonet (2 kvartini + 2 tercini) – tega uveljavi Petrarca;
angleški sonet (3 kvartine + sklepni distih) – Shakespeare.





6. Dopolni spodnjo tabelo.

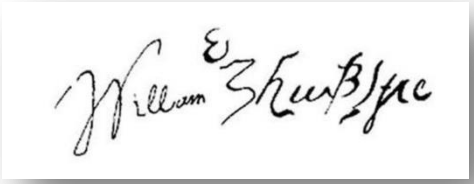
SLOVENSKO	ENGLISH	PRIMER	EXAMPLE
		jamb	
	verse		
		a b a b	a b a b
kitica			
	quatrain	/	/
tercina		/	/
	couplet	/	/
		ustnice ima manj rdeče kot korala	coral is far more red than her lips' red

7. Sedaj preberi še pesem v izvirniku. Ali najdeš kakšne pomenske razlike glede na prevod v berilu? Kako je prikazana dama v prevodu in kako v izvirniku?

8. Sedaj preberi še drugi prevod istega soneta. Kateri (Menartov ali Fišerjev) je bolj zvest izvirniku? Kateri ti je bolj všeč in zakaj?

My mistress' eyes are nothing like the sun; Coral is far more red than her lips' red; If snow be white, why then her breasts are dun; If hairs be wires, black wires grow on her head. I have seen roses damasked, red and white, But no such roses see I in her cheeks; And in some perfumes is there more delight Than in the breath that from my mistress reeks. I love to hear her speak, yet well I know That music hath a far more pleasing sound; I grant I never saw a goddess go; My mistress when she walks treads on the ground. And yet, by heaven, I think my love as rare As any she belied with false compare. (William Shakespeare)	Oči moje gospe kot sonce se ne zdijo in ustnice ima manj rdeče kot korala; če sneg je bel, nje prsi se pač manj bleščijo in zlato prejo las za črno je menjala. Videl sem vrtnice pretkane belordeče, a njej na licih ne cvetijo tako žlahtne; in vonjal sem parfume dokaj bolj dehteče, kakor je sapa, ki gospa jo moja izdahne. Prav rad poslušam njene govorice zvok, resda pa glasba dosti bolj ušesom godi; kako boginja stopa, ne vem žalibog – moja gospa, ko gre, zmeraj po zemlji hodi. In vendar, bogme, čudovita je vseeno bolj kot vse smešene s primero neiskreno. (Srečko Fišer)

Priloga 2: Učni list o renesančnem gledališču



Renesančno gledališče – *Zaljubljeni Shakespeare*

1. prizor (Uvod) (0.00–0.04)

- Katera so bila najpomembnejša gledališča v Londonu?

  _____

- Kako je izgledalo gledališče tedanjega časa?

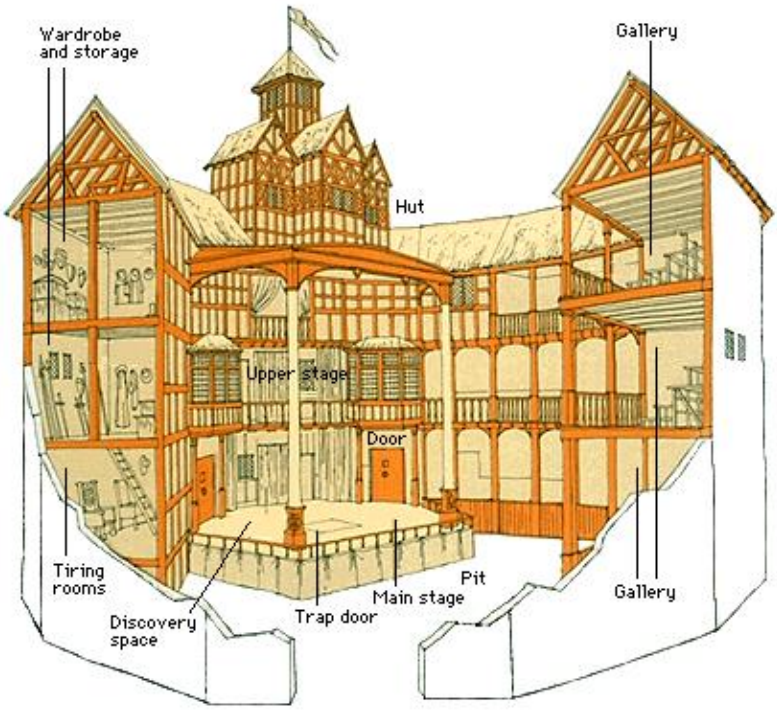
_____

- Kakšna je bila cena vstopnice?

_____

Nekaj dejstev o renesančnem (elizabetinskem) gledališču:

- **Gledališče ni imelo strehe** – igralci so morali igrati tudi na dežju.
- **Kapaciteta gledališča**: 1500 ali več; celo do 3000 ljudi je lahko šlo v gledališče (stojišča).
- **Stranišč ni bilo**. Ljudje so se »olajšali« kar zunaj, iztrebke pa so zakopali ali odvrgli v Temzo. Vsa gledališča so zaprli med izbruhom kuge – bolezen se je širila preko podgan in uši.
- **Plačilno »okence«**: na začetku predstave so pobiralci vstopnine zbrali denar v škatlah, te pa so kasneje pospravili v sobo v zaodrju (od tod izraz »the box office«).
- **Luči**: igre so se odigrale v naravni svetlobi (predstave so bili popoldne). Poleg tega so z umetno svetlobo (sveče, bakle) ustvarili atmosfero za nočne prizore.
- Posebni prostori so bili namenjeni višjim slojem – plemičem (ti so plačali tudi dražje vstopnice).



2. prizor (Shakespearjeva biografija) (0.07–0.09)

- Kaj izveš o Shakespearjevem življenju?

_____

_____

3. prizor (renesančno pojmovanje ljubezni) (0.12–0.16)

- Kakšna kritika elizabetinskega gledališča se razkrije iz pogovorov med liki?

_____

- Kakšne ljubezni si želi Viola (Gwyneth Paltrow)?

_____

- Kaj izveš o higieni tedanjega časa?

_____

4. prizor (elizabetinsko dvorno življenje) (0.27–0.30, 0.36)

- Kakšen vpogled v elizabetinski način življenja višjega sloja nam posreduje film?

_____

_____

_____

5. prizor (gledališče in igralci) (1.28–1.42)

- Kdo so igralci?

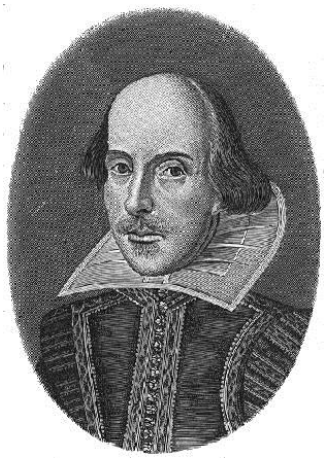
_____

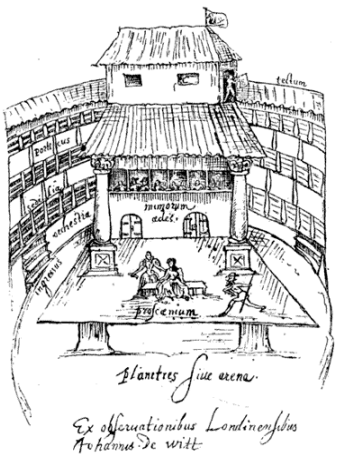
- Kdo sestavlja občinstvo?

_____

- Zakaj bodo gledališče zaprli?

_____





Priloga 3: Učni list o *Romeu in Juliji*

Romeo and Juliet: Balcony Scene, Act 2, Scene 2

Capulet's Garden. [*Enter Romeo.*]

Romeo.
He jests at scars that never felt a wound.
[*Juliet appears above at a window.*]

But soft, what light through yonder window breaks?
It is the east and Juliet is the sun!
Arise, fair sun, and kill the envious moon,
Who is already sick and pale with grief
That thou her maid art far more fair than she.
Be not her maid, since she is envious;
Her vestal livery is but sick and green,
And none but fools do wear it. Cast it off.
It is my lady, O, it is my love!
O that she knew she were!
She speaks, yet she says nothing; what of that?
Her eye discourses, I will answer it.
I am too bold: 'tis not to me she speaks.
Two of the fairest stars in all the heaven,
Having some business, do entreat her eyes
To twinkle in their spheres till they return.
What if her eyes were there, they in her head?
The brightness of her cheek would shame those stars,
As daylight doth a lamp. Her eyes in heaven
Would through the airy region stream so bright
That birds would sing and think it were not night.
See how she leans her cheek upon her hand
O that I were a glove upon that hand,
That I might touch that cheek!

Juliet.
Ay me!

Romeo.
She speaks.
O, speak again, bright angel, for thou art
As glorious to this night, being o'er my head,
As is a winged messenger of heaven (30)
Unto the white-upturned wondering eyes
Of mortals that fall back to gaze on him
When he bestrides the lazy-puffing clouds
And sails upon the bosom of the air.

Juliet.
O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo?
Deny thy father and refuse thy name;
Or, if thou wilt not, be but sworn my love,
And I'll no longer be a Capulet.

Romeo.
[*Aside.*] Shall I hear more, or shall I speak at this?

Juliet.
'Tis but thy name that is my enemy:
Thou art thyself, though not a Montague.
What's Montague? It is nor hand, nor foot,
Nor arm, nor face, nor any other part
Belonging to a man. O, be some other name.
What's in a name? That which we call a rose
By any other name would smell as sweet;
So Romeo would, were he not Romeo call'd,
Retain that dear perfection which he owes
Without that title. Romeo, doff thy name,
And for that name, which is no part of thee,
Take all myself.

Romeo.
I take thee at thy word.
Call me but love, and I'll be new baptis'd;
Henceforth I never will be Romeo.

Juliet.
What man art thou that, thus bescreened in night,
So stumblest on my counsel?

Romeo.
By a name
I know not how to tell thee who I am:
My name, dear saint, is hateful to myself,
Because it is an enemy to thee.
Had I it written, I would tear the word.

Juliet.
My ears have yet not drunk a hundred words
Of thy tongue's uttering, yet I know the sound.
Art thou not Romeo, and a Montague?

Romeo.
Neither, fair saint, if either thee dislike.

»Slova je kul« oz. učinkovito in ustvarjalno utrjevanje poglavij iz slovnice

"Slovene Rules" or how to Revise Grammar Chapters Effectively and Creatively

Jana Pertot Tomažič

OŠ Domžale
jana.pertot@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku bomo predstavili dva načina, kako lahko učence motiviramo za utrjevanje poglavij iz slovnice tako pri pouku in kot izven rednih ur pouka. Tema utrjevanja bo ponovitev besednih vrst pri slovenščini v 9. razredu osnovne šole. Najprej bomo predstavili utrjevanje pri pouku, ki je oblikovano po metodi pospešenega učenja in ki omogoča hitrejše in dolgotrajnejše pomnjenje. V drugem delu bomo predstavili domačo nalogo, oblikovano kot projektno nalogo, ki pri učencih spodbuja ustvarjalnost in domišljijo ter obenem zaradi kompleksnega pristopa k utrjevanju snovi pripomore k boljšemu pomnjenju.

Ključne besede: domača naloga, pomnjenje, pospešeno učenje, projektna naloga, ustvarjalnost, utrjevanje

Abstract

In the paper, we are going to present two ways for motivating students to revise grammar chapters, both in class as well as outside regular lessons, while developing creativity and imagination at the same time. The topic will be a revision of the parts of speech in the Slovene lesson in class 9 of the primary school. First, we will present revision in class, which is designed according to the method of accelerated learning and enables faster and longer-lasting memory. In the second part, we will present the home assignment designed as a project, which stimulates students' creativity and imagination and contributes to better memory due to the complex approach to the revision of the topic.

Keywords: creativity, home assignment, memory, project, revision, spaced learning

1. Uvod

Učitelji se pri svojem delu ves čas soočamo z izzivom, kako nove generacije učencev motivirati za aktivno sodelovanje pri pouku ter tudi kako jih motivirati za učenje in ponavljanje snovi izven rednih ur pouka. Že vrsto let opažamo, da tradicionalne metode dela pri pouku velikokrat ne dosegajo več svojega namena, zato vedno znova iščemo načine, kako učencem približati snov in jih spodbuditi, da bi bili pri učenju bolj aktivni in ne nazadnje

ustvarjalni. Pri slovenščini je ponavljanje in utrjevanje različnih slovničnih pravil in struktur po navadi vezano na učne liste z vajami, kar učence v poplavi različnih delovnih zvezkov in učnih listov odbija in ne motivira za delo. Učenci naloge naredijo površno, jih med seboj prepisujejo ali pa jih sploh ne naredijo. Zato je potrebno dodatne naloge, ki so namenjene utrjevanju, oblikovati tako, da bodo učencem zanimive in bodo predstavljale izziv, ne pa bremena.

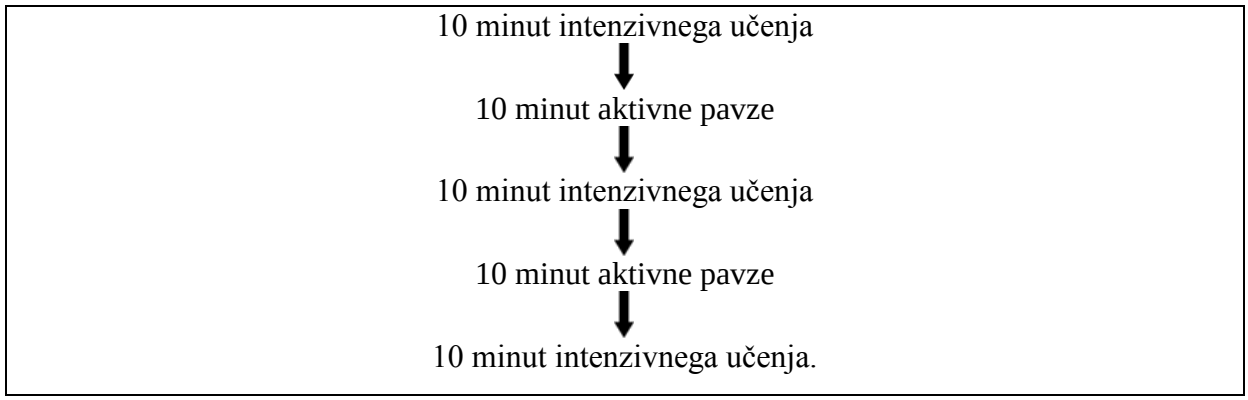
V prispevku bomo predstavili dva načina, kako lahko poglavja iz slovnice utrjujemo na drugačen, bolj aktiven in ustvarjalen način. Predstavili bomo učno uro, oblikovno po metodi pospešenega učenja (ang. *spaced learning*), ter domačo nalogo, ki spodbuja domišljijo in ustvarjalnost. Kot učno temo za utrjevanje smo si izbrali vrste besed, saj ugotavljamo, da številni učenci na koncu 9. razreda kljub večletni obravnavi in številnih vajah še vedno ne ločijo med vrsto besede in stavčnim členom.

2. Ponovitev besednih vrst pri pouku po metodi pospešenega učenja

2.1. Metoda pospešenega učenja (ang. spaced learning)

Metoda pospešenega učenja je nova inovativna tehnika učenja, ki je nastala na podlagi raziskave ameriškega nevroznanstvenika R. Douglas Fieldsa, kako nastaja dolgoročni spomin (Fields, 2005), ter sta jo s pomočjo raziskave na skupini učencev v Angliji leta 2013 razvila v učno metodo znanstvenika Paul Kelley in Terry Whatson (Kelly in Whatson, 2013).

Metoda temelji na spoznanju, da je za ustvarjanje dolgoročnih spominov najbolj uspešen naslednji model:



Slika 1: *Metoda pospešenega učenja.*

Vsaka naslednja stopnja intenzivnega učenja zahteva večjo učenčevo samostojnost, med aktivno pavzo pa učenci počnejo nekaj popolnoma drugega, najbolje je, da so čim bolj fizično aktivni. Raziskava je pokazala, da je skupina učencev, ki je uporabljala metodo pospešenega učenja, na izpitu iz biologije po eni uri učenja dosegla enake rezultate kot skupina učencev, ki je imela za seboj štiri mesece klasičnega učenja (Kelly in Whatson, 2013).

2.2. Uporaba metode pospešenega učenja pri utrjevanju besednih vrst

Predstavili bomo uporabo metode pospešenega učenja pri slovenščini, in sicer pri ponovitvi besednih vrst. Ker v našem šolskem sistemu učna ura traja 45 minut, smo jo nekoliko prilagodili. Ura je razdeljena na 5 delov, intenzivno učenje traja približno 8 minut, aktivna pavza pa 10 minut. Pri izvedbi oz. nalogah intenzivnega učenja smo še posebej pozorni, da upoštevamo različne učne tipe učencev – vizualce, avditivce in kinestete[1], ter prilagodimo razlago in naloge njim[2].

Tabela 1: *Prikaz učne ure po metodi pospešenega učenja*

AKTIVNOSTI UČITELJA	**AKTIVNOSTI UČENCA**
1. INTENZIVNO UČENJE Učitelj pripravi frontalno multimedijsko (npr. PPtx) predstavitev besednih vrst. V predstavitev so vključeni samo bistveni podatki (ime vrste besede, kaj poimenuje, primer ter delitev, kjer je potrebno). Predstavitev na diapozitivih je dinamična, vključuje slike, gibanje, čustveno noto. Ob tem učitelj še ustno predstavi posamezen diapozitiv, pri čemer je pozoren na melodijo, ton glasu in poudarke, hkrati pa uporablja primerne geste.	Učenci sledijo učiteljevi razlagi.
AKTIVNA PAVZA Učitelj učencem razdeli različne rekvizite: npr. lego kocke, karte, yoyo, perpleksus, plastelin, rubrikovo kocko, kolebnico, mini fliper, žogo …	Učenci ustvarjajo, se igrajo z rekviziti.
2. INTENZIVNO UČENJE Učitelj pripravi naloge, ki zahtevajo delno samostojno obnovitev snovi (npr. delno rešene učne liste).	Učenci delno samostojno rešujejo naloge. **Vizualci** dopolnjujejo delovni list i+in podčrtujejo ključne besede. **Avditivci** se v parih pogovarjajo o snovi, pri čemer si pomagajo z učnim listom. **Kinesteti** iščejo način, kako bi praktično demonstrirali snov (npr. poiščejo svoje primere, se gredo pantomimo …), pri čemer si pomagajo z učnim listom.
AKTIVNA PAVZA Učitelj med učenci zamenja rekvizite ali vodi lažjo telovadbo, razgibavanje. Lahko predvaja glasbo.	Učenci ustvarjajo, se igrajo z rekviziti ali telovadijo, poslušajo glasbo, plešejo.
3. INTENZIVNO UČENJE Učitelj učencem razdeli različne naloge glede na to, kateri zaznavni sistem pri posameznem učencu prevladuje.	**Vizualci** oblikujejo miselni vzorec/samostojne izpiske. **Avditivci** samostojno ustno predstavijo snov sošolcu. **Kinesteti** praktično demonstrirajo snov.

[1] V prispevku poimenujemo ljudi, ki pri učenju uporabljajo predvsem vizualni zaznavni kanal, vizualci, tiste, ki uporabljajo predvsem avditivni zaznavni kanal, avditivci, in kinestete tiste ljudi, ki uporabljajo predvsem kinestetični zaznavni kanal.

[2] Da bi določili, v kateri učni tip bi uvrstili posameznega učenca, lahko učence preprosto vprašamo, kako si snov najlažje zapomnijo – če jim jo predstavimo s pomočjo slik (vizualci), s pogovorom oz. ustno razlago (avditivci) ali jo raje sami raziščejo (kinesteti). Pri natančnejšem prepoznavanju različnih zaznavnih tipov pa se lahko opremo na spoznanja nevrolingvističnega programiranja, zbrana in opisana v članku *Vidim, slišim, čutim ali NLP v razredu* (Pertot Tomažič, 2017).

Učno uro po metodi pospešenega učenja lahko uporabimo tako za ponavljanje snovi kot za utrjevanje pri katerem koli predmetu in v katerem koli razredu. Učenci imajo take ure radi, saj so dinamične in pestre. Lažje se skoncentrirajo na naloge, snov, ki jo obravnavamo, pa se hitreje vtisne v spomin.

3. Ponovitev besednih vrst kot projektna naloga

O smiselnosti domačih nalog so tekle in še potekajo številne razprave (strokovne in nestrokovne). Med drugim je v šolskem letu 2007/2008 v okviru Šole za ravnatelje na nekaterih šolah potekal projekt z naslovom *Z domačim delom do boljšega znanja* (Širec, 2009). Na delavnicah so se člani projektne skupine ter ravnatelji in ravnateljice strinjali, da morajo biti domače naloge zanimive, kar pomeni:

- da morajo pomeniti izziv,
- ne smejo biti za vse enake,
- vsebujejo naj naloge različnih oblik,
- občasno naj bodo skupinske ali v parih,
- čim manj rutinskih nalog, ponuditi morajo možnost za ustvarjalnost,
- ob domači nalogi naj ima učenec možnost ponoviti in utrditi znanje in dobiti potrditev, da je uspešen,
- domačo nalogo je potrebno vključiti različna vseživljenjska znanja (Širec, 2009).

V luči zgornjih ugotovitev so domače naloge, ki zahtevajo zgolj reprodukcijo znanja, so enolične in ne predstavljajo izziva, tudi neučinkovite in pogosto vir konfliktov med učitelji in učenci. Učitelji slovenščine na OŠ Domžale smo se zato odločili, da domače naloge, vezane na učne liste, zamenjamo z nekoliko drugačno projektno nalogo, ki bo vključevala vse zgoraj naštete značilnosti zanimive domače naloge. Obenem smo pri oblikovanju navodil za take naloge izhajali iz spoznanja znanstvenikov, da se stvar, s katero se ukvarjamo intenzivneje in z več vidikov, trajnejše shrani v možganih (Spitzer, 2016).

Učenci so dobili naslednja navodila:

- pripravijo naj čim bolj nenavadno predstavitev besednih vrst, pri čemer naj uporabijo način, ki je njim najbliže;
- sami si lahko izberejo, kako bodo snov predstavili – skozi zgodbo, skeče, pesmi, filme, družabne igre ipd.;
- v predstavitev morajo vključiti ime besedne vrste, njen pomen ter primer za posamezno vrsto besede;
- nalogo lahko opravijo individualno, v skupini ali dvojicah;
- čas za izdelavo je mesec dni.

Ko so vsi učenci zaključili z nalogo, so jo predstavili pred razredom. Učenci so tako še skozi predstavitve svojih sošolcev na različne načine utrjevali znanje o besednih vrstah. Izdelki, ki so pri tem nastali, so se izkazali kot zelo ustvarjalni in tudi uporabni. Nekateri izmed izdelkov lahko služijo kot učni pripomočki za utrditev znanja o besednih vrstah ter za

popestritev pouka. Nastale so pesmi, zgodbe, knjige, ilustracije, stripi, skeči, filmi, križanke, kvizi, nenavadne PPtx predstavitve in različne družabne igre.









Slike 2, 3, 4, 5, 6, 7: *Učenci igrajo družabne igre, ki so jih sami ustvarili.*[3]







Slike 8, 9, 10: *Knjiga Sanjska avantura (avtorja Tjaša Maselj in Matevž Lovšin)*[4]

Ker je nastalo veliko zelo ustvarjalnih in zanimivih izdelkov, smo na šolski spletni strani odprli povezavo do strani, na kateri so objavljeni nekateri izdelki, in jo poimenovali *Slova je kul*[5]. Z dvema izdelkoma, ki sta bila najbolj domiselna in najbolje izdelana (knjigo *Sanjska avantura* in kratek film z naslovom *Lepo je biti slaven*) in ki lahko služita tudi kot učna pripomočka, so učenci tekmovali na tekmovanju za najboljšo podjetniško idejo med mladimi – Popri. Izdelka smo predstavili tudi založbi Rokus Klett, ki je knjigo *Sanjska avantura* izdala v 30 izvodih, ustvarjalke filma *Lepo je biti slaven* pa nagradila z denarno nagrado.

Taka naloga je poleg večje motivacije za delo doma v učencih prebudila domišljijo in ustvarjalnost. Obenem pa je s tem, ko so v predstavitve vključili več zaznavnih kanalov in snov bolj globinsko obdelali, omogočila, da svoje znanje tudi dalj časa ohranijo v spominu.

[3] Vir: http://www.os-domzale.si/slova_je_kul/
[4] Vir: http://www.os-domzale.si/slova_je_kul/
[5] http://www.os-domzale.si/slova_je_kul/

4. Zaključek

Predstavljena primera drugačnega načina utrjevanja poglavij iz slovnice sta navdušila tako učence kot nas učitelje. Učenci so bili pri urah, oblikovanih po metodi pospešenega učenja, veliko bolj aktivni in motivirani za delo kot pri urah, kjer smo uporabljali tradicionalne metode utrjevanja. Ure so bile dinamične in zabavne, učencem so dale možnost, da so bili skozi faze intenzivnega učenja postopoma vedno bolj samostojni, obenem pa z aktivnimi pavzami niso pripomogle samo k trajnejšemu zapisu snovi v dolgoročni spomin, temveč so tudi omogočile, da se učenci za nekaj minut sprostijo in se zato kasneje lažje osredotočijo na naloge v naslednji fazi intenzivnega učenja. Take ure so primerne tako za utrjevanje snovi kot tudi za obravnavo nove oz. za njeno sintezo.

Domača naloga, ki je omogočila učencem, da sami izberejo način, kako bodo določeno snov predstavili, je presegla pričakovanja tudi nas učiteljev. Učenci so s svojimi izdelki dokazali, da jim učenje in projektno delo nista odveč, če jim pustimo ustvarjalno svobodo ter jim zaupamo, da bodo pri učenju sami odkrili pot, ki jim najbolj ustreza. S tem, ko so lahko v delo vključili svoje znanje in sposobnosti z različnih področij, je taka naloga učencem, ki pri slovenščini doslej niso izstopali, dala samozavest in motivacijo za učenje. S predstavitvami izdelkov pred razredom in na šolski spletni strani pa smo nalogi dali dodatno vrednost, saj so svojo ustvarjalnost in inovativnost lahko delili z vrstniki, starši in drugimi učitelji.

Oba načina utrjevanja lahko uporabimo pri katerem koli predmetu in za katero koli temo. Prav tako lahko tako metodo pospešenega učenja kot tudi predstavljeno domačo – projektno nalogo uporabimo pri obravnavi nove snovi. V slednjem primeru bi bilo učence potrebno nekoliko bolj usmeriti in podati natančnejša navodila, kaj mora projektna naloga obsegati, način predstavitev pa bi še vedno prepustili njim.

5. Literatura

Fields, R. D. (2005). Making memories stick. *Scientific American*, 292 (2), 74-81. Pridobljeno s: http://download.adiscuola.it/download/douglas-fields-making-memories-stick/

Kelly, P., in Whatson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9. Pridobljeno s: http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2013.00589/full

Pertot Tomažič, J. (2017). *Vidim, slišim, čutim ali NLP v razredu*. Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci MINDfulness 2017. Prispevek pridobljen s: http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov1

Spitzer, M. (2106). *Digitalna demenca*. Celovec: Mohorjeva založba.

Širec, A. (2009). Z domačimi nalogami do boljšega uspeha. Ali res? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. 6 (1), 83-106. Pridobljeno s: https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-RQDKKIWI?&language=eng

Kratka predstavitev avtorice

Jana Pertot Tomažič je po izobrazbi profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana literarna komparativistka. Izobražuje se tudi na področju nevrolingvističnega programiranja, kjer je pridobila naziv NLP Mojster Praktik ter NLP Coach Praktik. Na Osnovni šoli Domžale poučuje slovenščino in retoriko. Pri svojem delu izhaja iz prepričanja, da je dobra komunikacija bistvo pedagoškega procesa. Učence želi čim bolj aktivno vključiti k pouku, zato pri svojem delu uporablja raznovrstne metode, ki spodbujajo ustvarjalnost in razvijajo različne kognitivne sposobnosti. Za osnovne šole pripravlja in vodi delavnice na temo uspešnega učenja in poučevanja ter komunikacije z vidika nevrolingvističnega programiranja.

Bralni klub: interesna dejavnost za slabše bralce

Reading Club – an Activity for Pupils with Reading Difficulties

Andreja Drolc

OŠ BRASLOVČE
andreja.drolc1_guest.arnes.si

Povzetek

Branje je nujno potrebno za uspešno šolanje, uspešno in ustvarjalno poklicno pot ter splošno zadovoljstvo v življenju. Slabši bralci so torej prikrajšani. Ker je pomen branja tako širok, je nujno iskanje načinov, kako pritegniti h knjigi tiste najmanj navdušene.

V prispevku je predstavljena interesna dejavnost Bralni klub, ki je namenjena slabšim bralcem ob koncu 1.triletja OŠ. S tovrstno aktivnostjo želi navdušiti mlajše bralce, ki sicer ne marajo branja, s pomočjo različnih zanimivih in zabavnih aktivnosti, ki so kakorkoli povezane z branjem. Mukotrpne vaje branja se spremenijo v prijetno doživetje s knjigo.

Ključne besede: branje, bralne težave, interesna dejavnost, knjige, motiviranje slabih bralcev za branje.

Abstract

Reading is a necessity for a successful education, successful and creative professional path as well as an enrichment in everyday life. That's why the poorer readers are being disadvantaged. Since the meaning and purpose of reading is so wide it is necessary to find different approaches, how to motivate those pupils who are at least motivated.

The reading club is presented in this article as an activity which was established for pupils with reading difficulties after they finish the third year of education in primary school. Such activities wish to encourage younger readers with reading difficulties to become enthusiastic about reading by using different and fun methods instead of traditional ones.

Key words: reading, reading difficulties, reading club, books, motivating pupils with reading difficulties

1. Uvod

V zadnjem času otroci berejo čedalje manj. Vse več je učencev, ki branja, predvsem branja knjig ne marajo in berejo slabo. Kot socialna pedagoginja se dnevno srečujem z otroki s posebnimi potrebami, pri katerih so bralne težave še bolj opazne. Z interesno dejavnostjo Bralni klub sem želela za branje in knjige navdušiti predvsem učence, ki imajo odpor do knjig in prebiranja le-teh.

Praktične ideje, kako pristopiti k slabšim bralcem, so uporabne pri vseh predmetih osnovne šole. Navdušile bodo tudi boljše bralce, hkrati lahko z njimi popestrimo pouk, da bo učenje bolj zabavno.



Slika 1: Udeleženci Bralnega kluba

2. BRANJE, POMEN BRANJA

»Biti navdušen za branje in biti reden bralec je večja prednost kot imeti visoko izobražene starše z dobro službo« so besede angleške strokovnjakinje Julie Strong (2006).

V celoti se strinjam z njenimi tezami: »Če bi vsaj otrok rad bral, bi bolj samozavestno govoril, izboljšal besedišče, razširil izkušnje in razumevanje, lažje razvil interese, razvil domišljijo, izboljšal pisanje, bil sposoben samostojnega učenja, izboljšal mišljenje, izboljšal medpredmetne dosežke« (Strong, 2006) ... pa še marsikaj bi se našlo.

Osnovno orodje, ki ga potrebujemo za učenje, je vsekakor branje. Brez branja, pa najsibo knjig, spleta, revij, navodil... ne gre. Branje nam omogoča pot do celotnega človeškega znanja.

Branje za marsi katerega učenca pomeni zapleteno razbiranje in težko razumevanje prebranega. Pri branju je potrebnih kup zaznavnih, čustvenih in miselnih procesov.

Ozbič idr. (2013) so ugotovili, da so za razvoj pismenosti potrebne sposobnosti in veščine, ki se porajajo že v predšolskem obdobju. Poleg posrednega stika s pisano in brano besedo obsegajo pozornost, metaliterarne in metajezikovne sposobnosti, jezikovno razumevanje in izražanje, pragmatične vidike uporabe jezika, funkcionalnost gledanja in še druga.

Sama menim, da je pri razvoju cele vrste veščin, ki jih otrok potrebuje za šolsko uspešnost, bistvenega pomena otrokovo domače okolje. Če doma ni knjig, kakršnihkoli, če starši ne berejo, bo otrok knjigo težko vzljubil. Če otroci ne dobijo pozitivnega zgleda doma, je edina možnost le vrtec in osnovna šola.

Po besedah Košak Babuder (2013) »na bralno učinkovitost pomembno vplivajo vključenost staršev in njihovo spodbujanje otrokovega branja ter povezanost domačega in šolskega kulturnega okolja. Zgodnje bralne uzkušnje so pomembne za razvoj jezika in širjenje besedišča«.

Čeprav je branje poleg poslušanja med najmanj učinkovitimi metodami učenja, je nujno, da večino besedil najprej preberemo, šele nato lahko to znanje preizkusimo v praksi, demonstriramo, se pogovarjamo, razlagamo drug drugemu.

2.1 Moj odnos do knjig, branja

Sama se z leti čedalje bolj zavedam, kako pomembne so knjige tudi zame osebno. S knjigami se učim, dajejo mi znanje, odprtost, razsvetljenost, z njimi strokovno, osebnostno in duhovno rastem, pomagajo mi pri zapletenih vprašanjih vzgoje in poučevanja tako doma kot v službi, ponudijo mi odgovore pri osebnih zagatah, zapletih ...

Najraje pa jih imam, saj se lahko s knjigo za trenutek, uro ali kar za cel večer umaknem v samoto, mir, spokojnost.

Po drugi strani pa je lahko knjiga tudi živahno in komunikativno sredstvo, kadar se ob njej družim z otrokoma, z učenci. Skupaj odpotujemo v svet domišljije, fantazije, v svet, kjer je vse mogoče.

Rada in veliko berem, z leti postajam pravi knjižni molj, poleg strokovne literature prebiram leposlovje. Aktivno sodelujem pri bralni znački za odrasle Savinjčani beremo.

Aktivno sodelujem pri šolskem projektu Noč branja, ki je namenjen najbolj pridnim bralcem na šoli. Vsakič skrbno izberemo osrednjo temo, s katero je prežeta celotna prireditev. Zadnji dogodek smo ob praznovanju 100. obletnice rojstva literarnega mojstra Roalda Dahla posvetili prav njegovim literarnim vragolijam. Z branjem njegovih del, bralnimi ustvarjalnicami in ogledi filmov, posnetih po njegovih delih, praznujejo ta dogodek povsod po svetu in v tem duhu smo se praznovanju pridružili tudi mi na Noči branja. V bralnih ustvarjalnicah smo se srečali z nekaterimi izmed njih: Čarli in tovarna čokolade, Veliki dobrodušni velikan, Odvratne rime, Gravža, Čarovnice … Naše bralno – ustvarjalne delavnice je popestril obisk čarodeja, spanje v pravljično okrašenih šolskih prostorih ter nagradno žrebanje in podelitev priznanj za vse udeležence.

Knjige imajo čudežno moč, lahko so celo bolj učinkovite kot zdravila uradne medicine. Poleg tega menim, da lahko branje oziroma knjige odvrnejo otroka od možnosti zasvojenosti z interenetom in z računalniškimi igrami.

Pri branju ne morem mimo **desetih pravic (in eno opozorila) bralcev**, kot jih je zapisal francoski pisatelj **Daniel Pennac** v svoji knjigi *Čudežno potovanje*. Ko sem jih prvič srečala, sem bila kar malce šokirana. Knjigo sem vedno doživljala kot nekaj svetega. Še danes me srce zaboli, ko srečam ljudi, ki ne berejo ali tiste, ki ravnajo s knjigo kot s »skret« papirjem (bi rekli v naših koncih). Sama imam še danes slabo vest, če v knjigi spustim kakšno stran ali jo odložim, ne da bi jo prebrala do konca. Učitelji, še posebej profesorji v gimnaziji, so nas grdo gledali, če knjiga, ki smo jo vzeli v roke, ni bila ena izmed del klasične literature.

Torej takšne so pravice bralcev (po T. K., 2012):

1. **Da ne beremo**
Še najstrastnejšim bralcem se kdaj zgodi, da ali zaradi pomanjkanja časa ali brez razloga ne berejo. In za to imajo vso pravico.

2. Da preskakujemo strani
Zakaj bi morali brati strani, ki jih ne uspemo prebaviti. Saj tudi v realnem življenju ne sprejemamo vseh informacij. Priznam, najprej jih nekaj preskočim... in ko je takih strani odločno preveč, knjigo enostavno odložim, neprebrano.

3. Da knjige ne dokončamo
Tudi knjiga nam lahko "ne potegne" - tako kot nismo prijatelji z vsemi ljudmi, tako nas morda tudi knjiga ne prepriča. Lahko pa samo trenutno zanjo ni pravi čas - in se bomo k njej vrnili čez nekaj let.

4. Da ponovno beremo
V knjigi lahko vedno odkrijemo nekaj novega. Ali pa podoživimo tisto, kar smo v njej že našli.

5. Da beremo karkoli
Tako pomembne knjige velikih mož kot "instantno" literaturo ali tisto, ob kateri tvegamo sladkorno ...

6. Da beremo kjerkoli
Na vlaku, pred šolo, (hmm ... na delovnem mestu mogoče ni ravno pravi kraj? ali pač ...), v postelji, ob kosilu ...

7. Da beremo zaradi užitka - se poistovetimo s knjigo
T.i. "Bovarizem" je včasih prav zaželjen pobeg od realnosti - seveda s pravo mero

8. Da listamo/brskamo po knjigah
To nam daje hiter pogled v knjigo, in tako se lahko odločimo, ali bomo knjigo kupili, si jo sposodili ...

9. Da beremo naglas
Slišati prebrano ima poseben učinek.

10. Da o prebranem molčimo
Ni nam za vsako ceno potrebno deliti mnenja o knjigi z drugimi in niti navesti razlogov, zakaj smo jo brali ... Odnos med knjigo in bralcem je lahko povsem intimna stvar.

Pa še opozorilo: Ne norčuj se iz ljudi, ki ne berejo, sicer ne bodo nikoli!

»Prva tri šolska leta otrok pridobiva temeljne spretnosti, kot so branje, pisanje, osnovno računanje. Pozneje branje služi za učenje vseh drugih predmetov in le z dobrim branjem bo lahko učno uspešen.« (Žerdin, T., 2016).

2.2 Bralni klub

Pri snovanju interesne dejavnosti sem imela v mislih učence, ki slabo berejo, ne marajo branja, nad katerimi so obupali tako starši kot učitelji. Želela sem jih spodbuditi in navdušiti za branje. Hkrati sem se zavedala, da sem si zadala težko nalogo: navdušiti otroka za nekaj, česar ne mara, ker mu enostavno ne gre dobro od rok.

Veliko idej sem dobila od mentorice, specialne pedagoginje Jožice Steblovnik na OŠ Polzela. Znanja s področja bralne pismenosti, predvsem ogromno praktičnih izkušenj kasneje od angleške strokovnjakinje Julie Strong, direktorice Nacionalnega gibanja za bralno pismenost v Veliki Britaniji, ki nam je predavala na več seminarjih v okviru projekta Bralna pismenost.

Interesno dejavnost sem ponudila tretješolcem, saj je konec 1. triade ravno tisti mejnik, ko naj bi se urjenje bralne spretnosti, sama tehnika branja že razvila do stopnje avtomatizacije. V višjih razredih pa branje služi funkciji učenja, uporabljati začnemo različne bralne strategije.

Tako naj bi bilo, a pri »mojih« učencih niti približno. Že sama omemba branja in knjig jih zmrazi, kaj šele, da bi brali vsak dan, čeprav samo 10 minut. Za takšne učence sem pripravila Bralni klub, kjer branje ni takšen bavbav, kot si ga ponavadi predstavljajo slabi bralci.

Otroci, ki so vključeni v Bralni klub, so povečini otroci, ki doma nimajo ustreznih bralnih spodbud. Zato je šola oziroma smo šolski strokovni delavci tisti, ki jih lahko spodbudimo in navdušimo za branje.

Pri mojih učencih se mi zdi bistvena motivacija za branje. Kako otroka, ki mu branje ne gre od rok, navdušiti za vsakodnevno vajo?

Pri otrocih je pomembno, da jih »za branje najprej spodbudimo in opogumimo, tako da se preusmerimo od ukvarjanja z negativnimi čustvi ob branju in od izogibanja branja k sprejemanju in spoprijemanju težav pri branju ter iskanju načinov boljšega obvladovanja le tega« (Magajna idr., 2008).

Za vse učence, ki ne marajo branja, je nujno, da »z učinkovitimi pristopi in prilagoditvami lahko učitelji veliko prispevajo k spodbujanju branja pri otrocih in mladostnikih, ki ob

ustrezno oblikovanih pisnih in bralnih gradivih izboljšujejo svojo veščino branja ter usvajajo strategije, s pomočjo katerih povečujejo svojo učno uspešnost« (Košak Babuder, 2013).

Ko starši opazijo, da ima njihov otrok težave pri branju, iščejo razloge za težave in krivdo pogosto zvalijo na šolo. Starši potrebujejo s strani šolskih strokovnih delavcev podporo in razumevanje. Pomemben je sodelovalni in partnerski odnos staršev in šole ter dober odnos učitelja do otroka. Starši otrok, ki imajo težave pri branju, imajo pogosto tudi sami težave z branjem in pisanjem, zato potrebujejo našo podporo in pomoč. Pri premagovanju otrokovih bralnih in napisovalnih težav sta bolj pomembna razumevanje učiteljev in intenzivnost pomoči kot pa vrsta programa. »Pomembne so zgodnja obravnava v predšolsekm obdobju ter možnosti za trening branja, ki zagotavljajo in vključujejo strukturirano in intenzivno poučevanje branja, dostopnost ustreznega bralnega gradiva, sprejemanje individualnih razlik med otroki, določeno količino individualnega poučevanja in poučevanja v manjših skupinah« (Košak Babuder, 2013).

Ko starši slabših bralcev septembra vidijo vabilo k interesni dejavnosti Bralni klub, pogosto preberejo le branje in učenje branja. Moram jim razložiti, da namen in cilj Bralnega kluba ni učenje branja in naj ne pričakujejo izboljšanja bralne tehnike pri svojem otroku. Takrat so nemalo razočarani. Odkrito jim moram razložiti, da je za izboljšanje branja potreben vsakodnevni trening branja, 10 minut na dan, vsakdan. Ena ura na teden je premalo. Tekoče branje se pridobi le z vajo. Brez njihovega sodelovanja ne gre. Potrebno bo posedeti ob otroku, mu pomagati pri težkih besedah, ga spodbujati in opogumljati.

Tistim, ki so pripravljeni zavihati rokave skupaj z otrokom, predstavim Vedenjsko kognitivni trening branja.

Bralni trening vedenjsko-kognitivne metode za izboljšanje branja je razdeljen na pet stopenj. Vsaka izmed stopenj traja 8 dni, ima določen cilj in točno določena pravila. Vključuje vsakodnevno, desetminutno branje ter ustrezno zunanjo motivacijo, ki jo spodbujamo s pomočjo žetonov. Velika pozornost je namenjena tudi izboru besedila. Bralne vaje morajo postati igra, otrok mora pri njih uživati in se zabavati, vzbuditi mu morajo veselje do branja. Otroka ne silimo k branju. Notranjo motivacijo, ki je otrokom z odporom do branja primanjkuje, spodbujamo z beleženjem rezultatov, tako da otrok sam vidi svoj napredek pri branju. Pri tem starši otrokovega branja nikoli ne grajajo, pohvalijo pa vsak, še tako majhen napredek. Da bo otrok dosegel napredek, morajo biti cilji realni. Izboljševanje branja je dolgotrajen proces in napredek največkrat ni vedno takoj opazen (Anić, 2004).

Osnovni namen Bralnega kluba je, da otroci izboljšajo svojo bralno učinkovitost ter posledično zmanjšajo svoj odpor do branja.

Uspešni učenci berejo tekoče, pravilno in z razumevanjem, hitro prepoznajo znane besede, razumejo tisto, kar preberejo. Z branjem širijo svoj besedni zaklad, svoje razmišljanje.

Moji učenci berejo počasi in z naporom, spopadajo se z dekodiranjem, ne upoštevajo ločil, ne prepoznavajo besed in besednih zvez, berejo brez čustvenega doživljanja, berejo zatikajoče in pogosto ne razumejo, kar so prebrali.



Slika 2: Ana predstavlja svojo najljubšo knjigo

Zaradi težav pri branju ne marajo branja, ne želijo vaditi, branju se izogibajo in začarani krog je sklenjen.

Pri branju je pomembno sproščeno vzdušje, prijetno klimo lahko ustvarimo že s samim prostorom, meditativno glasbo, prijetno dišavo, sedimo na tleh na blazinah. Spomladi kakšen lep dan izkoristimo za branje v naravi, npr. v gozdičku.

Pozitivna spodbuda je tudi, da berejo v manjši skupini učencev, ki imajo vsi osnovno težavo z branjem.

Bralni klub je interesna dejavnost, pri kateri seveda beremo, a se zraven tudi igramo in zabavamo.

Namen Bralnega kluba je poleg branja samega predvsem: vzbuditi otrokom interes za branje, brez prisile in pritiskov učiteljev in staršev, povezati branje s prijetnim dogodkom, ustvariti navado branja pri otrocih.



Slika 3: Živina najljubša knjiga

Beremo kratke, enostavne, zanimive, zabavne, včasih napete, drugič skrivnostne, ravno prav zapletene zgodbice, pesmice, uganke in še kaj. Izbiram knjige z veliko dialogi. Če je možno, otroci dobijo in berejo vsak svojo vlogo, sama pa vezni tekst.

Po branju ustvarjamo, rišemo, zgodbo zaigramo, ugibamo, kako se bo zgodba končala, si izmislimo nov začetek ali konec … Branje popestrimo z raznimi kvizi, ugankami, besednimi igrami, zmešnjavami, zavozlankami, tombolo, vrečo presenečenja in drugimi zabavnimi igrami.

Branje različnejših besedil, ki morajo biti predvsem kratka in zabavna, popestrimo z najrazličnejšimi dejavnostmi:

- Moja najljubša knjiga: Učenci v šolo prinesejo svojo najljubšo knjigo, ki jo predstavijo sošolcem, kje, kdaj so jo dobili, preberejo kratek odlomek. S svojo najljubšo knjigo se fotografirajo. Skupaj izdelamo plakat, ki nato krasi stenčas Bralnega kluba.
- Veriga besed (prvi glas, zadnji glas, prvi zlog ...)
- Iskanje rim.
- Branje: O levčku, ki ni hotel v šolo in igra vlog.
- Vsak učenec izdela svojo žepno knjižico.
- Branje Jurček in packarija; krasitev košev za ločeno zbiranje odpadkov.

- V parih igramo besedno igro Scrable.
- Reševanje rebusov.
- Obisk večje knjižnice, npr. Medobčinske knjižnice Žalec.
- 5 različnih pravljic, kratke povedi pomešane, učenci morajo pravilno razvrstiti povedi k pravim naslovom.
- Bingo loto z besedami.
- Ugibanje skritih besed iz besedila.
- Besedne igre (besede na določen glas, zlog ...).
- Vsak učenec dobi svoj listek z besedo, brez besedne komunikacije se postavijo v pravilno zaporedje, da nastane smiselna poved (k branju vključimo socialne veščine, sodelovanje, vodenje, sledenje ...).
- Besedne domine (beseda – beseda, beseda – slika).
- Besedni spomin .
- Iz prebranega besedila izdelajo strip.
- 300 čarobnih vprašanj: npr. Moje najlepše sanje? Kam se najraje skrijem? Moja najljubša žival itd.
- Igra s trditvami: Učencem predstavimo majhno izbiro trditev, ki naj povzemajo prebrano besedilo, nekaj trditev je napačnih. V dvojicah se odločijo, katere so najustreznejše in zakaj.
- Napoved/rekonstrukcija: Otroci se igrajo »Sherlocka Holmesa«, ugibajo in ustvarjajo besedilo iz uvodnih /zaključnih odstavkov s pomočjo razmišljanja o tem, kar so prebrali. Nato primerjajo povedi z izvirnikom.
- Zaporedje: Učenci morajo urediti razrezano besedilo tako, da bodo s pomočjo zgradbe oblikovali ustrezen pomen.
- Primerjava dveh pravljic, ki jih dobro poznajo (začetek, konec, osebe, kraj dogajanja ...).
- Celotno zgodbo razrežemo na več krajših enot, učence razdelimo v pare, vsak par dobi del zgodbe, ga prebere in zaigra / nariše ...
- V besedilu manjkajo besede, ki so zapisane na lističih (berejo besede in jih vstavljajo na pravo mesto).
- Po branju besedila sledijo vprašanja odprtega tipa, ki jih spodbujajo k razmišljanju in argumentiranju, za to je nujno natančno, pozorno branje in poslušanje
- Riba za misel (iz škatle vlečejo listke z najrazličnejšimi vprašanji, na katera odgovorijo sami ali vsi udeleženci, npr. Katero oddajo na TV najraje gledaš? Kdo je tvoj najljubši pevec? Katerega predmeta v šoli ne maraš?)
- Besedilo je razdeljeno na odstavke, pripravimo kratke trditve, učenci morajo poiskati, v kateri odstavek sodi posamezna trditev.
- Vila Malina (1. uro preberemo originalno verzijo, 2. uro poslušamo audio pravljico, 3. uro pravljico zaigramo)
- Slike postavijo v poljubno zaporedje in si izmislijo svojo zabavno/žalostno/grozljivo... zgodbo, ki jo na koncu še zapišejo.
- S poljubnimi nalepkami izdelajo slikopis – zgodbo v sličicah.
- Zgodbi odstranim vsa ločila, naloga učencev je, da zgodbo prebere in doda manjkajoča ločila.
- Bralna hišica: V vsakem oknu je listek z določeno nalogo, npr. pojdi do sošolca in ga požgečkaj ipd.
- Kdo sem?: Učencu na hrbet nalepimo ime pravljičnega bitja / živali / predmeta; z vprašanji Ali sem velik? Ali živim v gozdu? itd in našimi odgovori počasi ugotovi, kdo je.

- Bralna vreča: Vreča s knjigo in smiselno igračko potuje od učenca do učenca domov, ko jo vsi preberejo, sledi pogovor o knjigi, počutju, posebnostih ...
- Bralna stena: V šoli imamo stenčas, ki je namenjen Bralnemu klubu, tu tedensko objavljamo naše dejavnosti, posebnosti, priporočamo prebrane knjige drugim učencem in učiteljem.
- Ob koncu šolskega leta dobijo diplomo za sodelovanje pri interesni dejavnosti Bralni klub.
- Za zaključek čokoladna zabava: Zabavna igra s čokolado, vilicami, nožem, kapo, šalom in rokavicami. Otroci v krogu mečejo igralno kocko. Tisti, ki prvi vrže 6, mora čim hitreje obleči šal, kapo, rokavice, šele nato si lahko z nožem in vilico odreže košček čokolade. Vendar ostali otroci medtem mečejo kocko naprej in takoj, ko naslednji vrže 6, mora prvi igralec vse pripomočke odložiti. Igra je polna smeha, živčkov, jeze, včasih tudi joka, ko ne moremo in moremo do čokolade.

3. Zaključek

Bralni klub je edina interesna dejavnost na naši šoli, ki je namenjena slabšim bralcem. Menim, da naša tedenska druženja s knjigo učence navdušijo, da tudi sami doma v roke vzamejo kakšno knjigo, strip, revijo ... in si z njo krajšajo čas. Ob sodelovanju s starši in z izvajanjem vedenjsko-kognitivnega treninga branja pa so opazni rezultati z izboljšanjem branja in boljšim bralnim razumevanjem.

V prihodnje bi bilo nujno pomen branja in glasnega branja otrokom od rojstva naprej predstaviti staršem vrtčevskih otrok.

Svoj prispevek sem začela s pomenom branja za učenje, zaključila bom z zame še večjim pomenom knjige.

ZA UPOČASNITEV ČASA POTREBUJEMO KNJIGO!

Iz pravljice Bine Štampe Žmavc Muc Mehkošapek:

»V Drvečem mestu je vse samo hitelo in drvelo. Drveli so vlaki, avtobusi, letala, metroji, helikopterji, kolesa, motorji in koraki. Drveli so zjutraj, opoldne in zvečer, celo ponoči ni bilo nobenega miru… Kajti ljudje drvečega mesta so morali vsak dan tekati za svojimi karierami, službami, neodložljivo nujnimi opravki, in se niso smeli niti za hipček ustaviti, da jih ne bi kdo prehitel.«

Živimo v hitečem času in drvečih mestih. Za upočasnitev časa rabiš knjigo.

Zato se ustavimo. Otrokom predstavimo leposlovno knjigo, ki smo jo »ravnokar« prebrali, otroke opozorimo na »zanimiv strokovni tekst«, ki govori ravno o tem, o čemer se učijo… Na ta način bomo otrokom zbudili interes za učenje tega »znanja bogov«, kakor so branje in pisanje pojmovali stari Egipčani.

4. LITERATURA

Anić, N. (2003). Kako poboljšati čitanje: radni materijal za seminar.

Delors, Jacques. (1996). Učenje: skriti zaklad : poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport.

Košak Babuder, M. (2013). Lažja berljivost gradiv kot ključni dejavnik spodbujanja branja otrok in mladostnikov z disleksijo. *Tudi mi beremo, 10,* 19–25. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. In Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ozbič, M., Kogovšek, D., Novšak Brce, J., Zver, P., Vališer, A., Repe, K. (2013). Pismenost in predpismenost: katere veščine in sposobnosti potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk. *Tudi mi beremo, 10,* 9–17. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Strong, J. (2006). Kako pripraviti celo šolo k branju. Interno gradivo.

Štampe-Žmavc, Bina (1998). Muc Mehkošapek. Ljubljana : Epta.

T. K. (2012*). Že poznate 10 pravic bralcev?* Pridobljeno s http://www.slomedia.it/ze-poznate-10-pravil-bralcev.

Žerdin, T. (2016). Nesrečko! Zgodbe za otroke, ki ne marajo brati. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Drolc je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Zaposlena je na OŠ Braslovče, kjer izvaja dodatno strokovno pomoč, svetovalno delo, vodi interesno dejavnost Bralni klub in je mentorica Planinskega krožka.

Motiviranje dijakov za branje skozi medgenaracijsko sodelovanje

Motivation Students for Reading through Intergenerational Cooperation

Nina Stopar

Srednja šola Domžale
nina.stopar@guest.arnes.si

Povzetek

Mladi se danes v poplavi informacij in v situaciji, ko starši namesto njih opravijo večino vsakdanjih zoprnih opravil, težko navdušijo za karkoli, so pasivni in redkokdaj notranje motivirani, še najmanj pa jih navdušuje branje za razliko od igranja igric in brskanja po telefonih. Dostikrat pri urah vprašajo, zakaj se vsega tega sploh morajo učiti in kaj jim bo to koristilo za življenje. Zato moramo učitelji iskati nove načine in poti, kako mladim pomagati usvojiti veščine, kot so: ustrezna komunikacija v maternem jeziku, branje literature, timsko delo, prevzemanje odgovornosti, prilaganje, strpnost do starejših in spoštovanje. Da bi dijake motivirala za timsko branje ter medgeneracijsko druženje in jih soočila še z vsemi drobnimi izzivi, kako sobivati ter se znajti v zanje drugačnem življenjskem okolju, sem organizirala enoletno dejavnost izven šole in sicer druženje, branje ter razpravljanje o prebranem s starostniki iz MGC Bistrica, o katerem pišem v članku.

Ključne besede: motivacija, odgovorno obnašanje, samopodoba, sodelovanje in timsko delo

Abstract

Young people today live in a flood of information and are in a situation where their parents do most annoying everyday tasks instead of them, so it is difficult for them to be too impressed for anything; therefore, they are passive and rarely internally motivated. Least of all the students prefer reading in contrast to playing games and surfing the phones. They often ask why they have to learn all this and what will benefit them for life. That is why teachers need to look for new ways of motivation to help young people to adopt skills such as appropriate communication in mother tongue, reading literature, teamwork, excepting responsibility, adapting, tolerating the elderly and respecting them. In order to motivate students for team reading and intergenerational gathering and facing with all the small challenges of coexisting and finding themselves in a different living environment, I organized an activity that was held outside of the school, namely, socializing, reading and discussing the readings with the elderly from MGC Bistrica, about which I am writing in the article.

Keywords: co-operation and teamwork, motivation, responsible behavior, self-esteem

1. IZHODIŠČA (TEORETIČNI DEL)

1.1 Pomen komunikacije in motivacije pri delu z ljudmi, posebej v procesu vzgoje in izobraževanja

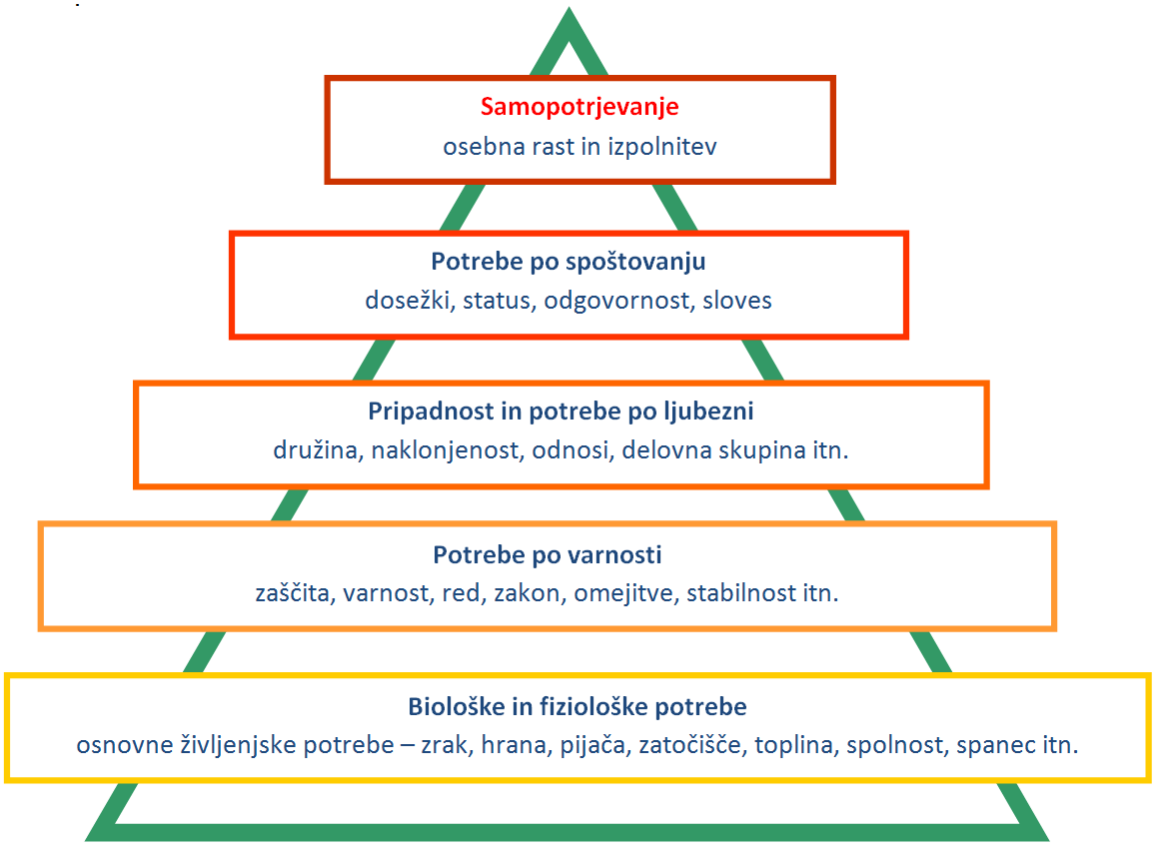
Motivacija in komunikacija sta zasedli osrednjo vlogo v našem življenju, odločata o tem, kako živimo, koliko smo sposobni osmisliti naše bivanje, kako ustvarjalni smo in kako uspevamo v razvijanju odnosov. Človek ni otok, živimo v stiku z drugimi, saj smo socialna bitja, kar pomeni, da je komunikacija, tako vsebinska kot odnosna, temelj našega človeškega obstoja. Komunikacija pa ne vzpostavlja le ustreznih partnerskih, intimnih odnosov, pač pa ustvarja primerno klimo in kulturo v odnosih med vsemi deležniki v šoli. Uspešna komunikacija je torej imperativ za uspešno šolo. Motivacija predstavlja gonilno silo, ki nas vodi pri učenju, delovanju in življenju. Če je ta motivacija notranja, je možno pričakovati, da bodo cilji, ki smo si jih zastavili, slej ko prej tudi udejanjeni, ob predpostavki, da so postavljeni realno.

1.2 Motivacija

Motivacija je usmerjanje človekove aktivnosti k želenim ciljem s pomočjo **njegovih motivov**. Bolj natančno pa je motivacija **zbujanje hotenj, motivov**, nastalih v **človekovi notranjosti** ali **njegovem okolju**, na podlagi **njegovih potreb**, ki usmerjajo njegovo delovanje k cilju in s tem spreminjanje možnosti v resničnosti. Potreba je razlika med želenim in dejanskim stanjem. (Uhan 2000)

Nekaj načel o motivih

- Motivi so univerzalni.
- Vedno je prisotnih več motivov.
- Na vsaki ravni prevladuje en motiv.
- Na višjo raven gremo, ko je zadovoljena nižja.
- Višina cilja določa, kdaj je to.



Slika 16: Hierarhija potreb po Maslowu

Kako deluje hierarhija potreb po Maslowu s slike 1?

- Začne se na dnu piramide, človek najprej želi zadovoljiti **osnovne potrebe** (npr. hrano, bivališče).
- Ko zadovoljimo fiziološke potrebe, nas nič več ne motivirajo. Premaknemo se na naslednjo raven. **Potrebe po varnosti** se nanašajo na fizično varnost in na varnost, povezano z izgubo službe, s pravili ipd.
- **Socialne potrebe** (potrebe po sprejetosti) pomenijo, da večina ljudi želi pripadati skupini. Imenujemo jih tudi potrebe po ljubezni in pripadnosti: delo s sodelavci, ki nas podpirajo, timsko delo, učinkovita komunikacija ipd.
- **Potrebe po ugledu** se nanašajo na priznanje za (uspešno) opravljeno delo. To pomeni, da večina ljudi išče ugled in spoštovanje pri drugih. Potrebo najlažje zadovoljimo z napredovanjem.
- **Samouresničenje** se nanaša na to, kako ljudje razmišljajo o sebi – največkrat ga merimo z uspehom in izzivi pri delu.

Vrste motivacije

Zunanja

- prihaja od zunaj
- nam je dana
- delamo, ker smo nagrajeni
- motiv ostane zunaj nas
- potrebne so spodbude
- spreminjamo se, ker hočejo drugi

DELO – motivira nas dosežek, uživamo, ko je konec

Notranja

- prihaja iz nas
- vzamemo jo za svojo
- delamo, ker nas veseli
- ponotranjimo motiv
- delamo tudi brez nagrade
- spremenimo se, ker smo se sami tako odločili

IGRA – motivira nas dejavnost, uživamo, ko se igramo

Krepitev motivacije

Za motivacijo za učenje **moramo okrepiti**:

- priložnosti za dosežke
- avtonomijo oziroma odgovornost (svobodo odločanja)
- kakovostne povratne informacije
- možnost napredovanja
- zanimive naloge
- priložnosti za osebno rast – za učenje in zorenje

Ni namreč dovolj, da zgolj zadovoljimo potrebe na prvih treh ravneh po Maslowu s slike 1.

Nekaj dejstev o motivaciji

- Samo motivirani lahko motivirajo.
- Ne motivirajo vseh iste stvari.

- Motivacija se stalno spreminja.
- Potrebna je določena mera empatije.

1.3 Vloga deležnikov pri motivaciji

Kaj lahko učitelji storimo za motiviranje dijakov?

Povečamo njihovo samospoštovanje na naslednje načine:

- Učitelj naj zagotovi čim več pozitivnih, a konkretnih povratnih informacij.
- Učitelj mora poznati vsaj nekaj posebnega o učencu in mu povedati, da si je to zapomnil.
- Učitelj naj enako ceni vloženi trud in rezultat – trud naj rodi uspeh.

Kaj lahko naredi dijak?

- Dijak se mora naučiti sprejeti lastne napake in uspehe, zato naj dobi priložnost za osebno analizo dosežkov in napak.
- Vsak dijak mora kdaj doživeti uspeh, sicer razvije strategije, s katerimi se izogiba neuspehu
  (nerealne cilje, odlašanje, vlaganje manj truda…).
- Dijaki naj občasno dobijo "še eno priložnost".

1.4 Motivacija dijakov za branje in za ustrezno komunikacijo s starostniki

Živimo v času, ko vse bolj in bolj hitimo. Svet nam na eni strani z bliskovitim razvojem odpira paleto možnosti, da izpolnimo lastne želje ter se uresničimo, da smo enako in vedno v središču dogajanja, ne glede na to, kje dejansko živimo. Vas postaja podobna drugi vasi, vsi kupujemo v enakih multinacionalkah, poslušamo podobno glasbo, gledamo enake filme … Z internetom smo lahko v stiku s svetom, prijatelji in vsemi najnovejšimi izumi enako hitro. Torej, svet je le klik vstran. Po drugi strani pa nas je nova tehnologija s tem, ko nam je približala svet, okradla bližine in pristnih stikov z ljudmi. Današnje generacije mladih so tako razvile drugačne sposobnosti in drugačne vrednostne sisteme kot generacije pred njimi. In prav zardi tega je spodbujanje prostovoljstva v smislu medgeneracijskega sodelovanja pomembno za premoščanje razlik, ohranjanje lastne identitete in spoštovanja drugačnosti, ki izvira iz razumevanja le te (A. Krajnc 1999, D . Findeisen 2005, T. Hozjan 2010, B. Bolčina in Ličen N. 2010, V. Pirc 2007, Barle Lakota Andreja in Mitja Sardoč, 2014).

Za ohranjanje zdravega medgeneracijskega odnosa v družbi je potrebno na ravni lokalne skupnosti poskrbeti za tako imenovan kulturni in socialni kapital. Strokovnjaki kulturni kapital opredeljujejo kot znanje, različne veščine, izobrazbo, vrednote, norme, besedni zaklad itd., kar posameznik pridobi skozi življenje v določenem življenjskem okolju. Kulturni kapital je torej neke vrste zapuščina oziroma kulturna zapuščina določene skupnosti posamezniku, s katero ga zaznamuje in vpliva na njegov vrednostni sistem, vzorce, norme, znanje in drugo. Socialni kapital pa se bolj kot v kulturno zapuščino obrača v medsebojne odnose in v socialno vključevanje posameznika v sodobni družbi. Danes prostovoljstvo ni več le odraz plemenitega dejanja dobre volje človeka do sočloveka, ampak dobiva nove razsežnosti, saj je postalo del socialne in zdravstvene politike. Hkrati poleg pomoči drugim poudarja tudi obliko

samopomoči ter ideje, vrednote in dejanja solidarnosti širi, pomaga omiliti razlike ter zmanjšuje neenakost (Barle Lakota Andreja in Mitja Sardoč, 2014).

Prav zaradi tega je vključevanje prostovoljstva v šolo marsikje že stalnica, saj se njegova pomembnost odraža v krepitvi pozitivnih odnosov, povečanju odgovornosti, sodelovanja in solidarnosti. Posredno naj bi pomagalo pri izboljšanju učnega uspeha otrok z učnimi oziroma socialnimi problemi ter k boljši povezanosti posameznikov in šolskega okolja z lokalno skupnostjo (J. Ramovš 2010).

Prostovoljstvo v obliki medgeneracijskega sodelovanja dviguje kulturni in socialni kapital ter tako pozitivno vpliva na odnose med različnimi starostnimi skupinami v lokalni skupnosti. Bistvo sodelovanja je v tem, da starejši prenašajo izkušnje na mlade, mladi pa prinašajo radost in veselje starejšim. Sodelovanje krepi, obnavlja in neguje temeljne medčloveške odnose ter sodelujočim daje življenjsko moč, energijo in varnost, saj stara generacija mladim lahko zapusti dragocene izkušnje in modrosti, medtem ko se mladi zavejo, kako pomembno je kakovostno staranje.

Šola s spodbujanjem prostovoljstva v obliki medgeneracijskega sodelovanja pozitivno vpliva na kulturni in socialni kapital v lokalnem okolju – povečuje občutek pripadnosti, zaupanja in solidarnosti, vpliva na posameznikovo osebnost in na njegov razvoj ter na razvoj skupnosti; ter aktivno spreminja lokalno okolje okoli sebe – šola ni več le ustanova, ki deluje kot rezultat svojega okolja, ampak ravno nasprotno, vanj posega in ga spreminja (K. Zver 2010, M. Kuhar 2008, Barle Lakota Andreja in Mitja Sardoč, 2014).

1.5 Pričakovani rezultati sodelovanja

Česa se lahko starejši naučijo od mlajših?

- Vzgoje (kako vzgajati vnuke)
- Mladi ohranijo starejše v koraku s časom (računalnik, internet...)
- Drugačnega pogleda na svet
- Vrnitev občutka pomembnosti
- S pogovorom in strpnostjo jih naučiti razumeti nove mlajše generacije
- Naučiti vzpostavljati socialno mrežo (kino, kavarna, facebook)
- Dati elan za nove stvari (aerobika, zumba, pilates...)

Česa se lahko mlajši naučijo od starejših?

- Zgodovine, običajev: pesmi, ples, tradicije, kulinarike
- Vrednot, načel
- Modrosti o življenju
- Strpnosti
- Toka življenja
- Izkušenj
- Navad, vedenjskih vzorcev
- Stila življenja
- Ciljev in vztrajnosti
- Mentorstva
- Hobijev
- Tolerance
- Izvenvrstniškega dialoga

- Razbijanje stereotipov o starosti in o starejših
- Učenja na napakah
- Generiranja novih idej
- Odgovornosti
- Drugačnega preživljanja prostega časa
- Življenja brez telefona
- Ohranjanja naravne in kulturne dediščine
- Poznavanja starostnih sprememb in posledic različnih bolezni
- Odpuščanja oziroma odpustljivosti
  (Medgeneracijsko učenje – naša odločitev za prihodnost sožitja 2011)

2 PRIMER DOBRE PRAKSE

2.1 Prostovoljstvo kot oblika medgeneracijskega sodelovanja na SŠ Domžale

Srednja šola Domžale, enota gimnazija, ter MGC Bistrica med letom izvajata različne oblike prostovoljstva, ki spodbujajo medgeneracijsko sodelovanje. Namen je, da se projekte (mozaik delavnice, medgeneracijsko branje) vnese v letni delovni načrt šole, dijakom pa se jih predstavi kot eden izmed možnih načinov, da opravijo obvezne izbirne vsebine. V pričujočem članku se bomo osredotočili na projekt prostovoljnega medgeneracijskega branja, ki je potekal med dijaki 3. letnika gimnazije in varovanci MGC-ja. Projekt smo poimenovali »Medgeneracijske bralnice«.

Medgeneracijsko sodelovanje je potekalo po predhodno oblikovanem akcijskem načrtu, ki smo ga med potekom spreminjali in dopolnjevali. Komunikacija med izvajalci projekta – predstavniki MGC Bistrica ter predstavniki šole – je bila redna in je potekala na delovnih srečanjih ali po telefonu. S prostovoljstvom v obliki medgeneracijskega sodelovanja smo želeli uresničiti naslednje cilje:

- spodbuditi mlade k druženju s starejšimi,
- povečati pretok kulturnega kapitala med varovanci in dijaki,
- pri dijakih krepiti vrline, kot so: solidarnost, altruizem, potrpežljivost, prijaznost in strpnost do starejših,
- povečati socialno vključenost varovancev MGC Bistrica ter dijakov SŠ Domžale v lokalno okolje,
- povečati prepoznavnost SŠ Domžale ter MGC-ja v lokalnem okolju,
- vplivati in spodbuditi razvoj tovrstnih dejavnosti v lokalnem okolju.

Z branjem kot obliko sodelovanja v projektu »medgeneracijske bralnice« smo želeli uresničiti sledeče cilje:

- spoznavati literaturo kot brezčasen medij, ki ohranja svoj položaj in uspešno kljubuje novi tehnologiji,
- poskrbeti, da dijaki nadgradijo svoje literarno in tudi zgodovinsko znanje, veščine komuniciranja, poslušanja, timskega dela ter nastopanja,
- premagovati medgeneracijske razlike ob življenjskih temah (vojna).

Uspešnost našega projekta smo merili s tako imenovanimi kvalitativnimi kazalniki ali kriteriji, kot so: zadovoljstvo udeležencev, zbiranje vtisov udeležencev, zbiranje fotografij, ki prikazujejo potek druženja.

Na podlagi predhodnih izkušenj (medgeneracijsko sodelovanje v projektu Teden vseživljenjskega učenja) smo že vnaprej predvideli ovire, ki bi lahko otežile ali onemogočile sodelovanje. Zato smo način dela prilagodili omenjenim oviram in ga nemoteno ter kvalitetno izpeljali.

- Varovancem smo knjige priskrbeli mi, pri tem nam je poleg šolske knjižnice pomagala tudi lokalna splošna knjižnica. Knjige smo jim razdelili teden dni pred prvim srečanjem.
- Ker so varovanci zaradi starosti težje gibljejo (nekateri so na vozičkih, pri hoji potrebujejo palico …), smo k varovancem prihajali mi. Delavnice so potekale v prostorih MGC Bistrica.
- Varovancem smo se prilagodili tudi časovno. Delavnice so potekale po popoldanskem počitku varovancev, dijaki pa so na delavnice počakali (7. šolska ura se konča ob 13.30). V MGC-ju so dijakom ob 14.00 pripravili hladno malico, kjer so se s profesorico pripravili na potek delavnice.
- Ker smo se lotili medgeneracijskega branja, smo predvideli, da varovanci stari od 70 do 90 let težje prebirajo daljša besedila, saj jim koncentracija hitreje pade, prav tako se pri starejših pojavljajo težave z vidom.

V projektu »medgeneracijske bralnice« je sodelovalo 13 varovancev in 9 dijakov. Varovanci in dijaki so prebirali roman znanega slovenskega pisatelja, režiserja in kolumnista Gorana Vojnovića *Jugoslavija, moja dežela*. Tema je več kot odlična za premoščanje razlik in širjenje kulturnega kapitala. Dijaki in varovanci so se na medgeneracijskih bralnicah srečali 5-krat, na 4. srečanju pa se jim je pridružil tudi pisatelj. Dijaki so z varovanci aktivno preživeli 10 šolskih ur (5 srečanj po 2 šolski uri, čeprav so se skoraj vedno malce podaljšale), na delavnice so se pripravljali samostojno (15 šolskih ur) ter s profesorico pred delavnico (5 šolskih ur). Projekt medgeneracijskega branja, kjer se udeleženci 5-krat srečajo na druženjih, bi dijakom prinesel 30 ur opravljenih OIV.

2. 2 Načrtovanje dejavnosti po točkah

1. Kaj: medgeneracijsko branje; Goran Vojnović: Jugoslavija, moja dežela

2. Kdaj: ob torkih v novembru in decembru

3. Kje: v prostorih MGC Bistrica

4. Kdo: 9 dijakov tretjih letnikov in 12 starostnikov iz MGC Bistrica

5. Kako: pogovor poteka v krogu, udeleženci sedijo tako, da so med seboj pomešani; dijaki se s profesorico v prostorih MGC Bistrica srečajo vsakič ob 14.00, kjer pomalicajo pripravljeno malico ter se na potek srečanja pripravijo (pogovorijo se o poteku delavnice, osvežijo vsebino, izpostavijo teme in jih aktualizirajo …).

Potek delavnic po srečanjih:

1. **srečanje**: Spoznavno druženje varovancev in dijakov, predstavitev načina dela, pogovorimo se o temi: Jugoslavija (zgodovinski, družbeni vidik), varovanci na srečanje prinesejo predmet, ki jih spominja na Jugoslavijo ali predmet iz takratnih časov. Varovanci predstavijo predmet, ki so ga na srečanje prinesli – povedo, kako je izbrani

predmet povezan z Jugoslavijo, zakaj so ga izbrali in kaj jim pomeni z namenom, da dijakom predstavijo življenje v takratni državi. Druženje se zaključi s spoznanjem, da se je življenje v zadnjih 50-ih letih močno spremenilo.

2. srečanje: Srečanje se začne s predstavitvijo pisatelja ter srednje dolgo obnovo romana. Sledi krajši pogovor o vsebini, pričakovanjih, morebitnih komentarjih, pripombah – vsak udeleženec poda mnenje o romanu ali vrednoti vsebino oziroma pove pričakovanja … Nadaljujemo s pogovorom o vsebini romana, in sicer tako, da roman skupaj prebiramo po poglavjih – dijaki v naprej izberejo odlomke, ki se jim zdijo za razumevanje vsebine romana ključni ali pa so se jih bolj dotaknili kot ostala vsebina. Dijaki preberejo svoj izbrani odlomek in sicer tako, kot si odlomki sledijo v knjigi. Odlomek še prej umestijo v celotno zgodbo. Izbrani prebrani odlomek služi kot iztočnica za pogovor (oznaka oseb, povzemanje njihovega ravnanja, vrednotenje in razlaganje ravnanja literarnih oseb., aktualizacija dogodkov …) Pogovor moderira profesorica, ki skrbi, da so vsi udeleženci enakomerno vključeni v pogovor. Predelamo polovico romana.

3. srečanje: Nadaljujemo s pogovorom o vsebini romana, in sicer tako, da roman skupaj prebiramo po poglavjih – dijaki v naprej izberejo odlomke, ki se jim zdijo za razumevanje vsebine romana ključni ali pa so se jih bolj dotaknili kot ostala vsebina. Na tem srečanju preberemo roman do konca. Pogovor moderira profesorica, ki skrbi, da so vsi udeleženci enakomerno vključeni v pogovor. Zadnjih 15 minut udeleženci v dvojicah (s sosedom na svoji levi strani) zabeležijo svoje vtise, komentarje, pripombe ter zapišejo nekaj vprašanj, ki jih bodo na naslednjem srečanju postavili pisatelju.

4. srečanje: Literarni pogovor s pisateljem Goranom Vojnovičem – varovanka zbranim osveži vsebino romana s krajšim povzetkom, dijakinja pisatelju predstavi namen in način našega druženja ter dela. Sledi pogovor s pisateljem, dijaki in varovanci so se na pogovor v naprej pripravili; sedaj pisatelju postavljajo vprašanja – pogovor poteka sproščeno in se prelevi v prijetno kramljanje. Na srečanje povabimo lokalnega novinarja.

5. srečanje: Zaključno srečanje – doživljanje, vrednotenje, obujanje spominov in izdelava plakatov.

- Dijaki in varovanci ustvarijo pisne izdelke: krajše komentarje o knjigi, druženju.
- Pripravijo plakat s fotografijami in komentarji druženja.

6. Prepoznavnost v lokalnem okolju:

O projektu se poroča v lokalnih medijih, na spletni strani šole, v prostorih šole in MGC Bistrica so razstavljeni plakati, ki so jih naredili dijaki in varovanci na zadnjem srečanju

3 ZAKJUČNE MISLI

3.1 Koliko smo bili uspešni?

Današnji mladi lahko zagotovo veliko ponudijo starejšim generacijam, ki jih odlikujejo druge karakteristike, kot so: optimizem, delavnost, odločnost itd. Sicer pa je vsak človek svet

zase, kot je zapisal priznani slovenski pesnik Tone Pavček. Na Srednji šoli Domžale se tega zavedamo, zato mlade vzgajamo in učimo, da drugim in drugačnim dajo priložnost. S prostovoljstvom na Srednji šoli Domžale učimo dijake, kako pomembne so pristne človeške vezi ter kako od blizu zgleda življenje v poznih (zrelih) letih. Prostovoljstvo je dijake obogatilo in nanje pozitivno vplivalo, saj jim je približalo življenje starejših, ob njih pa so spoznavali tudi sebe ter razmišljali o življenju, medsebojni povezanosti ter tudi o minevanju, ki je sestavni del vsega živega.

Z vključitvijo prostovoljstva kot načina opravljanja OIV na Srednji šoli Domžale uresničujemo zastavljene cilje. Zavedamo se, da je prostovoljstvo v svetu ostrih kapitalističnih odnosov pomembna vrednota, zato jo je potrebno vključiti v šolsko okolje v obliki opravljanja obveznih izbirnih vsebin, pri tem pa je za uspešnost zastavljenega projekta pomembna dobra promocija na šoli in v MGC Bistrica kot tudi prepoznavnost v okolju.

Če nekdo postane prostovoljec že v šolskih klopeh, vrednote prostovoljstva ponotranji in jih nosi v sebi. Socialni in kulturni kapital se krepi skozi prostovoljske dejavnosti, kot so medvrstniška pomoč in učenje, medgeneracijsko sodelovanje ali kakršna druga prostovoljna dejavnost (Barle Lakota Andreja in Mitja Sardoč, 2014).

3.2 Kako sem motivirala dijake?

- poskrbela sem za čim več pozitivnih, a konkretnih in kakovostnih povratnih informacij,
- o vsakem posamezniku sem spoznala vsaj nekaj posebnega (je dober organizator, je odličen kuhar, zna igrati na kitaro in peti, je prijazen, pomaga drugim, rad vodi in drugi mu sledijo, je zabaven, je iskren, je vztrajen, je zanesljiv,…) in mu to tudi povedala,
- dijakom sem omogočila priložnosti za dosežke in avtonomijo ter prevzemanje odgovornosti,
- dodelila sem jim zanimive naloge in odprla priložnosti za osebno rast – za učenje in zorenje,
- pokazala sem, da cenim predvsem vloženi trud in da je končni rezultat truda vedno uspeh.



Slika 2: Udeleženci medgeneracijskega branja in druženja s pisateljem Goranom Vojnovićem

Dijaki so s starostniki na sliki 2 delali z veseljem in navdušenjem, doživljali so izzive, nove izkušnje, počutili so se pomembne, cenjene, sprejete, bili so pohvaljeni, držali so se dogovorov, reševali so naloge, pisali so o videnem brez negodovanja, se družili in sodelovali, posneli so nešteto posnetkov, se zabavali in učili o življenju in za življenje.

4. LITERATURA IN VIRI

Bolčina B. in Ličen N. (2010) (ur.): *Izobraževanje – most med generacijami*. Priročnik za medgeneracijsko učenje. Ajdovščina: Ljudska univerza Ajdovščina.

Barle Lakota A. in Sardoč M. (2014). Socialni kapital, enake možnosti in izobraževalne politike. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (3), 9–28

Hozjan T. (2010). Aktualne dejavnosti na področju medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji. *Andragoška spoznanja* 16 (4). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Krajnc A. (1999). Paradoks tretjega življenjskega obdobja. *Andragoška spoznanja* 4 (3). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Krajnc A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost

Kump S. (2008). Nova paradigma medgeneracijskega učenja. Andragoška spoznanja 3 (4). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kump S. in Jelenc Krašovec S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Ličen N. (2009). *Medgeneracijsko učenje v lokalni skupnosti – študija primera. Medgeneracijsko sožitje kot prvina medživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.

Marentič Požarnik Barica (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Maslow A H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row Publishers

Musek J. in Pečjak V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Ramovš J. (2010). Na mladih svet stoji. Na kom pa stojijo mladi? *Generacija* (4). Ljubljana. Mreža MGS.

Prebivalstvo Slovenije se stara – potrebno je medgeneracijsko sožitje (2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

Prebivalstvo Slovenije danes in jutri, 2008 – 2060: *Projekcije prebivalstva EUROPOP 2008 za Slovenijo* (2009). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

Raffini James Peter (2003): 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.

Zver K. (2010). *Medgeneracijsko učenje v domovih za starejše – študija primera Doma starejših Rakičan in Doma starejših občanov Ljutomer*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.

Uhan S. (2000). *Vrednotenje dela II*. Kranj: Založba Moderna Organizacija.

Woolfolk A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Stopar je profesorica slovenščine in filozofije, ki zadnjih 6 let poučuje na Srednji šoli Domžale. Leta 2016 je uspešno zagovarjala znanstveni magisterij iz filozofije pri dr. Levu Kreftu s področja estetike. Sedaj končuje Šolo za slikanje in risanje Arthouse iz Ljubljane in pripravlja svojo prvo razstavo za magisterij. Njeno področje dela je poleg poučevanja in dela z mladimi estetika, oziroma umetnost, najprej besedna nato pa še likovna in plesna.

Nega bralne kulture v srednji šoli

Nurturing Reading Culture in Secondary Schools

Janja Florjančič

Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola
janja.florjancic@sc-nm.si

Povzetek

Prispevek prikazuje načine nege bralne kulture z različnimi dejavnostmi v programih srednješolskega izobraževanja, ki pri dijakih zbujajo motivacijo za prostočasno branje literature. Avtorica kot učiteljica slovenščine in organizatorica interesnih dejavnosti na šoli vodi bralni klub in projekt Rastem s knjigo, v okviru pouka organizira ogled šolske knjižnice, sodeluje s knjižnico v lokalnem okolju, je somentorica dijakom pri tekmovanju iz znanja materinščine za Cankarjevo priznanje in poskuša z drugačnim pristopom dijakom približati tudi domače branje. Ker branje za dijake ni prijetna dejavnost in ker večina mladih danes ne bere zaradi notranje motivacije, avtorica pri svojih projektih »posega« tudi po zunanji motivaciji.

Ključne besede: branje, prostočasno branje, bralna kultura, notranja motivacija, zunanja motivacija

Abstract

This article shows different methods of nurturing reading culture in secondary school programs using various activities which raise motivation for free time reading. The author, as a teacher of Slovene and the extra-curricular activities organiser, conducts “Reading Club” and coordinates the project “I grow up with a book”, organizes school library tours, cooperates with the local library, is one of the mentors for the competition in Slovene language *Cankarjevo priznanje* (Cankar Award) and tries to encourage students for required reading using a different approach. Since students do not find reading a pleasant experience and since most of them nowadays do not read because of their inner motivation, the author uses also outer motivation in her projects.

Key words: reading, free time reading, reading culture, inner motivation, outer motivation

1 Uvod

Pojav in razvoj novih medijev ter njihov močan vpliv na uporabnike sta med najpomembnejšimi povzročitelji upadanja bralne kulture v zadnjih petdesetih letih, saj nudijo veliko zabave, branje pa je veliko bolj naporno ter zato tudi manj priljubljeno. Zamenjava branja z novimi mediji je vedno bolj posledica socializacije v otroštvu, kajti tisti, ki že kot otroci berejo za sprostitev in so jim v tem dober vzor tudi starši, bodo branju zvesti tudi v prihodnje. Srednja šola je za marsikoga ustanova, ki ga je »prisilila« prebrati nekaj kanoniziranih besedil, sicer pa po končanem izobraževanju marsikdo ne seže več po knjigi.

Zaradi dejstev in vprašanj o tem, kako pripraviti oz. prepričati dijake za branje, da bodo ostali vseživljenjski bralci, bom v nadaljevanju predstavila nekaj dejavnosti, s katerimi v srednješolskih programih poskušam spodbujati in negovati branje in bralno kulturo.

1.1 Bralna kultura

Bralna kultura je zbirni pojem oz. ime za najrazličnejše dejavnosti v okviru različnih institucij, ki so namenjene spodbujanju, negovanju, razvijanju, širjenju in plemenitenju branja. Je odnos, način in kompetenca, s katerim bralec pristopa k leposlovni knjigi in se kaže v tem, koliko, kaj in predvsem kako bralec bere. Torej je bralna kultura pogojena z bralno vzgojo in socializacijo ter je njun bolj ali manj uspešen rezultat, razumeti pa jo moramo kot doživljenjski proces. (Jazbec, 2006)

1.2 Bralna socializacija

Bralna socializacija je po Groebnu (Jazbec, 2006) proces pridobivanja in posredovanja kompetenc, ki so potrebne za razumevanje in obravnavo različnih vrst besedil. Torej pomeni bralna socializacija učenje branja in dešifriranje kakršnega koli pisanja. Sem sodi npr. branje za zabavo, poučno ali informacijsko branje in tudi branje literature. Sem pa ne štejemo tistih oblik literarnih besedil, ki niso v obliki tiskanega medija knjige. Bralna socializacija posplošeno pomeni pojem, ki se nanaša na bralca in njegove spretnosti in sposobnosti v odnosu do tiskanih medijev. (Jazbec, 2006: 102–103)

1.3 Bralna vzgoja

Bralna vzgoja je pojem, ki se pogosto pojavlja v slovenski in strokovni literaturi, in je primerljiv z bralno socializacijo, a ne enak. Vzgoja je eden izmed načinov hotene, načrtne socializacije in je omejena na obdobje odraščanja. Izraz literarna socializacija je širši kot bralna vzgoja in pomeni trajen proces ter poudarja aktivno vlogo posameznika v tem procesu. (Jazbec, 2006)

2 Spodbujanje branja oz. motivacija na šoli

Dijaki srednjih strokovnih šol imajo drugačne interese, drugačne jezikovne zmožnosti in bralne izkušnje kot gimnazijci. Če hočemo razvijati njihove temeljne zmožnosti, je treba »več prostora nameniti spodbujanju bralne motivacije in postopnemu širjenju primarnih bralnih interesov« (Krakar Vogel, 2008). Več časa je torej potrebno nameniti tematskemu in žanrskemu branju ter motivaciji dijakov na različne načine. Za dijake srednjih strokovnih šol je zelo pomembna zunanja motivacija oz. »dam – daš« odnos, ker jim (vsaj večini) branje ne predstavlja užitka in koristnega preživljanja prostega časa, temveč je za njih nekaj, »kar se mora« in zato do branja čutijo odpor.

Odnos dijakov do književnosti in branja v šoli je v veliki meri odvisen od učitelja. Učitelj naj bi bil spodbujevalec dejavnega učenja in literarnega branja pri dijakih. Poleg samozavesti in veselja do dela je velikega pomena tudi njegova profesionalna usposobljenost.

Učitelj mora biti razmišljujoči praktik in svojega predmeta ne sme poučevati mehanično z izvajanjem kurikularnih določil. Kritično mora razmišljati o ciljih, vsebinah in izvedbi, raziskovati in spreminjati svoje ravnanje. (Marentič Požarnik, 2000)

Boža Krakar Vogel (1995/96) je podala smernice dobrega učitelja, ki jih je pridobila iz intervjujev s študenti. Dober učitelj mora:

- biti splošno kulturno razgledan po starejši in sodobni literaturi in sistematik pri podajanju snovi;
- imeti pozitiven odnos do predmeta, sposobnost opredeljevanja in dopuščanja drugačnih interpretacij;
- biti mora prožen pri izvajanju učnega načrta, dopuščati izbirno branje, demokratično vodenje pouka, spodbujanje samostojnosti.

Ker želim dijakom približati prostočasno branje, jih motivirati, da postanejo vseživljenjski bralci, poleg poučevanja, kjer poskušam uporabljati različne pristope za branje, na šoli vodim tudi dejavnosti, ki prispevajo k dvigu bralne kulture dijakov.

2.1 Bralni klub

Da bi dijakom približala knjigo in med njimi spodbudila interes za branje in bralno kulturo, sem razmišljala o klubu, ki bi povezoval tiste dijake, ki radi berejo in bi se radi pogovarjali o tistih književnih temah, ki so jim najbolj blizu.

V šolskem letu 2008/2009 sem na pobudo Bralne značke Slovenije, ki je pripravila poskusni predlog programa branja za člane bralnih klubov oz. skupine srednješolcev, ki bi se želeli pogovarjati o knjigah, ki na različne načine in z različnih avtorskih perspektiv govorijo o najstnikih in težavah, ki jih ti imajo, ustanovila Bralni klub. Dijaki, ki obiskujejo Bralni klub, so večinoma tisti, ki jih poučujem sama, kar pomeni, da me poznajo, poznajo moj način dela in mi nekako zaupajo. Poleg samega branja jih v klub pritegne tudi prost dan ali dva v šolskem letu, ko se odpravimo na razne dejavnosti. Torej je za dijake zelo pomembna tudi zunanja motivacija.

Dejavnost je namenjena dijakom, ki radi berejo in se želijo sproščeno pogovarjati o prebranem, z vrstniki deliti mnenja ter jih argumentirati. Je torej projekt širjenja bralne kulture na šoli in med dijaki. Beremo problemske knjige in prebrano na zanimiv način predstavimo ostalim. Izpostavimo problem dela, ga poskušamo opredeliti in utemeljiti ter spodbuditi kolege v klubu, da izrazijo svoje mnenje in bralne izkušnje ter s tem razvijajo kritično mišljenje. Vsakdo mora prebrati najmanj dve knjigi v šolskem letu.

Bralni klub se sestaja enkrat mesečno po dogovoru. Namen bralnega kluba je spodbujati bralne navade dijakov, vzgajati dobre bralce, nadgrajevati bralne zmožnosti, dvigovati bralno kulturo, spodbujati kritično mišljenje, sposobnost razpravljanja in vrednotenja prebranega oz. izmenjava mnenj in pogledov na prebrane knjige, pogovor o knjigah, približati dobre in zanimive knjige ter kvalitetno preživljati prosti čas.

Z dijaki bralnega kluba obiskujemo literarne prireditve (POPslastice) in spoznavamo kulturne ustanove v bližnji okolici ter v Ljubljani, v novembru pa obiščemo knjižni sejem v Cankarjevem domu. V okviru Bralnega kluba smo obiskali Narodno in univerzitetno knjižnico, Slovenski etnografski muzej, Muzej novejše zgodovine Slovenije, RTV Slovenije, Državni zbor Republike Slovenije in se udeležili celo koncerta MGL in AGRFT ROCK's.

Mnenja dijakov o bralnem klubu:
»Za Bralni klub sem se odločila zato, ker me že od nekdaj zanimajo knjige in vse, o čemer pripovedujejo. V Bralnem klubu mi je zelo všeč, saj smo obiskali kar nekaj ustanov, marsikaj na novo spoznali in se zelo zabavali ob poslušanju in komentiranju del. Od tistega trenutka,

ko sem postala članica Bralnega kluba, še več berem, saj sem spoznala, da se zaradi knjig bolje izražaš.«
Sanja

»Zelo mi je všeč projekt POPslastice v Knjižnici Mirana Jarca. Bralni klub me je spodbudil k branju in me prisilil k dobri organizaciji časa. Ker mi je način dela v klubu všeč, ga bom obiskovala tudi v prihodnjem šolskem letu.«
Nina

»Z Bralnim klubom smo v teh letih obiskali veliko zanimivih in poučnih ustanov v Ljubljani. V preteklih štirih letih sem prebrala veliko več knjig in si vzela več časa za branje, kot bi si ga, če kluba ne bi obiskovala. Čas, ki sem ga preživela s prijatelji iz Bralnega kluba, pa je bil zabaven in poln smeha.«
Klavdija

»Mentorica Bralnega kluba se resnično trudi, da bi nam približala knjigo in branje. Poskuša nas motivirati tudi z ekskurzijami v Ljubljano, na katerih se zelo zabavamo in uživamo, hkrati pa spoznamo in izvemo veliko novega.«
Nejc

»V Bralnem klubu sem zato, ker zelo rada berem. Super je, da se dobivamo in razglabljamo o prebranem ter da si ogledamo knjižni sejem in Ljubljano.«
Azra

»Sam kar veliko berem, čeprav veliko časa presedim tudi za računalnikom. Tam lahko človek pride do velikega števila informacij, knjiga pa ostaja manj zanimiv medij. V srednješolskih klopeh bi morali biti bralni klubi pogosti, saj nam tako dajo možnost večje izbire in pogovora v manjši skupini. Ne smem pa pozabiti vseh dejavnosti, ki so povezane z Bralnim klubom – od POPslastic do obiska Ljubljane in raznih ustanov.«
Jan

2.2 Knjižne POPslastice

Z Bralnim klubom se udeležujemo Knjižnih POPslastic, ki jih organizira Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto. Od oktobra do decembra v knjižnici potekajo srečanja, na katerih dijaki skozi različne ustvarjalne in kulturne pristope spoznajo pomen branja in knjige.

Poudarek projekta je na šestih vsebinskih sklopih, ki opredeljujejo nekatere temeljne človekove lastnosti, ki jih na izviren in prepoznaven način s pomočjo slovenskih in tujih knjižnih vsebin ter skozi svoja strokovna znanja in usposobljenost predstavijo gostje.

Na ta način želijo mladostnikom približati kvalitetne in izvirne knjižne vsebine s pomočjo gostov in vrhunskih strokovnjakov s področja branja in pisanja, igre in televizije, glasbe, slikarstva ali fotografije ter jim ponuditi možnost branja, razpravljanja, srečanja in druženja z vrstniki podobnih interesov ter z njihovimi vzorniki in znanimi osebami.

Namen projekta je promovirati in širiti bralno kulturo, skozi knjigo širše kulturno povezovati in izobraževati, spodbujati in oblikovati vseživljenjske bralne navade, spodbujati kritično mišljenje ter zagotoviti višjo bralno sposobnost mladih.

Znana imena s slovenskega prostora in raznolikost njihovih poklicev vabijo dijake, da pred odhodom na Knjižne POPslastice pobrskajo po spletu, kaj preberejo in se poučijo o ljudeh, ki jih bodo s pomočjo moderatorke spoznali. Spet je prisotna zunanja motivacija, saj Knjižne POPslastice po navadi potekajo v času zadnjih ur pouka, ki jih imajo člani Bralnega kluba opravičene. Po dejavnosti eden izmed njih napiše prispevek, ki ga objavimo na spletni strani šole in na tak način poskušamo širiti dejavnost Bralnega kluba. Z udeležbo na POPslasticah dvigujemo bralno kulturo in literarno ter vsesplošno razgledanost dijakov, članov Bralnega kluba.

2.3 Rastem s knjigo

Rastem s knjigo je nacionalni projekt spodbujanja bralne kulture, ki ga izvaja Javna agencija za knjigo Republike Slovenije.

Kot organizatorica kulturnih interesnih dejavnosti na šoli sem tudi koordinatorica projekta Rastem s knjigo na šoli. Celotna populacija 1. letnika naše šole je vključena v ta projekt. Po dogovoru s Knjižnico Mirana Jarca Novo mesto si dijaki ogledajo knjižnico, spoznajo njeno dejavnost, predstavijo pa jim tudi izbrano knjigo, ki jo prejme vsak izmed njih. Obisk knjižnice torej vključuje spoznavanje knjižničnega informacijskega znanja, seznanjanje z najnovejšim mladinskim leposlovjem ter predstavitev izbranega avtorja in knjige. Dijaki naše šole so v projekt vključeni od začetka, to je od leta 2010, ko je projekt Rastem s knjigo prišel tudi v srednje šole. Uradni začetek projekta je vsako leto 8. septembra, ob mednarodnem dnevu pismenosti, ko so knjige že dostavljene v vse splošne knjižnice po Sloveniji. Knjige za srednješolce so izbrane na podlagi javnega razpisa Javne agencije za knjigo Republike Slovenije.

Dijaki podarjeno knjigo preberejo kot domače branje, učitelji pa se z njimi o delu pogovorimo, ga analiziramo in ovrednotimo. Dela so privlačna in berljiva, dijaki pa radi segajo po njih.

Cilji nacionalnega projekta »Rastem s knjigo SŠ« so:
- spodbujanje dostopnosti kakovostne in izvirne slovenske mladinske leposlovne literature;
- promocija vrhunskih domačih ustvarjalcev mladinskega leposlovja;
- spodbujanje motivacije za branje pri dijakih in njihovega obiskovanja splošnih knjižnic;
- motivacija založnikov k večjemu vključevanju sodobnih slovenskih piscev v založniške programe za mladino ter povečevanje deleža izdanega izvirnega slovenskega mladinskega leposlovja.

2.4 Obisk šolske knjižnice

Knjižnica Šolskega centra Novo mesto je knjižnica s prostim pristopom in je namenjena udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli – vsem dijakom srednjih šol, ki delujejo v okviru centra, študentom višje strokovne šole, udeležencem izobraževanja ob delu ter raznih seminarjev in tečajev, ki jih organizira šola, njihovim profesorjem, učiteljem, mentorjem ter drugim zaposlenim na Šolskem centru Novo mesto. Članstvo v knjižnici traja toliko časa kot izobraževanje oz. zaposlitev uporabnika na šoli.

V okviru prvih ur slovenščine v prvem letniku učitelji slovenščine dijake pripravimo in odpeljemo na uvodno bibliopedagoško uro. Te ure se izvajajo v vseh programih in smereh.

Ure, ki jih imamo v knjižnici s posameznimi oddelki, so namenjene seznanitvi dijakov s knjižnico in njenim delovanjem. Knjižničarke dijakom predstavijo knjižnico in pravila, ki jih prinaša članstvo v njej, ter osnovne strokovne bibliotekarske izraze. Posvetijo se iskanju po računalniškem katalogu in na policah knjižnice, pokažejo jim najrazličnejše knjige in najstarejše knjige, ki jih hrani knjižnica.

V drugem delu ure dijake razdelijo na skupine in jim razdelijo učne liste z nalogami. S pomočjo skupinskega dela potem usvajajo osnove iskanja po računalniškem katalogu in na policah knjižnice. Na koncu ure dijakom kot zanimivost pokažejo še stari listkovni katalog in za vtis tudi virtualno knjižnico na internetu.

Med predstavitvijo knjižnice dijaki začutijo, da lahko v knjižnici najdejo različne stvari – knjige, revije oz. različno periodiko, računalnike, in da lahko z njihovo pomočjo in s pomočjo knjižničark pridejo do vrste informacij; lahko pa svoj prosti čas koristno in predvsem kakovostno preživijo v knjižnici.

2.5 Domače branje

Domače branje je dijakovo samostojno branje literarnega dela zunaj šole, doma. (Krakar Vogel 2004). Dopolnjuje obravnavanje književnosti v šoli in izbor tem v učnih načrtih. V srednji šoli ločimo obvezno in prostoizbirno domače branje, ki se je pojavilo s kurikularno prenovo in pomeni, da dijaki poleg del, ki dopolnjujejo obvezno učno snov, berejo tudi knjige, ki jih izberejo po lastnem izboru, o njih pa poročajo pri pouku v obliki govornih nastopov ali z zagovorom seminarske naloge. S prostoizbirnim domačim branjem želim dijake motivirati za branje in jih spodbuditi k razmisleku o samostojno izbranih besedilih ter o problemih, ki jih ta dela opisujejo.

Dijaki 1. letnika v šolskem letu preberejo literarno besedilo po lastnem izboru in ga predstavijo svojim sošolcem. Pri predstavitvi lahko uporabijo PowerPoint predstavitev, igre vlog, miselne vzorce, stripe, kvize, ilustracije … Praksa kaže, da dijaki raje kot literarni kanon berejo njim bližja in sodobna žanrska besedila ali besedila različnih tematskih sklopov, pri predstavitvi pa se raje omejijo na govorni nastop ter doživeto in zanimivo pripovedovanje o besedilu. Veliko dijakov pove zgodbo tako, da sošolcem konca ne izdajo in marsikaterega izmed njih motivirajo, da seže po knjigi in jo sam prebere.

Dijaki segajo predvsem po mladinski problemski literaturi oz. realistični literaturi, ki jim je blizu, jih zanima in se znajo do nje opredeliti. Ta dela opisujejo vprašanja in težave, s katerimi se lahko identificirajo. Nekaj dijakov prebere kriminalko, avtobiografijo, zelo malo pa dela z znanstvenofantastično vsebino.

Drugače pa je z branjem obveznega domačega branja, saj izbrano delo spada v literarnozgodovinski sklop, katerega cilj je branje reprezentativnih besedil, njihova aktualizacija ter razvijanje (med)kulturne in širših socialnih zmožnosti. Dijaki imajo do branja teh besedil odpor in zato jih poskušam spodbuditi z zunanjo motivacijo – oceno. Dogovorili smo se, da po obravnavi in branju besedila ter aktualizaciji pišemo kratke teste, ki so vezani na vsebino literarnega besedila. Skoraj vsako vprašanje ima navedene različne odgovore, med katerimi dijak izbira. Iz ocenjevanj več domačih branj dijaki na koncu leta dobijo eno oceno.

To jih je spodbudilo, da delo natančno preberejo, se o njem pogovorijo s sošolci, iščejo povezave med osebami in dogodki. Take naloge so veliko bolj motivacijske kot pa vprašanja, ki sem jih dajala pred branjem domačega branja.

Meta Grosman (2004) govori o procesu branja kot mentalnem procesu. Pomembna je bralčeva interakcija z besedilom, pogovor o prebranem pa je psihološko nadaljevanje branja. Poudarja linearnost kot eno izmed temeljnih lastnosti jezika, saj jezik z linearnostjo omogoča urejanje. Ko procesiramo besedilo, beremo skozi lastno izkušnjo in pri tem je prisoten čustveni element. Branje torej poteka kot dvojni proces – ko besede pretvarjamo, vedno dodajamo lastno izkušnjo in na podlagi besednega temelja ter naših čustev napovedujemo prihodnje dogajanje. Če imajo otroci negativne izkušnje z literaturo, je ne berejo. Sama je proti branju odlomkov, saj to povzroča bralno frustracijo, ker učenci ne poznajo ozadja dogodkov iz odlomka oz. ne spoznajo celotnega besedila.

2.6 Tekmovanje iz znanja materinščine za Cankarjevo priznanje

Tekmovanje učencev in dijakov za Cankarjevo priznanje je tekmovanje v znanju slovenščine. Z njim učence osnovnih šol in dijake srednjih šol spodbujamo k študiju slovenskega jezika in umetnostnih besedil. Vsebino za tekmovanje določajo veljavni šolski programi za predmet slovenščina ter vsakoletni razpis tekmovanja. Ta lahko tudi presega obseg učnega načrta z dodatno razpisano literaturo. Tekmovanje vsebuje prvine raziskovanja.
Tekmovanje za Cankarjevo priznanje poteka na dveh ravneh:

- šolsko tekmovanje za bronasto Cankarjevo priznanje,
- vseslovensko tekmovanje za srebrno in zlato Cankarjevo priznanje.

Vsako leto se nekaj dijakov s SSI in SPI prijavi na tekmovanje iz znanja materinščine za Cankarjevo priznanje. Na tekmovanje jih pripravljamo in jim pomagamo z usmeritvami profesorice slovenščine, ki želimo, da dijaki berejo. Veliko dela in truda pa morajo vložiti tudi sami, saj smo mentorji mnenja, da smo njihovi usmerjevalci in motivatorji.

Cilji tekmovanja so:

- širjenje in poglabljanje znanja slovenščine;
- popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja;
- spodbujanje dijakov k študiju slovenskega jezika in književnosti;
- uvajanje mladih v samostojno raziskovalno delo in uporabo literature s področja slovenščine.

Opažamo pa, da je iz leta v leto manj prijav, na kar vpliva tudi izbrano leposlovje, ki ne pritegne dijakov SSI in SPI.

3 Zaključek

Vsi našteti pristopi niso vedno učinkovita motivacija za prostočasno branje in na podlagi izkušenj učiteljev, mentorjev ter mojih lastnih jih tudi ne moremo posploševati. Sprejemanje pristopov pri dijakih je odvisno od njihovega zanimanja, njihove motivacije in motiviranosti učitelja, da bo te dejavnosti z entuzijazmom ter veliko volje in veselja vodil. Strokovni delavci moramo omogočiti mladim bogate bralne izkušnje, spoznavanje raznolikega gradiva različnih žanrov umetnostnih in neumetnostnih besedil, jih spodbujati k samostojnemu branju, jim svetovati pri izbiranju primernih gradiv ter pri izboru upoštevati individualne razlike in izbor prilagoditi posameznikovim bralnim zmožnostim ter kolikor je to mogoče tudi njihovim

interesom. Pri dejavnostih, ki spodbujajo prostočasno branje, ne smemo pozabiti na zunanjo motivacijo, ki je v srednji šoli vedno bolj pogosta kot notranja. Zunanja motivacija izhaja od prijateljev, staršev, učiteljev – torej od drugih in dijak je motiviran zaradi ocen, točk ali pohval. Zunanja motivacija, ki jo uporabljam sama pri interesnih dejavnostih, s katerimi želim spodbujati branje, je izlet, ekskurzija, obisk koncerta, pri domačem branju pa ocena, ki je lahko zaradi poglobljenega branja odlična in vpliva na končno oceno pri predmetu. Dijakom je treba dati možnost, da pripovedujejo o tem, kar so prebrali, se o tem pogovarjajo in izražajo svoja doživetja. Pripovedovanje o branju in razmišljanje o prebranem predstavlja pozitivno izkušnjo ob branju. S pozitivnimi izkušnjami pa rastejo bralci, ki bodo po leposlovju posegali tudi v odraslem obdobju. Na ta način poskušam motivirati dijake, da bi brali in branje vzljubili ter postali motivirani bralci za celo življenje.

Učenčevi bralni dosežki so torej v veliki meri odvisni tudi od usposobljenosti učiteljev, zato menim, da je njihovo izobraževanje eden izmed pomembnih dejavnikov. Večji poudarek bi morali nameniti kakovostnemu poučevanju učnega jezika, vključno z branjem. Vsi bodoči učitelji bi se morali že v času študija seznaniti s teorijami branja, praksami poučevanja branja, in sicer od načrtovanja do izvajanja različnih bralnih strategij branja in vrednotenja dosežkov učencev ter ugotavljanja njihovih zmožnosti. Menim, da bi bilo potrebno nameniti pozornost izobraževanju učiteljev za predstavljene pristope, saj je v praksi še vedno veliko pasivnih dijakov in frontalno učečih učiteljev.

Vsi načini, ki sem jih navedla, niso odlični, prav gotovo pa pripomorejo k širjenju branja in bralne kulture. Sicer pa je nesmiselno razmišljati o tem, kaj je dobro oz. slabo, ker je slabo lahko le tisto, česar ne poskusimo.

4 Literatura

Florjančič, J. (2014). *Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami književnega pouka* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Grosman, M. (2004). *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.

Jazbec, S. (2006). Sprejemanje drugačnosti medija – literarna socializacija. V N. Šlibar (ur.), *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti.* (str. 101–105). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Krakar Vogel, B. (1995/96). Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *Jezik in slovstvo, 41* (7–8), 347–358.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti.* Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, B. (2008). Prenova srednješolskega književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli.* 13–28.

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

Kratka predstavitev avtorice

Janja Florjančič je študirala slovenščino na Filozofski fakulteti v Ljubljani in od leta 1998 jo poučuje na Srednji zdravstveni in kemijski šoli v Novem mestu. Leta 2015 je magistrirala iz didaktike književnosti in si pridobila naziv magistrica znanosti s področja jezikovne didaktike in književne didaktike. Poleg poučevanja je tudi organizatorica interesnih dejavnosti na šoli ter mentorica dijakom na različnih natečajih in tekmovanjih, skupaj z dijaki pa pripravlja tudi šolske prireditve in koncerte.

Razvijanje bralne kulture v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju

Developing a Reading Culture in Upper Secondary Technical and Vocational Education

Miran Štempihar

Srednja šola Jesenice
miran.stempihar@gmail.com

Povzetek

Srednješolski učitelj se v 21. stoletju zaradi razvoja informacijske tehnologije in drugih medijev srečuje z upadanjem zanimanja mladih za branje umetniške literature. V prispevku so obravnavane možnosti razvijanja bralne kulture v srednješolskem izobraževanju. Ob pregledu katalogov znanj za slovenščino srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja so navedene možnosti učiteljeve avtonomije pri obravnavi domačih branj. Učitelj se lahko z izbiro domačega branja prilagaja bralnim interesom dijakov ter stopnji literarne pismenosti posameznega dijaka, skupine ali celega razreda. Dijaki lahko sami izbirajo med predlaganimi besedili učitelja in ob ustrezni šolski interpretaciji razvijajo pozitiven odnos do književnosti in razvoja lastne bralne kulture.

Ključne besede: bralna kultura, domače branje, književnost, srednje poklicno izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje

Abstract

Secondary school teachers of the 21st century have been observing a growing disinterest in reading artistic literature among young people on account of booming information technologies and other media. This article explores the possibilities of developing a reading culture in upper secondary education. It provides a review of various catalogues of knowledge standards for Slovenian for upper secondary technical and vocational education and discusses teachers' autonomy in assessing reading assignments. By choosing a particular piece of literature teachers can adapt to the level of literary literacy of individual students, groups or the class as a whole. As a result, students can choose from the teacher's selection of texts and develop a positive attitude towards literature as well as their own reading culture with the help of adequate interpretation at school.

Keywords: literature, reading assignment, reading culture, upper secondary technical education, upper secondary vocational education.

1. Uvod

Razširitev prenosnikov informacij, med katerimi je v osredju predvsem splet, ter poplava medijskih vsebin, ki globalno vpliva na mišljenje ljudi, določa tudi bralno kulturo mladih. Omama vizualizirane zgodbe preganja subjektivno kreiranje domišljijskih podob ob branju. Če se mladi že odločijo za branje, želijo knjige »požirati« in se ne ustavljati, ne želijo brati počasi, s premislekom. Bachleitner (2011) ob pregledu Schneiderjeve tipologije bralnih navad

izpostavi posebej hedoniste, ki v književnosti iščejo predvsem močne dražljaje in takojšnji užitek. Vsekakor pa jim je bližja pop glasba kot t. i. pop literatura.

Hitremu tempu življenja in pleonazmu umetnostnih vsebin mora slediti nerazmišljujoče branje za zabavo, ki išče fabulativno napetost, realistično prepoznavanje ali umik iz realnosti. Kako premostiti ta korak med vzgojnimi bralnimi cilji in družbeno pogojeno bralno kulturo mladih je zahtevno vprašanje, na katerega išče odgovor učitelj slovenščine v strokovnem in poklicnem izobraževanju, ko izbira daljša besedila za branje doma. »Prav branje leposlovja je zaradi svoje narave, da bralca vznemirja, angažira, spodbuja k dialogu, premisleku in prevpraševanju estetskih, etičnih in spoznavnih vrednot, tisto, ki posameznikovo duševno življenje vsestransko opremlja ne le za preživetje in pragmatično znajdevanje, ampak za osmišljeno bivanje in sobivanje v svetu sedanjosti in prihodnosti.« (Krakar Vogel, 2017, 21). V nadaljevanju bomo orisali možnosti, kako lahko učitelj v okviru predpisanih izobraževalnih programov srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja izkorišča svojo avtonomijo pri izbiri in obravnavi domačega branja. Berta Golob (2017) poudari, da naj bi bil ravno učitelj materinščine tisti, ki naj odpira vrata pravi umetniški literaturi z vso njeno večpomenskostjo in lepoto jezika.

2. Navodila za domače branje v katalogih znanj za slovenščino srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja

Zadnji katalog znanja za slovenščino, ki ga je določil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje 26. 11. 2010, v poglavju Književnost ukinja klasično delitev na šolsko in domače branje in poudarja fleksibilne kombinacije branja v šoli in doma. Kako je torej določeno domače branje v slovenski strokovni šoli 21. stoletja?

Katalog v ničemer ne določa naslovov besedil, ki bi jih dijaki morali prebrati kot domače branje, ampak so besedila za branje samo predlagana znotraj sklopov, lahko pa učitelj izbere tudi druga dela, ki jih ni na seznamu predlaganih, če z njimi doseže podobne učne cilje. Izbirnost besedil se prenaša tudi na dijake, ki naj bi individualno ali v skupini izbirali med učiteljevimi predlogi za branje doma. Avtonomnost učitelja pri izbiri besedil za šolsko interpretacijo gre tako daleč, da sta pri pouku književnosti predpisani le dve obvezni besedili, in sicer Brižinski spomeniki ter Ta veseli dan ali Matiček se ženi Antona Tomaža Linharta, ki predstavljata edinstven literarni prispevek svojega obdobja.

Metodična novost je domače branje krajših besedil, ki naj bi dopolnjevalo pouk književnosti v šoli in s tem preseglo okvir tradicionalnega pojmovanja domačega branja. Klasičnemu domačemu čtivu se katalog znanja približuje z didaktičnim priporočilom, naj vsak dijak v šolskem letu prebere vsaj tri daljša literarna besedila, eno, ki se obravnava frontalno, eno, o katerem bo razpravljala skupina in eno z individualno obravnavo dijaka. Ne obravnavamo samo za vse enakih besedil, ampak se dviguje demokratičnost v razredu, ko dijaki v skupini ali individualno sodelujejo pri izboru besedil. Če je interpretativna pot peljala v preteklosti od dela k avtorju, še nedolgo nazaj je bilo besedilo sredstvo za idejno ter vzgojno indoktrinacijo, se je v sedanjem času pogled uprl v samo razvijanje bralne kulture in bralnih zmožnosti. Appleyard (1994) govori o razvijanju razmišljujočega bralca, ki bolj kot estetsko oblikovanost dojema idejno-tematske oz. vsebinske sestavine besedil.

Katalog znanj pri slovenščini v srednjem poklicnem in nižjem poklicnem izobraževanju se prilagaja adolescentnemu bralcu, ki je izrazito nemotiviran za branje, z ustrezno tematiko in možnostjo izbire. V nižjem poklicnem izobraževanju učitelj oziroma dijaki izberejo dve deli

mladinske književnosti s predlaganega seznama ali pa berejo druga dela s podobno tematiko (priporočena je zbirka Najst), ki jih ni seznamu. To velja tudi za srednje poklicno izobraževanje, kjer učitelj s seznama iz kataloga ali po svoji lastni izbiri (priporočena je zbirka Najst) v prvem in drugem letniku izbere dve deli mladinske književnosti, v tretjem letniku izbere delo slovenske klasične književnosti (Slovenska književnost v času).

Domače branje je imanenten del celotnega pouka književnosti in z njim se kompletira tako tematsko-recepcijski kot literarnozgodovinski steber književnega pouka srednjih strokovnih šol. Cilj branja besedil tematskih sklopov je razvijanje pozitivnega odnosa do branja, usvajanje bralnih strategij ob zanimivih in tematsko aktualnih besedilih, aktualizacija in povezovanje sporočil z bralčevo izkušnjo. Cilj branja literarnozgodovinskih sklopov je predvsem iskanje aktualnosti sporočil pretežno slovenskih in posameznih primerov svetovne književnosti preteklih obdobij in opazovanje razvoja slovenskega literarnega ustvarjanja in širše kulturne zavesti Slovencev na ozadju evropske kulture. To so institucionalni okviri, v katerih naj učitelj izbira besedila, ki bodo zadostila naštetim kriterijem.

3. Hitro spreminjanje bralne kulture mladih

V praksi učitelj trči na hitro se spreminjajoča bralna obzorja dijakov, ki jim diktira tempo medijsko podprta potrošniška družba. Učitelj s svojimi izobraževalnimi bralnimi ideali se donkihotsko ubada s plemenitimi ideali v času, ko teh idealov večinska družba ne sprejema več.

Slovenski literarni zgodovinar in dolgoletni gimnazijski profesor ter književni didaktik Jože Mahnič (1956) pred več kot 60 leti v članku Domače branje naših dijakov ugotavlja podobne učiteljeve zagate ob neustreznem bralnem interesu povojne mladine. Toži nad premajhnim zanimanjem srednješolcev za narodno literaturo, ki raje posegajo po svetovni literaturi. Najbolj naj bi cenili naslednje tuje avtorje: Sienkiewicza, Dickensa, L. N. Tolstoja, Stendhala, Dostojevskega, Remarqua in Hemingwaya. Obstajal je strah, da se srednješolec razvije v »brezbarvnega kozmopolita ali celo samoljubnega individualista« (Mahnič, 1956, 298), kar naj bi se zgodilo zaradi vpliva hitrega tempa življenja, menjavajočih se vrednot ter mehanizirane civilizacije. Tako naj bi z domačim branjem privzgojili sposobnost za kritično presojo literarnih del, naklonjenost do umetniške literature in ponos na slovensko književnost. Dijak naj bi prepoznal tako estetsko (slogovno) plat dela kot tudi preveril idejno naprednost in mimetičnost dela. Idejno-vsebinska plat naj bi potrjevala socialistično vizijo tedanje družbe.

Da bi današnji dijaki z navdušenjem posegali po klasikih svetovnega realizma in drugih avtorjih svetovne klasike, lahko le sanjamo. Kakršnokoli kozmopolitstvo, individualizem ali drugo idejno odstopanje niso več predmet sodobnih didaktičnih usmeritev. Dijaki naj bi sicer bolj kot v izrazno plat usmerjali pozornost v notranjo formo besedil, ki naj bi jih spodbudila h kritičnemu razmišljanju in povezovanju sporočilnosti del z njihovo lastno življenjsko izkušnjo ter s tem ozaveščanju lastne identitete in bivanja. Še vedno naj bi se slovenstvo potrjevalo s pregledom slovenskega literarnega ustvarjanja in pazilo na razvijanje bralnih kompetenc ter pozitivnega odnosa do literature. Z izjemo idejne selekcije se pogledi na izbiro domačega branja bistveno ne spreminjajo, čeprav je preteklo že več kot pol stoletja, ko je Mahnič še danes aktualne poglede razgrnil v Jeziku in slovstvu.

Če se književna didaktika v pogledih na domače branje razlikuje od tiste izpred 50 let le malo, pa se okus srednješolskih bralcev zaradi stalnega spreminjanja načina življenja in

informacijske tehnologije bistveno spreminja. Anketa, ki jo je Mahnič (1956) izvedel na ljubljanski nižji gimnaziji v 50 letih 20. stoletja med učenci nižje gimnazije, kaže, da so osnovnošolci višjih razredov najrajši brali avtorje, kot so Karl May, Doyle, Defoe, Andersen, Twain, London, Finžgar, Bevk, Jurčič, Seliškar. Danes ti avtorji stopajo v obzorje najstnikov izključno prek prisile osnovnošolskega izobraževalnega programa in jih učenci redko izbirajo prostovoljno.

Danes prisegajo na žanrsko formulo z istimi osebami, podobnim zapletom in fabulativno razgibanostjo in se umikajo literarnim podobam preteklosti. Za lažjo berljivost del je žrtvovana stilna dovršenost. Okus mladega bralnega občinstva se nagiba k trivialnemu ali evazoričnemu in težko sprejema umetniško dovršeno klasično slovensko in svetovno književnost. »Od branja njihovih knjig pričakujejo „vajene" situacije, zadovoljivo razreševanje življenjskih problemov, da se ni treba truditi slediti razlikam med avtorjevim hotenjem in bralčevim pričakovanjem. Pri branju torej mladih ne zanima „literarna ponudba", t.j. novo, nenavadno, lepo, ali morda osvetlitev znanega na nov, vznemirljiv način.« (Krakar Vogel, 1994, 78).

4. Možnosti razvijanja bralne kulture v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju

Branju nenaklonjeni duh časa otežuje mentorsko delo učitelja pri vzgoji izobraženega literarnega bralca v srednji šoli. Sizifovsko delo je vztrajanje z izbiro svetovne in slovenske umetniške literature, če je nivo bralne kulture tako nizek, da so ta dela za dijake prezahtevna. Učitelj lahko v procesu izobraževanja razvija bralno kulturo z individualizacijo bralnega načrta. Glede na ugotovljeno stopnjo bralne pismenosti ponudi različne stopnje zahtevnosti domačega branja.

Kadar gre za frontalno obravnavo domačega branja, upoštevamo temeljne okvire izobraževalnega programa in po diagnosticirani bralni kulturi oddelka predpišemo ustrezno čtivo. V srednjem strokovnem izobraževanju izberemo dijakom zanimivo, tematsko aktualno besedilo z aktualnim sporočilom iz slovenske ter svetovne književnosti ob upoštevanju žanrskih besedil in drugih tematskih sklopov; v poklicnem izobraževanju se poskušamo prilagajati bralnemu obzorju in knjižnemu interesu z izbiro razrednemu okusu prilagojenih del mladinske književnosti. Njihov okus lahko določimo s pogovorom o prebranih knjigah, anketo o bralnih navadah, pregledom pisnih sposobnosti in s pomočjo lastne široke literarne razgledanosti izberemo pravo knjigo za razvojno bralno stopnjo dijaka.

Branje visoke literature je veščina, ki zahteva izurjenega bralca, ki ima za seboj dovolj bralne kilometrine. Razvoj dijakove pismenosti poteka postopoma po korakih. Bralec ne more preskočiti določene bralne faze, lahko pa stopa različno dolgo po korakih do izurjenega bralca umetniške literature. To je odvisno od motivacijskih postopkov šolskega sistema za dvig bralne kulture in dijakove notranje bralne motivacije. Učiteljeva izbira domačega branja naj bi podpirala horizont dijakovega pričakovanja in mu utrjevala pozitivni odnos do literature, hkrati pa omogočala v naslednjem koraku širši, globlji in tudi vznemirljivejši vpogled v literarno besedilo.

Demokratičnost v razredu ustvarimo s prenosom izbirnosti na dijaško stran, ko razred po učiteljevi ustrezni predstavitvi bralnih možnosti sam izbere domače čtivo. Notranjo

diferenciacijo dosežemo, če dijakom damo na izbiro dve deli, manj zahtevno delo za slabše bralce in bolj zahtevno delo za bolj izurjene bralce.

Izbirnost domačega branja omogoča individualizacijo bralnega načrta za vsakega dijaka posebej. Kot praktičen primer navajam izpeljavo domačega branja v okviru obravnave mladinskega pripovedništva v prvem letniku srednjega strokovnega ali poklicnega izobraževanja. Žanr je glede na vsebino in zahtevnost prilagojen mladim in vsebuje snov, motive in teme, ki nosijo mladi populaciji bralcev aktualna sporočila. Tako naj bi izbor mladinske pripovedi za branje doma utrjeval veselje do branja in sprožil razmišljanje o predstavljeni vsebini. Domače branje lahko individualiziramo tako, da dijak s seznama izbere tisto mladinsko pripoved, ki mu je glede na vsebino najbližja in ki je glede na njegovo bralno usposobljenost dovolj zahtevna. Na seznamu zato dodamo stopnjo zahtevnosti, kratek opis vsebine in posebnosti dela. Takšno branje onemogoča razredni pogovor o besedilu, kjer se izmenjujejo pogledi in mnenja, ampak se raje odločimo za dijakovo predstavitev dela v obliki govornega nastopa ali npr. bralnega dnevnika, v katerem zapisuje svoja doživljanja ob branju. Če berejo različna dela po skupinah, je prav tako pametno razmisliti o diferenciaciji zahtevnosti besedil. Če beremo mladinsko pripoved po skupinah ali če bere delo cel razred, je potrebno pri šolski interpretaciji razkriti neznane dimenzije besedila, ki lahko pripomorejo k večji motivaciji za naslednje branje.

O dijakovem branju mora učitelj voditi ustrezno evidenco, da ob upoštevanju njegovih prebranih del naslednjič dijaku omogoči izbiro takšnega leposlovja, k pripomore k razvoju bralne pismenosti in se ne odmika preveč glede na stopnjo zahtevnosti od zadnje prebrane knjige. Morebiten neustrezen dijakov izbor premalo zahtevnega dela mora učitelj ustrezno korigirati.

Boža Krakar Vogel (1994) opozarja na trivializacijo visoke literature, kar pomeni, da se da brati klasično literaturo tudi trivialno, tako da mlade privlači v besedilu zgolj napeta, zanimiva, zabavna zgodba, ostalih elementov besedila niti ne opazijo. Tej nevarnosti se lahko izognemo z ustrezno obravnavo domačega branja pri pouku.

Že Mahnič (1956) spregovori o več etapah pri obravnavi domačega branja: osnovnih napotkih za branje, zapiskih o prebranem besedilu, pregledu zapiskov in vsestranski ter izčrpni skupni ustni obravnavi, ki naj bi ji posvetili uro ali dve. Danes se prepogosto obravnava domačega branja zaključi s preverjanjem, ali je dijak delo prebral ali ne. Dijaki pogosto iz lagodnosti ali kljubovalnosti predlaganih del ne berejo in prepisujejo zapiske. Tu se kaže njihova neustrezna percepcija šolskega sistema, ko v obdobju odraščanja niso sposobni ozavestiti smiselnosti izobraževanja. V takem primeru smo ga morda nekoč nekje polomili, da je učenec izgubil veselje do branja, in se spet znašli na začetku poti, ko moramo dijaka spet spraviti h knjigi.

Po izbiri knjige moramo dijake temeljito pripraviti na branje. Pomembno je vzbuditi interes za branje z ustrezno vsebinsko predstavitvijo ter aktualizacijo besedila in usmeriti pozornost na izstopajoče sestavine besedila. Naloge v zvezi prebranim besedilom naj bodo čim bolj ustvarjalne in subjektivne, in sicer višje taksonomske stopnje zahtevnosti. Pri ustni obravnavi mora sodelovati ves razred in izčrpno razkriti zlasti vsebinske in delno tudi oblikovne elemente dela. Živost pogovora je lahko merilo za kakovost učiteljeve izbire in obravnave domačega branja ter nagrada za njegov trud, kako v družbeno neugodnih razmerah ustvariti trajen interes za branje beletristike pri dijakih.

Z ustrezno pripravo na tematsko zanimivo domače branje, ustno obravnavo pri pouku ter ustvarjalnimi pisnimi nalogami skuša pri dijaku vzbuditi motivacijo za razvijanje književne kulture.

5. Zaključek

V 21. stoletju je zaradi poplave novih medijev literarno branje potisnjeno v kot in branje postaja vedno bolj dejavnost intelektualne elite. Prenovljeni katalogi znanj za slovenščino v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju omogočajo učiteljevo lastno izbiro domačega branja, to izbiro učitelj lahko ponudi tudi dijakom. Tako se učitelj lahko približa dijakovim bralnim sposobnostim in veča njihovo veselje do branja ter s postopnim uvajanjem zahtevnejših del razvija bralno pismenost mladostnikov. Za dosego takšnega cilja je najprej potrebna ustrezna diagnoza bralne pismenosti v razredu, evidenca branja dijakov ter dovolj širok učiteljev razgled po leposlovni literaturi. Učitelju bi lahko bila v pomoč strokovna oznaka zahtevnosti in primernosti knjige za domače branje. Šolska knjižnica mora nuditi dovolj širok nabor knjig in nuditi svetovanje učitelju pri izbiri knjig.

6. Literatura

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthoo*. Cambridge: Cambridge university press.

Bachleitner, N. (2011). Od bralstva in bralcev k sociologiji bralnih okolij. *Primerjalna književnost*, 2011, št. 2, str. 9-16.

Golob, B. (2017). Branje kot nabiranje. *Vzgoja*, št. 74, str. 18-19.

Hedžet Krkač, M., Hodak, M., Ivšek, M., Kastelic, S., Bončina, M., Krakar Vogel, B. … idr. (2010). *Srednje strokovno izobraževanje. Katalog znanja: slovenščina*. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm

Krakar-Vogel, B. (1994). Književna kultura in pouk književnosti. *Otrok in knjiga*, št. 37, str. 77–81.

Krakar-Vogel, B. (2017). Branje leposlovja je še zmeraj potrebno. *Vzgoja*, št. 74, str. 20-21.

Mahnič, J. (1956). Domače branje naših dijakov. *Jezik in slovstvo*, 1955–56, št. 10, str. 293–298.

Nižje poklicno izobraževanje. Katalog znanja: slovenščina. (2007). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm

Srednje poklicno izobraževanje. Katalog znanja: slovenščina. (2007). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm

Kratka predstavitev avtorja

Miran Štempihar je po izobrazbi profesor slovenščine in literarni komparativist. Trenutno poučuje na Srednji šoli Jesenice slovenščino in strokovne predmete na vzgojiteljski usmeritvi. V prispevkih na konferencah se ukvarja s katalogi znanj za slovenščino, novimi oblikami komuniciranja, obveznimi izbirnimi vsebinami. Predstavlja sodobne slovenske književnike doma in v tujini.

Nega bralne kulture - Vzgajanje bralcev

Education of Readers

Jovita Kovač

Osnovna šola Ob Dravinji Slov. Konjice
jovita.kovac@obdravinji.si

Povzetek

Učenje branja je zahteven in obsežen proces. Danes, v svetu neomejene besedilne ponudbe, bralna sposobnost ni potrebna zgolj za prebiranje leposlovja, ampak tudi za učenje, za branje različnih sporočil, oziroma za razvoj celotne funkcionalne pismenosti. Funkcionalna pismenost pa je nujno potrebna za nemoteno delovanje v vsakdanjem življenju. Zato bralne sposobnosti danes nikakor niso razkošje, pač pa nujna potreba vsakega posameznika. Kot učiteljica slovenščine na osnovni šoli iz leta v leto ugotavljam, da je vse preveč takšnih bralcev, ki berejo prepočasi, imajo skromen besedni zaklad, se ne znajo pravilno lotiti učenja, ki priznavajo, da mnogokrat prebranega sploh ne razumejo. Ključni problem so torej nerazvite oziroma slabo razvite bralne spretnosti.

Prav zato smo na OŠ Ob Dravinji zasnovali projekt z naslovom Bralna pismenost, ki vsebuje različne zanimive vsebine in dejavnosti, s katerimi si prizadevamo povečati interes za branje, usposobiti učence za samostojno kakovostno učenje in jih spodbuditi, da bi brali, ker sami želijo, in ne, ker morajo. In prvi rezultati so nadvse spodbudni, saj kažejo, da smo na pravi poti.

Dobro razvite bralne sposobnosti pa ne omogočajo lažjega pristopa do različnih podatkov, ampak prispevajo tudi k razvoju drugih možnosti, ki omogočajo uspešnejše in kakovostnejše življenje. Zato je vzgojiti uspešnega bralca – bralca za vse življenje tako zelo pomembno.

*Ključne besede**:*** Branje, bralne navade, bralne sposobnosti, bralne spretnosti, bralno razumevanje, funkcionalna pismenost.

Abstract

Learning to read is a demanding and extensive process. Today, in a world of unlimited offer of different texts, reading ability is required not only for reading literature, but also for learning to read various messages or for the development of the entire functional literacy. Functional literacy is essential for smooth functioning in everyday life. That is why reading skills today are by no means a luxury, but an urgent need of each individual. As an English teacher in primary school I note, from year to year, that there are too many readers, who do not know how to deal with learning properly; they have a modest vocabulary, and many times they recognize they do not even understand the text. The key problem, therefore, are undeveloped or poorly developed reading skills.

That is why we have conceived a project entitled Reading literacy in our elementary school in Slovenske Konjice, which contains a variety of interesting contents and activities, where we strive to inspire an interest in reading, enabling students to high-quality learning and to encourage them to read because they want to, not because they have to. And the first results are very encouraging, because they suggest that we are on the right track.

Well developed literacy skills do not only enable easier approach to a variety of information, but also contribute to the development of other potentials that allow us to perform better quality of life. Therefore, to develop a successful reader - the reader for all life, is so very important.

Keywords: Functional literacy, reading, reading comprehension, reading habits, reading skills.

1. Uvod

Za večino ljudi branje zagotovo ne pomeni nič posebnega, saj se z njim srečujemo na vsakem koraku in je nujno potrebno. Pa vendar …

Današnji čas in način življenja nista naklonjena branju. Knjiga se srečuje z drugimi mediji, ki zasedajo vedno pomembnejše mesto v svetu informacij in pritegnejo našo pozornost. Spreminja se način življenja, spreminjajo se vrednote, ki branju dajejo drugačno mesto. Prav zato nas lahko resnično skrbijo rezultati anket, ki kažejo, da Slovenci premalo in slabo beremo.

Tudi v šolah učitelji nismo zadovoljni z bralno pismenostjo učencev. Pri svojem delu sem hitro ugotovila, da so otroci, ki jih poučujem, pa čeprav gre za učence tretjega triletja, v povprečju slabi bralci. V vsakem razredu na predmetni stopnji se najde nekaj posameznikov, ki še nimajo utrjene bralne tehnike, ki berejo prepočasi, mnogi pa se še vedno ustavljajo ob grafični podobi težjih, njim neznanih besed, se nanje vračajo in jih šepetaje berejo. Besedni zaklad večine učencev je skromen in vse več je takšnih, ki nimajo veselja do branja.

Po pogovorih z učitelji ostalih predmetov sem lahko le potrdila svojo domnevo, da ni problem le branje kot tehnika, temveč gora besed, ki jih učenci ne poznajo, zato prebranega ne razumejo, si malo zapomnijo, reproducirati – povedati pa tudi ne zmorejo, ne znajo. Učitelji na predmetni stopnji so težave učencev opisali takole:

- Ni slab matematik/fizik, a ko dobi besedilno nalogo, je ne zna rešiti.
- Nekateri učenci sploh ne razumejo naših navodil.
- Pol strani besedila ne znajo obnoviti.
- Ne zmorejo izluščiti bistva od celotnega besedila.

Ko sem se pogovarjala s posameznimi učenci, so tarnali, da se ne znajo pravilno lotiti učenja, da jih je groza odpreti knjigo in se učiti iz nje, saj polovico prebranega sploh ne razumejo. Mnogi niso sposobni obnoviti niti ključnih podatkov oziroma zapisati skrčene obnove besedila, veliko pa je tudi takšnih, ki jim zaradi prepočasnega branja (besedilo morajo večkrat prebrati) mnogokrat zmanjka časa, da bi rešili nalogo. Poudarili so, da je tako pri vseh predmetih, ne samo pri slovenščini.

Največji problem so torej nerazvite učne spretnosti in navade. Eden pomembnih segmentov te spretnosti je prav gotovo branje za učenje. Večina znanja temelji na pisnih virih, iz katerih se mora učenec učiti. Vse preveč pa je takšnih učencev, ki nimajo osvojene takšne strategije učenja, ki bi jim po določenem času učenja, dala tudi primeren rezultat. Kako torej učencem pomagati do uspešnega učenja in kvalitetnega znanja?

Ta spoznanja so bila izziv, da se mora nekaj premakniti. Ker se interes za branje pri otroku pokaže že v rani mladosti, je prav pravilen pristop staršev oziroma družine tisti, ki odločilno vpliva na otrokov odnos do knjige. Če si pedagogi še tako prizadevamo, je mnogokrat že

veliko zamujenega. A kakor koli, naloga, da naše učence čimbolj funkcionalno opismenimo, ostaja v šoli.

Vsi učitelji na naši šoli si zelo prizadevamo vzbuditi interes za branje, osvojiti bralno tehniko in oblikovati take bralne navade pri učencih, da bodo po knjigi posegali tudi izven dela za šolo. Čeprav je sodoben bralni pouk zasnovan tako, da učenca postopno pripelje do stopnje bralne pismenosti, kar mu zagotovo koristi v življenju nasploh, se trudimo na področju bralne pismenosti storiti še več. V prispevku želim predstaviti naš projekt in zanimive vsebine ter dejavnosti, s katerimi želimo učence usposobiti za samostojno kakovostno življenje ter jih spodbuditi, da ohranijo in razvijejo željo po globljem razumevanju sebe ter sveta okoli sebe.

2. Bralna pismenost na OŠ Ob Dravinji

Projekt z naslovom Bralna pismenost smo zasnovali zaradi naraščajočega nezadovoljstva učiteljev različnih predmetnih področij z bralno pismenostjo in z znanjem naših učencev ter iz odgovornosti, da učence v osnovni šoli čim bolje funkcionalno opismenimo. Ob spremljanju bralnih sposobnosti in spretnosti, bralnega razumevanja ter motivacije za branje, smo si bili učitelji od 1. do 9. razreda enotni, da je na tem področju potrebno nekaj narediti. Tako smo oblikovali aktiv, izbrali člane tima in načrtovali vsebine ter dejavnosti. Postavili smo naslednje temeljne cilje:

- Povečati interes za branje, spodbuditi bralno kulturo.
- Izboljšati bralno sposobnost (tehniko branja).
- Različne bralne učne strategije vključevati v pouk pri vseh predmetih.
- Pomagati učencem do kakovostnega in uspešnega učenja.
- Jih usmeriti na pot vseživljenjskega znanja.

2.1 Minute za bralno pismenost na OŠ Ob Dravinji

To dejavnost izvajamo enkrat mesečno, in sicer v okviru različnih predmetov. Ta aktivnost zajema vse faze bralnega procesa. Pred branjem učenci sami izberejo svoj članek. Vsebino predvidijo iz naslova članka, ga najprej preletijo, nato po pozorno preberejo. Med branjem razvijajo branje z razumevanjem in iščejo bistvene informacije, ki jim bodo pomagale pri pisanju povzetka. Po branju morajo oblikovati skrčeno obnovo in dodati lastno mnenje o besedilu ali temi na splošno, poiskati in razložiti nove besede, besedne zveze … Ta aktivnost je uspešna z več vidikov, saj nudi učencem možnost urjenja bralnega razumevanja, pisnega sporočanja (povzetek in lastno mnenje), izboljšave besedišča, govornega sporočanja in slušnega razumevanja. Učenci radi berejo vsebine, ki si jih sami izberejo po lastnem interesu. Od učitelja pa ta aktivnost zahteva doslednost pri popravljanju in povratni informaciji, sistematičnost in kontinuiteto, saj se le na ta način lahko opazi napredek.

2.2 S formativnim spremljanjem do večje bralne pismenosti na OŠ Ob Dravinji

Formativno spremljanje je proces stalnega spremljanja, opazovanja, pregledovanja in vrednotenja, ki ga izvajamo z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učencem povratne informacije o njihovem učenju (Novak, 2017). Gre za zavestno

pridobivanje informacij o stopnji razumevanja, vrzelih in težavah učenca. Če bralno zmožnost v najširšem pomenu razumemo kot zmožnost razumevanja, uporabe in razmisleka o besedilu, zato da bi posameznik dosegel svoje osebne in družbene cilje, in jo povežemo s formativnim spremljanjem, govorimo o samokontroli, samoevalvaciji in odgovornosti učenca za razvoj njegove lastne bralne zmožnosti.

Na izobraževanjih in v okviru rednih mesečnih konferenc smo o formativnem spremljanju že veliko slišali. Meni je vprašanje, kako se tega lotiti, predstavljalo velik izziv. Pri urah slovenščine sem pogosto opažala veliko nesamostojnost učencev pri delu, pasivnost, prepustitev vodenju učitelja, neprevzemanje odgovornosti za naloge, ki bi jih učenci morali opraviti sami. V nasprotju s tem ugotavljam, da so učenci visoko motivirani, kadar opravljajo naloge, ki so osmišljene, kadar delajo timsko, ko podajajo svoje ideje, jih predstavljajo drugim, debatirajo, analizirajo, vrednotijo, izražajo svojo brezmejno ustvarjalnost in na druge prenašajo svoja znanja ter izkušnje. Menim, da formativno spremljanje učencu omogoča, da osmisli proces učenja in pridobi trajnostno znanje. Učenec ima v procesu učenja zastavljene jasne cilje, ki jim načrtno sledi, torej je v proces učenja aktivno vključen. Samostojno raziskovanje in učenje sta izjemno pomembna, saj učenec ozavesti, da je aktiven in se zavestno odloči, kako bo to odgovornost uresničeval pri pouku.

Učitelj je v razredu usmerjevalec, povezovalec in povzemalec njihovega samostojnega aktivnega učenja. Vsekakor pa tisti, ki jih najprej motivira za delo po smernicah formativnega spremljanja, te osmišlja in jih usmerja v prevzemanje odgovornosti za delo. Na koncu pa mora učitelj učencu podati kakovostno povratno informacijo, prek katere bo učenec ozavestil napredek pri delu in področja, ki jih mora še izboljšati (Rocek Bregar 2017).

3. Vzgajanje bralca

Učenje branja je zahteven in obsežen proces, ki poteka po stopnjah. Med petim in devetim letom mora otrok osvojiti bralno tehniko; spoznati črke, znati povezati črke oziroma glasove v besede, v svojih možganih povezati besede v podobe, ki nekaj pomenijo. A to je šele začetek. Me devetim in petnajstim letom mora podvojiti hitrost branja, razširiti prepoznavanje besedišča, se naučiti preleteti dele tipkanega besedila in počasneje brati tiste, ki se jih mora naučiti, medtem pa se miselno odzivati na besedilo in ceniti umetniški čut bralca (Kropp, 2000).

O celotno razviti bralni sposobnosti pa govorimo takrat, ko bralec zna brati različne vrste besedila v skladu z njegovimi posebnimi zahtevami. Načrtno razvita bralna sposobnost ima vse značilnosti spretnosti, ne pa znanja. Ko jo obvladamo, je zlepa ne pozabimo več. To velja predvsem za stopnjo, ko branje postane užitek.

3.1 Kaj je branje?

Na to vprašanje že vrsto let iščejo odgovor različni strokovnjaki, vendar do enotne opredelitve branja še niso prišli.

Angleška beseda *»reading«* (branje) izvira iz anglosaksonske besede *»readan«,* kar pomeni *»poučiti se«.* In dejansko predstavlja branje še vedno, ob vsej tehniki in elektroniki, glavno sredstvo za to, da se o nečem poučimo, si pridobimo informacije, se nekaj naučimo.

Ivanka Korez (2001) poudarja pomen funkcionalnega branja – branja za učenje, kar pomeni, da beremo z namenom, da bomo prebrano vsebino razumeli in pridobljeno znanje koristno uporabili v vsakdanjem življenju.

Odnos do branja se prične oblikovati že v predšolskem obdobju. Domače razpoloženje spodbuja pozitivno zanimanje za knjigo, še bolj odločujoči pa so šolski vplivi, ki s pozitivno izkušnjo spodbudijo tudi tiste učence, ki le-te ne prinesejo od doma. Z negativno bralno izkušnjo pa lahko učenca pahnemo v začarani krog neuspeha, dolgoročna posledica tega pa je lahko trajna bralna nepismenost (Grosman, 2004).

Cilji bralnega poučevanja so različni, a večina avtorjev vidi branje v šoli kot:

- Razvijanje bralne sposobnosti (bralna tehnika, bralno razumevanje, branje za učenje).
- Razvijanje motivacije za branje (navade, vrednote).
- Spoznavanje različnih zvrsti branja (umetnostna, neumetnostna besedila).

»Ali nekdo postane dober, aktiven bralec ali pa komaj čaka, da zapusti šolske klopi in knjige ne vzame več v roke, je odvisno tudi od poučevanja oziroma, katerim ciljem daje šola prednost v sicer prepletajočem se bralnem procesu. Motivacijski cilji bi po mnenju strokovnjakov morali biti na prvem mestu.« (Gradišar, 2000, str. 100).

Z branjem se srečujemo v šoli, na delovnem mestu, v trgovini, na ulici … Branje je zelo pomembno za vse generacije ljudi, predvsem pa pri učencih razvija učenje učenja. »Kdor bere, ne dolgočasi ne sebe, ne drugih.« (Comida, 1996, str. 37).

3.2 Bralne sposobnosti

Veliko staršev se obrača na nas z vprašanjem, kdaj in kako približati knjigo otrokom? Pedagogi jim vztrajno zagotavljamo, da nikoli ni prezgodaj, da otrokom beremo in pripovedujemo. Učiteljice prvega triletja, s katerimi tesno sodelujemo, navajajo, da branje kot veščino večina otrok obvlada v drugem/tretjem razredu. Izpostavljajo, da ob osvajanju bralne tehnike branje ni nikakršen užitek. Tudi zato je potrebno veliko spodbude in vztrajnosti. Učenci vso miselno energijo porabijo za prepoznavanje grafičnih znakov, spajanje glasov v besede in iskanje spominske asociacije. Branje kot veščino nato učenci utrjujejo in razvijajo v nadaljnjih letih šolanja.

3.3 Motivacija za branje

Današnji čas in način življenja nista najbolj naklonjena branju. Knjiga se srečuje z drugimi mediji, ki zasedajo vedno pomembnejše mesto v svetu informacij. Na šoli se trudimo oblikovati take bralne navade, da bi učenci brali tudi v prostem času, in sicer po lastnih željah in interesih. Hkrati poteka tudi svetovalno delo s starši. Na roditeljskih sestankih in govorilnih urah izmenjujemo izkušnje, predlagamo, svetujemo, kako vzbuditi interes za branje oziroma kako ga povečati, predstavljamo pomen utrjene bralne tehnike za učenca, za njegov uspeh tudi pri drugih predmetih, ne samo pri slovenščini.

3.3.1 Spodbujanje motivacije na OŠ Ob Dravinji

Za ustvarjanje branju naklonjene klime v šoli si veliko prizadevamo učitelji slovenščine, razredniki, knjižničarji in učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja. Motivacija je pot, po kateri

pridemo do cilja. Ko smo motivirani za delo, ga opravljamo z veseljem in uspešno. In razvoj interesa za branje je eden pomembnih ciljev vzgoje in izobraževanja, saj je prav interes za branje v zgodnji dobi ključen za poznejši razvoj otrokove pismenosti (Čalušić, 2017). Da bi pri naših učencih povečali interes za branje, jih spodbudili, da bi brali tudi v prostem času, izvajamo številne zanimive dejavnosti, in sicer:

- Na šoli redno gostimo zanimive in priznane slovenske književne ustvarjalce.

Le-ti skušajo učencem približati branje na zabaven in humoren način. Učence vselej navdušijo s svojimi predstavitvami in tako se branje njihovih knjig že v naslednjih tednih skokovito poveča. Spodbudno pa je tudi dejstvo, da se učenci o prebranih knjigah med seboj pogovarjajo, si izmenjujejo mnenja, izkušnje, nasvete … Le-tako namreč spoznajo, da vse to prinaša užitek in veselje. Skrbno spremljamo knjižne novosti, ki jih predstavljamo na plakatih, organiziramo aktivnosti, kjer učenci izbirajo knjigo meseca, rešujejo knjižni kviz, križanke in uganke.

Naša knjižnica je prostor, ki učencem in učiteljem ponuja neskončne možnosti raziskovanja, aktivnega medpredmetnega učenja in pridobivanja novih znanj. Učenci vanjo prihajajo z različnimi nameni: izposoditi si knjige, prelistati revije, dokončati šolsko delo, poiskati podatke s spleta, se umakniti v tihi kotiček ali poklepetati s sošolci.

- Knjižni kviz, uganke, »naj« knjiga meseca.

Skozi vso šolsko leto v knjižnici poteka tudi glasovanje za »naj« knjigo meseca, knjižni kviz o pravljičnih junakih in uganke, vezane na prebrane knjige. Vsak mesec knjižničar izžreba tudi nagrajence, ki prejmejo knjižne nagrade.

- V šolski knjižnici za učence pripravljamo bralne maratone in debatne klube.

Teh dejavnosti se udeležujejo predvsem boljši bralci, ki so sposobni večurnega tihega branja. Pomembno je, da je izbrano delo aktualno in zanimivo za širši krog učencev. Po branju sledi pogovor in obnova prebranega besedila. Knjižničar jih usmerja s vprašanji, ki so jasna, preprosta in razumljiva. Tako delo analizirajo, interpretirajo in ovrednotijo. Mnogi učenci mislijo, da morajo knjigo vedno oceniti le pozitivno, ko pa jim razložimo, da tudi nam, učiteljem, niso vsa dela všeč in da imamo vsi pravico povedati svoje mnenje, odgovori in misli kar vrejo iz njih.

- »Bralne minute«, kjer učenci samostojno tiho berejo in se o prebranem pogovarjajo, sošolcem predstavijo prebrane vsebine.

Učenci si za bralne minute lahko izberejo različna besedila, glede na lasten interes, zanimanje in predznanje. Mnogi učenci posegajo po športni tematiki, glasbi, filmu, predvsem učenke pa velikokrat berejo tudi poezijo. Če učencem prisluhnemo, jih pohvalimo in jim izkažemo navdušenost, je to že uspešna motivacija za branje naslednjem knjige. Na ta način si prizadevamo, da čim več učencev pritegnemo k branju, razmišljanju, vrednotenju, interpretiranju, analiziranju, razpravljanju in pripovedovanju.

- Bralna značka od 1. do 9. razreda.

Mentorjev je veliko, od razrednih učiteljic (1. do 5. razred), učiteljic slovenščine do knjižničarja. Vsem nam pa je skupno vzgajanje učencev v ljubezni do knjige. Ustvariti moramo pozitivno razpoloženje med bralci. Pomembno je, da pri učencih spodbujamo ustvarjalnost, poustvarjanje umetnostnega besedila, da jim omogočimo nadgrajevanje in razumevanje besedila ter oblikovanje kritičnega odnosa do sveta in oblikovanje pozitivne

samopodobe. Teoretiki pa bralni znački pripisujejo tri temeljne cilje: razvijanje bralne sposobnosti, razvijanje bralne kulture in pridobivanje književnega znanja (Fridl 2015).

- V matičnih učilnicah smo v okviru oddelčnih skupnosti uredili bralne kotičke, izbrali razredne bralne ambasadorje, izdelali bralno drevo.

Sošolci sošolcem predstavijo prebrana dela, navedejo razloge, zakaj bi knjigo priporočili prijatelju oziroma zakaj jih je navdušila. Učence navajamo na oblikovanje lastnega mnenja in kritičnega odnosa do vsebine. Motivacija je pot, po kateri pridemo do cilja. Ko smo motivirani za delo, ga opravimo z veseljem in uspešno!

- Na razrednih urah učenci predstavljajo svoje »naj« knjige, s katerimi želimo spodbuditi interes za branje.

Učenci so povedali, da so isto knjigo večkrat prebrali, ker jim je bila všeč. Zakaj? Ker so želeli ponovno doživeti tisto, kar jim je prinašalo užitek. Pa tudi zato, ker je posamezna knjiga tako bogata, da ob vsakem ponovnem branju doživimo še kaj več, kaj novega.

»Kadar nam kdo drug priporoči kakšno knjigo, nam o njej že nekaj pove, s tem nas nagovori k branju – in najboljši motivatorji počno prav to – nagovarjajo k branju!« (Jamnik, 1994, str. 11).

3.4 Bralne spretnosti

Na šoli pomagamo učencem razumeti namen branja oziroma njegovo komunikacijsko vlogo. Branje mora učenec doživljati kot dejavnost za oblikovanje pomena iz besedila, za reševanje problemov na osnovi prebranega, pri čemer sodelujejo procesi mišljenja, še posebej sklepanja. Učence poučimo o pomenu predznanja pri razumevanju bralnega gradiva, osrednja točka učinkovitega branja pa je poznavanje bralnih strategij. Pomen seznanjanja učencev z bralnimi strategijami vidimo v tem, da učenec ozavesti proces učenja z branjem. Za uspešno strategijo pri branju težjih besedil lahko omenim večkratno branje besedila. Množico različnih bralnih strategij smo razvrstili v nekaj manjših kategorij po različnih kriterijih:

- Namen učenja (strategije ponavljanja, strategije izdelave in urejanja informacij).
- Vsebinski kriterij (strategije določanja bistva, podrobnosti, kritičnega branja).
- Časovni kriterij (strategije pred branju, med branjem in po njem).

Na šoli si učitelji redno izmenjujemo primere dobre prakse in timsko sodelujemo.

3.5 Bralno razumevanje

Pri pouku slovenščine smo učence razdelili v štiri tipe bralcev, in sicer glede na hitrost in razumevanje prebranega.

A – tip bralca: Bere hitro in dobro razume prebrano.

B – tip bralca: Bere hitro, a ne razume dobro prebranega.

C – tip bralca: Bere počasi, a prebrano besedilo dobro razume.

D – tip bralca: Bere počasi in slabo razume oziroma ne razume prebranega.

Bralci tipa B, C, D so bili potrebni učiteljeve oziroma še kakšne druge oblike pomoči (specifične vaje, tehnike za razvijanje hitrosti, metode za izboljšanje razumevanja, vaje za razširitev besednega zaklada in bralne učinkovitosti). Velikokrat pa v razredu nimamo čistih

tipov bralcev, zato je potrebno kombinirati različne vaje. Za izboljšanje bralnega razumevanja smo pri učencih največkrat uporabili naslednje korake:

- Razširitev besednega zaklada: Besedne igre in uganke (dopolnjevanje pričetih besed, vstavljanje manjkajočih izrazov, dodajanje predpon besedam, spreminjanje črke v besedi, iskanje nasprotnih pojmov, iskanje rim).
- Določanje pomena novim, njim neznanim besedam.
- Učiteljeva navodila pred branjem: Konkretna in jasna navodila, na kaj naj bodo med branjem pozorni.

4. Funkcionalna pismenost

Funkcionalna pismenost pomeni osnovno obvladovanje branja, pisanja in računanja ter omogoča pridobivanje novih spretnosti in znanj. Vključuje tudi iskanje, pridobivanje informacij ter samostojno in kritično rabo.

4.1. Pomen funkcionalne pismenosti

Pedagogi se zavedamo, da naloga, da otroke funkcionalno opismenimo ostaja v šoli. In zakaj je le-ta pomembna? Oseba, ki je funkcionalno pismena, je sposobna sodelovati v vseh aktivnostih, ki jih zahteva učinkovito življenje. Človek pa je učinkovit le, če ima znanje. Tako sta znanje in izobrazba najpomembnejša elementa ustvarjalnosti in produktivnosti. Raven funkcionalne pismenosti pri učencih lahko zvišamo s kontinuiranim, sistematičnim delom na vseh stopnjah otrokovega razvoja, s stalnim strokovnim izobraževanjem in s timskim delom učiteljev.

5. Zaključek

Iz dneva v dan se srečujemo z dejstvom, kako pomembno je branje. Branje bogati človekov prosti čas, osmišlja njegovo bivanje, nudi užitek …

Otroci se pogosto borijo proti temu, kar je obvezno, zato jim moramo knjigo ponuditi nevsiljivo. In uspešnega bralca nikoli ne bomo vzgojili s prepričevanjem in prigovarjanjem. Za branje je otroka potrebno navdušiti. Bralce ustvarjajo bralci. Pomembno je, da učenci berejo knjige po svojih željah in interesih, le tako je mogoče doseči, da bodo postali bralci za vse življenje. Za dosego tega cilja pa je potrebno vzajemno in dolgotrajno sodelovanje družine in šole.

Vzgojiti uspešnega bralca je zahteven proces. A menim, da je projekt Bralne pismenosti na naši šoli uspešno zastavljen. Prvi rezultati so nadvse razveseljujoči, saj kažejo, da smo na pravi poti. Bralno značko je v zadnjih dveh letih opravilo večje število učencev, kar kaže, da se interes za branje povečuje. Vse več jih priznava, da jim samostojno učenje ni več neznanka, da uspešno skrčijo prebrano besedilo iz katerega izluščijo ključne podatke. In posamezniki z navdušenjem pripovedujejo o zavedanju, da je učenje koristno, saj so pridobljeno znanje uspešno uporabili v različnih situacijah vsakdanjega življenja.

»Družina in šola imata v rokah niti otrokove prihodnosti. Obema je temeljna naloga omogočiti in usmerjati razvoj otrokove osebnosti. Obema so skupne želje in prizadevanja za zdrav otrokov razvoj in srečno prihodnost.« (Pšunder, 1998, str. 77).

6. Literatura

Appleyard, J. A. (1994). Becoming a reader. The Experience of fiction from Childhood do adulthood. Cambridge: University press.

Čalušić, D. (2017). Motivacija učencev za branje. *Didakta*. 193 (2017), 37–40.

Fridl, B. (2015). Z aktivnostmi šolske knjižnice dvigujemo bralno pismenost. *Didakta*. 181 (2015), 18–22.

Gradišar, A. (2000). Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo. Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grosman, M. (2004). Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

Ivšek, M. (2001). Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jamnik, T. (1994). Knjižna vzgoja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kordigel, M. (1996). O branju in vrstah branja v šoli. Grosman, M. (ur.). Pouk branja z vidika prenove. Strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kropp, P. (2000). Vzgajanje bralca. Tržič: Učila.

Napast, K. (2017). Ob čudežnem drevesu v knjižnici rastemo, se družimo in drug drugega bogatimo. *Šolska knjižnica.*26 (2017), 19–26.

Novak, L. (2017). Spodbujanje razvoja bralne zmožnosti s formativnim spremljanjem. *Šolska knjižnica.*26 (2017), 4–18.

Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja? Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rocek Bregar, B. (2017). V knjižnici diši po praznikih. *Šolska knjižnica.*26 (2017), 35–46.

Predstavitev avtorice

Jovita Kovač je profesorica slovenščine in geografije. Zaposlena je na Osnovni šoli Ob Dravinji, za njo pa je 16 let delovnih izkušenj in sicer na področju poučevanja slovenščine v tretjem triletju, dela v knjižnici in nudenja dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami. V tem času je vodila tudi bralni krožek, sodelovala na številnih literarnih razpisih in natečajih, bila mentorica bralne značke, se podpisala pod številne raziskovalne naloge … Je tudi vodja šolskega tipa za nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine in se vseskozi zavzema za spodbujanje branja ter dvig bralne pismenosti pri učencih.

Prostovoljstvo s primerom medvrstniškega poučevanja

An Example of Volunteering based on Peer Teaching

Andreja Longer

Osnovna šola Jakoba Aljaža Kranj
andreja.longer@gmail.com

Povzetek

Prispevek se ukvarja z idejo prostovoljnega tutorstva učencem priseljencem. Namen prispevka je spodbuditi udeležence k razmišljanju o učinkovitih praksah za lažje vključevanje priseljencev. Ti učenci zaradi nepoznavanja slovenščine ter večjih kulturnih in socialnih posebnosti potrebujejo pomoč pri umeščanju v šolski prostor in novo okolje. So zelo ranljiva skupina in se brez pomoči težko znajdejo. Kot prava ideja se je izkazalo tutorstvo. Učence, ki so tudi sami doživeli izkušnjo selitve v drugo državo, smo povezali z enako govorečimi priseljenci. Pomagali so jim pri učenju in se z njimi družili. Bili so nekakšni varuhi svojim učencem, ki so v njih videli svoje zaupnike. Hoteli smo doseči dvoje: pomagati učencem pri vključevanju v šolo in okolje in ohranjati njihovo izvorno kulturo in jezik. Tovrstno sodelovanje udeležencem prinaša veščine, ki pripomorejo k večji uspešnosti v šoli in družbi. To so občutek lastne vrednosti, izboljšanje samopodobe, komunikacije, sprejetosti in enakosti. Projekt je prerasel v pomemben program šole, ki ga bomo še nadgrajevali. Šola s takim načinom delovanja postane prostor srečevanja različnih kultur in narodov. Ob napredku in hvaležnosti učencev in staršev se zavedamo, da z malimi koraki lahko naredimo veliko. Pomembno je stopiti iz rutine in delovati v dobro vseh, brez predsodkov in nestrpnosti do drugačnih, ker drugačnost ni napaka, je radovednost in pot k medsebojnemu zbliževanju.

*Ključne besede***:** enakovrednost, integracija, medsebojna pomoč, sodelovanje, sprejemanje različnosti, socialna vključenost.

Abstract

This article deals with the idea of voluntary tutorship to immigrant students. The purpose of the contribution is to encourage participants to think about effective practices to facilitate the integration of immigrants. Due to major cultural and social specifics as well as not being familiar with Slovene language these students need help with integrating in to our school system and new environment. They are a very vulnerable group and have difficulty orienting themselves without help. We found out that tutorship is the proper approach. We linked those students that also had the experience of moving into a foreign country with same mother tongue immigrants. They helped them learn and associated with them. The tutors were like guardians to their students and the students could confide in them. Our focus was to achieve two things: first, help the immigrant children to integrate, and second, at the same time keep their original culture and language. This kind of cooperation benefits the participants with skills that make them more successful at school and society – self-esteem, a better self-image,

communication, acceptance and equality. This project grew into an important program of our school which will be further developed. With such approach, the school becomes a meeting place of different cultures and nations. When we see the progress and gratitude of our students and their parents we become aware how much we can do with small steps. It's important to step out of routine and act for the benefit of all, without prejudice and intolerance toward those that are different. Difference is not a flaw, it's curiosity and a way to get closer.

Keywords: accepting diversity, cooperation, equality, integration, mutual help, social inclusion.

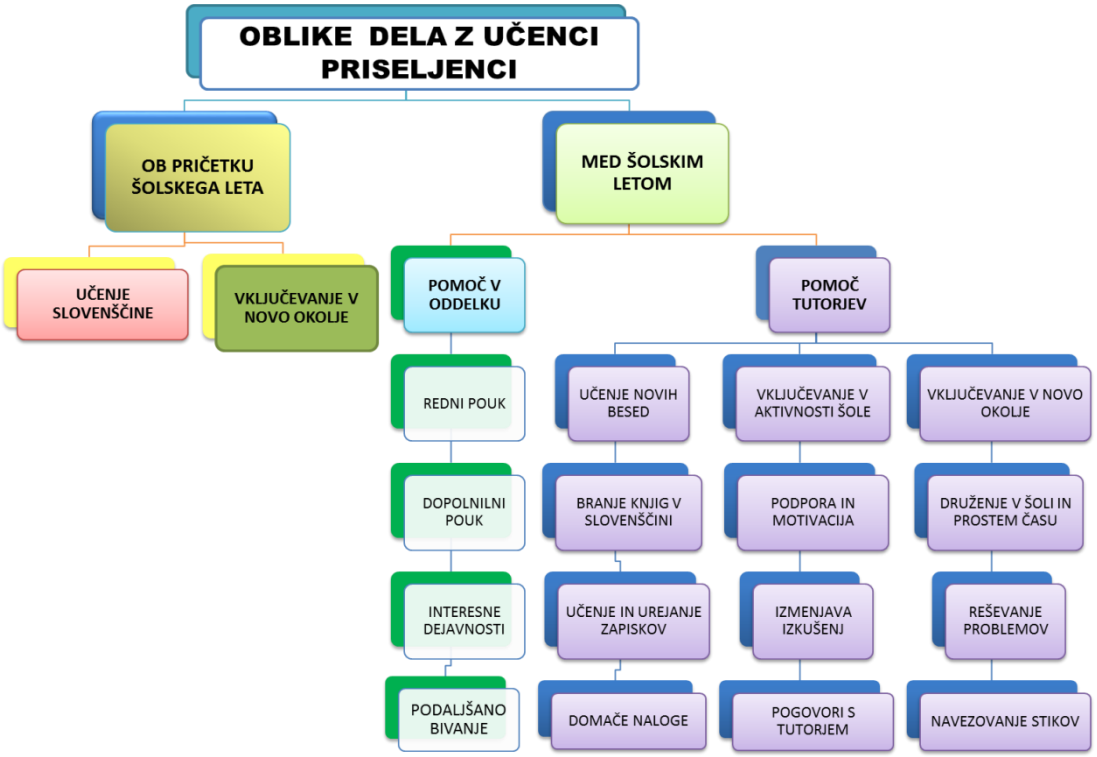
1 Uvod

Motiv za izbor teme je nastal na podlagi dolgoletnega spremljanja vključevanja priseljencev v šolski sistem. Naša šola se že vse od ustanovitve srečuje s priseljensko problematiko. V šolo so se vpisovali otroci priseljencev iz republik nekdanje skupne države, kar se do danes ni spremenilo. V zadnjem času beležimo prihajanje učencev predvsem iz Kosova. Ti učenci se ob prihodu spopadajo z veliko osebno stisko in težavami pri vzpostavljanju socialnih vezi, vključevanju v učni proces in novo okolje, ki temelji predvsem na nepoznavanju slovenskega jezika. Trenutno imamo na šoli s 493 učenci kar 80 učencev s tujim državljanstvom, to je 16% . Učenci so različnih narodnosti: Albanske, Makedonske, Bosanske, Bolgarske, Moldavske, Ruske in Srbske. V šolskem letu 2017/18 je na šoli 36 učencev priseljencev, ki šolo obiskujejo prvo ali drugo leto. Za šolo je to poseben izziv, saj nas spodbuja k drugačnemu delovanju, k profesionalnemu razvoju, širjenju obzorja in sprejemanju novega. Trudimo se zagotoviti prijazno in spodbudno okolje, v katerem bodo lahko uspešni. Tudi ostale učence spodbujamo k sprejemanju drugačnosti in medkulturnemu dialogu (Tornić, 2015, str. 41).

Pri vključevanju posameznikov v družbo ima pomembno vlogo šola, saj lahko dvigne njihov socialni in kulturni kapital in s tem ustvarja pogoje za boljše življenje (tabela 2).V smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012) je poudarjen pomen vzgoje in izobraževanja, za učinkovito zagotavljanje enakih možnosti, za uspešen osebni razvoj, vključevanje na trg dela in družbeno okolje ne glede na izvor, spol, prepričanja in druge značilnosti. Poudarek je na premagovanju težav pri učenju, ki izvirajo iz neznanja jezika, razlik med kulturami in razlik v šolskih sistemih. Raziskave so pokazale, da imajo učenci priseljenci slabši učni uspeh, manj se udeležujejo šolskih aktivnosti, se neustrezno vedejo, ker se s pozitivnimi dejanji ne morejo dokazovati (Dominik, 2011, 3-4).

Ker že več let spremljamo učence priseljence, njihove težave pri učenju slovenščine in sprejemanju nove kulture, šolskimi zahtevami in drugimi aktivnostmi v šoli, smo se odločili, da dopolnimo obstoječe oblike dela s priseljenci s programom prostovoljne medsebojne pomoči. Zastavili smo si naslednje cilje: intenzivno učenje slovenskega jezika, aktivno vključevanje v pouk, izboljšanje učnih navad, boljša komunikacija s sošolci, sodelovanje v aktivnostih šole, razvijanje medsebojnega zaupanja, krepiti načela odprtosti in enakih možnosti, spoštovati izvorno kulturo in jezik učencev priseljencev. (različne oblike pomoči so prikazane v tabeli 1). S tutorstvom smo želeli učencem priseljencem omogočiti prijaznejši in hitrejši način za doseganje boljših rezultatov in navezovanje stikov z drugimi. Učenci bi skozi tak način dela pridobili nove vrednote, kot so odgovornost, solidarnost in empatija. Vse to je pomembna popotnica za življenje in graditev uspešne prihodnosti.

»Tabela 1: *Prikaz obstoječih oblik dela za celostno vključevanje učencev priseljencev«*



2 Tutorstvo skozi teorijo in prakso

Namen tutorstva pa ni samo učenje, ampak celostna podpora in usmerjanje. Vloga tutorja (Ippavitz idr., 2011) je voditi prejemnika pomoči na tak način, da ta najde svoje rešitve in izboljšuje svoje strategije učenja. Naš namen ni bil samo pomoč pri učenju, ampak razvijanje vrednot, kot so pozitivna samopodoba, odgovornost in socialne veščine. Pri tem ne smemo pozabiti lažjega navezovanja stikov z drugimi, kritičnega razmišljanja in boljšega odnosa do učiteljev in sošolcev. Med udeleženci smo želeli okrepiti socialne stike, prostovoljstvo, enakopravnost in sprejemanje.

Seveda nas pri tutorstvu vodijo etična načela (Zaritsky in Toce, 2013, str. 35-36), ki naj bi jih tutor upošteval. Ta zapovedujejo enakopravno in nediskriminacijsko obravnavanje učencev, s katerimi mora ravnati spoštljivo, pošteno, potrpežljivo, prijazno in prijateljsko. Tutor je v vlogi, ko predvsem daje, vendar tudi pridobi. Najprej je to zadovoljstvo ob tem, da nekdo ob njegovem poučevanju raste in da pomaga drugim k spremembam, hkrati pa razvija in izboljšuje svoje lastne sposobnosti in veščine (Ippavitz idr., 2011, str. 40):

- upravljanje lastnih strategij učenja;
- empatija;
- razvoj samozavesti in pomembnosti, ker pomaga drugim;
- pridobivanje izkušenj;
- izboljšanje organizacijskih in komunikativnih sposobnosti;
- zadovoljstvo zaradi olajšanja poti mlajšim, ki jo je sam že prehodil.

Na naši šoli je tutorstvo namenjeno učencem priseljencem, ki imajo pogosto slab učni uspeh, ne vključujejo se v aktivnosti šole, ne navezujejo stikov z drugimi učenci, kar vodi v socialno izolacijo. Posledično se ti učenci izogibajo pouka, kar poslabša tudi odnose z učitelji in velik primanjkljaj pri osvajanju snovi. Seveda moramo vzroke za tako vedenje in delovanje iskati tudi v vzgoji in socialnih okoliščinah otrok priseljencev.

»Tabela 2: *Pri vključevanju učencev priseljencev ima pomembno vlogo šola, država in okolje«*

UČENCI PRISELJENCI	**ŠOLA IN DRŽAVA**
Neznanje slovenščine – jezika nove države	Nerealne zahteve po jezikovnem znanju
Socialna izključenost	Krepitev socialnih veščin in enakih možnosti
Večje kulturne posebnosti	Sprejemanje različnosti, medkulturni dialog
Pomanjkanje motivacije in slab učni uspeh	Celostna obravnava otrok pri vključevanju
Občutek nesprejetosti in slaba samopodoba	Zavedanje lastne vrednosti in pripadnosti

2.1 Izvajanje tutorstva in usposabljanje tutorjev

Na podlagi omenjenih izhodišč smo se lotili načrtovanja in izvajanja pomoči po korakih:

- Načrt in organizacija dela.
- Nabor in usposabljanje tutorjev.
- Nabor prejemnikov pomoči.
- Priprava in izpeljava programa.
- Spremljanje dela in evalvacija.

Učenci so se za pomoč prostovoljno javili. Vodeni in usmerjani so bili preko učitelja mentorja in učiteljev, ki so poučevali priseljence. Učitelj koordinator je vez med tutorji in prejemniki pomoči. Naloga koordinatorja je tudi reflektiranje dela, pogovori z ostalimi učitelji, pričakovanjih tutorjev in prejemnikov, o težavah tutorjev pri delu s prejemniki in njihovih predlogih. Pogovarjali smo se o tem, kaj jih je vodilo pri odločitvi za nudenje pomoči, kakšna so njihova pričakovanja in dileme, kako motivirati prejemnike pomoči. Srečanja so temeljila na medsebojnem komuniciranju in spoznavanju, druženju, učenju in prenašanju izkušenj. Poseben poudarek je bil na usposabljanju tutorjev na njihovo vlogo učitelja. Učiti nekoga, ki ne razume jezika, se težko uči in nima prave motivacije za delo ni preprosto. Pojavila so se mnoga vprašanja: Kako navezati stik s prejemnikom, ki je prestrašen in nezaupljiv? Kako motivirati učenca? Kaj storiti, če učenec nima volje do učenja? S čim začeti in kako? Ta vprašanja so velik zalogaj celo za strokovne delavce, kaj šele za učence tutorje. Poleg tega je bilo potrebno informirati tudi ostale učitelje o novem načinu dela s priseljenci, kajti oni so tisti, ki morajo posredovati informacije o snovi, ki jo mora učenec usvojiti.

Ugotovili smo, da je temelj pomoči dobra komunikacija, aktivno poslušanje, povratne informacije, pohvala kot pozitivna spodbuda in izogibanje kritiki. Dobra komunikacija je mogoča le z upoštevanjem komunikacijskih spretnosti, ki naj bi jih tutorji in prejemniki upoštevali. To so: aktivno poslušanje, spraševanje, povratne informacije, upoštevanje različnosti. Cilj pozitivne komunikacije je pozitiven odziv in napredek prejemnika. Odločili smo se, da bodo tutorji enako govoreči kot prejemniki in da ne bomo postavljali starostnih omejitev. Tako so devetošolci lahko pomagali prvošolcem. Dogovorili smo se, da tutorji učence nižjih razredov usmerjajo tudi pri vključevanju v novo okolje, se z njimi čim več pogovarjajo v obeh jezikih, jih spodbujajo in z njimi vzpostavijo dober stik.

Prepričani smo, da je tovrstna pomoč temelj pri vključevanju učencev priseljencev v šolski prostor in okolje in da tak načina dela prinaša pozitivne rezultate. Prejemniki pomoči so v tutorjih prepoznali svoje zaveznike in starejše mentorje, ob njih so se počutili varne in sprejete. Tako so prvošolčki, ki so bili prej neopaženi in prestrašeni, pokazali veselje in voljo ob srečanjih s tutorji in temu so sledile pozitivne spremembe. Ne moremo spregledati dejstva, da je delo tutorjev neprecenljivo in odgovorno. Soočiti se z nekom, ki ne govori slovenskega jezika, se težko uči in ni motiviran za delo, je izjemno zahtevna naloga celo za učitelje. Zato

smo nanje lahko upravičeno ponosni. Navdušuje tudi dejstvo, da so učenci, ki prej niso znali jezika, kmalu komunicirali v slovenščini.

»Tabela 3: *Zastavljeni cilji za tutorje in prejemnike pomoči«*

CILJI ZA TUTORJE	**CILJI ZA PREJEMNIKE POMOČI**
Razvijati organizacijske in komunikacijske spretnosti	Znanje in raba jezika okolja
Krepiti samozavest in samopodobo	Uspešna integracija v šolo in okolje
Medkulturno povezovanje in ohranjanje jezika	Vključevanje v aktivnost šole in izven nje
Krepitev medvrstniškega dialoga	Krepiti občutek sprejetosti in enakosti
Motivacija za nadaljevanje tutorstva	Preseči zapiranje v skupine

2.2 Pravila za uspešno tutorstvo

Na srečanjih smo se seznanili tudi s pravili, ki jih morajo tutorji in prejemniki pomoči upoštevati. Pomembna je prijaznost, s katero lahko vstopimo v neko sodelovanje. Odnos mora biti spoštljiv, prejemnik pomoči se mora počutiti enakovredno z tutorjem. Izogibamo se graji, raje pohvalimo prejemnika. Tutor mora biti tudi potrpežljiv in pozitivno naravnan. Določili smo pravila, ki so pogoj za dobro delo in se jih morata držati oba v timu:

- Upoštevanje termina srečanja namenjenega učenju.
- Na srečanja ne zamujamo zamujam.
- Sem prijazen, spoštljiv in potrpežljiv.
- Znam se zahvaliti in pohvaliti napredek.
- Povem, če mi kaj ni všeč.
- O vseh težavah se pogovorim z mentorjem.

Vsak tutor vodi dnevnik učne pomoči, v katerega zapiše datum učne pomoči in obravnavano snov. Zapiše tudi morebitne težave in novosti pri delu. Pomembno je, da si na srečanjih tutorji delijo izkušnje, povedo svoja mnenja in predloge. Na ta način izboljšujejo lastne strategije dela in odgovornost do drugih. Tutor naj bi znal sprejemati različnost vsakega, kar upoštevamo tudi pri naboru tutorjev. Prav tako naj bi skušal motivirati učenca k delu, kar je zelo zahteven proces in zahteva veliko potrpežljivosti.

Tako tutor, kot prejemnik lahko prenehata s sodelovanjem, se med seboj ne razumeta, prejemnik ne želi prejemati pomoči, ne upošteva navodil tutorja, ne prihaja na učne ure… Medsebojni odnos dveh v takem timu je odvisen od mnogih dejavnikov. Eden pomembnejših je socialno okolje in vzgoja v družini. Morda družina iz katere prihaja prejemnik ne želi pomoči, ima predsodke in pomisleke. Socialno okolje iz katerega učenec prihaja, lahko deluje zaviralno in ne dovoljuje sprememb. V tej povezavi morajo tako tutorji kot prejemniki svobodno komunicirati, pridobiti občutek zaupanja, varnosti in povezanosti. Vsi udeleženi vidijo tutorstvo kot možnost za svoj napredek in izboljševanje znanja. (Selinšek Jahić, 2014,147 – 162).

2.3 Izkušnje in razmišljanja učencev o tutorstvu.

Razmišljanja o tem, kaj jih je spodbudilo, da so postali tutorji in pomagali drugim?

- Želel sem pomagati drugim do boljšega uspeha.
- Sam sem priseljenec s Kosova in v šoli sem se težko znašel, saj nisem znal slovensko.
- Želja nekoga naučiti jezika, ki ga bo uporabljal celo življenje in bo lahko bolj uspešen.

- Tudi meni so pomagali, ko sem prišla v slovensko šolo.
- Ker se na ta način tudi sami veliko naučimo in obnovimo znanje.
- Ponosen in vesel sem, da lahko pomagam, saj je pomembno, da ljudje sodelujemo.
- Vesel sem, da lahko širim znanje, pri tem se počutim koristnega in pomembnega.
- Toplo mi je pri srcu, ker vem, da delam dobro.
- S tem, ko pomagam si vedno polepšam dan.
- Zelo me razveseli veselje in nasmeh otrok, ki nas pričakajo z odprtimi rokami.

Kakšne izkušnje so pridobili pri izvajanju učne pomoči?

- Potrpežljivost in prijaznost.
- Poslušanje sogovornika in boljša komunikacija.
- Izražanje in sprejemanje pohval.
- Da z voljo lahko izboljšaš ocene.
- Kako odgovorno je učiteljevo delo.
- Spoštovati in upoštevati drugega.

Kakšne povratne informacije so dobili od prejemnikov pomoči?

- Zadovoljstvo učenca, saj je zelo napredoval v znanju slovenščine.
- Učenka, ki ji pomagam, bolje računa in sedaj že razume navodila učiteljice.
- Postali so bolj komunikativni in radi hodijo na srečanja.
- Pravijo, da sem dober in prijazen učitelj in mi zelo zaupajo.
- Z učno pomočjo so pridobili boljše ocene in zaupanje vase.

V razmišljanju in odgovorih učencev lahko zaznamo dvigovanje socialnega in kulturnega kapitala. Navedeni zapisi kažejo, da se rezultati ujemajo z zastavljenimi cilji. Izjave tutorjev celo presegajo naša pričakovanja. Pri prejemnikih učne pomoči ni pomemben samo učni uspeh, ampak izboljšanje komunikacije z drugimi, boljša samopodoba in občutek pripadnosti. Tutorji pa so pridobili številne veščine: sprejemanje drugačnosti, komunikacijske veščine, zavedanje pomena odprtih odnosov, sprejemanje drugačnosti in občutek pripadnosti skupnosti (Selinšek Jahić, 2014, str. 160).

2.4 Razmišljanje učiteljic, ki sta sodelovali s tutorji

Majda, učiteljica četrtega razreda:

»Moji učenki pomaga tutorka, ki tudi sama prihaja iz Kosova. Prejemnica pomoči je prišla na šolo konec septembra, njen materni jezik je albanski, ni poznala nobene slovenske besede. Velik korak naprej je bil, ko je dobila pomoč učenke iz devetega razreda, ki tudi prihaja iz Kosova. Učenki zelo dobro sodelujeta. Tutorka je zelo dobra in skrbna, vedno želi povratno informacijo tem, kako učenka napreduje. Njena učenka se veseli pomoči in zato zelo napreduje, zelo hitro se uči slovenščine. Tako delo je meni kot učitelju v veliko pomoč. Želim si, da bo tovrstno sodelovanje potekalo še naprej.«

Nuša, učiteljica prvega razreda:

»V prvem razredu prejemata pomoč dva učenca. Učenca sta bila ob vstopu v šolo zelo plašna in nesamozavestna. Težko sta sprejemala novo okolje in učitelje. Presenetilo me je, da pri srečanju s starejšima učencema nista imela nobenih pomislekov in sta se veselila skupnih ur. Postajala sta samozavestnejša in sproščena pri navezovanju stikov s sošolci. Besedni zaklad se jima je zelo izboljšal, postala sta motivirana za učenje. Pri sodelovanju z mano sta

tutorja pokazala veliko interesa. Občutila sem, da je tudi njima zrasla samozavest. Redko se učenci priseljenci počutijo pomembne in se lahko izkažejo v primerjavi s slovenskimi učenci. V celoti podpiram tak način pomoči, saj za obe strani prinaša koristi in osvešča lastnosti, ki v današnjem času izginjajo.«

2.5 Prejemniki učne pomoči - pozitivni odzivi

Večina prejemnikov je izboljšala svoj učni uspeh. Spoznali so, da je dobro poiskati učno pomoč, če česa ne razumejo. V učenju slovenščine so zelo napredovali in konec šolskega leta so že komunicirali v slovenščini, kar jim je zelo pomagalo pri navezovanju stikov s sošolci. Zmanjšal se je njihov strah in občutek nesprejetosti, saj so v tutorjih našli nekoga, ki mu lahko zaupajo. Povrnilo se jim je veselje do učenja in videli so, da lahko dosežejo boljši uspeh. S tem je rasla njihova samozavest in z veseljem so sodelovali pri različnih aktivnostih. Pridobili so boljšo samopodobo, občutek pripadnosti skupnosti in nove prijatelje. Velika verjetnost je, da bodo zaradi tovrstne izkušnje, tudi sami pripravljeni pomagati drugim.

3 Zaključek

Vsi vpleteni v proces medsebojne pomoči smo se veliko naučili in pridobili nove izkušnje. Zastavljene cilje: olajšati integracijo učencev v novo okolje, krepiti načela odprtosti in enakih možnosti, hkrati pa spoštovati otrokovo izvorno kulturo in jezik smo dosegli, in celo presegli naša pričakovanja. Učenci so ozavestili pomen sodelovanja, sprejemanja različnosti in empatije. Tovrstno sodelovanje prinaša veščine, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju v šolski proces in širše okolje. Za nas končni cilj ni bil le izboljšanje učnega uspeha, temveč okrepiti občutek sprejetosti in lastne vrednosti učencev priseljencev. Odgovornost učiteljev je, da mlade usmerjamo in nanje prenašamo pozitivne vrednote. Tudi priseljenska problematika nas nagovarja, da stopimo iz svojih okvirjev in delujmo v dobro vseh, brez izključevanja, predsodkov in nestrpnosti! Če se učenci priseljenci počutijo sprejete v novem okolju, se lažje integrirajo, manj se zapirajo v skupine, kar posledično prinese večji uspeh v šoli in družbi. Socialna vključenost pa jim odpira nove priložnosti in možnosti za nadaljnje šolanje in zaposlitev.

Tutorstvo vidimo kot dodano vrednost že obstoječim načinom dela s priseljenci v šoli. Projekt na podlagi izkušenj še nadgrajujemo in izboljšujemo, z njim pa seznanjamo strokovne delavce na različnih konferencah in posvetih.

4 Literatura

Dominik, P. (2011). *Razvoj socialnega kapitala pri mladih z migrantskim ozadjem*. Ljubljana: Salve.

Ippavitz, S., Z. Wltavsky, D Harb in B. Vuser.(2011). *Metodološki priročnik za mentorje in tutorje.* Ptuj: Šolski center.

Selinšek Jahić, V.(2014). Tutorstvo kot medvrstniška učna pomoč. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 12 (3),*147–162.

Tornić, K. (2015). Prispevek šol pri vključevanju učencev in dijakov migrantov. V M. Brejc (ur.), T. Ažman (ur.), *Z roko v roki*. (str. 35 – 41). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf.

Zaritsky, J., in A. Toce.(2015).*Academic Peer Instruction*. New York: La GuardiaCommunityCollege.

Predstavitev avtorja

Andreja Longer je po izobrazbi profesorica biologije in naravoslovja, z nazivom svetovalec na OŠ Jakoba Aljaža v Kranju. Študirala je tudi na Fakulteti za Management v Kopru, študijsko področje ekonomija. Svojo izobrazbo je nadgrajevala z izobraževanjem na različnih področjih: Na Inštitutu za nevro lingvistično programiranje v Ljubljani, kjer je pridobila mednarodni certifikat za programe NLP Diploma, NLP Praktik in NLP Praktik Coach, ter v projektu The Leonardo da Vinci Project, v programu Learning Coach Traning.

Področje, ki ga poleg rednega dela v zadnjem času razvija je problematika integracije priseljencev v šolski prostor. Njeno delo temelji na iskanju inovativnih rešitev za lažji in hitrejši način vključevanja otrok v novo okolje in šolski sistem. Spodbuja učence k aktivnejšemu vključevanju v različne programe šole, ohranjanju njihove kulture, običajev in jezika, organizira medsebojno učno pomoč priseljencem - tutorstvo.

V zadnjih letih je na šoli vodila evropski projekt v okviru Šole za Ravnatelje in Ministrstva za šolstvo »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v šolah in lokalnih skupnostih.« Pod njenim mentorstvom so se učenci seznanili z osnovami podjetništva, delovali kot prostovoljci na različnih področjih in se ukvarjali s humanitarnimi projekti v lokalnem okolju .

Svoje izkušnje pri vključevanju otrok priseljencev, predstavlja na različnih mednarodnih posvetih in konferencah (Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Krepitev in evalvacija kakovosti v vzgoji in izobraževanju, Vključenost priseljencev v vzgojno izobraževalni sistem RS in drugi). V zvezi z omenjeno problematiko piše tudi članke za različne strokovne revije in zbornike. Na tem področju se tudi stalno strokovno izobražuje.

Uporaba IKT pri delu z učenci z disleksijo

Use of ICT when Working with Children with Dyslexia

Karmen Posedel Golob

II. osnovna šola Žalec
karmen@trnava.si

Povzetek

Kaj imajo skupnega Albert Einstein, Leonardo da Vinci in Tom Cruise? So le trije izmed mnogih uspešnih posameznikov, ki imajo oziroma so imeli disleksijo. Med nami je veliko oseb z disleksijo, ki so si med seboj zelo različne. Pri osebah z disleksijo je prevladujoča desna možganska polovica, zato se te osebe srečujejo s težavami, ko poteka pridobivanje znanja prek branja in pisanja. Zavedati se moramo, da se otroci z disleksijo učijo na drugačne načine kot drugi, zato je za njihov razvoj pomembno, da jim dovolimo, da se učijo na svoj način, razvijajo svoja močna področja, s katerimi kompenzirajo in obvladujejo primanjkljaje. V članku je predstavljeno, kako lahko interaktivna informacijsko-komunikacijska tehnologija vpliva na uspešnost učencev z disleksijo. Dobro poznavanje vzgojno-izobraževalnih potreb učencev z disleksijo omogoča učiteljem v šoli prilagajanje učnega procesa in učnega okolja, ocenjevanja znanja in uporabo podporne tehnologije. S pomočjo učiteljev in svetovalnih delavcev učenci z disleksijo razvijejo strategije, s katerimi lahko uspešno premagujejo ovire in težave.

Ključne besede: disleksija, informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), prilagoditve, specialni pedagogi, strategije pomoči.

Abstract

Albert Einstein, Leonardo da Vinci, and Tom Cruise are usually at the top of the list of famous dyslexics. Dyslexia is very common. The group consists of remarkably heterogeneous students who learn differently. Dyslexic students use their right hemisphere instead of their left to read and spell. They face discouraging challenges when comprehending reading and delivering writing material. Teachers should provide accommodations and permit alternative learning methods that foster students' strengths and counterbalance their lacks. Impact of communication technologies methods on the achievement of students confronting dyslexia will be presented in this article. Instructor's outstanding knowledge of appropriate teaching methods and understanding of concepts can help develop and implement various accommodations and provide a framework for helping students with learning problems succeed in classrooms. With the guidance of educators and counselors, students with dyslexia can develop a custom strategy to accommodate their obstacles and learning difficulties.

Keywords: adjustments, dyslexia ICT, information and communication technology, learning strategies, special education teachers.

1. Uvod

Najpogostejša specifična motnja učenja je disleksija. Beseda disleksija vsebuje grško predpono dis-, kar pomeni slab in samostalnik lexis, kar pomeni govor, besedo ali stavek. Tako beseda disleksija označuje splošne težave, ki jih ima nekdo z jezikom (Clancy, 2003).
Ljudje imamo dve možganski polovici: levo, kjer so centri za branje, pisanje, govor, usmerjeno pozornost in računanje, ter desno, kjer so centri za domišljijo, estetiko, glasno, prostorsko zaznavanje in ples. Večina ljudi ima prevladujočo levo možgansko polovico, čemur je naklonjen tudi šolski sistem, saj poteka pridobivanje znanja večinoma prek branja in pisanja.

Izsledki različnih raziskav dokazujejo, da uspešni bralci uporabljajo za hitro, avtomatično dekodiranje in branje zadnje predele levega dela možganov, medtem ko osebe z disleksijo uporabljajo sprednje predele levega in desnega dela možganov, kar je pogosto vzrok natančnega, a počasnega branja (Sousa, 2005).

Pri tej specifični učni težavi so običajne metode poučevanja neučinkovite, vendar lahko s prilagajanjem učnega procesa in okolja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter uporabo podporne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) ublažimo neugodne učinke težav, in kar je še pomembnejše, omogočimo učencu z disleksijo, da razvija svoja močna področja.

Za uspešno inkluzivno izobraževanje je treba zagotoviti vso potrebno pomoč in podporo poklicnemu razvoju delavcev, razvoju in dostopu do ustrezne tehnologije, pomoč inkluzivnim šolam, učiteljem in staršem, specialno pomoč učencem ter podporo na prehodu iz obveznega izobraževanja v srednješolske izobraževanje ali zaposlitev (Watkins, 2003)

Kot profesorica defektologije sem dnevno v stiku z učenci, ki imajo disleksijo. Današnji otroci veliko časa preživijo pred računalniki, in ker sem tudi sama navdušena nad uporabo IKT, jo z veseljem vključujem v vsakodnevno delo.

2. Primer uporabe IKT pri učencu z disleksijo

2.1 Opredelitev pojma disleksija

Evropska zveza za disleksijo – EDA (2007) disleksijo opredeljuje kot različnost nevrološkega izvora, ki otežuje usvajanje veščin branja, pravopisa in pisanja ter njihovo rabo.
Disleksija je nevrofiziološko pogojena motnja, ki jo spremljajo motnje ali posebnosti v nekaterih spoznavnih procesih(kognitivni primanjkljaji). Pri posamezniku z disleksijo so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju posameznih glasov (fonemov) in težave s sintetiziranjem, analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka (Magajna, 2008).

2.2 Močna področja učencev z disleksijo

V raziskovanju in praksi je nedavno prišlo do premika od medicinskega modela k socialnemu. Ta premik je spremenil pristope v tem smislu, da namesto poglavitne osredotočenosti na ocenjevanje in popravljanje nesposobnosti in pomanjkljivosti, raziskovalci in praktiki odkrivajo, izpostavljajo in poudarjajo močna področja in uspehe študentov z disleksijo ter iščejo načine, s katerimi bi jih okrepili za lažje spoprijemanje s sistemi, v katerih delujejo (Margalit in Idan, 2004).

Ob ustrezni pomoči in obravnavi lahko učenci razvijajo svoja močna področja in jih prav zaradi nadpovprečnega delovanja desne hemisfere lahko imenujemo dar oziroma talent. Pogosto imajo nadpovprečno razvito domišljijo, inovativne ideje, so intuitivni, imajo odlične sposobnosti vizualizacije in tridimenzionalne predstave, sposobnost vzpostaviti nepričakovane medsebojne povezave med podatki in informacijami. Lahko so dobri športniki in glasbeniki.

To je le nekaj pozivnih strani disleksije. Pomembno je, da se ti potencialni darovi v času šolanja ne zavržejo, saj se te osebe lahko razvijejo v nadpovprečno inteligentne osebe, ki imajo izjemne sposobnosti. Splošna pogostost disleksije v šolski populaciji znaša v svetovnem merilu okoli 10 %, vendar odstotki, glede na opažanja raziskovalcev in praktikov v različnih državah, variirajo od 1,3 do 10 % (Salter in Smythe, 1997).

2.3 Primanjkljaji oseb z disleksijo

Vsak učenec z disleksijo ima različne težave, vendar obstajajo določene značilnosti, ki se pojavljajo pogosteje.

(Magajna, 2008) navaja šibka področja oziroma težave:

- težave pri zavedanju glasov v besedah, vrstnega reda glasov, rim ali zaporedja zlogov,
- težave pri prepoznavanju posameznih besed,
- težave pri priklicu črk in pravilnem zapisovanju (pravopisu),
- težave z vrstnim redom glasov, črk, števk ali besed pri branju in pisanju,
- težave z bralnim razumevanjem,
- težave pri izražanju misli v pisni obliki,
- zaostanek v razvoju govora in jezika,
- težave pri izražanju misli v ustni obliki,
- težave pri orientaciji v prostoru in času (težave pri uporabi pojmov desno, levo, zgoraj, spodaj, zgodaj, pozno, meseci v letu, dnevi v tednu, itd.),
- težave na področju stranskosti,
- težave pri pisanju (oblika in hitrost pisanja),
- težave pri matematiki, ki so pogosto vezane z rabo pravilnega zaporedja korakov, smeri ali matematičnega jezika,

Pogosto so prisotne tudi čustvene težave, ki so večinoma posledica neustrezne obravnave. Učenci se zelo pogosto srečujejo z ovirami pri učenju. V šolsko delo morajo vlagati več časa in truda, a večinoma dosežejo manjše uspehe. Zaradi tega se srečujejo z nezaupanjem in s slabo samopodobo.
Pogosto opazimo očitne razlike med dejansko sposobnostjo učenca in znanjem, ki ga doseže pri pisnem ocenjevanju.

2.4 Uporaba IKT kot pomoč pri delu in učenju oseb z disleksijo

Pozitivne izkušnje učiteljev o uporabi IKT pri učenju bodo prav gotovo spodbudile njeno vedno širšo in pogostejšo uporabo. Ni treba še posebej poudarjati, da so učenci izjemno motivirani za učenje z IKT in da so učenci s posebnimi potrebami z njeno uporabo dosegajo boljše učne rezultate (Končar, 1999).

Matic je letos učenec 6. razreda osnovne šole. Težave so se začele kazati že v 1. razredu (neavtomatizirano branje, zamenjevanje in obračanje črk, odpor do branja, težave z

razumevanjem prebranega itd.). Pred tremi leti je bil diagnosticiran kot učenec z disleksijo in nadpovprečnim intelektualnim funkcioniranjem ter na podlagi tega usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Matic ima težave pri šolskem delu, ker je njegovo branje počasno in za učenca utrujajoče, saj se zelo osredotoča na pravilnost branja. Kljub temu obrača, premešča ali menja vidno ali slušno podobne črke.

Matic ima težave tudi na področju pisanja. Tako se pojavljajo specifične napake pri prepisu, zapis besed pa je največkrat fonetičen. Pisni izdelki so slabi. Izraža se v zelo kratkih povedih, okrnjeni sta struktura povedi in vsebina. Slabo upošteva ločila in slovnična pravila, piše nečitljivo. Lastne napake redko opazi.

Matic se dnevno srečuje z besedili in učnimi listi. IKT v tem pogledu ponuja ogromno možnosti za učinkovitejšo pomoč učencu, hkrati pa se vedno znova izkaže tudi kot odlična učna motivacija. Uvajanje IKT v učni proces je bilo nujno potrebno, saj brez tega Matic ni sledil in ni bil uspešen pri pouku.

Še posebej primerno sredstvo za izkazovanje znanja in šolsko delo je osebni računalnik, ki se lahko uporablja brez posebne strojne in programske opreme. Učenci lahko izkoristijo možnosti, ki jih ponuja program Word, na primer pregled črkovanja, slogi pisave, možnost uporabe barv in odebeljenega tiska. Pregled črkovanja na primer omogoča, da se lahko oseba osredotoči na nalogo ali komunikacijo, ne da bi izgubljala potrebno energijo zaradi neuspeha pri zapisu besed. Treba pa je upoštevati še nekaj pravil pri oblikovanju besedil, da bodo ta čim bolj uporabna za učence z disleksijo. Če vemo, da že s pravilno uporabo pravega sloga pisave, velikosti črk, razmika med znaki in vrsticami ter barvnega ozadja znatno olajšamo delo otroku z disleksijo, je osebni računalnik idealno orodje.

Vaje za Matica sem pripravljala na računalniku, saj je računalnik nanj vplival zelo motivacijsko in pozitivno. Pri tem sem upoštevala splošne prilagoditve:

- velikost pisave 14 ali 16,
- vrsta pisave Curier ali Arial,
- rumeno/mat barvno ozadje, da se omili kontrast med ozadjem in tiskom, ki lahko povzroča težave pri branju,
- leva poravnava besedila,
- razmik med vrsticam 1,5 cm,
- za poudarjanje pomembnejših delov besedila uporaba krepkega sloga, izogibanje podčrtovanju – pomembnejši podatki in ključne besede barvno okrepljeni.
- dodajanje vizualnih opor besedilu (slike, tabele itd.).



Slika 1: *Primer prilagojenega besedila – črki B in D sta barvno označeni zaradi lažje prepoznave črk*

Zaradi boljše predstavljivosti in zapomnitve v vaje vključujem veliko slikovnega materiala, ki ga najdem na svetovnem spletu (www.clipart.com).

2.4.1 Pretvornik besedila v govor

- za slovenska besedila: http://ebralec.si/
- za besedila v tujih jezikih: http://text-to-speech.imtranslator.net

eBralec je programski paket, ki pretvarja poljubno slovensko besedilo v govor. Besedilo analizira, pretvori simbole v besede, besedilo naglasi, določi izgovarjavo in prebere. Uporaben je v različnih primerih, ko je govorno posredovanje sporočila primernejše kot vizualno.

Deluje tako, da prekopiramo oziroma natipkamo besedilo in izberemo način branja, ki ga želimo slišati. V program eBralec torej vtipkamo ali prekopiramo besedilo. Besedilo nato poslušamo ali pa ga zapišemo v zvočno datoteko za kasnejše predvajanje. Predvajamo ga lahko na poljubnih avdio napravah.

Največja pomanjkljivost aplikacije z vidika učenca je vnašanje besedila, če to že ni v elektronski obliki. Ročno vnašanje oziroma tipkanje je namreč za učence z disleksijo oteženo.
Uporaba pretvornikov besedil v govor za učence z disleksijo je zelo široka. Zaradi težav pri branju in razumevanju prebranega si lahko besedilo vstavijo v predvajalnik in besedilo poslušajo. Matic je to uporabljal pri učenju in razumevanju zahtevnejših navodil.

2.4.2 Snemalnik – aplikacija na pametnem telefonu

Matic ima težave pri zapisu besedila. Težave ima s priklicem besed, pravopisnimi pravili in oblikovanjem povedi. Pri zapisu je počasen in naredi veliko napak. Pri tem si uspešno pomaga z aplikacijo snemalnika na pametnem telefonu.

Pred zapisom odgovora, opisa, eseja itd. vsebino posname na snemalnik. Ko je s posnetkom zadovoljen, ga po slušnem zapisu prepiše na list ali računalnik. Ko zapisuje, se osredotoči samo na zapis in upoštevanje pravopisnih pravil. Snemalnik mu omogoča, da so njegovi odgovori, opisi, spisi vsebinsko bogati in imajo manj napak.

2.4.3 Računalnik

Matic računalnik uporablja za zapisovanje snovi. Računalnik mu omogoča sledenje tempu pisanja vrstnikov, opozarjanje na napačno zapisane besede, možnost samodopolnjevanja v delno pripravljen zapis, ki učenca še vedno sili v pozorno spremljanje pouka in ne nazadnje urejanje zapiskov doma, tako da jih bo učenec z disleksijo najlažje uporabljal pri učenju. Seveda sta predpogoja dobro znanje tipkanja in možnost nabave osebnega računalnika.

Matic pri pouku uporablja računalnik za:

- zapis snovi,
- slikanje zapisa snovi (tabele, miselne vzorce, grafe, postopke itd.),
- slikanje dela table, kjer učitelj zapiše, kaj je za domačo nalogo,
- snemanje delov učiteljeve razlage (zahtevnejši postopki),
- prenos sporočil med učiteljem in učencem (USB-ključek, elektronska sporočila),
- pisanje pisnih preverjanj in ocenjevanj.

2.4.4 Knjige v digitalnem zapisu mp3

Knjižnica in fonoteka Minka Skaberne je namenjena slepim in slabovidnim ter drugim osebam, ki ne morejo brati običajnega tiska. Ena izmed prednosti tega je, da lahko člani knjige naročijo po telefonu, pisno ali po elektronski pošti.

Poleg knjig imajo tudi veliko posnetih učbenikov, ki jih učenci, dijaki in študenti potrebujejo pri pouku, ter raznih priročnikov za vsakodnevno uporabo.

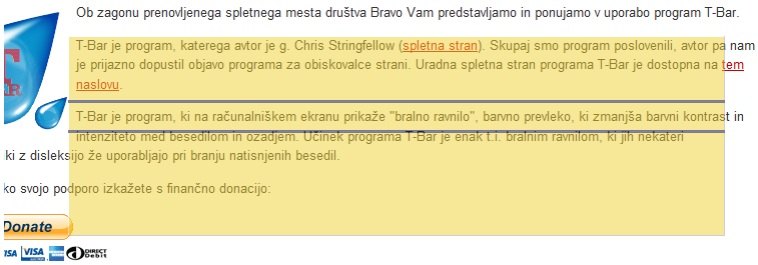
Osebam z disleksijo so posnetki knjig in učbenikov v veliko pomoč. Velikokrat so odvisni od odrasle osebe, da jim preberejo knjigo za domače in obvezno branje ter bralno značko. Tako so zelo odvisni od pomoči drugega. Zvočni zapisi knjig pa jim omogočajo samostojnost.



Slika 2: *Primer knjige v digitalnem zapisu mp3 (pridobljeno s http://www.kssess.si/knjiznica/).*

2.4.5 T-Bar: virtualno barvno bralno ravnilo

T-Bar je program, katerega avtor je Chris Stringfellow. Ukaze v programu so člani društva BRAVO prevedli v slovenščino. Na računalniškem ekranu prikaže »bralno ravnilo«, barvno prevleko, ki zmanjša barvni kontrast ter intenziteto med besedilom in ozadjem. Učinek programa T-Bar je enak tako imenovanim bralnim ravnilom, ki jih nekateri posamezniki z disleksijo že uporabljajo pri branju natisnjenih besedil. Nastavitve traku omogočajo spreminjanje barve, njene intenzitete in velikosti traku ter možnost dodajanja in nastavljanja bralnih črt.



Slika 3: *Primer uporabe T-Bar ravnila (pridobljeno s [http://www.drustvo-bravo.si/publikacije-in-izdelki/ostali-izdelki/t-bar-virtualno-barvno-bralno-ravnilo/).](http://www.drustvo-bravo.si/publikacije-in-izdelki/ostali-izdelki/t-bar-virtualno-barvno-bralno-ravnilo/).*

Matic je pri branju uporabljal bralna ravnilca. Z njihovo pomočjo je prekrival podlage besedil v delovnih zvezkih, učbenikih, učnih listih in knjigah za lažje branje. Z uporabo teh ravnil je vplival na bleščavost podlage, izboljšal sposobnost sledenja oči in lažje usmeril pozornost na besedo ali besedilo.

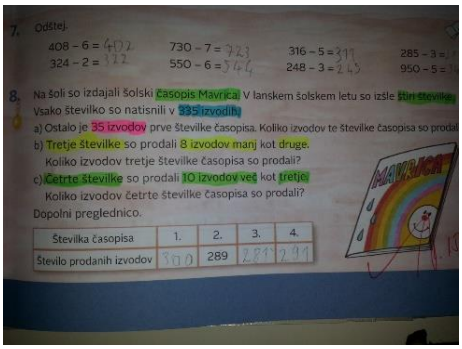
Matic je izbral barvo, ki mu je najbolj ustrezala. Izbiro barve je spreminjal glede na razpoloženje. Prednostna barva je ostala bledo rumena.

Kasneje, ko je Matic začel bolj uporabljati računalnik, je pogrešal bralno ravnilo in se na začetku izogibal branju na računalniku. Med branjem besedil na zaslonu se je izgubil med vrsticami in tožil, da težje bere.

Na spletni strani društva BRAVO sem našla T-Bar bralno ravnilo, ki se ga je Matic zelo razveselil, saj je imelo zelo podobno funkcijo kot prejšnje bralno ravnilo. Ta pripomoček mu je zelo pomagal in pospešil uvajanje računalnika kot stalnega pomočnika pri pouku in učenju.

2.4.6 Označevalnik

Na začetku razvijanja kompenzacijskih tehnik je Matic zelo dobro sprejel označevanje ključnih besed in pomembnih podatkov z »barvnimi markerji«.



Slika 4: *Primer uporabe barvnih označevalcev*

Barvno označevanje mu je bilo v veliko pomoč pri razumevanju navodil in je vplivalo na pravilnost rešene naloge.

S tem je usmeril svojo pozornost na pomembne dele naloge.

Pri uporabi računalnika je flomastre zamenjal barvni označevalec v programu Word.

2.4.7 Predvidevanje besed

Predvidevanje besed – črkovanje besed med tipkanjem povzroča učencem z disleksijo veliko težav. Na voljo je program, ki nenehno predvideva besede, ki jih tipkamo, glede na predhodne zapise. Ko se je Maticu zataknilo, je lahko s seznama predvidenih besed s klikom izbral besedo in jo vstavil v besedilo ter nemoteno nadaljeval z delom.

2.4.8 Učitelj tipkanja

Za učence z disleksijo je ena izmed najkoristnejših spretnosti, ki jim jo omogoča IKT, zmožnost tipkanja. Matic je imel velike težave pri pisanju. Poleg tega, da je bil počasen, je pri pisanju delal veliko napak. Njegov zapis je bil tudi neberljiv.

Kmalu sem ugotovila, da bo pri Maticu učenje slepega tipkanja izjemnega pomena, ki bo vplivalo na sposobnost hitrega tipkanja ter tudi na krepitev in izboljšanje pravopisa.

Vaje desetprstnega slepega tipkanja je izvajal s pomočjo programa na spletni strani: http://www.typingstudy.com/sl/.

Rezultati učenja slepega tipkanja so se kmalu pokazali, saj je bil Matic hitrejši in učinkovitejši pri zapisu snovi med poukom in tudi pri domačem delu.

2.4.9 Spletni brezplačni programi kot pomoč učencem z disleksijo pri učenju

Matic je pri učenju in vajah uporabljal veliko spletnih strani, ki so mu olajšale učenje.

Spletne strani za prevajanje: https://translate.google.com/

Spletni slovarji: https://sl.pons.com/prevod

Interaktivni učbeniki: https://eucbeniki.sio.si/

Interaktivne vaje: http://www2.arnes.si/~osljjk6

3. Zaključek

Danes je IKT nepogrešljiv del našega vsakdana, zato jo je smiselno uporabljati tudi pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Pomembno je, da uporabo izbranih programov prilagodimo vsakemu učencu posebej, odvisno od njegovih težav in nivoja računalniškega znanja, ki ga ima. IKT je pomembno orodje za izkazovanje znanja oseb s posebnimi potrebami, zato je za iskanje ustrezne tehnologije treba imeti dovolj časa, da se poišče tisto, kar osebi s posebnimi potrebami ustreza, saj ni recepta, ki bi bil koristen za vse, ki so usmerjeni kot otroci z isto motnjo.

Pri svojem delu z učenci z disleksijo sem ugotovila, da uporaba IKT bistveno pripomore k uspešnosti učenca z disleksijo. Velikokrat je ta zanje takega pomena, kot je za gibalno oviranega učenca invalidski voziček ali kot so za slabovidnega učenca očala. Pomembno je, da se vsi strokovnjak, ki delamo z učencem z disleksijo, in starši tega zavedamo. S tem ko spodbujamo in dovoljujemo uporabo podporne tehnologije, lahko bistveno vplivamo na raven uspešnosti učenca.

Učitelji in svetovalni delavci moramo vedeti, da so prav ljudje z disleksijo imeli pomembno vlogo za človeštvo, saj so odgovorni za velika odkritja, izume in umetnine. Med njimi so Albert Einstein, Walt Disney, Winston Churchill, Pablo Picasso, George Washington, Leonardo da Vinci itd. Disleksija ni zagotovilo, da bo vsak učenec, ki jo ima, v življenju odkril svoj talent in bo pripomogel k človeštvu z izumom, temveč moramo vsakemu učencu dati možnost in mu omogočiti celostni vsestranski razvoj.

4. Literatura in viri

British Dyslexia Association. BDA definition of dyslexia. (Citirano 10. 8. 2017; ob 15.10). Dostopno na spletnem naslovu: www.bdadyslexia.org.uk/aboutdyslexia/furtherinformation/dyslexia-research-information.html.

Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Zemljak, B., Janželj, L. in Andrejčič, M. (2010). Disleksija –vodnik za tutorje. Ljubljana: Bravo – Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi težavami.

Končar, M., Gorše, A. in Rupar, T. (2007). Računalniška informacijska komunikacijska tehnologija na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana, Littera picta, d. o. o.

Kratka predstavitev avtorja

Karmen Posedel Golob je po izobrazbi profesorica defektologije. Službena pot jo je vodila od stanovanjskih skupin, oddelkov za otroke z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju, osnovne šole s prilagojenim programom do redne osnovne šole, kjer osmo leto nudi dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami. V zadnjem času se veliko ukvarja z izobraževanjem učiteljev in možnostmi, ki jih ponuja IKT za uspešnejšo pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli.

Zgodba je lahko zdravilo

Story can also be a Medicine

Valda Janjanin

Vrtec Vodmat, Ljubljana, bolnišnični oddelki
valda.janjanin@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek obravnava zgodbo kot izraz človekove univerzalne izkušnje. Namen le-tega je izpostaviti elemente pripovedovanja zgodb, zaradi katerih zgodba na posameznika ali skupino lahko deluje zdravilno ter v praksi dela z ljudmi spodbuditi k bolj celostni komunikaciji, osredotočeni na posameznika v vsem, kar je. V nasprotju z osredotočenostjo na problem, raba zgodbe pri terapevtskem delu omogoča bolj celostni pristop obravnave, ne glede na naravo težave, s katero se posameznik ali skupina srečuje. To omogoča komunikacija skozi simbole, arhetipe in mite, ki v nas odzvanjajo na ravneh globjih od razuma. Zdravilsko prakso pripovedovanja zgodb, katere ključno orodje je odprta neposredna komunikacija "srca s srcem", so v preteklosti poznale mnoge kulture. Osnovna potreba človeka je, da bi svojo zgodbo izrazil in da bi jo drugi slišali. Da pa bi zgodbe drugih lahko razumeli, moramo najprej spoznati svoje. Prispevek tudi izpostavlja, da ni nujno, da vsaka pripoved zgodbe deluje zdravilno. Da bi pripovedovalec poslušalcu prenesel sporočilo vseh, tudi najbolj subtilnih ravni zgodbe, mora najprej dovoliti, da se ga zgodba osebno globoko dotakne; kar pomeni, dovoliti ji mora, da ga spremeni. Prispevek ob koncu navaja pet primerov uporabe zgodbe v praksi bolnišničnega vzgojitelja oziroma dramskega terapevta in ob tem ugotavlja, da zgodba ravno zaradi svoje nevsiljivosti v sporočanju, ko ne ponuja rešitev, temveč ključ za reševanje težav in ker s posameznikom komunicira celostno, kot taka omogoča korenite premike v posamezniku za vse več občutka osebne integritete in sreče.

Ključne besede: pomoč z umetnostjo, pripovedovanje zgodb, celostni pristop, pozitivna psihologija, zdravljenje

Abstract

The article discusses a story as an expression of a human universal experience. It aims to point out the elements of a storytelling because of which a storytelling can work as healing on an individual or a group but also to encourage more holistic communication in the praxis of working with people, focusing on an individual as a whole. Contrary to the focus on the problem, the use of a story in a therapeutic work enables a more holistic approach of a treatment, regardless the nature of a problem an individual or a group is facing. Such approach is supported by a communication through symbols, archetypes and myths, which resonate with levels deeper then reason within us. A healing practice of storytelling, of which the key tool is an open direct "heart to heart" communication, was known in the past by many cultures. A basic need of a human being is to express his story and to his story be witnessed. But to be able to understand other people's stories, we first need to get to know our own ones. The article also points out that not every storytelling acts as healing. For a storyteller to convey a meaning of also the subtlest levels of a story he must first allow to be personally moved by this story; he must let story change him. In the end, the article lists five examples of using a story in the praxis of a hospital preschool teacher or a drama therapist and assesses that, due to its unobtrusive expression, by not giving solutions but keys for problem resolving, the story enables radical changes within an individual for a better sense of integrity and happiness.

Keywords: arts therapy, storytelling, holistic approach, positive psychology, healing

1. Uvod

Kljub temu, da se ljudje med seboj v marsičem razlikujemo, smo si v svojem bistvu bolj kot različni podobni: želimo biti srečni, bojimo se bolečine. V iskanju pomoči, pri vzgoji, ko zaidemo v težave, ko se srečamo z boleznijo ali zgolj dvomi in negotovostjo na svoji življenjski poti, smo deležni strokovnega pristopa, ki se v pomoči nam osredotoči na problem. A, kot meni tudi Musek (2007, v Janjanin, 2016), prevladujoča usmerjenost na negativne in psihopatološke vidike vodi v model človeka, ki mu primanjkuje pozitivnih lastnosti, pomembnih za občutje smiselnosti življenja. Pozitivna psihologija, trend najsodobnejše psihologije, pa se, kot pravi Compton (2005, v Janjanin, 2016), osredotoča na pozitivna čustva, konstruktivne misli, humor in občutek samozavesti; na oblikovanje zdravih družin in pozitivnih skupnosti; ukvarja se s tem, kaj ljudje počno prav v odnosu do sebe samih in drugih in kako jim to uspeva. Razumevanje človeka in njegovih psiholoških procesov, pa tudi napotki, kako se v njih znajti, so ujeti tudi v izrazih umetnosti, za katero M. Kliček (2006) pravi, da je sila, ki je od nekdaj vzgajala človeštvo: osvetljevala je človeško naravo, razvijala moralne vrednote in opominjala na duhovno dimenzijo obstoja ter bila v tem smislu vedno zdravilna. Še več, zagovorniki holističnega zdravljenja v medicini pozivajo k pristopu, ki ne zanemarja človekovekovega "srca" pri obravnavi bolezni (Koithan, 1996). Bolezni se ne da razumeti brez da bi najprej razumeli osebo, posameznika v svojem kontekstu, kako svojo bolezen doživlja; drugače povedano, brez da bi najprej slišali njegovo zgodbo (Kaplan, 2001). Gradniki tako ljudskih pravljic kot avtorskih besedil so vselej osebne zgodbe, preigravane vsebine človeka skozi zgodovino. Zgodbe komunicirajo celostno. Spodbujajo k razmišljanju o smislu, tako naših lastnih življenj kot o pomenu drugih v njih (Chinn in Kramer, 2008). Uporabljamo jih za organizacijo, napoved ali razumevanje kompleksnosti naših življenjskih izkušenj (Kiser, Baumgardner in Dorado, 2010). So del vseživljenjskega človeškega potovanja in tako vselej globoko povezane s procesom zdravljenja (Remen, 2008).

2. Komunikacija zgodbe

2.1 Človek in umetnost

Avilla in Parker (1999) pravita, da gresta umetnost in zdravljenje z roko v roki. Duhovni vidik človekove psihe je raziskoval že psihiater in psihoanalitik C. G. Jung (1875-1961); ter tvegal, da ga znanost ne bo dojemala kot empirista, čeprav je v svojem raziskovanju vselej težil k preverjanju svojih teorij v praksi (Verbnik Dobnikar, 2003). Svojega raziskovanja ni namenjal le svojim pacientom, temveč človeku nasploh. V razmišljanjih o človeku izraža zavedanje osupljivo čudovite narave, ki jo ljudje nosimo v sebi ter spodbuja k raziskovanju lastne psihe in neposrednem spoznavanju sebe samih na najglobji ravni (Pascal, 1999). Pri tem izpostavlja vzgojitelja oziroma učitelja, za katera se mu zdi nujno, da se aktivno izobražujeta, da bi ne prišlo do projekcij, kar spodkopava kvaliteten vzgojnoizobraževalen odnos med vzgojiteljem oziroma učiteljem in otrokom (Jung, 1964, v Verbnik Dobnikar, 2003).

Po Jungu je človekova psiha stkana iz več plasti. Za *nezavedno,* drugače kot Freud, verjame, "da ni le skladišče za preteklost, temveč je tudi polno nastavkov za prihodnja psihična stanja in ideje" (Verbnik Dobnikar, 2003, str. 39). Sestavljajo ga arhetipi, ki so nekakšne prapodobe. Z delom zavesti, ki vsebuje razumevanje o sebi samem ter zunanjem svetu, je povezano prek pesništva, zgodb, sanj, fantazij in občutkov (Von Franz, 1996) in kot pravi Henderson (Jung, von Franz, Handerson, Jacobi in Jaffé, 2003), ohranja ter iz roda v rod

prenaša skupno psihično dediščino človeštva. Z arhetipskimi podobami tako skušamo doumeti, pa tudi izraziti stvarnost bolj celostno in subtilnejše. Med najpomembnejšimi arhetipi Tatjana Verbnik Dobnikar omenja (2003) na primer mater zemljo, starca modrijana, čarovnico, heroja. Arhetipi pa niso le podobe, pač pa tudi simbolne situacije, kot na primer rojstvo, smrt, poroka ali združenje, prehod ali iniciacija, transcendenca, preobrazba.

2.2 Simboli

Umetnost se izraža v simbolih; tako tudi posameznik v svojem vsakdanjem življenju, ciljno ali spontano, v budnem stanju ali skozi sanje, v besednem in nebesednem sporočanju (Janjanin, 2007). Številne disciplne poskušajo določiti izvor simbolov, jih razložiti. Jean Chevalier (Chevalier in Gheerbrant, 1995) pa za simbol pravi, da bolj ko se razjasnjuje, bolj se tudi skriva; in se tako zdi nekako neulovljiv, saj "vsebuje nekaj nedorečenega, neznanega in prikritega" (Jung idr., 2003). Ko simboli nastopajo v shemah, so to arhetipi, za Junga nekakšni prototipi simboličnih celot, tako globoko zapisanih v človeški psihi, da so že njena struktura. Oznanjajo se kot univerzalna psihična struktura, izražena s posebnimi simboli, nabitimi z veliko energetsko močjo in igrajo v razvoju osebnosti pomembno vlogo motorja in unifikatorja. So v funkciji raziskovanja, namestnika ali substituta, posrednika, združevanja, imajo pedagoško in terapevtsko funkcijo, socializacije, transcendence ter transformacije (Chevalier in Gheerbrant, 1995). Sue Jennings (2005b) meni, da je zakladnica pomembnih simbolov naša zakladnica zdravja, v katero lahko sežemo, ko se ne počutimo dobro.

2.3 Miti in zgodbe

Izvorno (grščina) beseda mit pomeni govor, zgodba, bajka, pravljica, pripoved (Janžekovič, 1981). Kot arhetipske podobe so tudi miti del človekove psihe in kot pravi Marija Stanonik (2002), je nemogoče, da ne bi vedno znova naleteli nanje: nekaterih izkušenj se ne da izraziti z abstraktnimi pojmovnimi sredstvi razuma; mitične kategorije so tako lahko pristno in nenadomestljivo izrazno sredstvo, nič manj utemeljeno od znanstvenega mišljenja. So pravzaprav v dramaturgijo prenešeni arhetipi in skoznje lahko razbiramo vse odtenke človekove razvojne poti, vseh bojev, ki jih je moral pri tem izbojevati. Mit dokazuje, da izkušnja človeštva ni brez cilja in smisla; ponavlja se, ima svoj pomen (Zipes, 2000). Tako vidi Chevalier (Chevalier in Gheerbant, 1995, str. 9) poglavitno funkcijo mita prav v njegovi zmožnosti "fiksirati primere vseh pomembnih človeških dejanj". Pravljice dolgujejo svoje stalnice prav mitu, ki stvarnosti ne posnema, pač pa ji daje modele; zgodovinsko nastale odnose spreminja v naravni zakon, kar opravlja s pomočjo arhetipov in je tako skrajno komunikativen (Goljevšček, 1991). Clarissa Pinkola Estés (2003, str. 15) o pravljicah, mitih in zgodbah pravi, "da ponujajo spoznanja, ki ostrijo vid; zdravila za popravilo ali priklic slehernega izgubljenega psihičnega zagona".

2.4 Pripovedovanje zgodb

Zdravilsko prakso pripovedovanja zgodb so poznale mnoge kulture. V starem hindujskem zdravilstvu so zgodbe uporabljali kot zdravilo: duševno zmedenemu človeku so za meditacijo predpisali zgodbo, ki je predstavljala njegov konkretni problem in pričakovali, da bo zaradi premišljevanja o njeni vsebini človek z duševnimi motnjami spoznal, zakaj je v življenju zašel v slepo ulico; in tudi našel izhod iz nje (Bettelheim, 1999). Ameriški staroselski psihiater Lewis Mehl-Madrona (2008) zdravljenje opiše kot "pogajanje z zgodbo". Latinskoameriška kultura pozna kompleksen sistem zdravljenja, katerega izvor je izsleden v mehiškem ljudskem zdravilstvu, katoliški, španski, azteški, afriški tradiciji in tradiciji Inkov (Avila in Parker,

1999; Mulcahy, 2005; Padilla, Gomez, Biggerstaff in Mehlar, 2001) in ki vključuje psihološki, duhovni ter fizični vidik, katerega sestavni del sta tudi pripovedovanje zgodb in psihodrama (Avila in Parker, 1999, Padilla idr, 2001). Ključno orodje te zdravilske prakse pa je komunikacija "srca srcu" (Avila in Parker, 1999).

Pripovedovanje zgodb med ljudmi je tako živo, da se zdi, da smo iz njih stkani. Lahko rečemo, da kadarkoli se ljudje med seboj srečamo, si pripovedujemo zgodbe; zgodbe sedanjosti, preteklosti, načrtovanja in vizije prihodnosti. Želimo jih deliti; da bi bile slišane (Jennings, 2005b). Zgodb je toliko, kolikor je čutečih bitij. A "če hočemo podariti zgodbo, moramo razumeti govor duše", kot se Mira Kličeк (2006) poetično izrazi; in doda: "Pot (razumevanja, op.) pa nas pelje k spoznavanju sebe, sveta v nas in okoli nas. Vodi nas k celovitosti, izvoru, harmoniji, ravnotežju". Carl Gustav Jung človekov osebnostni razvoj razlaga skozi proces individuacije, za katerega meni, da je zelo naraven process in da je človek pri tem notranje močno motiviran. Rodimo se s potenciali in za njihov razvoj smo odgovorni sami. V procesu individuacije postanemo individuumi, česar ne smemo enačiti z individualizmom. Po Jungu je slednje namerno poudarjanje razlik, kar spodbuja ločenost in sebičnost. Za razliko od tega pa je individuacija process, v katerem posameznik prepoznava svojo podobnost z drugimi - čustvovanje, hrepenenja, globje v nas odmevane cilje, pa tudi medsebojno soodvisnost. Individuacija po Jungu je torej proces povezovanja z drugimi; na globjih ravneh bivanja (Janjanin, 2007). Zahteva pa od nas tudi pogum priti v stik s svojimi sencami (Jennings, 2005a). Mlajša veja znanstvene psihologije, pozitivna psihologija, kot bistveno značilnost psihičnega zdravja navaja sposobnost sprejemanja sebe; pa tudi pozitivne odnose z drugimi, avtonomnost, obvladovanje okolja, smisel življenja in osebno rast (Ryff, 1989; Ryff in Keyes, 1995; v Musek, 2010).

Poleg osebnih zgodb pa se nas *'velike zgodbe'*, *'velika poezija'* dotaknejo na način, kot se nas vsakodnevne izkušnje in jezik vsakdana ne morejo. Pogosto se namreč zgodi, da se v kateri naših osebnih zgodb zataknemo in jo znova in znova ponavljamo, čeprav seže njen izvor daleč v preteklost, s čimer pa obremenjujoč občutek iz preteklosti ohranjamo živ (Jennings, 2005a).

Tudi vsebina *pravljic* izvira iz polja zgodb, ki ga je oblikovala zavest ne enega, temveč mnogih. Govori o splošnih problemih človeka ter o tem, kakšne so njihove sprejemljive in zaželene rešitve. Če pravljica vseh teh prvin ne bi vsebovala, si je ljudje ne bi pripovedovali iz roda v rod: "Samo če je pravljica izpolnjevala zavestne in nezavedne zahteve številnih ljudi, so si jo vedno znova pripovedovali" (Bettelheim, 1999, str. 51). Govorec, naslovnik in zgodba so vselej v tesni interakciji in vsaka pripoved je edinstven pojav. Pripovedovanje zgodbe živi zgolj v trenutku sedanjosti.

Predajanje zgodbe v nekaterih kulturah velja za modrost, ki se je ne da zgolj naučiti; potrebno jo je razviti. Najprej pa je potrebno do pripovedovane zgodbe razviti oseben odnos, kar se lahko zgodi le, ko zgodba globoko nagovori. V tradiciji Clarisse Pinkole Estés obstaja celo ritual, s katerim se pridobi dovoljenje pripovedovati določeno zgodbo, "vanjo moraš biti iniciran" (2003). Kajti, šele ko smo sposobni zares slišati sebe, svojo osebno zgodbo, zmoremo slišati tudi zgodbe drugih in se skoznje z njimi povezati na pristnejši, bolj avtentičen način (Dossey, n.d., v Reich in Michaels, 2012). Le tako lahko pripovedovanje zgodb služi svojemu najglobjemu namenu notranjega osvobajanja. Ne glede na neskončnost različic osebnih zgodb, sleherni posameznik stalno prisluškuje za načini, da bi razvil to notranjo svobodo.

Pripovedovanje zgodb je v praksi bolnišničnega vzgojitelja ena najbolj uporabljenih metod dela. Pri tem se uporablja tako avtorska kot ljudska besedila. S pomočjo kamišibaja, japonske oblike pripovedovanja zgodb (pripoveduje se jo ob slikah na malem odru ter vključuje pripoved tako risbe kot besede), je mogoče v zgodbi izpostaviti, kar se za določen namen zdi najpomembnejše; in se hkrati, v vsakem delu zgodbe navezovati na manjše zgodbe v zgodbi, še posebej, če je že priprava kamišibaja vključena v ustvarjalni proces. Otrok za premagovanje žalosti potrebuje medij, s pomočjo katerega bo izrazil izgubo; to je lahko igra, risba ali zgodba (Sorensen, 2008). Zgodba otroku pomeni okno, skozi katerega oblikuje svoje razumevanje kompleksnih dogodkov, ki nanj vplivajo, kako jih doživlja ter kako se nanje odzove (Saarni, 1991). Proces izražanja zgodbe skozi svoj pogled mu lastne izkušnje pomaga razumeti (Scaletti in Hocking, 2010). Tako je enotedensko raziskovanje sporočil iz avtorske zgodbe Anje Štefan *Bobek in barčica*, deklico, ki je zaradi dolgotrajne bolezni in zdravljenja v bolnišnici izgubila zaupanje v svoje sposobnosti, podprlo v ponovnem vzpostavljanju občutka varnosti za raziskovanje odnosov ter svojih pozabljenih ali celo še nikoli raziskanih sposobnosti.

Bogata zakladnica zgodb je lahko v veliko pomoč v spontani komunikaciji z otrokom. Pogosto se zgodi, da se ravno v nenačrtovanem pogovoru izrazi prenekatera otrokova stiska. Ko se izrazi posredno, se zdi uporaba zgodbe najprimernejši način komunikacije z otrokom v tem trenutku. Ko je deklica na zdravljenju v pogovoru večkrat, na različne načine izrazila občutek omejenosti s strani okolja, še posebej s strani vrstnic, ji je bila v odgovor ponujena zgodba Richarda Bacha o *Jonathanu Livingstonu galebu*. Kot je bila deklici pomembna sprejetost s strani prijateljic, se je od njih čutila tudi drugačna, in sicer predvsem v tem, da jo je zanimalo več kot le običajno najstniško pomenkovanje. Spontani, navzven posreden odgovor z zgodbo o svobodnemu in novih znanj željnemu galebu, je trenutek pogovora poglobil do mere jasnega izraza strahu, da ostane sama, če ne sledi zanimanju večine prijateljic in hkrati vključitve možnosti, da skozi sledenje lastnim potrebam in zanimanjem spozna nove prijateljice, s katerimi bo lahko delila več sebe in bila zato srečnejša.

Ko je odvzeta možnost verbalnega sporočanja, ne preostane nič drugega kot komunikacija "srca srcu". Takšni so bili začetki odnosa z deklico po poškodbi v času njenega zdravljenja v enoti intenzivne terapije. V pomoč pri dihanju je imela uveden tubus in bila zato nezmožna govornega izražanja. V želji po bližni, a vseeno še v izjemno ranljivem stanju, se je zdelo, da so bile zgodbe vse, kar sva imeli. Zgodbe so vključevale otroško literaturo, pa tudi pripovedovano vsebino tako osebnih kot izmišljanih zgodb, slednjih predvsem s ciljem razumeti dekličino notranje doživljanje. Dekličin izraz na obrazu je pomenil edini vir informacij in edino komunikacijo, ki sva jo v tem času imeli. Spremembe izraza so govorile o željah, strahovih, potrebah, pa tudi nakazanih smereh interesov in nadaljnih možnosti za ponovno vzpostavitev zaupanja in zdrave samopodobe. Pot je bila še dolga, a začela se je preko najtišje skomuniciranih zgodb, ko včasih sporočilo ni potrebovalo besed, temveč le pripoved pogleda in bližine.

Zgodba pa lahko nagovori popolnoma neposredno tudi odraslega. Na Pediatrični kliniki v Ljubljani so, z namenom podpreti starše ob otroku v bolnišnici, nekaj časa potekale dramske delavnice za starše. V individualni delavnici je skozi zgodbo iz japonskega ljudskega izročila *Medved mlade lune* (C. P. Estés: Ženske, ki tečejo z volkovi, 2003), prav tako predstavljene kot kamišibaj, starš spoznal svojo nemoč v odnosu do osebnega prijatelja, se zavedal nuje oblikovanja prioritet v trenutku novorojenenga otroka in njegove bolezni ter sprejel odločitev drugačnega ravnanja. Kot je izrazil sam, so bila to zanj ključna spoznanja za zaščito njegove družine in ohranitev kvalitetnega odnosa z njo.





Slika 1 in 2: *Medved mlade lune, kamišibaj*

Pripovedovanje zgodb je postopna pot v paradoks: s pomočjo pripovedovanja (in poslušanja) zgodb se lahko človekovo zaznavanje sebe in okolja razširi; hkrati pa lahko s pomočjo zgodb, prek simbolov in prispodob v njih, nekdo tudi drugače vstopi v svoj notranji svet, kar lahko privede do pozitivne spremembe (Jennings, 2005b). Osebne zgodbe drugih v podobni situaciji lahko posamezniku pomagajo bolje razumeti tudi svojo situacijo ter preoblikovati in okrepiti strategije skrbi zase. Tovrstna izmenjava pomaga ovrednotiti posameznikova čustva in razbliniti prepričanje, da smo v "bitki, ki jo bijemo", sami (Chelf, Deshler, Hillman in Durazo-Arvizu, 2000). Tako so se o druženju skozi dramsko umetnost na Pediatrični kliniki v Ljubljani izrazili tudi starši otrok na zdravljenju v bolnišnici. Izmenjavo zgodb na delavnicah so opisovali kot podporno. Všeč jim je bilo, "da so se lahko odprto pogovarjali, brez strahu, sramu", da so vse bolj in bolj "spoznavali, da niso sami" v tej situaciji, da so se "imeli možnost pogovarjati malo drugače". Jasno so izrazili, da "tudi sami potrebujejo podporo" in presenečeni spoznavali, da so njihove tako osebne kot ustvarjane zgodbe "opisovale podobna občutja" (Janjanin, 2016).

3. Zaključek

Komunikacija z zgodbo in preko zgodbe v pomoči posamezniku je posredna v odnosu na izpostavljeni problem, a hkrati tako zelo neposredna v odnosu na posameznika kot čuteče bitje. Kot takšna ne ponuja rešitev, temveč ključ, kako rešitev iskati. Pri pripovedovanju zgodb namreč ne gre toliko za dejstva, ki jih želimo sporočiti, temveč bolj za pomen (McAdams, 1993). Tako posameznika zgodba lahko motivira za vzpostavitev lastnih notranjih moči in razvijanje modrosti. Takšna pot v stremljenju k pozitivni spremembi je lahko dolgotrajneša, a ker vključuje posameznika celostno, korenita v spremembah, ki se v njem zgodijo in zato blagodejna za posameznikov osebni razvoj za življenje z vse več občutka osebne integritete in sreče. V praksi vzgojitelja v bolnišnici in dramskega terapevta je zgodba pogost pripomoček tako v delu z otroki kot njihovimi starši. Pomaga ju razumeti; omogoča pridobitev informacij za pripravo nadaljnih dejavnosti v smeri željenih ciljev; tako pri otroku kot pri staršu ozavešča prepričanja in misli, zaradi katerih se lahko pojavljajo različna zanju težka čustva; prav ta tudi pomirja; izobražuje; omogoča nov pogled na svojo situacijo; zaradi stika s svojimi hrepenenji in željami vzpostavlja nov zagon notranjih moči in je tako v pomoč pri otrokovem zdravljenju in hkrati pri vzpostavitvi njunega splošnega dobrega počutja.

4. Literatura

Avilla, E. in Parker, J. (1999). *Woman who glows in the dark: A currandera reveals traditional Aztec secrets of physical and spiritual health*. New York, NY: Penguin.

Bettelheim, B. (1999). *Rabe čudežnega. O pomenu pravljic*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Chelf, J., Deshler, A., Hillman S. in Durazo-Arvizu, R. (2000). Storytelling: A strategy for living and coping with cancer. *Cancer Nursing*, 23(1), 1-5.

Chevalier, J. in Gheerbrant, A. (1995). *Slovar simbolov: miti, sanje, liki, običaji, barve, števila.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Chinn, P in Kramer, M. (2008). *Theory and nursing: Integrated knowledge development* (7th ed.). St. Louis, MO: Mosby.

Estés, C. P. (2003). *Ženske, ki tečejo z volkovi*: *miti in zgodbe o arhetipu divje ženske*. Nova Gorica: Založba Eno.

Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Janjanin, V. (2016). *Dramske dejavnosti kot podpora staršev otrok v bolnišnični oskrbi* (Specialistično delo). Ljubljana, pedagoška fakulteta.

Janjanin, V. (2007). *Psihoanalitični pogled na književnost. Psihoanalitična interpretacija ljudske praljice* (Diplomsko delo). Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Janžekovič, J. (1981). *Filozofski leksikon.* Celje: Mohorjeva družba.

Jennings, S. (2005a). *Creative Storytelling with Adults at Risk.* Bicester: Speechmark.

Jennings, S. (2005b). *Creative Play & Drama with Adults at Risk.* Bicester: Speechmark Publushing Ltd.

Jung, C. G., von Franz, M. – L., Handerson, J. L., Jacobi, J. in Jaffé, A. (2003). *Človek in njegovi simboli.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kaplan, B. (2001). *The homeopathic conversation: The art of taking the case.* London, England: Natural Medicine Press.

Kliček, M. (2006). *Umetnostna terapija*. Prispevek na konferenci. Sedi k meni, povem ti eno pravljico: za ohranjanje slovenskega izročila, zbornik simpozija pravljičarjev, priročnik pripovedovanja pravljic I, str. 113-124.

Kiser, L. J., Baumgardner, B. In Dorado, J. (2010). Who are we, but the stories we tell: Family stories and healing. *Psychological Trauma Theory, Research, Practice and Policy.* 2(3), 243-249.

Koithan, M. (1996). The dance of human becoming: A theoretical perspective of health promotion and healing. *Nursing Research Papers Series*, 1, 259-266.

McAdams, D. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of self.* New York: The Guilford Press.

Mehl-Madrona, L. (2008). Narratives of exceptional survivors who work with aboriginal healers. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 14, 497-504.

Musek, J. (2010). *Psihologija življenja.* Vnanje Gorice: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Mulcahy, J. B. (2005). The root and the flower. *Journal of American floklore*, 118, 45-53.

Padilla, R., Gomez, V., Biggerstaff, S. In Mehlar, P. (2001). Use of curranderismo in a public health care system. *Archives of Internal Medicine*, 161, 1336-1340.

Pascal, E. (1999). *Živeti z Jungom*. Ljubljana: Založba Sophia.

Remen, R. N. (2008). Practicing a medicine of the whole person: An opportunity for healing. *Hematology and Oncology Clinics of North America*, 22, 776-773.

Reich, J. In Michaels, C. (2012). Becoming whole. The role of story for healing. *Journal of Holistic Nursing.* 30(1), 16-23.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: the Guilford Press.

Scaletti, R. In Hocking, C. (2010). Healing through storytelling: And integrated approach for children experiencing grief and loss. *New Zealand Journal of Occupational Therapy*, 57(2), 66-71.

Stanonik, M. (2002). *Mitološki vidik slovstvene folklore*. Otrok in knjiga, 29(54), 46-50.

Sorensen, J. (2008). *Overcoming loss: activities and stories to help transform children's grief and loss.* London: Jessica Kingsley Pubs.

Verbnik Dobnikar, Tatjana (2003). Življenje in delo Carla Gustava Junga. *Socialna pedagogika,* 7(3), 247-274.

Von Franz, M. - L. (1996). *The Interpretation of Fairy Tales*. Boston: Shambala.

Zipes, J. (2000). *The Oxford Companion to Fairy Tales. The Western Fairy Tale Tradition from Medieval to Modern*. New York: Oxford University Press.

Kratka predstavitev avtorja

Valda Janjanin, diplomorana vzgojiteljica predšolskih otrok ter specialistka za pomoč z umetnostjo sem zaposlena v Vrtcu Vodmat, bolnišničnih oddelkih, že 8. leto na Kliničnem oddelku za otroško kirurgijo in intenzivno terapijo Kirurške klinike Kliničnega centra v Ljubljani. V svoji praksi pozorneje opazujem vpliv umetnosti na otroka, pa tudi starša, v času otrokovega zdravljenja v bolnišnici, tako na rednem oddelku kot v enoti intenzivne terapije; še posebej vpliv dramske umetnosti.

S knjigo na poti

On the Road with a Book

Nataša Toplak

OŠ Janka Kersnika Brdo
natasa.toplak@guest.arnes.si

Povzetek

Knjige imajo v otrokovem življenju zelo pomembno vlogo. Z njihovo pomočjo otroci spoznavajo vrednote, se učijo reševati težave, spoznavajo razlike med ljudmi in različne kulture, razvijajo socializacijo, empatijo, potrpežljivost, odgovornost. Branje knjig zbližuje, otrok pa ob tem osebnostno raste. To namreč pomembno vpliva na razvoj otrokove osebnosti in tudi na njegovo učenje pozneje v življenju. Kot učiteljica razrednega pouka sem se odločila, da bom izvedla v 1. razredu razredni projekt z naslovom S knjigo na poti. Cilj projekta je razvijanje otrokove domišljije, da dobi svojevrstne predstave o fantazijskem svetu, drugih planetih, različnih vidikih do stvari in ljudi. Otroka knjige seznanijo s tem, da je lahko kreativen, da si lahko zamisli, karkoli si želi. Razvija vrednote, zastavljene vzgojne in učne cilje, sposobnost reševanja težav in notranje zadovoljstvo.
V sam vzgojno-izobraževalni proces smo vključevala različne pravljične dejavnosti, ki so nam pomagale opazovati in spoznavati otroke. Projekt nam je pomagal tudi pri poučevanju, saj smo se naučili vključevati pravljice v svoje delo.

Ključne besede: otroci, pravljica, pravljične dejavnosti, projekt S knjigo na poti, vloga pravljice

Abstract

Books play a very important role in children's lives. They learn valuable values through their help, learn to solve problems, learn about differences between people, get to know different cultures, develop socialization, empathy, patience, responsibility. Reading books converges, and the child grows personally. This has a significant influence on the development of the child's personality and also on his subsequent learning in life. As a class teacher , I decided to carry out a class project titled "With a book on the road" in Class 1. The goal of the project was to develop a child's imagination to get unique ideas about the fantasy world, other planets, different aspects of things and people. Children learn about the books so that they can be creative that they can think of whatever they want. It develops values, set educational goals and learning objectives, ability to solve problems and internal indulgence. In the educational process I included various fairytale activities that helped me to observe and learn about the children.
The project also helped me in teaching, since I learned to include fairy tales in my work.

Key words: children, fairy tale, fairy tales, project With a book on the road, the role of fairy tale.

1 Pomen pravljic

Pravljica je ena izmed domišljijskih pripovednih zvrsti ljudskega slovstva, ki s svojimi zapleti in razpleti pogosto odseva življenje in mišljenje ljudi tako danes kot v davni preteklosti. V pravljicah velikokrat nastopajo škratje, velikani, čarovnice in vile, saj gre za pripoved, ki s pravljičnimi liki, bralcu ali poslušalcu ustvari lastni pravljični svet. Pravljice se ločijo od legend, verskih mitov in ljudskih pripovedk, predvsem po prikazovanju pravljičnih subjektov z izrazitim karakternim kontrastom ter časovno oziroma krajevno nedoločnostjo. Ohranjajo se v ustni in pisni obliki in čeprav so danes namenjene predvsem otrokom, so bile do 18. stoletja v zabavo skoraj izključno odraslim poslušalcem. (https://sl.wikipedia.org/wiki/Pravljica)

»Pravljice, ki so mi jih pripovedovali v otroštvu, imajo globji pomen kakor resnice, katerih me je naučilo življenje.« (Schiller, po Bettelheim, 1999, str. 10)

Poznamo več pomenov pravljic, ki so našteti v nadaljevanju.

1.1 Vzgojno-izobraževalni pomen pravljic

»Če želite imeti pametne otroke, jim pripovedujte pravljice. Če želite imeti še pametnejše otroke, jim pripovedujte še več pravljic.« (Albert Einstein)

Včasih so si ljudje pripovedovali zgodbe o živalih, škratih, vilah ter nenavadnih stvareh, ki živijo v gozdovih. Čez čas so se zgodbe zbrale in napisale na papir.

Pravljica otroka vzgaja in poučuje na nivoju, ki ga otrok razume. Otrok se uči preko identifikacije s pravljičnim junakom, spontano in nevsiljivo. V pravljičnega junaka se tako močno vživi, da skupaj z njim doživi dogodek in ustrezne posledice. In vse to si tudi zapomni. Pravljice nosijo v sebi veliko modrosti. V njih najdemo resnice, napotke, nasvete, znanje prejšnjih rodov, izkušnje, ki koristijo tudi današnjim otrokom.

»Pravljica opazuje in upodablja svet, ki je nasprotje nedoločni, zmedeni, nejasni in grozeči realnosti. Medtem ko je raznolikost resničnega sveta nenehno na robu razkroja, nam pravljica izjasni oblike, daje nam jasno linijo in trdne, čvrste figure¨« (Luthi, 2015, str. 103)

1.2 Psihološki pomen pravljic

»Pravljica otroka zabava, hkrati pa mu govori o njem samem in pospešuje razvoj njegove osebnosti. Svoj pomen 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 otroka.« Pravljice imajo **ne glede na starost in spol junaka velik psihološki pomen za fante in dekleta vseh starosti.** Iz pravljic je mogoče črpati bogate osebne pomene, ker otroku omogočajo različne identifikacije, ko se zaporedoma ukvarja z različnimi problemi. (Bettelheim, 1999, str. 19).

Pravljice zadovoljujejo vrsto psiholoških potreb, kot so varnost, razreševanje strahov, učenje čustev, razumevanje sebe in drugih. V tradiciji se je živa beseda prenašala iz roda v rod in v vsakem kraju je bil kdo, ki je imel talent za pripovedovanje. Danes spontanega druženja skorajda ne poznamo več, zato je vsako takšno stvar treba gojiti zavestno. Tudi

otroci potrebujejo občutek, da je svet cel in ne razrezan. Prav to pa najlepše spoznajo prav s pomočjo pravljic.

1.3 Sociološki pomen pravljice

»Zgodbe dajo dnevu barvo. Vodijo in oblikujejo način, kako doživljamo vsakdanje življenje, komuniciramo z ljudmi in z njimi gradimo medosebne odnose. Zgodbe pripovedujemo, da postanemo del socialnega sveta, da spoznamo kdo smo.« (Engel, 1995, str. 25)

Pravljice učijo otroka socializacije in vedenja v življenju. Za otrokov socialni razvoj je pomembno, da se zave, da na svetu ni sam, ampak da je del skupnosti.

1.4 Razvojni pomen pravljice

Pravljica otroka seznanja z njegovo razvojno potjo in odraščanjem. Pomaga mu, da prebrodi krizna obdobja v svojem življenju.

2 Projekt S knjigo na poti

Učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju zelo radi poslušajo pravljice, zato smo se odločili, da v razred vpeljemo projekt S knjigo na poti. V sam pouk smo želeli vnesti veliko pravljic in ugotoviti, kako pravljice vplivajo na učence in dejavnosti pri pouku ter kako uporabiti pravljico na čim več možnih načinov: kot motivacijsko sredstvo za doseganje zastavljenih ciljev pri različnih učnih predmetih, kot pomoč pri reševanju vsakdanjih problemov in pri oblikovanju vrednot.

Pri uresničitvi namena projekta smo izvajali različne dejavnosti, ki so opisane v nadaljevanju.

2.1 Pravljični petek

V petek imamo na urniku dve šolski uri slovenščine, zato smo se skupaj z učenci dogovorili, da bo petek dan za pravljice.

Vsak petek smo pričeli s pripovedovanjem in branjem pravljice v krogu. Izbrali smo knjigo Zmajček Bim avtorice Mateje Reba. V knjigi so zbrane zgodbe o radoživem zmajčku Bimu, ki je iznajdljiv in govori tudi o njegovi družini.

Vsakič smo prebrali eno zgodbo iz knjige. Ob pomoči te knjige smo izvedli različne dejavnosti, ki so pokrila vsa predmetna področja (*Tabela 1*).

V nadaljevanju je prikazana tabela z dejavnostmi na temo pravljice in medpredmetnim povezovanjem.

Tabela 1: Dejavnosti na temo pravljice in medpredmetno povezovanje (lasten vir)

Zap. št.	Dejavnost	Cilj	Medpredmetno povezovanje
1.	Jutranji krog: Pripovedovanje in branje knjige Zmajček Bim (*Slika 1*)	Identificiranje s književno osebo	SLJ
2.	Kotički v učilnici: Ogled in razvrščanje ilustracij, pripovedovanje zgodbe v skupinici (*Slika 1*)	Sposobnost ustvarjanja domišljijsko-čutne predstave književne osebe, književnega prostora in dogajanja	SLJ
3.	Učilnica: Aktivna gibalna ponazoritev zgodbice	Spodbujanje telesnega, glasovnega in čustvenega sodelovanja otrok ob pripovedovanju	ŠPO, SLJ
4.	Učilnica: Umirjanje z nežno glasbo	Umiritev, sprostitev	GUM
5.	Učilnica: Priprava zdravega sadnega obroka	Spodbujanje zdravega načina življenja	SPO
6.	Krog: Primerjamo zmajčka Bima in učence	Iskanje podobnosti in razlik	MAT
7.	Učilnica: Slovenski ljudski ples Ob bistrem potočku je mlin (*Slika 2*)	Plesanje ljudskega plesa	GUM
8.	Kotički: Likovno poustvarjanje	Poustvarjanje zgodbe (književnega dogajanja, kraja in oseb)	LUM, SLJ
9.	Kotiček: Dramatizacija	Igra vlog, ustvarjalnost, sproščenost	SLJ
10.	Igra sodelovanja in zaupanja	Razvijanje spoštovanja, razumevanja in dobrih medsebojnih odnosov	VREDNOTE
11.	Šolsko igrišče: Ekipne športne igre	Razvijanje koordinacije, upoštevanje pravil, medsebojno sodelovanje	ŠPO, SPO
12.	Gozd: Raziskovanje gozdnih poti (*Slika 3*)	Spoznavanje življenjskega prostora nekaterih živali, vrste dreves	SPO, ŠPO
13.	Šolska pot	Varna pot v šolo, vedenje v prometu	SPO

V tabeli so predstavljene dejavnosti in cilji pravljičnega petka. Vse dejavnosti in cilje pri predmetih smo med seboj povezali s pravljico Zmajček Bim. Z dejavnostmi smo upoštevali, da sta se skozi ves dan izmenjavala delo (učenje) in sprostitev.



Slika 1: Beremo knjigo



Slika 2: Plešemo



Slika 3: Spoznavanje gozda



Slika 4: Varna pot v šolo

2.2 Zmajčkov nahrbtnik

V 1. razredu med učenci kroži pravljični nahrbtnik. Skupaj smo ga poimenovali Zmajčkov nahrbtnik (*Slika 5*). V njem je pravljica, ki smo jo skupaj izbrali, in vsak teden en učenec odnese Zmajčkov nahrbtnik domov. Cilj oz. naloga te dejavnosti je, da starši svojim otrokom preberejo pravljico in s tem spodbujajo pozitiven odnos do knjige in branja. Otroci se z igračko poigrajo in v zvezek narišejo ali napišejo svoje vtise o prebrani pravljici.



Slika 5: Zmajčkov nahrbtnik

2.3 Skupni tedenski obisk šolske knjižnice

V 1. razredu učenci obiskujejo knjižnico skupaj z učiteljico enkrat na teden. Ob prvem obisku knjižnice jim šolska knjižničarka predstavi pravila, ki veljajo v knjižnici, in pokaže police, na katerih so primerne knjige za njihovo starost (*Slika 6*).

Razdeli jim šolske izkaznice, s katerimi postanejo člani knjižnice. Prebere jim pravljico. Za dobrodošlico in za spomin na prvi obisk šolske knjižnice jim društvo Bralna značka podari kvalitetno slikanico.



Slika 6: Na teh policah najdemo primerne knjige.

2.4 Ostale pravljične dejavnosti

- Pravljični gugalnik: Učenci na pravljičnem gugalniku pripovedujejo in berejo pravljice.
- Klobčič pravljice: Gre za skupinsko pripovedovanje pravljic. Ob tem si učenci podajajo klobčič volne. Iz volne nastajajo ob pripovedovanju zanimivi vzorci.
- Pravljice z napako, nadaljevanje pravljic: Učenci pravljice spremenijo in jih nadaljujejo.
- Kreativne dramatizacije (aktivne zgodbice, pantomima, lutkovna predstava …): Učenci se identificirajo s književno osebo.
- Noč branja: Z učenci smo prespali v šoli, v sanje so nas zazibale pravljice.
- Sodelovanje v projektu Pravljični palček.

3 Zaključek

V projektu S pravljico na poti in knjigo Zmajček Bim smo ugotovili, da ima pravljica resnično veliko vlogo, pomen in moč v otrokovem življenju. Izvajali smo različne dejavnosti, velikokrat smo se učencem glede izbire pravljic in pravljičnih dejavnosti tudi prilagajali in upoštevali njihove želje. Med samim procesom smo učence opazovali in videli, kako so se v pravljico vživeli. Spoznali smo, da je vsak izmed učencev pravljico doživel na nek svoj način. Velikokrat so želeli, da neko pravljico ponovimo. Po razgovoru z njimi smo ugotovili, da so po vsakem ponovnem pripovedovanju ali branju prišli do novih spoznanj, do novih rešitev.

Ob pravljicah so odprli svoja srca in potožili o problemih, ki jih pestijo. Naše pravljične dejavnosti so jim predstavljale že nek ustaljen ritual. Vsak učenec si je s pravljico in pravljičnim dejavnostmi razvijal domišljijo, svoj intelekt, s skupnim močmi so že znali poiskati rešitev nekega danega problema in pojasniti določene občutke ob pravljici.

Spoznali smo, da mora učitelj biti tisti, ki učencu v stiski zna pokazati pot naprej, mu vliti moč in dati ljubezen. Pravljica je bila v tem procesu naš velik pomočnik. Odločili smo se, da bomo s projektom nadaljevali, predvsem pa se bomo osredotočili na sociološki pomen pravljice. Še naprej se bomo trudili, da bodo učenci imeli radi pravljice in se zavedali, da jim pravljice lahko pomagajo.

Zaključimo naj z mislijo Ferija Lainščka: »Vsak otrok je lahko glavni junak v knjigi.«

4 Literatura

Bettelheim, B. (1999). Rabe čudežnega. O pomenu pravljic. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Engel, S. (2000). The stories children tell. Making sense of narratives of childhood. United states of America: W. H. Freeman and Company.

Pavlič, V. (2015). O pomenu pravljic – Reševanje otrokove stiske (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Pravljica. https://sl.wikipedia.org/wiki/Pravljica (dostopno 1. 11. 2017)

Rodari, G. (1996): Srečanje z domišljijo. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Zalokar Divjak Z. (2002): Brez pravljic ni otroštva. Krško: Gora.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Toplak, profesorica razrednega pouka, poučuje v 1. razredu OŠ Janka Kersnika Brdo. Z različnimi dejavnostmi skuša pri učencih spodbuditi ljubezen do knjig. Redno se izobražuje in pri vzgojno-izobraževalnem delu uporablja sodobne in inovativne oblike pouka.

Učitelj in pravljica — z roko v roki

Teacher and Fary Tale — Hand in Hand

Aleksandra Kolar

Osnovna šola Janka Kersnika Brdo
aleksandra.kolar75@gmail.com

Povzetek

V prvem razredu osnovne šole se otroci začnejo učiti pisanja in branja enostavnih besed ter kratkih besedil. Za marsikaterega otroka je to zelo zahteven izziv in rabi pri tem veliko podpore. V obdobju opismenjevanja je zelo pomembno, da otroke pritegnemo k poseganju po primernih knjigah, ki jim bodo pomagale pri začetnem branju.

Učiteljice se trudimo, da bi vzgojile navdušene bralce, zato načrtujemo delo v razredu tako, da otrokom redno beremo in predstavljamo različne knjige, predvsem slikanice. Uporabljamo jih ne le pri pouku slovenščine, temveč jih vključujemo tudi v druge predmete in dejavnosti. Z medpredmetnim povezovanjem krepimo znanje otrok in večamo interes za delo. Slikanice ne uporabljamo le kot leposlovno, vzgojno in izobraževalno sredstvo, temveč tudi kot motivacijo za izvajanje različnih dejavnosti, kreativno poustvarjanje. Izkušnje so pokazale, da učence slikanice zelo pritegnejo in jih motivirajo tako za začetno branje kot za delo v šoli, hkrati pa širijo besedni zaklad.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, poustvarjanje, slikanice, širjenje besednega zaklada, vzgajanje bralca.

Abstract

In the first grade of elementary school, children begin to learn writing and reading simple words and short texts. For many children, this is a very challenging and demanding challenge and needs a lot of support of adults. In the period of literacy, it is very important that we guide children to choose the appropriate books to help them with initial reading. Teachers work hard to educate enthusiastic readers, so we plan to work in class by regularly reading and presenting children's books, mostly picture books, to children.

We use them not only in the instruction of Slovene language, but also in other subjects and activities. Cross-curricular integration strengthens the knowledge of children and increases their interest in work. The picture books are not only used as a fiction and educational tool, but also as a motivation for performing various activities, creative re-creation. Experience has shown that pupils are drawn into a lot of books and motivate them both for initial reading and for work at school, while spreading the word treasure.

Key words: cross-curricular connections, educating the reader, picture books, re-creating, spreading the vocabulary.

1. Uvod

Učitelji na razredni stopnji ugotavljamo, da je vse preveč takšnih učencev, ki imajo skromen besedni zaklad in imajo težave z izražanjem v povedih. Tudi branje pri marsikaterem učencu ni zelo priljubljeno. Opažamo, da nimajo več pravega odnosa do knjig in niso navajeni posegati po njih. Raje se poslužujejo različnih interaktivnih medijev, mesto knjige vse prevečkrat zavzamejo računalnik, tablice, pametni telefoni … To pa ne more nadomestiti knjig. Ugotavljamo tudi, da so otroci, ki jih poučujemo, vedoželjni, vendar med seboj zelo različni. Imajo različne sposobnosti vzdrževanja koncentracije in zanimanja. Potrebujejo več časa za umirjanje, hitro postanejo nemirni in potrebujejo nenehno spodbudo za delo. Prišli smo do spoznanja, da je slikanica pravo »orodje« za spoprijemanje opisanih težav.

Slikanica ima izjemen pomen za otroke v prvem razredu s svojo sporočilnostjo, vizualno podobo, z izjemno motivacijsko noto. Učitelju omogoča, da učence preko ilustracij in besedila pritegne k delu, jih umiri, motivira, spodbudi njihovo razmišljanje in razvija kreativnost, hkrati pa vzgaja in izobražuje. Kako torej učencem vzbuditi željo po preživljanju časa s knjigo, slikanico? Kako spodbujati branje v družinskem krogu in posledično omogočiti lažje začetke usvajanja tehnike branja? To lahko dosežemo z različnimi dejavnostmi in projekti, ki potekajo na ravni šole ter v razredu. Ob tem se zavedamo tudi izrednega pomena vključevanja staršev v proces vzgoje bralcev začetnikov.

V prispevku želimo predstaviti, kako v razredu spodbujamo interes za branje (vzgajanje bralca) in prikazati konkretni primer uporabe slikanice v povezavi z drugimi predmeti (medpredmetno povezovanje).

2. Vzgajanje bralca

Odnos do branja se prične oblikovati že v predšolskem obdobju. »Veliko vlogo pri razvoju pozitivnega odnosa do branja (ko otrok spozna, da je branje vrednota, da je nekaj prijetnega in koristnega) in interesa za branje odigra otrokova družina.« (Bucik, 2003, str. 112)

Vendar pa ne izhajajo vsi učenci iz spodbudnega bralnega okolja, zato je toliko bolj pomembno, da imajo v šoli možnost, da doživijo pozitivno bralno izkušnjo. Kajti z negativnimi izkušnjami lahko pahnemo učenca v začaran krog neuspeha, katerega dolgoročna posledica je lahko trajna bralna nepismenost. (Grosman, 2004)

O pomembnosti druženja staršev in otrok ob knjigi piše tudi Kropp (1993), ki omenja tri temeljna pravila o branju: »1. Vsak dan berite svojim otrokom. 2. Kupujte raznolike knjige in revije za svojega otroka. 3. Razumno omejite gledanje televizije, videa in igranje računalniških video igric.« (Kropp, 1993, str. 6) Na ta način bomo knjige prijazno približali otroku. »Vsakdo, ki želi otroku približati knjigo in branje, mora vedeti, da je že samo razbiranje grafičnega besedila naporno opravilo, saj mora bralec delce kroga in črte, ki sestavljajo vse črke in pisave, razbrati, pretvoriti v besede, povedi in pripoved.« (Grosman, 2003, str. 10)

Cilji bralnega poučevanja so različni glede na starost in vrsto šolanja, kljub temu pa lahko rečemo, da stroka »vidi branje v šoli kot:

- razvijanje bralne sposobnosti: bralna tehnika, bralno razumevanje, uporaba branja za učenje,
- razvijanje motivacije za branje: stališča, interesi, vrednote, navade,
- spoznavanje različnih zvrsti branja: umetnostna, neumetnostna besedila.«
  (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 43)

Slovenski izobraževalni sistem umešča sodobni bralni pouk v komunikacijski model učenja jezika, ki pojmuje branje kot eno od štirih temeljnih komunikacijskih dejavnosti (poleg poslušanja, govorjenja in pisanja) in katerega cilj je usposobiti učenca za učinkovito komunikacijo z okoljem.

V obdobju opismenjevanja je zelo pomembno, da otroke pritegnemo k poseganju po primernih knjigah, ki jim bodo pomagale pri začetnem branju. Učiteljice se trudimo, da bi vzgojile motivirane bralce, zato načrtujemo delo v razredu tako, da otrokom redno beremo in predstavljamo različne knjige. Cilj je razviti učenca v navdušenega bralca, ga motivirati za branje, razviti pozitiven odnos do branja in povečati bralne aktivnosti in izboljšati bralne spretnosti (boljše razumevanje prebranega, uporabo različnih bralnih strategij ...).

Prav tako je cilj pripeljati učenca ob koncu šolanja do bralne pismenosti, o kateri govorimo, kadar je učenec sposoben brati tekoče, prebrano razumeti in je sposoben informacije, pridobljene z branjem uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebnostno rast. (Pečjak in Gradišar, 2002)

Branje je proces, ki ga je potrebno sistematično razvijati. Za dosego cilja, kot je vzgojiti dobrega bralca, je potrebno veliko napora, vaje, potrpežljivosti, sodelovanja med starši in učitelji.

2.1 Bralne sposobnosti in motivacija za branje

V prvem razredu se začne začetno sistematično opismenjevanje, ki je sestavljeno iz zapisovanja, prepoznavanja črk ter branja kratkih besed, kasneje tudi povedi. Bralne sposobnosti se razvijajo po stopnjah in se pri učencih zelo razlikujejo. Za nekatere učence je to zelo naporen in ne preveč prijeten proces, pri katerem potrebujejo veliko spodbude.

Pri opismenjevanju je potrebno upoštevati načelo postopnosti in individualnosti, ki predvideva, da pri usvajanju tehnike branja vsak otrok določa svoj tempo razvoja. V okviru književne vzgoje pomeni, da ne začnejo pravljic in pesmic brati vsi naenkrat, ampak lahko vsak počaka z branjem literature do takrat, ko bo njegova tehnika branja dovolj razvita in bo srečanje z literaturo v prvi vrsti prijetno doživetje, tudi takrat, ko začenja brati sam. (Kordigel in Saksida, 2001)

V začetni fazi opismenjevanja imajo pomembno vlogo poleg učiteljev tudi starši. Že v začetku leta jih (po)vabimo k sodelovanju in jih opozorimo na pomembnost, ki jo imajo na začetku bralne poti otrok. Poudarjamo pomen druženja z otrokom ob knjigi, spodbujanja in ustvarjanja pozitivne izkušnje z začetki branja.

Otrokom je potrebno ljubezen do knjig privzgojiti, kar ni lahko pri vseh. Otroci so navajeni uporabljati različno sodobno tehnologijo, ki jih hitro pritegne, vendar v njih ne pusti dolgotrajnega občutka zadovoljstva. Učitelji se trudimo oblikovati take bralne navade, da bi učenci posegali po knjigah ne le zaradi nuje, temveč tudi zaradi užitka.

»Bralno motivacijo pojmujemo kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti.« (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 51) »Motivacija za branje je mnogovrstna in otroci niso splošno motivirani ali nemotivirani, temveč so motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine.« (Bucik, 2003, str. 113) Zato otrokom ponudimo različne vrste knjig ter jih usmerjamo pri pravilnem izboru.

V naši šoli razvijamo in spodbujamo bralno kulturo na sledeče načine:

- V učilnicah razrednega pouka učenci skupaj z učitelji uredimo bralne kotičke.
- Ob mednarodnem dnevu knjig za otroke (2. april) izvedemo bralno uro v vseh razredih (izvedbo prilagodimo starosti učencev).
- Ob kulturnem dnevu (8. februarja) knjižničarke izberejo najbolj zavzetega obiskovalca knjižnice in ga nagradijo s knjigo na kulturni prireditvi.
- Gostimo zanimive in priznane slovenske književne ustvarjalce.
- Knjižničarke spremljajo knjižne novosti, jih predstavljajo na plakatih, organizirajo različne aktivnosti, kjer učenci izbirajo knjigo meseca, rešujejo križanke in uganke.
- Učenci v knjižnici glasujejo za »naj knjigo šolskega leta«.
- Na šoli poteka knjižničarski krožek, v okviru katerega poteka medvrstniško branje.
- V knjižnici imajo učenci svoj prostor, kotiček, imenovan »knjižno povabilo«, kjer razstavljajo knjige, ki so jih navdušile, ter jih predlagajo za branje vrstnikom.

»Kadar nam kdo drug priporoči kakšno knjigo, nam o njej že nekaj pove, s tem nas nagovori k branju – in najboljši motivatorji počno prav to – nagovarjajo k branju.« (Jamnik, 1994, str. 11)

3. Slikanica pri pouku

Ob razmišljanju, kako pomembno je učence navaditi na poseganje po knjigah in kasneje tudi branje, smo si zastavili naslednje temeljne cilje, ki nas spremljajo skozi celo leto:

- Povečati interes učencev za poseganje po knjigah/slikanicah.
- Spodbujati branje, primerno stopnji bralne sposobnosti učenca.
- Različne slikanice vključevati v pouk pri vseh predmetih in s tem povečati motivacijo za delo in kreativnost.

3.1 Načini spodbujanja poseganja po slikanicah/knjigah v razredu

Projekt bralne značke z imenom **Pravljični palček** poteka na naši šoli že vrsto let. Vanj so vključeni vsi učenci prvih razredov in projekt traja celo leto. Cilj bralne značke v prvem razredu je pritegniti otroke in starše k prebiranju knjig, spoznavanju novih slikanic in k obiskovanju različnih knjižnic. Pri tem se krepijo odnosi med starši in otroki. Pomemben cilj je tudi navajanje otrok na sproščeno izražanje, pripovedovanje zgodbe ob slikah, pri čemer spodbujamo izražanje v celih povedih.

Pripovedovanje poteka izven razreda, v kabinetu, kjer se otrok počuti varno (ni izpostavljen pred celim razredom) in lahko v miru povzame vsebino prebrane knjige. Bralno značko načeloma usvojijo vsi učenci, ker jih k temu ves čas spodbujamo (prav tako njihove starše).

V razredu smo oblikovali **bralni kotiček**, ki omogoča otrokom ves čas dostop do različnih knjig. V kotiček postavimo knjige, ki jih po določenem času zamenjamo, in sicer glede na zanimanje otrok. Učenci lahko pred poukom, med odmori ali po pouku knjige prelistavajo, berejo in se ob njih družijo. Učenci v kotiček prinesejo tudi knjige, ki jih doma ne prebirajo več.

Tekom šolskega leta večkrat **obiščemo šolsko knjižnico**, se seznanimo z knjižnico v kraju, hkrati pa imajo učenci celo leto možnost obiskovati knjižnico »na hodniku«, ki je namenjena le prvošolcem. Prav ta majhna knjižnica je učencem zelo ljuba in jo z veseljem vsak teden obiščejo in si sposodijo knjige. V okviru učnega načrta izvajamo tudi KIZ (**pridobivanje knjižnično informacijskih znanj**), ki ga vodi šolska knjižničarka.

V razredu smo se dogovorili, da učenci enkrat mesečno prinesejo svojo »**naj knjigo**«. Skupaj nato izberemo eno, ki se zdi otrokom najbolj zanimiva, in jo preberemo, se o njej pogovorimo ter nanjo navežemo kakšno dejavnost. Preostale knjige si otroci med odmorom izmenjajo in jih pregledujejo ali pa si jih celo izposodijo.

Prav tako pomembna celoletna dejavnost je **jutranji krog**, v katerem namenimo vsakodnevno nekaj minut branju različnih knjig. Navadno izberemo knjige, ki jih beremo v nadaljevanjih. Po vsakem branju se o prebranem pogovorimo in spodbujamo izražanje v celih povedih. Na tak način se otroci seznanijo z različnimi obsežnejšimi knjigami. Učenci se v jutranjem krogu umirijo in z veseljem pričakujejo nadaljevanje v prihodnjih dneh.

3.2. Praktična uporaba slikanice pri pouku in poustvarjanje (medpredmetno povezovanje)

V učnem načrtu je v okviru književne vzgoje načrtovana obravnava slikanice L. Suhadolčana: Cepecepetavček. Branje slikanice je razdeljeno na tri dele: v nadaljevanju predstavljamo različne dejavnosti, ki smo jih po vsakem branju navezali na obravnavan del slikanice.

Prvi del zgodbe Cepecepetavček pripoveduje o Polonci, ki je v varstvu pri sosedi. Na vrtu najde kos lesa in ga, kot novo igračo, poimenuje Cepecepetavček.

Učence smo pred branjem povabili k razmisleku, kakšne igrače imajo doma, katere so jim najljubše. Sledilo je branje odlomka. Po branju smo se ob ilustracijah pogovorili o prebranem in ugotovili, kakšna je bila Polončina igrača, kako je gospa, ki je pazila deklico, govorila. Daljše besede smo zlogovali in zraven ploskali (šteli zloge). Sledil je pogovor o rimah. Poiskali smo še rime na ime Polonca (smiselne in nesmiselne). Nato je vsak otrok poiskal rimo na svoje ime, če je bilo potrebno, smo mu pomagali. Pri tem so se otroci zelo zabavali in z rimanjem nadaljevali tudi med odmorom. Sledila je ilustracija v obliki stripa.

Zgodbo smo povezali z matematiko, kjer smo iskali poleno (skriti predmet) in pri tem uporabljali ustrezne izraze za orientacijo v prostoru (spodaj, zgoraj, levo, desno, v, na …). Učenci so po navodilih prenašali poleno in ga postavljali na določeno mesto.

Za domačo nalogo so učenci naslednji dan prinesli najljubšo igračo.

Cilji, ki smo jim ta dan sledili pri pouku, so:

- Širjenje besednega zaklada, izražanje v celih povedih.
- Iskanje rim (zaznavanje zvočnosti besed).
- Zlogovanje dolgih besed.
- Razlaga težjih, neznanih besed.
- Spoznavanje oblike stripa.
- Pravilna uporaba izrazov za določanje položaja predmeta v prostoru.
- Orientacija v prostoru.

V drugem delu (naslednji dan) smo prebrali nadaljevanje zgodbe: Polonca obišče muzej igrač s Cepecepetavčkom in ga predstavi pazniku, ki govori v rimah. Polonca se odloči, da bo Cepecepetavčka pustila ponoči med igračami, ker se boji, da bi ga varuška skurila v peči.

Po branju ob slikah smo obnovili zgodbo in ugotavljali, kaj je posebnega pri gospodu pazniku. Pogovorili smo se, kaj se je zgodilo s Cepecepetavčkom ponoči (otroci pripovedujejo nadaljevanje zgodbe) in o strahovih, ki jih imajo. Ugotovili smo, da se skoraj vsak časa boji in spoznavali načine premagovanja strahov. Sledil je pogovor o čustvih in izražanju z obrazno mimiko. Narišejo drugi del ilustracije v zvezek.

Za domačo nalogo so se pozanimali o pregovorih, ki jih poznajo starši.

Zgodbo smo povezali s spoznavanjem okolja in z matematiko. Pogovorili smo se o tem, kakšne igrače je Polonca našla na polici, jih opisovali. Sledil je pogovarjali o snoveh, oblikah, različnih materialih. Po razredu smo piskali različne igrače in jih razvrstili glede na določeno lastnost (velikost, barva, material, namen ...) in jih preštevali. Oblikovali smo razredni »muzej igrač«, ki so jih prinesli od doma, in jih razvrstili po določenem kriteriju.

Cilji, ki smo jim sledili, so:

- Bogatenje besednega zaklada, izražanje v povedih.
- Razvijanje domišljije ob nadaljevanju zgodbe.
- Spoznavanje izražanja čustev z obrazno mimiko in z besedo.
- Prepoznavanje različnih načinov za preprečevanje strahov.
- Seznanitev s pregovori.
- Razumevanje in uporaba pojma razvrščanje.
- Oblikovanje množice in poimenovanje. Preštevanje elementov v množici.
- Ločevanje snovi/materialov/predmetov po določeni lastnosti.

V tretjem delu smo se pred branjem pogovorili o pregovorih in o njihovem pomenu. Nadaljevanje zgodbe se odvija naslednji dan, ko se Polonca pritihotapi v muzej po Cepecepetavčka in ostaneta v muzeju zaprta čez noč. Zjutraj ju najde paznik.

Ta del zgodbe smo uporabili kot motivacijo za uvod v manjši likovni projekt v korelaciji z matematiko in spoznavanjem okolja.

Sledila sta pogovor ob ilustracijah in opisovanje počutja ob tem, ko se kdo zgubi. Za domačo nalogo so narisali ilustracijo v zvezek. Pogovorili se o vrstah igrač v muzeju, in o tem, kakšen je bil Cepecepetavček: enostaven kos lesa je lahko igrača. Razmišljali smo, s čim se otroci najraje igrajo v razredu (lego kocke). Odločili smo se, da izdelamo eko igračo iz odpadnega materiala s skupinskim delom. Ugotovili smo, kaj vse lahko sestavimo iz

določenega števila lego kock (npr. hišo lahko spremenimo v stolp, ograjo, robota …), in se odločili, da bomo izdelali igračo, ki se lahko poljubno sestavlja, razstavlja. Pogovorili smo se o potrebnem materialu, pripomočkih in poteku dela. Skupine so izbrale različne oblike škatel, nato so jih s postopkom kaširanja oblepili. Ko so se posušile, sta sledili barvanje in nameščanje ježkov na vse strani škatel, ki omogočajo različne postavitve naših velikih lego kock.

Cilji, ki smo jim sledili, so:

- Prostorsko oblikovanje iz odpadne embalaže, razvijanje prostorskih predstav.
- Širjenje ekološke ozaveščenosti (reciklirajne).
- Navajanje na delo v skupini, medsebojno pomoč in sodelovanje.
- Razvijanje vztrajnosti, kreativnosti in ročnih spretnosti.
- Ponovitev poimenovanja geometrijskih teles.

V nadaljevanju so prikazane fotografije postopka izdelave eko igrače s pomočjo kaširanja in fotografije končnih izdelkov.



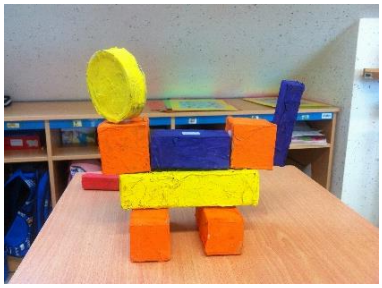
Slika 1: Izbiranje različnih škatel



Slika 2: Kaširanje



Slika 3: Barvanje in lepljenje "ježkov"



Slika 4: Psiček



Slika 5: Bojna ladja



Slika 6: Robot

4. Zaključek

Mnogi učenci prvega razreda branje doživljajo kot nekaj težkega in zahtevnega. Za branje je otroka potrebno navdušiti. To najlažje storimo tako, da jim v šoli in doma čim več beremo in ponujamo različne vrste knjig. Pomembno je, da učenci posegajo po primerno zahtevnih knjigah in da izbirajo knjige tudi po svojih željah in interesih, le tako je mogoče doseči, da bodo postali bralci za vse življenje. Za dosego tega cilja pa je potrebno vzajemno sodelovanje družine in šole.

Vzgojiti uspešnega bralca je zahteven proces, ki se začne že v vrtcu, nadaljuje v šoli. Prav prvi trije razredi so ključnega pomena za oblikovanje odnosa do branja in knjig. Učitelji s

spodbujanjem branja in rednim vpletanjem različnih knjig v vzgojno-izobraževalni proces to lahko uspešno počnemo. Učenci tako spoznajo vrednost poseganja po knjigah in njihovi uporabnosti. V prvem razredu jim zato večkrat ponudimo slikanico, ki je najbolj primerna za začetek bralne poti.

»Kdor bere, se veliko nauči. Kdor bere učbenike, se nauči, kar se mora. Kdor bere knjige, se nauči, kar hoče in želi. Kdor bere in se obdaja s knjigami (si jih izposoja ali kupuje), ni nikoli zares sam (knjiga je najboljša prijateljica). Kdor obiskuje knjižnico, posega v vesolje zakladov.« (Jamnik, 2002, str. 11)

5. Literatura

Grosman, M. idr. (2003). Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Grosman, M. (2004). Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

Jamnik, T. (1994). Knjižna vzgoja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jamnik, T. (2002). Kdor bere ... Prispevki h književni in knjižnični vzgoji učencev osnovne šole. Ljubljana: Educy.

Kordigel, M. in Saksida, I. (2001). Jaz pa berem! Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.

Kropp, P. (2000). Vzgajanje bralca. Tržič: Učila.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Suhodolčan, L. (2011). Cepecepetavček. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Predstavitev avtorice

Aleksandra Kolar je po poklicu profesorica razrednega pouka. Zaposlena je na OŠ Janka Kersnika Brdo pri Lukovici. Ima 15 let delovnih izkušenj v prvih treh razredih osnovne šole, vodi različne interesne dejavnosti, med drugim je vodila tudi pravljične urice in je mentorica bralne značke. Sodeluje na raznih likovnih razstavah, vodi projekte branja in se aktivno vključuje v nacionalne projekte.

Poučevanje literature skozi video klipe

Teaching Literature through Video Clips

Alenka Gortan

Gimnazija Velenje
alenka.gortan@guest.arnes.si

Povzetek

Literatura je zadnja leta v šolah vse bolj in bolj osovražena. Dijaki ne marajo branja, zato smo učitelji postavljeni pred velike izzive. Literatura je tista, ki življenju ponuja ogledalo – vse, kar se dogaja v svetu, je opisano v tem ali onem delu svetovne literature. Predstavljeni so problemi, s katerimi se soočajo naši dijaki in ponujeni so odgovori. Logično bi bilo, da je dijakom literatura blizu. Gotovo je eden od vzrokov to, da je poučevanje literature v resnici lahko suhoparno in moramo učitelji vštric z razvojem tehnike in tehnologije. Pametni telefoni lahko pri pouku opravijo delo motivatorja, učitelj pa naj dijake spodbudi k aktivni rabi pametnih telefonov.
Pri Živalski farmi lahko učitelj delo razdeli na deset tematskih sklopov, dijaki pa v majhnih skupinah posnamejo štiriminutne video klipe, v katerih prikažejo in razložijo določen tematski sklop: propad demokracije, uvedba diktature, simboli na Živalski farmi … V ta namen posnamejo odigran znanstveni simpozij, okroglo mizo, radijsko oddajo, tv kviz in podobno. Moj prispevek prikazuje primer dobre prakse.

Ključne besede: gimnazija, Orwellova Živalska farma (maturitetno obvezno branje), snemanje kratkih video klipov pri pouku angleščine

Abstract.

Studying literature has been more and more detested in high schools. Students do not like reading so teachers face quite some challenges teaching literature. Literature is the one that reflects life as if in a mirror. Teachers in secondary schools are often both annoyed and disappointed as their students do not seem to pay attention to their classes and prefer to play with their smartphones instead. Smart phones can actually take up the role of motivators and the teacher should encourage students to active use of smart phones.
Animal Farm is a challenging reading for youngsters and a teacher can point out ten main topics that need to be studied thoroughly. So students then make four minute long films in which they cover each of the topics. One gropu would cover one topic: decay of democracy, introduction of a dictatorship, symbolism of Animal Farm … To present their topics, students will play out a symposium, round table, radio show, tv quiz and similar. And this paper presents the good practice case.

Key words: high school, matura reading Animal Farm, short video clips at English classes.

1. Uvod

Dandanes v času informacijske družbe dijaki berejo manj literature in raje več časa posvetijo branju krajših prispevkov na spletu.

Branje je ena od temeljnih spretnosti, ki jih učimo v šolah. In pri tem smo učitelji vse manj uspešni, kajti ugotavljamo, da dijaki na gimnazijo prihajajo slabo pismeni in z izrazitim odporom do branja literature. »Številne družbe se soočajo z upadanjem branja in širše pismenosti prebivalstva zaradi vrste dejavnikov, ki jih šola ne more nadzorovati. V ospredju je vprašanje, kaj storiti, da bi učenci in dijaki razvili bolj učinkovito bralno zmožnost, ki bi omogočala vseživljenjsko pismenost kot trajno zmožnost uspešnega govornega in pisnega sporazumevanja" (Meta Grosman, Zagovor Branja, Lj. 2004). Deloma gre razloge za to iskati v neprimernih naslovih, ki jih Zavod za šolstvo ponuja šolam kot obvezno branje, za katere so današnji otroci premalo socialno in psihološko zreli, da bi jih lahko razumeli in se celo poistovetili z glavnimi osebami. Deloma je za nevešče bralce branje celotne knjige prezahtevna naloga.

Branje je pravzaprav izjemno kompleksen proces. Bralec mora najprej prepoznati posamezne črke v besedi, ločiti I od E in F od V, nato pa jih povezati v zloge. Pri tem mora razlikovati vse možne kombinacije črk: KE, LE, DE, MI, MO in tako naprej. Ko zloge prepozna, jih poveže v besedo. Pri tem je vsaka črka pomembna in če se le pri eni zmoti, beseda dobi nov pomen in stavek bo izgubil smisel. Vsaka beseda ima vsaj en pomen in bralec ga mora iz besede izluščiti. Nato besede poveže v stavke, kar je znova izjemno zapleten miselni proces. Stavke je potrebno povezati v odstavek in odstavke v sestavek. Pri tem si je treba fizično predstavljati, o čem govori knjiga, kakšne barve je jezero in kakšne barve so lasje glavne osebe, kako je oblečena, kakšen izraz ima na obrazu, kakšen je ton njenega glasu …

Pri branju literarnih besedil gre za doživljanje literature kot besedno umetnino in kot psihično realnost. (Kos: K problematiki literarno-estetskega doživljaja). Za takšen proces je potrebno veliko bralne in študijske kondicije, ki je je vedno manj v času, ki stavi na hitrost pridobivanja ključnih informacij. Vse ostalo, kar ni gola informacija, je postalo leporečje in besedičenje in s tem se dijaki težko spopadajo. Učitelji jih bomo motivirali za tako zahtevno nalogo, kot je branje literarnih besedil, če bomo način branja in razmišljanja o delu približali mladi generaciji ljudi, ki jih zanima komunikacijska tehnologija in ki so je vajeni. Pri tem se ne bodo več počutili negotove, lažje se bodo posvetili nalogi in naš cilj bo dosežen.

Nekateri strokovnjaki na področju šolstva današnjo generacijo dijakov imenujejo nintendo generacija. To je generacija mladih, ki »od učiteljev in šole zahteva znanje za takojšno uporabo in pri tem nima nobene želje ali potrebe, da bi to znanje obogatili ali nadgradili, raziskovanje jih ne zanima. To je generacija, ki ne sprejema avtoritarnih načinov poučevanja, ne prenese tradicionalnih modelov v šolstvu, ne prenese avtoritete in ni sposobna discipline.« (Starlink, 2004) Zato učitelji s starimi, tradicionalnimi pristopi k poučevanju od novih generacij ne moremo pričakovati, da bodo ubogljivo sledile in bodo uspešne po tradicionalnih merilih in kriterijih.

Če naj razumemo »izobraževanje kot dolgotrajen in načrtovan proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad« (Jereb, 1998), moramo v ta proces nujno vključiti informacijsko komunikacijske tehnologije. Pametni telefon je tako lahko izjemno pomemben didaktični pripomoček, ki že dolgo ni več le sredstvo za hitro komunikacijo. Aplikacije nam bistveno olajšajo poučevanje in učenje. In dijaki so na pametni telefon tako navezani, da nekateri psihologi celo svarijo, da odvzem pametnega telefona lahko otrok/najstnik občuti kot amputacijo.

Uvedba mobilnih telefonov v učni proces je velik izziv za vse vpletene. (Čotar D et all, www.sio.si/uploads/media/Mobilni_telefoni_v_soli.pdf Vodstvo šole in učitelji morajo sprejeti

konsenz in zapisati v šolska pravila, kakšno strategijo bodo uporabili glede pametnih telefonov pri pouku, pa tudi starši morajo o rabi pametnega telefona med poukom dobiti pravo podobo.

Pri pouku tujega jezika je pomembno in tudi zabavno pripravljati avdio in video posnetke, pri čemer se dijaki naučijo poleg avtentične rabe jezika še osnov urejanja posnetkov. Če dijaki vedo, da se bodo posneli, se bolj potrudijo kot bi se sicer. Posnamejo lahko svoje govorne nastope in nato kritično ugotavljajo, kaj bi lahko izboljšali – od rabe jezika do celostne podobe prezentacije. Pri tem pa je zelo pomembno, da smo strpni in tudi dijake je treba spodbujati, da bodo strpni do napak drugih.

Posamezne tematske sklope dijaki predstavijo v štiriminutnem video klipu, ki ga posnamejo v času pouka na svoj pametni telefon. Pri tem ne odigrajo odlomka iz literarnega dela, temveč predstavijo tematski sklop skozi odigran vroči stol, okroglo mizo, debato, tv kviz, večerna poročila, znanstveni simpozij …

Delo s posnetki naj ima časovni okvir. Dijaki dve uri pripravljajo svojo temo, jo preštudirajo in obdelajo ter se pripravijo na snemanje. Nato v eni šolski uri posnamejo svoj štiriminutni klip – to počnejo v šoli v času pouka angleščine. Morda bodo potrebovali še eno uro, da bodo video klip obdelali- opremili z avizom, na koncu dodali imena nastopajočih in morda bodo v ozadju dodali tudi glasbo. Seveda ne bodo snemali vsi hkrati v učilnici, temveč bodo poiskali mirne kotičke na šoli in okrog šole. Nato bodo dijaki v naslednjih treh urah pri pouku angleščine predvajali video klipe in ob vsakem klipu se bo razvila razprava o temi, ki jo bodo predstavili v klipih.

Ker imajo vsi dijaki pametne telefone, bo snemanje preprosto, tehnika pri tem projektu ni na prvem mestu. Vseeno pa mora biti filmček posnet dovolj kakovostno, da bo jasno razumljiv.

2. Tematski sklopi video klipov pri analiziranju Živalske Farme

Orwellova Živalska farma je tako kot lani tudi letos eno od dveh izhodiščnih besedil pri pouku angleščine in pri maturi. Drugo je Zgledni soprog Oscarja Wildea.

Pri pouku angleščine se dijaki razdelijo v skupine po tri ali štiri. Vsaka skupina bo posnela štiriminutni video klip na eno od danih tem:

- Orwell kot pisec političnih besedil (življenje in delo)
- Animalizem
- Pismenost in obredi
- Odnos živali do nove družbene ureditve
- Bitka pri štali
- Izgon Debelinka
- Obnova mlina na veter
- Hierarhija in družbena stratifikacija
- Teror, nasilje in upor
- Vloga izobraževanja in potvorjena zgodovina
- Dezintegracija demokracije
- Vloga religije in Mojzes
- Propaganda in manipulacija množic
- Notranji sovražnik
- Birokracija in totalitarizem

2.1 Intervju z Orwellom: Orwell kot pisec političnih besedil

Skupina dijakov poišče informacije na spletu, preverijo, da so zanesljive in izberejo način, kako bodo Orwella predstavili svojim sošolcem. Lahko odigrajo kratek intervju z njim – eden iz skupine je novinar, drugi je Orwell, tretji snema. Orwell tako v prvi osebi pripoveduje o svojem življenju. Filmček ne sme biti daljši od 5 minut, dijakom pa se zdi zabavno gledati, kako se sošolec prelevi v slavnega pisatelja in pripoveduje o svojem življenju.

2.2. Za in Proti: Animalizem

Tri dni po smrti Starega Majorja trije prašiči (Debelinko, Napoleon in Cvilko) izpostavijo načela animalizma in s tem družbeni sistem, osnovan na totalitarizmu. Skupina dijakov bo preštudirala, kaj je animalizem in ga predstavila v oddaji Za in Proti. En dijak bo Za, drugi bo Proti in tretji bo njune argumente posnel. Skozi ta 4 do 5 minutni video klip bodo dijaki dobili vpogled v eno od pomembnih tem Živalske farme.

2.3 Detektivska agencija: Obredi na Živalski farmi

Detektivska agencija opreza in fotografira obrede in rituale, ki so del življenja na Živalski farmi. Dijaki video klip sestavijo iz fotografij – lahko jih sami posnamejo, lahko jih poiščejo na spletu (in označijo vir). Prašiči namreč uvedejo obrede, pri katerih sodelujejo vse živali, odvijajo se ob nedeljah dopoldan in tisti dan živali ne delajo. Kdo v literarnem delu ima dostop do informacij? Kako in zakaj? Dostop nepovabljenim k obredom je najstrožje prepovedan, vendar detektiv iz agencije skrivaj posname nekaj fotografij, nato pa napiše poročilo, v katerem opiše obrede in njihov pomen. Znova naj video klip ne bo daljši od 4 do 5 minut.

2.4. Čajanka: Odnos državljanov živali do nove družbene ureditve

Navdušenja nad novo družbeno ureditvijo ne delijo prav vse živali. Kako se na nov sistem odzovejo različne živali iz Živalske farme? Dijaki lahko posnamejo video klip, kjer prikažejo zrežiran pogovor med tremi nasprotniki animalizma/komunizma: mačko, oslom Benjaminom in kobilo Mollie. Iz pogovora bo razvidno, zakaj se upirajo sistemu in kaj jim pri komunizmu ni všeč. Ker so buržuji, jih lahko dijaki posnamejo pri čajanki.

2.5. Mednarodni simpozij zgodovinarjev: Bitka za Farmo

Bitko za Živalsko farmo (Bitka pri štali) lahko dijaki posnamejo kot simpozij zgodovinarjev, ki pojasnjujejo, kaj se je pravzaprav dogajalo. Kakšni so vzroki in povod za to bitko, nato pa tudi, kdo zmaga in kdo izgubi. V video klipu bodo dijaki pojasnili, kdo vodi ljudi, kdo živali, kakšno orožje imajo, kdo je odgovoren za strategijo, prešteli bodo žrtve na eni in drugi strani in pojasnili, kdo dobi odlikovanje za hrabrost.

2.6. Agent 007 na sledi: Izgon Debelinka

Snemalna ekipa bo postala del vohunske mreže. V tem tematskem sklopu bodo dijaki poiskali paralele med Debelinkom in Trockim, med Napoleonom in Stalinom ter Napoleonovimi krvoločnimi psi ter NKVD. O tem lahko tajni vohun napiše poročilo, ki ga prebere na sestanku vohunskih služb. Debelinka Napoleon izžene – tako kot Stalin izžene Trockega, nato pa ga ruska tajna policija NKVD likvidira v Mehiki. Dijaki posnamejo

poročilo o poteku izgona in o tem, kako na izgon reagirajo živali. Nekatere, ki podvomijo, se znajdejo v vrsti za likvidacijo.

2.7. Večerna poročila: Obnova mlina na veter

Dijaki bodo posneli štiriminuten video klip kot prva večerna poročila, kjer bo glavna novica dneva konec bitke na Živalski farmi (konec prve svetovne vojne) in začetek obnove. Dijaka bosta kot napovedovalca v poročilih razložila potek vojne, reparacijo, lažne bankovce in hudo lakoto, ki jo Cvilko razlaga kot izobilje, in živalim laže, da je hrane zdaj, ko vlada Napoleon, več kot kdaj koli prej. Dijaki bodo v poročilih povzeli obnovo stare Rusije skozi dogajanje na farmi.

2.8. Okrogla miza: Teror, nasilje, upor

Upor lahko dijaki v štiriminutnem klipu prikažejo skozi okroglo mizo. Vsaj trije dijaki predstavijo vsak po eno stališče, eden iz skupine pa pogovor – okroglo mizo - posname. En dijak razloži Napoleonove (Stalinove) čistke, ko Napoleon spomladi skliče vse živali in od mnogih izsili priznanje, da so nasprotniki režima. (Poglavje 5 in 6 v Živalski farmi). Živali, od katerih izsili lažno priznanje, da takoj na mestu umoriti. Tako tudi kokoške, ki so se uprle in v uporu razbile lastna jajca, končajo v zobeh krvoločnih psov. Drugi dijak razloži, da je odslej prepovedana himna, ki časti svobodo vseh živali, ter da jo je zamenjala nova himna, ki časti Napoleona. Tretji bo povedal o spremenjeni zgodovini. Debelinko, nekoč junak, zdaj postane izdajalec in osovraženi izgnanec. Kdor tega ne verjame, je usmrčen. Vsak udeleženec okrogle mize dobi svojo identiteto, da je bolj kredibilen.

2.9. TV kviz: Hierarhija in družbena stratifikacija

Skupina dijakov posname tv kviz o hierarhiji in družbeni stratifikaciji na Živalski farmi / v komunistični družbeni ureditvi. Kviz je lahko posnet podobno kot Sive celice ali kot Milijonar ali Najšibkejši člen … Odvisno od tega, kako velika bo skupina in kako domiselni bodo člani skupine. Vprašanja bodo tako zastavljena, da bo v odgovorih zaslediti pojasnila, katere družbene razrede poznajo na Živalski farmi, kakšne so razlike med njimi, kakšne so možnosti prehajanja …

2.10. Soočenja: Teror, nasilje, upor

Skupina dijakov uprizori soočenje med krvnikom in žrtvijo. Ob tem izvemo za teror in nasilje, ki ga na Živalski farmi izvajajo superiorni prašiči nad ostalo populacijo. Žrtev opiše upor kokošk in njihovo tragično usodo. Vsak zagovarja svoja stališča, krvnik opravičuje svoja dejanja kot nujna, žrtev pa ta del zgodovine prikaže skozi svoje izkustvo.

2.11. Khan Academy: Vloga izobraževanja in potvorjena zgodovina

Dijaki posnamejo podoben video klip, kot bi ga posneli na Khan Academy, v katerem razložijo vlogo izobraževanja, dostop do informacij na Živalski farmi, nato pa pojasnijo še, kako diktator skozi dogajanje spreminja tok zgodovine in ga interpretira zelo drugače od tistega, kar se je zgodilo.

2.12. Kje pa vas čevelj žuli: Dezintegracija demokracije

Dijaki v frivolnem posnetku Kje pa vas čevelj žuli prikažejo nekaj konkretnih primerov dezintegracije in perverznosti sedmih zapovedi. Prikažejo sprevrženost Cvilka, ki vsako dejstvo predstavi na svoj način in tako, da spremeni pomen dejanj. Dijaki v video klipu prikažejo nasilje proti človeški logiki, jeziku in idealom, ki jih diktator potepta.

2.13. Sinoda: Vloga religije in Mojzes, črni vran

V tem video klipu bodo dijaki delovali kot predstavniki cerkve in pojasnili vlogo religije v Živalski farmi. Razložili bodo vlogo Mojzesa in njegove privilegije času komunističnega režima.

2.14. Srečanje psihologov: Propaganda in manipulacija množic

O propagandi in manipulaciji množic gotovo največ ve psihologija. Na simpoziju psihologov bo eden od dijakov prebral referat, v katerem bo pojasnil, kako deluje manipulacija in kaj lahko dosežemo s propagando. Teorijo bo podkrepil s primeri iz Živalske farme.

2.15. Vroči stol: Notranji sovražnik

Trije dijaki posnamejo 4-minutno oddajo Vroči stol – na njem se bo znašel kar diktator sam – Napoleon. Novinar mu bo zastavljal vprašanja, diktator pa bo pojasnjeval svoje videnje notranjega sovražnika. Kdo je notranji sovražnik, kako deluje, zakaj je nevaren…

2.16. Reklama: Birokracija in totalitarizem

Skupina dijakov lahko posname 4 minutno reklamo, v kateri na ciničen in/ali zabaven način prikaže »dobre« plati birokracije in totalitarizma v Živalski farmi. Totalitarizem je oblika vladanja, kjer država izrabi vse načine, da kontrolira vsak aspekt življenja, od ekonomije do šolstva in religije. Različne totalitarne države imajo različna opravičila, pojasnila in razlage v obrambo totalitarizma. G. Jones je prepričan, da mora voditi kmetijo s trdo roko, ker je tak pač način že skozi stoletja. Napoleon in prašiči trdijo, da so oni edini voditelji kmetije, ker so najbolj pametni in se borijo proti človeški zlobi.

3. Zaključek

Pri pouku tujega jezika je pomembno poučevati avtentično rabo jezika. Dijaki se ob izdelovanju avdio in video posnetkov naučijo poleg avtentične rabe jezika še osnov urejanja posnetkov. Posnamemo lahko improvizacije ali tudi pripravljena besedila. Tako se dijaki bolj potrudijo, kot bi se sicer, in naš cilj je dosežen. Ko posnamejo svoje govorne nastope, kritično ugotavljajo, kaj bi lahko izboljšali – od rabe jezika do celostne podobe prezentacije. Pri tem pa je zelo pomembno, da smo strpni in tudi dijake je treba spodbujati, da bodo strpni do napak drugih.

Ena najpomembnejših nalog učitelja v sodobnem času je ta, da dijake nauči poiskati na spletu kvalitetno informacijo, ki jo bodo znali uporabili pri učenju. Ob tem je potrebno dijake ozavestiti o vprašanju avtorskih pravic, ko jemljejo informacije s spleta. Tudi to je pomembna komponenta sodobnega pristopa k poučevanju. Hitre spremembe v svetu in eksponentno

naraščanje znanja nas sili, da učitelji spreminjamo naš odnos do poučevanja in učenja. Od razsvetljenstva dalje je bilo dovolj, da je učitelj uporabljal tablo in kredo, dijaki pa (leseno) tablico in kasneje zvezek ter pisalo, ker so učitelji od dijakov pričakovali izključno repeticijo. Samostojno ali celo kritično mišljenje ni bilo dobrodošlo. Dandanes pa želimo od dijakov, da znajo poiskati kvalitetno informacijo, jo povezati v smiselno celoto in jo uporabiti v novem kontekstu. Pri rudarjenju informacij iz podatkovnih baz je treba upoštevati določena pravila, dijaki pa se morajo naučiti ločiti kvalitetne od nekvalitetnih informacij. Učbeniki v sodobnem svetu prehitro zastarajo in ponujajo vsebine, ki niso več aktualne, nekatere pa celo ne držijo več. Rešitev je uporaba elektronskih virov pri pouku.

Raba pametnih telefonov pri pouku literature je lahko zelo uporabna in tudi zabavna. Šola je pogosto preveč suhoparna in duhamorna, zlasti, kadar gre za literaturo, ki je dijaki že tako ali tako ne marajo preveč. Vendar je lahko tudi interpretacija literarnih umetniških besedil zabavna in poučna. Težava je v tem, da učitelji ob vsem nepotrebnem administracijskem delu včasih nimamo več moči, da bi popestrili pouk v šolah in ga posodobili. »Če želiš delovati na sodoben način, moraš spreminjati tudi delovne procese, mi pa v organizacijah delovnih procesov v veliki večini nismo spremenili popolnoma nič.« (Bernik, Pajnik Ko namesto ust odpremo aplikacijo). Kar je dejala uporabnica sistemov v javni upravi, velja tudi za šolstvo. In tudi za poučevanje pogosto tako osovražene literature.

Video klipi bodo dijakom pomagali približati probleme v literaturi, da jih bodo lahko dijaki doživljali kot svoje probleme in se nanje ustrezno odzvali ter o njih razmišljali. In to je še en korak k individualizaciji pouka, ki je nujnost vsakega uspešnega izobraževalnega sistema.

čitelji v proces poučevanja že dlje časa vključujemo poučevanje malone vseh kompetenc, ki jih Hewlett označuje kot kompetence 21. stoletja, čeprav jih morda v preteklosti nismo poimenovali tako. Učitelj namreč ne sme in ne more biti več zgolj posredovalec informacij, saj se informacije in novosti v vsaki stroki (torej pri vsakem predmetu) nadgrajujejo in spreminjajo z bliskovito hitrostjo. Zato je bistveno, da učitelji dijake usmerjamo v rudarjenje informacij in podatkov, pri čemer je zelo pomembno, da se naučijo dijaki nove informacije primerno oceniti z moralnega in etičnega stališča, da znajo o njih kritično presoditi, kajti ista informacija lahko vodi v izboljšanje sveta, ali pa v njegovo uničenje. In pomembno je to, kako bodo dijaki nove informacije znali povezovati in iz njih na ustvarjalen način priti do novih sklepov.

Naloga učitelja v sodobni družbi ni več poučevati, temveč usmerjati učni proces, pri čemer se mora prilagajati ne samo razredu, temveč posameznikom in njihovim specifikam.

Pri vlogi, v kakršni se nahaja učitelj, je bistveno in nepogrešljivo, da pri svojem delu uporablja elektronske vire in rabo le teh približa dijakom na svojem področju. Učitelji namreč ugotavljamo, da dijaki sicer res preživijo veliko časa z računalniki, da pa vendarle niso uspešni, ko je treba poiskati zanesljivo in kvalitetno informacijo.

4. Literatura

Čotar,D., Novak M., Sulčič A., Harej J.: Mobilni telefoni v šoli, dosegljivo online na wiki.sio.si/Ankete.

Grosman, M., Zagovor Branja, Založba Sophia, Ljubljana, 2004.

Jereb, J.,: Teoretične osnove izobraževanja, Založba Moderna organizacija, Kranj 1998.

Kos, J.,: K problematiki literarno-estetskega doživljaja, Sodobnost, Letnik 21, št. 7.

Orwell, G., Animal Farm, Penguin Books, 2000.

Orwell, G., Živalska farma, Delo dd, 2004, prevod Grabnar, B., Brest, V.,

Pajnik M., Bernik T., Sodobna komunikacija: ko namesto ust odpremo aplikacijo, 2016, dostopno na https://www.dnevnik.si/1042746420/svet/sodobna-komunikacija-ko-namesto-ust-odpremo-aplikacijo ,

Starlink, 2004 , povzeto po: http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/students/millennials_our_newest_generation_in_higher_education.pdf [2]

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Alenka Gortan je diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani in je kot profesorica angleškega in španskega jezika delovala na Gimnaziji Bežigrad, nato tudi na Gimnaziji Poljane v Ljubljani, na Fakulteti Doba v Mariboru, zdaj pa dela na Gimnaziji Velenje. Magistrirala je s področja e-izobraževanja. Je avtorica znanstvenih člankov in Study Aid e-priročnikov za učitelje pri poučevanju literature za maturo. Je zunanja ocenjevalka na maturi iz angleščine. Prevaja poezijo iz slovenščine v španščino in pripravlja ter vodi kulturne večere in moderira okrogle okrogle mize.

Teden “detektivstva” pri pouku slovenščine

A Week of “Detective” Work in Slovene Lessons

Barbara Bajželj

Osnovna šola Frana Saleškega Finžgarja Lesce
barbara.bajzelj78@gmail.com

Povzetek

Velik problem zadnjega časa predstavlja nezanimanje mladih za branje knjig ali za branje nasploh. Za vse, seveda, ne moremo kriviti poplavo novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, zato sem si že pred časom kot učiteljici slovenščine zadala prednostno nalogo, da učencem približam knjigo kot njihovo prijateljico in da ponovno več posegajo po knjižnih virih.
Če vprašamo učence, kakšne knjige radi berejo, so v samem vrhu odgovorov »detektivske« knjige. Tema »detektivstva« je torej učencem zelo privlačna in predstavlja sinonim za radovednost. Zato sem si jo sposodila za projektno delo pri pouku slovenščine. Za učitelja je pomembno, da pri poučevanju išče ravnovesje med učnim načrtom ter vsakdanjim življenjem, pri tem pa ostaja zvest sam sebi in pozitivnim preteklim izkušnjam svojega dela. Slovenščina velja za dokaj nepriljubljen šolski predmet, zato stremim k novim, učencem bolj zanimivim pristopom. V zdravi družbi bi morali zavračati individualizem in tehnološko odtujenost. To dokazujejo tudi učenci, saj najbolj osebnostno in učno napredujejo s sodelovalnim učenjem in delom v skupini. Nenazadnje z učenci profesionalno raste tudi učitelj.
V tednu projektnega dela so učenci na zabaven način skozi kvize in uganke spoznavali knjižne vire z »detektivsko« vsebino in se urili v luščenju bistvenih informacij o besedilih. S takim načinom dela se učencem izboljšuje tudi bralna pismenost, ki je ena od prednostnih nalog šole. Veseli pa nas dejstvo, da po tem projektu v šolski knjižnici naraste izposoja knjig, zlasti pustolovskih in »detektivskih«.

Ključne besede: bralna pismenost, knjižni viri, projektno delo, sodelovalno učenje, teden »detektivstva«.

Abstract

The lack of interest in reading books or reading in general among young people is a big problem nowadays. We cannot blame the flood of new information and communication technology for everything. That is why, as a Slovene language teacher, I set myself a high priority task to get my pupils closer to a book as their friend and what is more, make them reach for book sources more often.
If we ask the students which books they prefer reading, their answer will be “detective” books. This subject seems to be very attractive for pupils and represents the synonym for curiosity. That is the reason I borrowed it for a project work in Slovene language as school subject. It is important for a teacher to seek balance between the lesson plan and everyday life. By doing this he must also stay true to himself and to his positive work experience in the past. Slovene lessons have a reputation of not being a very popular school subject. For this reason, I strive for new approaches which would be more interesting for the pupils. We should reject individualism and technological alienation in a healthy society. We can find proof in the pupils because they improve the most, personally and in learning, by collaborative learning and working in groups. After all, a teacher also grows along professionally with children.
During the week of project work students got acquainted with the book sources with “detective” contents through quizzes and riddles in a funny way and they also got new skills by seeking the basic information about the texts they had read. With that kind of work students improve their reading literacy which is one of the preferential school tasks. A delighting fact is that after this project our

school library has been dealing with increasing borrowing of books, especially adventurous and "detective" books.

Keywords: reading literacy, book sources, project work, collaborative learning, week of »detective« work.

1. Uvod

Bralna pismenost je, v Sloveniji, Evropi in izven nje, prepoznana kot temeljna zmožnost in vrednota, ki prinaša napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo. Posamezniku omogoča nadaljnje in vseživljenjsko izobraževanje, konkurenčnost na trgu dela ter umestitev v ožje in širše družbeno okolje (Nolimal idr., 2011). Določene mednarodne raziskave med leti 2001 in 2009 so pokazale, da so naši osnovnošolci na repu držav Evropske unije po dosežkih znanja na podlagi bralne pismenosti. Na podlagi tega smo v procesu vzgoje in izobraževanja učitelji tisti, ki moramo začeti razmišljati o svojem poučevanju, ga nenehno samoevalvirati, iskati nove načine in metode izvajanja pouka za izboljšanje bralne pismenosti. Branje je ena temeljnih človekovih dejavnosti, ki ga spremlja vse življenje, hkrati pa je nujna za njegov uspeh. Branje besedil z razumevanjem je tisto, za kar si vsi prizadevamo, saj gre za tesno povezavo tudi z drugimi jezikovnimi dejavnostmi, kot so govorjenje, poslušanje in pisanje. Učenec bo svoje znanje osmislil šele takrat, ko bo prebrano razumel in nadalje obravnaval v procesu učenja (Nolimal in Novakovič, 2013). Da bi do tega prišel, niso odveč prizadevanja za dvig motivacije za pismenost ter da bi učenci brali in pisali za zabavo. Gre za eno najbolj aktualnih vprašanj izobraževalnega sistema (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006).

Drug, izredno produktiven vidik učenja posameznika pa je sodelovalno učenje, ki učencem omogoča, da so aktivni na spoznavnem, čustvenem in socialnem področju. Pri takem načinu dela stopi v ospredje interaktiven odnos med učenci in učiteljem, pa tudi drugimi dejavniki, če se učno okolje na primer spremeni (izvede v šolski knjižnici). Z uporabo take metode dela spodbujamo povezovanje in konstruiranje že usvojenih znanj in izkušenj, zastavljanje vprašanj, samostojno razmišljanje in raziskovanje, razvijamo komunikacijske veščine in sodelovalni odnos, občutek zaupanja, iskanja in dajanja pomoči, razvijajo pa se tudi veščine vodenja (Vodopivec idr., 2003). Razvoj socialnih kompetenc vodi do boljše in sprejemajoče drže pri vključevanju v okolje (Krajnčan, 2016).

1.1 Utemeljitev projekta Teden »detektivstva«

Velik problem zadnjega časa predstavlja nezanimanje mladih za branje knjig ali za branje nasploh. Za vse, seveda, ne moremo kriviti poplavo novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, zato sem si že pred časom kot učiteljici slovenščine zadala prednostno nalogo, da učencem približam knjigo kot njihovo prijateljico in da ponovno več posegajo po knjižnih virih. Poleg tega se moramo na problem ozreti tudi tako, da proučujemo posledice pomanjkanja bralne pismenosti. Učenci ne ločijo bistvenih podatkov od manj pomembnih. Tisti, ki ne berejo, imajo posledično več učnih težav. Včasih se zgodi, da se znajdejo pred goro virov, vendar jih ne znajo izkoristiti, se ne znajdejo v ogromnih količinah besedila. Vse našteto mi predstavlja izziv za učence in hkrati vodilni cilj, kako se spopasti s temi problemi, da bodo učenci pridobili veščine, koristne za vse življenje.

Če vprašamo učence, kakšne knjige radi berejo, so v samem vrhu odgovorov »detektivske« knjige. Tema »detektivstva« je torej učencem zelo privlačna in predstavlja sinonim za

radovednost. Zato sem si jo sposodila za projektno delo pri pouku slovenščine. Za učitelja je pomembno, da pri poučevanju išče ravnovesje med učnim načrtom ter vsakdanjim življenjem, pri tem pa ostaja zvest sam sebi in pozitivnim preteklim izkušnjam svojega dela. Slovenščina velja za dokaj nepriljubljen šolski predmet, zato stremim k novim, učencem bolj zanimivim pristopom. V zdravi družbi bi morali zavračati individualizem in tehnološko odtujenost. To dokazujejo tudi učenci, saj najbolj osebnostno in učno napredujejo s sodelovalnim učenjem in delom v skupini. Nenazadnje z učenci profesionalno raste tudi učitelj. Namen takšnega projektnega dela je tudi vzgajati uspešne učence, ki bodo tako zapustili šolsko okolje z ustreznimi kompetencami in veščinami, ki jih zahteva vedno bolj raznolik trg dela (Magajna idr., 2008). Poleg tega pa je bil moj glavni cilj, da gre skozi roke posameznega učenca čim več knjižnih virov, saj se strinjam z mnenjem Kroppa (2000), da otrok pri vzgoji v bralca potrebuje več kot le skromno razredno knjižnico. Potrebuje veliko šolsko knjižnico z več tisoč naslovi, založeno z najrazličnejšimi literarnimi in publicističnimi vrstami, s katerimi bo učenec lahko potešil svojo radovednost na vseh področjih.

Nadaljevanje prispevka bo pokazalo časovno predelitev in korake projekta, predvsem konkretno izvedbo aktivnosti, ki jih bom podkrepila s slikovnimi dokazi o zadovoljstvu in zagnanosti učencev ob takšnem načinu dela pri pouku književnosti.

2. Osrednji del besedila

2.1 Časovna in starostna opredelitev projekta

Glede na to, da imamo opravka z velikim številom knjižnih virov, se je temu potrebno časovno prilagoditi. Zato projekt traja 5 šolskih ur. V projekt so vključeni učenci 5. razreda, ki po Kroppu (2000) sodijo med srednje dobre bralce, stare od osem do deset let. Za to starost sem se odločila, ker menim, da je še vedno čas, da otroci vzljubijo knjige in branje. Poleg tega so starostno na začetku druge triade osnovnošolskih programov, ki se vsako leto nadgrajujejo in postajajo zahtevnejši. Branje je tako ključnega pomena za uspešnost otrok.

2.2 Koraki projekta

Za izvedbo projekta mora učitelj že predhodno izvesti nekaj aktivnosti za nadaljnje nemoteno delo. V šolski knjižnici se mora najmanj dva tedna prej dogovoriti s knjižničarko za rezervacijo knjig, ki jih učenci potrebujejo za izvedbo ene od ugank. V ta namen učitelj pripravi seznam knjig z »detektivsko« tematiko. Lahko izbira tudi med poljudnoznanstvenimi, strokovnimi knjigami ali publicistično produkcijo. Druge aktivnosti bodo podrobneje predstavljene pri posameznih korakih projekta.

2.2.1 Prvi korak: skupinsko delo s šolskim berilom

Učence s pomočjo razrezanih slik znanih detektivskih junakov razdelimo v heterogene skupine po 4 do 5 učencev, ki ostanejo enake do konca projekta. Upoštevajoč fit pedagogiko, učenci uredijo učilnico za delo po skupinah. S sodelovalnim učenjem bodo predelali šest besedil iz njihovega berila, katerim je skupno to, da je vsebina pustolovska, »detektivska«, književni liki pa so navadno otroci. Tu učencem zastavim prvi problem, ki ga morajo po detektivsko rešiti. Na lističe sem predhodno zapisala številke strani v berilu, kjer bodo učenci našli besedila za nadaljnje delo. Seveda jim ne povem, kaj izžrebana številka pomeni, pač pa ugibajo, dokler ne ugotovijo, da gre za stran v berilu. Učencem nato podam navodila za delo, kako obdelati odlomke besedil, da izluščijo bistvene podatke in usvojijo nova literarna znanja.

Vsako besedilo obdelajo na enak način, kot prikazuje Slika 1. Potek te faze traja 3 šolske ure, kar pomeni, da vsako uro predelajo dve besedili. Da je delo opravljeno, si ga morajo učenci razdeliti. Kot nagrado pa vsakodnevno prejmejo 5 črk nove uganke, ki jo bodo lahko rešili šele tretjo uro dela (Slika 2). Gre za anagram imen znanih slovenskih literarnih detektivov. V pomoč učencem zastavljam vprašanja, ki uganko po malem razkrivajo.



Slika 1: Delo z besedili iz berila.

2.2.2 Drugi korak: preverjanje usvojenega znanja in poustvarjanje

Četrto šolsko uro pripravim kviz za učence na temo predelanih besedil. Določimo pravila točkovanja, s čimer zagotovimo red med reševanjem kviza. Učencem postavljam vprašanja o prebranih besedilih iz berila, s katerimi preverjam, kako pozorno so dejansko brali besedila. Po kvizu sledi pregled njihovih zapiskov ter nato poustvarjalno pisanje. Napišejo detektivko, v kateri ima vsak učenec svojo vlogo, lahko tudi negativno. Zglede iščejo pri prebranih besedilih.

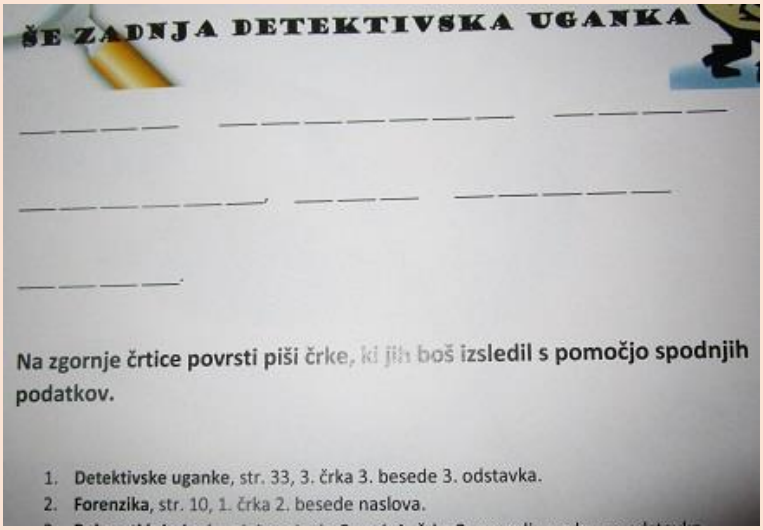




Slika 2, 3: »Detektivske« uganke, anagrami, kvizi.

2.2.3 Tretji korak: delo z različnimi knjižnimi viri

V zadnji uri projektnega dela se učenci urijo v rokovanju s knjižnimi viri. Na polico razporedim vse knjige (Slika 2), ki sem jih predhodno rezervirala v šolski knjižnici, in učencem razdelim navodila za iskanje informacij. Določimo pravila, da lahko vse skupine nemoteno rešujejo še zadnjo uganko. Le-ta predstavlja slovenski pregovor, ki ga učitelj prav tako lahko poveže z »detektivskimi« vsebinami. Učenci, namreč, listajo knjige, si jih ogledujejo in iščejo zahtevani podatek, ki pripomore k reševanju uganke (Slika 3).



Slika 4: Primer uganke, kjer je rešitev slovenski pregovor.

2.3 Ugotovitve

Pri svojem delu sem z leti ugotovila, da frontalni pouk ne zadostuje več potrebam današnjih osnovnošolskih generacij, zato se z učenci profesionalno razvijam tudi sama, iščem nove načine, poti za dosego ciljev. Učenci ob takem načinu dela dokazujejo, da najbolj osebnostno in učno napredujejo s sodelovalnim učenjem in delom v skupini. Še zlasti to velja za učence s posebnimi potrebami oziroma takšnimi in drugačnimi težavami. Le-ti so pogosto tudi slabši bralci. Ugotavljam, da je za izbor zanimive teme predvsem potrebno vprašati in upoštevati želje učencev. S tem je učitelj že na dobri poti da zbudi in motivira učence. Da zdolgočasenemu bralcu znova vzbudimo zanimanje za knjige, je potreben čas (projektno delo več šolskih ur), zavzetost, pravila in včasih tudi to, da mu predstavimo ali kupimo nove knjige (Kropp, 2000).

V tednu projektnega dela so učenci na zabaven način skozi kvize in uganke spoznavali knjižne vire z »detektivsko« vsebino in se urili v luščenju bistvenih informacij o besedilih. S takim načinom dela se učencem izboljšuje tudi bralna pismenost, ki je ena od prednostnih nalog šole. Bogati se tudi besedni zaklad, saj je pomembno, da učenec razpolaga s čim obsežnejšim besediščem. Tako učenci postajajo samostojnejši bralci, pa čeprav to pomeni, da je za rešitev oziroma pomoč namesto učitelja vprašal sošolca.

Natančneje glede na posamezne korake projekta ugotavljam, da v prvem koraku učenci zaradi uganke navdušeno in z radovednostjo pričakujejo, katera besedila bodo brali (Slika 4). Poleg tega na zabaven način spoznavajo avtorje besedil ter usvajajo nove literarne pojme. Z drugim korakom postajajo učenci natančnejši bralci ter hkrati pozornejši na vse dele zapisa (opombe, zanimivosti, pojasnila itd.). Užitek pa je gledati njihove nasmehe na žarečih obrazih, poslušati zabavne pripombe, medtem ko pride na plan njihova ustvarjalnost ob pisanju in branju svojih besedil, pri čemer neznansko uživajo. V tretjem koraku močno naraste zanimanje za knjige, s katerimi imajo opravka. Tako na primer vidijo knjigo, ki je prej niso poznali. Veliko učencem to predstavlja spodbudo, da si knjigo dejansko izposodijo v knjižnici. Lahko vidijo knjigo, ki je le ena iz zbirke, pa potem preberejo celotno zbirko.
Veseli pa nas dejstvo, da po tem projektu v šolski knjižnici naraste izposoja knjig, zlasti pustolovskih in »detektivskih«.



Slika 5: Otroci navdušeno sodelujejo.

3. Zaključek

Prispevek opozarja, da si kot učitelji upamo stopiti iz okvirjev vsakdanjega, prenatrpanega učnega načrta, za kar velikokrat tako učitelj kot učenec postane naveličan, utrujen, izčrpan in nemotiviran, kar pripisujem preobsežnemu učnemu načrtu. Vpeti smo v šolski sistem, ki nas po malem duši in odvrača našo voljo po poslanstvu, za katerega smo se nekdaj odločili. Pogosto zanemarjamo dejstvo, da smo s strani učencev klicani k večji fleksibilnosti in čuječnosti ter da učencem ponudimo pogoje za osebnostno rast, vključimo njihove interese, kar jih bo po lažji poti vodilo do uspehov in znanj. Šola s svojim programom, predvsem pa vsak učitelj s svojim zgledom in delovanjem vpliva na razvoj nekaterih osebnostnih lastnosti učencev (Zwitter, 2012). Ta projekt izvajam že drugo leto, tako da lahko vlečem vzporednice med generacijami in učence formativno spremljam. Rezultati mi dajejo motivacijo za nadaljnje delo ter pohvalo za dosedanje. Pouk slovenščine ni nujno dolgočasen, prav nasprotno, ponuja neskončno zanimivih možnosti za učiteljevo profesionalno rast. V današnjem času je branje postala zapostavljena dejavnost. Vsak trenutek se je potrebno zavedati, da motivacija za branje pomeni hkrati motivacijo za učenje, uspešen, radoveden učenec pa bo dopolnil mozaik socialno zdrave družbe. Takšni in podobni projekti za dvig bralne pismenosti v spodbudnem učnem okolju ustvarjajo sproščene pogoje za razvoj samozavestnih mladih ljudi.

4. Literatura

Krajnčan, M. (2016). *Od igre do projekta.* Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje.* Tržič: Učila.

Magajna, L., Pečjak, S., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nolimal, F. (2011). Uvod. V Nolimal, F. (ur.), *Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi.* (str. 7-9). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, F., Novaković, T. (2013). Bralna pismenost v vrtcu in osnovni šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve. Ljubljana: Zavor RS za šolstvo.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija: razvijanje in merjenje.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vodopivec et al., I. (2003). *Sodelovalno učenje v praksi.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zwitter, S. (2012). *Pedagoško delo v šolski knjižnici.* Ljubljana: Modrijan.

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Bajželj, rojena 29. 3. 1978 na Jesenicah, študirala biologijo in slovenski jezik s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Zaposlena na OŠ 16. decembra Mojstrana kot učiteljica slovenščine v letih 2005 do 2006, nato na OŠ F. S. Finžgarja Lesce kot učiteljica slovenščine, biologije in podaljšanega bivanja, kjer je svoje delovne izkušnje začela pridobivati od leta 2006. Njeno delo zajema tudi organiziranje in izvedbo različnih naravoslovnih dni, šol v naravi, strokovnih aktivov, interesnih dejavnosti, mentorstvo nadarjenim učencem ter učencem na tekmovanjih, raznih natečajih in projektih. Z zanimanje je nekaj časa znanstveno, sedaj pa za hobi, raziskovala ribe v slovenskem in Jadranskem morju. Zagovornica novih, svežih pristopov v poučevanju, ki z veseljem opravlja svoje delo in poslanstvo.

Je lahko zabavno tudi pri slovenščini?

Can it be Fun with Slovene?

Lidija Pogačnik Kodrun

II. osnovna šola Celje
lidija.pkodrun@slander.si

Povzetek

Slovenščina je šolski predmet, ki je v letih osnovnega šolanja najpogosteje na šolskem urniku. Obvladovanje vseh štirih jezikovnih spretnosti (govorjenja, branja, pisanja in poslušanja) je za učence zelo pomembno, saj je od njih odvisna uspešnost učencev ne le pri predmetu samem, ampak tudi pri ostalih šolskih predmetih in v življenju nasploh. Pouk slovenščine, s katerim se učenci srečujejo vsak dan ali skoraj vsak dan, naj bo izveden tako, da učence kar najbolj spodbuja k šolskemu delu in posledično k delu doma ter v njih prebuja željo po razmišljanju, ustvarjalnosti in sodelovanju. To med drugim lahko dosežemo tudi s tem, da v pouk vnašamo gibanje in igro, saj se učenci najraje in največ naučijo takrat, ko sploh ne vedo, da se učijo. V nadaljevanju bo avtorica predstavila gibalne dejavnosti, ki jih vključuje v pouk slovenščine in ki učence motivirajo za šolsko delo v taki meri, da lahko kar najbolj izkoristijo svoje potenciale.

Ključne besede: gibalna dejavnost, igra, motivacija, pouk slovenščine, učenje

Abstract

Slovene is the most frequent school subject on the timetable in the years of elementary schooling. The mastering of all four language skills (speaking, reading, writing and listening) is very important for pupils as their success depends on these skills not only within this subject, but also at other school subjects and in life in general. The Slovene classes pupils have every day or almost every day should be performed in such a way that encourages them to the school work as much as possible and work at home, as well as awakens the desire for thinking, creativity and cooperation. This can also be achieved through the introduction of movement and play in the classroom because pupils would learn the best and the most when they do not even know that they learn. The author is going to present you some physical activities she uses in Slovene classes which motivate pupils to do school work to the extent that they can make the most of their potential.

Keywords: learning, motivation, physical activity, play, Slovene classes

1. Uvod

Sodobni čas je šolstvo postavil pred velik izziv – kako učence, ki so pod vplivom digitalne tehnologije vajeni močnih stimulansov in jih je posledično težko motivirati za šolske dejavnosti, ki jim pozornost pri pouku hitro upade, zato postanejo nemirni in s tem nezmožni kakovostno sodelovati pri pouku, motivirati za šolsko delo. Naša šola se je z namenom reševanja tega izziva in spodbujanja gibanja pri učencih vključila v projekt Fit pedagogike Kako motivirati za učenje.

Temeljni cilj te pedagogike je razvijati in ustvarjati učenje skozi telesno dejavnost in igro. Fit pedagogika je celostna strategija poučevanja, ki deluje na otroka oz. mladostnika in mu s pomočjo aktivnih, kompleksnih in problemsko zastavljenih metod omogoča ustrezen razvoj funkcionalnega znanja in psihosomatskega statusa. S tem otroci rastejo v sposobnejše osebe, izzivajo svojo ustvarjalnost in se pri iskanju rešitev učijo razmišljati (Konda, 2016).

Med izobraževanjem Kako motivirati za učenje sem se čedalje bolj zavedala za učni proces pomembnega dejstva, da gibanje izboljšuje kakovost miselnih procesov. Raziskave kažejo, da že ob dvajsetminutni neaktivnosti telesa sposobnost nevronov za medsebojno komuniciranje upada. Mali možgani, ki imajo pomembno vlogo pri ravnotežju, telesni drži in koordinaciji, igrajo pomembno vlogo pri spominu, čustvih, jeziku, odločanju, prostorskem dojemanju in neverbalni komunikaciji. Opravljanje dejavnosti v malih možganih skozi gibanje krepi nevronske povezave, ki vodijo do kognitivnih predelov možganov. Tako si je z gibanjem kognitivne informacije lažje zapomniti in priklicati. Povezava med gibanjem in kognicijo v malih možganih pomeni, da ima ustrezna telesna dejavnost visoko vrednost pri spodbujanju učenja. Telesna dejavnost ne le da vzpostavlja nevronske povezave v možganih, ampak človeku da tudi več energije in ga odvrne od zaspanosti. Poveča raven serotonina, endorfina in dopamina − hormonov sreče, ki so obenem živčni prenašalci, in s tem vpliva na razpoloženje, pozornost oz. osredotočenost in spomin. Metode, ki vključujejo gibanje, torej povečajo sposobnost za osredotočanje, povezujejo gibanje z razmišljanjem, kar spodbudi razvoj nevronskih povezav, izboljšajo spomin, odpirajo več predelov možganov, da sodelujejo pri učenju, zmanjšujejo stres in krepijo pozitivna čustva v vsakdanjem življenju (Konda, 2016). Z gibanjem se izognemo rutini pri pouku − učenec je aktiven v različnih dejavnostih ter menja svoj delovni prostor in sošolce, s katerimi sodeluje. Večina ljudi se namreč dolgoročno bolje izkaže, če spreminja okoliščine učenja. Ko stopijo iz cone udobja, si snov trajneje in izraziteje zapomnijo (Carey, 2016).

V skladu s temi spoznanji in opremljena z aktivnimi metodami učenja sem si postavila cilj, da v ure slovenščine vnesem čim več gibanja in igre in učencem omogočim čim bolj kakovosten pouk.

V nadaljevanju navajam tiste dejavnosti, ki so med učenci najpriljubljenejše in po mojem mnenju najučinkovitejše. Nekatere od njih so fit aktivne metode oz. fit didaktične gibalne igre Fit pedagogike, prilagojene za pouk slovenščine, z drugimi sem se srečala na raznih izobraževanjih ali ob branju strokovnih knjig, nekatere pa so se v letih poučevanja porodile v moji glavi.

2. Aktivne metode in didaktične gibalne igre

Aktivne metode oz. didaktične gibalne ure večinoma potekajo v paru ali skupini. Učenci so veliko bolj motivirani za delo, če partnerje v dejavnostih menjujejo, saj to vnese v sam učni proces večjo dinamiko − učenci se bolj trudijo, saj se želijo potrditi pred sošolcem, s katerim prej še niso sodelovali. Učijo se dinamike odnosov, izražanja svojega mnenja, poslušanja drugih in spoštovanja njihovega mnenja, strpnosti ...

Učenci lahko tvorijo naključne pare ali skupine na različne načine: z izštevanjem, glede na izklicano merilo (npr. barva las, številka noge ...), glede na znanje (če je potrebno) ali pa naključno. Ob predvajani glasbi prosto gibajo oz. plešejo po učilnici. Ko se glasba ustavi, primejo najbliže stoječega učenca za roko in tako tvorijo par za delo. Iz para se na isti način lahko tvori skupina (Konda, 2016).

Po načelu Fit pedagogike učitelj ne razdeljuje gradiva po razredu, ampak učenci sami prihajajo ponj.

2.1 Metoda oddaljenega učnega gradiva

Učenci so razdeljeni v skupine, zato si primerno organizirajo prostor ob mizi. Delovni listi, ki so za vse skupine enaki, niso na mizi, ampak na oddaljenih točkah v učilnici. Naloga učencev je, da izmenično čim hitreje pridejo do delovnega lista, preberejo navodilo naloge in ga prenesejo skupini (npr. napiši najmanj štiri besede različnih besednih vrst in imajo besedni koren -hran-). Učenci s to dejavnostjo med drugim izpopolnjujejo tudi kratkoročni spomin. Učitelj dejavnost popestri, če ob njej predvaja živahno glasbo. Ko konča prva skupina, dejavnost prekinemo in frontalno preverimo rešitve.



Slika 1: Metoda oddaljenega učnega gradiva

2.2 Metoda pomanjšanega gradiva

Je različica prejšnje metode, le da jo izvaja vsak učenec zase in jo priporočljiva v manjših skupinah. Učenci v besedilu iščejo zahtevano, npr. samostalnike, stalne besedne zveze, pesniška izrazna sredstva ... Besedilo je projicirano na belo tablo, vendar tako pomanjšano, da ga učenci ne morejo prebrati iz klopi. Učenci pohitijo k tabli, poiščejo zahtevano, si to zapomnijo in zapišejo v zvezek.

2.3 Aktivni listi

Učenci sedijo na svojih sediščih. Vsak od njih si vzame svoj list in pisalo. Učitelj vsakemu učencu pove, kateri pojem mora napisati v prvo vrsto na listu (npr. osebek), drugemu da naslednji pojem (npr. povedek), pojmi se lahko večkrat ponovijo. Na učiteljev znak "zdaj" si učenci začenjajo izmenjavati liste. To počnejo, dokler učitelj ne izkliče znaka "stop". Učenci se zaustavijo in zadržijo list s pojmom, ki so ga dobili ob zadnji izmenjavi. Učitelj da navodilo za naslednjo nalogo, ki jo mora učenec zapisati pod prvi pojem (npr. kaj je značilno za stavčni člen, naveden na tvojem listu). Učenci zapisujejo svoje odgovore. Učitelj spet izkliče znak "zdaj" in učenci spet izmenjujejo liste. Učitelj lahko poda dodatno navodilo − učenci naj si liste izmenjujejo z osebo istega spola ali izmenično fant − dekle.

Na znak "stop" učenci dobijo novo navodilo, npr. napiši enostavčno poved, ki bo vsebovala navedeni stavčni člen, in ga pravilno podčrtaj. Učitelj lahko še dodaja navodila. Naloge se preverijo tako, da učenec pregleda list, ki ga je dobil nazadnje, in popravi napake. Učitelj do naslednje ure pregleda delovne liste in opozori na najpogostejše napake (Konda, 2016).

2.4 Kradljivec znanja

Učitelj učence razvrsti v številčno in učno enakovredne skupine. Na eno od miz, ki je enako oddaljena od delovnih površin skupin, položi kartončke z vprašanji (npr. napišite predstavnike slovenskega realizma) in jih obrne s hrbtom navzgor. Učenci rešujejo na kartončke napisane naloge po sistemu štafetne igre – najprej gre po kartonček prvi. Vsi učenci v skupini vprašanje prepišejo v zvezek in tvorijo dogovorjen odgovor. Izpolnjen kartonček položijo na rob mize in ga obrnejo s hrbtom navzgor. Po kartonček se odpravi naslednji član skupine. Ko na osrednji mizi zmanjka kartončkov, gre član skupine po letega k sosednji mizi in ga vzame s kupa že rešenih nalog. Po določenem času oziroma ko kartončkov zmanjka, preverimo pravilnost odgovorov, in sicer tako, da pri tem sodelujejo učenci in podeljujejo točke. Zmaga skupina, ki je pravilno odgovorila na največ vprašanj (Konda, 2016).



Slika 2: Kradljivec znanja

2.5 Športni komentator

Učenci se razdelijo v skupine po štiri. Eden od njih je TV-komentator/poročevalec o določeni učni temi (npr. o protestantizmu), drugi so TV-slika, torej uprizorijo tisto, kar pove poročevalec (npr. z dvignjenimi pestmi izražajo protest proti bogatenju katoliške cerkve). Poročevalec mora nad temo izražati navdušenje, v svoje povedi vnašati strast, tako kot poročevalci kakega napetega dogodka oz. komentatorji športih dogodkov. Učenci zbrano sledijo njegovim besedam in jih ponazorijo v gibu (Konda, 2016).

2.6 Vlak znanja

Učitelj na manjše listke napiše pojme, ki jih želi pri učencih utrjevati (npr. jezikovni priročniki, državni jezik, narečje, knjižni jezik ...). Učence razdeli v skupine po pribl. osem

učencev. Posamezna skupina postavi svoje stole v kolono tako, da je dovolj prostora, da gre vsak učenec lahko okoli svojega stola. Ko učitelj začne predvajati živahno glasbo, se učenci začnejo gibati okoli svoje skupine stolov, to je kolone, z različnimi gibanji − dve različni smeri: naprej, nazaj; trije različni načini gibanja: čelno, vzvratno in bočno. Ko učitelj ugasne glasbo, sedejo na najbližji stol. To je vaja za ogrevanje in za seznanitev z navodili igre.

V drugi fazi dejavnosti vsak učenec dobi listek z napisanim pojmom in ščipalko in ta listek s ščipalko pritrdi na naslonjalo enega od stolov. Vsak učenec gre po svoje pisalo in zvezek. Sede na enega od stolov, ne da bi se naslanjal na naslonjalo. Učitelj da navodilo, naj vsi stopijo na svojo desno. Vključi glasbo in napoti učence, naj v ritmu glasbe hodijo naprej. Vsake nekaj sekund spreminja navodilo, npr. ritensko gibanje, bočno ... Ko ugasne glasbo, učenec sede na najbližji stol. Prebere pojem, naveden na naslonjalu stola, ga prepiše v zvezek in napiše vse, kar o njem ve. Takoj ko konča, učitelj začne predvajati glasbo in ta učenec se že giba po navodilih učitelja. Preostali učenci se mu pridružijo, takoj ko opišejo svoj pojem. Učitelj spet ugasne glasbo in učenci se posedejo na najbližji stol. Če učenec sede dvakrat na stol z istim pojmom, le-tega zamenja s pojmom, ki ga je dobil drug učenec (Konda, 2016).

2.7 Perilo

Medtem ko učitelj šteje do deset (ali več, odvisno od števila učencev), gredo učenci k tabli po manjši list papirja in po ščipalko. Vsak od njih sede na svoje mesto in si na list zapiše izraz, ki mu ga narekuje učitelj (npr. besedni koren, če gre za utrjevanje besednih družin). Ta list si vsak učenec pripne na prsi s ščipalko. Ko učitelj zavrti glasbo, učenci v plesnem ritmu hodijo ali plešejo po razredu. Ko učitelj ustavi glasbo, se ustavijo tudi učenci. Za roko primejo najbližjega sošolca in z njim tvorijo par. Najprej prvi od njiju (npr. večji ali starejši ali z večjo številko noge) tvori čim več besed s svojim besednim korenom. Na učiteljev ukaz zamenjata vlogi. Učitelj ustavi dejavnost in napoti učence, naj zapišejo svoj besedni koren in besede v zvezek. Tvorijo naj poved, ki bo vsebovala čim več teh besed. Nekateri učenci preberejo svoje povedi naglas, učenci in učitelj pa popravljajo morebitne napake. Učitelj spet zavrti glasbo, temu sledi gibanje po razredu. Ko se glasba ustavi, se učenci spet povežejo v pare. Tokrat morajo povedati čim več besed, tvorjenih iz besednega korena, napisanega na listku svojega para. Sedejo, zapišejo rešitve in tvorijo poved iz novonastalih besed (Konda, 2016).

2.8 V kočiji znanja

Učenci so razdeljeni v skupine po deset. Stole postavijo v pet vrst po dva, tako da tvorijo »kočijo«. Razdalja med stoli mora biti dovolj velika, da lahko učenci zakrožijo okrog stola. Učitelj pare poimenuje po pojmih iz učne snovi, ki jo želi utrjevati, npr. pri utrjevanju besednih vrst so to samostalnik, glagol, pridevnik, prislov in osebni zaimek. Samostalnika sedeta v prvo vrsto, pridevnika v drugo itn. Učenci poslušajo besedilo, ki ga bere učitelj. Ko učenca v paru zaslišita besedo, ki sodi v njuno besedno vrsto, zakrožita vsak okoli svojega stola. Če sta izrečeni zaporedno dve isti besedni vrsti (npr. deček Miha − dva samostalnika), zakrožita dvakrat.

Če učitelj želi zvišati pozornost pri učencih in tempo dejavnosti, začne brati hitreje. Učenci lahko besedilo sestavijo tudi sami.

2.9 Štafeta znanja

Učenci se razdelijo v dve skupini. Učitelj na tablo projicira dve besedili − eno za levo skupino in drugo za desno. Naloga učencev je, da v obliki štafetne igre v besedilu najdejo čim

več zahtevanega, npr. glagolov, samostalnikov, zaimkov, rim, prevzetih besed, poosebitev ... Skupini sta od projiciranega besedila oddaljeni približno tri metre. Prvi učenec vsake skupine dobi v roke flomaster. Na učiteljev znak oba prva učenca stečeta proti tabli in podčrtata en primer zahtevanega. Pohitita do svoje skupine in predasta flomaster naslednjemu učencu.

Igra se konča, ko se ena od skupin izreče, da je našla vse primere zahtevanega. Učitelj z učenci prešteje pravilno podčrtane primere v obeh skupinah in določi zmagovalca. Če učitelj želi obravnavano še bolj utrditi, se dejavnost znova ponovi, le da skupini zamenjata strani in s tem besedilo.

2.10 Kviz

Učitelj pripravi vprašanja, ki zahtevajo enoznačne odgovore. Učenci se razdelijo v skupine po tri ali štiri in izberejo zapisovalca in poročevalca odgovorov. Ko učitelj postavi vprašanje, učenci skupaj oblikujejo odgovor, zapisovalec ga zapiše in ko je odgovor dokončen, dvigne list. Učitelj v trenutku dviga lista začne šteti do pet in s tem omeji čas za reševanje preostalim skupinam. Skupine, ki pravočasno dvignejo list z zapisanim odgovorom, sodelujejo pri vrednotenju odgovorov. Poročevalec skupine, ki je prva dvignila list, prebere odgovor na vprašanje. Ko vse skupine poročajo o rešitvah, učitelj pove pravilen odgovor. Vsaka skupina, ki pravilno odgovori, dobi točko. Sledi naslednje vprašanje. Na koncu učitelj in učenci seštejejo točke in določijo zmagovalca.

Učitelj lahko nalogo oteži tako, da zahteva pravopisno pravilno zapisane odgovore. Le v tem primeru skupina dobi točko.

2.12 Zamrznjena slika

To metodo najlaže uporabimo po obravnavi pripovednega ali dramskega besedila. Učenci se razdelijo v skupine po štiri. Njihova naloga je, da zamrznejo prizor iz obravnavane zgodbe oz. da s svojim telesom in mimiko predstavljajo en trenutek v času, ki se je ustavil.

Metoda je primerna tudi ob koncu ure jezika, npr. po obravnavanem prislovu. Ko učenci morajo konkretno abstrahirati, se informacije močneje vtisnejo v spomin (Beadle, 2011).

2.13 Telefon literarnih del

Učence razdelimo v skupine po šest. Postavijo se v kolono, tako da vsi gledajo v eno smer. Zadnjega od njih učitelj osami in mu pove literarno delo, ki ga bo s pantomimo pokazal zdaj zadnjemu učencu v koloni. Ker ta gleda stran, ga najprej potreplja po rami, da se obrne k njemu. Prikaže mu literarno delo in učenec to pokaže naprej sošolcu pred seboj. Prvi v koloni pove naslov literarnega dela. Preostali učenci opazujejo dejavnost in na koncu pomagajo poimenovati literarno delo, če aktivni skupini to ne uspe. Na vrsti je naslednja skupina. (Prirejeno za pouk slovenščine po dejavnosti v TV-oddaji Vse je mogoče.)

2.14 Prizori brez imena

Učenci po skupinah uprizorijo obravnavano pripovedno besedilo, in sicer tako, da ne smejo izgovarjati imen književnih oseb, lahko pa jih naslavljajo opisno, s sopomenkami, npr. namesto Trnuljčica lahko rečejo "deklica, ki trdno spi". Dejavnost zaradi prepovedi izgovarjanja imen književnih oseb spodbuja abstrahiranje.

3. Zaključek

Aktivne metode in gibalne igre v pouk slovenščine vnašajo nove kvalitete. Seveda teh dejavnosti ni mogoče izvajati vsako uro, so pa velika popestritev pouka, zaradi katere so učenci bolj motivirani za delo tudi takrat, kadar pouk poteka v gibalno manj aktivni obliki. Učenci večkrat vprašajo, ali se bodo tudi to uro spet igrali. Za njih so gibalno aktivne ure postale igra, ob kateri pozabijo, da se učijo. Učenci so bolj sproščeni, posledično hitreje razmišljajo oz. sklepajo, si bolje zapomnijo, so bolj ustvarjalni, snov na tak način hitreje in dolgoročneje utrdijo. Med učenci se vzpostavi sodelovalno razpoloženje z zdravo tekmovalnostjo. Čedalje manj je tistih, ki ure slovenščine "prespijo". Ko so telesno aktivno njihovi sošolci in z navdušenjem rešujejo naloge, se jim sčasoma pridružijo. Čeprav je pogosto količina rešenih vaj manjša, kot če bi učenje potekalo sede za mizo, učenci v učni uri pridobijo več, saj naloge rešujejo z veliko večjo stopnjo motivacije. Sami pravijo, da so pri pouku aktivni, da se veliko naučijo in da je lahko zabavno tudi pri slovenščini.

4. Literatura in viri

Beadle, P. (2011). Kako učiti. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Konda, B. (2016). Fit program Kako motivirati za učenje. Ljubljana: Fit Slovenia International.

Carey, B. (2016). Kako se učimo. Ljubljana: UMco.

Kratka predstavitev avtorice

Lidija Pogačnik Kodrun, profesorica slovenščine, poučuje slovenščino na II. osnovni šoli Celje. Ker je po izobrazbi tudi vzgojiteljica predšolskih otrok, ji je poučevanje preko igre zelo blizu. Zanimajo jo sodobni načini poučevanja − trenutno sodeluje v projektu Fit pedagogike, v katerega je vključena šola, kjer poučuje. Med drugim vodi tudi gledališki krožek.

Odklonska in patološka oblika spolnosti literarnih likov

Deviant and Pathological Forms of Sexuality of Literary Characters

Nuša Fujan

Srednja šola Domžale
nfujan@gmail.com

Povzetek

Področje erotike oziroma spolnosti je za mladostnike, ki so še v fazi fiziološkega, psihološkega in socialnega razvoja, zelo občutljiva tema, povezana z njihovim doživljanjem samega sebe kot spolnega bitja. Učitelj slovenščine si tudi pri obravnavanju literarnih del z ljubezensko tematiko želi odprte in sproščene komunikacije, ki je problematična zlasti pri soočanju s popačeno podobo spolnosti, ljubezni in partnerskih odnosov, zato svoj predmet povezuje s področjem psihologije. Freudova teoretična izhodišča psihoseksualnega razvoja omogočajo prepoznavanje mnogih odklonskih in patoloških oblik spolnosti literarnih likov iz obravnavanih del pri pouku književnosti.

Ključne besede: erotika, medpredmetno povezovanje, patologija, psihoanaliza, spolnost.

Abstract

The area of eroticism or sexuality is to young people, who are still in the phase of psychological and social development, a very sensitive subject, connected to their experience of themselves as sexual beings. The Slovene teacher wishes for a relaxed communication even when discussing works whose subject is love, but that might cause problems where they have to deal with distorted images of sexuality, love, and partnership, and therefore have to connect their subject with psychology. Freud's theory of psychosexual development enables recognition of many deviant and pathological forms of sexuality in literary characters from works, dealt with in literature lessons.

Key words: cross-curricular activity, eroticism, pathology, psychoanalysis, sexuality.

1. Uvod

Srednješolci se pri pouku književnosti soočajo z erotično tematiko v literarnih delih od prvega do četrtega letnika izobraževanja, spoznavajo problematiko literature za odrasle, čeprav se še niso razvili v dokončno formirane osebnosti oz. še niso pridobili ustrezne fiziološke, intelektualne, psihološke in socialne zrelosti. Problem najbolj prihaja do izraza pri obravnavanju literarnih del, v katerih je erotično življenje literarnih oseb družbenomoralno nesprejemljivo, odklonsko oz. patološko. Dijake je pri pouku težko spodbuditi k izražanju lastnih občutij in čustev, ravnanja oseb laže vrednotijo pisno v obliki šolskih literarnih nalog oz. esejev.

2. Družbenomoralno nesprejemljivo erotično življenje literarnih oseb

Tabela 1: Prikaz avtorjev in literarnih del kronološko po obdobjih, osrednjih literarnih oseb, problema spolnosti, okvirne starosti dijakov

avtor, literarno delo	**literarni liki**	**spolnost**	**starost dijakov**
G. Flaubert: Gospa Bovary	Emma Bovary	nezvestoba	16/17 let
F. M. Dostojevski: Zločin in kazen	Sonja Marmeladova	prostitucija	16/17 let
E. Zola: Beznica	Gervaise, Nana	razvrat, prostitucija	16/17 let
H. Ibsen: Strahovi	stotnik Alving	razvrat	16/17 let
J. Kersnik: Jara gospoda	Ančka Kračeva	nezvestoba, prostitucija	16/17 let
I. Cankar: Martin Kačur	Tončka	nezvestoba	17 let
J. Joyce: Ulikses	Molly	nezvestoba	17/18 let
J. P. Sartre: Zaprta vrata	Garcin, Estelle	razvrat, nezvestoba	17/18 let

Do nezvestobe v partnerskem odnosu, če ta ni pogojena socialno, imajo dijaki izrazito odklonilen odnos. Za prešuštvo zanje ni opravičila, prevarani partner je žrtev. Pri Emmi Bovary, stotniku Alvingu, Tončki, Molly, Garcinu in Estelle odkrijejo predvsem podle značajske lastnosti, njihova ravnanja obsojajo. Izživljanje spolnega nagona izven partnerskega/zakonskega razmerja se jim ne zdi sprejemljivo, rimsko načelo "carpe diem/užij dan" velja samo za osebe, ki pri svojem uživanju ne morejo prizadeti partnerjev oz. otrok. Najbrž na presojo ravnanja literarnih oseb vpliva tudi dejstvo, da vedno več dijakov izhaja iz razsutih družin, njihovi starši živijo ločeno.

Precej bolj prizanesljivi so mladostniki do oseb, ki jih ženejo v razvrat ali prostitucijo težke socialne razmere, biološka in dednostna determiniranost (Sonja Marmeladova, Gervaise, Nana). Neizobraženo in neomikano Ančko Kračevo v primerjavi z Emmo Bovary lahko sprejemajo kot žrtev okolja in moških filistrov.

3. Odklonska in patološka oblika spolnosti literarnih oseb

Glavni predmet obravnave je hujša oblika sprevržene spolnosti literarnih oseb, ki jo lahko označimo kot odklonsko oz. patološko. Pri označevanju posameznih likov mora učitelj seveda upoštevati širši literarni, kulturni in družbeno-zgodovinski kontekst, dijakom predočiti ugotovitve literarne vede. Prvi stik z literarnim delom pa je vselej čustveno-doživljajski, dijaki se spontano odzivajo na problematiko, njihovo vrednotenje oseb je subjektivno, oprto na lastne življenjske izkušnje in spoznanja.

Učitelja slovenščine in psihologije lahko zelo učinkovito združita dognanja posameznih strokovnih področij ter dijakom pomagata razumeti vzroke in posledice odklonske oblike spolnosti.

Tabela 2: Prikaz avtorjev in literarnih del kronološko po obdobjih, osrednjih literarnih oseb, odklonske in patološke oblike spolnosti in okvirne starosti dijakov

avtor, literarno delo	**literarni liki**	**odklonska/patološka spolnost**	**starost dijakov**
Sapfo: Svatovska pesem	prvoosebni izpovedovalec (Sapfo)	homoerotičnost	15 let
Sofokles: Kralj Ojdip	Ojdip	incest	15 let
O. Wilde: Saloma	Saloma	nekrofilija	17/18 let
J. P. Sartre: Zaprta vrata	Ines	homoerotičnost	17/18 let
S. Grum: Dogodek v mestu Gogi	Hana	frigidnost	17/18 let
S. Grum: Dogodek v mestu Gogi	Prelih	spolno nasilje, pedofilija	17/18 let
S. Grum: Dogodek v mestu Gogi	Klef, Klikot	pedofilija	17/18 let
S. Grum: Dogodek v mestu Gogi	Gapit	fetišizem	17/18 let

Homoseksualnosti danes večina dijakov ne sprejema kot sprevržene oblike spolnosti, v literaturi imamo opravka predvsem z žensko istospolno usmerjenostjo. Grška pesnica Sapfo s svojo homoerotično poezijo ne zbuja nikakršnega odpora, vse drugače pa se dijaki odzivajo na ravnanje istospolno usmerjene Ines, ene od treh "grešnikov v peklu" v eksistencialistični drami Jeana Paula Sartreja. "Junakinja" je imela namreč lezbično razmerje z ženo svojega bratranca in z ljubico sta prevaranega moža posledično pahnili v smrt.

Kmalu po vstopu v srednjo šolo dijaki spoznajo pojem tragičnega v grški tragediji ob liku Ojdipa iz Sofoklesove tragedije Kralj Ojdip. Učitelji omenimo tudi t. i. "Ojdipov kompleks" , katerega utemeljitelj je "oče psihoanalize" Sigmund Freud. Petnajstletnikom je treba pojasniti, da Ojdipovo incestno razmerje z materjo ni zavedno in hoteno, ampak odraz volje višjih sil, ki se ji človek ne more zoperstavljati. V tretjem letniku se pri pouku psihologije dijaki natančneje seznanijo s psihoanalizo in »fazami otrokovega psihoseksualnega razvoja« (Debeljak Rus, 2017). Razumejo, da gre za fazo v razvoju, ko deček goji ljubezenska čustva do svoje matere in sovraštvo do očeta, ki ga dojema kot tekmeca in je nanj ljubosumen. Če je potek otrokovega razvoja normalen, v obdobju latence Ojdipov kompleks mine. Freudova teorija torej dijakom lahko pomaga razlikovati med človekovim normalnim duševnim razvojem in motenim, pri katerem gre za travmatična doživetja otroka v določeni razvojni fazi, ta pa povzročajo različne oblike deformacije duševnosti.

Patološke oblike spolnosti dijaki najbolj spoznajo v tretjem letniku v ekspresionistični in psihoanalitični drami Slavka Gruma Dogodek v mestu Gogi. Največ pozornosti namenjajo osrednjemu liku, Hani, žrtvi pedofilije in posilstva. Njen problem osvetljujeta dva ključna odlomka v drami, in sicer pogovor med njo in služkinjo Terezo ter soočenje s posiljevalcem, hišnim služabnikom Prelihom, ob katerem Hana zbere dovolj moči, da se mu upre, ga navidezno umori z udarcem svečnika po glavi. Pri analiziranju prvega odlomka so dijaki pozorni na Hanino tretjeosebno pripoved o trinajstletni deklici kot žrtvi posilstva. Vsem je jasno, da govori o sebi, iz Terezinega odgovora Hana tudi nedvomno lahko razbere, da travmatične izkušnje ni dobro tajiti. Učitelj dijakom zastavi vprašanje, zakaj se dekle neposredno ne zaupa služkinji. Odzivi so običajno redki, kar je glede na težo obravnavane

teme povsem pričakovano in razumljivo. Posamezniki odgovarjajo, da se Hana boji Preliha, strah jo je Terezine reakcije, paničnega ukrepanja …

Hanin problem je mogoče ponazoriti s pogledom današnjega časa. Spolne zlorabe, zlasti otrok, so pogosto zatajevane, žrtve mučijo močni občutki sramu in krivde. Neljubi dogodek potisnejo v podzavest, ga hočejo izriniti iz spomina, kot da se ni zgodil … Tudi Hana je morda v svojem obupu verjela v nemogoče, da bo grozno doživetje lepega dne izginilo. To pa se seveda ne bi moglo zgoditi, če bi se komurkoli zaupala. Posledica travmatičnih dogodkov v dobi pubertete (peta razvojna faza) je njena spolna hladnost. Čeprav Hana v drami že "premaga nasprotnika" (dogajalni vrh), je njena sposobnost za ljubezen in ustvarjalno delo zelo vprašljiva. Na koncu literarnega dela namreč pred Prelihom "brezmočno otepa z rokami po zraku" (Grum, 2007). Didaskalije morda nakazujejo njeno nezmožnost dokončne rešitve problema, ujetost v začaran krog zaradi prezgodaj doživete spolnosti.

Pedofilija ima v drami različne obraze. Z vidika današnje družbe gre seveda za močno sprevrženo obliko spolnosti, dijaki poznajo številne primere iz sredstev javnega obveščanja, omenjajo predvsem cerkvene dostojanstvenike, veliko redkeje učitelje. V Gogi nastopajo trije pedofili, že predstavljeni nasilnež Prelih, ob njem pa spoznamo še šepavega Klefa, ki ima spolno razmerje s še ne štirinajstetno deklico, in pesnika Klikota, platonično zaljubljenega v Hano, piše ji ljubezenska pisma. Ob tem se odpira tudi vprašanje dojemanja lika ženske otroka (femme enfante) kot objekta poželenja (Mihorko Poniž, 2007). Klikot potemtakem ni nujno pravi pedofil, saj do Hane goji ljubezenska čustva in se je fizično ne polašča. Ko pa mu Hana v zameno za uslugo ponuja svoje telo, se mu eros zagnusi, poskuša celo napraviti samomor (Zadravec, 1971). Dijakom se odnos spolno zrele odrasle osebe s še ne docela spolno razvitim bitjem ne zdi sprejemljiv, označujejo ga kot pedofilijo. Nekaj povsem drugega so zanje seveda najstniške ljubezni, pri katerih gre za izkazovanje naklonjenosti in izražanje čustev.

Najbolj groteskno izmaličeno duševno podobo v drami ima pisarniški uradnik Gapit, "čudaški ljubimec", ki si je žensko nadomestil z lutko – "umetno žensko" (Zadravec, 1971). Dijakom s svojo Gizelo, ki jo skrbno oblači in nagovarja, zbuja odpor. Na vprašanje, kaj je fetišizem, pa največkrat ne odgovorijo, le sramežljivo pogledajo v tla …

Pri obravnavi Wildove dekadenčne enodejanke Saloma se srečamo s pojmom nekrofilije. Dijakom učitelj najprej posreduje slovarsko definicijo, ki označuje tudi glavni dramski lik – gre namreč za bolezensko spolno nagnjenost do mrličev. Salomo prerok vztrajno zavrača, zato se v njej porodi bolezenska sla po svetem možu, ki jo popolnoma zasužnji. Njen strasten poljub prerokovih mrtvih ustnic se dijakom seveda gnusi, razumejo pa njeno bolno poželenje. Učitelj dijakom tudi pojasni razliko med bolezensko obliko občevanja z mrtvo osebo in slovesom od ljubljene osebe. Žalujoči svojci pogosto želijo še zadnjič objeti in poljubiti pokojnika, preden ga pospremijo na pokopališče. Njihovega ravnanja seveda ne moremo označiti za nekrofilsko.

4. Zaključek

Pouk književnosti v gimnazijskem programu do neke mere omogoča korelacijo med učiteljem in učenci, učitelj namreč lahko kot organizator učnega procesa odkriva in hkrati gradi vrednostni sistem dijakov v obdobju njihovega štiriletnega izobraževanja, v katerem oblikujejo svojo osebnost. Vendar pa mora pri svojem pedagoškem delu tudi paziti na ohranjanje strokovnosti, dijakom ne sme vsiljevati svojih nazorov in prepričanj. Spolnost je

prav gotovo eno od pomembnih področij človekovega življenja, ki posebej mladim odpira številna vprašanja in dileme.

5. Literatura

Debeljak Rus, Barbara: *Sigmund Freud* (1856–1939) – ppt predstavitev *2017*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=G5-sBVWDoxE

Grum, Slavko (2007). *Dogodek v mestu Gogi*; Ljubljana : Delo : Intelego : Študentska založba, 2007. - (Zbirka Domača branja, ISSN 1854-6137)

Mihorko Poniž, Katja (2007). Spremna študija v *Dogodek v mestu Gogi*; Ljubljana : Delo : Intelego : Študentska založba, 2007. – (Zbirka Domača branja, ISSN 1854-6137)

Zadravec, Franc (1971). Psihoanalitična drama Dogodek v mestu Gogi, v *Lirika, epika, dramatika*, Murska Sobota, PZ. *1971*

Kratka predstavitev avtorice

Nuša Fujan je zaposlena na Srednji šoli Domžale kot profesorica slovenščine in ruščine, v gimnazijskem programu 16. leto poučuje slovenščino, je mentorica ruskega krožka in koordinatorica programa MEPI. V sodelovanju s Knjižnico Domžale pripravlja različne kulturne prireditve, zadnja tri leta recitale poezije.

Izberi, naredi, uporabi - razvoj govora in motorike z roko v roki

Choose, Do, Use - Speech and Motoric Skills Development Hand in Hand

Suzana Gorup

Osnovna šola Šturje Ajdovščina
suzana.gorup@gmail.com

Povzetek

V osnovno šolo prihaja vedno več otrok, ki imajo težave tako na govornem področju kot tudi na področju fine in grobe motorike. Taki otroci težje komunicirajo in vzpostavljajo odnose z vrstniki in so zato največkrat nesamozavestni. Dejstvo je, da v predšolskem in predvsem v šolskem obdobju ni primernih obravnav, ki bi s sprotnim, strnjenim delom pripeljale do izboljšav pri takih učencih.
Na prvi pogled ne vidimo dejanske povezave med razvojem govora, pisanja in drobnimi ročnimi spretnostmi. A ta povezava obstaja in je še kako pomembna. Imamo neposredno povezavo centrov za govor in ročno motoriko; motorika prstov je povezana z motoriko ust. Le ta uspešno vpliva na pridobivanje glasov, ustrezno artikulacijo in izgovorjavo besed. Torej bolj kot bomo pri otroku urili motoriko rok, dlani in prstov, bolj se mu bodo razvijale govorno jezikovne zmožnosti.
Kakšne dejavnosti naj torej ponudimo otroku, da jim bodo omogočale vsestranski razvoj in jim obenem zagotovile zadovoljstvo po končanem, dobro opravljenem delu? Kakšen naj bo izdelek, da ga bodo lahko naredili sami in ga s ponosom pokazali ter ga tudi uporabili, pri tem pa razvijali še vztrajnost in natančnost? Našli smo nekaj idej.

Ključne besede: fina in groba motorika, govorne motnje, izdelek, ročne spretnosti.

Abstract

The number of children with speech and motoric skills problems is increasing in primary schools. Children with this kind of problems communicate and build relationships with their peers more difficult and this often results in lack of confidence. The fact is that there are no appropriate ways in preschool and primary school period that would lead to improvement of this problem.
It needs a closer look to see the connection between the speech, writing and hand skills. But it is there. And it is very important. There is a direct link between speech and motoric skills center; finger motoric is connected with mouth motoric. This influences the successful forming of sounds, appropriate articulation and pronunciation. The more we drill the hand, palm and finger motoric, the better the children will develop the speech.
What activities should we offer to children that will enable a complete development and at the same time give the children the satisfaction over a job well done? How to choose a product they will be able to do alone, proudly show it off, then use it and at the same time develop persistence and accuracy? We have some ideas.

Key words: articulation disorder, fine and gross motor development, hand skills, product

1. Uvod

Razvoj fine motorike ima velik pomen pri mlajšem otroku. Nekateri strokovnjaki trdijo, da le-ta vpliva tudi na razvoj govora in fizičnih ali telesnih sposobnosti (Duh, Herzog in Zupančič, 2016). Z izrazom fina motorika imamo v mislih gibe majhnih mišic in mišičnih skupin, kot so roke, zapestje, prsti, obraz. Začne se pri približno šestih mesecih s prenosom predmetov iz roke v roko. Že Marija Montessori (2006) je poudarjala, da je potrebno krepiti ročne spretnosti, saj so roke podaljšek možganov.

Priprava otroka na življenje in šolanje vključuje razvoj fine motorike in drugih veščin, ki se uporabljajo za učenje pisanja oziroma za razvoj fine motorike prstov (Grilc, 2013). K temu zelo pripomorejo igre kot so risanje, barvanje, oblikovanje plastelina, testa, vezanje vezalk, ipd.

Vsako leto sprejmemo na našo šolo nove prvošolce. In vsako leto znova se srečujemo z manjšimi ali večjimi težavami pri njihovi motoriki. Otroci imajo največ težav s prijemom barvic, svinčnika, rezanjem s škarjami. Nekateri se s škarjami srečajo prvič šele v šoli. Vemo, da raje kot po barvanju, risanju in rezanju, posegajo po računalniku, tablici, televizijskemu sprejemniku, ipd. Vse te sodobne aktivnosti pa premalo razvijajo motoriko rok. Otroci niso vztrajni in niso natančni. Zelo hitro se naveličajo biti pri eni aktivnosti in jih zato menjujejo. Zanje se mora vse dogajati hitro.

Zato pri šolskem delu iščemo nove možnosti za razvoj motorike. Pri tem največkrat posegamo po papirju in kartonu; s škarjami za rezanje ali samo s trganjem (Bavčar in Lavrenčič, 1995).

Letos sva se s sodelavko že v začetku šolskega leta odločili, da otrokom ponudiva čim več različnih dejavnosti, ki pomagajo pri razvoju motoričnih spretnosti. Poskušali sva izbirati take, ki bi otroka z delom, vztrajnostjo in nekaj natančnosti pripeljale do izdelka. Izdelka, s katerim bi bil otrok zadovoljen in bi bil zanj lahko uporaben.

2. Naše dejavnosti

2.1.Zavezovanje vezalk

Veliko otrok si ne zna zavezati vezalk, ko pridejo prvič v šolo. Časa je med poukom premalo, da bi se lahko posvetile vsakemu otroku posebej in ga naučile zavezovati ob samem obuvanju. Zato sem zanje pripravila usnjene pripomočke, ki imajo pripravljene luknjice, v katere otroci prepletajo vezalke in se jih učijo zavezovati (sliki 1 in 2). Pripomočke imajo na voljo v omari in lahko posežejo po njih kadarkoli želijo. Tudi tukaj se otroci učijo vztrajnosti, natančnosti in spretnosti. Bili so inovativni; iskali in našli so tudi svoje načine zavezovanja in pretikanja skozi luknje.



Slika 1: Pretikanje



Slika 2: Pretikanje

2.2. Kvačkanje

Otrokom sem predstavila kvačko kot orodje, s katerim kvačkamo. S kvačkanjem naredimo uporaben izdelek. Otrokom sem pokazala izdelke, ki nastanejo s kvačkanjem. Med odmori sem jim pokazala osnove kvačkanja. Navdušeno so opazovali moje delo, si z zanimanjem ogledovali izdelek, ki je nastajal, nato pa želeli tudi sami poskusiti (sliki 3 in 4). Med njimi je bilo precej dečkov. Počasi je moje delo privabilo vseh enaindvajset otrok. Le trije so po nekaj poskusih obupali. Ostali pa so bili iz dneva v dan spretnejši. Iz preprostih kitk so nastale mavrične zapestnice, pri vztrajnejših pa tudi trakovi za ušesa.



Slika 3: Kvačkanje



Slika 4: Kvačkanje

2.3.Prepletanje trakov

Otroci vedno prinašajo v šolo najrazličnejše materiale. Največkrat je to papir različnih oblik in debelin. Uporabimo ga za izdelke tako pri pouku kot tudi v podaljšanem bivanju. Pod roke nam je prišel kos blaga, ki sicer ni bil najbolj podoben običajni tkanini; bila je odslužena zavesa z velikimi luknjami. V jesenskem času smo prvošolce naučile kvačkati (ročno spretnost so osvojili skoraj vsi). Volno in kvačke imajo v omari in so jim na voljo med odmori, po opravljenih dejavnostih in v podaljšanem bivanju. Radi posežejo po različnih volnah, si poiščejo svoj kotiček in ustvarjajo – kvačkajo. Zato smo jih tudi sedaj z učiteljico spodbudile naj povedo, kaj bi lahko počeli s temi luknjami. V omari imajo polno škatlo volne najrazličnejših barv in debelin. Poskusili so skozi luknje prepletati volno, pa je bila pretanka,

zato so morali poiskati nekaj debelejšega. Prišli so do ideje, da lahko tudi bombažne, tanke majice režemo na trakove in te trakove uporabimo za prepletanje. Trakovi so bili pravšnje debeline. Otroci so v šolo prinesli odslužene majice vseh barv. Najprej so jih narezali na trakove, potem pa trakove razvrstili po barvah. Tako se je začelo njihovo prepletanje. Sami so izbirali barvne trakove in iz njih sestavljali barvne vzorce. Postavljali so si najrazličnejša vprašanja, kaj bi lahko iz tega naredili, za kaj bi trakove lahko uporabili. Idej je bilo kar nekaj: od peresnic, preprog, raznih ovitkov, itd. Na koncu so se odločili za izdelavo torbic. Vsak otrok je dobil svoj del odslužene zavese. Izbirali so svoje barve trakov in svoj vzorec, ki so ga potem prepletali (slika 3). Ko so vse luknjice prepletli, so s trakovi zašili še stranske dele. Bili so že bliže cilju. Otroci so predlagali, da naredijo ročaj, da bodo torbico dali čez ramo. Spet so bili postavljeni pred uganko, kako in iz česa narediti ročaj. Ker že znajo kvačkat, so ročaj kvačkali in ga pritrdili na torbico. Torbica je bila narejena (slika 4).

Cilj vsebine pa ni bil le končni izdelek kot tak, ampak predvsem urjenje fine motorike, ki so ga bili otroci deležni pri rezanju, prepletanju in kvačkanju. Bili so zelo natančni in pozorni, da so prepletali prav, da niso zgrešili zaporedja barv in da so bili prepleteni trakovi enakomerno vstavljeni. Opozarjali so drug drugega na napake in si med seboj pomagali. Hkrati sva z učiteljico izkoristile pomen uporabe odpadnih materialov in poudarile ekološko osveščanje.



Slika 3: Prepletanje



Slika 4: Torbice so narejene

2.4.Vezenje

Otrokom sem pokazala iglo. Otroci so jo prepoznali, niso pa je še uporabljali. Hiteli so pripovedovati o njej, predvsem o tem, kako moraš biti pri rokovanju z njo previden. Moja igla ni bila ostra ampak topa in zato primerna tudi zanje. Spraševali so, kaj bodo pa sedaj počeli. Ponudila sem jim manjši kos tkanine z luknjicami. Spodbudila sem jih, naj razmislijo kaj lahko z njo naredimo. Na isti način kot so vrvico pretikali pri torbicah so tukaj pretikali tanko volno. Vendar so to delali z iglo (slika 5). Otroci so resnično postajali vedno bolj spretni in vztrajni. Pri delu so pazili, da se ne bi zbodli. Tudi drug drugega so opozarjali na nepravilnosti. Pokazali so si, kako je prav in drug drugega spodbujali ter si svetovali. Veselili so s svojega izdelka in ga ponosno pokazali staršem.



Slika 5: Vezenje

3. Sklep

Uspelo nama je, da sva otrokom ponuditi malo drugačne dejavnosti. Sprejeli so jih z navdušenjem, saj so izdelki nastajali na njihovo pobudo in za njihovo lastno uporabo. Skozi faze izdelave so pridobivali izkušnje, znanje in spretnosti. Predvsem ročne spretnosti. Izkazali so se tudi z vztrajnostjo, drug drugega so pri delu spodbujali in si med seboj pomagali. Bistven napredek je bil viden tudi na govornem področju; otroci so se med seboj pogovarjali, si dajali navodila, besedno usmerjali potek dela pri sebi in pri ostalih. Medsebojna komunikacije je stekla spontano, brez učiteljevega vodenja. Tak način dela omogoča uresničevanje večje kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja, vseživljenjsko izobraževanje in kritično mišljenje.

Ni vedno novo najboljše, zato tudi ni potrebno kupovati cenenih učnih pripomočkov. Okrog nas je vse polno različnih materialov, ki kar kličejo po ponovni uporabi, po ustvarjalnosti, samo videti jih moramo. In ko iz njih nastane izdelek izpod otrokovih rok, je cilj dosežen.

4. Literatura

Bavčar, H. in Lavrenčič, A. (1995). *MOS vaje motorike, orientacije in smeri: priročnik za učitelje in starše.* Ajdovščina: OŠ Ajdovščina.

Duh, M., Herzog, I. in Zupančič, T. (2016). *Likovna edukacija in okoljska trajnost.* Maribor: Univerzitetna založba Univerze.

Grilc, N. (2013). *Govorno-jezikovne motnje; priročnik z vajami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Gorup, vzgojiteljica v 1.razredu. Že 14 let opravlja delo druge strokovne delavke, prej pa je bila zaposlena v vrtcu. Na šoli je že peto leto vključena v projekt formativnega spremljanja pouka, kjer s sodelavkami iščejo nove možnosti za reševanje težav pri otrocih z govornimi in motoričnimi motnjami.

Projektna jezikovna kopel:
Pozor! Zverjasec na delu!

The Language Bath Project:
Warning! The Gruffalo at Work

Veronika Tavčar

Osnovna šola Petrovče
veronika.tavcar@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavi prednosti vpeljave projektnega dela v šolski vsakdan. Predstavljene so tako njegove glavne prednosti kot tudi slabosti oz. pomisleki učiteljev ob vpeljavi takšnega načina dela. Sledi prikaz primera dobre prakse, in sicer projektna štirijezikovna kopel, ko so učenci pripravili vsak svojstveno priredbo izhodiščnega literarnega besedila Zverjasec v slovenskem, angleškem, hrvaškem in nemškem jeziku. Sledila je organizacija tematskega projektnega dneva, ki je ob kulturnem dnevu povezal celo šolo. Možnosti medpredmetnega povezovanja so prikazane s praktičnimi primeri, v potrditev smotrnosti vpeljave projektne oblike dela pa je vključena tudi refleksija učencev, ki so imeli možnost sodelovati pri takšnem načinu dela.

Ključne besede: medgeneracijsko povezovanje, medpredmetno povezovanje, projektno delo, tematski kulturni dan.

Abstract

The article presents the main benefits of introducing project work into school everyday life. Its main advantages as well as its weaknesses and teachers' concerns are presented. An example of good practice is given, namely the foursome language bath, where the students have adapted a literary text The Gruffalo in Slovene, English, Croatian and German language. A thematic project day has also been organized and it has bonded an entire school on the occasion of cultural school day. The possibilities of cross-curricular integration are presented with practical examples and students' reflections as a proof of project work effectiveness are stated at the end of the article.

Keywords: cross-curricular integration, intergenerational integration, project work, thematic cultural day.

1 NAMESTO UVODA

Učitelji smo vsakodnevno pred izzivom, kako motivirati svoje učence. Iz dinamike dela v učilnici nam kaj hitro postane jasno, da je frontalno poučevanje preživeto, saj je z njim težko vzdrževati pozornost učencev, hkrati pa daje zelo slabe rezultate pomnjenja oz. učenja. Učitelji smo zato v večnem iskanju pestrejših, bolj aktivnih oblik dela v razredu in zunaj njega, ki bi poleg dobrih učnih rezultatov vnesle tudi nekaj svežine ter elementov zabave, ki je v pedagoškem procesu nikakor ne bi smeli podcenjevati. Vpeljava projektnega dela je prav gotovo eden izmed boljših načinov za udejanjanje vsega zgoraj zapisanega. Učitelji praktiki prav tako iz leta v leto bolj ugotavljamo, da imamo v razredu poleg vizualnih in avditivnih tipov učencev tudi izrazito kinestetično usmerjene učence, ki jim pomeni ob veliki količini

energije sedenje zelo velik napor, zato jim kaj hitro pade motivacija za šolsko delo. Učiteljeva iznajdljivost je tista, ki bo vnesla v razred dinamiko, domišljijo, ustvarjalnost in gibanje ter hkrati poskrbela, da se bodo učenci ob projektno zasnovanem vzgojno-izobraževalnem delu naučili kar največ.

2 PROJEKTNO DELO

Projektno delo ali projektno učno delo, znano v pedagoški literaturi tudi kot projektna metoda, predstavlja alternativo tradicionalno organiziranemu in vodenemu vzgojno-izobraževalnemu delu, v katerem je učencem glavni vir informacij učitelj, ki jim praviloma posreduje že bolj ali manj »gotova« znanja, naloga učencev pa je, da ta znanja čim bolje usvojijo (Novak, Žužej in Glogovec, 2009).

Projektno učno delo spada med celostne učne metode, ki enakovredno vključujejo spoznavni, doživljajski in psihomotorični vidik, kjer učenci sproščeno izražajo stališča in razvijajo ustvarjalne sposobnosti. Pouk naj bi bil čim bolj problemski in življenjski, učenci pa naj prihajajo do znanja oziroma rešitev aktivno, z raziskovanjem, kreativnim učenjem in sploh razvijanjem najvišjih miselnih sposobnosti ter aktiviranjem vseh zmožnosti.

Drugačnost projektnega dela je v spremenjeni funkciji učitelja in v drugačni vlogi učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu. Bistvo te drugačnosti je, da so vsi udeleženci, torej tudi učenci, v aktivnem odnosu do katerekoli vsebine, ki se je lotevajo z reševanjem konkretnih nalog in problemov iz vsakodnevnega življenja. Za reševanje aktualnih problemov pa je nujno razviti demokratične odnose v procesu učenja, kjer se tudi učitelj uči od učencev (participatorno, sinergično učenje) in kjer s skupnimi idejami iščejo različne alternativne možnosti v prihodnosti (anticipatorno učenje) (Pukl, 1994).

Vsebina projektnega dela je tematsko zaokrožena. Običajno je tematika obravnavana z različnih vidikov in zahteva medsebojno vsebinsko povezovanje . Učenje mora nujno temeljiti na celostnem mišljenju ter vključevanju leve in desne hemisfere, logičnem mišljenju in intuiciji in pa presojanju dejstev z vidika različnih vej znanosti. Projektno delo temelji na izkustvenem učenju s pretežno skupinskimi oblikami dela in reševanjem konkretnih problemov, podanih v različnih nalogah. Tak način dela je za udeležence privlačen in jih pritegne k sodelovanju, kar pozitivno učinkuje na njihovo motiviranost in uspešnost učenja (Novak idr., 2009). Pomembno je, katero znanje in čemu se učimo. To pomeni, da sta v ospredju smiselnost učenja ter uporabnost znanja.

Projektno učno delo sodi torej med odprte učne sisteme oziroma procese, ki se odvijajo in potekajo prek določenih vsebin, organizacijskih oblik, učnih metod in tehnik k postavljenim ciljem.

3 ZNAČILNOSTI PROJEKTNEGA DELA

Projektno delo ima naslednje značilnosti:

- ciljna usmerjenost
- tematsko-problemski pristop pri postavitvi projekta
- življenjskost projektnih tem

- spodbuja učenje z globljim razumevanjem
- izkustveno učenje na višjih kognitivnih stopnjah
- načrtnost dela
- multidisciplinarna odprtost in fleksibilnost projekta
- spoštovanje razvojnih in individualnih razlik med udeleženci
- spodbujevalni stil dela
- težišče na aktivnosti udeležencev, učitelj le kot spodbujevalec učenja
- sinergija
- težišče na učnem procesu
- samoevalvacija učencev o tem, kar so se naučili
- celovit razvoj osebnosti (Drevenšek, 2015)

Projektno učno delo je mogoče uporabiti v različnih starostnih obdobjih. Lahko se odvija v različnih organizacijskih oblikah. Poteka lahko kot individualno delo, delo v parih ali skupinsko delo, v presledkih ali nepretrgoma več šolskih ali običajnih ur. Glede na število udeležencev in trajanje obstajajo različno veliki projekti (mali, srednje veliki in veliki) (Novak, 1990). Velikost je odvisna od obsega tematike, trajanja izvedbe in števila udeležencev. Čim obsežnejša in kompleksna je tematika, obsežnejši je projekt. Pri izvajanju projekta lahko sodelujejo vsi, ki želijo sodelovati. Kot oblika pedagoškega vodenja je primerna za vse starostne stopnje. Projektno se lahko začno učiti razmišljati že predšolski otroci od tretjega leta starosti naprej, osnovnošolski učenci, dijaki srednjih šol, študentje na višjih in visokih šolah ter univerzah in odrasli.

Projektno učno delo je metodični postopek, način dela, s katerim se udeleženci učijo razmišljati in delati projektno ter pridobivajo spretnosti, potrebne za tovrstno delo. Ne gre zgolj za izvajanje projekta kot načina dela, s katerim se izvajalci učijo postopkov vodenja in izvajanja projekta od zamisli in načrtovanja njegove izvedbe do produkta. Sledi namreč še evalvacija, kar pomeni, da se delo konča šele z analizo in oceno celotne izvedbe in poteka projekta. Izvajalci projekta se prek projektnega dela tudi učijo, z izvajanjem različnih aktivnosti bogatijo svoje znanje in razvijajo različne sposobnosti (Gačner, 2011).

Za vsak načrtno organiziran učni proces je značilno, da sestoji iz etap, ki si sledijo med potekom aktivnosti po predvidenem zaporedju. Zaporedje posameznih učnih etap pa temelji na logični zgradbi sosledja, ki ga narekujeta narava in namen aktivnosti. Projektno učno delo sodi med ciljno usmerjene učne postopke. Kot vse načrtno organizirane dejavnosti poteka tudi izvedba projektnega učnega dela po določenem načrtu prek posameznih učnih etap, ki si sledijo v smiselnem zaporedju (Novak, 1990).

Tabela 1: *Razčlenitev in potek projektnega dela po etapah*

Etape	KOMPONENTE	Miselni postopek
1	Iniciativa z oblikovanjem projektne teme in končnega cilja	KAJ? ZAKAJ?
2	Izdelava idejne skice z operativnimi cilji in nalogami	KAJ?
3	Načrtovanje izvedbe	KAKO?
4	Izvedba načrta	Potek aktivnosti
5	Predstavitev dosežkov	Rezultati
6	Evalvacija	Sklepni del

V Tabeli 1 sta prikazana razčlenitev in potek projektnega učnega dela po etapah (Novak idr., 2009), ki jim sledimo pri organizaciji projektno zasnovanega dela. V nadaljevanju prispevka sledi prikaz primera dobre prakse, temelječ na postopnosti vseh zgoraj naštetih etap.

4 PRIMER DOBRE PRAKSE: projektna jezikovna kopel

Na OŠ Petrovče si skoraj ne predstavljamo več učno-vzgojnega dela, ki ga ne bi poskusili projektno zasnovati. Ko se utrne ideja, raziščemo zelo natančno področja, kjer bi lahko stkali drobne niti, ki bi povezale naše delo v širšo celoto, saj opažamo, da imajo učenci rajši daljše, globlje projekte, ki se jim lahko docela posvetijo. Eden izmed nedavnih projektov, ki se je razširil na obdobje dela dobrega pol šolskega leta, je bil projekt, ki smo ga poimenovali: **POZOR! Zverjasec na delu**.

Projekt je bil naravnan s težiščem na jezikoslovju. Vse se je vrtelo okoli grozne pošasti z imenom Zverjasec. Istoimenska slikanica je nastala izpod peresa avtorice Julie Donaldson, govori pa o mali miški, ki se potika po gozdu. Ker je gozd nevaren kraj, jo hočejo pojesti lisica, sova in še kača. Miška se vedno reši s pretvezo o strašnem Zverjascu, ki je njen prijatelj, čeprav je prepričana, da sploh ne obstaja. Na koncu se izkaže ravno nasprotno in miška pretenta naposled tudi Zverjasca, saj jo le-ta hoče pojesti. Konec dober, vse dobro.

Besedilo, polno presenetljivih obratov, iskrivega humorja ter odličnih rim se je izkazalo za izjemno močno izhodišče za pogovor z učenci vseh starosti, saj ima zgodba univerzalen zaplet, ki se vsaj enkrat zgodi vsakomur izmed nas v življenju. Gre za temo premagovanja strahu, saj pravljični junaki (v tem primeru miška) ponujajo različne rešitve, kako premagati strah. Učenci se lahko tako ob besedilu pogovarjajo o svojih izkušnjah o strahu, iščejo rešitve, načine, kako ga premagati, kako se z njim spoprijeti. Govora je tako o pogumu, neustrašnosti, iznajdljivosti ...

4.1 Gledališka igra Zverjasec mlajše dramske skupine v slovenščini

Učenci razredne stopnje so Zverjasca takoj vzeli za svojega. V okviru gledališke interesne dejavnosti so se najprej pobliže spoznali s samim izhodiščnim besedilom, nato pa so se z veseljem prelevili v vse potrebne živalske vloge in začeli usvajati prizor za prizorom. Ves čas so imeli svoje misli vpete tudi h kostumom in izdelavi scene. K sodelovanju so povabili tudi devetošolko, ki je kot glasbeno nadarjena učenka spisala vse avtorske vložne skladbe, ki so se pojavljale med samo gledališko igro. Ko so učenci svojo dramsko igro pripeljali do zadovoljive stopnje, so se mladim gledališčnikom in skladateljici priključili še starejši učenci,

ki so poglabljali svoje znanje pri izbirnem predmetu ansambelska igra. Le-ti so razmišljali, kako na najustreznejši način instrumentalno podpreti nastajajočo gledališko igro (Slika 1). Ko so bili mladi umetniki že tik pred premiernim nastopom, so k sodelovanju povabili še učenke Srednje zdravstvene šole Celje, smer kozmetični tehnik, s katerimi so načrtovali svoj končen izgled na odru, saj so jim dijakinje svetovale in jim pomagale pri poslikavi obrazov (Slika 2), da so bili ti čim bolj podobni tistim iz Zverjaščeve dežele. Medgeneracijsko sodelovanje s prenosom znanja med mladimi gledališčniki ter dijakinjami je izjemno lepo uspelo.



Slika 1: Mladi gledališčniki



Slika 2: Primer sodelovanja z dijakinjami/maskerkami

4.2 Gledališka igra Grubzon učencev izbirnega predmeta hrvaščina

Učenci izbirnega predmeta hrvaščina so urili svoje jezikovno znanje hrvaščine ob rimanih verzih Grubzona, ki jim je kot tak nudil velik jezikovni izziv, s katerim so se, poleg rednega šolskega dela, ukvarjali v naslednjih šestih mesecih. Tudi oni so ves čas usvajanja besedila aktivno razmišljali o postavitvi svoje, izvirne scene ter potrebnih rekvizitih. Na pomoč so jim priskočili tudi učenci izbirnega predmeta likovno snovanje, ki so s svojim znanjem rade volje pomagali pri sami izdelavi scene.

4.3 Lutkovna igra Der Grüffelo učencev izbirnega predmeta nemščina

S posebnim izzivom so se spopadali učenci izbirnega predmeta nemščine, saj so si zamislili lutkovno izvedbo priredbe Zverjasca v nemškem jeziku. Seveda so se najprej seznanili z zakonitostmi sveta lutk, nato pa so veliko svoje energije vložili v samo izdelavo lutk, razmisleku o primerni sceni ter seveda izbiri svojih oblačilih.

4.4 Sodobna gledališka igra The Gruffalo v angleščini

Učenci, ki so se spopadli z angleško verzijo besedila, so razmišljali o sodobni izvedbi, v katero so vključili izvirno računalniško projekcijo ter njim bližjo glasbo, ki je prav na poseben način podprla sporočilnost same gledališke izvedbe.

4.5 Spletimo niti v celostni kulturni dan

Nekajmesečno projektno delo se je bližalo svojemu vrhuncu, ki se je zgodil v obliki celostnega kulturnega dneva, s katerim smo na šoli obeležili slovenski kulturni praznik Prešernov dan. Zjutraj so nas nagovorili **člani šolskega radijskega krožka**, ki so spregovorili o pomenu kulturnega praznika ter med ostalim podali tudi navodila za nadaljnje delo.

Učenci so se odpravili v kulturno dvorano Zadružnega doma, kjer so jim učenci **literarnega kluba** na začetku predstavili avtorico in ilustratorja slikanice kot uverturo v ogled, ki je sledil.

Po težko pričakovanih šestih mesecih so mladi umetniki drugo za drugo postavili na ogled vse štiri izvedbe iste literarne predloge, in sicer v slovenskem, hrvaškem, nemškem in angleškem jeziku. Kljub isti zgodbi so učenci poskrbeli, da je bila prav vsaka izvedba svojstvena in je, poleg drugega jezika, vsebovala tudi tako raznolike in izvirne gledališke elemente, da so jih učenci gledalci z zanimanjem spremljali. Kot vmesni člen se je pojavljala humoristična animacija, ki je temeljila na značilnostih kulture države, katere jezik je bil uporabljen v uprizoritvi.

Učenci so po **štirijezikovni kopeli** nadaljevali s poustvarjalnim delom v delavnicah (Slika 3), ki so se tematsko navezovale na elemente izhodiščnega besedila, in sicer

- likovna delavnica
- literarna delavnica
- animacijska delavnica
- plesna delavnica
- glasbena delavnica
- kuharska delavnica
- delavnica izdelave gledališke maske
- tehnična delavnica
- novinarska delavnica
- računalniška delavnica



Slika 3: Utrinki z delavnic

Delavnice so bile zasnovane zelo kreativno, saj so učenci med drugim izdelovali kipce, lutke, stripe, družabno igro Zverjasec, ne jezi se!, pekli so Zverjaščeve piškote, izpod rok učencev v tehničnih delavnicah pa so nastali knjigožeri. V sodelovanju z dijakinjami/kozmetičarkami Srednje zdravstvene šole so učenci drug drugemu porisali obraze in se prelevili v živali iz Zverjaščeve dežele. Plesalke so v telovadnici sestavljale koreografijo Zverjaščevega gozdnega plesa. Ves kulturni utrip so budno spremljali šolski novinarji, ki so o vsaki delavnici nato spisali članek, fotografije pa predali računalnikarjem v obdelavo za multimedijsko predstavitev kulturnega dneva, ki je sledila.

Veliki finale oz. **zaključek šestmesečnega projektnega dela** je sledil ob koncu kulturnega dneva v telovadnici šole, v kateri so se zbrali prav vsi učenci šole. Poročali so o delu v delavnicah, prikazali in razstavili so izdelke, ki so nastali v dopoldanskih delavnicah, prav vsi pa so se za nameček še posladkali z Zverjaščevimi piškoti.



Slika 4: Veliki finale projektne jezikovne kopeli

Učenci gledališčniki so ob koncu reflektirali svoje delo na jezikovnem projektu in podali svoje vtise, kot npr.:

»To je bila izkušnja, za katero sem res mislila, da bo samo začasna aktivnost in bolj zato, da mi ne bo dolgčas. Zdaj lahko z velikim veseljem in ponosom povem, da smo se preko projekta tako sošolci kot tudi učitelji veliko bolj povezali. Nastale so nove, sveže in trdne prijateljske vezi, za katere upam, da se bodo vsako leto, pa čeprav ne bomo več skupaj, še utrdile. Vesela sem, da sem imela priložnost to izkusiti in prepričana sem, da me je ta, takrat imenovana "samo aktivnost", pozitivno zaznamovala za celo življenje. Veliko sem se naučila o sebi in tudi o drugih. Spoznala sem drugo plat ljudi; v tem primeru mojih sošolcev pa tudi učiteljic, ki so delale z nami. Našla sem nove, prave prijatelje, kar me še posebej veseli, saj je naše življenje in počutje velikokrat odvisno tudi od tega, kakšne ljudi imamo okoli sebe.«

(Marie, učenka 9. a)

5 BILI SMO OPAŽENI ...

Na ogled štirijezikovne kopeli smo seveda čez teden dni povabili tudi starše, hkrati pa smo k ogledu povabili tudi učence sosednjih osnovnih šol, ki so se vabilu z veseljem odzvali. Gledališka igra Zverjasec v slovenščini se je odlično odrezala tudi na tekmovanju v sklopu Srečanja otroških gledaliških skupin Slovenije, saj je bila nagrajena z zlatim priznanjem. V prispevku predstavljen primer dobre prakse pa ni osamljen primer projektnega dela na naši šoli, saj nam je sodelovanje vseh vrst v zadovoljstvo in hkrati izziv. Na podoben način smo speljali tudi kulturni dan z naslovom »**Rima je prima**«, kjer je bila rdeča nit pesnjenje ter literarna predloga Zaljubljeni tulipan avtorice Bine Štampe Žmavc. Ker se radi gledališko izražamo tudi v tujih jezikih, poleg tega pa še plešemo in pojemo, smo v preteklih letih doživeli lep uspeh z gledališko igro v angleščini »**Beauty and the Beast**«. Pri nastajanju gledališke igre smo med celotnim procesom sodelovali še s tremi evropskimi osnovnimi šolami, in sicer Grčijo, Bolgarijo in Romunijo. Skozi vse leto smo pletli gledališko-prijateljske vezi, ki so dosegle vrhunec s premierami omenjene gledališke predstave po različnih koncih Evrope. V projekt smo s kulturnim dnem vpeli celotno šolo, ki je po ogledu animiranega filma pravljično poustvarjala. Kot nosilci E-Twinning projekta smo ob njegovem zaključku prejeli Evropski znak kakovosti, kar nam je dalo zagon za nove izzive, med

katerimi je bil tudi muzikal **»Mamma Mia!«** v angleščini, ki si ga je v skupaj desetih ponovitvah ogledalo še približno 1.800 učencev tako osnovnih kot tudi srednjih šol (skupaj 20) iz bližnje in širše okolice. Izjemen uspeh in širino gledališkega projekta je opazila tudi Občina Žalec, ki nam je ob slovenskem kulturnem prazniku podelila častno Savinovo priznanje, ki nam še danes ogromno pomeni, potrditev svojega dela pa smo bili na Osnovni šoli Petrovče deležni tudi v šolskem letu 2015/2016, ko smo bili kot izvajalci nemalоštevilnih kulturnih dejavnosti na šoli (gledališče, lutke, folklora, ples, petje, radio ...) ter redni izvajalci inovativnega projektnega dela izbrani za najbolj kulturno šolo leta v Sloveniji.

6 POMISLEKI OB VPELJAVI PROJEKTNEGA DELAV POUK

Ko je govora o razlogih, zaradi katerih se učitelji izogibajo projektno zasnovanemu delu, se najdejo med njimi naslednji:

- ni časa, saj se »lovi« učni načrt
- kaos in glasnost učencev pri pedagoškem delu
- skrb, da učitelj ne bi izgubil vodilne vloge pri posredovanju znanja in vodenju pouka
- prevelika zakoreninjenost frontalnega načina poučevanja
- projektno učno delo zanemarja sistematično obravnavanje učnih vsebin, zato učenci ne dobijo dobrega pogleda nad celotno snovjo
- obravnava učnih vsebin po posameznih predmetih je omejena in ponekod tudi povsem ukinjena, zato je obseg znanja, ki ga učenci osvojijo s projektnim učnim delim, bistveno manjši, kot ga je mogoče dobiti pri frontalno organiziranem pouku
- enostranskost – večji pomen se daje praktičnem pouku, ki pa ni primeren način za pridobivanje teoretičnih znanj
- za takšno delo je potrebno imeti bogatejšo opremljenost šole z različnimi učnimi pripomočki
- potrebno je najemati zunanje strokovnjake, ki stanejo
- učitelji niso motivirani za izdelavo pripravljalnega načrta zaradi pomanjkanja časa, volje in slabih odnosov v kolektivu in s tem povezane domnevne nekompatibilnosti pedagoškega kadra
- za učitelja je takšno delo precej zahtevno, saj od njega zahteva dodaten napor za uspešno realizacijo zastavljenih ciljev
- učitelji so slabo seznanjeni z možnostjo uporabe projektnega dela v okviru združevanja različnih predmetov
- pomanjkanje strokovne literature na temo projektno delo, projektno učno delo

Kljub vsemu naštetemu pa menimo, da je učitelj vendarle profesionalec, ki bo sproti presojal in uravnaval sam potek projektnega dela ter ga seveda po potrebi tudi dopolnjeval s klasičnimi metodami dela oz. poučevanja, ko oz. če bo začutil, da je to nujno potrebno za nemoteno nadaljevanje samega projekta.

7 NAMESTO ZAKLJUČKA

Ko se po opravljenem projektu zazremo nazaj in si poskušamo sami odgovoriti, kaj vse smo s projektnim učnim delom dosegli, ugotovimo, da smo učencem zagotovili pester, zanimiv in razgiban pouk, večjo motiviranost za delo ter večjo aktivnost, sproščenost in samostojnost pri delu. Prav vsem smo dali možnost doživljati uspeh, saj smo upoštevali individualne sposobnosti, interese in potrebe otrok, hkrati pa smo se povezali učenci, učitelji

in starši. Razvijali smo korelacijo med posameznimi predmeti (gledališki krožek, izbirni predme hrvaščina, izbirni predmet nemščina, ansambelska igra, delo z nadarjenimi, literarni klub, radijski krožek, šolski novinarji, likovno snovanje, sodelovanje z zunanjimi sodelavci, računalniška omrežja) ter se urili v sposobnosti za reševanje življenjskih nalog in težav. Vsak učitelj, ki je že kdaj sodeloval pri projektni izvedbi določene teme, še kako dobro ve, da je izkušnja, ki jo lahko učencu da samo poglobljeno, medpredmetno povezano delo, neprecenljiva in neprimerljiva z vsakdanjo frontalno učno situacijo, ki smo ji (žal) še vedno prevelikokrat priča v slovenskih učilnicah. Če gledamo učitelji ozko in smo pri svojem pedagoškem delu individualisti, se naš učinek niti približno ne more kosati z energijo in doprinosom, ki ga lahko zagotovi in na učence prenese sinergija ljudi, ki ima pred sabo jasen cilj: opremiti učence za kompetence 21. stoletja, jih naučiti delati v skupini, sprejemati kritiko in sklepati kompromise, načrtovati svoje delo ter aktivno reflektirati svoje korake ter razmišljati o boljših inovativnih rešitvah. Notranja motivacija in aktivna udeležba učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu je tisto pravo, za kar bi si nedvomno moral prizadevati vsak posamezni učitelj. Povezovanje vseh vrst (medpredmetno, medgeneracijsko) je tista nujna dodana vrednost, ki da učencu možnost gledati na stvari s širše perspektive in zagotavlja trajnejše znanje, ki si ga vsi akterji vzgojno-izobraževalnega procesa nedvomno želimo.

8 Viri in literatura

Drevenšek, Š. (2015). Projektni dnevi kot izhodišče medpredmetnega povezovanja v osnovni šoli. Magistrsko delo: Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Gačner, D. (2011). Uporaba projektnega učnega dela v osnovni šoli. Diplomsko delo: Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.

Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Novak, H., Žužej, V. in Glogovec, V. Z. (2009). Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah. Radovljica: Didakta.

Pukl, V. (1994). Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorice

Veronika Tavčar je magistrica didaktike angleščine, sicer pa profesorica slovenskega in angleškega jezika na Osnovni šoli Petrovče. Poleg rednega dela se ukvarja tudi z gledališko pedagogiko tako v slovenskem kot tudi angleškem jeziku, zato vodi tudi izbirna predmeta gledališki klub in retoriko. Rada se strokovno izobražuje ter uvaja novosti pri poučevanju jezikov. Zelo rada se medpredmetno povezuje in najbolj uživa v organizaciji tematskih kulturnih dnevov na šoli, ki so vedno projektno zasnovani.

Slovensko ljudsko glasbeno izročilo v šoli malo drugače

Slovenian Traditional Folk Music Heritage in School in Different Way

Adriana Gaberščik

OŠ Miška Kranjca Ljubljana
adriana.gaberscik@guest.arnes .si

Povzetek

Slovenska ljudska glasbena dediščina je pomemben del narodove kulture, zato je potrebno, da ji tudi v učnem procesu namenimo svoje mesto. Glede na raziskave je poznavanje slovenske ljudske glasbe med mladimi slabo, zato smo želeli z našimi projektom to izboljšati. Zaradi časovne obremenjenosti učencev in učiteljev smo to želeli storiti v okviru obstoječega učnega načrta in pri rednem pouku.

S timskim delom in medpredmetnim sodelovanjem smo uspešno pripravili nove, kreativne in domiselne izvedbe učnih ur pri različnih predmetih. S tem, da smo integrirali slovensko ljudsko glasbeno dediščino v pouk raznih predmetov, smo povezovali spoznanja posameznih predmetov in gradili celostno znanje po celotni vertikali.

Ugotovili smo, da lahko slovensko ljudsko glasbeno izročilo in otroško igro uspešno vključujemo v redni pouk pri večini predmetov v osnovni šoli od 1. do 9. razreda. Postane lahko kreativen del učne ure tako na razredni stopnji kot pri pouku slovenščine, zgodovine, zemljepisa, fizike, etike in likovne vzgoje na predmetni stopnji. Ob tem se poleg ciljev posameznega predmeta uresničujejo tudi medpredmetni in kroskurikularni cilji. Nadgradnja so bile delavnice o ljudskih glasbilih in ljudskem plesu ter oblačilni kulturi, ki so jih prispevali zunanji kulturni sodelavci. Pri izvedbi ur so se odpirale še dodatne zamisli in možnosti, ki jih lahko vključujemo v naslednjih letih.

Ključne besede: kurikulum, ljudska glasba , medpredmetno poučevanje.

Abstract

Slovenian traditional folk music heritage plays an important role in the nation's culture and therefore needs the place in the curriculum. The research has shown that young people have a poor knowledge of the traditional folk music. Our project is aimed to raise the awareness of it in the young population. As we did not want to add more teaching/learning hours to both teachers and students, the activities were organised within the existing timetable.

We managed to prepare new, creative and challenging lessons for various subjects and grades through team work and cross-curricular cooperation. By integrating Slovenian traditional folk music heritage into various school subjects we connected different specific knowledge that helped students achieve deeper understanding of the topic area.

We realised that Slovenian traditional folk music heritage as well as traditional children's games can be successfully integrated into most primary school subjects – from grade 1 to 9. It could be a creative part of any lower grade lesson as well as upper-primary subjects such as: Mother tongue, History, Geography, Physics, Ethics or Art. It helps achieving subject goals as well as cross-curricular and other goals set across the curriculum. We upgraded the project with workshops on traditional folk instruments, dancing and clothing history culture contributed by different culture workers.

While working on the project new ideas and solutions appeared and we are going to realise some of them in future.

Key words: cross-curricular teaching, curriculum, traditional folk music,

1. Uvod

Ljudska ustvarjalnost in kultura in s tem tudi ljudska pesem in ples sta temelj vsakega naroda, zato je skrb za njuno ohranjanje in nadaljevanje naša dolžnost. Z moderno tehnologijo in spremenjenim načinom življenja sta začela slovenska ljudska pesem in ples počasi in nezadržno izginjati iz ljudske sredine. Pesmi in plesi niso več živeli, utonili so v pozabo, kar pa je ostalo, je začelo izgubljati svojo prvobitno vlogo (Kumer, 2002, Ramovš 1992). Z romantično mislijo o ljudski umetnosti kot temeljni kulturi naroda je ljudska glasba našla pot tudi v šole. A glede na znanje učencev o njej ne moremo biti zadovoljni.

Da je potrebno v šolah spremeniti odnos do ljudske glasbe, nas opozarjajo tudi splošni svetovni trendi, kot sta globalizacija in vključenost v združeno Evropo, saj moramo kot narod obstati, to pa bomo le, če se bomo zavedali in cenili svoje korenine, kulturo in jezik. »Ni prav, da pustimo rasti rod, ki bo poznal vse popevkarje sveta, ne bo pa znal zapeti niti ene domače pesmi.« (Kumer, 1978, 359) S tem se najbrž strinjamo vsi, a nemočni obstanemo, ko je treba narediti odločilne korake. Prvo znanje o ljudski glasbi in odnos do nje se otroku začne oblikovati v družini. V toku izobraževanja se z ljudsko glasbo najprej sreča v vrtcu, osnovna šola pa je prav gotovo pomembna pri prenašanju ljudskih pesmi in plesa in vedenja o njih, saj se tu formalno izobraževanje o ljudski glasbi tudi konča. Tega se žal premalo zavedamo in premalo naredimo.

Zdi pa se, da je v zadnjem času začela zavest o pomembnosti ljudske glasbe v šoli ponovno rasti in učitelji se začenjajo zavedati, da je poleg izobraževalne tu še bolj pomembna vzgojna komponenta. Ni dovolj, da ostaja ljudska glasba le kot informacija pri predmetu glasbena vzgoja, ampak bi jo bilo potrebno vključevati kot del pouka tudi pri drugih predmetih.

2. Projekt ljudsko glasbeno izročilo

Raziskave (Gaberščik, 2004, Breznik, 2004, Črčinovič Rozman, 2004) kažejo, da sta slovenska ljudska pesem in ples kljub njuni pomembnosti v šoli zapostavljena, da je odnos do slovenske ljudske pesmi in plesa preveč indiferenten in da je ljudskega petja in plesa premalo. Pričujoče stanje ni dobro, saj vemo, da se ravno v osnovnošolskem obdobju otrokovega razvoja izoblikuje odnos do glasbe in razvijejo glasbene sposobnosti, da ne omenjamo pomembnosti glasbe pri celostnem razvoju človeka. (Sicherl-Kafol, 2001)

Zato smo na šoli zasnovali projekt, kako vključiti slovensko ljudsko glasbeno dediščino horizontalno in vertikalno v medpredmetnem poučevanju. Namen projekta je bil, da bi učenci od 1. do 9. razreda spoznavali slovensko ljudsko glasbeno dediščino skozi različne učne vsebine v povezavi s šolskimi predmeti (slovenščina, zgodovina, geografija, fizika, športna, likovna in glasbena vzgoja). Z medpredmetnim povezovanjem bi učenci doživljali ljudsko glasbo celostno na čutnem, čustvenem in kognitivnem področju.

2.1 Cilji projekta

2.1.1 Cilji posameznega umetnostnega področja:

Učni načrt za glasbeno vzgojo:
• vzbujati veselje in pozitivna čustva do glasbe;
• zbujati zanimanje za različne oblike glasbenega udejstvovanja;
• oblikovati pozitiven odnos do slovenske in svetovne glasbene kulture;
• spoznavati pomen glasbenih vrednot za slovensko samobitnost in evropsko umetnost;
• razvijati odgovornost in smisel za sodelovanje pri skupnem muziciranju;
• peti in igrati ter poustvarjati glasbene vsebine;
• aktivno poslušati glasbo, jo doživljati in prepoznavati njene značilnosti;
• navajati na selektivno izbiro glasbenih programov glede na različne življenjske okoliščine;
• vzgajati za zdravo zvočno okolje;
• razvijati merila vrednotenja;
• izražati glasbena doživetja in predstave gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno;
• spoznavati povezavo glasbe z materinščino in drugimi zvrstmi umetnosti;
• razvijati glasbene sposobnosti (melodični, ritmični, harmonski posluh, estetsko oblikovanje, muzikalnost) in izvajalske ob glasbenih dejavnostih;
• odkrivati zakladnico slovenske ljudske glasbene dediščine, njene ustvarjalce in poustvarjalce

2.1.2 Medpredmetni cilji:

- vsi predmeti

• absolutna glasba spodbuja različne čustvene reakcije in razpoloženja, s katerimi lahko vplivamo na situacije v razredu, tako npr. glasba lahko pomirja, aktivira, omogoča stike;
• aktivna glasbena zaznava vpliva na kakovost splošnega poslušanja in zbranosti;
• glasbena zaznava in doživljanje spodbujata kreativno mišljenje pri vseh predmetih;
• glasbena zaznava razvija analitično mišljenje;
• pozorna glasbena zaznava vpliva na kakovost splošnega poslušanja;

- slovenščina

• pesemski program približuje zakladnico mladinske poezije in utrjuje njene pojme;
• petje ob primerni izvajalski tehniki in estetskem oblikovanju vpliva na kakovost izreke;
• glasba razvija ustvarjalnost v besednem izražanju;
• vokalne vsebine odkrivajo jezikovno podobo slovenskih ljudskih pesmi;

- spoznavanje okolja

• v besedilih in programski glasbi so najrazličnejše slike iz narave in življenja;
• glasbene dejavnosti vplivajo na zdravo počutje in skrbijo za primerno zvočno okolje

- športna vzgoja

• instrumentalna igra in gibanje stopnjujeta otrokovo gibalno spretnost in koordinacijo;
• glasba razvija ustvarjalnost v gibno-plesnem izražanju;

- zemljepis, zgodovina

• posamezne glasbene vsebine so povezane z naravo, družbenimi okolji, običaji, različnimi izseki iz življenja in zgodovinskimi dogodki;

• glasba je izraz različnih geografskih okolij;
• razvoj glasbene umetnosti je povezan z zgodovino in z umetnostno zgodovino;

- likovna vzgoja

• Glasba je značilni motiv v likovni umetnosti.

2.1.3 Kroskurikularni cilji:

- razvijanje nacionalne in kulturne identitete
- osebnostna rast,
- sodelovanje v skupnosti,
- estetska občutljivost,
- komunikacija

2.1.4 Cilji kulturno-umetnostne vzgoje, navedene v Nacionalnih smernicah, ki jih je dosegel projekt

- Uresničevanje temeljne človekove pravice do izobraževanja in sodelovanja na kulturnem področju.
- Razvijanje ustvarjalnosti.
- Razvijanje individualnih sposobnosti.
- Izboljšanje kakovosti izobraževanja.
- Razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti.
- Izražanje kulturnih raznolikosti.
- Dviganje ravni kulturne zavesti.
- Zavedanje pomena nacionalne kulturne dediščine.

2.2 Potek dela

Za program dela so bili okvirno izbrani naslednji plesi, igre in pesmi, ki naj bi jih vključevali pri posameznih predmetih:

1.razred: Potujemo v Rakitenco,
2.razred: Prišla majka s kolodvora,
3.razred: kovtre šivat
4.razred: špicpolka,
5.razred: točak,
6.razred: šamarjanka,
7.razred: zibenšrit,
8.razred: trojka, štajriš
9.razred: Sirota,

Ljudska pesem

1.razred: Polžek se je ženit šel,
2.razred: So ptički se ženili,
3.razred: Jager gre na jago,
4.razred: Stoji , stoji mi lipica,
5.razred: Preljuba mi soseda,
6.razred: Želo je deset ženjic,
7.razred: Regiment po cesti gre,

8.razred: Po vrtu je špancirala,
9.razred: Buja se je ženila,

Otroška igra
1.razred: barvice prodajat
2.razred: buče sejati
3.razred: polž
4.razred: istanc
5.razred: pismo
6.razred: liki z vrvjo
7.razred: zemljo krast
8.razred: valek
9.razred: križ in ris

Učitelji posameznih predmetov in razredni učitelji so glede na učni načrt pripravili seznam ur, kjer bi bilo smiselno povezovati in vključevati slovensko ljudsko glasbeno izročilo in otroško igro. Potem so te ure timsko načrtovali in jih posamezno ali pa skupaj izvedli. Ljudsko glasbo in ples smo vključevali kot uvodno motivacijo, kot glavni del ure, ob zaključku, pa tudi kot vaja za sproščanje in kot minuto za zdravje in rekreacijo. Med letom pa so se ob delu odpirale še druge priložnosti in ideje, kako povezovati posamezne predmete in slovensko ljudsko glasbo.

Navajamo nekaj primerov, kako povezovati ljudsko glasbeno izročilo z različnimi predmeti:
- V drugem razredu so se učenci ob spoznavanju poklicev pri spoznavanju okolja igrali tudi ljudsko plesno igro Prišla majka s kolodvora;
- v tretjem so otroško igro »polž« povezali z likovno umetnostjo in športom;
- v petem razredu so pri spoznavanju družbe pri obravnavi panonske pokrajine spoznali ples prekmurski ples točak;
- v šestem razredu so se ob obravnavi ljudskega slovstva pri slovenščini naučili zapeti ljudsko balado Desetnica;
- v sedmem razredu so pri obravnavi lirskega pesništva začeli s prepevanjem slovenskih ljudskih lirskih pesmi,
- v osmem razredu so se pri zgodovini ob spoznavanju Valvazorjeve Slave vojvodine Kranjske naučili ljudska plesa štajriš in trojko;
- v devetem razredu so pri geografiji spoznali življenje Slovencev v zamejstvu tudi ob porabskih plesnih vižah in ob pesmi Buja se je ženila, pri obravnavanju Rezije pa so spoznali značilni rezijanski način petja in zanimivo obliko plesa ob edinstveni glasbeni spremljavi;
- v devetem razredu so pri predmetu fizika ob vrtenju pri Pobreški polki ugotavljali centrifugalno silo in računali obodno hitrost.

Pripravili in izvedli smo tudi delavnice, pri katerih sta sodelovala zunanji strokovnjak in kulturno društvo:
- Pravljična, plesna in likovna delavnica (za prvo triletje)
- Tomaž Rauch prof. glasbe – Ljudska glasbila in plesne viže na slovenskem, (za drugo in tretje triletje)
- AFS France Marolt – Ljudski ples in oblačilna podoba po slovenskih pokrajinah (za drugo in tretje triletje)

Učenci so prikazali pridobljeno znanje na prireditvi, katere izkupiček je šel v dobrodelne namene. Povabili smo tudi ustvarjalce in poustvarjalce slovenske ljudske glasbe: AFS France Marolt – pevce in plesalce, pevko Evo Hren in Moški oktet »Žetev« iz Luč.

3. Zaključek

Ob zaključku šolskega leta smo ugotovili, da se da slovenski ljudski ples in slovensko ljudsko pesem ter otroško igro uspešno vključevati v redni pouk pri večini predmetov v osnovni šoli od 1. do 9. razreda. Ni potrebno, da posegamo izven učnega načrta in puščamo prostor slovenskemu ljudskemu plesu, pesmi ter igri le pri glasbenem pouku in športni vzgoji ali pa samo v okviru dnevov dejavnosti, ampak lahko postanejo kreativen del učne ure pri mnogih predmetih. Tu ne gre le za medpredmetno povezovanje na razredni stopnji, temveč za uspešno vključevanje tudi pri pouku slovenščine, zgodovine, zemljepisa, fizike, etike, likovne vzgoje tudi na predmetni stopnji. Ob tem se poleg ciljev posameznega predmeta uresničujejo tudi medpredmetni in kroskurikularni cilji.

Ugotavljali smo pozitiven odziv učencev ob izvajanju pouka, kakor tudi staršev ob predstavitvi projekta na prireditvi. Tudi za učitelje je projekt predstavljal zanimiv izziv, ki jim je prinesel nova znanja in spoznanja, tako na področju ljudske glasbene kulture, kot na pedagoškem in socialnem področju.

Povezovanje predmetov, še zlasti na predmetni stopnji, z ljudsko glasbeno dediščino je v naših šolah redkost. Medpredmetno povezovanje in timsko delo ni novost, res pa je, da se tega načina dela lotevamo manj, kot bi bilo zaželeno. Od učiteljev terja več načrtovanja in dela, a je zadovoljstvo ob rezultatih tem večje. Pozitivne izkušnje ob projektu so nas prepričale, da bomo s podobnimi aktivnostmi nadaljevali in jih priporočali in delili tudi z drugimi. S timskim pristopom in znanjem o slovenski ljudski pesmi in plesu ter ob sodelovanju kulturnih delavcev in kulturnih društev na tem področju lahko učitelji obogatijo učni proces in znanje učencev v osnovnih, pa tudi v srednjih šolah, saj vemo, da v večini srednjih šol ni več formalnega glasbenega izobraževanja. Podoben način dela pa lahko razširimo na vsa kulturno-umetniška področja.

4. Literatura

Breznik, I. (2004). Učitelji glasbene vzgoje o ljudski glasbi v tretjem triletju osnovne šole v Sloveniji. *Glasba v šoli, 9*(2–3), 39–43.

Črčinovič Rozman, J. (2004). Prisotnost ljudskih pesmi med bodočimi učiteljicami razrednega pouka., *Glasba v šoli, 9*(2–3), 25–31.

Gaberščik, A. (2004). Kako približati ljudsko glasbo učencem v prvem triletju osnovne šole. *Glasba v šoli, 9*(2–3), 32–37.

Kumer, Z. (2002). Slovenska ljudska pesem. Ljubljana: Slovenska matica.

Kumer, Z. (1986). Izročilo ljudske otroške pesmi na Slovenskem. *Otrok in knjiga,* (23–24), 5–19.

Kumer, Z. (1978). Ljudska pesem v sodobnosti. V B. Pogorelec (ur.), *Pogledi na etnologijo* (str. 335–364) Ljubljana: Partizanska knjiga.

Kuret, M. (1942). *Veselja dom I*. Ljubljana: Slovenčeva knjižnica.

Ramovš, M. (1994). Ljudski ples v osnovni šoli. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva, 34*(4), 43–45.

Ramovš, M. (1992). *Polka je ukazana.* Ljubljana: Založba Kres.

Ramovš, M. (1991). Otroške igre z odvzemanjem in privzemanjem na Slovenskem. *Traditiones,* (20), 127–141.

Ramovš, M. (1982). Ljudsko izročilo v estetski vzgoji predšolskega otroka. V D. Gobec (ur.): *Odkrivajmo, doživljajmo! Estetska vzgoja 3. del*, (str. 29–49) Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Ramovš, M. (1980). *Plesat me pelji. Plesno izročilo na Slovenskem*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce, um, telo*. Ljubljana: Debora.

Predstavitev avtorja

Adriana Gaberščik je profesorica razrednega pouka. Na področju ljudske glasbene dediščine deluje že trideset let kot voditeljica pevskih skupin, ki negujejo ljudsko pesem, voditeljica dveh otroških folklornih skupin, strokovna spremljevalka srečanj otroških folklornih skupin pri JSKD in izvajalka seminarjev s področja ljudske glasbene kulture. V svoj pouk redno vpleta slovensko glasbeno izročilo in skrbi za njegovo ohranjanje.

Sodelovalno učenje pri pouku angleščine v prvem razredu

Cooperative Learning in the First Year English Lessons

Melita Langus Peterlin

OŠ Domžale, Podružnica Ihan
melita.langus-peterlin@guest.arnes.si

Povzetek

Sodelovalno učenje pomaga učencem, da bodo uspešni v šoli in v življenju, saj vsebuje elemente razmišljanja, pisanja, branja, poslušanja in pogovarjanja. Tako si učenci razvijajo priklic pojmov, razumevanje, analizo, vrednotenje, utrjevanje in uporabo znanja. Uporabno je pri vseh predmetih, v katerem koli delu učne ure, ne glede na starost učencev in njihovo število.
Preko spodbujanja sodelovanja in komunikacije se učencem izboljšujeta samopodoba in samozaupanje. Ceniti začnejo raznolikost in s tem krepijo medosebno inteligenco. Poleg tega ima sodelovanje med učenci pozitivne učinke na logično-matematično, jezikovno, glasbeno, športno in naravoslovno inteligenco.
V prispevku so prikazane nekatere dejavnosti, ki se jih lahko uporablja pri zgodnjem poučevanju tujega jezika.

Ključne besede: Gardner, Kagan, osem inteligentosti, sodelovalno učenje, zgodnje učenje tujega jezika

Abstract

Cooperative learning helps learners to become successful at school and in life. All the activities are carefully structured from elements of thinking, writing, reading and talking. With them the students develop recall, understanding, analysis, evaluation, revision and use of knowledge. The activities are applicable to all the subjects in any part of the lesson, regardless of the age of the students and their number.
Through the encouragement of cooperation and communication learners improve their self-esteem and self-confidence. They begin to appreciate diversity and thus strengthen interpersonal intelligence. In addition, cooperation between students has positive effects on logical, mathematical, linguistic, musical, sport and naturalistic intelligence.
Some of the activities used in the early teaching of a foreign language are described and explained in this presentation.

Keywords: cooperative learning, early learning of a foreign language, eight intelligences, Gardner, Kagan

1. Uvod

Na naši šoli poteka zgodnje poučevanje angleščine že tretje šolsko leto. Prva srečanja s tujim jezikom so pomembna, saj s tem postavimo temelj za njihovo nadaljnje (ne)zanimanje zanj.

Učenci in njihove sposobnosti se med seboj razlikujejo. Gardner (1995) govori o osmih med seboj neodvisnih inteligentnostih: jezikovni, logično-matematični, prostorski, glasbeni,

telesno-gibalni, medosebni, znotrajosebni in naravoslovni. Potrebno je pripravljati raznolike dejavnosti, enkrat za razvoj ene, drugič druge inteligentnosti, saj s tem pomagamo različnim otrokom. Z izbiro ustreznih dejavnosti se krepijo otrokova močna in šibka področja. Nekateri otroci se bolje besedno izražajo, drugim so bližje logične povezave, tretji se bolje znajdejo v prostoru, so boljši pevci, so dobri športniki, so spretni pri navezovanju stikov z drugimi, analizirajo svoje obnašanje, imajo radi rastline in živali… Pri vseh otrocih je treba razvijati vse inteligentnosti, nobene zanemarjati.

Namesto, da učitelji razmišljajo, ali naj se posvetijo učencem, ki dosegajo več, ali tistim, ki dosegajo manj, naj raje izkoristijo njihove razlike v znanju in spretnostih. Z organiziranjem dela v heterogenih skupinah "boljši" in "slabši" sodelujejo eden z drugim in tako pridobivajo znanje in izkušnje drug od drugega. Pri tem je pomembno, da učitelj pripravlja tudi dejavnosti za razvijanje razredne skupinske zavesti, s katerimi se povečuje občutek pripadnosti skupini. Na ta način učenci spoznajo in poznajo razlike in posebnosti med njimi, jih razumejo in sprejemajo, predvsem pa se zavedajo, da je ravno v raznolikosti njihova moč. Ko učenci dojamejo, da je mnogo možnosti in področij, kako in kje biti "pameten", spoznajo, da je vsak od njih na nekem področju nadarjen.

Med sodelovalnim učenjem in mnogoterimi inteligentnostmi so pomembne povezave (Kagan, 1998). Želja učiteljev je, da bi učenci uspeli v šoli in zunaj nje. S sodelovalnim učenjem se spodbujata sodelovanje in komunikacija v razredu, učencem se izboljšujeta samopodoba in samozaupanje, radi so vpleteni v razredno dogajanje. Ceniti začnejo bogastvo raznolikosti in s tem krepijo medosebno inteligenco. S sodelovalnim učenjem pa si ne ojačajo le medosebne inteligence. Dokazani so pozitivni učinki na logično-matematično, jezikovno, glasbeno, športno in naturalistično inteligenco (Kagan, 1998).

2. Kaganove strukture sodelovalnega učenja

Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, ki so oblikovane tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju. Z izmenjavo znanja v skupini pomaga sošolcem, da vsi dosežejo kar najboljše rezultate (Ažman idr., 2014). Osnovni sestavini sta skupinski cilj in individualna odgovornost. Načela uspešnega sodelovalnega učenja so, da le-to poteka v skupinah, da so člani pozitivno soodvisni, da je vsak odgovoren za svoj del naloge, da je naloga ustrezno strukturirana in da obvladajo sodelovalne veščine (Ažman idr., 2014). Pri takem načinu dela je učitelj le moderator. Sodelovalno učenje spodbuja spoznavne procese in omogoča razmere za socialni, čustveni in duhovni razvoj učencev. Učenci morajo svoje zamisli utemeljevati, navajati razloge za rešitve in jih podkrepiti s primeri.

Raziskave kažejo (Kagan, 1999), da ima uporaba Kaganovih struktur pozitivne učinke na zmanjšanje problemov z disciplino in povečanje obzirnosti do drugih. Učenci si samoiniciativno pomagajo in se posvetujejo med seboj, vračajo si izgubljene predmete, opozarjajo se na moteče vedenje, zaznavajo medsebojne spore in se o njih pogovorijo, preprečujejo pretepe, pobirajo smeti, ne da bi učitelj na to opozoril. To pa zato, ker v taki skupini učencev ali šoli sodelovanje postane družbena vrednota. Učenci čutijo, da so vsi na isti strani, da delajo drug za drugega, drug z drugim in ne drug proti drugemu.

Socialne spretnosti, ki jih učenci pridobijo, so zelo odvisne od tega, kako si učitelji zamislijo oziroma spodbudijo sodelovanje med njimi. Če bi samo rekli, obrnite se drug k drugemu in govorite, se bo prepad med pridobljenimi veščinami posameznikov le še povečal. Večinoma bo govoril jezikovno spretnejši učenec oziroma tisti, ki o tem področju že tako več ve in ne rabi vaje. Če pa se uporabi strukturirano zamišljeni model *Premisli, v dvojice, deli (Think Pair Share)* ali *Tenis (RallyRobin)* se s tem izenači prispevek vsakega posebej in zmanjša razlika med njima.

Pri modelu *Premisli, v dvojice, deli*, učitelj da učencem iztočnico, naj se spomnijo angleških besed na temo vreme. Za razmislek imajo pet do deset sekund časa. Nato se v dvojicah obrnejo z obrazom drug proti drugemu. Ko učitelj da znak za začetek govorjenja, začne govoriti oseba A. Učenec B samo posluša. Po pretečenem času učenec A utihne, B ga pohvali za povedano. Nato ima B pet do deset sekund za premislek in potem začne govoriti.

Pri modelu *Tenis* učitelj ravno tako da iztočnico, nato pa A in B izmenično govorita besede.

Pri obeh Kaganovih strukturah sta A in B enako vpletena, zavzeta za sodelovanje, nobeden od njiju se ne more skriti. V kratkem času vsi učenci utrjujejo, ponavljajo snov ali pa medsebojno spoznavajo nove besede ali besedne zveze. Pri tem je pomembno, da se učenci besedno ali nebesedno med seboj spodbujajo, se potrpežljivo počakajo in se pohvalijo. Vsakič, ko "slabši " dobi od "boljšega" spodbudo ali pohvalo, je opogumljen in bolj zavzet za naprej. Tako si bolje zapomni vsebino in jezikovne strukture tujega jezika.

Tretji tak primer je model *Modrec in pisar (Sage'n'scribe)*, kjer učenca v paru rešujeta en učni list. Učitelj določi ali pa se učenca sama dogovorita, kdo bo modrec, kdo pisar. Modrec narekuje postopek reševanja. Pisar mora dobro poslušati, da piše, kar mu modrec narekuje. Nato vlogi zamenjata in rešujeta naslednjo nalogo na istem učnem listu. Pisar mora pohvaliti modreca, kadar prav narekuje, ali ga popraviti in voditi v pravo smer reševanja problema, če je potrebno. Na ta način nobeden od njiju ne more rešiti celotnega učnega lista narobe, saj bi že ob prvi narobe rešeni nalogi dobil informacijo od drugega, da nekaj ni prav.

Obstaja preko 150 Kaganovih struktur (Kagan in High, 2002). Med seboj se razlikujejo glede na to, katere spretnosti osmih inteligenc razvijajo. V prispevku prikazujem obravnavo iste učne teme (vreme) preko različnih dejavnosti in Kaganovih struktur.

2.1 Spoznavanje novih besed preko pesmi

Eno od pesmi, na primer *How's the weather?* učenci najprej poslušajo, nato si ogledajo video. Tako slišano povežejo s sliko. Ob videu se učijo peti pesmico. Pri tem vsebino ponazarjajo z gibanjem: skomig z rameni, obrat k sosedu ob vprašanju, pogled skozi okno, ponazarjanje sončnih žarkov, dežnih kapljic, oblakov, snežink… Učenci dobijo besedilo, ki ga prilepijo v zvezek. Video ponovno predvajamo in ga ob besedi SUNNY ustavimo. Besedo napišemo na tablo, učenci jo poiščejo v besedilu. Učenci v prvem razredu sicer še ne berejo, prepoznavajo pa enake besede med seboj. Besedo morajo pobarvati z rumeno in zraven v isti vrstici narisati sonce z isto barvo. Najprej iščejo in barvajo sami pri sebi. Potem preverijo, če kateri od sošolcev besede ni našel in mu pri tem pomagajo. Enako ponovimo za RAINY, CLOUDY in SNOWY. Na ta način med seboj sodelujejo, si pomagajo, ni jim nerodno povedati, če kdo česa ne najde, nihče ne zaostaja.

V naslednjih urah uporabljamo še druge pesmi na to temo, da učenci spoznajo še nove vremenske besede.

2.2 Številke skupaj (Numbered heads together)

Učenci dobijo številke od ena do štiri, ker do sedaj poznajo štiri vremenske besede. Vsak dobi manjši list. Določimo, katero vremensko sličico riše katera številka. Nato damo risbice na tla v sredino kroga. Številke dobijo navodilo, na primer: "Dvojke naj poberejo CLOUDY sličice." Zraven tudi pokažemo številko s prsti in ponazorimo oblak po zraku.

2.3 Kličemo vreme

Vsak od učencev dobi eno od vremenskih sličic, ki so jih prej risali. Učitelj pove besedo, npr. RAINY in vsi, ki imajo to sličico, morajo izpolniti dano navodilo, npr. priti k učitelju, zlesti pod mizo, stopiti na mizo, pogledati skozi okno, prikazati vreme z gibanjem in ob tem izgovarjati RAINY.

2.4 Dvigni sličico

Vsak učenec drži sličico, ki jo je izbral s kupčka na sredini kroga. Ob predvajanju videa z utišanim glasom pojejo pesem. Ko se v besedilu pojavi njihova beseda, dvignejo sličico visoko v zrak.



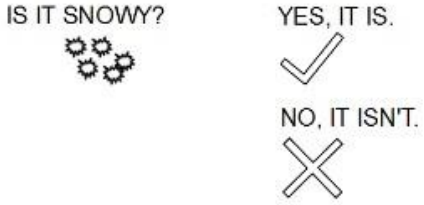
Slika 1: Dvigni sličico

2.5 Teci do sličice (Run for the picture)

Učenci dobijo toliko različnih številk, kolikor je različnih vremenskih besed v izbrani pesmi. Vremenske sličice (sunny, rainy, cloudy, snowy), ki jih mora biti toliko, kot je otrok, razporedijo kjerkoli po učilnici. Ob predvajanju pesmi se gibljejo po učilnici, ob vremenski besedi vsi zamrznejo in pesem se ustavi. Takrat vodja pokliče in/ali pokaže številko. Poklicane številke tečejo do ustrezne vremenske sličice. Nato se pesem nadaljuje.

2.6 Vprašanje in odgovor

Učenci si v krogu podajajo žogico. V sredini so sličice vremena. Prvi izbere sličico in vpraša: "Is it snowy?" in nekomu vrže žogico. Ta mora odgovoriti glede na sličico: "Yes, it is." ali " No, it isn't." Pri tej dejavnosti imajo učenci na tabli vprašanja in odgovore ob sličicah za pomoč. Ena od možnih izvedb te dejavnosti je, da namesto vprašanja prvi pove besedo v slovenščini, drugi pa pove angleško besedo.



Slika 2: Vprašanje in odgovor – tabelska slika

2.7 Tek k tabli

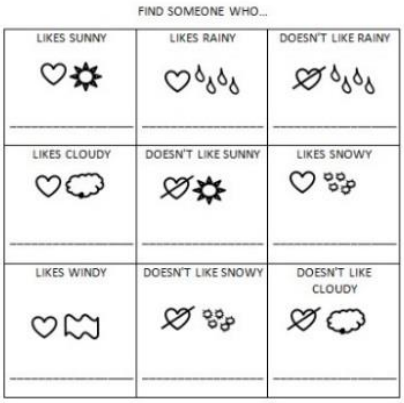
Učenci stojijo razdeljeni v kolonah ob steni nasproti table. Na tabli je narisanih toliko stolpcev, kot je skupin. Na znak prvi v koloni stečejo k tabli, povejo vremensko besedo, ki jo narišejo ali napišejo na tablo. Tečejo nazaj, predajo kredo in tečejo naslednji. Končajo, ko po določenem času učitelj reče stop. Če so besede zapisovali, se na koncu lahko še preveri, koliko jih ima katera skupina napisanih prav.

2.8 Kdo si?

Učenci stojijo v vrsti. Prvi stopi naprej pred ostale. Z gibanjem prikaže vremenski pojem, npr. dež. Vsi ostali hkrati vprašajo: "Who are you?". Prvi odgovori: I am the sun. Odgovori lahko karkoli razen tistega, kar kaže. V trenutku, ko drugi v vrsti zasliši odgovor, začne prikazovati sonce. Vsi spet vprašajo: "Who are you?".

2.9 Najdi tistega, ki… (Find someone who…)

Učenci dobijo vsak svoj vprašalnik, s pomočjo katerega morajo sošolce spraševati, katero vreme imajo radi oziroma ga ne marajo. V pomoč so jim sličice na listu poleg trditve. Na spodnjo črtico v okvirček napišejo ime tistega, ki jim je odgovoril pritrdilno. V pomoč je na tabli napisan in narisan primer vprašanja: "Do you like sunny weather?" in odgovor: "Yes, I do." ali "No, I don't." Vsakega od sošolcev lahko vprašajo samo enkrat.



slika 3: Vprašalnik



slika 4: Tabelska slika za vprašalnik

2.10 Zgodba z vremenom

Učenci z možgansko nevihto naštevajo vremenske pojme, ki jih pišemo in rišemo na tablo. Sedijo za mizo, pred seboj imajo list in pisalo. Učitelj jim pripoveduje zgodbico o vremenu. Vsakič, ko zaslišijo vremenski pojem, na list narišejo vodoravno črtico.

How did the sun and the rain become friends?

The sun and the rain didn't like each other.

There was a lot of rain one day. Black clouds were blocking the sun. Then the wind came. It started to blow the clouds away. Suddenly there was a beautiful rainbow in the sky. At that moment the sun and the rain became friends.

Nato učitelj pripoveduje zgodbico še enkrat. Učenci ob poslušanju na črtice rišejo ali pišejo ustrezne vremenske pojme. Če je narek prehiter, lahko uporabijo besede STOP, REWIND, PLAY.

Po končanem branju ugotavljajo, ali so bile vse besede, ki smo jih napisali na tablo, tudi omenjene v zgodbi.

2.11 Tenis (Rally Robin)

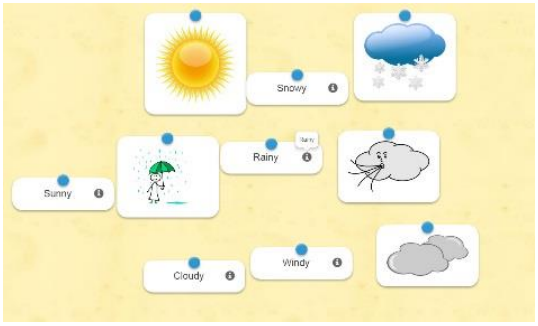
Dejavnost lahko izvajajo v parih ali v skupinah.

Učence so razdeljeni v skupine po štiri. Na stola, obrnjena drug proti drugemu, se usedeta prva člana vsake skupine. Ostali stojijo za njima. Sedeča učenca izmenično govorita vremenske besede, ki pa se ne smejo ponoviti. Če kdo pove besedo, ki je že bila izrečena, ga zamenja drug član njegove skupine. Zmaga skupina, ki je zamenjala manj članov.

Če dejavnost poteka v paru, učenca sedita obrnjena drug proti drugemu, tako da se skoraj dotikata s koleni in izmenično govorita vremenske besede.

2.12 Poišči par

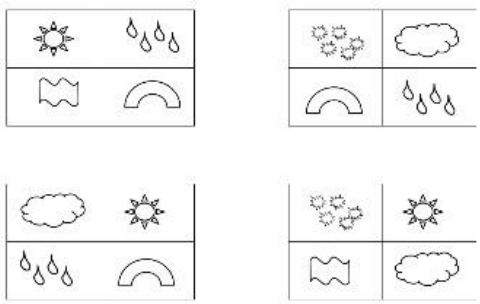
Učenci v skupinah rešujejo na i-tabli pripravljeno igrico povezovanja besede oz. stavka s sliko.



slika 5: Poišči par

2.13 Bingo

Ko učenci poznajo vsaj štiri vremenske besede, se, razdeljeni v skupine, igrajo bingo. Na predlogah imajo različne kombinacije vremenskih sličic ali besed. Eden od njih žreba in kliče vremenske sličice ali besede, ostali trije jih pokrivajo.



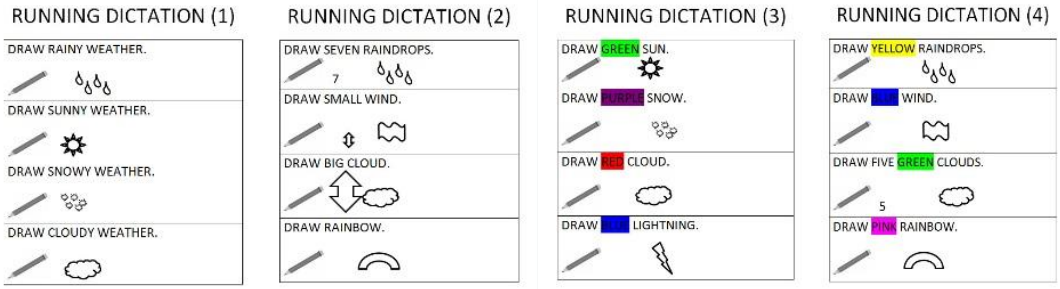
slika 6: Predloge za bingo

2.14 Papir kroži (Round Robin)

Učenci razdeljeni v skupine sedijo za mizo. Vsaka skupina ima en list papirja in pisalo. Prvi napiše ali nariše vremensko besedo in jo pove naglas. List poda naslednjemu. Ta spet napiše ali nariše in pove naglas drugo vremensko besedo. Igra se nadaljuje, dokler učitelj ne reče stop. Nato skupine (lahko) med seboj primerjajo, koliko vremenskih besed je katera našla.

2.15 Narek s tekom (running dictation)

Učenci so razdeljeni v skupine po tri ali štiri. Eden je risar, drugi bralec, tretji (in četrti) sta tekača. Risar in bralec sedita vsak na drugi strani učilnice. Bralec ima v roki list z navodili za risanje. Prvi tekač pride do bralca, bralec mu prebere prvo navodilo. Tekač teče do risarja in mu ponovi, kar mu je bralec prebral. Risar nariše, kar mu je bilo narekovano.



slika 7: Predloge za narek s tekom

2.16 Glasbena pisala (Musical pens)

Učenci sedijo za mizo, razdeljeni v skupine po štiri. Vsaka skupina ima list papirja in pisalo. Ob predvajanju glasbe si podajajo list v krogu iz rok v roke. Ko glasba utihne, se list ustavi. Učenec, ki ima list, napiše ali nariše vremensko besedo po učiteljevem nareku. Nato list spet potuje ob glasbi.

2.17 Poišči par (Pair up)

Učenci so v krogu. Pari vremenskih sličic so v vrečki ali v sredini kroga obrnjeni navzdol. Učenci potegnejo vsak eno. Držijo jih tako, da ostali ne vidijo sličice. Iščejo svoj par. Ni jim dovoljeno pokazati sličice, ampak lahko samo sprašujejo: "Rainy?" Vprašani odgovarja: "Yes." ali "No." Iskanje parov se lahko izpelje tudi tako, da je polovica para sličica, druga polovica pa beseda ali stavek.

2.18 Zunanji in notranji krog (Inner circle, outer circle)

Učenci stojijo razdeljeni v dva kroga, notranjega in zunanjega. Kroga sta obrnjena drug proti drugemu. Najprej so govorci učenci zunanjega kroga, učenci notranjega pa poslušalci. Govorec mora poslušalcu, ki mu stoji nasproti, našteti čim več vremenskih besed ali stavkov. Poslušalec mora biti tiho. Začnejo in utihnejo na znak učitelja. Vlogi zamenjajo. Nato učitelj da navodilo, naj se učenci zunanjega kroga premaknejo tri korake v levo. Tokrat najprej govorijo notranji.



slika 8: Zunanji in notranji krog

2. 19 Poslušamo zvoke povezane z vremenom

Učenci imajo pred seboj vsak svoj list in pisalo. Z zaprtimi očmi poslušajo zvočne posnetke vremena. Ko se posnetek neha, narišejo, kar so slišali. Na učiteljev znak prenehajo z risanjem in si v parih naštejejo vremenske besede, ki so jih narisali.

2.20 Ogled videa ali prosojnic z vremenom

Učitelj predvaja video posnetek ali predstavitev s slikami vremena. Učenci si ob tem rišejo ali pišejo vremenske pojme, ki jih vidijo. Nato v parih (določenih z žrebom) primerjajo, kaj so narisali ali napisali in med seboj preverijo pravilnost zapisa. Svoj zapis dopolnijo z besedami, ki jih je sošolec imel, oni sami pa ne.

2.21 Kratke rime (Nursery rhyme)

Naučimo se kratko pesmico na temo vremena:
Rain, rain go away,
come again another day.
Little Mary wants to play,
rain, rain go away.

Učenci stojijo v krogu, vsi hkrati deklamirajo pesmico. Pesmico spreminjajo po navodilu učitelja ali nekoga od njih: besedo rain zamenjajo z vremenskim pojmom, ki ga vodja pokaže na sličici (cloud, snow, wind…) in uporabijo ime učenca, ki ga določi vodja.

Vsak verz posebej ilustrirajo, potem si v parih izmenjajo sličice in ugotavljajo, kaj je narisano.

3. Zaključek

Strukture so sestavljene iz elementov razmišljanja, pisanja, branja, poslušanja in pogovarjanja. Z njimi razvijamo priklic, razumevanje, analizo, vrednotenje, utrjevanje in uporabo znanja. Uporabne so tudi pri drugih predmetih, ne le pri pouku tujega jezika. Delujejo v kateremkoli delu učne ure, ne glede na predmet, starost učencev in njihovo število.

Pozitivno učinkujejo na vse učence, ne glede na njihove osebnostne lastnosti, sposobnosti, spol, narodnost. Ker učenci dosegajo boljše učne dosežke in jih vrstniki bolje sprejemajo, se izboljša njihova samopodoba. Sposobni so se vživeti drug v drugega in biti sočutni. Izboljšajo se jim socialne veščine: poslušanje drug drugega, potrpljenje, medsebojno reševanje

konfliktov, pridobijo vodstvene spretnosti, sposobni so timskega dela. Med sošolci se čutijo sprejete, zaželene, imajo občutek pripadnosti šoli, razredu, imajo radi učitelja, so odgovorni in učinkoviti učenci, sprejemajo drugačnost, znajo sodelovati z drugačnimi od sebe. Sposobni so mišljenja na višjih nivojih, k čemur pripomore sooočanje s pogledi sošolcev, ki se razlikujejo od njihovih.

Pri oblikovanju skupin oziroma dvojic je potrebno biti previden. Treba je upoštevati namen naloge, različno znanje in sposobnosti posameznih članov. Včasih se skupine lahko oblikuje naključno, včasih jih je treba načrtno. Kljub vsem prednostim sodelovalnega učenja se lahko zgodi, da posamezniki zavračajo sodelovanje, saj jih skrbi, da premalo znajo za tako vrsto sodelovanja z vrstniki. Učenci lahko postanejo preglasni v svojem ustvarjalnem nemiru in hrupu. Hitro lahko začnejo klepetati o temah, ki niso povezane s snovjo. Sposobnejši imajo lahko občutek izkoriščanosti: namesto da bi delali več in težje naloge, morajo učiti manj sposobne učence.

Za sodelovalno učenje je značilen ustvarjalni hrup namesto tišine, medsebojna pomoč namesto individualnega dela, da se sprehodijo do drugih in pogledajo, kaj so naredili, namesto da sedijo pri miru.

Učenci, ki se učijo preko sodelovalnih struktur, so zanesljivejši, saj so vajeni prispevati svoje k delu skupine in se ne skrivati za ostalimi. Enakovredno prispevajo k rešitvam oz. zaključkom skupine, sodelujejo oziroma so dejavni večji del ure. Sošolce dojemajo kot osebe, od katerih lahko skozi sodelovanje veliko pridobijo, ne vidijo jih več kot tekmece. Želijo se učiti zaradi sodelovanja z drugimi, želijo nekaj pomeniti prijateljem in sošolcem.

Skozi sodelovanje z drugimi spoznavajo sebe, saj dobivajo takojšnje in neposredne povratne informacije o sebi.

4. Literatura

Ažman, T., Brejc, M. in Koren, A. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelje in šole.* Maribor in Kranj: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru in Šola za ravnatelje

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram

Kagan, S. (1998). Cooperative Learning and Multiple Intelligences: What are the Connections?. *Kagan Online Magazine*. Pridobljeno s https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/260/Cooperative-Learning-and-Multiple-Intelligences-What-are-the-Connections? 19. 9. 2017

Kagan, S. (1999). Cooperative Learning: Seventeen Pros and Seventeen Cons Plus Ten Tips for Success. *Kagan Online Magazine*. Pridobljeno s https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/259/Cooperative-Learning-Seventeen-Pros-and-Seventeen-Cons-Plus-Ten-Tips-for-Success 19. 9. 2017

Kagan, S. in High, J. (2002). Kagan Structures for English Language Learners. *Kagan Online Magazine*. Pridobljeno s https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/279/Kagan-Structures-for-English-Language-Learners 19. 9. 2017

Kagan, S. (2009). Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement. *Kagan Online Magazine*. Pridobljeno s https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/281/Kagan-Structures-A-Miracle-of-Active-Engagement 27. 8. 2017

Nakel, S. in Pisani, J. (2015). *Learning materials for Language learning, Fun & Games, Methodology for Primary level* course, ETI Malta

Super simple learning (2014). *How's the weather?* Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=rD6FRDd9Hew

Kratka predstavitev avtorja

Melita Langus Peterlin je profesorica razrednega pouka. V prvi triadi poučuje že 20 let, od tega 17 let na OŠ Domžale. Poučevanje ji je v zadovoljstvo, rada pa ima tudi izzive, zato sodeluje v različnih projektih. Vodila je že več projektov Šole za ravnatelje in izvajala IKT tečaje za učitelje. Tri leta vodi na šoli Program MEPI za devetošolce. S svojimi učenci sodeluje v eTwinning projektih in v Erasmus+ projektih. Išče različne načine in sodobne pristope k podajanju snovi, ki pri učencih razvijajo tudi kompetence za uspešno in zadovoljno življenje.

Povezava projektov EPI Reading Badge in Reading is Fun za razvoj bralnih sposobnosti

Connecting the EPI Reading Badge and Reading is Fun Projects to Improve Reading Skills

Merita Korenica

Osnovna šola Trnovo, Ljubljana
merita.korenica@gmail.com

Povzetek

Prispevek predstavlja program, ki ga je avtorica pri pouku angleščine vpeljala za izboljšanje bralnih sposobnosti učencev. Projekt EPI Reading Badge (angleško bralno značko) in projekt Reading is Fun, ki sta bila prej neobvezna, je vsebinsko povezala in naredila obvezna. Program je najprej preizkusila v enem 5. razredu, v naslednjem šolskem letu uvedla pri vseh 5. razredih in v nadaljnjem šolskem letu še na celotni šoli, kjer so projekta povezali tudi z evropskim dnevom jezikov. V skladu s programom so morali učenci v obdobju od maja do septembra prebrati določeno skupno število strani angleških besedil, kamor so štele knjige za angleško bralno značko, branje doma ter branje v šoli pri bralnih urah. Za preverjanje prebranega so učenci vodili bralni dnevnik. Zahtevano redno branje je imelo pozitivne učinke z vidika branja in drugih jezikovnih kompetenc v angleščini, pa tudi širše glede motivacije in samopodobe učencev.

Ključne besede: angleški jezik, branje, poučevanje tujega jezika, projekti, osnovna šola.

Abstract

The paper presents a programme that the author introduced when teaching English as a foreign language in order to improve students' reading abilities. She connected and made compulsory the EPI Reading Badge and Reading is Fun projects, which had previously been elective. She first tested the programme in a 5th grade class; in the next school year, she introduced it in all 5th grades, and in the subsequent school year the program was adopted throughout the school, where it was also linked to the European Day of Languages. According to the programme, the students had to read a given total number of pages of English texts, which included the books required for the EPI Reading Badge, reading at home and reading at school during reading lessons. For auditing purposes, the students had to maintain a reading log. The required regular reading had positive effects in terms of reading and other foreign language competences, as well as more broadly in terms of students' motivation and self-image.

Keywords: Elementary school, English language, foreign language teaching, projects, reading.

1. Uvod

Branje je osnova izobraževanja. Začne se s poslušanjem staršev, kasneje vzgojiteljev in učiteljev, kar vodi do samostojnega branja. V šoli otroke spodbujamo k branju na različne načine: z udeležbo na tekmovanjih ali natečajih, s priznanji, z ocenami v šoli, z obiskom knjižnic ali z obiskom avtorjev na šoli. Doma pa jih motiviramo z zgledom tako, da sami beremo.

Korelacijske raziskave so pokazale, da so tisti učenci, ki berejo več, tudi boljši bralci. Količina branja je torej dvosmerno povezana z bralnimi dosežki: z naraščanjem količine branja se izboljšujejo bralni dosežki, kar vodi k nadaljnjemu povečanju količine branja (Cunningham and Stanovich, 1998). Kdor pogosto bere za lastno zadovoljstvo, doživlja branje kot ustvarjalen proces. Branje dojema kot smiselno dejavnost, kar še krepi bralne navade (Sanacore, 2002, 2009).

Motivacija za branje je eden od ključnih dejavnikov uspešnosti in kakovosti učenja (Mitchell, 1992). Zato so motivacijski procesi verjetno osnova za usklajevanje spoznavnih ciljev in strategij pri branju (Guthrie in Wigfield, 2000).

Učenci na naši šoli že leta sodelujejo pri angleški bralni znački. V 2. triadi je bila udeležba praviloma večja kot v 3. triadi; zlasti v 8. in 9. razredu je motivacija za udeležbo pri angleški bralni znački padala. Tudi učenci, ki so se je udeležili, so največkrat prebrali le knjige, ki so bile obvezne. Ker so bili učenci avtorice prispevka sicer jezikovno zelo dobro podkovani v angleščini, je zato razmišljala, kako bi izboljšala njihove bralne navade. Ena od znanih strategij za motivirati učence vseh starosti za branje je širiti navdušenje in zanimanje za branje tako, da glasno beremo knjigo, ki jo imamo radi. To so bila izhodišča za povezovanje in nadgradnjo obstoječih projektov, kar je opisano v nadaljevanju.

2. Potek in rezultati dela

Poleg bralne značke je na šoli v nekaterih razredih potekal projekt Reading is Fun, pri katerem so učenci sodelovali prostovoljno. Dolgoletne izkušnje kažejo, da učence pritegnejo izvirne angleške knjige oziroma zgodbe, kar je avtorica prispevka sistematično preizkusila v enem od 5. razredov v šolskem letu 2014/2015. Iz šolske ter mestne knjižnice si je tako sposodila veliko knjig in jih redno brala pri pouku. Občasno so tudi poslušali posnetke branja, npr. na spletu dostopne video posnetke, kjer ista ali druga dela berejo sami avtorji ali drugi angleško govoreči bralci. Po branju so učenci najprej risali povzetke (lahko v obliki stripov) ter proti koncu šolskega leta tudi sami pripovedovali povzetke zgodb.

Tudi iz literature je znan pristop k poučevanju tujega jezika, ko učitelj učencem ponudi revije, pesniške zbirke in druga pisna gradiva, ki obsegajo najrazličnejša področja in težavnostne stopnje, tako da si učenci lahko izberejo tisto, kar radi berejo in kar zmorejo prebrati (Wall Thonis, 1970). Vse to je avtorico prispevka spodbudilo, da se je v šolskem letu 2015/2016, ko je poučevala vse tri oddelke 5. razreda, odločila projekt Reading is Fun nadgraditi tako, da postane obvezen za vse učence. Zahtevala je 500 prebranih strani od septembra 2015, ko se je projekt začel, do konca maja 2016. V zahtevano vsoto so štele tudi vse prebrane ali poslušane zgodbe pri pouku.

Skoraj vsi učenci so se hkrati udeležili angleške bralne značke (EPI Reading Badge) in tudi te knjige so prišteli k skupnemu številu prebranih strani. Iz 5. razreda je sodelovalo več kot 70 učencev, samo trije ne. Velika večina je dobila zlato priznanje, peščica pa srebrno priznanje.

Naslednje leto, tj. v šolskem letu 2016/2017, je avtorica prispevka kot vodja aktiva predlagala, da bi projekt vertikalno povezali od 1. do 9. razreda ter da bi bila projekta Reading is Fun in EPI Reading Badge obvezna. Aktiv je sklenil, da naj učenci 1. triade poskušajo v angleščini prebrati čim več (ob pomoči učiteljev in staršev), učenci 4. razreda obvezno preberejo 400 strani, 5. razreda 500 strani in tako naprej do 9. razreda, kjer so morali učenci prebrati 900 strani. Izvedbo projekta je olajšalo tudi dejstvo, da je aktiv anglistov v vseh razredih obeležil evropski dan jezikov z branjem knjige Big Friendly Giant pisatelja Roalda Dahla (v nižjih razredih so izvedli različne ustvarjalne dejavnosti, povezane s slovenskim prevodom, v višjih razredih pa so brali odlomke izvirnika in na podlagi njih ustvarjali). V istem dnevu so si vsi razredi tudi v kinu ogledali film, posnet na podlagi te knjige.

Ker je na šoli veliko učencev s posebnimi potrebami, zlasti z učnimi težavami in posebnimi težavami pri učenju tujega jezika, je avtorica prispevka takim učencem predlagala branje angleških slikanic ali stripov ter poenostavljenih besedil, dokler ne bi jezikovnih spretnosti razvili do te mere, da bi lahko brali preprosto izvirno literaturo, ki jih zanima. Predstavila jim je sistem branja ene slikanice na teden, ker običajno pomeni okoli 25 strani. Ta sistem je nato uporabila tudi za vse ostale učence za premagovanje strahu, odporov oziroma skrbi, o čemer je več govora v razdelku o evalvaciji.

Nadaljnja oblika dela so bile bralne ure (slika 1). Na te ure so učenci bodisi sami prinesli knjige, ki so jih takrat brali (za projekt EPI Reading Badge ali Reading is Fun), bodisi jim je učiteljica prinesla literaturo in jo razdelila glede na težavnost (slika 2).

Izvedbo so zaokrožili dnevniki projekta Reading is Fun (primer je na sliki 3). Učenci so sproti beležili prebrano, kar so s podpisom potrdili njihovi starši. Za branje v okviru bralnih ur je dnevnik podpisala učiteljica.

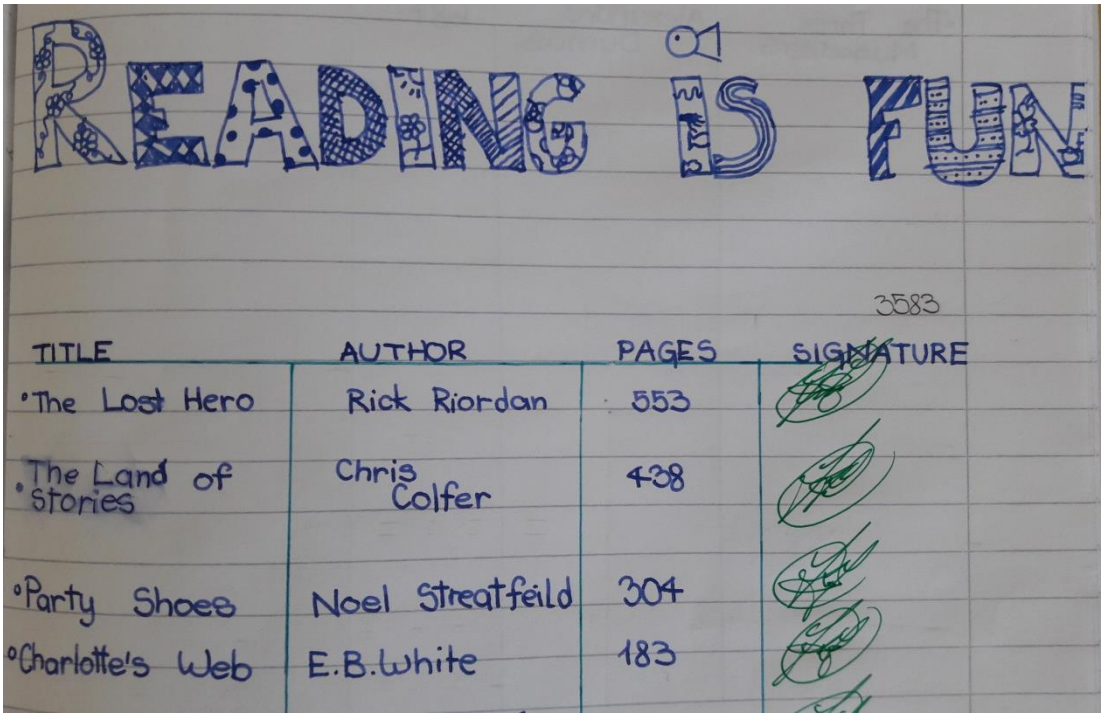


Slika 1: *Učenci 7. razreda OŠ Trnovo iz Ljubljane med bralno uro pri pouku angleščine (avtorica fotografije učiteljica Merita Korenica, objavljeno z dovoljenjem učencev in njihovih staršev)*

Figure 1: *Students from the 7th grade of the Trnovo Elementary School in Ljubljana during an English reading lesson (photograph taken by their teacher Merita Korenica, published with permission of the students and their parents)*



Slika 2: *Ponujena literatura za bralno uro.*
Figure 2: *A sample of the literature offered to the students for the reading lesson*



Slika 3: *Izsek iz dnevnika projekta Reading is Fun.*
Figure 3: *A section of the Reading is Fun log*

3. Evalvacija

Zastavljeni program seveda ni potekal brez začetnih težav. Sprva so mu nasprotovali nekateri starši, ki so menili, da se od njihovih otrok zahteva preveč, a ko jih je avtorica prispevka seznanila z vsemi dejstvi, je nasprotovanje minilo. Zaskrbljeni so bili tudi nekateri učenci, zlasti v višjih razredih, a jih je pomirilo zagotovilo, da dela ne bo preveč, če bodo le začeli brati takoj septembra.

Nekateri učenci se med šolskim letom sploh niso zavedali, da so prebrali veliko več od zahtevanega števila strani. Praktično vsi učenci so postali pri rabi angleščine bolj

samozavestni in strah pred branjem v angleščini je povsem izginil. Branje je seveda koristilo njihovim drugim jezikovnim kompetencam v angleščini. Poleg tega je branje pozitivno vplivalo na samopodobo učencev.

Angleška bralna značka je učence motivirala tudi z oceno, saj so tisti, ki so dobili zlato priznanje ter bodisi pisno odgovorili na vprašanja iz knjige za preverjanje bralnega razumevanja bodisi ustno obnovili vsebino knjige, dobili ustno oceno odlično. Vsak je poleg tega dobil eno ustno oceno, ko je predstavil eno ali več prebranih knjig iz projekta Reading is Fun.

Film Big Friendly Giant je dal učencem velik zagon za delo in želeli so si prebrati še druge odlomke iz izvirnika ali druge knjige Roalda Dahla. Bralni dnevnik pa je imel poleg preverjanja sprotnega branja tudi motivacijsko vlogo. Hkrati je mnogim učencem pomagal osvojiti osnovne veščine iskanja bibliografskih podatkov.

Pri bralnih urah so tudi "najhujši uporniki" brali in v razredu je vladala popolna tišina. Učenci so izrazili željo, da bi imeli čim več takih ur. Pri teh urah je avtorica prispevka podpisala veliko prebranih strani in vsi učenci so bili zadovoljni – tako tisti, ki so prebrali le nekaj slikanic, kot tisti, ki so prebrali ducat strani drobnega tiska angleškega romana. V takem okolju in s takim delom so se vsi učenci lahko prepričali, da je možno prebrati zahtevano število strani.

Dobre bralce je avtorica prispevka vprašala, ali bi v angleščini brali tudi, če ne bi imeli teh dveh projektov. Večinoma so odgovorili, da bi prebrali le tisto, kar je nujno za sodelovanje pri angleški bralni znački. Po drugi strani so bili hvaležni, da so bili primorani toliko brati, saj so izvedeli veliko novega, obogatili svoj besedni zaklad v angleščini ter dobili zagon za branje tudi v materinščini. Le najboljši so povedali, da dodatno berejo že sami, a tudi njim je povezava projektov razširila jezikovno obzorje.

Posebej razveseljivo je, da so se učenci zanimali za literaturo, ki jo berejo sošolci, in so si jo izmenjevali. Zaradi vsestransko pozitivnih izkušenj s povezavo obeh projektov avtorica prispevka pri svojih urah nadaljuje z delom na isti način tudi v šolskem letu 2017/2018.

4. Zaključek

Povezava projektov EPI Reading Badge in Reading is Fun, ki jo je avtorica prispevka vpeljala najprej v enem 5. razredu, nato pri vseh 5. razredih in nato še na celotni šoli, se je izkazala za zelo uspešno. Potrdil se je spiralni medsebojni učinek večje količine branja in boljših bralnih dosežkov. Zahtevano redno branje je imelo pozitivne učinke z vidika branja, drugih jezikovnih kompetenc v angleščini, motivacije za učenje in splošne samopodobe učencev.

5. Literatura

Cunningham, A. E. in Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. American *Educator*, 22(1&2), 8-15.

Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. V M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson, in R. Barr (ur.), *Handbook of Reading Research* (str. 403-422). Mahwah: Erlbaum.

Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology, 23*, 67-86.

Sanacore, J. (1999). Encouraging children to make choices about their literacy learning. *Intervention in School and Clinic, 35*, 38-42.

Wall Thonis E.(1970). *Teaching Reading to Non-English Speakers*. London: Collier-Macmillan.

Kratka predstavitev avtorja

Merita Korenica se je rodila na Kosovu, kjer je tudi diplomirala iz angleškega jezika in književnosti. Potem je trinajst let poučevala angleščino na osnovni in srednji šoli v Carigradu, večinoma na prestižnem liceju St. Joseph. Od leta 2004 živi in dela v Sloveniji, kjer je najprej poučevala angleščino v jezikovni šoli Lingula, nato na Osnovni šoli Brinje Grosuplje, od leta 2008 pa poučuje na Osnovni šoli Trnovo. Poleg strokovne poti se je v mlajših letih uspešno posvečala tudi športni in glasbeni karieri. Ta svoja znanja, izkušnje in sposobnosti je združila pri celostnem pristopu k poučevanju angleščine, za katerega se je izobrazila tudi po sistemu ITG.

Kako spodbujati govorjenje pri učenju tujih jezikov?

How to Stimulate Speaking at Learning Foreign Languages?

Veronika Vizjak

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
veronika.vizjak@gjp.si

Povzetek

Prispevek predstavlja primer učnega sklopa posvečenega govorjenju v tujem jeziku. Nastal je kot razvojna naloga v projektu Obogateno učenje tujih jezikov. Izvedla sta ga tuji učitelj španščine iz Španije ter slovenska učiteljica španščine na osnovi podpornega interaktivnega timskega poučevanja. V učnem sklopu so sodelovale dijakinje četrtih letnikov gimnazije. Namen učnega sklopa je bil izboljšati njihovo govorno sporočanje in sporazumevanje v španščini z upoštevanjem različnih strategij ter z opozarjanjem na najbolj tipične napake. V teoretičnem delu so predstavljeni osnovni koncepti govorjenja kot ene izmed sporazumevalnih dejavnosti. V drugem delu so opisani razlogi za izbiro tematike učnega sklopa, namen in cilji ter natančen opis izvedbe učnega sklopa. Na koncu je podana analiza dveh vprašalnikov za dijakinje, eden pred in drugi po izvedbi učnega sklopa. Njihovi odgovori dokazujejo pomen sistematičnega načrtovanja govornega sporočanja in sporazumevanja, pri čemer ima tuji učitelj kot rojeni govorec izjemno pomembno vlogo.

Ključne besede: govorjenje, napake, sporazumevalne dejavnosti, strategije, timski pouk

Abstract

This paper presents an example of a didactic unit dedicated to speaking in a foreign language. It was created as a development project in the Enriched Foreign Language Learning Project. It was carried out by a foreign Spanish teacher from Spain and a Slovene Spanish teacher and it's based on supportive interactive team teaching. Students from the fourth class of High School participated in the didactic unit. The aim of the unit was to improve their spoken interaction and production in Spanish by taking into account different strategies and by pointing to the most typical mistakes. The theoretical part presents the basic concepts of speaking as one of the communicative activities. The second part describes the reasons for choosing the subject of the didactic unit, the purpose and objectives, and the precise description of the implementation of the didactic unit. Finally, an analysis of two questionnaires for students is presented, one before and the second after the implementation of the didactic unit. Their answers prove the importance of systematic planning of spoken interaction and production, with a foreign teacher having an extremely important role as a native speaker.

Key words: communicative activities, errors, speaking, strategies, team teaching

1 Uvod

V prispevku je predstavljen učni sklop, ki sta ga kot razvojno nalogo v projektu Obogateno učenje tujih jezikov (OUTJ) izvedla tuji učitelj za španščino iz Španije (TU) ter slovenska učiteljica španščine (SU) na osnovi podpornega interaktivnega timskega poučevanja. Namen učnega sklopa je bil omogočiti dijakom, da vadijo govorno sporočanje v španščini z rojenim govorcem, jih seznaniti z različnimi strategijami, ki pomagajo razvijati večjo tekočnost,

samostojnost ter sproščenost pri govorjenju v tujem jeziku (TJ) ter jih opozoriti na najbolj tipične napake pri govorjenju (tako jezikovne kot vsebinske). Obenem pa smo raziskovali, kakšna je dodana vrednost TU kot rojenega govorca. V prvem delu prispevka so na kratko predstavljene značilnosti govorjenja v primerjavi z drugimi sporazumevalnimi dejavnostmi, drugi del se osredotoča na predstavitev učnega sklopa. Navedeni bodo razlogi, ki so privedli do izbrane tematike, namen in cilji ter pričakovani rezultati, opisane bodo posamezne učne ure sklopa, predstavljena bosta dva anketna vprašalnika za dijakinje, vključene v učni sklop, povzetek refleksije TU ter zaključki SU, ki je učne ure opazovala.

2 Pomen govorjenja pri učenju TJ

Skupni evropski jezikovni okvir (2011, str. 36, 47) deli jezikovne ali sporazumevalne dejavnosti na sprejemanje (ustno in/ali pisno), tvorjenje (ustno in/ali pisno) ter interakcijo ali mediacijo. Pri učenju tujega jezika se sporazumevalne dejavnosti med sabo prepletajo in jih učitelji razvijajo vzporedno, saj lahko le na ta način učenec oz. uporabnik jezika aktivira svoje sporazumevalne zmožnosti. Kljub vsemu pa ne smemo prezreti dejstva, da se sporazumevalne dejavnosti med seboj razlikujejo, saj na njihovo aktivacijo vplivajo različni dejavniki, tudi psihološki.

2.1 Razlike med govornim in pisnim sporočanjem

Govorno in pisno sporočanje sodita med t. i. produktivne jezikovne dejavnosti, za razliko od bralnega in slušnega razumevanja, ki sta receptivni jezikovni dejavnosti. Encina Alonso (1994, str. 133) v šestih točkah oriše razlike med govornim in pisnim sporočanjem. Pri govornem sporočanju ima govorec na voljo manj časa za razmišljanje, zelo hitro mora izbirati besede ali oblikovati povedi (kar lahko poveča možnost za delanje napak in govorca postavi v nelagoden položaj, ko si ne upa spregovoriti, ker ima občutek, da se mu bodo smejali ali da ga ne bodo razumeli). Pri govorjenju imamo sicer možnosti za popravljanje napak, a se zavedamo, da bi neprestano prekinjanje toka misli s popravljanjem napak sogovorca lahko odvrnilo od pogovora z nami. Pri pisnem sporočanju je časa za razmislek bistveno več; svoj izdelek lahko preberemo in popravimo morebitne napake. Če se pri pisnem sporočanju lahko pojavijo pravopisne napake, se pri govorjenju pojavljajo težave pri izgovorjavi, kar lahko onemogoči sporazumevanje. Pri govorjenju pogosto nimamo možnosti načrtovati tega, kar želimo povedati, če seveda ne pripravljamo npr. govornega nastopa. Pri pisanju je teh možnosti več, načrtujemo lahko uvod, jedro in zaključek, na voljo imamo več časa za oblikovanje argumentov ipd. Kadar govorimo o govornem sporazumevanju smo odvisni od našega sogovorca, saj smo v neprestani interakciji z njim, kar je lahko tudi pozitivno, saj nam lahko prav on pomaga v primeru težav. Poleg tega pa imamo pri govorjenju na voljo številne druge strategije, ki nam pomagajo pri izražanju (neverbalni jezik, slike, fotografije, uporabo mašil ipd.). Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla in Simón Blanco (1996, str. 53) navajajo nekaj mehanizmov, ki jih lahko govorec uporabi in ki mu olajšajo sporazumevanje ter nadomestijo primanjkljaje: govorec poenostavi zahtevnejše skladenjske strukture, izogne se nepomembnim informacijam, si vzame čas za premislek ali npr. preoblikuje poved. Na razlike md govornim in pisnim sporočanjem opozori tudi Jane Arnold (2003), ki poudari, da govorjenje ni pisanje tega, kar želimo glasno povedati.

2.2 Značilnosti govorjenja pri učenju TJ

Govorjenje pri pouku TJ razvijamo od samega začetka učenja. Giovannini idr. sicer ugotavljajo (1996, str. 49), da je to sporazumevalna dejavnost, ki ni prav posebej cenjena. Izhaja iz dejstva, da vsi govorimo in da se prek razvijanja drugih sporazumevalnih dejavnosti govorjenje razvije avtomatično.[1] Dodamo lahko še, da so oddelki pogosto zelo številčni (tudi prek 30 učencev), kar otežuje izvajanje ustnega izražanja. Poleg tega ugotavljamo, da je proces napredovanja izrazito individualne narave in je odvisen od več dejavnikov, med drugim tudi od sposobnosti posameznega učenca, njegove notranje motivacije, stika, ki ga ima s TJ izven šole, govornih sposobnosti v maternem jeziku (ki jih ne smemo zanemariti). Dijaki praviloma nimajo velikega zaupanja v svoje govorne sposobnosti v španščini. Bojijo se napak (kaj si bodo mislili sošolci in tudi učitelj), strah jih je, da ne bodo našli ustrezne besede, pri govorjenju nimajo časa za razmislek, ker komunikacija poteka hitro. Te ugotovitve podkrepi Jane Arnold (2003), ki pravi, da je učenje TJ tesno povezano z učenčevo identiteto, zato lahko privede do situacij, v katerih se bo učenec počutil nelagodno. To nelagodje izhaja iz pomanjkanja samozaupanja v naše splošno jezikovno znanje, pa tudi iz dejstva, da naše jezikovne pomanjkljivosti ter vrzeli v znanju pokažemo pred drugimi. Nelagodje se lahko še stopnjuje, če se učitelj na učenčeve napake odzove negativno.

2.3 Strategije za razvijanje govorjenja pri učenju TJ

Učitelji španščine na naši gimnaziji ugotavljamo, da dijakom primanjkuje strategij[2] za uspešno razvijanje tako govornega sporazumevanja kot sporočanja. Pogosto se prav pri govorjenju v TJ pokaže, da dijaki niso sposobni prevzeti odgovornosti za svoje znanje in povečati avtonomijo učenja TJ, na kar opozarja María del Pilar Ibáñez Bosch (2013, str. 4–5). Zato smo se pri izvedbi učnega sklopa osredotočili na strategije, ki jih uporabljamo pri govorjenju v TJ in se jih z vajo lahko naučimo učinkovito uporabljati. Giovannini idr. (1996, str. 57–58) omenjajo naslednje strategije, ki nam pomagajo, da nadomestimo primanjkljaje v znanju: govorec se izogne določenim besedam ali povedim, za katere ve, da jih ne bo mogel tvoriti, prosi sogovorca za pomoč (z vprašanji, kako se reče, kaj pomeni, ali z na pol dokončanimi povedmi), si pomaga z maternim jezikom ali katerim kolim drugim TJ, ki bi lahko bil skupen obema sogovorcema, uporabi geste ali mimiko, nadomesti besedo s sopomenko ali nadpomenko, parafrazira, opiše, preoblikuje poved, si vzame čas, da najde besedo, ki jo išče. Ker je govorjenje izjemno kompleksna sporazumevalna dejavnost, saj med drugim vključuje izgovorjavo, intonacijo, oblikoslovje, skladnjo, organizacijo idej, poleg tega pa se mora govorec znati vključiti v pogovor, ga začeti in nadaljevati, se prilagajati sogovorcu itd., je bil TU pri izvedbi učnih ur zelo pozoren na to, da je dijakinje opozarjal na uporabo omenjenih strategij, da bi lažje nadomestile primanjkljaj slabšega znanja TJ ter bile pri sporazumevanju uspešnejše in učinkovitejše.

2.4 Pomen napak pri govorjenju v TJ

Kadar govorimo o govornem sporočanju in sporazumevanju ne moremo mimo strahu pred napakami ter njihovem popravljanju. Marjana Šifrar Kalan (2008, str. 295-296) v svoji raziskavi ugotavlja, da je strah pred napakami zelo prisoten, še posebej kadar govorimo v

[1] Jane Arnold (2003) opozori, da pogosto enačimo govorjenje jezika s poznavanjem jezika.

[2] María del Pilar Ibánez Bosch (2013, str. 11–12) opozarja, da so strategije za boljše sporazumevanje univerzalne, saj jih uporabljamo tudi v maternem jeziku, in navede razloge, zakaj jih je potrebno poučevati. V svojem magistrskem delu predlaga kar nekaj dejavnosti, kako vaditi komunikacijske strategije (2013, str. 34–54).

razredu. Opozarja na razliko v popravljanju napak, ki ga izvede rojeni govorec v naključnem pogovoru ali učitelj v razredu. Anketiranci se veliko bolj bojijo delanja napak v razredu kot v pogovoru z rojenim govorcem. Kljub temu dejstvu so vsi anketiranci izrazili željo, da naj jih učitelj popravlja, zato smo se tudi v naši razvojni nalogi odločili, da dijake na ustrezen način popravljamo oz. jih opozorimo na najbolj tipične napake pri govorjenju.[3]

3 Opis učnega sklopa

V učni sklop smo vključili dijakinje četrtih letnikov, ki so se pripravljale na maturo iz španščine, kjer je ustno izražanje vključeno v interni, ustni del izpita. TU se je osredotočil na razvijanje ustnega izražanja dijakinj, s poudarkom na govornem sporočanju in govornem sporazumevanju (dijak–TU, dijak–dijak). Dijakinjam je pomagal s strategijami, ki omogočajo, da govor in komunikacija v TJ potekata bolj sproščeno, tekoče, z manj strahu pred delanjem napak. Dijakinje je ozaveščal, da pogosto delajo ene in iste napake, ki jih je mogoče odpraviti. Izhajal je iz njihovega obstoječega znanja in potreb, pri čemer je skušal nadgraditi delo v razredu, ki zlasti pri velikih razredih (32 dijakov) onemogoča, da bi se dijaki v TJ ustno izražali pogosteje oz. da bi imeli priložnost, da svojega govorjenja ne omejijo le na kratke odgovore in/ali povedi. Vse prepogosto se namreč dogaja, da v velikih razredih v TJ govorijo vedno eni in isti dijaki, ostalim pa ali primanjkuje znanja, da bi se oglašali, ali jim je preprosto nerodno, ker se bojijo, da bodo delali napake. Prav tako smo želeli izkoristiti osebnostne lastnosti našega TU, ki s svojo tenkočutnostjo zna prisluhniti dijakom in jim pomagati pri iskanju besed oz. ustreznejših izrazov ter jim vliti zaupanja v svoje znanje. TU kot rojeni govorec zelo dobro ve, katere napake (jezikovne, sociolingvistične ter pragmatične) motijo rojene govorce ter ovirajo razumevanje.

3.1 Namen in cilji učnega sklopa

Na šoli imamo TU, s katerim so dijaki v pogostem stiku, a se nanj praviloma obračajo v slovenščini. Ustno izražanje dijakov se z njegovim prihodom ni izboljšalo. Res je, da TU praviloma govori špansko, a dijaki mu odgovarjajo v slovenščini. To razumejo kot avtentično situacijo, saj dobro vedo, da jih TU razume, če govorijo slovensko. Ne potrudijo se (niti boljši dijaki), da bi s TU govorili v španščini. Zato smo kar nekaj časa poizkušali pomagati dijakom razvijati njihove ustne sporazumevalne sposobnosti, vendar se naloge nikoli nismo lotili sistematično in načrtno.

Naš prvi korak je bil, da so se dijaki četrtih letnikov s TU pogovarjali individualno na osnovi slikovne iztočnice, ki so si jo sami izbrali. TU je uporabil različne reklame iz revij. Liste smo plastificirali, s čimer smo zagotovili večkratno uporabo. Dijak je lahko izbral tisto reklamo, ki ga je najbolj nagovorila, o kateri bi najlažje kaj povedal oz. ki se mu je zdela najbolj zanimiva. Vsebina je bila prepuščena dijaku, naša želja je bila, da bi postal bolj samozavesten, da bi dobil potrditev, da se je sposoben pogovarjati s TU, da ga razume in se na njegova vprašanja pravilno odziva. Tako je vsak dijak imel možnost, da se vsaj enkrat pogovarja s TU v španščini v strnjeni obliki. Odzivi dijakov so bili praviloma pozitivni. Sami nase so bili ponosni. Prosili so nas, če bi lahko kaj podobnega ponovili, zato smo se naslednje leto odločili, da slikovne iztočnice nadgradimo s komentarjem aktualnega članka, ki ga je izbral TU. Dijaki so članek prebrali, ga na kratko povzeli, da se je TU prepričal, da so ga vsebino razumeli, in podali svoje mnenje. Tudi v tem primeru so se dijaki s TU pogovarjali

[3] O napakah in njihovem popravljanju piše Graciela Vázquez (1999).

individualno in ne v skupini. Kljub dobrim odzivom smo se učitelji zavedali, da pomenita dva individualna pogovora s TU šele začetek poti razvijanja govornega sporočanja v TJ. Za boljši učinek je nujno boljše načrtovanje, s čimer smo v naslednjem šolskem letu nadgradili prva dva koraka, ki sta nam služila kot predpriprava na učni sklop. Vse dijakinje, ki smo jih vključili v razvojno nalogo, so se pred začetkom dvakrat individualno pogovarjale s TU po zgoraj opisanih korakih.

Cilji učnega sklopa so bili naslednji: izboljšanje samostojnosti in tekočnosti govora dijakinj v ciljnem tujem jeziku, raba strategij, ki pomagajo pri ustnem izražanju, zavedanje najpogostejših in najbolj tipičnih napak ter njihovo postopno odpravljanje, dajanje in izbira tehtnih in prepričljivih argumentov ter ugotavljanje dodane vrednosti TU. Predvidevali smo naslednje rezultate učnega sklopa: dijakinje se bodo samostojno izražale ob predhodni pripravi vsaj 5 minut in se ustrezno odzivale na učiteljeva vprašanja; svojih napak ne bodo odpravile, dosegli pa bomo, da se jih bodo bolje zavedale in se jim bodo že v fazi priprave skušale izogniti; uporabljale bodo strategije, ki bodo izboljšale njihovo komunikacijo; krepile bodo samozavest in sproščenost pri ustnem izražanju; potrdili bomo dodano vrednost TU.

3.2 Izvedba učnega sklopa

Dijakinje so se odločile, da bodo v poudarjeni razvojni nalogi sodelovale prostovoljno in izven pouka. Vključilo se je štirinajst dijakinj četrtega letnika gimnazije. Na podlagi njihovega števila je TU oblikoval štiri skupine, ki so štele od 3 do 4 dijakinje iz dveh oddelkov. V dveh skupinah so bile dijakinje, ki so se špansko učile tretje leto, v dveh pa dijakinje, ki so se jo učile štiri leta. Vse dijakinje so se pripravljale na maturitetni izpit iz španščine.

TU je oblikoval sklop štirih učnih ur, ki smo jih izvedli z vsako skupino dijakinj. V prvi učni uri so imele dijakinje na voljo 2 minuti za zapis ključnih besed svojega govora in 5 minut za govorno sporočanje. Kot izhodišče je služila ena beseda (npr. potovanje, ljubosumje). Postopek smo ponovili dvakrat. Poudarili smo, da morajo misliti na to, da bo besedilo preprosto in jasno, da naj razmišljajo o besedišču, ki ga bodo uporabljale, naj se izogibajo besedam, ki jih ne poznajo ali niso prepričane o njihovem pomenu. Sporočilo naj raje izrazijo na drug način, z drugimi besedami ali opisi. Po vsakem krogu govornega sporočanja (dva kroga na vsako dijakinjo) smo se posvetili analizi napak. Najprej so dijakinje imele priložnost za samoanalizo oz. prepoznavanje lastnih napak, sledila je učiteljeva analiza. Hkrati jim je TU svetoval, kako se napakam lahko izognejo. Ta postopek jim je pomagal razumeti, kaj od njih pričakujemo, in ugotovile so, da se lahko ustno izražajo o kateri koli temi brez uporabe zahtevnejših jezikovnih struktur ali specifičnega besedišča, ki ga ne poznajo ali se ga ne spomnijo. Dijakinje so bile mnenja, da so za pripravo imele premalo časa (le 2 minuti), a za tako kratek čas se je TU odločil, da bi povečal napetost v njih in jih pripravil, da razmišljajo v danih pogojih. Tudi analiza napak je bila ustrezna, saj so imeli v kasnejših fazah večkrat možnost, da se izognejo fosiliziranim napakam, in res jih niso ponavljale.

Drugo učno uro smo posvetili iskanju argumentov za zahtevnejše teme oz. teme, ki jim niso tako blizu. Poleg iskanja argumentov smo se osredotočili tudi na to, katere besede lahko uporabijo pri govorjenju in katere ne, da bi se izognili delanju premorov in napak. Po individualnem iskanju argumentov ter govornem sporočanju so svoje ideje lahko izrazile tudi druge dijakinje v skupini in razvila se je zelo konstruktivna izmenjava mnenj. Dijakinje so spoznale, da lahko govorijo dalj časa, če poenostavljajo, uporabljajo osnovne tehnike iskanja argumentov (kaj, zakaj, kdaj, kako, kje ...).

Tretja učna ura je bila za dijakinje zelo zanimiva, ker so se postavile v bolj pasivno vlogo in so analizirale oz. iskale napake, ki jih je delal drugi tuji govorec pri govorjenju v španščini. Govorca smo predhodno posneli. Napake, ki so se pojavljale, so bile osnovne in dijakinje so jih odkrile brez večjih težav, kar jih je navdalo z večjo gotovostjo vase, ko so bile same na vrsti za govorjenje. Trudile so se, da se tovrstnim napakam izognejo. Vedno je lažje odkriti napake drugih kot svoje lastne, a prepoznavanje napak drugih ti prav tako pomaga pri tem, da jih potem sam ne delaš več ali pa jih delaš manj, ker si nanje bolj pozoren.

Četrto uro učnega sklopa smo si zamislili kot govorno sporazumevanje na dano temo. Po dvominutnem iskanju argumentov in oblikovanju opornih točk so morale dijakinje razviti spontano debato med seboj brez sodelovanja TU. Le-ta jih je samo poslušal in na koncu opozoril na napake, ki so se pojavile. Dijakinje so morale biti pozorne na vključevanje v pogovor ter na ustrezno odzivanje na mnenja sogovornic. Do izraza so prišle tako njihove sociolingvistične kot pragmatične zmožnosti.

SU je opazovala eno od štirih skupino dijakinj s pomočjo opazovalnih obrazcev, ki smo jih pripravili sami in so bili različni glede na tip učne ure. Pri opazovanju se je osredotočila na točno določene elemente, pomembne za našo študijo primera. Svoja opažanja je zapisovala za vsako uro posebej in jih v strnjeni obliki predstavila na skupnem opazovalnem obrazcu. Opazovala je dodano vrednost TU, komunikacijo med dijaki in TU, vlogo TU, osredotočila se je tudi na odzive dijakinj, njihovo obnašanje ter neverbalno komunikacijo. Ugotovila je, da je TU dijakinjam dajal zelo jasna in preprosta navodila. Naloge je zastavil na enostaven in razumljiv način. Dijakinjam je omogočil čas za pripravo. Če je začutil, da se jim tema zdi težka, jim je nakazal, v katero smer naj razmišljajo. Pred začetkom predstavitev je dijakinje vprašal, ali imajo težave pri kakšni ključni besedi oz. ali njihovi argumenti odgovorijo na vprašanja kaj, kdaj, kako, kje, zakaj. Dal jim je čas za premislek in dopolnitev. Med predstavitvijo jih je poslušal in jih ni prekinjal. Nevsiljivo se je vključil po približno dveh minutah govorjenja z bolj osebnimi vprašanji (kakšen je tvoj odnos do nekega pojava, kako ga ti vidiš ipd.) ali pa so ga zanimali konkretni primeri iz njihovega življenja (npr. osebne izkušnje). Spodbujal jih je k dajanju novih argumentov. Po potrebi je vprašal še druge sošolke, kaj bi dodale, kateri argument se jim zdi zanimiv, pa ga je prva dijakinja izpustila. Vmes si je zapisal štiri do pet ključnih napak, ki jih je posamezna dijakinja največkrat storila. Poleg tega je meril čas predstavitve in pogovora. Dijakinje je pohvalil in jim svetoval, kako naj pripravijo posamezne teme (zapišejo naj ključne besede, vedno naj gledajo sogovorca, list za pripravo naj uporabijo le, ko jim zmanjka besed, da se lažje spomnijo, kaj so še želele povedati). Pomagal jim je s strategijami, ki naj bi jim olajšale govorjenje v španščini (če se besede ne spomnijo, naj jo opišejo ali nakažejo z gestami). Vprašal jih je, katere besede so koristne, v primeru, da se najbolj ustrezne ne spomnijo. Svetoval jim je tudi, na kakšen način lahko izboljšajo svoje znanje (gledanje španske televizije, poslušanje glasbe v španščini ipd.). Vprašal jih je po napakah, ki so jih delale. Opisal jim je nekaj njihovih tipičnih napak in jih prosil, naj jih same popravijo (neustrezna raba besedišča, jezikovne napake, ki lahko ovirajo razumevanje, izgovorjava). Če napak niso prepoznale, je prosil za pomoč ostale dijakinje. Na koncu je vedno pobral njihove zapiske, na katere je po uri napisal svoje mnenje glede zapisanih argumentov in njihove tipične napake, ki naj se jim v prihodnje izogibajo. V naslednjih urah jih je na to opozarjal in preverjal.

SU je ugotovila tudi, da je bila komunikacija TU z dijakinjami naravna in nevsiljiva. Spodbujal jih je, jih motiviral, pohvalil in na koncu dosegel, da so bile dijakinje zadovoljne, ker so se z njim kot rojenim govorcem španščine pogovarjale brez večjih težav. Videlo se je,

da jih je dobro poznal, da je poznal tudi njihov način govora, napake, ki jih je lahko pri posameznicah že v naprej predvidel. TU je ves čas govoril v španščini, s slovenščino si je pomagal zelo redko (pri prevodu posamezne besede). Potrebno je izpostaviti osebnostne lastnosti, ki jih ima TU (potrpežljivost, umirjenost in dober občutek za vodenje pogovora). Pri popravljanju napak je izbiral najbolj tipične napake, ki bi rojenega govorca najbolj ovirale pri razumevanju. Zlasti pri besedišču je popravljal besede oz. besedne zveze, ki SU morda ne bi toliko zmotile. Pri dijakinjah je bila opazna sproščenost. Videlo se je, da TU dobro poznajo in mu zaupajo. Govorica telesa in njihove geste niso kazale zadrege pred TU. List za pripravo so uporabljale samo občasno, drugače so gledale TU, mu razlagale, občasno iskale besede. Govorile so prosto, vendar so bile opazne razlike v nivoju znanja med dijakinjami. Dijakinje so se vedno bolj (iz ure v uro) na TU obračale zgolj v španščini.

Zanimalo pa nas je tudi mnenje TU o izvedenem učnem sklopu, zato se je TU odločil, da napiše svoje videnje (refleksijo) izpeljanih učnih ur. Poudaril je, da je bil zelo zadovoljen z odzivom dijakinj in da bi si želel učni sklop ponoviti tudi v naslednjih šolskih letih.

3.3 Anketna vprašalnika

Za namen študije primera smo sestavili dva anketna vprašalnika, ki ju je predhodno prebrala prof. psihologije in sociologije, ki je podala svoje mnenje. Prvi vprašalnik so dijakinje reševale pred začetkom in drugega po zaključku učnega sklopa. Dijakinje so vprašalnika izpolnjevale v razredu. Reševanje je bilo individualno in med seboj si niso smele pomagati. Anketa je bila anonimna. Pred začetkom izpolnjevanja smo jim v slovenščini pojasnili nekaj ključnih pojmov za lažje reševanje, drugih navodil jim nismo dajali. Oba vprašalnika sta bila odprtega tipa. Prvi vsebuje 8 vprašanj, drugi 6. Zavedamo se pomanjkljivosti odprtega tipa vprašalnika (težko zadostimo načelu objektivnosti), a smo se zanj zavestno odločili, saj smo zbirali subjektivne podatke: mnenja, stališča, občutke dijakinj. Zato je vprašalnik v slovenščini in tudi dijakinje smo prosili, da nanj odgovarjajo v slovenščini. Zbrali smo 14 prvih in deset drugih vprašalnikov. Obdelali smo jih s pomočjo deskriptivne metode.

3.3.1 Kratka analiza prvega anketnega vprašalnika

V prvem vprašalniku (glej Prilogo 1) smo jih spraševali, kako bi opisale svoje ustne sporazumevalne zmožnosti v španščini, svoja občutja, kadar morajo govoriti v španščini, njihove odlike ter pomanjkljivosti pri govorjenju v španščini, kje vidijo priložnost za izboljšavo, kako jim pri tem lahko pomaga TU, kje vidijo vlogo TU kot rojenega govorca španščine ter v čem so razlike med sporazumevanjem s TU in SU. Prvi vprašalnik je bil za nas zelo pomemben, saj smo izvedeli, kaj dijakinje pričakujejo od učnega sklopa, kakšno mnenje imajo o svojih ustnih sposobnostih v španščini, kje vidijo možnosti za izboljšavo ter kako dojemajo vlogo tujega učitelja španščine. Njihovi odgovori so nam pomagali oblikovati posamezne ure učnega sklopa. Dijakinje so svoje govorne sposobnosti opisale različno: od zelo dobro do bolj slabo. Nekatere so navedle, da imajo težave z izražanjem, da ne najdejo vedno pravih besed ali pa da imajo težave pri težjih strukturah in besedah. Nekatere dijakinje so zapisale, da se pri govorjenju v španščini počutijo dokaj sproščene, druge pa so navedle, da jim ni prijetno, da so živčne, zmedene, imajo tremo oz. je njihovo počutje odvisno od osebe, s katero govorijo. Večina je svoje pomanjkljivosti videla v besedišču in v jezikovnih napakah, nekatere so omenile, da ne zaupajo v svoje sposobnosti. Dijakinje bi rade izboljšale ustrezno rabo besedišča, povečale sproščenost ter tekočnost pri govorjenju. Pri tem naj bi jim bil po njihovem mnenju v veliko pomoč prav TU. Vlogo TU so videle v potrpežljivem poslušanju,

dajanju nasvetov, kako izboljšati pomanjkljivosti, usmerjanju pri govorjenju, izboljšanju izgovorjave, pomoči pri napačni rabi besed, večji samostojnosti pri izražanju misli. Govorjenje z rojenim govorcem španščine ali s SU španščine so opisale različno. Nekaterim se je govorjenje z njim zdelo bolj zabavno, avtentično, nekatere so se bolj potrudile, saj so se zavedale, da jih ne bo vedno razumel, če bi govorile v slovenščini, nekatere pa so imele občutek, da je lažje razumel njihovo zmedenost. Drugim je bilo govorjenje težje, saj se jim je zdelo, da morajo ves čas razmišljati po špansko in da ga vedno ne razumejo. Dve dijakinji pa sta bili mnenja, da večjih razlik ni, da pa je pogovor z njim bolj pristen.

3.3.2 Kratka analiza drugega anketnega vprašalnika

V drugem vprašalniku (glej Prilogo 2) nas je zanimalo, katere strategije in nasvete TU bodo lahko uporabile, kaj se jim je zdelo najbolj koristno in zanimivo, pri čem jim je TU najbolj pomagal, kaj bi se dalo izboljšati, ali bi bil končni rezultat enak, če bi se pogovarjale s SU španščine ter zakaj bi te ure priporočil drugim dijakom. Na koncu smo jih prosili, da podajo oceno učnega sklopa od 1 (zelo slabo) do 5 (odlično). Svojo odločitev so morale tudi utemeljiti. Dijakinje so bile sposobne izluščiti večino strategij, na katere jih je opozoril TU (poiščeš lažje izraze, preproste povedi, ne kompliciraš, si pripraviš oporne točke, poveš z drugimi besedami ali pa stvar opišeš itd.). TU jim je pomagal povečati samozavest, izboljšal se je njihov občutek za jezik, izgovorjavo, vsebino idej in argumentov. Nekatere so navedle, da so pričele razmišljati po špansko, da se je izboljšal njihov besedni zaklad. Dijakinje so omenile le dva predloga za izboljšavo: več časa za pripravo argumentov ter več priložnosti za govorjenje. Večina dijakinj je mnenja, da rezultat ne bi bil enak, če bi se pogovarjale s SU, ena dijakinja pa je napisala, da je najboljša kombinacija obeh učiteljev: »Tuji učitelj pove, česar slovenski ne ve in obratno. Oba se dopolnjujeta, zato je pouk še bolj zanimiv in še več se naučiš.« Vse dijakinje so napisale, da bi ure govornega sporočanja priporočile drugim dijakom, ker dobiš občutek za govor v španščini, samozavest, ker lahko izboljšaš izgovorjavo in tekočnost govora, povečaš besedni zaklad, ker so ure bolj sproščene, ker si bolje zapomniš svoje napake, ker izveš več o kulturi in ker pridobiš nove izkušnje. Vse dijakinje so učni skop ocenile s številko 5 (odlično), med utemeljitvami pa so izpostavile, da so se znebile strahu in da so se lahko več naučile, ker jih je bilo manj v skupini in ker je izbrana tema vse zanimala.

4 Zaključek

Učitelji prepogosto jemljejo govorjenje v TJ kot nekaj samoumevnega in se mu zato ne posvečajo dovolj sistematično. Prispevek dokazuje, da je nujno natančno načrtovanje in skrbna izvedba, da bo govorjenje v TJ bolj sproščeno, tekoče ter z več različnimi idejami in argumenti, kar so potrdili tudi odgovori dijakinj v anketnih vprašalnikih. Govorno sporočanje in sporazumevanje v TJ nista odvisna le od slovnične pravilnosti in besednega zaklada, ampak pridejo do izraza tudi osebnostne lastnosti dijakov, zato morajo biti učitelji dovolj občutljivi ter pazljivi pri izvajanju govorjenja v razredu, saj lahko s svojimi napačnimi reakcijami dijaku vzamejo voljo, da bi se oglašal v razredu. Nujni pogoj je individualno delo TU z dijaki ali delo v manjših skupinah z motiviranimi dijaki. Potrebno je izbrati ustrezen čas za izvedbo, dobro organizirati učni sklop (med poukom/izven pouka, prostovoljno/obvezno ipd.), imeti možnost dodatne učilnice. Učni sklop je primernejši za višje letnike, za prvi in drugi letnik bi morali opraviti določene prilagoditve. Vsekakor pa bi sčasoma lahko to obliko ustnega izražanja vpeljali že v prvi letnik. Dobro bi bilo vsaj kakšno uro posneti, da bi imeli dijaki možnost, da se poslušajo. Prav tu so se pokazale možnosti za prihodnje raziskovalno delo.

Težave se lahko pojavijo pri organizaciji, npr. na šoli ni možnosti za dodatno učilnico. Če bi se odločili, da bi učni sklop izvajali izven pouka kot prostovoljno aktivnost dijakov in samostojno delo TU, bi najverjetneje naleteli na problem obiska in na to, da bi ure postale same sebi namen. Zato naj bo učni sklop v takšni ali podobni obliki del učnega procesa, vendar se tudi tu lahko pojavi problem manjkanja, še zlasti pri dijakih četrtih letnikov, pri katerih obisk pouka že tako ali tako ni najbolj reden, kar bi lahko motilo kontinuiteto dela. Učni sklop je učinkovit, če se dela v manjših skupinah (3–4 dijaki na skupino), pri čemer bi bilo potrebno dobro razmisliti, katere dijake bi vključili in pod kakšnimi pogoji, ker lahko med dijaki hitro pride do negodovanja in zamer. Prav tako imamo velikokrat (pre)visoka pričakovanja, saj se lahko zgodi, da (vsi) dijaki po treh oz. štirih urah ne bodo napredovali tako, kot si želimo. Obenem pri interpretaciji rezultatov ne smemo zanemariti napredka, ki ga dijaki (včasih tudi nevede) naredijo pri rednem pouku skozi celo šolsko leto skupaj s SU. Veliko je odvisno od TU in njegovih značajskih lastnosti. Verjetno se dijaki z vsemi TU ne bi počutili enako sproščeno, kot v našem primeru.

5. Literatura

Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Arnold, J. (2003). Speak Easy: How to ease Students into oral Production. *Humanising Language Teaching 5*(2), 1–13. Pridobljeno s http://www.hltmag.co.uk/mar03/mart5.htm

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez Castilla, M. in Simón Blanco, T. (1996). *Profesor en acción 3: Destrezas.* Madrid: Edelsa.

Ibánez Bosch, M. P. (2013). *Mejora de la interacción oral en el aula de ELE y el fomento de la autonomía del estudiante a través de las estrategias de comunicación* (Magistrsko delo, Universidad de Alcalá). Pridobljeno s https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bf62eace-1e56-45b2-9a2d-0f88de9a4645/2013-bv-14-26pilar-ib--ez-bosch-pdf.pdf

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje in ocenjevanje (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Šifrar Kalan, M. (2008). Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost? V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (str. 290–304). Ljubljana: Tangram.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Kratka predstavitev avtorice

Veronika Vizjak, profesorica španščine in umetnostne zgodovine, na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana poučuje španščino. Od 2001 do 2012 je bila članica Državne predmetne komisije za splošno maturo za španščino in je soavtorica priročnika za maturo iz španščine. Je ustanovna članica in prva predsednica Slovenskega društva učiteljev španščine. Svoje pedagoško delo dopolnjuje z raziskovanjem ocenjevanja in vrednotenja, slušnega razumevanja, poučevanja španske književnosti ter timskega poučevanja s tujim učiteljem. Izvedla je kar nekaj predavanj in delavnic za učitelje španščine.

Priloga 1

GIMNAZIJA JOŽETA PLEČNIKA LJUBLJANA

USTNO IZRAŽANJE V ŠPANŠČINI

Dragi anketiranec!

Prosim te za sodelovanje pri reševanju anketnega vprašalnika, ki ga potrebujemo za pripravo razvojne naloge v projektu Obogateno učenje tujih jezikov. Vprašanja so odprtega tipa, zato te prosimo, da jih pazljivo prebereš in na njih čim bolj izčrpno odgovoriš. Vprašanja so označena s številkami od 1 do 8.

Spol (obkroži): Ž M
Starost (napiši):
Koliko časa se učiš špansko?

1. Kako bi opisal svoje ustne sporazumevalne zmožnosti v španščini?

_____

_____

_____

2. Opiši svoja občutja, kadar moraš govoriti v španščini.

_____

_____

_____

3. Katere so tvoje odlike pri ustnem izražanju v španščini?

_____

_____

_____

4. Katere so tvoje pomanjkljivosti pri ustnem izražanju v španščini?

_____

_____

_____

5. Kaj bi glede na zgoraj opisane pomanjkljivosti pri svojem ustnem izražanju v španščini rad izboljšal?

_____

_____

_____

6. Kako ti bodo dodatne ure ustnega izražanja s tujim učiteljem pomagale izboljšati tvoje ustne sporazumevalne zmožnosti?

_____

_____

_____

7. Kakšna je pri tem vloga tujega učitelja (rojenega govorca španščine)?

_____

_____

_____

8. Kako bi opisal razliko, kadar se moraš pogovarjati v španščini z rojenim govorcem španščine ali slovenskim učiteljem španščine?

_____

_____

_____

Hvala za čas in iskrene odgovore.

Projektni tim za španščino

Priloga 2

GIMNAZIJA JOŽETA PLEČNIKA LJUBLJANA

USTNO IZRAŽANJE V ŠPANŠČINI

Dragi anketiranec!

Prosimo te za sodelovanje pri reševanju anketnega vprašalnika po izvedenih dodatnih urah ustnega izražanja. Vprašalnik potrebujemo za pripravo razvojne naloge v projektu Obogateno učenje tujih jezikov. Vprašanja so odprtega tipa, zato te prosimo, da jih pazljivo prebereš in na njih čim bolj izčrpno odgovoriš. Vprašanja so označena s številkami od 1 do 6.

Spol (obkroži): Ž M
Starost (napiši):
Koliko časa se učiš špansko?

1. Katere strategije in nasvete boš lahko koristno uporabil pri ustnem izražanju v španščini po dodatnih urah s tujim učiteljem? Kaj ti bo najbolj koristilo? Kaj si si najbolj zapomnil?

_____

_____

2. Pri čem ti je tuji učitelj še posebej pomagal?

_____

_____

3. Kaj ti ni bilo všeč oz. kaj bi se dalo izboljšati? Prosimo za konkretne predloge.

_____

_____

4. Ali se ti zdi, da bi bil končni rezultat enak, če bi imel dodatne ure s slovenskim učiteljem španščine? Svojo trditev utemelji.

_____

_____

5. Zakaj bi dodatne ure ustnega izražanja s tujim učiteljem priporočil drugim dijakom španščine?

_____

_____

6. Prosimo te, da z oceno od 1 (*zelo slabo*) do 5 (*odlično*) ovrednotiš dodatne ure ustnega izražanja s tujim učiteljem. Svojo oceno utemelji.

_____

_____

Hvala za čas in iskrene odgovore.

Projektni tim za španščino

Pa ne že spet spis!

Not an Essay Again!

Sonja Videčnik

OŠ Horjul
sonja.videcnik@oshorjul.si

Povzetek

V času izobraževanja učenci rastejo in se razvijajo; učitelji jim pri tem poskušajo pomagati razviti nekatere veščine, ki so pomembne tako v vsakdanjem življenju kot za profesionalni razvoj. Prav gotovo je dobro znanje angleščine v današnjem globaliziranem svetu nujno tako v zasebnem življenju kot za nadaljnje izobraževanje in na poklicni poti. Veščina pisanja in pisnega sporočanja v angleščini je izjemnega pomena, obenem pa so dejavnosti za razvijanje te veščine med manj priljubljenimi pri pouku. Po eni strani so cilji in ravni, ki jih morajo učenci obvladati in dosegati, bolj ali manj jasno opredeljeni v razni dokumentaciji, ki je na voljo učiteljem. Dokaj natančno so navedeni opisniki, ki lahko služijo učiteljem kot navodilo za delo in tudi učencem kot opora za samoocenjevanje. Po drugi strani pa ostaja odpor do pisanja v angleščini, saj so to ene težjih nalog, s katerimi se spopadajo učitelji. K sreči se občasno lahko poslužujejo metod in tehnik, ki so manj dolgočasne, ki lahko vsebujejo elemente igre in zato dosežejo boljšo motivacijo pri učencih. Na ta način se lahko občasno bolj učinkovito razvija tudi veščino pisanja in pisnega sporočanja in dosega zastavljene cilje, obenem pa se lahko pri uporabi takih metod učenci družijo in bolj sproščeno komunicirajo. Ker take metode dela omogočajo tudi bolj neposreden stik med učenci ter med učiteljem in učenci, se nedvomno izboljšujejo tudi medosebni odnosi ter se krepi učenčeva samozavest in njegovo počutje. Na ta način je prav gotovo prisotno manj odpora do dela. Konec koncev mora ostati osnovni namen šole učencem omogočiti, da lahko svoje sposobnosti razvijajo v skladu s svojim osebnostnim razvojem in na ta način rastejo v samostojne osebnosti.

Ključne besede: angleščina, cilji, medosebni odnosi, raven, samozavest, učni načrt, veščina pisanja

Abstract

Children grow and develop during their schooling process and the teachers try to help them and encourage the development of certain skills that are important for their everyday lives as well as their professional development. Needless to say, good knowledge of English is inevitable in the contemporary globalised world, it is necessary in one's private life and one's further education and professional life alike. Good writing skills in English are of paramount importance, yet the activities that develop such skills are among the least popular activities in class. On the one hand, the goals and levels that the children must reach are more or less precisely defined in various documents that the teachers consult in their work. The descriptors that serve the teachers as the guidelines and that students can use for their self-assessment, are stated quite clearly. On the other hand, there is the common feeling of dislike towards writing activities as these tasks are indeed quite difficult to tackle. Fortunately, it is possible to occasionally use less boring methods of work that might contain some elements of a game and can therefore result in a better motivation in children. Writing skills can also sometimes be developed in such a way and certain goals can also be achieved and at the same time children can socialize and communicate more spontaneously. As such methods permit a more direct contact between students and between the teacher and the students, their relationships will become better and it will boost the students' confidence. The feeling of dislike towards writing activities in such a method will undoubtedly decrease. In the end, the main purpose of school should remain to make it possible for the children to develop their abilities in accordance with their own personal development and become independent personalities.

Keywords: confidence, curriculum, English, goals, interpersonal relationships, level, writing skills

1. Uvod

Pri pouku tujega jezika razvijamo štiri veščine. Dve sta receptivni: poslušanje in branje ter dve produktivni: govorjenje in pisanje. Pisanje je ena izmed veščin, ki jih do neke mere razvijamo pri vseh predmetih; morda je poudarek prav na veščini pisanja predvsem pri pouku slovenščine oziroma materinščine in pri pouku tujega jezika. Pri ostalih predmetih je veščina pisanja najpogosteje sredstvo ali postranski učinek pri doseganju drugih ciljev. Ne glede na to, kakšen je namen ali cilj, je pisanje pri učencih zelo nepriljubljeno. Povečini neradi pišejo spise že v slovenščini oziroma materinščini, kaj šele v tujem jeziku. Na drugi strani smo učitelji tisti, ki se trudimo narediti to nalogo kar se da privlačno, da bi jo učenci opravljali z veseljem, da bi s tem dosegli boljše rezultate in to veščino kar najbolje razvili, saj je veščina pisanja ključnega pomena za nadaljnje izobraževanje in profesionalni razvoj mladih ljudi.

Po eni strani postaja učenje angleščine vedno zabavnejše, saj se pri pouku pogosto poslužujemo metod, ki vsebujejo prvine igre, ki ne vzbujajo odpora, temveč občutek ugodja. Po drugi strani pa ravno z vdorom novih tehnologij (ki so privlačne) in z dostopnostjo informacij tudi čedalje bolj zahtevno. Tako imamo učitelji težko nalogo, ko poskušamo uravnotežiti zabavo in resnost pri pouku, in ko poskušamo razviti občutek kritične presoje, saj otroke vse prehitro zanese v vrtinec in se namesto, da bi se razvijali, in da bi se razvijale njihove spretnosti, samo še zabavajo. Naloga učitelja je, da učenca omeji in njegovo dejavnost usmeri v pravo smer, proti želenemu cilju. Najuspešneje se počutimo, ko ugotovimo, da učenci razvijajo svoje veščine, ne da bi v to vlagali preveč truda, ne da bi se čutili v to prisiljeni, ampak ob dejavnosti čutijo ugodje. Seveda ne more biti ves pouk naravnan na ta način. Pogosto pri pouku ne gre drugače, kot da učenci berejo ali pišejo brez občutka ugodja.

Nikakor pa se ne sme zanemariti dejstva, da je razvoj vseh veščin tesno povezan z osebnostnim razvojem otroka, z njegovim dozorevanjem in počutjem ter samozavestjo. Cilj šolanja ne sme ostati zgolj pri razvoju posamezne veščine, ampak mora omogočati razvoj otrokove osebnosti in njegovih sposobnosti, ki bodo omogočile, da bo v odrasli dobi zmogel s pomočjo vseh veščin uspešno opravljati svoje naloge in se spoprijemati s težavami.

2. Poučevanje tujega jezika

Učitelji angleščine imamo v današnjih časih pred seboj izjemno odgovorno nalogo. Zdi se, da je ta naloga zdaj bolj zahtevna, kot je bila v preteklosti. Pogosto je namreč slišati izjave, da je znanje angleščine v današnjih časih že samoumevno, da pomeni osnovo, nujo in ne dodatne prednosti ali dodatne veščine. Iz takih razmišljanj izhajajo tudi mnoga pričakovanja tako staršev otrok kot širše javnosti, da se učenci v šoli morajo naučiti angleščine, saj znanje angleščine nujno potrebujejo za življenje. Tako postaja odgovornost učiteljev angleščine nekoliko večja kot je bila v preteklosti, ko je bilo mnenje nekako tako: »Če se boš naučil, boš znal, če se ne boš naučil, pa ne boš znal.« Naj na tem mestu ne zveni, da so učitelji angleščine bolj obremenjeni kot ostali učitelji, le poudarek na nujnosti dobrega znanja angleščine se je povečal v primerjavi s časi, ko je bila najpomembnejša matematika.

Kaj pa pomeni dobro znanje angleščine? Kaj je zadovoljivo? Kako dobro mora mlad človek znati angleščino, da mu bo to znanje koristilo v življenju? Odgovori na takšna in podobna vprašanja so navedeni v učnem načrtu za angleščino, ki ga učitelji večkrat vzamemo v roke ter znova prelistamo. V učnem načrtu so opredeljeni splošni cilji, operativni cilji in vsebine, standardi znanja, didaktična priporočila ipd. Poudarjeno je, da je sporazumevanje v tujih jezikih ena od ključnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje (v skladu z načeli in priporočili Lizbonske strategije o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko življenje).

»Učenci naj postanejo samozavestni, suvereni, spretni in učinkoviti uporabniki angleščine in drugih jezikov ter »vseživljenjski učenci«, zato razvijajo te zmožnosti sprejemanja, tvorjenja in posredovanja besedil: poslušanje in slušno razumevanje, govorno sporazumevanje in govorno sporočanje, branje in bralno razumevanje, pisanje, pisno sporazumevanje in pisno sporočanje … Ti cilji so prepleteni, soodvisni in se največkrat razvijajo integrirano« (Andrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016, str. 12).

3. Navodila za poučevanje tujega jezika

Za vsakdanje delo in pripravljanje na delo si moramo učitelji večkrat natančno prebrati dele učnega načrta. Ker je ocenjevanje postalo zgodba zase in ker se v zadnjem času učenci vedno bolj učijo zaradi ocen kot pa zaradi znanja, je nujno, da smo učitelji natančno seznanjeni s standardi znanja, ki so za pisanje in pisno sporočanje v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju opredeljeni tako: »… tvorijo kratka stvarna in domišljijska pisna besedila o njim najbližjih temah (npr. dom, hrana, dogodki itn.) … uporabljajo pogosto rabljeno, omejeno besedišče v povezavi s predlaganimi temami in temami, ki jih zanimajo … uporabljajo temeljne jezikovne strukture in vezniška sredstva, upovedujejo pretežno v enostavčnih povedih« (Andrin idr., 2016, str. 18). Tudi učitelj z večletnimi izkušnjami mora priznati, da ima občasno težave pri definiciji izraza »pogosto rabljeno, omejeno besedišče«, saj se je težko opredeliti, da je določena beseda bolj pomembna od neke druge, torej da sodi med pogosteje rabljene besede kot neka druga beseda. Za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje pri standardih znanja se bere, da »… se usposobijo za zahtevnejše pisno sporočanje in sporazumevanje: tvorijo krajša in daljša ter nekoliko kompleksnejša informativna, stvarna, domišljijska in vplivanjska pisna besedila o njim znanih in bližnjih temah in idejah ter se z njimi sporazumevajo … razvijejo in uporabljajo pomensko ustrezno, razmeroma pogosto rabljeno, razmeroma omejeno, toda nekoliko širše, tudi abstraktno besedišče s področij, primernih in zanimivih zanje … z uporabo ustreznih slovničnih struktur dokaj natančno izražajo svoje misli in ideje, tvorijo enostavčne povedi, jih povezujejo v kompleksnejše ter ob tem spoznavajo in uporabljajo skladenjska pravila v angleščini …« (Andrin idr., 2016, str. 19). Zopet se naleti na izraze, kot so »razmeroma pogosto rabljeno« in »razmeroma omejeno« besedišče, ki jih lahko različni učitelji interpretirajo različno.

K sreči obstajajo še nekateri dokumenti, s katerimi se je mogoče posvetovati pri bolj natančni definiciji zastavljenih ciljev. Eden takih je SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje), obsežen dokument, ki je nastal pod okriljem Sveta Evrope in s katerim je usklajen naš učni načrt, v katerem je navedeno »… so predstavljeni standardi znanja, ki izhajajo iz lestvice SEJO. Ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja je predvidena raven znanja angleščine glede na raven SEJO A1 oziroma A2, ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja pa A2 oziroma B1.« (Andrin idr., 2016, str. 24).

Za učitelje tujih jezikov je predvsem pomembno poznavanje poglavij o referenčnih ravneh in zmožnostih, saj so v njih bolj natančno navedeni opisniki, kdaj in kaj naj bi učenec znal. Še bolj natančen in primeren za vsakodnevno rabo v razredu pa je EJL (Evropski jezikovni listovnik), ki je tudi nastal pod okriljem Sveta Evrope in je tudi usklajen s SEJO in učnim načrtom.

Opisniki znanja posameznega učenca so v tem dokumentu navedeni sistematično in postopoma. V pomoč nam je lahko tudi, da poleg opisnika »kako« (veščine, ki naj bi jo učenec že razvil in do kakšne mere), navaja ali vsaj bolj natančno nakaže tudi »kaj« (vsebine ali teme, ki bi jo moral učenec poznati, torej besedišče, jezikovne strukture ipd.).

4. Navodila za razvijanje veščine pisnega sporočanja

Najprej je potrebno poznati okvirno, skupno samoocenjevalno lestvico. Ker je osrednja tema prispevka veščina pisanja, so v nadaljevanju navedeni opisniki za tri ravni, skozi katere se razvijajo učenci v času osnovnošolskega izobraževanja:

A1: »Pisati znam kratka, preprosta sporočila na razglednice, npr. s počitniškimi pozdravi. Izpolnjevati znam obrazce, ki zahtevajo osebne podatke, npr. vnesti ime, državljanstvo in naslov na hotelski obrazec.« (Skela, 2010, str. 13).

A2: »Sestavljati znam kratka, preprosta obvestila in sporočila, ki se nanašajo na trenutne potrebe. Pisati znam zelo preprosta osebna pisma, npr. se komu kaj zahvaliti.« (Skela, 2010, str. 13).

B1: »Pisati znam preprosta povezana besedila v zvezi s splošnimi temami ali temami s področja osebnega zanimanja. Pisati znam osebna pisma in v njih opisati izkušnje in vtise.« (Skela, 2010, str. 13).

To so opisniki iz skupne samoocenjevalne lestvice, ki veljajo za učenje vseh tujih jezikov, ne le za angleščino. Verjetno ni potrebno posebej poudarjati, da opisniki ne omenjajo nobenih jezikovnih vsebin, slovničnih struktur, ne poudarjajo poznavanja nobenih slovničnih pravil ali natančnega obsega besedišča. Ker so na podoben način izraženi tudi standardi znanja v učnem načrtu, je včasih težko natančno zarisati mejo, kaj točno je potrebno znati, do katere meje je potrebno imeti razvito določeno veščino. K sreči so v Evropskem jezikovnem listovniku posamezne veščine še bolj natančno opredeljene v samoocenjevalnih razpredelnicah.

Učitelj lahko iz opisnika sklepa in bolj natančno opredeli, katere jezikovne vsebine, slovnične strukture in kakšno besedišče mora učenec obvladati, da zmore opraviti nalogo. Na primer, na ravni A2 (5. do 9. razred) eden od opisnikov zveni takole: »Znam napisati kratek opis nekega dogodka« (Skela, 2010, str. 13). Kljub temu, da v tem opisniku niso navedene jezikovne vsebine, lahko učitelj precej natančno določi besedišče (prislovi časa, samostalniki, glagoli, vezniki) in jezikovne strukture (slovnična časa: navadni in opisni preteklik), ki jih učenec potrebuje, da uspešno opravi nalogo v skladu s tem opisnikom. Morda je le časovni okvir nekoliko ohlapen (nekje med 5. in 9. razredom OŠ) in je verjetno prepuščen presoji učitelja.

5. Pisanje in učne metode ter oblike

Veščino pisanja se najpogosteje razvija z dejavnostjo pisanja. Učenci pišejo; to pomeni, da zapisujejo ustrezne besede v ustreznih oblikah in v ustreznem vrstnem redu. Pri tem upoštevajo različna pravila sintakse, skladnje ipd. in morajo biti pozorni še na pomen, vsebino, bistvo, ideje ipd. Zelo pomembno je tudi poudariti, da je za razvijanje spretnosti pisanja pomembno tudi pisanje po nareku, kjer gre za kombinacijo razvijanja dveh veščin, poslušanja in pisanja. Še bolj pa je verjetno pomembno branje. Ko učenci berejo, seveda razvijajo veščino branja in bralnega razumevanja, vendar se hkrati seznanjajo s pravopisnimi pravili (kar je pri angleščini še kako pomembno) in tudi z določenimi slovničnimi strukturami. Na ta način si tudi bogatijo besedišče, saj se seznanjajo z novimi besedami, novimi izrazi, ustaljenimi frazami ipd.

Včasih je največja težava pri takih nalogah ravno »začetek« pisanja; misli je veliko, različnih idej precej, pa vendar se je potrebno predvsem »lotiti« dela. Eden od predlogov, ki jih navajajo avtorji, je »prosto pisanje«; predlagajo, da je smiselno začeti s pisanjem brez skrbi o pravopisu, slovničnih pravilih in sestavi besedila. Učencem svetujejo, naj preprosto začnejo pisati, in sicer besede, stavke, kar koli jim že pride na pamet. Na ta način dosežejo dvoje: začnejo pisati, osvobodijo si domišljijo, dobijo ideje ter se zavejo, česa morda še ne vedo in se morajo o tem pozanimati. Poleg tega je koristno, da se s kom posvetujejo in na ta način dobijo še kakšno idejo (povzeto po Riedinger, str. 4-5).

Pri nekaterih učencih pa je želja po pisanju zelo majhna ali pa je ni oziroma je odpor do pisanja izjemno velik, tako da zgoraj opisana tehnika ne pride v poštev. Tako se moramo učitelji ponovno spopasti z vprašanjem, kako spodbuditi učence k akciji, kako vzbuditi v njih željo po lastni aktivnosti. »Motivacija se začne z željo po svobodi, neodvisnosti od ostalih, z željo po sanjskem življenjskem slogu in z željo po izražanju lastnih idej. Popolna svoboda je seveda nemogoča, vendar približanje idealom sloni na motivaciji« (Kesič Dimic, 2003).

Prav gotovo je mogoče trditi, da je motivacija nekaterih učencev mnogo boljša, če spremenimo obliko dela v razredu. Skupinsko delo je tista oblika dejavnosti, ki pomaga razvijati medosebne odnose in pozitivno samopodobo posameznika, saj je vključenost v skupino pri najstnikih nadvse pomembna. Ključnega pomena je v otroku najti njegove močne strani in jih spodbujati, mu dati možnost, da se izkaže. Ena od možnosti, da se izvede tako pozitivno naravnanost do otroka in da se mu da možnost, da pokaže svojo močno stran, je »malo manj klasična« oblika pouka, ko učenci v skupinah ustvarijo svojo lastno zgodbo, iz katere lahko nastane tudi strip ali film. Gre za obliko kreativnega pisanja, kjer učenci dobijo možnost, da sami določijo prostor/kraj dogajanja, like, ki nastopajo v zgodbi in ostale predmete. Učenci nato rišejo in barvajo sceno, like in rekvizite. Največjo vrednost ima v tem primeru dejstvo, da se lahko pri takem ustvarjanju učenci poleg pisanja izkažejo še v kakšni drugi obliki ustvarjanja (domišljija, ideje, risanje, oblikovanje itd.). Ker gre za skupinsko delo, se lahko krepijo in razvijajo medosebni odnosi, razvijajo se socialne veščine in na ta način tudi vezi med učenci. Učenci »pišejo«, ker želijo sodelovati, saj si želijo videti končni izdelek. Pri pouku tujega jezika je takšno metodo dela mogoče uporabiti enkrat v šolskem letu ali pa večkrat, po vsaki predelani enoti.

5.1. Skupinsko ustvarjanje lastne zgodbe

Učenci po metodi nevihte možganov (brainstorming) predlagajo čim več »krajev« svoje zgodbe, npr. v gozdu, na vrtu, v velemestu, na Luni, v kraški jami itd.

Učenci po metodi nevihte možganov (brainstorming) predlagajo čim več »likov«, ki nastopajo v zgodbi, npr. starček, vesoljček, morilec, mravlja itd.

Učenci po metodi nevihte možganov (brainstorming) predlagajo čim več »rekvizitov«, ki se pojavijo v zgodbi, npr. škarje, drevo, letalo itd.

Pri tem jih učitelj spodbuja, spoštuje njihove ideje in jih ne kritizira in ne omejuje (postavimo le eno jasno in preprosto navodilo, da ne dovolimo besed in pojmov, ki niso primerni za v šolo).

Učenci pod vodstvom učitelja izberejo predlagane »kraje«, »like« in »rekvizite«.

Izbrane »kraje«, »like« in »rekvizite« rišejo na liste (s suhimi barvicami, flomastri ali vodenimi barvicami). Izbrane »kraje« rišejo na liste formata A3, ker bodo imeli vlogo ozadja.

Ko so »kraji«, »liki« in »rekviziti« narisani in pobarvani, jih plastificirajo.

Plastificirane »like« in »rekvizite« izrežejo.

Narišejo oblačke za besedilo, jih plastificirajo in izrežejo.

Ko so pripravljeni vsi »kraji«, »liki« in »rekviziti«, se lotijo ustvarjanja svoje zgodbe.

Določijo naslov zgodbe.

Postavijo prvo sceno: »like« in »rekvizite« položijo na »kraj«, dodajo oblačke in nanje napišejo besedilo.

Ko je scena končana, jo fotografirajo.

Nato postopek ponovijo za naslednjo sceno in sceno, ki še sledi. Nato fotografije scen zložijo eno poleg druge v ustreznem zaporedju in na ta način sestavijo svojo zgodbo v obliki stripa. Lahko pa fotografije scen zložijo v predstavitev powerpoint in predstavitev animirajo. Na ta način dobijo svojo lastno preprosto risanko.

Glede same zgodbe obstajajo različne možnosti:

Učencem lahko popolnoma prepustimo potek zgodbe.

Postavimo lahko pravilo, da mora zgodba imeti ustrezno strukturo: zasnovo, zaplet, vrh, razplet in razsnovo.

Postavimo lahko pravilo, da morajo obvezno uporabiti določene besede ali besedne zveze (meni je ta najljubša, saj se na ta način utrjuje določeno besedišče).

Takšna metoda je predvsem namenjena razvijanju veščine pisnega sporočanja (uporaba ustreznega besedišča, uporaba ustreznih slovničnih struktur, pravilen zapis besed ipd.). Poleg tega ima ta metoda vpliv na počutje učencev; učenci se družijo, šalijo in izražajo svoje ideje. Na ta način se razvijajo njihovi medosebni odnosi in se krepi njihova samozavest. Vsekakor je to možnost, da se izboljša odnos med učencem in učiteljem, saj se pri taki obliki dela učitelj lahko malo bolj posveti dotičnemu učencu, odkrije njegovo močno področje in mu da možnost, da se izkaže ter da je deležen pozitivne spodbude in pohvale. Učenci se bolj sproščeno izražajo, poskušajo ubesediti svoje ideje, spontano marsikaj predlagajo in potem

napišejo. Učenci lahko s to metodo ugotovijo, da so dosegli cilje, ki so določeni z nekaterimi opisniki iz EJL, npr. za raven A2: »Znam napisati kratka in enostavna sporočila« (Skela, 2010, str. 24).

6. Zaključek

V prispevku smo se dotaknili nekaj dilem, s katerimi se srečujemo učitelji angleščine pri svojem delu. Predstavljenih je bilo nekaj načinov, kako je mogoče reševati lastne dvome. Jasnih in enoznačnih odgovorov na lastna vprašanja in dileme ni, saj jih ni mogoče najti. Poučevanje tujega jezika in razvijanje veščin je namreč dolgotrajen proces, ki se razvija in spreminja ter prilagaja posameznemu učencu. Opisan je učinkovit primer dejavnosti, ki učitelju lahko pomaga razvijati spretnost pisanja, veščino pisnega sporočanja na malo drugačen način. Pomembno je, da otroci pišejo. Nenazadnje lahko vsak izkušen učitelj samozavestno trdi, da je pisanje edini način razvijanja spretnosti pisanja. Povedano drugače: če učenci veliko poslušajo, pojejo, govorijo, se neverbalno odzivajo ipd., se njihova spretnost pisanja ne bo občutno izboljšala. Na razvoj spretnosti pisanja lahko vplivamo predvsem tako, da učence spodbujamo, naj pišejo in veliko berejo. Seveda je pomembno tudi, da se učenci med delom dobro počutijo, da z veseljem sodelujejo pri dejavnostih in da se čutijo sprejete v skupini. V takih situacijah se zagotovo krepi njihova samozavest in se izboljša njihovo počutje. Nedvomno je to način, kako lahko veščino pisnega sporočanja razvijamo ob občutku ugodja. Večkrat je dobro preizkusiti še kakšno novo metodo, ki se morda obnese ali pa ne. Iz vsakega takega poskusa se torej lahko česa naučimo in postajamo boljši in izkušenejši ter občasno dobimo kakšen odgovor na svoja vprašanja.

7. Literatura

Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in mag. Lesničar, B. (avtorice posodobitve učnega načrta 2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina.* Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf

Kesič Dimic, K. (2003). Kdo je pojedel luknje v Luni? *Revija Viva, 11*(111)

Riedinger, B. *Guide to Effective Writing Strategies.* Pridobljeno s https://www.etutoring.org/university/default/docs/EffectiveWritingStrategies.pdf

Skela, J. (2010). *Jezikovni listovnik za osnovnošolce. Priročnik za učitelja.* Maribor: Obzorja, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Svet Evrope

Kratka predstavitev avtorja

Sonja Videčnik je profesorica angleščine in ruščine na OŠ Horjul, kjer je zaposlena od septembra 2003. Po končani Gimnaziji Ledina v Ljubljani in zaključenem študiju angleščine in ruščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani je najprej delala v jezikovnih šolah in si pridobila koristne izkušnje za nadaljnje delo. Ukvarjala se je tudi s prevajanjem v angleščino in ruščino. Na svoji šoli je poleg rednega pouka angleščine odgovorna tudi za mednarodne projekte Comenius in Erasmus+. Izvajala je tudi interesno dejavnost, in sicer dramski krožek v angleščini.

Angleška bralna značka v osnovni šoli

Primary School Reading Badge in English

Maja Vovk

Osnovna šola Božidarja Jakca Ljubljana
maja.english@gmail.com

Povzetek

Branje je sestavni del našega vsakdanjika, zato je zelo pomembno, da mu posvečamo dovolj časa. Vzgoja dobrega bralca se najprej začne v družini, dejavnosti v vrtcu in šoli pa to pri otrocih nadgradijo. V osnovni šoli se učitelji trudijo izboljšati bralno pismenost učencev tako pri slovenščini kot tudi pri tujih jezikih. Glavni projekt, ki učiteljem angleščine pri tem pomaga, je EPI bralna značka v angleščini. Ta se na Osnovni šoli Božidarja Jakca v Ljubljani izvaja že več kot deset let. Približno polovica vseh učencev se odloči za tekmovanje v angleški bralni znački. Število tekmovalcev je višje v drugem triletju kot v tretjem triletju. Večinoma dosežejo srebrno ali zlato priznanje. Učenci imajo možnost obiskovanja interesne dejavnosti, kjer knjige prebirajo skupaj z mentorico. Večina učencev, ki se odloči za tekmovanje v angleški bralni znački, tudi obiskuje interesno dejavnost.

Ključne besede: Angleška bralna značka, branje, interesne dejavnosti, mentor, osnovna šola

Abstract

Reading is a part of our everyday lives and because of that it is very important to provide enough time for it. The education of a good reader starts in the family whereas activities in kindergarten and school help in upgrading children's reading skills. Primary school teachers strive to improve student reading literacy in Slovenian as well as in foreign languages. The main project that provides support for English teachers is EPI Reading Badge in English. Božidar Jakac Primary School in Ljubljana has been organizing EPI Reading Badge for more than ten years. Approximately half of the students participate in the EPI Reading Badge Competition. The number of participants is higher in the second triennium than in the third triennium. Mostly they receive the silver award or the gold award. Students are given a chance to participate in an extracurricular activity where they read books with their English teacher. The majority of students who decide to compete in EPI Reading Badge also participate in this extracurricular activity.

Key words: Extracurricular activities, mentor, primary school, reading, reading badge in English

1. Uvod

Vsako novo obdobje prinese nove izzive. Vsakdo, ki dela v šolstvu, se tega še kako zaveda. Učitelj želi slediti novostim, ki jih vsaka generacija na novo definira. Vsekakor je trenutno stanje v šolstvu tako, da so zahteve otrok in njihovih staršev vedno večje, učitelji pa se z vsako (ne)reformo v šolstvu znajdejo v situaciji, ko morajo tem zahtevam poskušati ugoditi, hkrati pa tudi ohranjati integriteto šole.

Hiter tehnološki razvoj spreminja načine komunikacije, kar se v šolstvu zelo občuti. Že nekaj let je v ospredju pereča problematika, kako učence navdušiti za branje. V Sloveniji je ta tema postala predmet poglobljene razprave po objavi rezultatov v raziskavah PISA 2009 in

PISA 2012, ki sta opozorili na to, da so dosežki slovenskih učencev in učenk pri bralni pismenosti pod povprečjem OECD. Šole so si zastavile cilj, da je potrebno ta rezultat izboljšati in so se dela na tem področju lotile sistematično. Podatki raziskave PISA iz leta 2015 so pokazali izboljšanje bralne pismenosti pri slovenskih učencih in učenkah, ki so dosegli rezultate nad povprečjem OECD (Mlekuž, 2016). Seveda je to zelo razveseljivo, saj na nek način priča o trudu, ki so ga vložili učitelji.

V slovenskih šolah pa ni poudarek samo na bralnih spretnostih v slovenskem jeziku, ampak se vedno bolj poudarja tudi bralna pismenost pri prvem tujem jeziku. V večjem delu Slovenije je to angleščina. Pirih (2015) je v raziskavi bralne motivacije v angleščini kot tujem jeziku za populacijo starejših osnovnošolcev (11-14-letnikov) ugotovila, da več kot dve tretjini vprašanih bere v angleščini pogosto (vsak dan ali enkrat na teden), pri čemer vodijo dekleta. Večina prebranih tekstov izvira s svetovnega spleta, ki bralcem omogoča dostop do praktično neomejene izbire žanrov, tem in stopenj težavnosti, kar zasenči omejeno izbiro tiskanih gradiv v šolski in mestni knjižnici. Motivacija za prostovoljno branje v angleškem jeziku vprašanih je večdimenzionalna, kot ključni pa so se izkazali dejavniki notranja motivacija za branje v slovenščini, zunanja motivacija za branje v angleščini, prepričanja o lastnih sposobnostih branja v angleščini ter vpliv staršev in odnos družine do branja.

Učiteljice angleščine so ravno tako pred izzivom, kako pritegniti učence, da bodo brali v tujem jeziku. Pri svojem delu celo opažajo, da nekateri starši dajejo večji poudarek znanju angleščine kot pa slovenščine. Branje se poleg ostalih jezikovnih spretnosti uri in utrjuje v okviru rednega pouka, vendar to vsem učencem ne zadostuje. Taki imajo že vrsto let možnost sodelovanja pri angleški bralni znački. Zaradi velikega odziva se na naši šoli izvaja tudi interesna dejavnost Bralni krožek tujih jezikov.

V tem prispevku je opisan razvoj angleške bralne značke na Osnovni šoli Božidarja Jakca. Zanimalo nas je, kako se je v posameznih šolskih letih spreminjalo število udeležencev na splošno in kakšna je bila udeležba posamezno v drugem in tretjem triletju. Nadalje smo raziskali razmerja med posameznimi osvojenimi priznanji. Zanimalo pa nas je tudi, kakšen vpliv ima interesna dejavnost na samo udeležbo na tekmovanju. Vzorec predstavljajo učenci, ki sem jih poučevala v posameznem šolskem letu.

2. Pomen branja

Branje je del našega vsakdana in se mu zelo težko izognemo. Ko so vizualni mediji in računalniki začeli nadomeščati tiskane vire, so se pojavile bojazni, da bi lahko branje sčasoma zamrlo. Kljub tehnološkemu napredku pa je branje še vedno »dejavnost, za katero porabimo kar precej časa: prebiranje časopisa ob jutranji kavi, jumbo plakatov na poti v službo, branje elektronske pošte, pisanje in branje besedil na računalniku, branje informacij z interneta, branje avtobusnega/letalskega voznega reda, branje podnapisov pri gledanju filma, branje knjige zvečer pred spanjem … .« (Pečjak, 2000, str. 27).

Branje dobro pokaže, kako zelo sta prepletena vzgoja in izobraževanje. Starši in družina pomembno oblikujejo otrokov odnos do branja že v najzgodnejši mladosti, medtem ko šola to samo nadgradi. »Otroci iz družin, kjer se veliko govori in tudi potrpežljivo posluša najmlajše, bere in pripoveduje pravljice ter nadzoruje in usmerja otrokovo gledanje televizije, ohranijo veliko več začetne radovednosti in poznejšega zanimanja ter tako brez težav razvijejo učinkovito bralno sposobnost, medtem ko imajo otroci, ki so jih starši odrivali pred televizorje, da bi imeli pred njimi mir, ali sami skupaj z njimi gledali za otroka neustrezne programe, pogosto težave z branjem in z usvajanjem drugih jezikovnih zmožnosti.« (Grosman, 2000, str. 23).

Predstavniki Evropskega združenja Elinet (European Literacy Policy Network) ravno tako poudarjajo, da je za dvig bralne pismenosti potrebno oblikovati spodbudno okolje doma, v knjižnicah in v šolah. Združenje, ki se mu je pridružilo 28 držav, je bilo ustanovljeno, da bi zbrali najboljše primere spodbujanja branja in izobraževalnih politik. Predstavniki združenja poročajo, da raziskave še vedno kažejo, da je raven pismenosti povezana s socialno-ekonomskim statusom. Po statistikah eden od petih evropskih petnajstletnikov nima dovolj dobro razvite pismenosti, da bi se lahko uspešno vključil v družbo. Raziskave pa tudi potrjujejo, da šolarje lažje navdušimo za knjige, če so bili v predšolskem obdobju deležni glasnega branja staršev ali starih staršev. Pozitivne izkušnje in lepi spomini vplivajo na naš odnos do branja (Hanuš, 2016).

Spodbuda za branje mora tako izhajati že iz družine. »Starši spoznavajo, da ima družinsko prebiranje in pripovedovanje zgodb predšolskim otrokom velik pomen za njihov odnos do knjige, saj gre za interaktivno dejavnost, ko starši skupaj z otroki konstruirajo razumevanje zgodbe. Podobno podporo je dobilo branje v vrtcih in tradicija glasnega branja v klubih, vsi pa poudarjajo nepogrešljivo vlogo šolskih knjižnic.« (Mohor, 2011, str. 16).

2.1. Učitelj kot mentor

Šolska knjižnica je integralni del izobraževalnega procesa. V IFLA/UNESCO Manifestu o šolskih knjižnicah lahko preberemo, da »šolska knjižnica skrbi za informacije in ideje, ki so osnova za uspešno delovanje v današnji informacijski družbi. Šolska knjižnica opremlja učence in dijake s spretnostmi za vseživljenjsko učenje in razvija domišljijo ter jim omogoča, da živijo kot odgovorni državljani.« (IFLA/UNESCO Manifest o šolskih knjižnicah, 2001, str. 1). Nedvomno so knjižničarji pomembni za razvijanje veselja do branja, vendar pa »učenci dosegajo višje nivoje pismenosti, branja, učenja, reševanja problemov ter informacijske in komunikacijske spretnosti, kadar knjižničarji in učitelji delujejo skupaj.« (IFLA/UNESCO Manifest o šolskih knjižnicah, 2001, str. 1).

Učitelji lahko vzgajajo učence v dobre bralce samo, če sami dajejo dober zgled. Samo tako lahko postanejo uspešni mentorji, ki pa imajo pred sabo zelo odgovorno nalogo. »To so … ljudje, ki doživljajo knjigo kot neprecenljivo vrednoto in branje kot užitek, ki želijo vse, kar jim ponuja knjiga kot bralcem, prenesti naprej na mlade in ki želijo deliti svojo izkušnjo ob knjigi z mladimi.« (Dežman, 1998, str. 13).

Ni pa dovolj samo to, da je učitelj sam navdušen nad branjem, ampak mora v sebi čutiti neke vrste poslanstvo, saj le tako lahko uspešno motivira učence za branje in o pomembnosti branja prepriča tudi starše. »Spodbujanje branja pomeni prizadevanje mentorja (učiteljev in staršev), da pritegnejo otroke h knjigi, k branju, razmišljanju, pripovedovanju, vrednotenju literarnega dela in da v učencih prebudi željo, da o tem pripovedujejo svojim sošolcem, učitelju, prijateljem.« (Dežman, 1998, str. 32).

Mentor ima seveda zelo pomembno vlogo pri vzbujanju interesa za branje pri otrocih, vendar pa sam ne more doseči, da bi se vsak otrok navdušil nad branjem in v njem neizmerno užival. Doseči kaj takega je precej »težja naloga, kot je videti na prvi pogled. Uvrščamo jo med afektivne cilje, ki se jih ne da doseči na hitro, se jih težko ‚objektivno' meri in jih mimogrede spodnese vsaka metoda, kakršna učencu prekine asociativno zvezo med knjigo in občutkom ugodja. Siljenje k branju in prepričevanje otroka, da mu bo branje v odraslem življenju koristilo, saj mu bogati besedni zaklad in mu odpira vrata v mogočno zakladnico kulture, praviloma ne obrodi želenih rezultatov.« (Mohor, 2011, str. 18).

Mentorji se soočajo z dilemo, kako sploh prepričati otroke, da bodo brali knjige v današnjem svetu, ko se vedno bolj poudarja, kako pomembno je slediti tehnološkemu razvoju. Velike težnje so po tem, da bi tudi v šole vpeljali čim več modernih, tehnično dovršenih inovacij, ki naj bi naredile pouk bolj zanimiv in sodoben. Jamnik (2015) pa poudarja, da je

vloga človeka v bralni vzgoji ves čas ključna, še posebno pa zdaj v dobi digitalnih zapisov, hiperinflacije besedil, vizualno podprtih pripovedi in agresivnih medijev, ki vsiljujejo zmanipulirana sporočila. Mentorstvo odraslega človeka je otrokom še vedno najbolj primerno in potrebno, da bi v tem globalnem, digitaliziranem svetu (p)ostali ljudje, odprti za humanost.

2.2 Interesne dejavnosti

V konceptu Interesnih dejavnosti za 9-letno osnovno šolo (2008) je Zavod RS za šolstvo interesne dejavnosti opredelil kot »pomemben del vseživljenjskega učenja. Šola jih organizira zunaj šolskega pouka kot razširjeni program šole z namenom, da bi omogočila odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov in učence praktično uvajala v življenje in jih s tem usposabljala za koristno in zdravo preživljanje prostega časa. Učenci in učenke izbirajo ter se vključujejo v dejavnosti prostovoljno. Šola jim s pomočjo mentorjev pomaga pri izboru in oblikovanju programa interesnih dejavnosti, strokovno izvaja in evalvira delo ter zagotovi delovanje v prijetnem in sproščenem vzdušju.« (Kolar, 2008, str. 3).

Ponudba interesnih dejavnosti je odvisna od posamezne šole. V velikih mestih je izven šole učencem na voljo dovolj drugih dejavnosti, zato vpis na interesne dejavnosti večinoma ni visok. Učenci se za njih ne odločajo prav pogosto, razlog pa je pomanjkanje časa. »V zadnjem triletju so tudi organizacijske možnosti za izvajanje interesnih dejavnosti bistveno slabše. Sestava urnika je že brez njih povezana s precejšnjimi težavami.« (Gomboc, 2007, str. 82).

Na Osnovni šoli Božidarja Jakca se ponudi približno 20 interesnih dejavnosti za predmetno stopnjo vsako šolsko leto. Šola ugotovi, kakšen je interes pri učencih in nato pripravi izbor. Izvajalci oziroma mentorji so večinoma učitelji naše šole, nekaj pa je tudi zunanjih izvajalcev. Med interesne dejavnosti je uvrščen tudi Bralni krožek tujih jezikov.

3. Osnovnošolska EPI bralna značka

Šolski epicenter DZS vsako leto organizira bralno tekmovanje v tujih jezikih, na katerem naj bi letno sodelovalo več kot 50.000 mladih bralcev. V okviru osnovnošolske EPI bralne značke lahko učenci sodelujejo pri angleški, nemški, italijanski in španski bralni znački. Šolski epicenter septembra objavi nove bralne sezname za tekoče šolsko leto in ta seznam pošlje šolskim knjižnicam in učiteljem tujih jezikov. V 1. in 2. razredu je potrebno prebrati dve knjigi, v 3. in 4. razredu tri knjige, v 5. razredu štiri knjige, od 6. do 9. razreda pa pet knjig. Vsako leto se nekateri naslovi na seznamu ponovijo, kar je zelo dobrodošlo, ker zmanjša strošek nakupa. Knjige je potrebno naročiti do začetka oktobra, prijave učencev na bralno značko pa so možne do začetka januarja. Tekmovanja potekajo v začetku marca, učitelji pa morajo rezultate sporočiti do konca marca. Na tekmovanju je možno doseči zlato priznanje, srebrno priznanje in priznanje za sodelovanje. Ob koncu šolskega leta DZS šolam pošlje ustrezno število posameznih priznanj. V šolskem letu 2017/2018 poteka tekmovanje za angleško bralno značko že 22. leto.

3.1 Razvoj Angleške bralne značke na OŠ Božidarja Jakca

Angleška bralna značka EPI Reading Badge se je na OŠ Božidarja Jakca sprva ponudila kot spodbuda za branje v angleščini. V obdobju pred varčevalnimi ukrepi v šolstvu je šola naročila več izvodov posamezne knjige, tako da so bile te v večji meri dostopne učencem. Učenci so knjige brali samostojno, marca so se udeležili tekmovanja, konec leta pa so prejeli ustrezno priznanje.

V šolskem letu 2010/2011 pa smo se bralne značke v angleškem jeziku lotili bolj sistematično. Učencem smo jo bolj podrobno predstavili in poudarili pomen prebiranja knjig za širjenje besednega zaklada v tujem jeziku. Starši so bili na začetku rahlo skeptični. Kot razlog so navajali predvsem dejstvo, da sami povečini ne znajo dobro angleško in potem težko doma prebirajo knjige s svojim otrokom. Strinjali pa so se, da je vseeno bolje, da učenci vsaj poskusijo sodelovati pri bralni znački in če jim to ne bo všeč, potem se v naslednjem šolskem letu bralne značke ne bodo udeležili.

Glede na visoko udeležbo smo se v naslednjem šolskem letu 2011/2012 odločili, da naredimo še korak naprej. Izhodišče za to je bila tudi pobuda staršev, ki so želeli, da bi njihovi otroci sodelovali pri bralni znački, ampak marsikateri z otrokom doma ni mogel brati knjig, ker tudi sam ni znal določenega tujega jezika. Kot interesno dejavnost od 4. do 9. razreda smo tako ponudili Bralni krožek tujih jezikov.

Zaradi dobrih izkušenj smo z interesno dejavnostjo Bralni krožek tujih jezikov nadaljevali tudi v šolskem letu 2012/2013, vendar od 5. do 9. razreda. Tako smo 4. razred izvzeli, saj smo se učiteljice odločile, da je najbolj smiselno, da knjige preberemo skupaj z učenci pri urah rednega pouka angleščine. Na ta način so bili branja deležni vsi, kar je imelo pozitiven učinek. V 4. razredu je namreč marsikaterega otroka strah tekmovati na tekmovanju iz tujega jezika, ker imajo občutek, da ne bodo uspešni. Ure za branje knjig za EPI Reading Badge smo učiteljice vnesle tudi v letno pripravo za pouk angleščine v 4. razredu in s tem seznanile starše na uvodnem roditeljskem sestanku, na katerem se učiteljice angleščine staršem vedno predstavimo. Starši so seznanjeni s tem, da bodo vsi otroci pri pouku brali knjige skupaj z učiteljico, kar pa ne pomeni, da se morajo bralne značke tudi udeležiti. Odziv je bil zelo dober in s prakso branja knjig za EPI Reading Badge pri rednem pouku angleščine smo učiteljice v 4. razredu nadaljevale vsa ta leta. Velika večina učencev se nato tudi odloči za tekmovanje.

V šolskih letih 2013/2014, 2014/2015 in 2015/2016 je ostala organizacija Angleške bralne značke enaka kot v prejšnjih šolskih letih.

V šolskem letu 2016/2017 je sodelovanje učencev pri Angleški bralni znački pomagalo pri zaključevanju ocen ob koncu šolskega leta, predvsem pri učencih 5. in 6. razreda. Takih sicer ni bilo veliko, ampak če so bili med oceno in so pri Angleški bralni znački dosegli zlato priznanje, je bilo zaključevanje ocene navzgor argumentirano. Dobitnikom zlatih priznanj v 7., 8. in 9. razredu sem v redovalnico zapisala petico kot eno izmed dodatnih ustnih ocen.

3.2 Angleška bralna značka v posameznih šolskih letih

V Tabeli 1 je predstavljeno, koliko učencev je sodelovalo pri Angleški bralni znački v vsakem razredu, ki sem ga učila v določenem šolskem letu. V predzadnjem stolpcu je skupno število vseh sodelujočih. V zadnjem stolpcu je vpisano število vseh učencev, ki sem jih učila v posameznem šolskem letu.

Tabela 1: *Število učencev, ki so sodelovali pri Angleški bralni znački od 2010/2011 do 2016/2017*

Razred / Šol. leto	4. razred	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred	SKUPAJ	ŠTEVILO UČENCEV
2010/2011	24	55	12	20	/	/	111	153
2011/2012	/	15	27	/	12	/	54	127
2012/2013	/	3	12	19	/	8	42	123
2013/2014	38	/	8	21	8	/	75	132
2014/2015	10	23	/	9	12	8	62	113
2015/2016	14	8	22	/	13	11	68	122
2016/2017	20	25	3	14	/	10	72	143
SKUPAJ	106	129	84	83	45	37		

Iz Tabele 1 je razvidno, da je število učencev, ki sodelujejo pri Angleški bralni znački, višje v drugem triletju kot v tretjem. Učenci v drugem triletju so bolj navdušeni za branje, ravno tako pa je v tem obdobju vpliv staršev še precej velik. V tretjem triletju se za Angleško bralno značko odloči manj učencev in v tej starosti tudi vpliv staršev že pojenja. Zanimivo je, da je tudi pri bralni znački v slovenskem jeziku situacija glede sodelovanja zelo podobna.

Glede visokega števila sodelujočih najbolj izstopa šolsko leto 2010/2011. Visoka udeležba je posledica dejstva, da sem v tretjem triletju učila samo en razred, vsi ostali moji učenci pa so bili v drugem triletju.

V šolskih letih 2011/2012 in 2012/2013 je bila udeležba precej nižja. V teh šolskih letih nisem učila 4. razreda, v katerem se običajno za sodelovanje odloči večina učencev.

V naslednjih šolskih letih je število sodelujočih zelo podobno in kaže, da se približno polovica otrok, ki jih učim, odloči za sodelovanje pri Angleški bralni znački.

Tabela 2: *Število priznanj pri Angleški bralni znački od 2010/2011 do 2016/2017*

Priznanje / Šolsko leto	ZLATO PRIZNANJE	SREBRNO PRIZNANJE	PRIZNANJE ZA SODELOVANJE	SKUPAJ
2010/2011	30	60	21	111
2011/2012	22	24	8	54
2012/2013	22	16	4	42
2013/2014	31	38	6	75
2014/2015	22	20	20	62
2015/2016	20	30	18	68
2016/2017	31	20	21	72
SKUPAJ	178	208	98	

Iz tabele 2 je razvidno, da v povprečju učenci največkrat dosežejo srebrno priznanje, veliko jih doseže zlato priznanje, nekaj pa priznanje za sodelovanje.

Zanimivi so dosežki v šolskih letih 2012/2013, 2014/2015 in 2016/2017, ko so učenci osvojili več zlatih kot srebrnih priznanj. Navadno je število zlatih priznanj višje v drugem triletju, deloma zato, ker v 4. razredu beremo knjige v okviru pouka, deloma pa zaradi dobrega obiska Bralnega krožka tujih jezikov v 5. in 6. razredu.

4. Branje v angleščini v okviru interesnih dejavnosti

4.1 Bralni krožek tujih jezikov

V šolskem letu 2011/2012 smo prvič ponudili interesno dejavnost Bralni krožek tujih jezikov. Predviden je bil za učence od 4. do 9. razreda in je bil namenjen tako udeležencem angleške kot tudi nemške in španske bralne značke. Interesna dejavnost se ni izvajala celo šolsko leto, ampak samo v obdobju pred tekmovanjem za bralno značko. Prvotno se je na interesno dejavnost prijavilo samo 24 učencev od 4. do 9. razreda. Ob ponovni predstavitvi bralnega krožka v vsakem razredu posebej je ta številka narasla na 48. Na voljo je bilo 30 ur, ki smo si jih učiteljice razdelile. Vsaka učiteljica si je delo organizirala po svoje. Pregledale smo urnike učencev in učiteljic in poiskale najboljše termine. Ure smo porabile za tiste razrede, v katerih je bil za prebiranje knjig skupaj z učiteljico največji interes. V večji meri so se prijavljali učenci drugega triletja.

V šolskem letu 2011/2012 sem bralni krožek izvajala v 5. in 6. razredu in tako sta se oblikovali dve skupini. V 5. razredu je krožek obiskovalo 13 učencev, v 6. razredu pa 21. Za

vsako skupino je bilo na voljo 5 ur, kar pa tudi sovpada s številom knjig, ki jih je potrebno prebrati v 5. in 6. razredu. Zaradi finančnih razlogov smo naročili samo po en izvod vsake knjige. Knjige smo s pomočjo optičnega bralnika prenesli v Wordov dokument, kar nam je omogočalo branje preko projektorja. To se je izkazalo kot dobra praksa, ker je bila vsebina knjige tako dobro vidna vsem. Po prebrani knjigi so učenci reševali delovne liste, ki smo jih pripravili s pomočjo že objavljenih nalog v knjigi oziroma na spletu.

Zaradi dobrega obiska smo z interesno dejavnostjo nadaljevali tudi v šolskem letu 2012/2013. Izvzeli pa smo 4. razred, saj je bilo bolj smiselno, da knjige prebiramo v okviru rednega pouka. V šolskem letu 2012/2013 sem bralni krožek izvajala v 6. in 7. razredu. V vsaki skupini je krožek obiskovalo 12 učencev. Ker smo v tem šolskem letu lahko uporabljali majhne prenosne računalnike, smo optično prebrane knjige naložili na računalnike in so učenci knjige prebirali na ta način.

V šolskem letu 2013/2014 smo bralni krožek izvzeli iz nabora celoletnih interesnih dejavnosti, za katere se v začetku leta odločajo učenci. Za to smo se odločili, ker so prejšnja leta vsake toliko časa nekateri starši spraševali, zakaj se dejavnost ne izvaja celo šolsko leto, če je napisana v naboru celoletnih interesnih dejavnosti. Bralni krožek tujih jezikov je bil še vedno namenjen učencem od 5. do 9. razreda, sama pa sem ga izvajala v 7. in 8. razredu. V 7. razredu je krožek obiskovalo povprečno 6 učencev, v 8. razredu pa 8.

V šolskem letu 2014/2015 je Bralni krožek tujih jezikov ostal nespremenjen, kar se tiče same organizacije. Izvajala sem ga v 5. razredu, kjer se ga je udeleževalo 18 učencev, in v 8. razredu, kjer ga je obiskovalo 8 učencev.

V šolskem letu 2015/2016 smo učiteljice angleškega jezika že imele dovolj izkušenj, da smo se odločile, da se Bralni krožek tujih jezikov kot interesna dejavnost ponudi samo od 5. do 7. razreda. Prebiranje knjig v 8. in 9. razredu se je izkazalo za neučinkovito iz dveh razlogov:

- knjige so preobsežne, da bi lahko vsako prebrali v okviru ene šolske ure,
- veliko manj učencev se odloči za sodelovanje pri angleški bralni znački in ti raje berejo knjige doma.

V šolskem letu 2015/2016 sem Bralni krožek izvajala v 5. razredu, kjer se ga je udeleževalo 5 učencev, in v 6. razredu, kjer ga je obiskovalo 18 učencev.

V šolskem letu 2016/2017 smo še naprej izvajali Bralni krožek tujih jezikov od 5. do 7. razreda. Izvajala sem ga v 5. razredu, kjer ga je skupno obiskovalo 18 učencev, razdeljeni pa so bili v dve skupini.

Tabela 3: *Število učencev, ki so obiskovali Bralni krožek tujih jezikov od 2011/2012 do 2016/2017*

ŠOLSKO LETO	ŠTEVILO UČENCEV PRI BRALNEM KROŽKU		ŠTEVILO UČENCEV NA TEKMOVANJU EPI	
2011/2012	5.r.: 13	6.r.: 21	5.r.: 15	6.r.: 27
2012/2013	6.r.: 12	7.r.: 12	6.r.: 12	7.r.: 19
2013/2014	7.r.: 6	8.r.: 8	7.r.: 21	8.r.: 8
2014/2015	5.r.: 18	8.r.: 8	5.r.: 23	8.r.: 12
2015/2016	5.r.: 5	6.r.: 18	5.r.: 8	6.r.: 22
2016/2017	5.r.: 18		5.r.: 25	

Iz Tabele 3 je razvidno število učencev, ki so se udeleževali Bralnega krožka tujih jezikov v posameznem šolskem letu. V vsakem šolskem letu se je interesna dejavnost izvajala v dveh skupinah. Zadnji stolpec pa prikazuje tudi število učencev, ki so se udeležili tekmovanja v Angleški bralni znački, in sicer v tistih razredih, v katerih se je v posameznem šolskem letu izvajal tudi Bralni krožek tujih jezikov.

Rezultati so zelo ugodni, saj kažejo, da večina učencev, ki želi tekmovati v Angleški bralni znački EPI Reading Badge, tudi obiskuje interesno dejavnost Bralni krožek tujih jezikov. Učenci radi berejo knjige skupaj z učiteljico, ker tako lažje razumejo besedilo in neposredno dobijo odgovore na zastavljena vprašanja. Ugaja jim tudi branje v skupini, ker se radi učijo drug od drugega, hkrati pa je samo branje veliko bolj pestro, kot če bi knjigo brali samostojno doma.

4.2 Interesna dejavnost Angleške bralne urice v 3. razredu

V šolskem letu 2016/2017 smo se učiteljice angleščine znašle še pred enim izzivom. V tem šolskem letu smo namreč angleščino izvajali kot neobvezni izbirni predmet v 1. razredu, kot obvezni izbirni predmet v 2. razredu, medtem ko v 3. razredu otroci niso imeli angleščine. Zaradi pritiska staršev otrok v 3. razredih, ki so bili nejevoljni, ker je ta generacija bila edina brez angleščine, se je vodstvo na šoli odločilo, da moramo angleščino ponuditi kot interesno dejavnost tudi v 3. razredu.

Interesno dejavnost Angleščina v 3. razredu smo sicer izvajali tudi že v prejšnjem šolskem letu, ampak je učiteljica imela težave pri izvajanju programa zaradi prevelikega števila prijavljenih otrok, ki so bili tudi generacijsko zelo specifični. Tako smo predlagali, da v šolskem letu 2016/2017 za 3. razred ponudimo Angleške bralne urice. Pričakovali smo, da bodo že ob samem nazivu interesne dejavnosti otroci in starši dobro premislili, če je to primerno za njih. Prijavilo se je 13 učencev iz dveh oddelkov 3. razreda, ob začetku interesne dejavnosti pa so se za obisk odločili še 3 učenci.

Angleške bralne urice so bile na urniku v petek 5. šolsko uro, ko so učenci že bili v podaljšanem bivanju. Prebirali smo knjige s seznama EPI Reading Badge za 4. razred iz prejšnjih let. Na ta način smo ponovno uporabljali starejše angleške knjige, ki se drugače v knjižnici le redko izposojajo. Gre večinoma za knjige iz zbirke *Penguin Young Readers* Level 1, kjer je besedilo poenostavljeno, besedišče pa je izbrano iz nabora 300 besed. Izbrane so bile pretežno tiste pravljice oziroma pripovedke, ki so jih učenci večinoma že poznali in brali tudi v slovenščini. Prebrali smo naslednje knjige: *Goldilocks and the Three Bears, Where's My Baby?, The Three Billy Goats Gruff, Dumbo, Henry Hippo, Sleeping Beauty, Winston the Wizard, The Ugly Duckling, Town Mouse and Country Mouse, Cinderella, The Little Red Hen, Hello Happy Rhymes, The Musicians of Bremen*. Za vsako knjigo smo povprečno porabili dve šolski uri.

Pri izboru knjig smo poleg same zahtevnosti besedila upoštevali tudi ilustracije, za katere je dobro, da so čim večje. Večinoma se otrok ravno na podlagi ilustracij odloči, ali bi mu lahko neka knjiga bila všeč in če jo je vredno prebrati. »Ilustracija je bližnjica h knjigi. Pri vzgoji za življenje s knjigo, za osebnostno rast, smo še vedno premalo pozorni na ilustracijo. Otrok pa se kar nekaj prvih let šolanja odloča za knjigo le po ilustracijah – ne bo prelistal knjige, da bo že ob prvem pogledu zaznal njeno vsebino, pač pa bo bistvo skušal zajeti predvsem skozi ilustracijo.« (Zupan, 2011, str. 289).

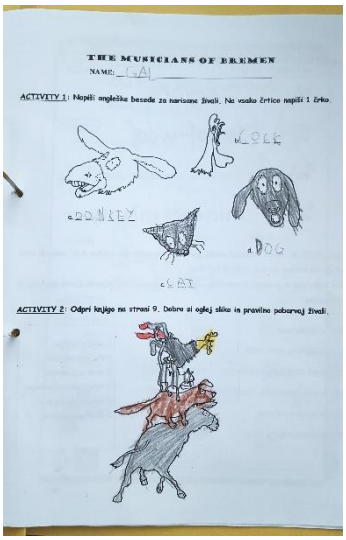
Knaflič (2012) ugotavlja, da je motivacijska vloga ilustracije zelo pomembna, saj v otroku vzbuja zanimanje za zgodbo in mu daje iztočnice za pogovor o vsebini knjige. Kakovostna ilustracija obogati besedilo, spodbudi pristnejše doživljanje zgodbe in sproža dodatne miselne procese.

Uvodna motivacija je zelo pomembna pri branju, saj v otrocih aktivira interes. Tako so najprej na podlagi kratkega opisa glavnih junakov oziroma zapletov ali pa s pomočjo slikovnih kartic ugotavljali, za katero zgodbo bi lahko šlo. Nato so jo obnovili v slovenščini. Najpomembnejše angleške besede smo izpostavili že pred branjem knjige.

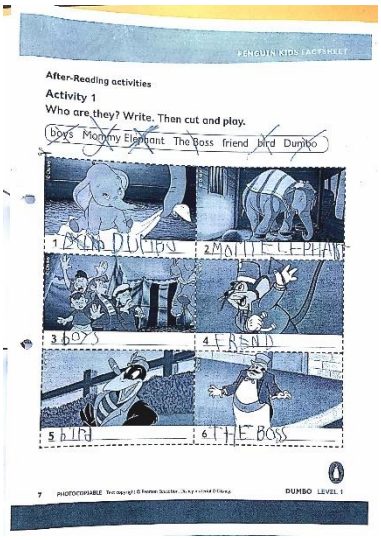
Učenci so se v polkrogu posedli na tla okoli učiteljice tako, da so vsi dobro videli knjigo, torej besedilo in slike. Branje na ta način je lahko zelo zabavno in učenci so bolj sproščeni,

kot če bi sedeli v klopeh. Zgodbo je nato učiteljica prebrala na glas. Pri branju na glas je potrebno paziti na tempo, premore, različno intonacijo, različne glasove za različne osebe iz zgodbe, gibanje in obrazno mimiko. »Poslušanje vsebuje tudi socialno komponento. Kadar učenec sam bere knjigo, gre za individualno aktivnost. … Pri poslušanju v razredu pa se učenec odziva tako kot drugi sošolci: spontano se z njimi smeji, žalosti, je presenečen, ga skrbi… Tako podzavestno oblikuje in razvija svojo sproščenost, svoj socialni in čustveni svet. Ustvarja tudi sebi lasten dialog z umetniškim besedilom, saj literarni svet povezuje s svojimi čustvi in izkušnjami. Če je ta dialog dovolj ustvarjalen, se učenec poskuša identificirati z literarnimi osebami.« (Dežman, 1998, str. 56).

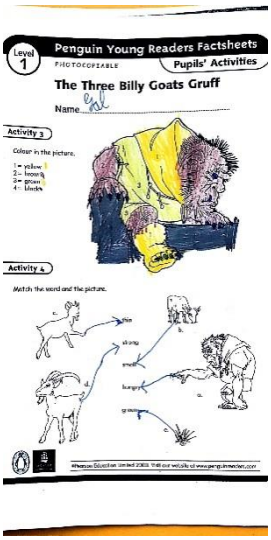
Samo zgodbo so učenci nato utrdili z reševanjem prilagojenih delovnih listov, ki so jih tekom šolskega leta vlagali v svoje mape, ki smo jih hranili v učilnici. Na koncu je nastal neke vrste portfolio, ki so ga učenci ob koncu šolskega leta odnesli domov. Tako so tudi starši dobili vpogled v naše delo med šolskim letom. Spodaj je nekaj primerov delovnih listov.



Slika 1: *Delovni list (The Musicians of Bremen)*



Slika 2: *Delovni list (Dumbo)*



Slika 3: *Delovni list (The Three Billy Goats Gruff)*

Poleg reševanja delovnih listov so se učenci učili tudi pesmice in izštevanke, ki so se navezovale na posamezno zgodbo, posamezne odlomke iz zgodbe so uprizorili ali odigrali, ogledali pa so si tudi risanke. Ob tem so vsakič naredili primerjavo med zgodbo v knjigi in zgodbo, upodobljeno na platnu. Učenci so ob tem spoznali, da obstaja več različic iste zgodbe. S tako primerjavo pa so v omejenem obsegu ugotavljali tudi kulturološke razlike med slovensko in angleško verzijo zgodbe. Risanke je bilo treba pozorno izbrati in učencem smo poskušali predvajati starejše verzije in ne povsem novih, računalniško dovršenih in znanstvenofantastičnih različic. Ob obravnavi knjige *Town Mouse and Country Mouse* so si ogledali risanko od Walt Disney Animation Studios *Silly Symphonies: The Country Cousin* (https:/ /www.youtube.com/watch?v=obwOm4fmsX0) iz leta 1936. Učenci so vidno uživali, sami risani liki so se jim zdeli zelo simpatični, zanimivo pa se jim je tudi zdelo, da je vsa zgodba glasbeno opremljena in liki ne govorijo.

Interesno dejavnost Angleške bralne urice smo izkoristili tudi, ko je bila v 3. razredu na praksi študentka razrednega pouka s Pedagoške fakultete v Ljubljani. Med zahtevami, ki jih je morala opraviti, je bila tudi ura poučevanja tujega jezika. Ker na naši šoli v 3. razredu še nismo imeli angleščine, je potem svojo obveznost opravila v okviru interesne dejavnosti.

V šolskem letu 2017/2018 učim en oddelek 4. razreda, v katerem je 9 učencev in učenk, ki so v prejšnjem šolskem letu obiskovali interesno dejavnost Angleške bralne urice v 3. razredu. Prijetno sem presenečena, saj izkazujejo samozavest in so za delo pri rednih urah angleščine zelo zavzeti. Veliko manj je opaziti strah oziroma nesigurnost kot pri ostalih učencih v oddelku. Na samo interesno dejavnost imajo prijetne spomine, tako da so učinki interesne dejavnosti res pozitivni.

5. Zaključek

Število sodelujočih učencev pri Angleški bralni znački EPI Reading Badge v šolskih letih od 2010/2011 do 2016/2017 je večinoma konstantno in pokaže, da se tekmovanja udeleži približno polovica učencev, ki jih učim v posameznem šolskem letu. Število tekmovalcev je višje v drugem triletju kot v tretjem triletju. Očitno na nižjo udeležbo v tretjem triletju vpliva starost učencev, obremenitev z velikim številom rednih predmetov, obveznih izbirnih predmetov v šoli ter drugih dejavnosti, v katere so učenci vključeni izven šole. Kljub temu je število učencev, ki se vsako šolsko leto odločijo za tekmovanje v Angleški bralni znački dovoljšen razlog, da tekmovanje na šoli organiziramo tudi v prihodnje.

Pri Angleški bralni znački EPI Reading Badge lahko tekmovalci osvojijo zlato priznanje, srebrno priznanje ali priznanje za sodelovanje. Število priznanj v posameznem šolskem letu pokaže, da učenci večinoma osvojijo zlato priznanje ali srebrno priznanje. Učencem veliko pomeni, katero priznanje so osvojili na tekmovanju, zato je priporočljivo, da mentorica večkrat letno poudari, da je branje samo po sebi bolj pomembno od samega priznanja in da se naj vsak otrok potrudi po svojih najboljših močeh.

Interesna dejavnost Bralni krožek tujih jezikov je na splošno dobro obiskana, sploh v drugem triletju, in se je udeleži večina učencev, ki namerava tekmovati v Angleški bralni znački. Učencem je všeč, da se knjige berejo v skupini in da takoj dobijo odgovore na morebitna vprašanja. Glede na to, da je v vseh teh letih interesna dejavnost pokazala svoje pozitivne učinke, jo je smiselno ohranjati tudi v naslednjih šolskih letih. Pozitiven učinek pa je opazen tudi, kadar na šoli ponudimo možnost branja v angleškem jeziku v okviru interesne dejavnosti v prvem triletju.

6. Literatura

Dežman, S. (1998). *Bralna značka v osnovni šoli: aktivnosti spodbujanja branja in preverjanja prebranih knjig: priročnik za mentorje bralne značke*. Radovljica: Skriptorij KA.

Gomboc, M. (2007). Potrebe učencev in interesne dejavnosti. V N. Komljanc (ur.), *Interes zbudi dejavnost: zbornik prispevkov* (str. 82-85). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grosman, M. (2000). Zakaj brati? Vprašanje, ki terja vedno nove odgovore. V I. Saksida (ur.), *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke* (str. 21-26). Ljubljana: Založba Rokus.

Hanuš, B. (2016). Ustvarjanje pomena – pismenost v akciji. *Otrok in knjiga, 43*(96), 61–63.

IFLA/UNESCO Manifest o šolskih knjižnicah. *Šolska knjižnica*, 2001, št. 3, str. 138-139. Pridobljeno s https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-sl.pdf

Jamnik, T. (2015). »Mnogo kultur ena zgodba«. *Otrok in knjiga,42*(92), 26–29.

Knaflič, L. (2012). O pomenu branja za otrokov razvoj. *Otrok in knjiga, 39*(84), 44–48.

Kolar, M. (2008). Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo [Elektronski vir]: program osnovnošolskega izobraževanja: koncept. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Interesne _dejavnosti_cb.pdf

Mlekuž, A. (2016). *Rezultati mednarodne raziskave PISA 2015.* Pridobljeno s www.pei.si/Sifranti/NewsPublic.aspx?id=135

Mohor, M. (2011). Petdeset let bralne značke. V J. Zupan (ur.), *Branje je potovanje: ob 50-letnici bralne značke* (str. 12-21). Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.

Pečjak, S. (2000). Kakšno (naj) bo učinkovito branje v 21. stoletju? V I. Saksida (ur.), *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke* (str. 27-33). Ljubljana: Založba Rokus.

Pirih, A. (2015). Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL. *Revija za elementarno izobraževanje, 8*(1–2), 113–132.

Zupan, J. (2011). Ilustracija – bližnjica h knjigi. V J. Zupan (ur.), *Branje je potovanje: ob 50-letnici bralne značke* (str. 282-292). Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Vovk je univ. dipl. zgodovinarka in univ. dipl. anglistka, ki je diplomirala na Filozofski fakulteti, Univerze v Ljubljani. Na Osnovni šoli Božidarja Jakca v Ljubljani poučuje angleščino od 4. do 9. razreda. Več kot deset let deluje kot mentorica pri tekmovanjih v angleški bralni znački in tekmovanjih v znanju angleščine za 8. in 9. razred. Na njeno pobudo se je na OŠ Božidarja Jakca Angleška bralna značka pričela izvajati bolj organizirano, na njen predlog pa so tudi začele delovati interesne dejavnosti, ki ponujajo branje v angleščini.

»Branje omogoča kompleksen pogled na svet« (Branje pri pouku angleščine na ZGNL)

Reading Promotes a Complex View of the World (Reading in English Lessons at ZGNL)

Sabina Gramc Lokar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
sabina.gramc.lokar@zgnl.si

Povzetek

Prispevek opozarja na pomen razvijanja kulture *branja* pri mladih. Avtorica predstavi strategije, s katerimi spodbuja *dijake s posebnimi potrebami* na *Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana* k branju angleških knjig. Pri tem se osredotoči na uporabo odlomkov iz leposlovja in člankov, redne ure branja, sodelovanje na tekmovanjih za *angleško bralno značko* in branje kot nagrado za hitro opravljeno delo. V prispevku tudi poudari pozitivne vplive, ki jih ima branje na *učenje angleščine*.

Ključne besede: angleška bralna značka, branje, dijaki s posebnimi potrebami, učenje tujega jezika, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Abstract

The author draws attention to the importance of developing *reading* culture in the teen population. The article outlines different strategies to encourage *special needs students* at the secondary school of the *Institute for the Deaf Ljubljana* to read English books. These include the use of literary excerpts and newspaper articles, regular hours dedicated to reading, participation in *English reading competitions* and reading as a reward for quickly completed assignments. The article concludes with a review of the beneficial effects reading in English has brought about in improving the students' knowledge of *English*.

Keywords: English reading badge competition, learning a foreign language, reading, special needs students, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (Institute for the Deaf Ljubljana)

1. Uvod

»Branje je edini prostor — v to sem globoko prepričan —, ki omogoča kompleksen pogled na svet.« (Drago Jančar, 2015)

Branje je vir informacij in znanja, zgodb o posamezniku in svetu ter pripomore k boljšemu razumevanju lastne zgodbe, samega sebe in sveta, ki nas obkroža. Ko pridemo v stik z različnimi informacijami, to lahko postavi pod vprašaj naša prepričanja, in tako prispeva k razvoju kritične presoje in kritičnega razmišljanja. Razmišljujoč človek je iz različnih informacij sposoben ustvariti in oblikovati svoje mnenje ter ga tudi predstaviti in zagovarjati. Z nekritičnim človekom, ki ne ve, kaj bi z informacijami počel, pa je enostavno manipulirati in ga izrabiti za različne interese. Zato nam ne sme biti vseeno, ali naši dijaki berejo in kako berejo.

2. Osrednji del besedila

Pri svojem delu na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana opažamo, da dijaki s posebnimi potrebami (gluhi, naglušni, dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami in dijaki z motnjami avtističnega spektra) zelo malo berejo. Neradi segajo tako po leposlovju kot po poljudni literaturi, časopisih in revijah. Večino informacij dobijo z interneta z različnih platform, nekaj tudi s televizije (gluhi dijaki predvsem s spletne televizije za gluhe: http://www.tipk.si/, http://www.gluhi.si/). Dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami kot razlog navajajo disleksijo in specifične bralno-zapisovalne težave, ki jim zelo otežkočajo in včasih celo povsem onemogočajo dekodiranje pisane besede. Pri gluhih in naglušnih je razlog pogosto slabo znanje jezika in skromnejši besedni zaklad ter posledično okrnjeno razumevanje vsebine. Pri dijakih z motnjami avtističnega spektra (MAS) pa so razlogi različni, med drugim slabše razumevanje prenesenega pomena, humorja ter socialnih situacij in odnosov, zaradi česar jim zgodbe večkrat »niso logične«.

Pri pouku angleščine branje že več let spodbujamo na različne načine:

1. z uporabo odlomkov iz knjig in člankov,
2. z bralnimi urami,
3. s sodelovanjem na tekmovanjih za angleške bralne značke in
4. z branjem kot nagrado za hitro opravljeno delo.

Pri urah angleščine uporabljamo učbenik, pouk pa vsaj enkrat mesečno popestrimo z aktualnimi članki, ki so odlični kot uvod v obravnavano temo, preverjanje bralnega razumevanja in uvajanje avtentične angleščine. Članki niso poenostavljeni, vendar pri izbiri pazimo, da so tako vsebinsko kot jezikovno primerni za določen nivo znanja. V pouk vključujemo tudi poezijo in krajše odlomke iz leposlovja, čeprav se zavedamo pasti tega pristopa. Pričakovanje, da bo to dijake navdušilo tudi za branje knjig, pa se je izkazalo za napačno. Tudi če jim je bila določena pesem všeč, niso poiskali še drugih pesmi istega avtorja in, tudi če se jim je zdel odlomek iz knjige zabaven, jih to ni spodbudilo, da bi se lotili cele knjige. Zato sedaj uporabljamo odlomke iz knjig za angleško bralno značko, ki jih morajo vsi prebrati. Pri obravnavi odlomkov uporabljamo bralne učne strategije in z vprašanji preverjamo razumevanje na posameznih ravneh. (Pečjak in Gradišar, 2015)

Dijaki so se na začetku zelo upirali predlogom, da bi brali karkoli, vključno z začetnim nivojem poenostavljenih angleških knjig, ki so jih več kot sposobni prebrati in razumeti. Zato smo spremenili pristop. V pouk smo uvedli ure, ko smo samo brali. Za to izberemo kak prijeten dan in ura se začne s tiho, umirjeno glasbo in izbiro knjig. Pomembno je, da dijaki berejo, pri čemer ne pazimo, ali berejo stripe ali zahtevnejše čtivo. Edino pravilo je, da berejo v angleščini, v tišini in celo šolsko uro. Pri tem se je pokazalo, kako težko vztrajajo pri aktivnosti, ki terja več časa in določen trud. Kot redni uporabniki interneta so navajeni na razpršeno pozornost in enostavno prehajanje med različnimi platformami, vsebinami in formati ter na zelo kratke zapise, skoraj povzetke. Marsikdo je povedal, da v življenju ni prebral še nobene knjige. V prvem letniku imamo bralno uro dvakrat na ocenjevalno obdobje, saj spremljanje dijakov pri branju učitelju zelo pomaga pri spoznavanju dijakov, določanju njihovega predznanja in ugotavljanju, kako njihova specifična motnja vpliva na delo z daljšim besedilom in razumevanje pisane besede. V višjih letnikih pa imamo bralno uro enkrat na ocenjevalno obdobje, da se preveri njihov napredek. Najprej so bile dijakom te bralne urice odveč, težko so zdržali brez klepeta in težko so ohranili pozornost. Počasi pa jim je vse skupaj postalo všeč in nekateri so opažali, da so po taki uri bolj umirjeni in dobre volje.

Da bi branje še dodatno osmislili, smo začeli kar vse dijake prijavljati na tekmovanje iz angleške bralne značke. Kot lahko preberemo tudi v Pravilniku o tekmovanju iz znanja za epi bralne značke v osnovni in srednji šoli, so med cilji tega tekmovanja širjenje in poglabljanje znanja, povečati priljubljenost branja v tujem jeziku, motivacija za nadaljnje poglabljanje znanja s področja tujega jezika, učencem in dijakom nevsiljivo dokazati, kaj zmorejo in znajo, privzgojiti mladim pozitiven odnos do knjige in zbuditi v njih voljo do branja sploh, jim ponuditi drugačen, svež, zanimiv in njihovi starosti in razvojni stopnji primeren način usvajanja jezikovnega znanja. Dijaki se potegujejo za zlato, srebrno ali bronasto bralno značko. Tako smo branju dodali še aspekt tekmovanja in nagrade, saj ob zaključku vsi sodelujoči dobijo potrdilo, kar zelo pomaga motivirati tiste dijake, ki so izrazito storilnostno naravnani in vidijo smisel samo v aktivnostih, ki jim nudijo ugodje ali nagrado. Taki začnejo brati zaradi bralne značke, nadaljujejo pa zaradi užitka ob branju. Z osmišljanjem branja, krepitvijo samopodobe dijakov ter zagotavljanjem učno varnega in spodbudnega okolja, ki vseeno vsebuje dovolj tekmovalnih situacij, uspemo za branje motivirati dijake z različnimi motivacijskimi vzorci (Juriševič, 2012).

Naslednja novost, ki smo jo uvedli, je ta, da si dijaki sami izberejo, kaj bodo počeli, ko naredijo dano nalogo. Na izbiro imajo dodatne vaje ali pa branje. Očitno so tudi sami začeli povezovati branje angleških knjig z užitkom, saj so začeli samoiniciativno segati po knjigah, ki so v učilnici, in se branju ne poskušajo več izogniti kot na začetku. Z branjem bogatijo angleško besedišče, utrjujejo pravilne stavčne strukture in besedni red ter na neobremenjen način urijo veščino branja v tujem jeziku. Pri pouku smo se pogovarjali o vplivu branja na razvoj in delovanje možganov, o desetih pravicah bralcev Daniela Pennaca in o tem, da so knjige okno v tujo kulturo in v tuja življenja, v čustva in občutja, ki jih avtorji položijo na jezik ali pa v misli svojim junakom, do katerih drugače nimamo dostopa. Z besedami Gregorja Hrovatina: »Znanci, prijatelji in družinski člani nam v vsem življenju ne omogočijo toliko vpogleda vase kot junaki ducata odličnih knjig. Tudi če postanemo psihiatri ali kaj podobnega, bomo imeli opravka z manjšo raznolikostjo osebnosti in življenjskih okoliščin. Omejeni smo s časom in prostorom, v katerem živimo. Knjige pa prihajajo od vsepovsod in iz vseh časov, v katerih so se pisale.« Branje pomaga pri introspekciji in če bolje razumemo sebe, bolje razumemo tudi druge in smo bolj sočutni. Tudi do sebe. Kot je rekel že Miroslav Košuta: »S knjigo vstopam v lepoto in iščem skrivnost samega sebe«.

3. Zaključek

Zaenkrat kaže, da je tak pristop uspešen. Dijaki so začeli samostojno segati po knjigah, vedno pogosteje se dogaja, da nam kak dijak priporoči dobro knjigo, vsako leto več dijakov uspe prebrati vse obvezno čtivo za bralno značko in nekaj jih je celo prejelo srebrno priznanje. Na nevsiljiv in preprost način bogatijo svoje besedišče in tudi pri pisanju esejev se pozna, da začenjajo razmišljati širše in bolj kritično. Nekaj dijakov je začelo pisati kratke zgodbe v angleščini, ki so nato objavljene v šolskem časopisu En kul cajtng.

Res je, da ni zagotovila, da bodo vsi postali navdušeni bralci, ki berejo za užitek in posegajo tudi po zahtevnejših delih, in ni zagotovila, da bodo brali tudi v slovenščini, vsekakor pa privzgajanje navade branja pripomore k spreminjanju njihovega odnosa do branja in k razvijanju kompleksnejšega pogleda na svet.

4. Literatura

Hrovatin, G. (2017): *Višji cilji književnosti. Pridobljeno s* http://za-misli.si/kolumne/gregor-hrovatin/3288-visji-cilji-knjizevnosti

Jurič, Zora A. (2015). *Drago Jančar: "Opuščamo branje, opuščamo zgodbe." (2. del) Pridobljeno s* https://fokuspokus.si/article/407?=drago-jancar-opuscamo-branje-opuscamo-zgodbe-2-del

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli. Pridobljeno s* http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje_u%C4%8Dencev_v_%C5%A1oli_u%C4%8Dbenik__2012_.pdf

Košuta, M. *Deklica z rastočo knjigo. Pridobljeno s* http://rastocaknjiga.si/

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015): *Bralne učne strategije.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman. Paris: Gallimard.*

Pravilnik o tekmovanju iz znanja za epi bralne značke v osnovni in srednji šoli. Pridobljeno s http://vedez.dzs.si/datoteke/PRAVILNIK%20%20O%20TEKMOVANJU.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Sabina Gramc Lokar je zaključila študij na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. V srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana že petnajsto leto poučuje angleščino, opravila je defektološko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti in obiskovala tečaje slovenskega znakovnega jezika. Zanima jo poučevanje otrok s posebnimi potrebami ter vpliv znakovnega jezika na učenje jezikov, zato sledi novostim in se redno udeležuje izobraževanj in konferenc na tem področju.

Medkulturni dialog na I. OŠ Žalec

Intercultural Dialogue at I. OŠ Žalec

Metoda Blagotinšek Turk

I.OŠ ŽALEC
metoda.b.turk@gmail.com

Povzetek

I. OŠ Žalec spada med velike šole, trenutno štejemo 753 učencev. Pred desetimi leti smo začeli opažati porast vpisa učencev iz držav bivše Jugoslavije. Na šolo so se vpisovali tudi učenci iz Ukrajine, Rusije, Bolgarije, Nemčije, Brazilije,…
Na šoli smo se srečevali sprva z jezikovnim problemom, saj učenci priseljenci in njihovi starši niso govoril slovensko. Na šoli smo zaznali tudi nestrpnost do učencev priseljencev. Na šoli se je ustanovil tim za medkulturni dialog in v okviru tega tima je na šoli nastala zgibanka za starše učencev priseljencev. Zgibanka je napisana v več jezikih. Vzpostavili smo delo z učenci tutorji, ki pomagajo učencem priseljencem. Na šoli izvajamo dodatne ure za učenje slovenščine za učence s Kosova in Albanije ter posebne roditeljske sestanke s prevajalko in šolski projekt jezikovna tržnica.
Izmed vseh aktivnosti na šoli se je najbolj razvil projekt Jezikovna tržnica. Gre za celodnevni dogodek na šoli, kjer se predstavijo družine naših učencev, ki prihajajo iz drugih jezikovnih okolij. V okviru medpredmetnega sodelovanja na ta dan za učence pripravimo tudi predavanja tujcev, ki živijo v naši okolici.
Tako vse učence navajamo, da s spoznavanjem drugih kultur, navad in običajev krepimo svoj lastni kulturni kapital in kulturne vrednote. Z empatijo in vživljanjem v čustva učencev priseljencev pa krepimo strpnost v šoli in celi lokalni skupnosti.

Ključne besede: jezikovna tržnica, medkulturni dialog, strpnost, učenci priseljenci.

Abstract

I. OŠ Žalec is quite big school, currently there are 753 pupils. Ten years ago we began to notice more and more pupils from the countries of the former Yugoslavia. We also had pupils whose parents came from Ukraine, Russia, Bulgaria, Germany, Brazil…
At school, we first had a linguistic problem, since parents and children from other countries did not speak Slovenian. We also noticed intolerance to pupils whose mother tongue was not Slovenian.
At the school, a team for intercultural dialogue was formed, and within this team, the school leaflet for parents was written in several languages then we organized pupils tutors, additional lessons of Slovene language for pupils whose mother tongue was Albanian language, extra parent teacher meetings at school with a translator and the project called language market.
Among all these activities at our school, the language market project has developed the most. This is an all day event, where families from different linguistic origin, present their country and its language to pupils at school.
During this day, foreigners who live nearby come to school and give a talk to pupils about their life in Slovenia. Some talks are also given to teachers.

Key words: intercultural dialogue, language market, pupils whose mother tongue is different from the language spoken in the host country , tolerance.

1. Uvod

I. OŠ Žalec, trenutno šteje 753 učencev, skupaj z dvema podružnicama. Vsaka podružnica ima 50 učencev, ena izmed specifik centralne šole pa je pestrost jezikovnih okolij iz katerih prihajajo naši učenci. Danes imamo na šoli 72 učencev priseljencev ob tega jih je s prilagoditvami 30.

Učenci priseljenci so z vključenostjo v osnovnošolski vzgojno-izobraževalni sistem vključeni v redne razrede osnovne šole in ob tem deležni nekaterih oblik podpore. Pravice do vključevanja otrok priseljencev v slovenski osnovnošolski vzgojno –izobraževalni sistem urejajo Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

Z vključevanjem učencev priseljencev v vzgojno izobraževalne ustanove in z oblikovanjem postopkov za njihovo učinkovito integracijo se tako otrokom priseljencem pomaga pri premagovanju težav pri učenju, ki izvirajo iz nezadostnega jezikovnega znanja, razlik med kulturo okolja, iz nepopolne vključenosti v družbo in iz razlik v šolskih sistemih in programih izobraževanja med državo izvora in Slovenijo. Ustava Republike Slovenije priseljencem v Sloveniji v skladu z mednarodnimi pogodbami zagotavlja vse pravice, razen tistih, ki jih imajo po ustavi ali zakonu samo državljani Slovenije. Posebej je varovana pravica do izražanja pripadnosti svojemu narodu ali narodni skupnosti, do gojenja in izražanja svoje kulture ter uporabe svojega jezika in pisave. Ne glede na vstopni položaj otrok priseljencev je ob vpisu v slovensko –izobraževalni sistem njihov pravni status izenačen z vsemi vključenimi otroki (Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012).

Med temeljnimi cilji za izobraževanje otrok priseljencev, ki so zapisani v publikaciji Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole Zavoda republike Slovenije za šolstvo je pomembno:

- -zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- -vzgajanje za medsebojno strpnost,
- -razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov,
- -spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin in
- -razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi (Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012).

Na šoli smo približno pred desetimi leti začeli opažati povečan vpis učencev iz Kosova, Bosne in Hercegovine ter Hrvaške. Učenci so se vpisovali brez znanja slovenskega jezika, tudi starši niso govorili slovensko. Vpisovali so se učenci različnih starosti. Na šoli je ravnateljica ustanovila tim za medkulturni dialog in v okviru tega tima smo iskali rešitve kako pomagati učencem priseljencem skladno s smernicami za vključevanje otrok priseljencev vrtce in šole.

Vsak vzgojno-izobraževalni zavod, ki vključuje otroke priseljence, v letnem delovnem načrtu strategijam dela z učenci priseljenci nameni posebno pozornost. V letnem delovnem načrtu šole načrtujejo konkretne ukrepe za to, da bi učenci priseljenci dosegali standarde znanja, hkrati s tem pa jim bo zagotovljena pravica do ohranjanja lastne kulturne identitete (Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012).

2. Aktivnosti tima za medkulturni dialog

Vpletenost staršev priseljencev v izobraževanje lastnih otrok je pomemben dejavnik pri šolskem uspehu. Toda mnogi starši priseljenci pri stikih s šolo naletijo na jezikovne in kulturne ovire,. Zato so za učinkovito sporazumevanje med šolami in starši zelo pomembni številni ukrepi, predvsem tisti, ki se nanašajo na rabo jezikov, ki niso v redni šolski rabi (Medvešček, Bešter, 2010).

Za začetek smo na šoli oblikovali zgibanko angleškem in nemškem jeziku, z osnovnimi podatki; kdaj se šola odpre, urnik šolskega zvonca,…Kasneje je nastala zgibanka še v albanskem jeziku. Tako so starši priseljenci ob prvem stiku s šolo dobili nekaj pomembnih informacij. Šola je zaprosila Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport za izvajanje dodatnih ur strokovne pomoči pri učenju slovenščine kot tujega jezika. Zakonodaja, (81. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja) daje normativno podlago za zagotavljanje finančnih sredstev za učenje slovenščine kot tudi poučevanje maternega jezika za priseljene učence in dijake v redno osnovno šolsko in srednješolsko izobraževanje.

Učiteljica, ki je izvajala pouk slovenščine za učence priseljence v prvem in drugem letu šolanja nam je bila v pomoč tudi pri razgovorih s starši. Enkrat letno smo sklicali tudi vse starše učencev priseljencev s Kosova in Albanije kjer je prevajalka prevedla nagovor ravnateljice.

Ravnateljica je poudarila pomen učenja slovenskega jezika ter obiskovanja dodatnih ur slovenščine. Spodbujala je družine priseljencev k vpisu njihovih otrok v organizirano podaljšano bivanja za učence na predmetni stopnji. ter tudi mame k učenju slovenskega jezika.

Večina učencev kmalu usvoji slovenski jezik. Skozi leta opažamo, da imajo največ težav z vključevanjem učenci, ki se v Žalec preselijo s Kosova. Zato učenci, ki že dobro znajo slovensko prevajajo učencem priseljencem s Kosova prve tedne pouka. To so naši učenci tutorji. Pomagajo tudi pri prevajanju pri vpisu v šolo in na govorilnih urah.

Učitelji čutimo stisko učencev priseljencev, ki ob prihodu v Slovenijo ne znajo slovensko in so se takoj primorani vključiti v šolo in slovenski pouk. Zaznali pa smo tudi nestrpnost slovenskih otrok do učencev priseljencev. Učitelji so se s svojimi učenci pogovarjali o stiskah s katerimi se srečujejo učenci priseljenci, ki so na naši šoli. (Prilagoditve pri ocenjevanju znanja za učence priseljence trajajo dve leti.). Iz tega razloga se je rodila zamisel o jezikovni tržnici kot o posebnem dogodku na katerem bi se učenci, ki prihajajo iz drugačnega jezikovnega okolja s ponosom predstavili na šoli. Na jezikovni tržnici se tako predstavijo učenci in starši , ki prihajajo iz tujih držav in sedaj obiskujejo našo osnovno šolo.

Jezikovna tržnica je ena izmed oblik delavnic za razvijanje medkulturnosti. Organizirana je v sodelovanju s starši, otroki in strokovnimi delavci katere namen je spodbujanje razvoja medkulturnih kompetenc in krepitev socialno čustvene kompetence. Cilj je, da različne skupine udeležencev spodbudimo k dobrim in spoštljivim medsebojnim odnosom ter razumevanju. Ob tem strmimo k temu, da iščemo podobnosti in različnosti med jeziki in kulturami udeležencev (Priročnik za izvajanje programa uspešno vključevanje otrok priseljencev, 2015).



Slika 1:*Jezikovna tržnica 2014 (avtor J. Mencinger)*

Začeli smo skromno, s prvo jezikovno tržnico pred 8 leti. Svojo državo in sladice iz te države so takrat predstavile mame naših učencev iz Ukrajine, Rusije ter Bosne in Hercegovine. Na ta način so učenci s ponosom predstavljali svojo državo, se počutili sprejete in pomembne na šoli.



Slika 2: *Rusija se predstavi (avtor: P. Kernjak)*

Naslednje leto smo razširili projekt. Pod sloganom "Tuje jezike treba je znati, pa tudi tuje slaščice je dobro poznati" se nam je pridružila še romska družina, družina iz Srbije in Nemčije.



Slika 3: *Srbija se predstavi (avtor: J. Mencinger)*

Učenci predmetne stopnje so tekom dopoldneva obiskali stojnice na jezikovni tržnici ter se pri vsaki stojnici naučili pet besed. Te besede je vsaka oddelčna skupnost zapisala na plakat in ga razstavila v svojem razredu. Mame so postregle tudi tipično sladico iz svoje države in predstavile otroške knjige. Za učence predmetne stopnje smo pripravili predavanja tujcev, ki živijo v naši okolici. Nune iz Nigerije, učiteljica s Kosova, ki je na šoli učila albanske in kosovske otroke slovenščino in upokojena učiteljica iz Velike Britanije pa so pripravile predavanje za učence predmetne stopnje. Glavna tema njihovih predavanj je bila pripoved o tem, kako se oni kot tujci počutijo v našem lokalnem okolju, katere naše navade se jim zdijo smešne ali nenavadne, kako so se privadili na slovenski način življenja na slovensko hrano in s katerimi težavami se srečujejo v vsakdanjem življenju v Sloveniji.



Slika 4: *Stojnica Ukrajina (avtor: P. Kernjak)*



Slika 5: *Stojnica Albanija. (avtor: N. Šuler)*



Slika 6: *Predavanje za učence (avtor: N. Šuler)*

Čez tri leta hodnik šole že nič več ponujal dovolj prostora za vse stojnice naših mam. Zato smo projekt preselili na hodnik nad telovadnico. Presenetilo nas je kakšno zanimivo množico staršev smo našli na šoli. Jezikovno tržnico so popestrile še mame iz Brazilije, Romunije in Bolgarije. Pridružile so se tudi mame iz Albanije.

Pripravili smo tudi mizo s slovenskimi dobrotami ter napisi vseh jezikov, ki se poučujejo na šoli.



Slika 7: *Slovenske dobrote (avtor: N. Šuler)*

Razširili smo tudi nabor predavanj za učence predmetne stopnje. Predavanja za učence potekajo tudi v angleškem in nemškem jeziku. Tako se nam že vrsto let pridruži kot predavatelj gost iz ameriške ambasade v Ljubljani. Učencem, ki obiskujejo izbirni predmet nemščina predstavniki Goetejevega inštituta pripravijo predavanje v nemščini.

V šolskem letu 2016 2017 smo pripravili sedmo jezikovno tržnico. Naš slogan je postal "Kjerkoli sonce teče, povsod kruh se peče." Tako smo spoznavanje jezikov in kultur zaokrožili s peko kruha. Družine naših učencev tujcev so spekle kruh, ki je značilen za državo iz katere prihajajo. Ob bogastvu tujih dežel pa nismo pozabili na slovensko kulturo. Poseben del tržnice je bil namenjen slovenskemu kruhu.



Slika 8: *Kruh iz Slovenije (avtor: P. Kernjak)*



Slika 9: *Kruh iz Ukrajine (avtor P. Kernjak)*

Ob odprtju sedme jezikovne tržnice smo pripravili kulturni program v katerem so petošolci vihrali z zastavami vseh držav, kjer imajo učenci naše šole korenine, učenci otroškega pevskega zbora pa so zapeli otroške pesmi v več jezikih. Starši učencev iz Bosne in Hercegovine, Kosova, Makedonije, Nemčije, Nizozemske, Paname, Rusije in Ukrajine ter romski otroci so na jezikovnih stojnicah predstavljali različne zanimive predmete, da so pokazali del kulture različnih narodov, pogovor pa je stekel tudi o različnih vrstah kruha, ki so ga pripravili. Šestošolcem se je v predavanju predstavila mama iz Paname, Ali Khodary, naš someščan, ki je po rodu iz Sudana pa je učence navdušil s tradicionalnim sudanskim oblačilom in pisavo.



Slika 10: *Bogastvo narodov na šoli (avtor: P. Kernjak)*



Slika 11: *Sudan se predstavi (avtor: P. Kernjak)*

3. Zaključek

Živimo v svetu pogostih stikov različnih kultur, tako smo na naši šoli s pridom izkoristili bogastvo srečevanja jezikov in narodnosti za medsebojno spodbujanje k strpnosti, ki se je ob tem učimo eni in drugi. Jezikovna tržnica je dokaz, da nas kulturne razlike bogatijo, otroci pa se lahko kvalitetno družijo ne glede na jezik in kulturo. Ob spoznavanju drugih navad, običajev in kultur pa krepimo svoj lastni kulturni kapital in vrednote.

Vloga učitelja, ki izvaja in oblikuje vzgojno izobraževalni proces na šoli je ključna za uspešno vključevanje učencev priseljencev. Od posamezne šole je odvisno na kakšen način vpelje v šolsko okolje medkulturni dialog. Pri oblikovanju medkulturnega šolskega okolja je treba negovati dobro sodelovanje šole s starši učencev priseljencev in se vključevati v lokalno okolje.

4. VIRI IN LITERATURA

Medvešček, Bešter (2010): *Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi.* Eurydice, 2009.

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, (2012). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev, (2015). Ljubljana. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport Republike Slovenije

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/ (1996). Uradni list RS, št. 12 (13. 12. 1996). Pridobljeno s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html

Kratka predstavitev avtorja

Metoda Blagotinšek Turk, po izobrazbi profesorica angleščine in zgodovine, ter magistrica ameriških študij, zaposlena na I. OŠ Žalec kot pomočnica ravnateljice. Poučuje angleščino v vseh triadah, veselijo jo izzivi IKT tehnologije v osnovni šoli.

Povezovanje z izvenšolskimi institucijami kot nadgradnja dela z nadarjenimi dijaki pri pouku matematike

Providing Extra Learning Opportunities for Talented Students in Mathematics through Cooperation with External Institutions

Urška Koren Likar

Gimnazija Nova Gorica
urska.koren.likar@gimng.si

Tjaša Jug

Kmetijsko gozdarski zavod Nova Gorica
tjasa.jug@go.kgzs.si

Povzetek

Delo z nadarjenimi dijaki pri matematiki ni omejeno le na pouku, ampak se lahko v povezavi z raznimi institucijami odvija tudi izven šole. Gimnazija Nova Gorica v okviru raziskovalnega dela dijakov tesno sodeluje s Kmetijsko gozdarskim zavodom Nova Gorica, kjer so dijaki vključeni v raziskave s področja biologije in kemije, pa tudi matematike. V prispevku je predstavljena matematična raziskovalna naloga, ki je plod tega sodelovanja. Cilj naloge je raziskati vplive različnih podnebnih dejavnikov na pridelek češenj. Pri obdelavi podatkov je potrebno znanje modeliranja, s katerim se dijaki srečajo pri pouku matematike že v prvem letniku, za poglobljeno razumevanje pa je potrebno znanje četrtega letnika in poznavanje vsebin, ki niso del učnega načrta. Po korakih je zgrajen enostaven linearen regresijski model, ki je nadgrajen do multiplega linearnega regresijskega modela. Model je praktično uporabljen na konkretnih podatkih o masi skupnega pridelka in povprečni masi sadežev za različne sorte češenj.

Ključne besede: češnje, koeficient determinacije, metoda najmanjših kvadratov, modeliranje, podnebni dejavniki, raziskovalna naloga.

Abstract

Working with gifted students in mathematics is not limited to classroom lessons, but it can also be carried out outside school, through cooperation with various institutions. Gimnazija Nova Gorica (Nova Gorica Grammar School) closely cooperates with Kmetijsko gozdarski zavod Nova Gorica (Institute of agriculture and forestry Nova Gorica), where some of our students have the opportunity to engage in several research activities in the field of biology and chemistry, as well as in the field of mathematics. The paper presents a mathematical research project which is the outcome of the above mentioned cooperation. The aim of the project is to investigate the effects of various climatic factors on cherry production. Data processing requires not only the basic knowledge of modelling, which is taught to our first-year students in their regular mathematics classes, but also the advanced understanding of the topic, which is usually dealt with in their final year, and also some content that is not part of the curriculum. A simple linear regression model, which is built up in a stepwise manner, is upgraded to a multiple linear regression model. The model is practically used on the concrete data of the total yield mass and the average weight of fruits for different sorts of cherries.

Keywords: cherries, the coefficient of determination, the method of least squares, modelling, weather conditions, research project.

1. Uvod

Matematika ni samo abstraktna veda, ampak je uporabna tako na naravoslovnem kot tudi družboslovnem področju. Dijakom velikokrat predstavlja težavo tudi zato, ker ne vidijo njene uporabnosti. Pomembno je, da dijakov ne spodbujamo samo med poukom, ampak jim ponudimo dodatne dejavnosti, ki niso vezane le na učno uro, niti ne samo na šolski prostor. Kvalitetno sodelovanje z izvenšolskimi institucijami dijakom odpira nov pogled na uporabnost pridobljenega znanja.

V sodelovanju s Kmetijsko gozdarskim zavodom Nova Gorica sta dijaka četrtega letnika naredila raziskovalno nalogo, v kateri sta proučevala vpliv vremena na pridelek češenj. Na področju češenj je, za razliko od ostalih kmetijskih kultur, predvsem vinske trte, narejenih precej manj raziskav, zato so bila nova odkritja toliko bolj zanimiva. Dijaka sta se pod vodstvom mentorice dr. Tjaše Jug iz Kmetijsko gozdarskega zavoda seznanila z raziskavami in si ogledala inštrumente, ki jih na zavodu uporabljajo za analizo češenj. V Sadjarskem centru Bilje pa sta si ogledala drevesa češenj, katerih plodove sta preučevala. Tam sta dobila tudi podatke o sortah češenj ter o masi plodov in količini pridelka posamezne sorte. V sodelovanju z dr. Tjašo Jug smo določili, kateri vremenski dejavniki najbolj vplivajo na rast rastlin in plodov ter v katerih obdobjih je vremenski vpliv najpomembnejši. Tako je bila izbrana baza podatkov za matematično obdelavo. Pri obdelavi podatkov in modeliranju le teh se dijaka nista zadovoljila z uporabo programa Microsoft Office Excel, ampak sta želela izpeljati in dokazati vsa potrebna matematična orodja.

Tema raziskovalne naloge (Saksida in Škvarč, 2016) je vpliv številnih podnebnih dejavnikov na pridelek češenj. Proučevana je bila tako masa skupnega pridelka kot povprečna masa sadežev (masa ploda). Ugotovitve so izhajale iz podatkov v obdobju štirih let (2011–2014). Dijaka sta preučevala odvisnost mase pridelka in mase ploda od petih vremenskih dejavnikov: temperature, padavin, sončne obsevanosti in s tem povezane oblačnosti ter relativne zračne vlage. Vremenski podatki za vsa štiri leta so bili vzeti iz spletnega arhiva meteoroloških meritev Agencije Republike Slovenije za okolje. Odvisnost mase pridelka in ploda od izbranih vremenskih dejavnikov sta dijaka preučevala posebej za obdobje od začetka do konca cvetenja (obdobje cvetenja), za obdobje od konca cvetenja do obiranja češenj (obdobje zorenja) ter za obe obdobji skupaj. Za analizo so bili uporabljeni podatki šestih sort češenj: Biggareau Burlat, Black Star, Grace Star, Merchant, Sweet Early in Vigred, ki so bili pridobljeni v Sadjarskem centru Bilje (Komel, 2012). Odvisnost med posameznimi vremenskimi dejavniki in maso pridelka ter ploda sta dijaka preučevala z uporabo enostavnega linearnega regresijskega modela. Poleg formul za izračun tega modela sta izpeljala tudi formule za izračun parametrov multiplega linearnega regresijskega modela, a ta model za proučevanje odvisnosti ni bil uporabljen, predvsem zaradi premajhne količine podatkov (podatki o masi pridelka in ploda le iz štirih let). Parametri obeh modelov so bili izračunani z metodo najmanjših kvadratov. Izpeljala sta tudi formulo za izračun koeficienta determinacije enostavnega linearnega regresijskega modela.

V raziskovalni nalogi se je matematika izkazala za nepogrešljivo orodje pri analizi podatkov, zato je bila motivacija za pridobitev novih matematičnih znanj zelo visoka. Cilj, ki smo si ga zastavili, je bil po korakih zgraditi matematični model in ga uporabiti na konkretnih podatkih, zato so bile izpeljane formule za izračun parametrov v primeru, ko je model:

a) konstantna funkcija,
b) linearna funkcija, ki gre skozi koordinatno izhodišče,
c) poljubna linearna funkcija.

Za vse primere je bilo tudi matematično dokazano, da se izpeljani model najbolje prilega empiričnim podatkom.

2. Matematični model

Dijaki v prvem letniku pri pouku matematike spoznajo modeliranje z linearno funkcijo (Bon Klanjšček, Dvoržak in Felda, 2009), vendar bolj poglobljenega znanja ne pridobijo. V višjih letnikih lahko, z nekaj dodatnega znanja, model sami izpeljejo in dokažejo njegovo pravilnost.

Linearna regresija je prilagajanje linearne funkcije empiričnim podatkom. Če preučujemo vpliv samo ene neodvisne spremenljivke x na odvisno spremenljivko y, rečemo, da je regresija enostavna. Podatke predstavimo z razsevnim grafikonom, kjer je na ordinatni osi odvisna spremenljivka y, na abscisni pa neodvisna x. Premico, ki se podatkom najbolje prilega, določimo z metodo najmanjših kvadratov, po kateri mora biti vsota kvadratov razlik med dejanskimi vrednostmi odvisne spremenljivke in vrednostmi, določenimi z regresijsko premico, najmanjša.

Kriterij metode najmanjših kvadratov je postavil Carl Friedrich Gauss (1777–1855). Matematično ga zapišemo sledeče:

$$min \sum_{i=1}^{n} \left(y_i - (a + bx_i)\right)^2,$$

kjer so (x_i, y_i) podatki, x_i neodvisna in y_i odvisna spremenljivka, a in b parametra, n pa število podatkov (Košmelj, 2007).

V raziskovalni nalogi je model enostavne linearne regresije izpeljan za različne primere tako, da se zahtevnost izpeljave stopnjuje in se podatkom najbolje prilega:

a) konstanta ($y = a$),
b) premica, ki gre skozi koordinatno izhodišče ($y = bx$),
c) poljubna premica ($y = a + bx$)

Za določanje vpliva vremenskih dejavnikov na pridelek češenj je uporabljena splošna oblika premice.

V nadaljevanju so predstavljeni primeri izpeljav parametrov regresijskih modelov in koeficienta determinacije skupaj z dokazi.

2.1 Model konstantna funkcija

Prikazana je izpeljava modela, ko je regresijska premica konstanta. Podan je tudi dokaz, da funkcija, ki izračuna vsoto kvadratov razlike med izmerjeno in modelirano vrednostjo, doseže minimum.

Podatkom (x_i, y_i) priredimo premico $y = a$. Vsoto kvadratov razlik med dejanskimi vrednostmi in modeliranimi označimo s $Q(a)$:

$$Q(a) = \sum_{i=1}^{n} (y_i - a)^2 \ .$$

Ker iščemo minimalno vrednost funkcije $Q(a)$, mora biti odvod enak 0:

$$\frac{dQ(a)}{da} = 0 \, .$$

Odvod je:

$$\frac{dQ(a)}{da} = \sum_{i=1}^{n} 2(y_i - a)(-1) = -2 \sum_{i=1}^{n} (y_i - a) \, ,$$

torej je

$$\sum_{i=1}^{n}(y_i - a) = 0 \text{ in zato } \sum_{i=1}^{n} y_i - na = 0\,.$$

Izrazimo a:

$$a = \frac{\sum_{i=1}^{n} y_i}{n} = \bar{y}\,.$$

Ugotovili smo, da je v tem primeru iskani parameter a enak povprečni vrednosti $\bar{y}$ odvisnih spremenljivk y_i.

Z drugim odvodom dokažimo, da doseže funkcija $Q(a)$ pri izračunanem parametru minimum:

$$\frac{d^2Q(a)}{da^2} = \sum_{i=1}^{n} 2 = 2n > 0\,,$$

kjer je n število točk, torej naravno število. Drugi odvod je zato pozitiven, torej je minimum dokazan.

2.2. Model linearna funkcija, ki gre skozi koordinatno izhodišče

Predstavljena je izpeljava modela, ko gre regresijska premica skozi koordinatno izhodišče. Podan je tudi dokaz, da doseže funkcija, ki izračuna vsoto kvadratov razlike med izmerjeno in modelirano vrednostjo, minimum.

Podatkom (x_i, y_i) priredimo premico $y = bx$. Vsoto kvadratov razlik označimo s $Q(b)$:

$$Q(b) = \sum_{i=1}^{n} (y_i - bx_i)^2.$$

Ker iščemo minimalno vrednost funkcije $Q(b)$, mora biti odvod enak 0:

$$\frac{dQ(b)}{db} = 0\,.$$

Odvod je:

$$\frac{dQ}{db} = \sum_{i=1}^{n} 2(y_i - bx_i)(-x_i) = -2\sum_{i=1}^{n} (y_i x_i - bx_i^2)\,,$$

torej je

$$\sum_{i=1}^{n}(y_i x_i - bx_i^2) = 0 \text{ in zato } \sum_{i=1}^{n} y_i x_i - b\sum_{i=1}^{n} x_i^2 = 0\,.$$

Izpeljemo b:

$$b = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_i y_i}{\sum_{i=1}^{n} x_i^2}\,.$$

Dokažimo, da doseže funkcija $Q(b)$ pri izračunanem parametru b minimum:

$$\frac{d^2Q(b)}{db^2} = \sum_{i=1}^{n} 2x_i^2 > 0.$$

Ker je drugi odvod pozitiven, je minimum dokazan.

2.3. Model poljubna linearna funkcija

Predstavljena je izpeljava formule za izračun parametrov enostavnega linearnega regresijskega modela, ko je regresijska premica oblike $y = a + bx$. Tu je potrebno dodatno matematično znanje parcialnih odvodov. Izpeljava parametrov in dokaz sta zamudna, zato so navedeni le rezultati.

Naj bo regresijska premica oblike $y = a + bx$. Tedaj je vsota kvadratov razlik:

$$Q(a,b) = \sum_{i=1}^{n} \left(y_i - (a + bx_i)\right)^2,$$

pri čemer je x_i poljubna vrednost neodvisne spremenljivke, y_i pa njej pripadajoča vrednost odvisne spremenljivke.

Funkcija $Q(a,b)$ bo imela najmanjšo vrednost pri tistih parametrih a in b, za katere bosta parcialna odvoda funkcije po a in po b enaka 0:

$$\frac{\partial Q(a,b)}{\partial a} = 0 \quad \text{in} \quad \frac{\partial Q(a,b)}{\partial b} = 0\,.$$

Izračunani parametri linearnega regresijskega modela so:

$$b = \frac{VKOxy}{VKOxx}, \quad a = \bar{y} - b\bar{x}\,,$$

kjer je $\bar{x}$ povprečje neodvisnih spremenljivk x_i, $\bar{y}$ povprečje odvisnih spremenljivk y_i, *VKOxx* je vsota kvadriranih odklonov od povprečja

$$VKOxx = \sum_{i=1}^{n} (x_i - \bar{x})^2$$

in

$$VKOxy = \sum_{i=1}^{n} \left((x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})\right).$$

2.4. Koeficient determinacije

Koeficient determinacije R^2 je definiran kot razmerje med vsoto kvadriranih odklonov premice regresijskega modela od povprečne vrednosti odvisne spremenljivke in med vsoto kvadriranih odklonov vrednosti odvisne spremenljivke od njene povprečne vrednosti (Košmelj, 2007).

V raziskovalni nalogi je izpeljana formula za koeficient determinacije

$$R^2 = \frac{(VKOxy)^2}{VKOxx \cdot VKOyy}\,.$$

Če vsi podatki (x_i, y_i) ležijo na regresijski premici, je koeficient determinacije enak 1. Manjši kot je koeficient determinacije, slabše se podatki prilegajo regresijski premici.

2.5. Model multiple linearne regresije

V raziskovalni nalogi smo se ukvarjali tudi z multiplo linearno regresijo, pri kateri smo proučevali odvisnost ene spremenljivke z_i od dveh drugih, med seboj neodvisnih spremenljivk x_i in y_i. Namesto dvodimenzionalnega grafa in regresijske premice kot pri enostavni linearni regresiji imamo tu prostor (tridimenzionalni koordinatni sistem) in regresijsko ravnino (ki se mora vsem točkam seveda čim bolj prilegati). Za izpeljavo formul za izračun parametrov ravnine zopet uporabimo metodo najmanjših kvadratov.

Naj bo regresijska ravnina definirana kot $z = a + bx + cy$. Tedaj je vsota kvadratov razlik:

$$Q(a,b,c) = \sum_{i=1}^{n} \left(z_i - (a + bx_i + cy_i)\right)^2,$$

pri čemer sta x_i in y_i poljubni vrednosti neodvisnih spremenljivk, z_i pa njima pripadajoča vrednost odvisne spremenljivke.

Funkcija bo imela najmanjšo vrednost pri tistih parametrih a, b in c, za katere bodo parcialni odvodi funkcije po *a*, *b* in *c* enaki 0:

$$\frac{\partial Q(a,b,c)}{\partial a} = 0, \quad \frac{\partial Q(a,b,c)}{\partial b} = 0, \quad \frac{\partial Q(a,b,c)}{\partial c} = 0.$$

Formule za izračun vseh treh parametrov multiplega linearnega regresijskega modela so za parameter *a*

$$a = \bar{z} - b\bar{x} - c\bar{y}\,,$$

parameter *b*

$$b = \frac{VKOxz - c \cdot VKOxy}{VKOxx},$$

parameter *c*

$$c = \frac{VKOyz \cdot VKOxx - VKOxz \cdot VKOxy}{VKOxx \cdot VKOyy - (VKOxy)^2},$$

kjer je $\bar{z}$ povprečje odvisnih spremenljivk z_i, $\bar{x}$ in $\bar{y}$ povprečji neodvisnih spremenljivk x_i in y_i, *VKO* pa vsota kvadriranih odklonov od povprečja.

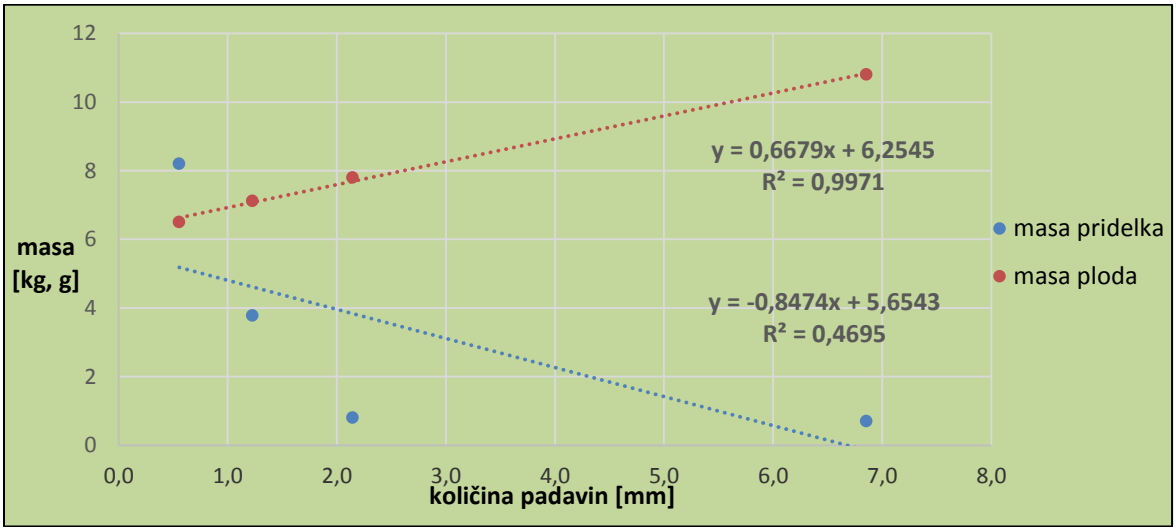
3. Praktična uporaba modela

Dijaka sta model enostavne linearne regresije uporabila v praksi na konkretnih podatkih. Praktični cilji raziskovanja so bili, da bi s pomočjo modela ugotovili:

a) katere sorte češenj so bolj in katere manj občutljive na vremenske dejavnike,
b) kateri vremenski dejavniki najbolj vplivajo na maso ploda in pridelka,
c) v katerem obdobju (cvetenja ali zorenja) imajo vremenski dejavniki večji vpliv.

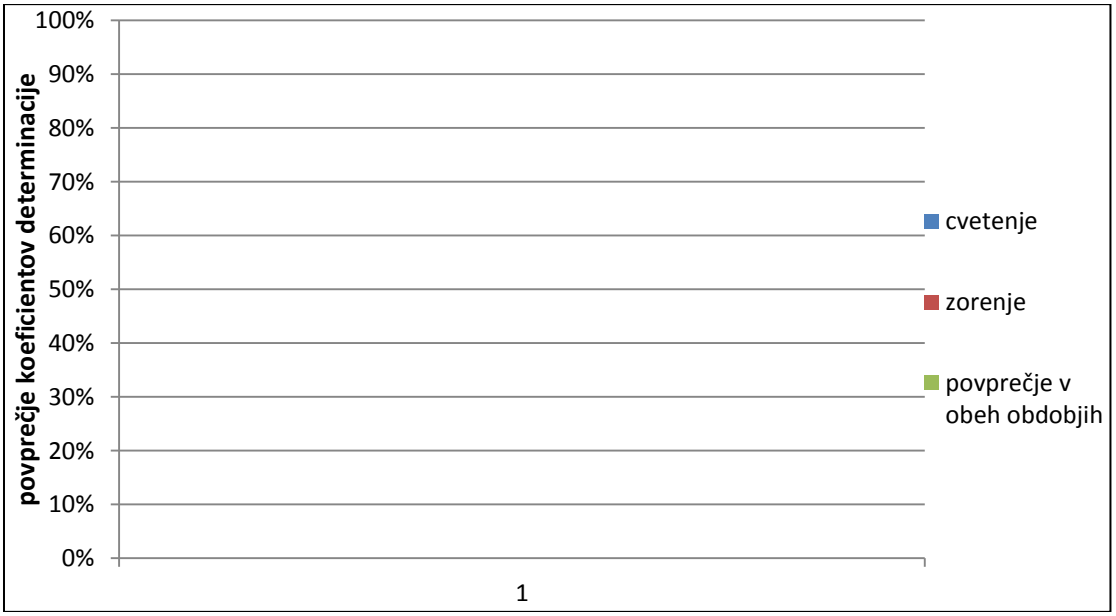
Zastavljeni sta bili dve hipotezi. Prva hipoteza se glasi, da lahko s pomočjo linearnega modela najdemo sorto češenj, za katero velja, da sta masi pridelka in ploda najmanj oziroma najbolj odvisni od vremenskih podatkov. Druga hipoteza trdi, da imajo vremenski dejavniki med cvetenjem in vremenski dejavniki med zorenjem približno enako velik vpliv na maso pridelka in ploda.

Ugotovljeno je bilo, da na maso ploda in pridelka najbolj vpliva količina padavin, pri čemer se z večanjem količine padavin masa ploda povečuje (v povprečju težji plodovi), masa pridelka pa zmanjšuje (manj pridelka). Na Sliki 1 je prikazana odvisnost povprečne mase ploda (v gramih) in mase pridelka (v kilogramih) od povprečne količine padavin (v mm) v času cvetenja za sorto Biggerau Burlat. Na sliki sta izpisana modela enostavne linearne regresije za maso pridelka in maso ploda ter koeficienta determinacije.



Slika2: Odvisnost povprečne mase ploda in mase pridelka od povprečne količine padavin v času cvetenja za sorto Biggerau Burlat.

Ugotovljeno je bilo tudi, da sta sorti Vigred in Black Star najbolj občutljivi na vremenske dejavnike, sorta Merchant pa najmanj (Slika 2), s čimer je bila potrjena prva hipoteza (da se lahko najde take sorte). Vigred je edina sorta, kjer imajo večji vpliv vremenski dejavniki v času zorenja. Pri vseh ostalih sortah imajo večji vpliv dejavniki v času cvetenja, pri nobeni sorti pa nimajo dejavniki v obeh obdobjih približno enakega vpliva, s čimer je bila ovržena druga hipoteza (da imajo vremenski dejavniki v obeh obdobjih približno enak vpliv).



Slika 3: Povprečja koeficientov determinacije posameznih sort v posameznih obdobjih.

4. Zaključek

V šoli kot v družbi nasploh velja matematika za težak in abstrakten predmet, pri katerem se je potrebno naučiti postopke in formule, ki so nekoristne in nepotrebne. Tako šola kot učitelji imajo zato pomembno vlogo pri tem, da v dijakih vzbudijo zanimanje za matematiko in predstavijo njeno uporabnost. Dijaki, ki matematiko doživljajo kot izziv in se jim zdi zanimiva, so veliko bolj motivirani za učenje ne samo šolske snovi, ampak si želijo tudi znanje, ki presega učni načrt. V sodelovanju z izvenšolskimi institucijami lahko dijaki pridejo v direkten stik s področji, kjer se matematika uporablja.

Raziskovalna naloga dijakov Gimnazije Nova Gorica je nastala v sodelovanju s Kmetijsko gozdarskim zavodom Nova Gorica ter Sadjarskim centrom Bilje, kjer sta dijaka pridobila podatke in veliko novega znanja o češnjah. Ogledala sta si nasad češenj in laboratorije ter instrumente, ki se uporabljajo za pridobivanje podatkov o češnjah. Matematika je tako postala uporabna in zanimiva, saj so tudi abstraktni matematični pojmi, kot je enostavna in multipla linearna regresija ter koeficient determinacije, dobili konkreten pomen.

5. Literatura

Bon Klanjšček, M., Dvoržak, B. in Felda, D. (2009). *Matematika 1: učbenik za gimnazije*. Ljubljana: DZS.

Komel, E. (2012). *Prvi rezultati preizkušanja nekaterih novih sort češenj*. Bilje: Sadjarski center Bilje.

Košmelj, K. (2007). *Uporabna statistika*. Ljubljana: Biotehniška fakulteta.

Saksida, G. in Škvarč, T. (2016). *Proučevanje vpliva vremena na pridelek češenj z uporabo enostavne in multiple linearne regresije* (Raziskovalna naloga). Gimnazija Nova Gorica, Nova Gorica.

Kratka predstavitev avtoric

Urška Koren Likar je diplomirala na Fakulteti za matematiko in fiziko Univerze v Ljubljani iz uporabne matematike. Po diplomi se je zaposlila na Univerzi v Novi Gorici kot mlada raziskovalka, kjer je doktorirala iz Znanosti o okolju. Od leta 2003 je zaposlena kot profesorica matematike na Gimnaziji v Novi Gorici, poleg tega je občasno vodila vaje iz matematike in iz statistike na Univerzi v Novi Gorici.

Tjaša Jug je vodja Agroživilskega laboratorija na Kmetijsko gozdarskem zavodu Nova Gorica. Poleg komercialnih analiz grozdja, vina, zemlje in drugih živil, v laboratoriju sodelujejo tudi v različnih raziskavah. Tako je Tjaša, ki je po izobrazbi dr. znanosti o okolju, avtorica več znanstvenih člankov s področja agronomije, živilstva, kemije.

Razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje pri izbirnem predmetu logika

Development of Key Competences for Lifelong Learning at the Optional Course Logic

Adela Žigert

OŠ za odrasle in mladostnike Cene Štupar CILJ
BIC Ljubljana, Gimnazija in veterinarska šola
adela.zigert@guest.arnes.si

Povzetek

V 21. stoletju naj bi posameznik znal svoje znanje in spretnosti prilagoditi zahtevam in neprestanim spremembam. Naši učenci bodo postali takšni posamezniki, če bodo razvijali ključne kompetence vseživljenjskega učenja. V prispevku je predstavljeno razvijanje ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja pri izbirnem predmetu logika v oddelku nemotiviranih ter vedenjsko problematičnih otrok. Kadar imajo učenci občutek, da so uspešni, bolj sodelujejo pri pouku, posledično je manj neprimernega vedenja. Učitelj ni le posredovalec znanja, temveč organizator učnih okoliščin, ki spodbujajo samostojno učenje.

Ključne besede: ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, logika, neprimerno vedenje.

Abstract

In the 21st century, every individual should be capable of adjusting his knowledge and skills to current demands and constant changes. Our students will become such individuals if they keep developing their lifelong learning skills. My article is about developing these skills during the logic class in a classroom of unmotivated students and students with a behavioural disorder. If the students feel they are successful, they are more cooperative and there is less inappropriate behaviour. The teacher does not merely teach, but also decides how to teach and ideally, this would include encouraging self-learning.

Keywords: inappropriate behaviour, key skills for life-long learning, logic.

1. Uvod

V prispevku je predstavljeno pridobivanje oziroma izboljšanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje pri izbirnem predmetu logika na Osnovni šoli za odrasle in mladostnike Cene Štupar - Center za izobraževanje Ljubljana (v nadaljevanju OŠ za odrasle in mladostnike Cene Štupar). Najprej bo opisana šola, ki se malce razlikuje od ostalih osnovnih šol. Tudi naši učenci so na nek način drugačni. Nato bo prikazano pridobivanje oziroma izboljšanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje pri izbirnem predmetu logika v devetem razredu. Čeprav na OŠ za odrasle in mladostnike Cene Štupar poučujem fiziko ter

izbirni predmet Sonce, Luna, Zemlja, sem se odločila, da predstavim pridobivanje ključnih kompetenc pri izbirnem predmet logika, saj me je odziv učencev pozitivno presenetil.

2. Predstavitev Osnovne šole za odrasle in mladostnike Cene Štupar CILJ

Kot že ime pove, smo malce drugačna osnovna šola. Naši učenci se razlikujejo od povprečnega učenca v t. i. redni osnovni šoli, saj se k nam vpišejo tisti, ki v redni osnovni šoli niso bili uspešni. Večina teh učencev za šolsko delo ni motivirana, nima delovnih navad, ne zna se učiti, ni vztrajna. Nekaterim šolski sistem in vsa pravila, ki so v njem, preprosto ne odgovarjajo. Večina ima velike težave s pozornostjo. Zelo hitro jih kaj zmoti. Svojo slabo samopodobo skrivajo z neprimernim vedenjem. Ob vsakem najmanjšem problemu ali težavi se preprosto ustavijo in pričnо ukvarjati z nečim drugim. Njihovo vedenje je velikokrat zelo moteče. Večini slovenščina ni materin jezik, saj so otroci migrantov, ki so prišli v Slovenijo zaradi boljših življenjskih pogojev. V zadnjih letih izobražujemo tudi prosilce za mednarodno zaščito. Na OŠ za odrasle in mladostnike imamo oddelke mladostnikov, ki imajo pouk po urniku dopoldan, in oddelke odraslih, ki imajo predavanja popoldan. V oddelke odraslih so vpisani redki posamezniki, ki niso uspeli dokončati osnovne šole, ko so bili mlajši. Večina učencev pa je bila najprej nekaj let vpisanih v oddelke mladostnikov. Dogaja se namreč, da iz najrazličnejših razlogov učenci hodijo v en razred večkrat.

V vseh oddelkih je največja težava motivacija za delo in obiskovanje pouka. Skoraj nobena ura ne mine brez uporabe telefona med uro, glasnega komentiranja, včasih celo vpitja. Vselej se najde kdo, ki sedi, gleda naokoli in nič ne piše. Učenci so pozorni največ prvih petnajst minut. Burno se odzovejo na vsako učiteljevo pripombo. V teh oddelkih je potrebno zelo paziti, kako izrečemo pripombo ali kritiko oziroma celo pohvalo. Priprave na uro morajo biti temeljite. Paziti je potrebno, da vsakih nekaj minut z novo dejavnostjo vzbudimo njihovo pozornost. Navodila, razlage morajo biti kratke in jasne. Prilagojene vsem učnim tipom. Učitelj ne sme biti zelo zahteven, hkrati pa tudi ne sme popuščati. S svojo verbalno in neverbalno komunikacijo mora biti do vseh učencev spoštljiv.

Šolsko leto je v OŠ za odrasle in mladostnike (na vseh Ljudskih univerzah, kjer takšno šolanje običajno poteka) razdeljeno na dva semestra – jesenskega in spomladanskega. V vsakem semestru lahko učenci zaključijo en razred. Zato je tudi predmetnik drugačen (Tabela 1).

Tabela 1: Predmetnik

Predmet (število ur)	razred					
	1.-4.	5.	6.	7.	8.	9.
slovenščina	160	110	90	90	90	90
matematika	140	90	72	72	72	90
tuji jezik			72	54	54	54
likovna umetnost		9	9	18		
glasbena umetnost		9	9		16-18	
družba		36				
geografija			25	25	20	25
zgodovina			25	25	25	25
dom. in državljanska kultura in etika					12	12
fizika					25	20

kemija					25	20
biologija					25	25
naravoslovje			25	36		
naravoslovje in tehnika		36				
tehnika in tehnologija				18		
izbirni predmet – družboslovni			15	18	18	18
izbirni predmet – naravoslovni			15	18	18	18
skupno število ur	300	290	357	374	402	397
oddelčna skupnost		10	9	9	12	12

Vir: publikacija za OŠO, Cene Štupar - CILJ; Šolsko leto 2016/2017 (jesenski in pomladanski semester)

Izbirne predmete naj bi v skladu s 17. členom Zakona o osnovni šoli izbirali udeleženci sami. Vodja osnovne šole za odrasle in mladostnike Cene Štupar, ga. Neva Physicos, na uri oddelčne skupnosti predstavi izbirne predmete in nato ob upoštevanju želja učencev, glede na število ponovno vpisanih učencev in seveda glede na urnik izbere en družboslovni in en naravoslovni izbirni predmet. Učitelji na OŠ za odrasle in mladostnike Cene Štupar nismo redno zaposleni, zato je sestavljanje urnika zapleteno.

V devetem razredu spomladanskega semestra šolskega leta 2016/2017 je tako po nekaj letih bila za naravoslovni izbirni predmet izbrana logika.

3. Logika in kompetence za vseživljenjsko učenje (primer iz prakse)

3.1 Teoretična izhodišča

Kompetenca je zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah (Perrenoud, 1997).

V priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (UL EU L362, 20. 12. 2006) so ključne kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in stališč, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebni razvoj, vključenost v družbo in zaposljivost.

Ni mogoče reči, da bodo ključne kompetence posamezniku vedno in v vseh okoliščinah omogočile uspeh v njegovih oz. njenih prizadevanjih, mogoče pa je reči, da bo odsotnost ključnih kompetenc prej ali slej privedla v osebni polom: oseba ne bo dosegala kombinacije treh ciljev (osebna izpolnitev, vključenost in zaposljivost). (Movit; Ključne kompetence za vse življenjsko učenje, 2006; str.9)

Ključne kompetence bi morale biti razvite do konca obveznega izobraževanja ali usposabljanja. Predstavljajo temelj za vse življenjsko učenje, ki se mu v hitro spreminjajočem okolju, v svetu, ki je z elektronskimi mediji vse bolj povezan, ne moremo izogniti.

Logika je veda, ki proučuje metode in postopke za razlikovanje pravilnega od napačnega sklepanja (Učni načrt za izbirni predmet Logika; 2002).

Splošni cilji predmeta:

Z vsebino in metodami poučevanja učenci pridobivajo osnovne logične pojme in se usposobijo za njihovo uporabo.

Učenci:

- razvijajo sposobnost logičnega mišljenja in natančnega izražanja;
- usposabljajo se za vztrajno in urejeno delo;
- uporabljajo logiko pri matematiki, učenju jezikov in naravoslovju ter vsakdanjem
- življenju in tehniki;
- pridobivajo samozavest pri samostojnem odločanju in zagovarjanju svojih stališč;
- razlikujejo argumentirano utemeljevanje od slabega pojasnjevanja;
- razvijajo govor (retorika).

(Učni načrt za izbirni predmet Logika; 2002)

Socializacijski cilji predmeta

Z metodami predmeta učenci:

- razvijajo sposobnosti medsebojnega komuniciranja;
- jasno in argumentirano izražajo svoje misli;
- spoznavajo miselne sposobnosti drugih;
- se usposabljajo za timsko delo;
- se kritično odzovejo na neargumentirane trditve;
- spoštujejo argumente drugih.

(Učni načrt za izbirni predmet Logika; 2002)

Naši učenci so izbirni predmet logika poslušali le v devetem razredu in seveda v prilagojenem številu ur. Ob prebiranju učnega načrta sem uvidela, da bi lahko na zabaven način učenci pridobili ali izboljšali naslednje ključne kompetence za vse življenjsko učenje:

- *Komunikacija v materinem oziroma tujem jeziku*
  Sporazumevanje v slovenščini, ki večini sicer ni materin jezik, ampak je jezik, v katerem se šolajo in ki se uporablja v okolju, v katerem živijo. Lahko bi sicer dejali, da gre za kompetenco sporazumevanja v tujem jeziku, ki si na splošno deli osnovne sposobnosti komunikacije v materinem jeziku. Temelji na sposobnosti izražanja in interpretacije svojih misli, občutij in dejstev tako pisno kot ustno.
- *Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji*
  Obsega uporabo logičnega in prostorskega mišljenja ter predstave, ki so uporabne za razlago in opis stvarnosti ter uporabo tehnologij.
- *Učenje učenja*
  Posamezniki naj bi znali organizirano usvajati, obdelovati, evalvirati in sprejemati nova znanja. Pomembna dejavnika učenja sta motivacija in posameznikove sposobnosti.
- *Samoiniciativnost in podjetnost*
  Inovativnost in podjetnost se nanašata na sposobnost posameznika, da spreminja ideje v dejanja.
- *Socialne in državljanske kompetence*
  Razvijanje sposobnosti medosebnih kompetenc. Posameznik lahko vzpostavlja stike z drugimi, tudi če prihajajo iz drugega kulturnega okolja. Te kompetence pripomorejo k razvoju posameznika v aktivnega državljana.

3.2 Primer dobre prakse

Da bi dosegla cilj izboljšanje omenjenih ključnih kompetenc za vse življenjsko učenje sem se odločila, da bom frontalno podajala snov le izjemoma. Poučevanje logike je temeljilo na reševanju problemov. Pri operativnih ciljih predmeta sem sledila učnemu načrtu za logiko za sedmi razred. Ker so bili učenci starejši, sem dodala simbolni jezik, ki je kot operativni cilj naveden v učnem načrtu za deveti razred.

Na uvodni uri nisem pojasnjevala, kaj bomo delali in kako bom ovrednotila njihovo znanje. Osredotočila sem se predvsem na motivacijo učencev in skrbno pazila, da so vztrajali pri delu. Pouk je potekal strnjeno tri šolske ure. Na prve ure jih ni prišlo veliko. Zanje sem pripravila naloge (priloga 1) s šolskih tekmovanj iz logike 2015 za 4. in 5. razred, 6. in 7. razred ter 8. in 9. razred. S posamezne pole sem izbrala nalogi in učenci so jih reševali, ne da bi vedeli, kateri starostni skupini je namenjena. Najprej sem izbrala preprosto nalogo iz papajščine (papajščina je stara slovenska igra s spreminjanjem besed po določenih pravilih) ter ji dodala nalogo z izjavami. Kmalu so učenci začeli godrnjati, ampak smo nalogo skupaj prebrali. Opozorila sem jih, da pri reševanju logičnih nalog ni postopkov, ki so pravilni ali napačni. Vse je pravilno, če najdejo rešitev. Večkrat sem jih opozorila, da je pomembno, da vztrajajo pri reševanju. Učenci so delali samostojno, po določenem času sem rešitev z njihovo pomočjo zapisala na tablo. Podobno smo reševali nalogo z izjavami. Po določenem času je vsak učenec povedal, do kakšne rešitve je prišel. Pri zapisu rešitve na tablo sem jih spodbujala, da so tisti, ki so nalogo uspeli rešiti pravilno (kar sem vedela le jaz), s svojimi besedami razložili postopek reševanja.

Vselej sem poiskala naloge iste vrste, a iz različnih pol (ena iz pole za 6. in 7. razred, druga iz pole za 8. in 9. razred). Največ težav jim je povzročala naloga »potapljanje« ladjic. Učenci te igre očitno niso poznali. Skupaj smo razbrali pravila iz zapisa in nato so nalogo poskušali rešiti sami. Enim je uspelo takoj, drugi so obupali. Zato sem tiste, ki jim ni šlo, povabila k svoji mizi in skupaj smo rešili eno nalogo takšnega tipa, nakar so odšli v svoje klopi in reševali sami. Podobno je bilo z nalogo s tabelami (izjavna logika). Konec prvega srečanja so me spraševali, od kod imam te naloge, ali so za mlajše otroke, saj so jih znali rešiti. Povedala sem jim, katerim razredom so bile naloge namenjene in bili so zadovoljni. Na naslednje srečanje je prišlo enkrat več učencev. Praktično vsi, ki bi morali obiskovati ta predmet. Naloge sem izbrala podobno kakor prvič, le da so tokrat bile s šolskega tekmovanja leta 2016. Posebnih navodil niso več potrebovali. Vsak se je usedel v svojo klop in pričel z reševanjem nalog. Eden od učencev je z govorjenjem pričel motiti pouk in na moje presenečenje so mu ostali dejali, naj rešuje naloge. ker se jih da rešiti, ter da naj jih ne moti. Največ težav so jim delale t. i. lingvistične naloge. Lingvistične naloge so sestavljene v jezikih, ki jih ne poznamo, pa jih kljub temu lahko rešimo. Izbrani so taki primeri, da lahko z opazovanjem, primerjanjem in sklepanjem določimo pravila in potem po teh pravilih rešimo še nekaj novih primerov.

Pred reševanjem nalog z izjavami sem frontalno predstavila izjavni račun ter osnovne izjavne povezave (negacijo, konjunkcijo, disjunkcijo, implikacijo in ekvivalenco). A večina je naloge reševala po svoje. Na koncu sem s pomočjo simbolnega zapisa in tabel rešila nalogo na tablo.

Ker učenci še nikoli niso reševali nalog iz razvedrilne matematike (soduku, futošiki, kurkuro in podobno), sem jim pripravila tudi naloge tega tipa. Pomagala sem si z revijo Logika in razvedrilna matematika, ki ne izhaja več v tiskani obliki, ampak je prosto dostopna

na spletu (http://logika.si/revija/index.htm). Začeli smo z barvnim sudokum 4x4 kvadratki in nadaljevali do klasičnega sudokuja. Izkazalo se je, da so večino napak naredili, ker niso bili dovolj pazljivi in se je v vrstici ali stolpcu kakšna številka ponovila. Nikoli nisem nobenemu učencu rekla, da je rešil sudoku narobe, le opozorila sem ga, da je spregledal ponavljajočo številko. Nadaljevali smo z latinskimi kvadrati, v katere namesto številk vpisujejo črke. Na listu je bilo več nalog, eni so rešili vse, drugi le nekaj. Ves čas sem hodila med klopmi in jih spodbujala k reševanju naloge, če je bilo to potrebno. Pri nalogah iz futushikija smo naprej ponovili relacije večje, manjše in je enako. S pomočjo teh nalog smo krepili predstavljivost števil. Eni bolj drugi manj uspešno, a vsi so vztrajali pri reševanju. Tudi če so morali večkrat pričeti z reševanjem naloge. Pri reševanju nalog iz križnih vsot (kurkuro) sem dovolila, da sodelujejo med seboj. Na moje presenečenje so se po parih ali trojicah posedli in dejansko celo šolsko uro reševali nalogo. Komentirali so, se spodbujali, argumentirano predstavljali svoje ideje drugim, bili konstruktivno kritični do nekaterih idej. In vse to brez neprimernega besednjaka.

Na vsakem srečanju smo reševali vsaj eno nalogo iz logičnih izjav.

Vsako uro sem zabeležila sodelovanje posameznega učenca, pri čemer je bil poudarek na vztrajnem reševanju nalog, ne glede na pravilno ali napačno rešene naloge. Upoštevala sem tudi, koliko dodatnih navodil je posamezen učenec potreboval za reševanje. Na zadnjem srečanju so pisali pisni preizkus znanja za oceno, v katerem so bile naloge iz izjavne logike in iz razvedrilne matematike.

Ob koncu pouka logike sem bila ponosna na njih zato, ker so premagali svoje ustaljene vzorce in vztrajali pri reševanju nalog, se potrudili z večkratnim branjem besedila, sodelovali, ko je bilo potrebno podati rešitev, jo argumentirati ali kakšno rešitev argumentirano zavreči. Ob koncu so to počeli na način, ki je bil bistveno drugačen kakor na začetku. Uvideli so, da zmorejo, če se potrudijo, da razumejo napisano in da niso nič slabši od drugih učencev.

4. Zaključek

Izkušnja s poučevanjem izbirnega predmeta Logika na OŠ za odrasle in mladostnike Cene Štupar je bila neprecenljiva. Ena največjih motivacij je, da učencev ne omejujemo s pravilnim ali napačnim načinom reševanja. Le spodbujati jih, je velikokrat premalo. Vsi učenci želijo biti uspešni. Z motečim vedenje, s tem, da med poukom ne pišejo, ne sodelujejo ali celo motijo učni proces, le prikrivajo svoj strah pred neuspehom, pred tem, da bi jih sovrstniki imeli za manj sposobne in manj uspešne. Vsi, ki so se potrudili in rešili naloge po svojih močeh, so bili uspešni. Vsi so sodelovali, neprimernega vedenja praktično ni bilo.

Vsaka nova izkušnja pripomore k temu, da so učenci bolj inovativni, bolj opremljeni z znanjem in orodji za njegovo ustvarjalno uporabo. Pri teh urah nisem le posredovala svojega znanja in izkušenj, ampak sem bila organizator učnih okoliščin oziroma učečih se skupnosti, ki spodbujajo samostojno učenje.

5. Viri in literatura

MOVIT; Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje; MOVIT NA MLADINA; november 2006. Smernice za uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Smernice.pdf*; september 2017*

Mednarodna konferenca o kompetencah učencev, Zbornik referatov (2017). https://issuu.com/ostb/docs/zbornik_mkk17/2?ff=true&e=1024181/54253230; oktober 2017

Hafner, I. (2002) Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Logika. Sprejeto na 22. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 3. 12. 1998 . Pridobljeno v septembru 2017 s www.mizs.gov.si/fileadmin/.../predmeti_izbirni/Logika_izbirni.pdf

Naloge s tekmovanj iz logike; Pridobljene v letu 2017 s https://www.zotks.si/logika/naloge-s-tekmovanj-v-znanju-logike-zadnjih-%C5%A1tirih-let

Publikacija za OŠ za odrasle in mladostnike, Cene Štupar - CILJ; Šolsko leto 2016/2017

Kržan, V. (2010). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje na primeru programa evropske prostovoljne službe. Diplomsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko in andragogiko

Kratka predstavitev avtorja

Adela Žigert profesorica fizike na BIC Ljubljana, Gimnaziji in veterinarski šoli. Več kakor dvajset let občasno poučuje na Osnovni šoli za odrasle in mladostnike. Pri pouku spodbuja samostojno delo učencev na vseh nivojih.

Priloga 1: ***Šolsko tekmovanje iz logike 24. 9. 2015***

Naloge za 4.in 5. razred

3. Naloga: PAPAJSCINA

Papajščina je stara slovenska igra s spreminjanjem besed po določenih pravilih. Namesto

»Danes imamo prvo tekmovanje iz logike«

v papajščini rečemo

»Dapanepes ipimapamopo prvopo tepekmopovapanjepe ipiz lopogipikepe«.

Napiši v papajščini:

abeceda _____

papagaj _____

miška _____

prstan _____

sopotnik _____

prst _____

iz _____

4. Naloga: TEKMOVANJE V TEKU

Lina, Benjamin, Peter, Lučka in Simon so tekmovali v teku. Veš, da si niso delili mest in da so prvi trije dobili medalje. Veš tudi:

- Dekleti nista bili ne prvi ni zadnji.
- Lina ni dobila medalje.
- Benjamin je bil pred Lučko.
- Peter ni zmagal, a je prehitel obe dekleti.

Zapiši, kako so se razvrstili:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Naloga za 6. in 7. razred

4. Naloga: SLOVENSKI MLADINSKI FILMI

Peter, Samo in Črt, ki živijo v Trenti, Lendavi in Rušah, so si ogledali tri stare slovenske mladinske filme: Poletje v školjki, Sreča na vrvici in Čisto pravi gusar na tri različne dneve v tednu: sreda, četrtek in petek. Za vsakega velja, da so začetnice imena, mesta, iz katerega prihajajo, filma, ki so si ga ogledali, in dneva v tednu vse različne. Tisti, ki je gledal Srečo na vrvici, ni doma iz Trente. Tisti, ki je gledal Čisto pravi gusar, ni doma iz Lendave. Črt, tisti, ki je gledal film v sredo, in tisti, ki je iz Ruš, so trije različni fantje.

Poveži fante z njihovimi domačimi kraji, filmi, ki so si jih ogledali, in dnevi v tednu.

Ime	Kraj	Film	Dan
Peter			
Samo			
Črt			

Naloga za 8. in 9. razred

4. Naloga: STARODOBNI AVTOMOBILI

Janez, Franc, Stanislav in David obujajo spomine na svoje prve avtomobile jugo, fičo, stoenka in diana. Njihovi priimki so Jerman, Furlan, Sever in Dolenc, rojeni so v različnih mesecih: januar, februar, september, december. Za vsakega velja, da so začetnice imena, priimka, meseca, v katerem so rojeni, in prvega avtomobila vse različne. Tisti, ki je imel diano, ni rojen februarja. Tisti, ki je imel fičota, ni rojen septembra. Stanislav, tisti, ki je rojen januarja, in tisti, ki je imel fičota, so trije različni moški. Janez se ne piše niti Furlan niti Dolenc. David ni imel jugota.

Poveži moške z njihovimi priimki, meseci rojstva in prvimi avtomobili.

Ime	Priimek	Mesec rojstva	Prvi avtomobil
Janez			
Franc			
Stanislav			
David			

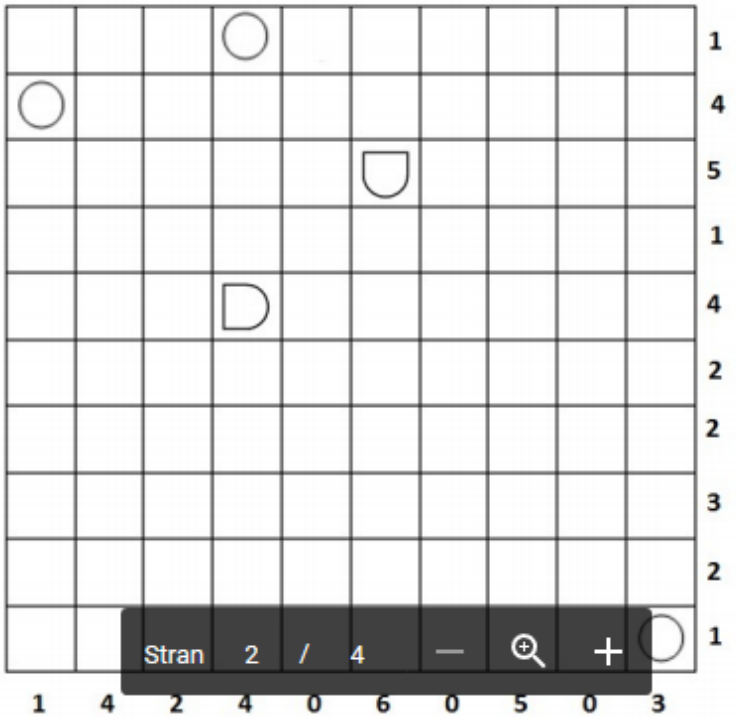
Naloga za 6. in 7. razred

1. Naloga: POTAPLJANJE LADJIC

V dano mrežo razvrsti naslednje ladje:



Ladje so lahko obrnjene vodoravno ali navpično, ne smejo pa se dotikati niti s stranicami niti z vogali. Številke ob vrsticah/stolpcih povedo, koliko polj v tisti vrstici/stolpcu je zasedenih. V pomoč je nekaj polj že izpolnjenih. Tam, kjer ladij ni, nariši križec.



(Samo)vrednotenje znanja pri pouku matematike v gimnaziji

Self(evaluation) of Knowledge at Maths in High School

Karmen Hebar

Zavod Antona Martina Slomška, Škofijska gimnazija Antona Martina Slomška
karmen.hebar@guest.arnes.si

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti specifični primer formalnega formativnega (samo)vrednotenja znanja pri pouku matematike v gimnazijskih oddelkih. Dijaki ob reševanju matematičnih nalog podajajo metakognitivne sodbe o lastni uspešnosti reševanja in sodbe o težavnosti reševanih matematičnih nalog. Temu sledi ugotavljanje točnosti teh sodb z vključenim vrstniškim vrednotenjem, z analizo morebitnih razlogov za netočne metakognitivne sodbe, konstruktivna vrstniška in učiteljeva povratna informacija ter nadaljnje aktivnosti in usmeritve za izboljšanje (tako matematičnih kot metakognitivnih) dosežkov dijakov.

Predstavljeni način (samo)vrednotenja znanja nudi povratno informacijo o znanju in o primanjkljajih na matematičnem in na metakognitivnem področju tako dijaku kot tudi učitelju. Učitelju omogoča hitrejše odkrivanje dijakov z netočnimi metakognitivnimi ocenami, boljši vpogled v specifiko težav in individualni pristop z izbiro specifičnih strategij za pomoč dijakom.

Občasno izvajanje predstavljenega načina (samo)vrednotenja znanja z vključenim preverjanjem in spodbujanjem metakognitivnih sposobnosti bi lahko pripomoglo k doseganju dijakove bolj realne presoje ne le o učnih dosežkih, temveč tudi o težavnosti nalog (tudi pri kasnejšem ocenjevanju znanja). Pripomoglo bi lahko k povečanju dijakovega občutka odgovornosti za lastno znanje, k doseganju boljših učnih dosežkov, k povečanju intrinzične motivacije, k bolj pozitivnemu odnosu do samega predmeta in posledično k večjemu zadovoljstvu dijakov in učiteljev. Ustrezno učiteljevo posredovanje bi lahko pripomoglo tudi k izboljšanju akademske samopodobe dijakov.

Ključne besede: dijaki, (samo)vrednotenje, preverjanje, ocenjevanje, metakognicija, metakognitivna sodba

Abstract

The purpose of the presentation is to introduce a specific example of formal formative (self)evaluation of maths knowledge in high school. Students express metacognitive judgments about their success in solving mathematical tasks and metacognitive assessment of difficulty level of mathematical tasks while solving mathematical problems. After that students assess the accuracy of metacognitive judgments with peers' evaluation included. After analysing the possible causes for inaccurate metacognitive judgements, constructive critique by peers and their teacher's feedback information about their own knowledge they are given further instructions to improve mathematical and metacognitive abilities.

The example that has been presented offers feedback information about knowledge and mathematical and metacognitive deficits to both a student and a teacher. It helps a teacher easily identify students with inaccurate metacognitive judgements, gain a better insight into specific problems and give an opportunity for individual approach with the use of specific strategies to help students.

Occasional conduct of such (self)evaluation that includes assessment and encouragement of metacognitive abilities could help achieve more realistic judgments not only about mathematical achievements, but also about the level of difficulty of tasks (also in later evaluation of tasks). It could help increase students taking responsibility for their own knowledge, gain better learning achievements, increase intrinsic motivation and more positive attitude toward mathematics and consequently bigger student's and teacher's satisfaction. Appropriate teachers interventions could help improve student's academic self esteem.

Keywords: students, (self)evaluation, assessment, consolidation, metacognition, metacognitive judgement

1. Uvod

Mnenje dijakov o njihovem znanju se lahko razlikuje od dejanskih rezultatov, doseženih na preizkusih znanja. Njihova sodba o lastni uspešnosti oziroma predvidena ocena lastne uspešnosti pri reševanju določene naloge ali preizkusa znanja je lahko nižja od dejansko dosežene, lahko pa je obratno. Podobno se lahko razlikujejo tudi ocene težavnosti nalog. Neka naloga, ki jo učitelj pojmuje kot lahko, se dijakom lahko zdi težka ali obratno - nalogo, ki je po mnenju učitelja težka, dijaki pojmujejo kot lahko.

Želja po zmanjševanju omenjenih razhajanj je avtorico prispevka spodbudila k pripravi učnih ur formalnega formativnega (samo)vrednotenja znanja, v katerih dijaki urijo in preverjajo svoje metakognitivne sposobnosti, predvsem metakognitivno sodbo o lastni uspešnosti reševanja in metakognitivno sodbo o težavnosti matematičnih nalog. Namen takšnih učnih ur je podati dijakom povratno informacijo o njihovem znanju (matematičnem in metakognitivnem), jih dodatno spodbuditi k učenju ter s pogostejšim urjenjem metakognitivnih sposobnosti dosegati čim bolj točne metakognitivne sodbe.

V prispevku so opisani osnovni pojmi s področja metakognicije, vključno z definicijama metakognitivne ocene uspešnosti in metakognitivne ocene težavnosti nalog. Opisan je tudi način izvajanja formalnega formativnega (samo)vrednotenja znanja s podajanjem metakognitivnih sodb in ugotavljanjem njihovih točnosti pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki ga avtorica občasno izvaja pri pouku matematike v gimnazijskih oddelkih. Izvajati ga je mogoče na vseh predmetnih področjih, z nekaterimi prilagoditvami tudi v osnovni šoli.

Avtorica se sprašuje tudi o tem, kateri dejavniki vplivajo na točnost podajanja metakognitivnih sodb. V prispevku predstavlja rezultate krajše raziskave, ki jo je izvedla na vzorcu svojih dijakov in proučila vpliv starosti, spola in matematičnih dosežkov (šolske ocene) na točnost metakognitivnih ocen.

V zaključku avtorica prikaže uporabno vrednost izvajanja tovrstnega (samo)vrednotenja znanja, vključno z negativnimi aspekti.

2. Osrednji del besedila

2.1 Metakognicija in metakognitivne sodbe

Metakognicija je eden od višjih miselnih procesov, s katerim posameznik lažje uravnava in kontrolira lastno miselno aktivnost. Pomaga mu selekcionirati informacije, evalvirati uspešnost reševanja nalog, popravljati napake, izbirati cilje in ustrezne strategije reševanja ter presojati lastne zmožnosti v odnosu do naloge (Bakračevič Vukman, 2004).

Po Flavellu (1976, v Bakračevič Vukman, 2000) metakognicijo delimo na metakognitivno kognicijo (metakognitivna znanja in izkustva) in metakognitivno kontrolo (procesi

samoregulacije, načrtovanja in sledenja lastnim kognitivnim procesom). Metakognitivna znanja vključujejo znanje o sebi, o nalogah in o strategijah reševanja nalog. Metakognitivna izkustva pa zajemajo metakognitivno oceno težavnosti, metakognitivno oceno uspešnosti reševanja naloge, oceno poznanosti in sorodnosti (Bakračevič Vukman, 2000).

Metakognitivna ocena težavnosti naloge je dijakova sodba oziroma predvidevanje o težavnosti reševane naloge. Dijak to oceno poda po tem, ko nalogo vidi in preden jo reši. Metakognitivna ocena uspešnosti reševanja posamezne naloge je dijakova sodba o ustreznosti in pravilnosti dobljene rešitve, odvisna tudi od ocen težavnosti naloge ter od načrtovanja in izbire strategij. Reševalec to oceno poda po reševanju naloge. Ocene uspešnosti so po navadi obratno povezane z ocenami težavnosti. To pomeni, da težja kot je naloga za reševalca, manjšo uspešnost si bo pripisal. Točnost metakognitivne ocene je razlika med podano oceno in dejanskim stanjem (Bakračevič Vukman, 2000).

Točnost metakognitivne ocene uspešnosti pri konkretni nalogi je razlika med dejanskim dosežkom (številom doseženih točk) ter dijakovo podano metakognitivno oceno uspešnosti. Pozitivna razlika pomeni, da je udeležencev dosežek pri nalogi višji kot je njegova predvidena ocena uspešnosti (nalogo je reševal bolje, kot je predvideval), negativna razlika pa pomeni, da je udeležencev dejanski dosežek pri nalogi nižji kot njegova predvidena ocena uspešnosti (nalogo je reševal slabše, kot je predvideval). Kadar je ta razlika enaka nič, se dosežek pri nalogi ujema s predvideno uspešnostjo oziroma je metakognitivna ocena uspešnosti reševanja točna. Podobno je definirana točnost metakognitivne ocene težavnosti naloge. Točnost metakognitivne ocene težavnosti je razlika med učiteljevo oceno težavnosti in dijakovo oceno težavnosti. Poudariti je potrebno, da učitelj težavnost naloge določi glede na taksonomske stopnje in da se tako določena težavnost razlikuje od indeksa težavnosti, ki se ga uporablja v mednarodnih raziskavah.

V nadaljevanju predstavljen način (samo)vrednotenja znanja pri pisnem preverjanju in ustnem ocenjevanju znanja v obliki podajanja metakognitivnih sodb je po Zupancu (2004) formalen, ker ga avtorica izvaja načrtno, eksplicitno in z v naprej pripravljenimi aktivnostmi. Vanj so aktivno vključeni vsi dijaki, sprva kot reševalci in tisti, ki vrednotijo znanje, kasneje pa tudi v vlogi tistega, ki vrednoti znanje sošolca in prejema ter podaja povratno informacijo.

Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje znanja sta poleg zagotavljanja povratne informacije, postavljanja vprašanj v podporo učenju, dokazov o učenju, namenov učenja in kriterijev uspešnosti pomembna elementa formativnega spremljanja (preverjanja) (William, 2013).

2.1.Metakognitivne sodbe pri preverjanju znanja

(Samo)vrednotenje v obliki podajanja metakognitivnih ocen in ugotavljanja njihove točnosti pri preverjanju znanja, ki ga izvaja avtorica prispevka, traja dve učni uri. Dijaki v prvi šolski uri rešujejo naloge na učnih listih. Pri vsaki od nalog ob zapisanih vse možnih točkah pripišejo svoji metakognitivni oceni uspešnosti in težavnosti. Ti oceni sta številski (točkovni). Metakognitivna ocena uspešnosti reševanja naloge je število točk, ki jih dijak predvidi, glede na vse možne točke pri konkretni nalogi. Podobno uporabi številčno oceno (na v naprej določeni številski lestvici) za podajanje metakognitivne ocene težavnosti naloge.

V drugi uri sledi vrstniško vrednotenje nalog po navodilu profesorice in po v naprej pripravljenem točkovniku. Pri vsaki od popravljenih nalog na učnih listih dijaki zapišejo doseženo število točk ter dejansko težavnost naloge. Nato se ugotavlja točnost metakognitivnih ocen (tako uspešnosti kot težavnosti). Temu sledi vrstniško in učiteljevo podajanje povratne informacije, medvrstniška diskusija (o izbranih strategijah reševanja, o razlogih za netočnost sodb) ter nadaljnje intervence za izboljšanje dosežkov.

Takšno preverjanje znanja nudi povratno informacijo dijaku in učitelju. Dijak z nizkim dosežkom, ki težje naloge ocenjuje kot lahke, lahko precenjuje svoje znanje. Podobno lahko dijak z visokim dosežkom, ki lahke naloge ocenjuje kot težje, svoje znanje podcenjuje. Učitelj lahko individualno intervenira (npr. s skupno analizo vzrokov za izkazan slab učni dosežek, za netočnost metakognitivnih ocen, z nudenjem dodatne pomoči, z dodatno spodbudo ali pohvalo) pri dijaku, ki se je podcenjeval ali precenjeval pri večini nalog pri pisnem preverjanju oziroma pri dijaku, ki je premalo ali preveč samokritičen.

Avtorica opisani način (samo)vrednotenja znanja izvaja občasno, po navadi ob koncu poglavja. Prvo izvajanje je za dijake lahko stresno, saj se spoznajo z novimi pojmi. Osredotočanje nanje jih lahko ovira pri reševanju in jih prikrajša za določen čas. Vendar ob večkratnem izvajanju dijaki že usvojijo pojma in jih podajanje metakognitivnih ocen več ne moti. Pri preverjanju znanja ni potrebno ugotavljati točnosti obeh metakognitivnih ocen, učitelj se npr. lahko odloči, da bo ugotavljal in spodbujal le metakognitivno oceno uspešnosti.

2.2.Metakognitivne sodbe pri ocenjevanju znanja

Opisani način (samo)vrednotenja znanja avtorica prakticira tudi pri ustnem ocenjevanju znanja, le da so podane metakognitivne ocene dijakov opisne in ne številske. Podajanje metakognitivnih ocen dijakov ne vpliva na učiteljevo avtonomijo pri ocenjevanju dijaka. Ocenjevani dijak metakognitivne ocene poda šele po zaključenem procesu odgovarjanja na učiteljeva zastavljena vprašanja, ki se navezujejo na matematično znanje. Učitelj dijaka po tem, ko ovrednoti vsakega od posameznih ustnih odgovorov na zastavljena vprašanja in preden ocenjevanega dijaka z vrednotenjem seznani, spodbudi k verbalnemu podajanju opisne metakognitivne ocene uspešnosti reševanja in težavnosti. Pri tem mu učitelj pomaga in ga spodbuja z vprašanji, kot so: »Kaj meniš, da si dobro znal?«, »S čim si zadovoljen?«, »Pri čem meniš, da bi se lahko bolje odrezal?«, »Bi kaj spremenil ob ponovnem ocenjevanju?«, »Kaj se ti je zdelo najtežje?«, »Kaj je bilo najlažje?«. Po izkušnjah avtorice so odgovori po navadi zelo realni in zelo različni. Med njimi tudi takšni, kot je: »Če bi še enkrat bil vprašan, bi se bolje naučil.«, »Že doma pri učenju sem s tem imel težave.«, »Presenetilo me je, da sem tisto znal dobro rešiti.«. Po dijakovem opisnem samovrednotenju sledi še seznanitev dijaka z učiteljevim vrednotenjem dijakovega znanja (tako številčnim kot opisnim).

Pri pisnem ocenjevanju znanja avtorica (samo)vrednotenja v smislu eksplicitnega podajanja metakognitivnih ocen uspešnosti in težavnosti ne prakticira, saj bi podajanje slednjih lahko oviralo pozornost dijakov in posledično imelo negativen vpliv na njihovo uspešnost. A kljub temu je mogoče opaziti, da nekateri dijaki samoiniciativno podajajo točkovne metakognitivne ocene uspešnosti tudi pri pisnem ocenjevanju znanja. To naredijo tako, da k številu možnih točk vsake od nalog s svinčnikom pripišejo število predvidenih točk. Nekateri dijaki ob koncu reševanja pisne naloge celo seštejejo število vseh predvidenih točk in izračunajo oziroma predvidijo svojo končno oceno pisne naloge. Seveda pa, čeprav na zgolj impliciten ali intuintiven način, vedno po vsakem pisnem ocenjevanju znanja podajajo tudi metakognitivne ocene težavnosti nalog.

2.3.Dejavniki točnosti metakognitivnih ocen

Ob izvajanju opisanega načina (samo)vrednotenja znanja se je avtorica vprašala, kateri so tisti dejavniki, ki vplivajo na točnost metakognitivnih ocen. Rezultati raziskav metakognicije pri reševanju matematičnih problemov so različni, saj so udeleženci raziskav različnih starosti in sposobnosti, poleg tega so v raziskavah uporabljeni različni tipi matematičnih problemov (rutinski/nerutinski, odprti/zaprti).

Veliko raziskav kaže, da starejši posamezniki kot eksperti, s širšim repertoarjem strategij in shematiziranih izkušenj, podajajo boljše metakognitivne ocene (Magajna, 2003).
Vendar vedno ni tako, saj ekspertiza ni nujno vedno povezana s starostjo. Fitzpatrickova (1994) meni, da imajo dijaki z višjimi matematičnimi dosežki (z višjo oceno) boljše metakognitivne sposobnosti. Nekatere druge raziskave ne kažejo te povezanosti. Različni so tudi rezultati raziskav o vplivu spola na podajanje metakognitivnih ocen.

Avtorica prispevka je, na podlagi proučene literature, izvedla kratko raziskavo o točnosti metakognitivnih ocen pri reševanju nerutinskih zaprtih matematičnih problemov. Raziskala je vpliv starosti, spola in šolske ocene pri matematiki na metakognitivne ocene uspešnosti in težavnosti na vzorcu 28 dijakov prvih letnikov in 30 dijakov četrtih letnikov.

Glede na ekspertizo je bilo pričakovati bolj točne metakognitivne ocene pri starejših dijakih. Vendar so mlajši dijaki svoje znanje precenjevali, starejši pa podcenjevali. Pričakovati je bilo, da bodo dijaki z višjo oceno pri matematiki bolj točno ocenili svojo uspešnost. A slednje se je pokazalo le pri mlajših dijakih, ne pa pri starejših. V raziskavi so v splošnem bolj točno ocenjevali svoje sposobnosti fantje kot dekleta, čeprav razlike niso bile velike in še te so se pojavljale le pri določenih tipih nalog. Pri metakogntivnih ocenah težavnosti ni bilo razlik pri nobeni od neodvisnih spremenljivk. Kot je bilo pričakovano, se je pokazala obratna povezanost med oceno težavnosti in uspešnosti.

3. Zaključek

Negativna lastnost opisanega formalnega formativnega (samo)vrednotenja znanja z vključenim podajanjem in ugotavljanjem metakognitivnih sodb je, da je lahko precej zamudno. Zato je smiselno, da se takšno (samo)vrednotenje v obliki pisnega preverjanja znanja izvaja le občasno in sicer ob koncu poglavja, pred pisnim ocenjevanjem znanja. Kar pa zadeva (samo)vrednotenje pri ustnem ocenjevanju si je, v izogib časovnim izgubam, smiselno v naprej določiti časovni okvir, namenjen opisnemu podajanju in ugotavljanju točnosti metakognitivnih sodb in se časovnega okvira tudi držati.

Opisano (samo)vrednotenje lahko ima veliko pozitivnih učinkov tako na dijake kot tudi na učitelje. Obema nudi povratno informacijo o znanju in o primanjkljajih tako na matematičnem kot metakognitivnem področju. Učitelju pomaga hitreje identificirati dijaka, pri katerem so metakognitivne sodbe netočne. Učitelju ponuja individualni pristop in izbiro specifičnih strategij za pomoč dijaku.

Kontinuirano spodbujanje in preverjanje metakognitivnih sposobnosti lahko pripomore k doseganju bolj realne presoje ne le o učnih dosežkih, temveč tudi o težavnosti nalog (tudi pri kasnejšem ocenjevanju znanja). Slednje bi lahko zmanjšalo razhajanja v mnenjih o uspešnosti in težavnosti nalog na eni strani učitelja in na drugi strani dijaka, starša in inštruktorjev. Pripomoglo bi lahko k povečanju dijakovega občutka odgovornosti za lastno znanje, k doseganju boljših učnih dosežkov, k povečanju intrinzične motivacije pri dijakih, k bolj pozitivnemu odnosu do samega predmeta ter posledično k večjemu zadovoljstvu dijakov in učiteljev. Ustrezno učiteljevo posredovanje bi lahko pripomoglo tudi k izboljšanju akademske samopodobe dijakov.

Na proces (samo)vrednotenja v obliki podajanja metakognitivnih sodb in ugotavljanja njihovih točnosti vpliva veliko dejavnikov. Rezultati raziskave in poznavanje dejavnikov podajanja metakognitivnih sodb bi lahko pripomogli k učiteljevemu boljšemu zavedanju in razumevanju metakognitivnih razlik med dijaki.

4. Literatura

Bakračevič Vukman, K. (2000). *Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Kognitivni, sociokognitivni in metakognitivni aspekti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Bakračevič Vukman, K. (2004). Točnost metakognitivnih ocen v različnih razvojnih obdobjih. *Anthropos*, 1-4, 193-196.

Fitzpatrick, C. (1994). Adolescent mathematical problem solving: the role of metacognition, strategies and beliefs. Annual meeting of American educational research association, Columbia University, New Orleans.

Magajna, Z. (2003). Problemi, problemsko znanje in problemski pristop pri pouku matematike. *Matematika v šoli*, 10, 129-138.

Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Durmont in sod. (ur), *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 123 – 146). OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Zupanc, D. (2004). Funkcije preverjanja znanja, interpretacije rezultatov, poročanje o dosežkih. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 92-111.

Kratka predstavitev avtorja

Karmen Hebar je zaposlena kot profesorica matematike na Škofijski gimnaziji Antona Martina Slomška v Mariboru, na Zavodu Antona Martina Slomška. Na gimnaziji poučuje matematiko in vodi krožek »Logika in razvedrilna matematika«. Pri pedagoškem delu so ji v pomoč znanja z različnih področij, pridobljena na magistrskem študiju psihologije, ki ga trenutno zaključuje.

Usvajanje števil skozi didaktične igre

Learning Numbers through Didactic Games

Katja Petauer Vizjak

II. osnovna šola Celje
katja.pvizjak@slander.si

Povzetek

Didaktična igra je dejavnost, ki sledi točno določenim vzgojno-izobraževalnim ciljem, hkrati pa mora biti smiselno zastavljena, estetsko oblikovana, trpežna, uporabna in praktična. Pri njej je najpomembneje, da se učenci igrajo in ob tem pozabijo na učenje, oziroma se ob igri učijo z veseljem in brez prisile. Ker je igra otroku prirojena dejavnost, ki je nujno potrebna za njihov kognitivni, afektivni in psiho-motorični razvoj, jo je priporočljivo vključiti v šolo, zlasti pri pouku v prvih razredih. V osrednjem delu je predstavljenih nekaj didaktičnih iger in zanimivih dejavnosti, s katerimi lahko učenci lažje usvajajo števila od 0 do 10. Učno snov smo razdelili na usvajanje številskih predstav od 0 do 5 in zapis števil ter številskih predstavah od 6 do 10 in zapis števil. Skozi didaktične igre smo spoznali, da učenci igro potrebujejo, se več in hitreje naučijo ter so po igri sproščeni in nasmejani.

Ključne besede: didaktična igra, matematika, števila, številske predstave

Abstract

A didactic game is an activity that pursues exact and particular educational goals and should be at the same time meaningfully set, ecstatically designed, durable, useful and practical. The most important thing is that pupils can play and learn at the same time without any constraint. Playing is child's inborn activity, essential for their cognitive, affective and psycho-motor development, and therefore recommended for being used in primary school educational process, especially in the first grade. Several didactic games and interesting activities that help students learn numbers from 0 to 10 are presented in the main part. The subject matter is divided into acquiring the concept of numbers from 0 to 5 and its written form and into acquiring numbers from 6 to 10 and its writing. The use of didactic games led to the conclusion that pupils need such activities, because they learn faster, acquire more and they finish the games relaxed and with a smile on their faces.

Keywords: didactic game, math, numbers, numeral cognition

1. Uvod

Igra je za otroka temeljna spoznavna izkušnja in osnova za proces učenja. Učenje in igra se ne izključujeta, učenje z igro je lahko pri otroku najbolj uspešno. Postopki igre so lahko učni postopki in strategije, saj je igra razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je otrok samostojen, svoboden in ustvarjalen. Otrok pri igri išče nove možnosti, tekmuje sam s sabo, z drugimi, s časom in s ciljem, ki pa so lahko tudi učni. Didaktična igra je torej igra z določenim ciljem in nalogo, v kateri so pravila in vsebine tako izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci se ciljev, vnesenih v didaktično igro, večkrat niti ne zavedajo (Pečjak, 2009).

Igra je učinkovit način izobraževanja, ker vzbuja učenčevo pozornost in ga motivira k dejavnosti. Aktivnost učencev pri igri ne utruja, je raznolika, zmanjšuje neprimerne dejavnosti, omogoča vse vrste dejavnosti, kar predstavlja visok izobraževalni učinek igre, ki se zlasti odslikava v trajnosti znanja (Bognar, 1987).

Šola, ki je naklonjena otroku, mora imeti igro, ker je to temeljna potreba otrok. Otrokom moramo omogočiti igro med prostim časom in pri pouku. Z igro postane pouk primeren za otroke predvsem na začetku šolanja. Pouk postane tako učinkovitejši in učenci zadostijo svoje potrebe po dejavnostih. Igra pri pouku odpira nove možnosti dela (Bognar, 1987).

2. Števila skozi didaktične igre

Ko pridejo učenci v prvi razred, že imajo predznanje o številskih predstavah in zapisu števil vsaj do deset. Da lahko učitelj utrdi to znanje in jih pripravi do pravilnega zapisa števil (pravilne poteznosti), potrebuje kar nekaj spretnosti, saj je lahko učencem drugače dolgčas.

V ta namen smo učencem pripravili različne dejavnosti, skozi katere utrjujejo znanje, ki ga že imajo in pridobijo novega na področjih, kjer jim ga še primanjkuje.

Obravnavo števil smo v razredu razdelili na štiri dele. Najprej obravnavamo številske predstave števil od 0 do 5 in potem njihov zapis ter kasneje številske predstave števil od 6 do 10 in kasneje še njihov zapis.

Pri didaktičnih igrah učencem postavimo jasen časovni okvir, ki se ga kot učitelji strogo držimo, saj le tako otroci dobijo preveč potrebno časovno orientacijo. Čas je enota, ki se je ne da podaljšati in kot učitelj moraš učencem jasno sporočiti, da pet minut traja pet minut in ne pet minut in 10 sekund.

Učitelj učencem najprej frontalno predstavi vse didaktične igre. Pri vsaki igri posebej poda navodilo in razloži pravila igre.

Učenci so med dejavnostjo razporejeni v skupine po štiri. Učencev je lahko v skupini tudi za enega manj ali več. To je odvisno od števila učencev v razredu in pripravljenega materiala. Treba je poskrbeti, da vsi učenci aktivno sodelujejo pri dejavnosti.

Po končani didaktični igri in pred menjavo skupin učenci sami poskrbijo, da pospravijo didaktični material na svoje mesto in ga pripravijo za svoje sošolce tako, kot so jo dobili sami, preden so z delom začeli. Ko učenci mirno stojijo za svojim stolčkom, jim dovolimo, da skupine zamenjajo.

Učitelj poskrbi, da je didaktična igra privlačna za otroka in estetska, saj skozi celotni učni proces učimo učence tudi estetskosti. Učitelj mora biti pozoren tudi na trajnost igre, zato je priporočljivo, da material plastificira in tako poskrbi, da bo igra uporabna dlje časa oziroma več let.

Skozi celoten proces usvajanja števil in številskih predstav učenci urijo grobo in fino motoriko in razgibavajo prstke za natančno delo in pincetni prijem.

2.1 Številske predstave od 0 do 5

Učence skozi didaktične igre po skupinah pripravimo, da utrjujejo številske predstave skozi različne postaje.

2.1.1 Številsko drevo

Vsak učenec dobi podlago z drevesom, igralno kocko in cofke. Na drevesu so enake pikice kot na kocki, na igralni kocki pa pokrijemo šestico. Učenec meče kocko in na drevesu poišče enako število pik, kot jih je vrgel na kocki, in to pokrije s cofkom. Igra je končana, ko učenec pokrije vsa števila na drevesu (MomInspiredLife, 2016).



Slika 1: Učenci med igro



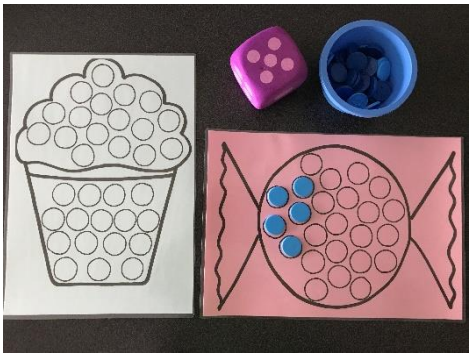
Slika 2: Številsko drevo

2.1.2 Slaščice

Vsak učenec dobi podlago, na kateri so narisani krožci, igralno kocko, ki ima pokrito šestico, in žetončke. Učenec vrže kocko in pokrije toliko polj, kot jih je vrgel na kocki. Igra poteka tako dolgo, dokler niso pokrita vsa polja (Learning4kids, 2016).



Slika 3: Učenci med igro



Slika 4: Slaščice

2.1.3 Kljukice

Učenec dobi kljukice za perilo in kartončke, ki so zloženi v vrečki, da se ne bi med seboj pomešali. Naloga učenca je, da prešteje predmete ali bitja na sliki in s kljukico označi število predmetov. Igra se konča, ko učenec reši vse kartončke. Sošolci si med seboj pregledajo pravilnost rešitve.



Slika 5: Učenci med igro



Slika 6: Kljukice

2.1.4 Frnikole

Učenec dobi škatlo za šest jajčk, ki ima na dnu napisana števila od 0 do 5 in frnikole. Učenec v prostorčke zlaga toliko frnikol, kot je napisano na dnu škatlice. Učenci med seboj pregledajo pravilnost rešitve.



Slika 7: Učenci med igro



Slika 8: Frnikole

2.1.5 Perlice

Učenec dobi plišaste žičke, na katerih so lističi s števili, in perlice. Na plišaste žičke učenec natika toliko perlic, kot piše na lističu. Učenci med seboj pregledajo pravilnost rešitve.



Slika 9: Učenci med igro



Slika 10: Perlice

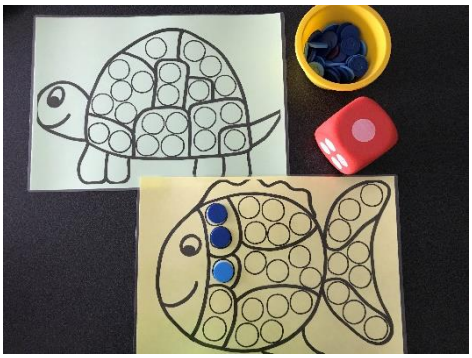
2.1.6 Živali

Vsak učenec dobi podlago, na kateri so narisani krožci, ki so med seboj ločeni, igralno kocko, ki ima pokrito šestico, in žetončke. Učenec vrže kocko in pokrije tisto polje, ki ima

enako število krožcev, kot je pik na kocki. Igra poteka tako dolgo, dokler niso pokrita vsa polja (Learning4kids, 2016).



Slika 11: Učenci med igro



Slika 12: Živali

2.1.7 Lončki

Vsak učenec dobi lončke, na katerih so zapisana števila od 0 do 5, in kartončke, na katerih so na različne načine predstavljena števila. Naloga učenca je, da razporedi kartončke v pravilne lončke s štetjem.



Slika 13: Učenci med igro



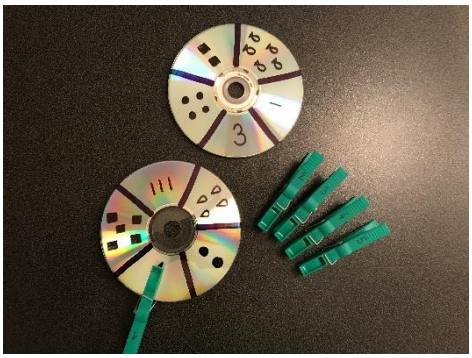
Slika 14: Lončki

2.1.8 CD

Vsak učenec dobi kupček CD-jev, na katerih so na različne načine predstavljena števila in kljukice, na katerih so zapisana števila. Učenec kljukico pripne na pravo mesto tako, da prešteje število stvari na CD-ju.



Slika 15: Učenci med igro



Slika 16: CD

2.2 Zapis številk od 0 do 5

Učence skozi didaktične igre in dejavnosti po skupinah pripravimo, da utrjujejo zapis številk skozi različne postaje.

2.2.1 Prstki

Učencem pripravimo podlage, na katerih so napisane številke od 0 do 5. Da je zabavneje, so številke spremenjene v različne živali oziroma predmete. Naloga učenca je, da s prstkom vleče po zapisani številki in tako utrjuje zapis številk.



Slika 17: Učenci med dejavnostjo



Slika 18: Učenci med dejavnostjo

2.2.2 Voščenka

Učenec dobi voščenke različnih barv in velik list papirja. Na list papirja vadi zapis številk. Številke so različnih barv in različno velike.



Slika 19: Učenci med dejavnostjo



Slika 20: Učenci med dejavnostjo

2.2.3 Zdrob

Učenec dobi pladenj z zdrobom in vadi zapis številk s prstom v zdrob. Zdrob pogladi in ponovno zapiše številko. Po končani aktivnosti zdrob skrbno pospravimo in ga imamo za večletno uporabo.



Slika 21: Učenci med dejavnostjo



Slika 22: Učenci med dejavnostjo

2.2.4 Tabla

Učenec dobi malo tablico, krede in gobico. Na tablico zapisuje številke in vadi njihovo poteznost.



Slika 23: Učenci med dejavnostjo



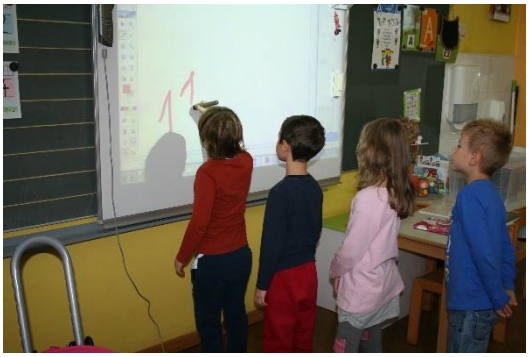
Slika 24: Učenci med dejavnostjo

2.2.5 Elektronska tabla

Učenci po elektronski tabli s pomočjo elektronskega pisala pišejo številke in pazijo na njihovo obliko in poteznost.



Slika 25: Učenci med dejavnostjo



Slika 26: Učenci med dejavnostjo

2.2.6 Velika številka

Učenci hodijo po veliki številki in tako z drugačno perspektivo ozavestijo potek številke. Po številki hodijo tako, da po njej korakajo, hodijo po prstih, hodijo mišje korake …



Slika 27: Učenci med dejavnostjo



Slika 28: Učenci med dejavnostjo

2.2.7 Številke

Učenci dobijo različne materiale, iz katerih sestavljajo podobo številke. Ti različni materiali so plišasta žička, vžigalice, link kocke, volna, vrvice, lego kocke.



Slika 29: Učenci med dejavnostjo



Slika 30: Učenci med dejavnostjo

2.2.8 Zapis v zvezek

Učenci v zvezek zapišejo številke ter vadijo poteznost in prostorsko orientacijo v zvezku.

2.3 Številske predstave od 6 do 10

Učence skozi didaktične igre po skupinah pripravimo, da utrjujejo številske predstave skozi različne postaje. Lahko ponovimo igre, ki smo jih spoznali v delu Številske predstave od 0 do 5, ali pa pripravimo nove.

2.3.1 Človek ne jezi se

Učenci dobijo podlago igre človek ne jezi se, igralno kocko s števili do 10 in figurice. Učenci se igrajo igro človek ne jezi se in preštevajo do 10. Za izhod iz hiške ne potrebujejo šestice, saj lahko le tako vsi učenci igrajo in se ob tem učijo.



Slika 31: Učenci med igro



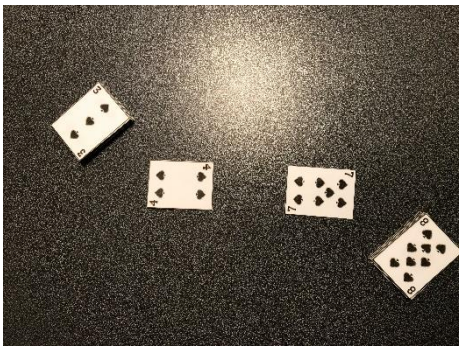
Slika 32: Človek ne jezi se

2.3.2 Vojna

Učenci se razdelijo v pare in dobijo karte od asa do 10. Dogovorimo se, da as pomeni število 1. Učenci se igrajo igro vojna. Učenca razdelita karte na dva dela. Vsak učenec položi karto na mizo. Učenec z večjim številom na karti vzame obe karti. Če je število obeh učencev enako, ponovno položita karti in zmaga tisti z večjim številom.



Slika 33: Učenci med igro



Slika 34: Vojna

2.3.3 Piškotki

Vsak učenec dobi podlago, na kateri je narisan kozarec in v njem števila, piškotke z različnim številom čokoladic in kocko s številkami do 10. Učenec vrže kocko in ugotovi, kateri piškotek ima določeno število čokoladic in prekrije številko v kozarcu (Totschooling, 2016).



Slika 35: Učenci med igro



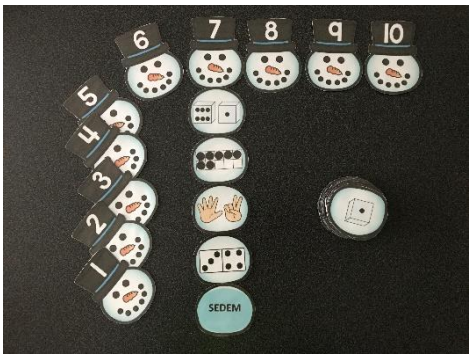
Slika 36: Piškotki

2.3.4 Snežak

Učenci dobijo glave snežakov s klobuki, na katerih so zapisane številke, in kepe snežakov, kjer so števila predstavljena na različne načine. Učenci sestavijo snežaka (A dab of glue wil do, 2016).



Slika 37: Učenci med igro



Slika 38: Snežak

2.3.5 Manjkajoči člen

Učenci dobijo kartončke, na katerih so zgoraj števila napisana po vrsti, eno pa manjka, spodaj pa so navedene možne rešitve za manjkajoče število. Kljukico pripnejo na pravilno rešitev (Life Over C'S, 2016).



Slika 39: Učenci med igro



Slika 40: Manjkajoči člen

2.3.6 Ristanc

Učenci skačejo po ristancu ter štejejo in preštevajo od 1 do 10.



Slika 41: Učenci med dejavnostjo

2.4 Zapis številk od 6 do 10

Učence skozi didaktične igre in dejavnosti po skupinah pripravimo, da utrjujejo zapis številk skozi različne postaje. Pri zapisu ponovimo dejavnosti, ki smo jih imeli pri številih od 0 do 5.

3. Zaključek

Pri uporabi različnih didaktičnih iger in dejavnosti pri pouku sem prišla do spoznanj, da didaktična igra krepi znanje učencev, jih motivira za delo in spodbuja k ustvarjalnemu in aktivnemu mišljenju. Zastavljene cilje lahko učenci uresničijo s pravilno izbiro didaktičnih iger ter njihove dobre zasnovanosti in premišljenosti. Skozi dejavnost pridobivajo različna znanja, ki jim lahko koristijo pri pouku in v vsakdanjem življenju. Didaktična igra ima veliko motivacijsko vlogo in učenci jo obravnavajo kot nagrado, ki se jo veselijo in jo želijo ponovno igrati.

4. Literatura

A dab of glue wil do (20. september 2016) *Snowman Number Match Printable*. Pridobljeno s https://www.adabofgluewilldo.com/snowman-number-match-printable/

Bognar, L. (1987). *Igra pri pouku na začetku šolanja.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Learning4kids (20. september 2016) *Counting & subitising*. Pridobljeno s http://www.learning4kids.net/2012/10/28/counting-subitising/

Life Over C'S (20. september 2016) *Free Winter MissingNumber Clip Cards for Kindergarten.* Pridobljeno s https://lifeovercs.com/free-winter-missing-number-clip-cards-kindergarten/

MomInspiredLife (20.september 2016) *Apple Tree Number Matching Activity*. Pridobljeno s https://mominspiredlife.com/apple-tree-number-matching-activity/

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

Totschooling (20. september 2016) *Cookie jar number matching free printable*. Pridobljeno s http://www.totschooling.net/2015/12/cookies-number-matching-printable.html

Kratka predstavitev avtorja

Katja Petauer Vizjak je učiteljica razrednega pouka na II. osnovni šoli Celje. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru, smer razredni pouk z naslovom diplomskega dela Didaktične igre pri pouku spoznavanja okolja v drugem razredu osnovne šole. Že nekaj let poučuje predvsem v prvem razredu. Vedno išče različne načine in poti poučevanja in tako v pouk vključuje sodobne didaktične pristope, veliko didaktičnih iger in prvine fit pedagogike. Z otroki v razredu in sama v prostem času rada ustvarja.

Igre v matematiki

Math Games

Melita Blatnik

Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
melita.blatnik@sc-nm.si

Povzetek

Živimo v času hitrosti, hitre pretočnosti misli, informacij in ljudi. To občutimo tudi v srednjih poklicnih in nižjih poklicnih izobraževalnih programih. Veliko dijakov ima učne težave zaradi nerazumevanja slovenskega jezika ali pa imajo druge specifične ovire. Vedno več imamo takšnih dijakov. Žal vsa sodobna tehnologija, nove metode poučevanja in trenutno vsa predpisana šolska dokumentacija ne rešujeta dejanskega stanja. Del populacije dijakov, ki trenutno obiskujejo določeni izobraževalni program, po vseh predpisanih in zapisanih navodilih nikakor ne morejo doseči zastavljenih učnih ciljev, ker nimajo zmožnosti. Kako se lahko zadovolji tako pisana množica z enakim interesom in istim ciljem z enim predpisanim učnim načrtom, a z različnimi zmogljivostmi? Spomnili smo se starega načina za učenje; stare igre. Način reševanja problemov na področju usvajanje učnih vsebin in povezovanje le-teh med posameznimi programskimi enotami smo našli v starih igralnih kartah Črni Peter in Osel ter v namiznih igrah Spomin in Človek ne jezi se. Vsebine v igrah so vzete iz programske enote matematika. Ugotovili smo večjo motivacijo dijakov po sprejemanju in dojemanju novih učnih vsebin, saj se je hkrati izvajala tudi njihova stalna potreba po igri in druženju. Metodo omenjenih iger smo preizkusili iz poglavij: Geometrijski liki, Geometrijska telesa, Desetiški ulomki, Koreni.

Ključne besede: geometrijski liki in telesa, igra, karte, matematika

Abstract

We are currently living in a time of haste, quick thinking, fast information and a large amount of people. All this is also felt in secondary vocational and lower vocational education programs. Now a days many students have learning difficulties due to their lack of understanding of the Slovenian language or other specific obstacles. We have more and more students that require special learning methods. Unfortunately, all modern technology, new teaching methods and currently all prescribed school documentation do not solve the actual situation. Part of the population of students who are currently attending a particular education program, by all prescribed and written instructions, can not by any means achieve the set educational goals because they lack the ability to. How can one solve the problems of such a wide variety of people with the same goals and the same curriculum but with different abilities? We remembered the old ways of learning; old children games. The way to solve problems in the field of learning content in different programs of education is laying in old card games such as Black Peter cards and Donkey cards. Other games that can be used are also some board games such as Memory and Ludo game. The contents of the games are taken from the math programming unit. We discovered that the students have greater motivation after accepting and perceiving the new learning content, as they were satisfying both their needs to learn and socialize. The methods of these games were tested in chapters: Geometric Shapes, Geometric Bodies, Tenth Fractions and Roots.

Keywords: game, geometric shapes and geometric bodies, mathematics, playing cards.

1. Uvod

Učitelji želijo dijakom le najboljše in prilagajajo izobraževalni načrt dijakom s kakovostno komunikacijo, kar pa je dandanes izredno težko izvedljiva naloga. Učitelji, če veliko govorijo, so dolgočasni in nezanimivi. Hkrati se morajo zavedati, da dijaki danes niso več enaki kot pred leti in ne morejo vsi enako hitro sprejemati slušnih in slikovnih informacij. Praktični učitelji morajo upoštevati vsakega dijaka in njegovo osebnost individualno, kar je zelo zahtevno. Pri delu morajo biti vztrajni, vsestranski, posebni in nepristranski. Upoštevanje vsega naštetega je uspešnost pri delu. Učitelji se zavedajo, da se sposobnosti in miselnost trenutne generacije mladostnikov hitreje spreminja kot šolska zapisana dokumentacija in od tu naprej pogosto ostanejo brez potrebnih nasvetov za delo kljub številnim delavnicam in ostalih pedagoških srečanj. Ko se vrnejo iz ene take v razred, jih pričakajo že novi izzivi.

Omenjene hitre spremembe poznajo učitelji v nižje poklicnem izobraževanju in srednje poklicnem izobraževanju, kjer so dijaki različno govorečih jezikov, dijaki s seznamom opisanih posebnih potreb, vedenjsko zahtevni dijaki, dijaki iz socialno šibkih družin, dijaki brezposelnih staršev, bolezni in poškodbe, skrbniške težave in še bi lahko naštevali. In potem se pojavi še šola in z njo večno nepriljubljena matematika; še zadnje breme dijakom. V katalogu znanj za matematiko je navedeno, da morajo učitelji upoštevati strukturo dijakov in kompenzirati vse dijakove težave, hkrati pa upoštevati vse sodobne pristope, razumevanje in sposobnosti, saj imajo dijaki splošne in specifične učne težave (Katalog znanj, 2017a). Kako vse zapisano izvesti, je pa druga stran lista, ki jo poznajo le tisti učitelji, ki so dejansko v tem razredu ali več njih in to nekaj šolskih let. To so tisti učitelji, ki imajo izkušnje, imajo predloge in nasvete. Ravno ti učitelji želijo naučiti dijake znanje za življenje in ravno ti težijo k krepitvi ustvarjalnosti pri dijakih. Danny Penman (2016, 30) pravi: » Za ustvarjalnost je značilna sposobnost za dojemanje sveta na nove načine, za odkrivanje skritih vzorcev, za povezovanje na videz nepovezanih pojavov in za odkrivanje rešitev.«

Pogosti so očitki, da je šola za dijake obremenjujoča in jo neradi obiskujejo. Mogoče jo bodo radi, če jim za kratek čas odvzamejo sodobno tehnologijo in jih vključijo v stare družabne igre z novimi vsebinami. To smo nekateri učitelji že storili. Sodobni pristopi so lahko tudi stare metode in načini, ki so jih predstavljene igre v članku večkrat potrdile.

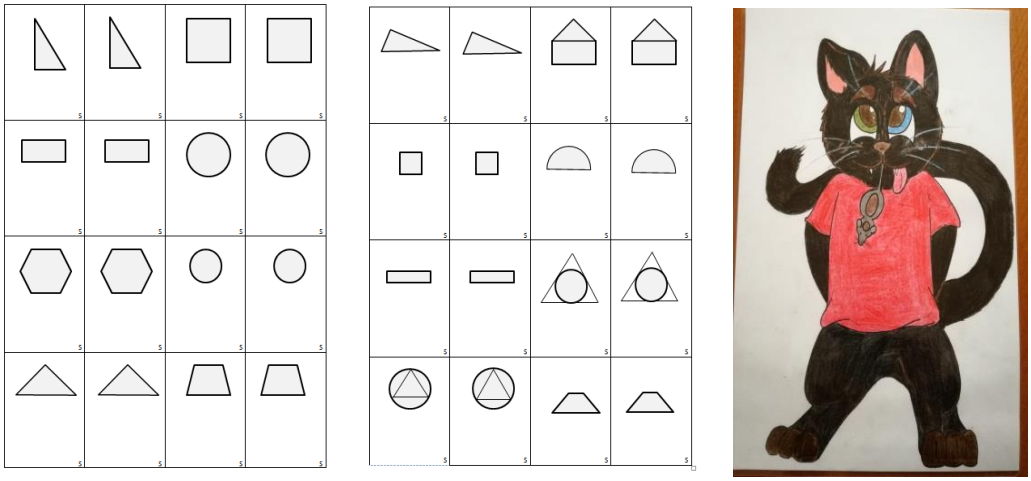
2. Predstavitev iger

Učitelji morajo imeti pred seboj ves čas spoznanje, da je zadovoljstvo in cilje pri delu mogoče doseči preko vsestranske uspešnosti na delovnem mestu, kar pomeni odnos učitelj in dijak ter dijak in dijak. In to je komunikacija, pa ne samo preko sodobne tehnologije. Matematičnih vsebin se dijaki naučijo tudi z igrami osnovanimi na starih preizkušenih igrah. V prispevku so predstavljene igre s kartami Črni Peter in Osel, družabna igra Človek ne jezi se in namizna igra Spomin. V naštete igre vključijo učitelji poljubne učne vsebine hitro, enostavno, brez stroškov in kadarkoli. Dijaki so pri tem razmišljali in usvojili znanje z metodo vizualnega sporočanja in pogovorno-razlago s sošolci.

2.1 Črni Peter

Črni Peter je stara priljubljena igra s kartami, a hkrati tudi pozabljena zaradi delovnega urnika staršev in prepuščenosti otrok novejšim IKT igram. Karte se premešajo in razdelijo med dijake. Vsak dijak takoj ob prvem prejetju kart izloči pare kart (dve enaki) na svoj kupček. Igra se nadaljuje z izvlečenjem po ene karte od predhodnega igralca, pri čemer jim

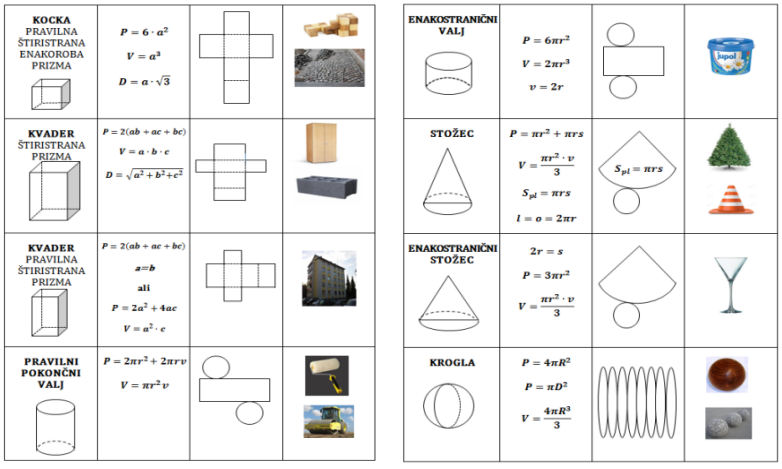
nagaja karta Črni Peter. Igro izgubi igralec, ki mu Črni Peter ostane, zmagovalec pa je igralec z največ zbranimi pari, v tem primeru so to geometrijski liki(Uran in Kuzman, 2009). Na kartah so narisani geometrijski liki (slika 1, 2, 3). Z igro si dijaki utrjujejo predhodno spoznane lastnosti geometrijskih likov in jih med seboj znajo primerjati, razlikovati, poimenovati. Vključuje tudi pojma podobnost in skladnost.



Slike 1,2,3: Karte Črni Peter

2.2 Osel

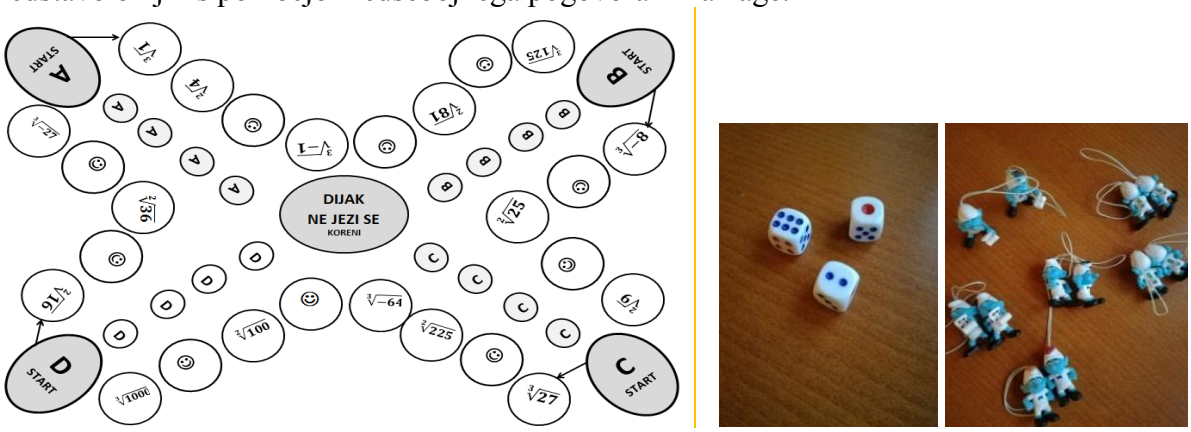
Pri igri kart Osel se zbirajo štiri enake karte. Kdor prvi zbere četverko, udari z roko na sredino mize, ostali za njim, zadnji je poraženec, prejme kazensko črko O in tako se v nadaljevanju igre delijo kazenske črke. Kdor je prvi Osel, ima po navadi še kakšno dodatno kazen, npr. teči kazenski krog in kričati kot osel. V igri igralcem dela zmedo peta karta – Joker, ki mora biti obrnjena navzven in čakati na pretečeni krog. Za učno-igralno temo smo izbrali geometrijska telesa (Uran in Kuzman, 2009); prva karta je narisano geometrijsko telo z imenom, druga karta so veljavni obrazci za omenjeno telo, tretja karta je mreža telesa, četrta karta pa fotografija geometrijskega telesa v praksi (Katalog znanj, 2017b). oz. iz vsakdanjega življenja (fotografije so pridobljene na https://www.google.si/slike). V igro damo toliko četverk, kolikor je igralcev. V našem primeru imamo pripravljenih osem četverk (sliki 4 in 5). Lahko se pa vsebina tudi zamenja, ko igralci usvojijo prvi del ali pa dopolni z višjim nivojem zahtevnosti.



Sliki 4 in 5: Karte Osel

2.3 Dijak ne jezi se

»Dijak ne jezi se« (slika 6) je igra povzeta po igri »Človek ne jezi se«. Za učno temo smo uporabili vrednosti kvadratnega in kubičnega korena in sicer osnovne številske vrednosti, ki se pojavljajo v dijakovi praksi oz. praktičnem pouku (Srednješolski izobraževalni programi, 2017a). Vsak igralec ima dve enaki figurici (slika 8). Pri prvem poskusu vsak igralec trikrat vrže pošteno igralno kocko (slika 7). Če pade šestica, lahko začne. Ko pride na določeno polje, mora izračunati vrednost. Sošolci so sodniki, če je odgovor napačen, se vrne na start. Zmaga tisti, ki ima prvi obe figurici v »štalci«. Dijaki utrdijo znanje kvadratnega korena števila in kubičnega korena števila v odnosu s kvadratom in kubom števila. Hkrati pridobijo predstavo o njih s pomočjo medsebojnega pogovora in razlage.



Slike 6,7,8: Namizna igra Dijak ne jezi se

2.4 Spomin

V igro Spomin smo vnesli učno vsebino desetiški ulomki-decimalna števila (sliki 9 in 10) in sicer primere, ki se najbolj pogosto pojavljajo pri delu v delavnicah in ostali praksi (Srednješolski izobraževalni programi, 2017b), ki jo izvajajo dijaki. Dijak mora povezovati dva različna zapisa z enako vrednostjo. Tudi v tej igri ima pomembno vlogo skupinsko delo in medsebojna razlaga dijakov. Dijak se navadi na hitro pretvarjanje decimalnega števila v desetiški ulomek in nasprotno. Uporabili smo zamaške.



Sliki 11in 12: Namizna igra Spomin

3. Zaključek

Znano je, da obstaja velik razkorak med zastavljenimi smotri učno-vzgojnega procesa in dejanskim stanjem vzgojne prakse, saj učitelji vse pogosteje zaradi postavljenih mej v učnem načrtu ne spodbujajo dovolj razvoja samostojnosti dijaka, ampak ga celo zavirajo. Prevladujejo govori učiteljev, dijaki pasivno poslušajo, pasivno prepisujejo s sodobne tehnološke i-table in skušajo razumeti, a ne zmorejo razumeti. Tudi na novo tiskani učbeniki niso najboljša rešitev za dijake s specifičnimi težavami, pa čeprav so v različnih barvah, oblikah, pisavah in polni slikovnega materiala in preglednic. Učitelji se od dijakov ne smejo oddaljevati, temveč jih opazovati, prisluhniti, upoštevati vsakega posebej in biti na razpolago z besedo in dejanjem. Učitelji ne smejo biti togi in se držati izključno zapisanih pravil, saj se generacija dijakov spreminja z vsakim novim šolskim letom, šolska pravila in učni načrti so pa v večini isti nekaj let in pisani v okvirjih.

Cilj predstavljenih iger je bil doseči razumevanje informacij s pomočjo aktivnosti dijakov v igri. Z lastno presojo, medsebojnimi pogovori in razlagami dijak-dijak so utrdili znanje. Prav tako je bil dosežen vse bolj pogrešani cilj sodelovanje in delo v skupini, saj vemo, da je slednjega izpodrinila sodobna tehnologija; mobiteli. Dijaki so matematiko doživljali z videnja poklicnih situacij. Prav zanimivo jih je bilo opazovati, kako so matematične vsebine opisovali, primerjali, utemeljevali pravilnosti, prepričevali med seboj, navezovali na praktične poklicne vsebine in še bi lahko naštevali.

Za zaključek bi še dodali, da se je marsikateremu dijaku v takšnih aktivnostih dvignila in razvila pozitivna samopodoba, ki jo imajo dijaki v nižjem in poklicnem izobraževanju zelo malo. Za v prihodnje imamo še predlog za nadaljevanje in dopolnitev strokovnega dela v povezavi s posameznimi programi in poklici.

4. Viri in literatura

Katalogi znanj. (elektronski vir). (Pridobljeno 15.9.2017a). Pridobljeno s http://www.cpi.si/nizje-poklicno-izobrazevanje.aspx

Katalogi znanj. (elektronski vir). (Pridobljeno 15.9.2017b). Pridobljeno s http://www.cpi.si/srednje-poklicno-izobrazevanje.aspx

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: International, 2016.

Slikovni material.(sliki 4 in 5, četrti stolpec). (elektronski vir). (vseh 13 fotografij pridobljeno 20.9.2017). Pridobljeno s https://www.google.si/search

KOCKA. *Lesena kocka.* Pridobljeno s https://www.tojeto.info/wp-content/uploads/kaca-3x3-les.jpg

Granitna kocka. Pridobljeno s http://www.njuskalo.hr/image-bigger/gradevinski-materijal/granitne-kocke-osijek-slika-13075726.jpg

KVADER. *Lesena omara*. Pridobljeno s https://image2.ajcontent.com/Archive/ASE/ProductArchive/371671/371671_4_1.jpg

Cementni blok. Pridobljeno s https://cdn.merkurimg.si/media/catalog/product/cache/1/image/163b81649b7ef7bc8a00b0066e59ae0a/b/e/betonski-blok-gorec-bb-20-19x39x19-cm_827149__1.jpg

KVADER. *Stanovanjski blok.* Pridobljeno s http://www.barle.si/images/gallery/vecji/orig/valjavceva3/gallery2.png

PRAVILNI POKONČNI VALJ. *Valj za beljenje*. Pridobljeno s http://www.blik.si/images/Decorativ%20Wall/Orodje/Valj-Krzno-barve-New.jpg

Gradbeni valj. Pridobljeno s http://www.jelen.si/images/image2.gif?cimage=galerija/ammann_asc150.jpg&size=800&h_size=800

ENAKOSTRANIČNI VALJ. *Plastenka*. Pridobljeno s http://www.jub.rs/sites/www.jub.si/files/styles/product_image/public/images/dsc_0068_blue_jupol.png?itok=DnA_I1h3

STOŽEC. *Smrečica*. Pridobljeno s https://www.christmasland.ie/wp-content/uploads/2016/09/PEPT8-500-75-2-400x400.jpg

Cestni stožec. Pridobljeno s https://img1.cgtrader.com/items/109697/9b9e440c70/large/traffic-cone-3d-model-max-obj-ma-mb.jpg

ENAKOSTRANIČNI STOŽEC. *Kozarec*. Pridobljeno s https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/cnj-img/images/DL/DL7L2xb5oE1S

KROGLA. *Lesena krogla*. Pridobljeno s http://www.theinhome.com/store/media/balls/ss_size1/7809-10a.jpg

Betonska krogla. Pridobljeno s http://kremen-mb.si/image/cache/data/Vrt%20in%20dom/Razni%20elementi/P1017860-800x800.JPG

Uran, T. in Kuzman, A. (2009). *Matematika za nižje poklicno izobraževanje.*Ljubljana: DZS, 2009.

Srednješolski izobraževalni programi. (elektronski vir). (Pridobljeno 15.9.2017a). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/NPI/KZ-IK/NPI_KZ_MAT_157.pdf

Srednješolski izobraževalni programi. (elektronski vir). (Pridobljeno 15.9.2017b). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/SPI/KZ-IK/SPI_KZ_MAT_213.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Melita Blatnik, profesorica matematike na Šolskem centru v Novem mestu, kjer imajo pestro izbiro programov izobraževanja. Poučuje matematiko v nižje poklicnem, srednje strokovnem in poklicno-tehničnem izobraževanju. Njen cilj, v skoraj že tridesetletnem delu v vzgoji in izobraževanju, je približati matematične vsebine dijakom za njihovo poklicno rabo ali za nadaljnje izobraževanje in tako uspešno stopiti v svoje čevlje na lastno življenjsko uspešno pot.

Neverbalne specifične učne težave in učenje desetiških enot

Nonverbal Learning Disabilities and Teaching Place Value

Nina Čuček

Osnovna šola Voličina
nina.bezjak@gmail.com

Povzetek

Neverbalne specifične učne težave so manj znane specifične učne težave, ki poleg primanjkljajev na vidno-motoričnem, čustvenem in socialnem področju vplivajo tudi na izobraževalna področja. Težave se kažejo že pri osnovnih matematičnih znanjih, še posebej pri številskih predstavah, besedilnih nalogah in razumevanju desetiških enot.
V nadaljevanju članka so predstavljeni sodobni pristopi oziroma dejavnosti in matematični pripomočki za poučevanje razumevanja desetiških enot pri učenki z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami v petem razredu osnovne šole, ki ima boljše slušne sposobnosti kot vizualne. Strukturirano poučevanje po ločenih komunikacijskih poteh in prikazani matematični pripomočki so pri učenki izboljšali razumevanje desetiških enot, zapisovanje in poimenovanje števil.

Ključne besede: desetiške enote, matematični pripomočki, neverbalne specifične učne težave, poimenovanje števil, razumevanje desetiških enot, učenka petega razreda.

Abstract

Nonverbal learning disabilities are less known specific learning disabilities with consisting of a set of deficits in the visual, motor, emotional and social fields that have an impact on schoolwork. The problems are shown in basic mathematics concepts, therefore in number sense, problem solving and understanding place value.
Further, the article presents some modern approach or activities and mathematical manipulative tools for teaching place value for pupil with nonverbal learning disabilities in fifth grade elementary school with better hearing than visual skills. Structural teaching per separate communication way and mathematical manipulative tools improved students` understanding place value, writing and naming numbers.

Keywords: mathematical manipulative tools, naming numbers, nonverbal learning disabilities, place value, pupil in fifth grade, understanding place value.

1. Uvod

V šolskem prostoru se srečujemo z raznoliko skupino posebnih potreb, s katerimi izvajamo inkluzivno poučevanje s pomočjo dodatne strokovne pomoči. Učenci imajo najpogosteje verbalne učne težave, med katere sodijo specifične učne težave, ki največkrat vplivajo na učinkovitost predvsem na izobraževalnih področjih, ne pa toliko na ostala vsakdanja, življenjska področja. Med manj znanimi učnimi težavami pa so neverbalne specifične učne težave, ki zmanjšujejo otrokovo učinkovitost na izobraževalnem področju, še posebej pa na čustvenem – socialnem področju in v vsakdanjemu življenju.

Kot defektologinja nudim dodatno strokovno pomoč učenki z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami v 5. razredu. Tako se veliko ukvarjam z raziskovanjem metod poučevanja določenih šolskih znanj in vsebin iz vsakodnevnega življenja. Zaradi svojih primanjkljajev ima učenka težave na raznolikih področjih, tudi pri matematiki z razumevanjem desetiških enot, ki se v 5. razredu povečajo do milijona in je razumevanje le-teh pomembno pri računanju z velikimi števili tudi v kasnejših razredih ter vsakdanjemu življenju. Zato je moj namen članka, ob kratki teoretični oznaki neverbalnih specifičnih učnih težav, predstaviti sodobne pristope in izzive poučevanja oziroma dejavnosti in matematične pripomočke, s katerimi je učenka gradila razumevanje desetiških enot. Cilj poučevanja pa je bil razumevanje in uporaba tega znanja pri nadaljnjih matematičnih vsebinah.

2. Neverbalne specifične učne težave in matematično področje

Rourke (1989), S. Thompson (1997) ter Pierangelo in Giuliani (2008) neverbalne specifične učne težave definirajo kot nevrofiziološko motnjo, ki nastane v desni možganski hemisferi. Rourke (1989) pravi, da težave lahko najprej zaznamo na motoričnem, vidno-prostorskem, organizacijskem in socialnem področju, kasneje pa se izražajo tudi kot motnje pozornosti, vidno-zaznavne motnje, motnje spomina ter težave na čustvenem področju. Košak Babuderjeva (2011) še dodaja, da se težave kažejo v prostorskem in časovnem zaznavanju, v posploševanju informacij, pri izvrševanju in organizaciji dejavnosti, razumevanju pragmatičnega jezika, razumevanju prebranega, geometriji in matematiki.

Avtorja Pierangelo in Giuliani (2008) to potrjujeta in naštejeta naslednje značilnosti otrok, ki opozarjajo na prisotnost neverbalnih specifičnih učnih težav. Imajo primanjkljaje na področju neverbalnega reševanja problemov, težave pri razumevanju odnosa med vzrokom in posledico, relativno slabši rezultat na področju matematike v primerjavi s sposobnostmi na področju branja, pisanja in pravopisa, slabši govorni ritem, zanašanje na vsakdanjo rutino, slabšo vizualno-motorično koordinacijo, primanjkljaj v socialnih interakcijah in težave pri samostojnosti. Imajo pa dobro razvite verbalne sposobnosti in učenje po slušni poti.
Prav to so tudi v svoji raziskavi potrdili Schoch, Harell, Hooper, IP, Saldana, Kwapil in Sashi (2012), ki pa hkrati opozarjajo, da na to ne smemo gledati kot na primanjkljaj, saj so te sposobnosti lahko dobra osnova za posameznikovo življenjsko kariero in uspešnost.

Kot zgoraj omenjeno se učenci z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami soočajo tudi s težavami na samem izobraževalnem področju. Webb in Whitaker (2012) pravita, da nezmožnost učenja, ki se kaže skozi učne težave, lahko opišemo tudi kot nevrološko stanje, ki ovira sposobnost posameznika za shranjevanje, obdelavo ali podajanje informacij. Učne težave pa najpogosteje vplivajo na posameznikove sposobnosti branja, pisanja, govora, reševanja matematičnih problemov, vplivajo pa tudi na posameznikove pozornost, spomin, usklajevanje socialnih spretnosti in čustveno zrelost. Tako tudi Kavklerjeva (2007) podaja, da imajo otroci s specifičnimi učnimi težavami pogosto težave že pri usvajanju osnovnih matematičnih pojmov, zato se njihova kognitivna struktura ne razvija tako kot pri vrstnikih. Vzroke njihovih učnih težav lahko pripišemo slabšemu obvladovanju računskih operacij, izoliranemu pojmovnemu znanju ali proceduralnim težavam. Geary, (2004 v Kavkler, 2011) in Košak Babuderjeva (2011) dodajata, da se težave največkrat pokažejo pri matematiki in so opazne predvsem pri nalogah, ki zahtevajo prostorsko organizacijo (postavljanje link kock v stolpec, podpisovanje v kupčku pri pisnem računanju), učenci pogosto zamenjujejo aritmetične znake (znak za množenje x in znak za seštevanje +) ter zamenjujejo vrstni red mestnih vrednosti v številu, šibke fino-motorične veščine pa jih ovirajo pri pravilnem

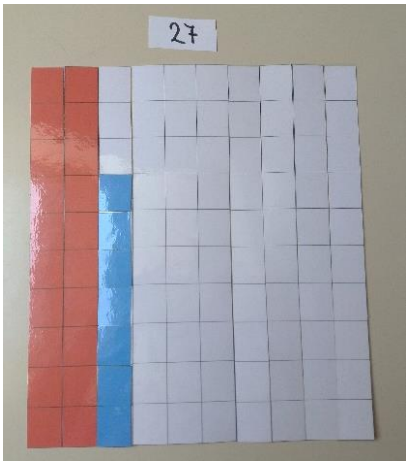
oblikovanju števk in zapisovanju le-teh na ustrezno mesto v računu. Tako so tudi Mix, Levine, Cheng, Young, Hambrick, Ping in Konstantopoulos (2016) v svojih raziskavah ugotovili povezanost vizualno prostorskih sposobnostih z matematičnimi sposobnostmi. Najboljši napovedovalci uspešnosti pri matematiki v šestem razredu so bile naloge, ki so vsebovale razumevanje mestnih vrednosti, besedilnih nalog, računanje, dele celote in reševanje enačb. Podobno raziskavo so opravili Crollen, Vanderclausen, Allaire, Pollaris, Noël (2015) in ugotovili vpliv neverbalnih specifičnih učnih težav na prostorsko in številsko predelovanje informacij in razumevanje matematičnega znanja. Kavklerjeva (2007) trdi, da je obvladovanje katerega koli področja matematike odvisno od obvladovanja konceptualnega znanja tega področja in pripadajočega področja proceduralnega znanja, ki podpira in omogoča reševanje matematičnih problemov. Konceptualne in proceduralne kompetence so predstavljene v jezikovnem in vizualnem sistemu, zato moramo matematične osnovne pojme učencem predstaviti na različne načine, po različnih komunikacijskih poteh. Hkrati pa Kavklerjeva (2011) za zmanjševanje tovrstnih primanjkljajev priporoča učinkovito individualizacijo in diferenciacijo v procesu poučevanja ter uporabo materialnih strategij (na primer računanje na prste, s pomočjo kroglic, uporaba številskega traku) in verbalnih strategij (miselno štetje pri seštevanju ali ponavljanje večkratnikov pri množenju, le-te pa se ne izkaže za uspešno pri učencih s slabšo pozornostjo).

Tako se je za izziv poučevanja, pri učenki z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami v 5. razredu, izkazal razumevanje desetiških enot oz. vrednosti, ki spadajo med osnovna matematična znanja, ki jih učenka potrebuje za ustno in pisno reševanje aritmetičnih problemov in katere dejavnosti ter pripomočke uporabiti za dosego tega izziva, glede na to, da ima učenka boljše slušne sposobnosti kot vizualne, a nima dobro usvojenih številskih predstav. Kot že zgoraj omenjeno je za usvojitev konceptualnega in proceduralnega znanja pomembno poučevanje na multisenzorni način, vendar je moralo biti pri tej učenki poučevanje strukturirano in po ločenih komunikacijskih poteh, kar pomeni najprej samo slušno poučevanje, nato samo vizualno in nato kinestetično. Tako tudi Košak Babuderjeva (2007) svetuje uni-modalni način poučevanja, kar pomeni, da učitelj najprej verbalno razloži koncept dela in vsebine ter jih šele nato demonstrira. Pri poučevanju je pomembno, da zaradi manj učinkovitih vizualnih in taktilnih strategij učencev z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami učitelj poveča količino verbalnih navodil.

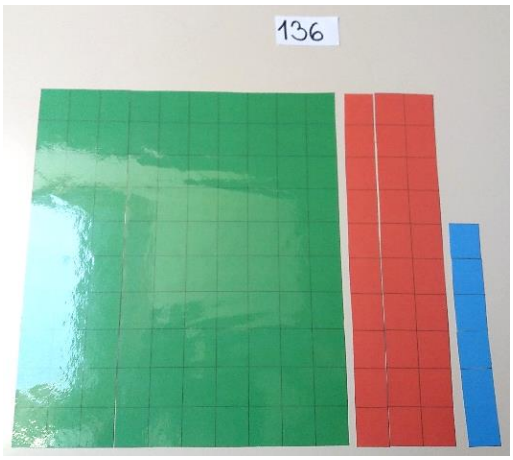
2.1 *Dejavnosti in matematični pripomočki za razumevanje desetiških enot*

V učnem načrtu 5. razreda matematike je spoznavanje dveh desetiških enot – sto tisočic in milijona. Kar pomeni, da bi naj otrok v 5. razredu poznal vse predhodne desetiške vrednosti. Defektologi v večinski osnovni šoli redko nadaljujemo usvajanje novih desetiških enot, ampak preverimo poznavanje in razumevanje vseh predhodnih desetiških enot od enic do deset tisočic. V članku bodo predstavljene le ene izmed posameznih dejavnosti in matematični pripomočki za razumevanje desetiških vrednosti. Pri vseh pa je veljala postopnost in strukturiranost ter upoštevanje poučevanja po ločenih komunikacijskih poteh. Učenki je bila najprej podana verbalna razlaga, ki jo je morala obnoviti, da se je preverilo njeno razumevanje vsebine. Dejavnost je bila demonstrirana in še enkrat razložena. Nato pa je učenka izvedla dejavnost. Po izvedbi le-te pa je učenka še enkrat obnovila, kar je naredila. Tako je bil začetek in konec dejavnosti vedno verbaliziran, kar je še dodatno podkrepilo razumevanje vsebine. Učenje razumevanja desetiških enot je trajalo od začetka septembra 2017 in je bilo v obsegu 10 ur dodatne strokovne pomoči.

Prvotne dejavnost so bile naravnane na razumevanje enic in desetic. Uporabljene so bile tudi kocke enakih barv za desetiške enote (konkretni material), ki jih je učenka nastavljala in grupirala po 10. Nato je prešla na podobno dejavnost z dvodimenzionalnim konkretnim materialom, ki ga prikazujeta slika 1 in slika 2. Ko je učenka to usvojila in ji je bilo jasno, da je v treh deseticah trideset enic, in da je v devetih deseticah devetdeset enic, je začela desetice nastavljati na stotice, kot je prikazano na sliki 1. Ko je učenka ugotovila, da na eno stotico postavimo deset desetic ali sto enic, kar lahko delamo s pomočjo pripomočka na sliki 2, je prešla na tisočice in deset tisočice.



Slika 1: *Nastavljanje enic in desetic.*



Slika 2: *Nastavljanje enic, desetic in stotic.*

Pri vseh dejavnostih so bile pomembne barve desetiških enot, ki so enake od začetka šolanja in do zaključka. Te so usklajene tudi z učbeniki za matematiko, ki se uporabljajo v 5. razredu. Vsi matematični pripomočki, tudi metalne kocke na sliki 3, so prav tako v barvah desetiških enot, tudi večjih desetiških enot do milijona. Pri igri s kockami sva z učenko najprej metali dve kocki, ki sta predstavljali modra kocka enice in rdeča desetice. Imeli sva vsaka svojo barvno desetiško podlago, na katero sva s pisalom briši piši zapisovali števila. Števila sva poimenovali z desetiškimi enotami in brez. Tako je učenka pri metu kock dobila število 3 na rdeči kocki in število 1 na modri kocki. Ti dve števili je zapisala na ustrezno mesto na desetiški podlagi in prebrala števila. Najprej je prebrala, da je dobila število, ki ima 3 desetice in 1 enico. To pomeni število 31. Nato sva dodajali desetiške enote. Zraven pa sva še ugotavljali velikostne odnose med najinimi števili.



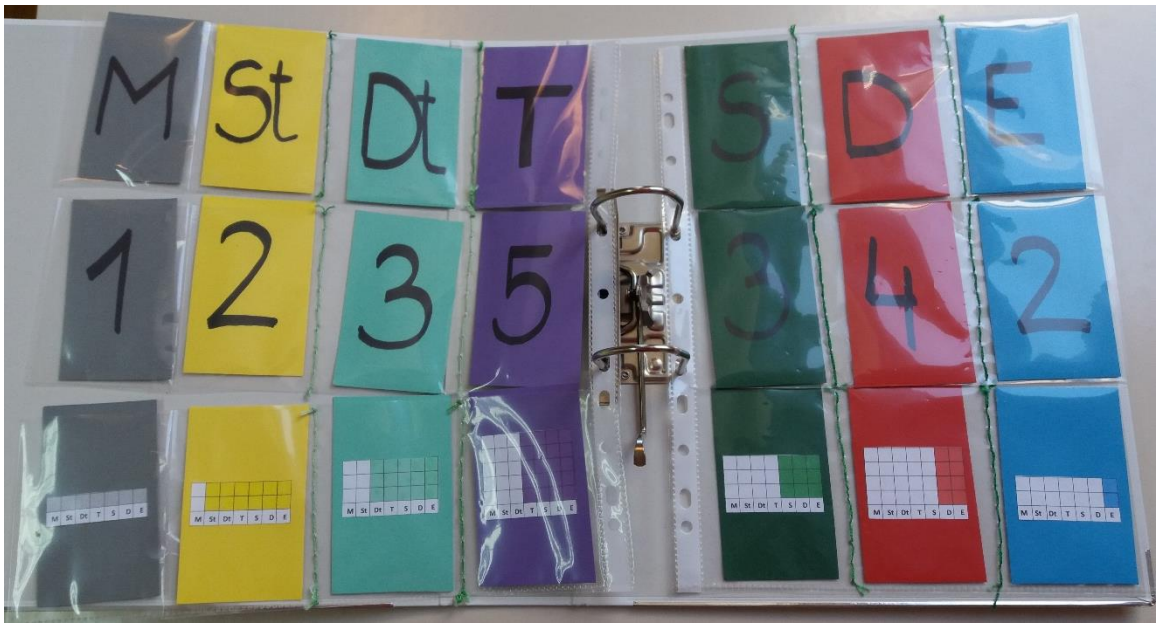
Slika 3: *Metanje kock in nastavljanje desetiških enot in števil.*

Za razumevanje desetiških enot je bila izdelana velika tabela, ki jo prikazuje slika 4, s pomočjo katere se nastavlja desetiške enote. Število se lahko zapisuje s števkami, desetiškimi enotami in besedo. Tabelo se lahko tudi postopoma uporablja. Samo za enice in desetice. Enice, desetice in stotice, …. Sama tabela prikazuje razumevanje desetiških enot na enak način kot dejavnost prikazana na sliki 1 in sliki 2, vendar z drugačnim matematičnim materialom. Tukaj so bili uporabljeni kartončki s števili po 1, 10, 100, 1000, … za vse desetiške enote. Tako je lahko učenka videla, še z drugačnim pripomočkom za poučevanje, da je npr. v 3 stoticah (3S) 100S + 100S + 100S, v 2 deseticah (2D) 10D + 10D in v 4 enicah (4E) 1E + 1E + 1E + 1E. Pri tej tabeli je veliko možnosti še za različne dejavnosti za vse obravnavane desetiške enote.



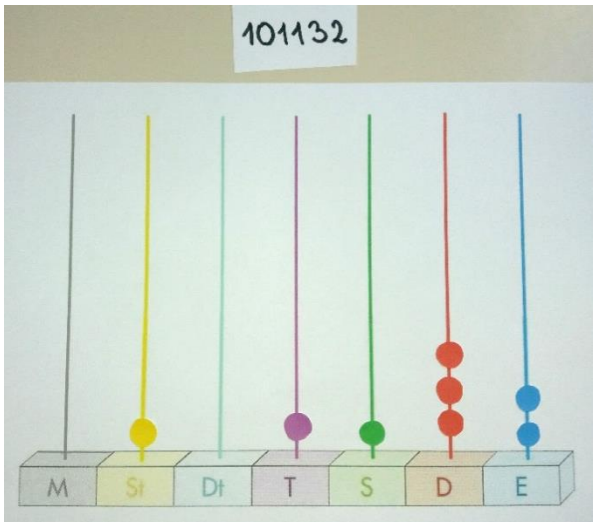
Slika 4: *Tabela za nastavljanje desetiških enot in števil.*

Slika 5 prikazuje eno izmed dejavnosti za razumevanje desetiških enot s pomočjo matematičnega pripomočka desetiška mapica. Učenka je z različnimi števkami in enotami nastavljala števila in izgovarjala števila z desetiškimi enotami in brez. Ko je bilo učenki zapisano število, ga je morala nastaviti z desetiškimi enotami, nato prebrati število z desetiškimi enotami in brez. Vajo se je otežila tako, da se je učenki samo povedalo število, ki ga mora nastavljati.



Slika 5: *Desetiška mapica.*

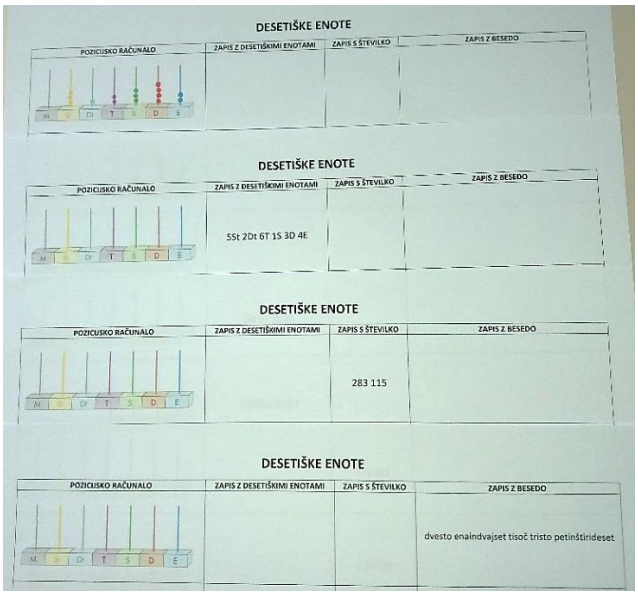
Izdelano je bilo magnetno pozicijsko računalo, ki ga prikazuje slika 6. S pomočjo računala je učenka nastavljala krogce, brala števila ali jih zapisovala z desetiškimi enotami ali brez. Tudi računalo in krogci so v enakih barvah kot desetiške enote v predhodnih matematičnih pripomočkih.



Slika 6: *Magnetno pozicijsko računalo.*

Poučevanje desetiških enot pa ni samo vsebovalo učenje s konkretnimi materiali oziroma matematičnimi pripomočki, ampak je tudi vsebovalo reševanje delovnih listov, kjer se je razumevanje konceptualnega znanja desetiških enot preneslo v znanje pri reševanju nalog. Delovni listi na sliki 7 so bili sestavljeni z upoštevanjem načela postopnosti, strukturiranosti po napotkih Košak Babuderjeve (2007) z reduciranjem večje količine vizualnih informacij. Kar pomeni, da so bili na delovnem listu samo bistveni podatki in vsebovali so enake barve desetiških enot, kot jih je uporabljala učenka pri procesu slušno vizualno kinestetičnega učenja. Na prvem delovnem listu je narisano število na pozicijskem računalu, ki se zapiše z

desetiškimi enotami, številko in besedo. Na ostalih treh delovnih listih pa se število nariše na pozicijskem računalu in zapisuje ali z desetiškimi enotami ali številko ali z besedo.



Slika 7: *Delovni listi.*

3. Zaključek

Po končanem izzivu, različnih pristopih poučevanja so bile v sproščenem pogovoru z učenko evalvirane vse dejavnosti in izpostavljene dobre stvari in izmenjane predloge za izboljšavo. Zaradi individualno naravnanega poučevanja se je veliko lažje spremljalo učenkino razumevanje desetiških enot in že sproti prilagajale dejavnosti, da so se lahko učenkini primanjkljaji odpravljali v čim večji meri. Po 10 urah poučevanja je bil viden učenkin napredek v razumevanju vseh obravnavanih desetiških enot. Pridobljena je bila boljša predstava o velikostih oz. vrednostih teh enot in številih. Števila so bila uspešno zapisana in poimenovana. Napredek pa bi bil še hitrejši, če bi izvedli to poučevanje desetiških enot kot vsakodnevni strnjeni trening, saj je bilo zaradi časovne organizacije srečevanje dvakrat ali trikrat tedensko. Vse omenjene aktivnosti so se fotografirale. Fotografije in delovni listi so se zalepili v zvezek, da je imela učenka zbrane vse izvedene dejavnosti. Učenki je bilo poučevanje všeč, saj ni čutila časovnega pritiska in pritiska po znanju, da se to mora nujno naučiti, ampak je s sproščenim poučevanjem in sodobnimi pristopi usvajala razumevanje desetiških enot. Tako je del cilja (razumevanje desetiških enot) bil dosežen, v prihodnje pa se bo preverila tudi uporaba tega znanja pri nadaljnjih matematičnih vsebinah.

Menim, da se lahko z ustreznim poučevanjem in sodobnimi pristopi, ki upoštevajo posebne potrebe učenke z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavam, izboljšajo njena močna področja. S pravočasno in pravilno pomočjo, ki ublaži njene primanjkljaje, pa učenka lahko postopoma razvija svoje potenciale.

1. Literatura

Crollen, V., Vanderclausen, C., Allaire, F., Pollaris, A. in Noël, M. P. (2015). Spatial and numerical processing in children with non-verbal learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities: Volume*, 47, 61-72.

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

Kavkler, M. (2011). Učenci z učnimi težavami pri matematiki – učinkovitejše odkrivanje in diagnostično ocenjevanje. V *Učenci z učnimi težavami - prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (130-146). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Košak Babuder, M. (2007).Neverbalne specifične učne težave – prilagoditve in strategije poučevanja pri vzgojnih predmetih. V M. Kavkler (ur.) in M. Košak Babuder (ur.), *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 149 – 165). Ljubljana: Bravo Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Košak Babuder, M. (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav pri učenci z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami. V L. Magajna (ur.) in M. Velikonja (ur.), *UČENCI z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje (str. 188 – 203).* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Mix, K. S., Levine, S. C., Cheng, Y.-L., Young, C., Hambrick, D. Z., Ping, R. in Konstantopoulos, S. (2016). Separate but correlated: The latent structure of space and mathematics across development. *Journal of Experimental Psychology: General, 145* (9), 1206-1227.

Pierangelo, R. in Giuliani, G. (2008). *Teaching Students with Learning Disabilities: a step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Rourke, B. P. (1989). *Nonverbal Learning Disabilities – a Neuropsychological Perspective*. Thousand Oaks: Sage.

Schoch, K., Harell, W., Hooper, S. R., Ip, E. H., Saldana, S., Kwapil, T. R. in Shashi, V. (2012). Applicability of the Nonverbal Learning Disability Paradigm for Children With 22q11.2 Deletion Syndrome. *Journal of Learning Disabilities*, 47 (2), 153-166.

Thompson, S. (1997). *The Source of Nonverbal Learning Disorders*. East Moline: LinguiSystems.

Webb, J. in Whitaker, S. (2012) *Defining learning disability. The psychologist*, 25 (6), 440-443.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Čuček kot profesorica defektologije že več let na večinski osnovni šoli nudi dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. Na svojem področju poskuša odkrivati sodobne pristope poučevanja za odpravljanje primanjkljajev učencev, poudarja njihova močna področja ter želi učence voditi pri njihovi samostojnosti še za nadaljnjo šolanje in vsakodnevno življenje. Pri tem upošteva individualiziranost in v vsakem učencu išče »dobro«.

Učenje z raziskovanjem v 4. razredu OŠ

Discovery Learning in 4th Grade of Primary School

Lea Florjančič

OŠ Breg
leaflrjn3@gmail.com

Povzetek

V prispevku so predstavljeni osnovni razlogi, zaradi katerih učitelji posodabljamo svoje metode poučevanja. Predmet naravoslovje in tehnika v 4. razredu OŠ s cilji in z vsebinami, določenimi v učnem načrtu, ponuja veliko možnosti za učenje z raziskovanjem. V prispevku predstavljeni pouk razvija naravoslovno pismenost, konstruiranje znanja, pridobivanje spretnosti in naravnanosti za vseživljenjsko učenje. Iz pasivne vloge postavljamo učence v središče učnega procesa. Učitelj organizira, izvaja, usmerja in spodbuja pouk, ki učencem zagotavlja aktivno učenje in razvoj veščin za 21. stoletje. Čas, potreben za sistematično uvajanje učencev v metodologijo raziskovanja, pridobi učitelj s tem, da vsebine in cilje naravoslovja in tehnike, športa in matematike medpredmetno povezuje. Učenci v vlogi raziskovalcev postavijo raziskovalno vprašanje, ki izhaja iz njim aktualnega problema. Oblikujejo hipotezo, s katero poskusijo razložiti pojav, ki ga bodo raziskali. V manjših skupinah načrtujejo potek raziskovanja, določijo zaporedje raziskovanja, opazovanja in meritev, pripomočke, ki jih pri tem potrebujejo. Sledi izvedba raziskave in beleženje rezultatov. Zbrane rezultate urejajo, interpretirajo, odgovorijo na raziskovalno vprašanje ter ovržejo ali potrdijo hipotezo. Zadnja stopnja raziskovanja je namenjena sporočanju o poteku raziskave in ugotovitvah ter njenem vrednotenju.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, učenje z raziskovanjem, učni načrt, veščine 21. stoletja.

Abstract

The paper presents ground reasons for teachers to modernize their teaching methods. The subject of science and technology in the 4th grade of primary school, with goals and contents defined in the curriculum, offers many opportunities for discovery learning. Discovery learning, presented in the paper, develops natural science literacy, knowledge construction, knowledge acquisition, and orients toward lifelong learning. It places pupils from a passive role into the center of the learning process. The teacher organizes, gives, directs and encourages the lesson, which provides pupils with active learning and 21st century skills development. Teacher gains the time required for systematic introduction of pupils into the research methodology with inter-subject connection of content and goals of science and technology, and sports and mathematics. Pupils placed in the role of researchers create a research question that arises from what they feel is a current problem. They form a hypothesis, based on which they try to explain a phenomenon they will be investigating. They work in smaller groups to plan the course of research, determine sequence of the research, observation and measurement, and determine which tools they need. Preparations are followed by the actual research and recording of results. The collected results are edited and interpreted, and the pupils answer the research question and refute or confirm the hypothesis. The final part of the research is intended for reports on the course of the research, the findings, and its evaluation.

Key words: 21st century skills, curriculum, discovery learning, inter-subject connection.

1. Uvod

Namen članka je najprej prikazati razloge, iz katerih izhajajo nujne potrebe po uvajanju sodobnejših didaktičnih oblik poučevanja v naših šolah. V nadaljevanju so prikazani številni strokovni izzivi, pred katere je pri uvajanju posodobitev postavljen učitelj. S predstavitvijo pouka z raziskovanjem in medpredmetnim povezovanjem je predstavljeno, kako lahko učitelj vodi in usmerja pouk, v katerem učenec pridobiva znanje, spretnosti, veščine, potrebne za 21. stoletje.

Čas, v katerem živimo, je čas nenehnega tehnološkega razvoja in napredka. Učencev ne pripravljamo na zmožnost reševanja problemov, s katerimi se bodo srečevali, ko bodo odrasli, s preobilico podatkov, dejstev, informacij ali s frontalnim načinom poučevanja. S **pasivnim učenjem,** učenjem na pamet, učenci ne pridobivajo trajnega znanja. Ko preverjamo in ocenjujemo učne snovi, ki so se jih naučili na pamet, ocenjujemo njihov kratkoročni spomin. S prepogosto izvajanimi individualnimi učnimi oblikami učenja pripomoremo tudi k temu, da učenci postajajo še večji individualisti, kot bi sicer bili. Ob pasivnem učenju so učenci naveličani, nezainteresirani, doživljajo stres zaradi ocenjevanja znanj. Pogosto se čutijo izključeni, nezadovoljni, tako v odnosu do učiteljev kot do sošolcev.

Potreba po spremembah pri poučevanju in učenju izhaja iz znanstvenih raziskav in njihovih spoznanj. Na njihovi podlagi nam strokovnjaki priporočajo učinkovite metode, oblike, pristope poučevanja in učenja. Učitelji moramo narediti vse, da bomo učencem pomagali razvijati **znanja, spretnosti in veščine, potrebne za 21. stoletje**. V šolah se moramo ukvarjati z znanostjo. Znanje generira znanost. Možgani so ustvarjeni za znanje, ne za zbiranje podatkov. Ustvarjeni so za ustvarjalno, kritično, kreativno mišljenje, za interpretiranje podatkov. Učencem moramo skozi **aktivno učenje** razvijati dolgoročni spomin. Za to potrebujemo več časa in manj posredovanih podatkov. V današnji šoli je ravno to največji problem.

Kljub prenatrpanim učnim načrtom in pomanjkanju časa lahko učence že na razredni stopnji uspešno uvajamo v **metodologijo znanstvenega raziskovanja.** S tem razvijamo njihovo dolgoročno znanje, razvijamo veščine kritičnega mišljenja, sodelovanja/socialnih veščin. Vsi učenci so v takem procesu učenja aktivni in vsakemu so dane možnosti za njegov optimalni razvoj. Pri učenju se razredna klima spremeni, počutijo se varneje, upajo si delati napake, znajo se poslušati, navajajo se na strpnost in sprejemanje drugih mnenj, znajo si priskočiti na pomoč. S formativnim spremljanjem pa skupaj nenehno ugotavljamo, ali smo pri učenju še vedno na »pravi poti«.

V nadaljevanju prispevka je predstavljeno **načrtovanje in poučevanje učenja z raziskovanjem in medpredmetnim povezovanjem** naravoslovja in tehnike, športa in matematike v 4. razredu OŠ. Predstavljena so teoretična izhodišča ter potrebna znanja za uvajanje sodobnih oblik poučevanja. S predstavitvijo poteka učenja so predstavljena znanja, spretnosti in veščine, ki so jih učenci pridobili z učenjem, ki temelji na raziskovanju, in s konstruktivnim delom v sodelovalnih skupinah. Zaradi danih možnosti so (p)ostajali aktivni sooblikovalci pouka, načrtovalci lastnega učenja,v katerem so razvijali ustvarjalno, kritično mišljenje, ves čas pa so ostali visoko notranje motivirani za učenje.

2. Učenje z raziskovanjem in medpredmetnim, timskim poučevanjem

2.1 Načrtovanje pouka: kaj nam predpisujejo učni načrti?

Idejo o tem, da bi izvedli pouk z raziskovanjem, so izrazili **učenci,** ki so ob koncu dveh strnjenih ur naravoslovja in tehnike našli izziv, ki so ga želeli raziskati. Učenja z raziskovanjem so že vešči, zato so hitro naštevali poti, po katerih bi prišli do odgovora.

Učenje z raziskovanjem je v učnem načrtu eksplicitno zapisano z besedami: »Med vsemi tipi raziskav naj bi **razvijali metodologijo znanstvenega raziskovanja**, ki poteka po ustaljenih fazah. Med poukom naj učenci samostojno načrtujejo, izvajajo in interpretirajo pridobljene podatke. Učiteljeva vloga je tu predvsem usmerjevalna« (Vodopivec, Papotnik, Gostinčar Blagotinšek, Skribe Dimec in Balon, 2011, str. 26). V nadaljevanju so zapisana navodila za izvajanje učenja z raziskovanjem. Ko ga usvojijo, je smiselno v pouk vključiti medpredmetno povezovanje in poučevanje z drugimi učnimi predmeti.

V učnih načrtih najdemo **tudi priporočila za medpredmetna povezovanja.**
Naravoslovje in tehniko lahko v 4. razredu povezujemo z vsemi ostalimi učnimi predmeti.

O pomenu medpredmetnega povezovanja pouka **športa** z drugimi učnimi predmeti piše: »K celostnemu razumevanju športa in njegovih učinkov pripomore povezovanje športne vzgoje z vsebinami drugih predmetov. Tako je mogoče različno znanje posredovati učencem tudi na višjih kognitivnih ravneh« (Kovač idr., 2011, str. 49).

Zakaj je pomembno medpredmetno povezovanje z **matematiko,** je zapisano v opredelitvi predmeta: »Pomembna je tudi njena vloga podpore drugim naravoslovno-tehniškim znanostim … vedno pomembnejši pa so razumevanje, medpredmetno povezovanje in uporaba matematičnega znanja ter zmožnost reševanja problemov … in to na načine, ki so usklajeni z otrokovim kognitivnim razvojem, s sposobnostmi, z osebnostnimi značilnostmi in njegovim življenjskim okoljem (npr. narava kot vir za matematično ustvarjanje in raziskovanje)« (Žakelj idr., 2011). Z dejavnostmi raziskovanja učenci razvijajo matematične kompetence.

Čas, potreben za učinkovito in aktivno učenje z raziskovanjem, lahko pridobimo z urnikom, v katerem si medpredmetno povezane učne ure zaporedno sledijo. S tem dobimo čas za izvajanje dejavnosti, v katerem »… ustvarjamo pogoje, kjer bodo učenci lahko ohranjali naravoslovno radovednost in željo po učenju, razvijali svoj način učenja in se hkrati učili samostojnega raziskovanja« (Vodopivec idr., 2011, str. 24).

2.2 Učenje z raziskovanjem

Učitelj učenje z raziskovanjem organizira in sistematično usmerja, zato ga mora dobro poznati. O tem, zakaj izvajati ta didaktični pristop, je v strokovni literaturi veliko zapisanega. Na primer: »Priporočila številnih organizacij poudarjajo, da je treba veščine 21. stoletja razvijati z učenjem, ki podpira raziskovanje, uporabo, produkcijo in reševanje problemov. Pred dvema desetletjema nas je Poročilo SCAN opomnilo, da potrebujejo učenci, ki jih pripravljamo za jutrišnja delovna mesta, učna okolja, v katerih lahko raziskujejo resnične življenjske situacije in posledično tudi probleme« (Benavides, Dumont in Istance, 2013).

Za učitelje je uvajanje sodobnih pristopov učenja zelo zahtevno. Poleg zavedanja, da so

spremembe v načinu poučevanja nujne, se pojavi še zavedanje, da za kaj takega nismo dovolj strokovno usposobljeni. Odgovoriti si moramo na številna vprašanja: Kako učence sistematično voditi, usmerjati skozi posamezne faze raziskovanja? Kako, kje, kdaj, kaj … zakaj? Koliko časa potrebujemo za vse to?

Številni strokovnjaki pišejo o tem, **pred kakšne izzive smo pri tem postavljeni učitelji:** »… učitelji pa dobijo priložnosti, da poglobijo svoj repertoar strategij za vzgojo in izobraževanje učencev 21. stoletja ... Tudi učitelji lahko naletijo na izzive, ko skušajo na različne načine pridobivati čas, potreben za poglobljeno raziskovanje. Naučiti se morajo novih pristopov za vodenje razreda, načrtovati in podpirati raziskovanje za osvetlitev pojmov pri obravnavani snovi, iskati ravnovesje med potrebami učencev po neposrednem prejemu informacij s priložnostmi za raziskovanje, skrbno načrtovati za vsakega posameznega učenca (zagotoviti dovolj, a ne preveč modeliranja in povratnih informacij za vsakega od njih), spodbujati učenje različnih skupin ter razviti in uporabiti vrednotenje, s katerim usmerjajo učni proces« (Benavides idr., 2013).

Upoštevati moramo zaporedje dejavnosti

Učenje z raziskovanjem moramo sistematično izvajati. Gostinčar Blagotinšek (2007) v okviru projekta Pollen (projekt za popularizacijo naravoslovja) najprej pojasnjuje, da vsaka dejavnost v naravi ni raziskovanje in da tudi eksperimentiranja po navodilu ne moremo šteti k raziskovalnemu učenju. Raziskovanje namreč poteka po zaporedju dejavnosti:

1. **načrtovanje:**
   - zastavljanje vprašanj – opredelitev problema (raziskovanje pojavov, stanja ...);
   - način raziskovanja in pripomočki – opredelitev metode dela: kaj bodo merili, kaj bodo spreminjali, česa ne bodo spreminjali;
   - napovedovanje – oblikovanje napovedi (hipoteza);
2. **izvajanje raziskave:**
   - izvajanje predvidenih poskusov (načrt se lahko med samo izvedbo spreminja in dopolnjuje);
   - sprotno beleženje rezultatov in ugotovitev;
3. **ugotovitve:**
   - odgovor na zastavljeno raziskovalno vprašanje: praviloma en stavek;
   - poročilo: namen raziskave, metode dela, spremenljivke, ugotovitve in zaključki;
   - predlogi za izboljšanje raziskave in nadaljnje raziskovanje.

2.3 Prednosti medpredmetnega poučevanja

Predstavljene učne ure so poleg učenja z raziskovanjem tudi primer medpredmetnega povezovanja in timskega poučevanja pri naravoslovju in tehniki, športu in matematiki v 4. razredu OŠ. Eden od ciljev je bil, da znanja in veščine, ki jih razvijamo v učnem procesu pri različnih predmetih, skozi izbrano skupno nalogo smiselno povežemo in nadgradimo v uporabno, trajno, vseživljenjsko znanje.

»Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop – pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti. Spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj. Poteka v celoviti dejavnosti učenca, vključujoč njegove spoznavne, čustvene in telesne funkcije« (Sicherl-Kafol, 2008, str. 7).

S tem se strinjajo tudi Arzenšek idr. (2011), ki navajajo, da »je medpredmetno povezovanje ena od možnosti praktičnega udejanjanja različnih učnih strategij. Različne učne strategije pa otrokom olajšajo učenje in ga naredijo učinkovitejšega. Naravoslovje in tehniko v 4. razredu OŠ lahko povezujemo z vsemi predmeti, ki jih poučujemo.«

Za izvajanje timskega poučevanja morajo biti zainteresirani vsi vključeni učitelji, ki delo skupaj načrtujejo, izvajajo in evalvirajo, učence pa vodijo, usmerjajo v učenje tako, da ostanejo za nadaljnje delo visoko notranje motivirani. Ob tem jim je nujno potrebno zagotoviti varno, spodbudno učno okolje, v katerem jim je dovoljeno delati napake in se iz njih učiti.

Učenje z raziskovanjem in medpredmetnim poučevanjem nudi veliko možnosti formativnega spremljanja.

Učna priprava

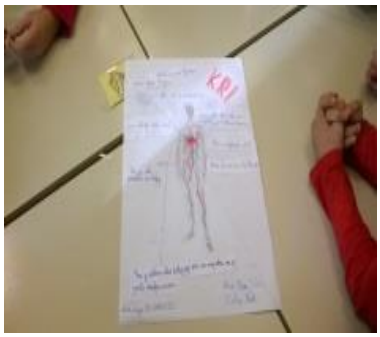
V podrobni učni pripravi moramo didaktične dejavnosti, učni načrt in vrednotenje obravnavati kot sistem, ki spodbuja kakovostno učenje. »Da bi bilo učinkovito, ga mora usmerjati premišljena učna priprava z jasno opredeljenimi učnimi cilji, dobro načrtovanimi podpornimi strukturami …« (Benavides idr., 2013, str. 188).

3. Predstavitev učenja z raziskovanjem

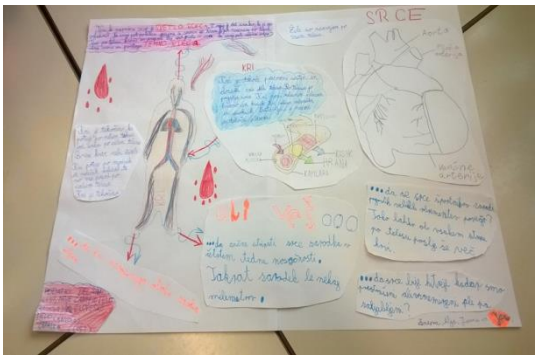
3.1 Potrebno predznanje

Znanje, potrebno za nadaljevanje učenja z raziskovanjem, so učenci pridobili v dveh strnjenih urah pouka naravoslovja nekaj dni prej. Znanje so pridobivali z rabo dveh bralnih učnih strategij. Učna gradiva so imeli pripravljena – diferencirano – besedilo na delovnih listih, učbenik, na izbiro so imeli knjige v razredni knjižnici, omogočen jim je bil dostop do spleta. Z individualnim delom, delom v dvojicah in s sodelovalnim učenjem v skupinah so se učili, pripravili in predstavili nova znanja o srcu, krvi, žilah. Predstavili so tudi vprašanja, ki so jih v treh zahtevnostnih ravneh sestavili s pomočjo hišk vprašanj.





Slike 1, 2, 3: Aktivno pridobivanje potrebnih znanj o srcu, krvi in žilah.





Sliki: 4, 5: Utrjevanje znanj.

V vseh njihovih hiškah vprašanj so se pojavljala vprašanja o hitrosti srčnega utripa. Pojavljala so se v vseh treh zahtevnostnih ravneh:

Zakaj se srce hitreje krči in razteza, ko tekaš?

Kdaj nam srce hitreje utripa? Pojasni, zakaj je tako.

Presodi, ali je trditev pravilna: Ko tekam, je moj srčni utrip počasnejši. Pojasni.

3.2. Učna situacija kot motivacija

Idejo o tem, da bi izvedli pouk z raziskovanjem, so izrazili **učenci,** ki so ob koncu dveh strnjenih ur naravoslovja in tehnike našli izziv, ki so ga želeli raziskati. Učenja z raziskovanjem so že vešči, zato so hitro naštevali poti, po katerih bi prišli do odgovora.

Učna situacija je učence motivirala za izvedbo raziskovalnega učenja, ki je predstavljeno v nadaljevanju prispevka.

4. Učenje z raziskovanjem

4.1 Uvodna motivacija, aktiviranje predznanja – 1. in 2. učna ura (strnjeni uri): nit – srce, kri, žile

Ker so že nekaj dni nestrpno čakali na začetek učenja z raziskovanjem, je bila motivacija nepotrebna. Predznanje so aktivirali z njim ljubo obliko učenja »KAJ ŽE ZNAMO?«. Skupine so se krožno menjevale, učenci so odgovarjali na vprašanja drugih skupin. Uporabili so lahko samo vprašanja, ki so bila smiselna in pravilno oblikovana. Odgovore so vrednotili učenci, ki so oblikovali vprašanja. Pri odgovarjanju so druge spodbujali, jim dajali čas za razmislek; člani skupine so dopolnjevali nepopolne odgovore. Delo sem lahko le spremljala.

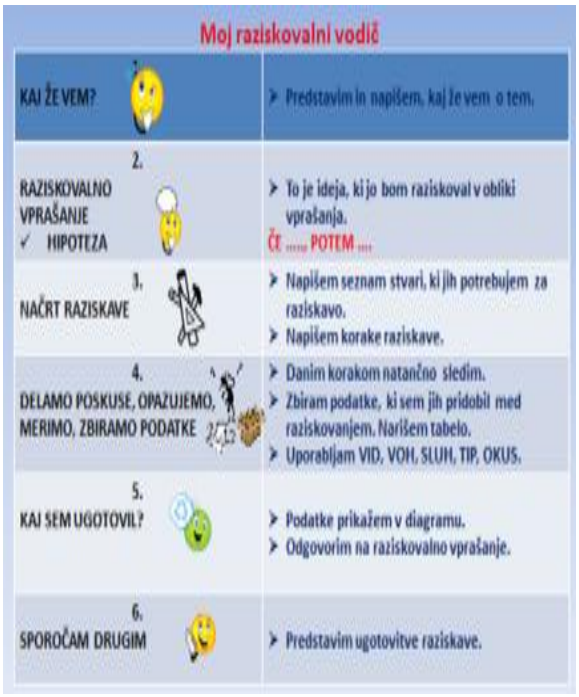


Slika 6: Aktiviranje predznanja.

4.2 Sistematični potek učenja z raziskovanjem

Učenci so se dela lotili po zaporedju raziskovalnega učenja:
OBLIKOVANJE IN ZAPIS RAZISKOVALNEGA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE;
PRIPRAVA NAČRTA RAZISKAVE.

Pri načrtovanju so uporabljali delovni list »Raziskovalni vodič« (Nedeljko, 2013).

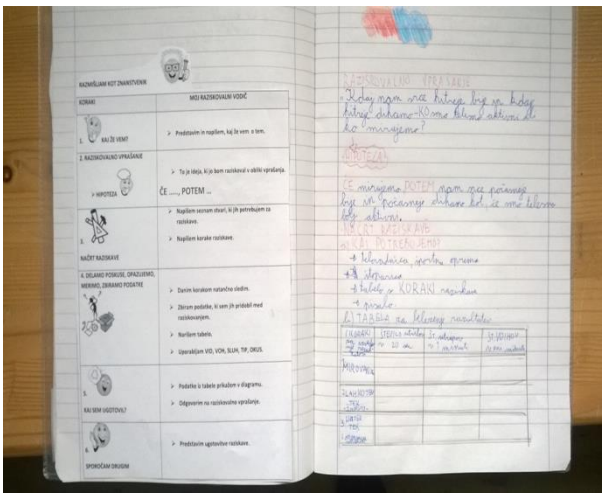


Slika 7: Moj raziskovalni vodič.



Slika 8: Sistematični začetek raziskave.

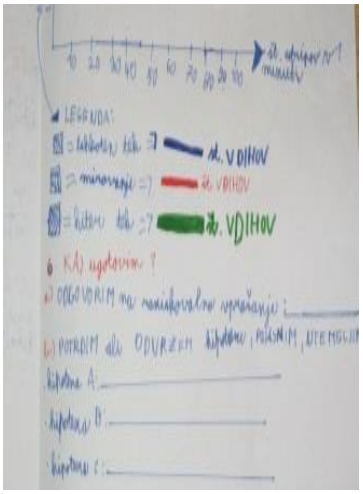
Učence moramo navajati tudi na rabo preglednic. »… vztrajajmo pri osmišljanju uporabe preglednice, saj ni dodatno delo in sama sebi namen, ampak sredstvo za racionalizacijo dela. Učenci naj bodo pri pripravi preglednice čedalje samostojnejši. Poleg veščine zapisovanja in predstavitve podatkov moramo pozornost posvetiti tudi branju tako zapisanih podatkov …« (Vodopivec idr., 2011, str. 28).



Slika 9: Samostojna priprava preglednic.

DIFERENCIACIJA je vedno nujno potrebna. Pripravljeno preglednico, mrežo za risanje diagrama, so dobili učenci, ki imajo posebne prilagoditve pri učenju. Iz njihovih načrtov raziskave je razvidno, da so v nekaterih skupinah želeli izvedeti še več – želeli so odgovoriti na dodatno raziskovalno vprašanje, povezano s telesnimi obremenitvami in z dihanjem. Postavili so dodatno hipotezo in ustrezno dopolnili načrt raziskave.







Slike 10, 11, 12: Diferenciacija, dopolnitev načrtov, štetje in beleženje števila vdihov.

4.3 Urjenje v merjenju srčnega utripa

Nekateri so brez težav zaznali utrip na notranji strani zapestja, drugim to ni takoj uspelo. Medsebojno so si svetovali, poskušali. Izvedli so vajo štetja in beleženja v mirovanju in po desetih počepih.




Sliki 13, 14: Znamo meriti utrip? Merjenje. Vrstniško učenje.

5. Šport – z načrti raziskave v šolski telovadnici (3. učna ura)

Predlog za medpredmetno povezovanje športa z naravoslovjem in tehniko najdemo v UN: »Odzivanje organizma na povečan napor (pospešeno dihanje, povečan srčni utrip idr.)« (Kovač idr. 2011, str. 50).

Z učiteljem športa sva zasnovala naloge, ki so učencem omogočale razvijanje vseh ciljev medpredmetne učne enote. S tem so dobili možnost poglabljanja, razširjanja specifičnega predmetnega znanja na medpredmetno raven in razvijali višji nivo razumevanja.

5.1 Uvodni del ure ŠPO

Pouk ŠPO je vodil učitelj športa ob učiteljičini asistenci. Poudarek v uvodnem delu ure je temeljil na vajah atletske abecede za pravilno tehniko teka in pogovoru o smislu redne vadbe vaj atletske abecede.

5.2 Izvajanje obremenitvenih vaj po osnovnem načrtu, štetje, beleženje rezultatov

Vsako vajo so učenci ponovili 2-krat, takoj merili in šteli utripe, rezultate meritev sproti vpisovali v pripravljene preglednice – najprej osnovne podatke za potrditev osnovne, vsem skupne hipoteze: »ČE tekamo, POTEM nam srce hitreje utripa, kot ČE mirujemo«. Opravili so še vse aktivnosti, potrebne za dodatno postavljeno/e hipotezo/e.






Slike 15, 16, 17, 18: Izvajanje obremenitvenih vaj, merjenje, štetje, beleženje rezultatov.

5.3 Ob koncu ure ŠPO: naloge za osmišljanje znanj

Učitelji moramo poskrbeti tudi za ustvarjanje okoliščin, ki bodo učence motivirale za učenje ter spodbujale skrb za osmišljanje pridobljenega znanja tudi zunaj šole. »Učenci naj na primerih osmislijo, kje ta spoznanja uporabljajo že sami in ne samo znanstveniki. Zato naj spoznavanje in raziskovanje neznanega poteka izkustveno, ob različnih dejavnostih, iz življenja in za življenje« (Vodopivec idr., 2011, str. 25).

Ob koncu ure ŠPO smo se pogovorili tudi o tem, kako lahko skrbimo za svojo kondicijo in zdravje v prostem času. Na lističih so dobili ponujene naloge. Izbrati so morali vsaj eno in jo predstaviti pri naslednji uri športa:

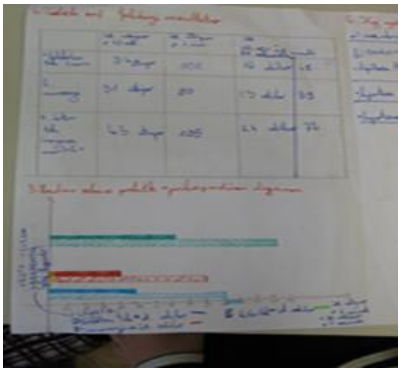
Teki krepijo tvoje srce, ki postane zaradi tega močnejše in krepkejše. Kateri športi so po tvojem mnenju tisti, ki krepijo srčno mišico? Naštej jih vsaj šest.
Poišči/predstavi vaje, s katerimi lahko krepiš svoje srce.
Pripravi tedenski načrt treninga za pridobivanje kondicije.«
(Eden od splošnih ciljev športa je razumevanje pomena gibanja in športa ter njunih vplivov na zdravje, Kovač idr., 2011, str. 8).

6. Matematika (4. učna ura)

6.1 Urejanje zbranih podatkov, računanje s podatki, prikaz z vrstičnim diagramom

Po vrnitvi v učilnico je večina učencev brez težav računala s podatki, izračunali so tudi srednjo vrednost. Nekaterim so pri tem delu s svetovanjem, z usmerjanjem samoiniciativno pomagali sošolci. Zbrane podatke so prikazali z vrstičnimi diagrami. Delo večine učencev sem le spremljala, jih spodbujala, jih pri delu opazovala.





Slike 19, 20, 21: Urejanje zbranih podatkov, računanje s podatki, prikaz – vrstični diagrami.

6.2 Priprave na predstavitev ugotovitev in interpretiranje zbranih podatkov

V pripravah na predstavitev in interpretiranje zbranih podatkov so preverili, ali so pri raziskavi dobili odgovor na raziskovalno vprašanje oziroma na vsa, ki so si jih zastavili. V zaključku so preverili, če je bila njihova napoved – hipoteza pravilna ali ne. Pripravili so prestavitve.




Sliki 22, 23: Najdeva odgovor na raziskovalno vprašanje? Je hipoteza pravilna?

6.3 Poročanje – predstavitve, branje, interpretacije (5. ura)

Poročanje je potekalo s krožnimi menjavami skupin. Opisovali, povzemali, predstavljali so svoje ugotovitve, predstavljene z diagrami, pojasnjevali, kakšen odgovor na svoje raziskovalno vprašanje so dobili. Zanimivo je, da so v skupinah za začetek predstavljanja najprej izbrali učence, ki imajo pri poročanju več težav in potrebujejo za to več spodbud. Nadaljevali so učenci, ki so z lahkoto nadgradili misel predhodnika. Skupine, v katerih so si zastavili dodatna vprašanja, so predstavile tudi te odgovore. Visoko motivirani za učenje so bili prav vsi učenci tudi v tej fazi pouka. Z zanimanjem so poslušali sošolce, ki so predstavljali svoja raziskovalna vprašanja in odgovore nanje. Funkcionalno pismenost so s tem razvijali tudi pri pouku matematike.

Hkrati s tem so razvijali matematično kompetenco, ki jo razvijamo pri pouku matematike in v sodelovanju z drugimi predmetnimi področjih. V UN MAT piše, da cilje pouka matematike dosegamo tudi z razvijanjem kompetenc. »Predlagane dejavnosti za razvoj teh kompetenc so zbiranje, urejanje, predstavljanje, analiziranje podatkov ter interpretiranje in vrednotenje podatkov oziroma rezultatov« (Žakelj idr., 2011, str. 74–75).



Slika 24: Aktivni do konca raziskave.

6.4 Končne ugotovitve

Potrditi ali ovreči je bilo potrebno hipotezo.

Vsi učenci so učenje z raziskovanjem zaključili s potrditvijo hipoteze.

Ob koncu ure so hiteli z naštevanjem, kaj vse bi o temi še želeli raziskati. Ko sem jih vprašala, kako bi to izvedli, so takoj začeli naštevati korake učenja z raziskovanjem.

S tem so dokazali, da so po končani dejavnosti CILJE OZAVESTILI, saj so odgovorili na vsa bistvena vprašanja, na katera moramo odgovoriti ob koncu opravljene dejavnosti:

S kakšnimi načrti smo se lotili dela? Kaj smo delali? Kaj smo se novega naučili?

Zadnja, zelo pomembna faza je SAMOEVALVACIJA učencev z doponjevanjem začetih povedi (samovrednotenje, samoregulacija učenja, povratna informacija učiteljici – izhodišče za pripravo nadaljnjega poučevanja).

CILJ: ZNAM IZVESTI PREPROSTO RAZISKAVO?

V tej nalogi se vidi, kako sem izboljšal-a _____.
To mi je uspelo, ker _____.
Naslednjič bom pri učenju z raziskovanjem še bolj pozoren /pozorna na _____.
Bolje bi mi šlo, če _____.
Najmanj mi je bilo všeč _____
(Nedeljko, 2013).

6.5 Evalvacija učitelja

Učitelj športa je ugotovil, da je z medpredmetnim povezovanjem in s poučevanjem učencem omogočil povezovanje, nadgrajevanje vsebin in ciljev športa z naravoslovjem in tehniko ter matematiko. Športne aktivnosti v tej uri so omogočale opravljanje raziskave. Pripravil je tudi naloge za osmišljanje znanj izven pouka. Prvič se je odločil za timsko poučevanje in ob evalvaciji opravljenega dela dejal, da mu po tem, kar so opravili in predstavili učenci, ni (več) žal časa za timsko pripravljanje na pouk. Strinjava se, da so bili učenci bolj motivirani za opravljanje nalog in so uspešno povezovali znanja z različnih predmetnih področij.

7. Zaključek

Pri delu z učenci me vodi misel, da je vsaka družba, ki ni sposobna reševati problemov, obsojena na stagnacijo. Prav zato je zelo pomembno, da učence pripravimo na potrebe življenja v 21. stoletju. A je kljub temu zavedanju in lastni želji po spremembah težko začeti s posodabljanjem pouka.

Zavedam se, da je to strokovno izjemno kompleksen, zahteven, odgovoren, dolgotrajen in postopen proces, ki ga moramo sistematično izgrajevati in uskladiti z veljavnimi in s preobsežnimi učnimi načrti. Temeljito moramo preučiti svoje dosedanje delo, svoj odnos do poučevanja in učenja. Ugotoviti moramo, kje smo in kam bi radi prišli. Preučiti moramo, katere sodobne pristope poučevanja bomo znali izvajati na začetku uvajanja sprememb. Nenehnim analizam lastnega dela sledi načrtovanje nadaljnjega dela. Svoj napredek v bistvu formativno spremljamo, samoreguliramo svoje poučevanje.

Zavod RS za šolstvo OE Maribor s svojimi višjimi svetovalci učiteljem nudi poleg strokovnih srečanj v mrežah šol strokovno podporo s številnimi izobraževanji, z možnostjo ogledov hospitacijskih nastopov, predstavitev primerov iz praks, s sodelovanjem v pedagoških delavnicah. Učitelje 4. in 5. razredov spodbuja, potiska v razmišljanja, iskanja rešitev za posodabljanje poučevanja mag. Nada Nedeljko. Uvajanje sprememb je pa vsemu navkljub odvisno od tega, ali smo učitelji vešči vseživljenjskega učenja in nam ni žal časa, ki ga za to potrebujemo.

UN NIT v 4. razredu OŠ zahteva razvijanje veščin za 21. stoletje. Učitelju narekuje rabo sodobnejših oblik poučevanja, v katerem učenci aktivno pridobivajo znanja, spretnosti in veščine. Čas, potreben za izvajanje raziskovanja, pridobimo s tem, da pri poučevanju ne izhajamo samo iz učbenikov in delovnih zvezkov, temveč iz za nas obvezujočih učnih načrtov. Ena od rešitev je pouk brez delovnih zvezkov.

Še več časa pridobimo s spretnim medpredmetnim povezovanjem vsebin, ciljev različnih učnih predmetov. Tudi izvedba pouka v strnjenih učnih urah omogoča učinkovitejše rezultate, saj je notranje motivirane učence za delo nesmiselno prekinjati po eni šolski uri.

Za učenje z raziskovanjem se odlično obnese urnik, ki v istem dnevu omogoči zaporedno izvajanje medpredmetno povezanih vsebin.

Doseženo usvojeno znanje je na koncu takšnega pouka največja nagrada za učitelja, ki mu je mar za učence.

8. Literatura

Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J. in Širec, A. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, *9*(1), 33–58. Pridobljeno s https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-TW57QGYK

Benavides, F., Dumont, H. in Istance, D. (2013). *O naravi učenja*. Pridobljeno s https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-RCUDJLZQ

Gostinčar Blagotinšek, A. (2007). Pollen – projekt za popularizacijo naravoslovja v družbi. *Naravoslovna solnica, 11*(3), 14–15.

Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K. in Muha, V. (2011). *Program osnovna šola. Športna vzgoja: učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Nedeljko, N. (2013). *Delovno gradivo za izobraževanje na srečanju učiteljev 2. VIO na OŠ Breg na temo Dvig ravni znanja, bralna pismenost in delo z nadarjenimi učenci*. Maribor: ZRSŠ OE Maribor.

Sicherl-Kafol, B. (2008). *Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli*. Radovljica: Didakta.

Vodopivec, I., Papotnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skribe Dimec, D. in Balon, A. (2011). *Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J. in Bregar Umek, Z. (2011). *Program osnovna šola. Matematika: učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Predstavitev avtorice

Lea Florjančič je diplomirala leta 1986 na PA Maribor in je učiteljica razrednega pouka na OŠ Breg. Naziv svetovalka je pridobila leta 1999. Ves čas se dodatno strokovno izpopolnjuje in pridobiva dodatna funkcionalna znanja. Vrsto let je vodila šolski strokovni aktiv RP, dve leti je bila vodja študijskih skupin za 1. in 2. razred, bila je vodja mreže šol za 4. in 5. razred (ZRSŠ OE Maribor). Aktivno je sodelovala v enoletnem razvojnem projektu pri pripravi in preverjanju koncepta »Učne težave v osnovni šoli«, ki je potekal pri Uradu RS za razvoj šolstva. Z Zavodom RS za šolstvo je sodelovala pri nalogi »Vsak torek na šoli« ter v okviru naloge izvedla 40 hospitacijskih nastopov z analizo po izvedbi. Na pobudo višje svetovalke mag. Nade Nedeljko je izvedla hospitacijski nastop v okviru izobraževanja učiteljev RP za ZRSŠ OE Maribor na temo »Dvig ravni znanja, bralna pismenost in delo z nadarjenimi učenci«. V okviru naloge »Spodbujanje bralne pismenosti« je izvedla predavanje in pedagoško delavnico za učitelje 2. VIO OE Maribor Zavoda RS za šolstvo. V okviru izobraževanja učiteljev RP za ZRSŠ OE Maribor je na šestih srečanjih ŠS izvedla aktivni prispevek na temo »Priložnosti za razvoj in spodbujanje veščin za 21. stoletje z vidika predmeta NIT v 4. razredu (sklop: Sile in gibanja)«.

Razvoj radovednosti in nadarjenosti mladih raziskovalcev

Progress of Curiosity and Talent of Young Researchers

Andrej Grilc

Šolski center Celje
andrej.grilc@sc-celje.si

Povzetek

Mladinsko raziskovalno delo na šolski, regionalni in državni ravni je oblika obšolskih in izvenšolskih dejavnosti, s katerimi nadarjeni mladi nadgrajujejo in dopolnjujejo v šoli pridobljeno znanje, mu dodajajo praktično vrednost in se interesno usmerjajo v različna področja znanosti. Hkrati utrdijo zaupanje vase, v svoje delo in razmišljanje, naučijo se jasno in javno izražati svoja mnenja, razvijajo pomembne življenjske spretnosti in kritično razmišljanje. Projekt spodbuja ter širi ustvarjalnost in inovativnost mladih, jih uči samostojnega raziskovalnega dela ter jim vzbuja zavest o soodgovornosti za razvoj okolja, v katerem živijo. Samo odgovorni, ustvarjalni in samozavestni mladi so lahko gonilo napredka, odrasli pa moramo ustvariti pogoje, da lahko nadarjeni otroci razvijajo svoje sposobnosti in talente ter da njihovi predlogi in ideje zaživijo tudi v praksi.

Ključne besede: inovativnost, nadarjenost, obšolska dejavnost, radovednost, raziskovalno delo, ustvarjalnost.

Abstract

Youth research work at school, regional and national levels is a form of extra-curricular and out of school activities in which talented young people build on and complement the knowledge acquired in school. In this way, practical value is added and student areas of interest are directed towards different fields of science. At the same time, they strengthen confidence in their work and thinking, learn how to clearly and publicly express their opinions, develop important life skills and critical thinking. The project encourages and expands the creativity and innovativeness of young people, teaches them independent research and raises their awareness of co-responsibility for the development of the environment in which they live. Only responsible, creative and confident young people may be the driving force of progress and we, as adults have to provide for conditions to develop their skills and talents so that their suggestions and ideas may come to life.

Keywords: creativity, curiosity, extra-curricular activity, innovation, research work, talent.

1. Uvod

Osnovna naloga učitelja je podajanje znanja in usposabljanje učencev, da znajo ta znanja tudi uporabiti. Skrbeti pa mora tudi za razvoj radovednosti, samostojnosti, pozitivne samopodobe, komunikacijskih veščin, kreativnosti ter mnogih drugih pozitivnih lastnosti učencev.

Na različnih stopnjah formalnega in neformalnega izobraževanja se pogosto izkazuje skrb za učence s posebnimi potrebami. To je pohvalno, saj tem učencem posebna skrb in dodatne

aktivnosti zagotavljajo, da lahko dosegajo drugim primerljive rezultate in se bolj uspešno vključujejo v družbo. Ne smemo pa pozabiti na učence s povsem drugačnimi posebnimi potrebami. Gre za nadarjene učence, ki zaradi svojih nadpovprečnih sposobnosti vsebine dojemajo veliko hitreje od drugih. Če takšni učenci niso deležni dodatne pozornosti, se zaradi za njih prenizke zahtevnosti v šoli hitro pričnejo dolgočasiti. Hkrati pa se zavedajo, da njihovi potenciali niso optimalno izkoriščeni in da bi v drugačnih okoliščinah lahko dosegli veliko več. Vsak otrok je edinstven in enakovreden vsem drugim. V sebi nosi potenciale, ki pa mu jih moramo pomagati odkrivati in jih razvijati. Če v javnem šolskem sistemu želimo udejanjiti svoje poslanstvo in v procesu razvijanja potencialov vsakega otroka ali mladostnika optimalno in kakovostno opraviti svoje naloge, to seveda velja tudi tedaj, ko pri posamezniku na več ali zgolj na posameznem učnem področju odkrijemo nadpovprečne potenciale.

Ustvarjalnost in radovednost sta naravni človeški lastnosti, poleg tega pa je človek bitje, ki se rado igra. Nekdo, ki v svojem delu ne uživa, ki svojega dela nima za »igro«, ne more biti ustvarjalen. Ustvarjalne otroke pa najlaže prepozna ustvarjalen učitelj. V bistvu bi morali biti učitelji bolj radovedni od učencev, da bi jih lahko s svojo radovednostjo »okužili« in s tem omogočal nadarjenim učencem, da v največji meri izkoristijo svoj potencial. Učitelj potemtakem ni zgolj usposobljen predstavnik svoje temeljne stroke, temveč tudi mentor, poslušalec, prijatelj, motivator, usmerjevalec in vodič (Kukanja Gabrijelčič, 2014).

2. Delo z nadarjenimi dijaki

2.1. Odkrivanje nadarjenih otrok

O nadarjenosti in nadarjenih posameznikih se v zadnjem času govori vse več. V resnici pa težko določimo, katere otroke lahko štejemo med nadarjene. Človek, ki je po izobrazbi zdravnik, matematik, kemik ipd., ima v naših glavah višji ugled kot akademski slikar, plesalec ali glasbenik, a so kljub temu vsi nadarjeni na nekem svojem področju. Nadarjeni so tisti otroci, ki imajo izredne sposobnosti na različnih področjih; inteligence, kreativnosti in drugih človeških prizadevanj. Nadarjeni otroci torej dosegajo visoke dosežke na različnih akademskih področjih. Talentiranost pa je pojem, ki se nanaša na ožjo in specifično sposobnost otroka. Takšni otroci dosegajo izredne dosežke na določenem akademskem področju (Juriševič, 2012). Skrb za nadarjene otroke pa mora biti del programa dela šole.

Pri odkrivanje nadarjenih otrok morajo sodelovati vsi pedagoški delavci, šolska svetovalna služba in starši, saj lahko vsak od njih prispeva koristne informacije (Žagar, Artač, Bezič, Nagy in Purgaj, 1999). Prvo stopnjo predstavlja evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Kriterij je lahko učni uspeh, dosežki na različnih področjih, rezultati na tekmovanjih, hobiji, mnenja učiteljev in svetovalne službe. Drugo stopnjo predstavlja identifikacija nadarjenih učencev, ki zajema poglobljeno obravnavo učencev. Merila so ocena učiteljev, test sposobnosti in test ustvarjalnosti. Zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih otrok pa je seznanitev in mnenje staršev.

2.2. Značilnosti nadarjenih učencev

Raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite (Žagar idr., 1999). Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno. Čim bolj dosledno se kažejo posamezne lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen. Nekaj lastnosti nadarjenih učencev, ki spadajo v omenjena področja:

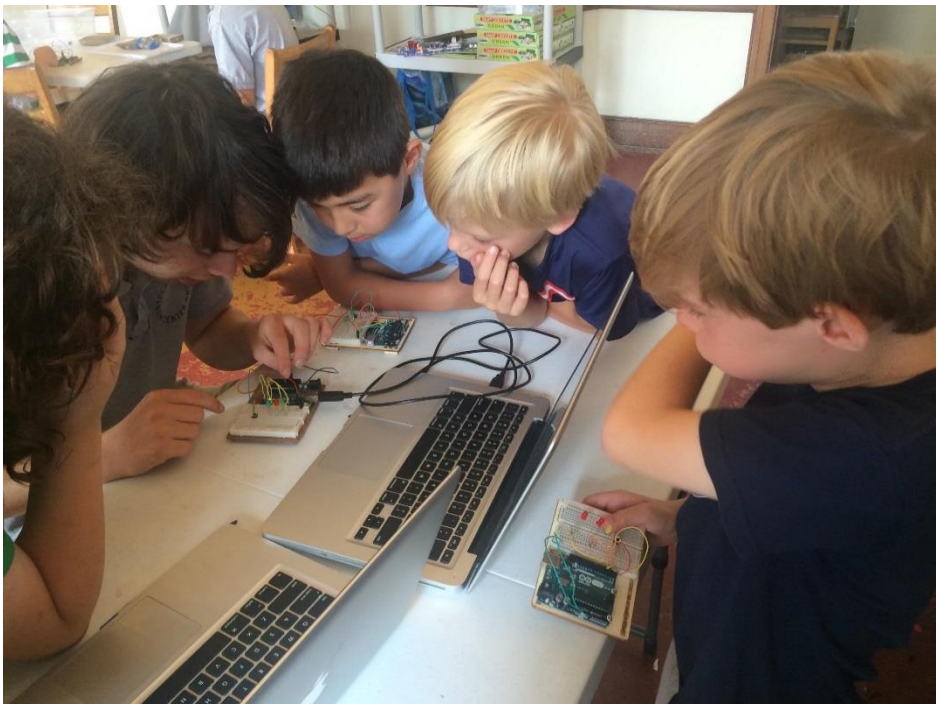
- nenavadna domišljija,
- dober spomin,
- široka razgledanost
- radovednost,
- vztrajnost pri reševanju nalog,
- visoka storilnostna motivacija,
- uživanje v dosežkih,
- neodvisnost in samostojnost,…



Slika 1: Nadarjen učenec

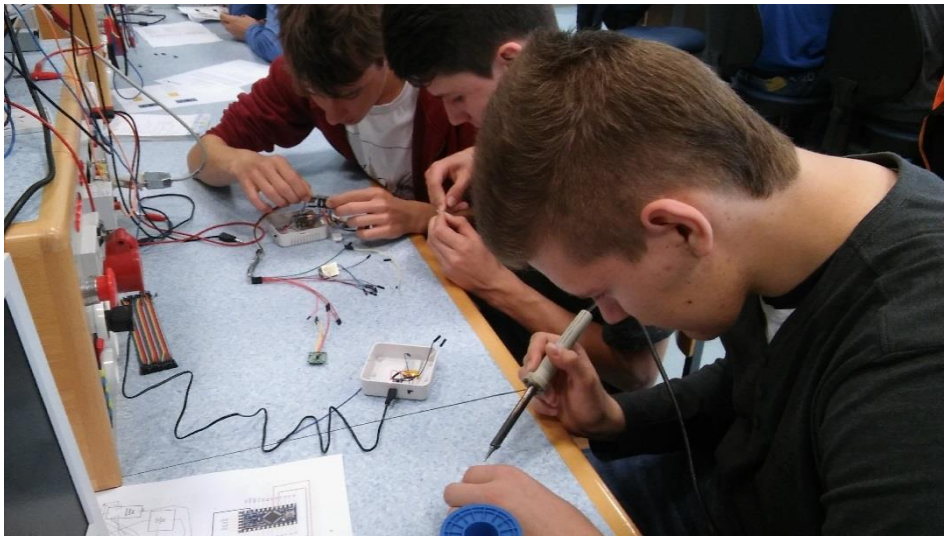
2.3. Razvoj radovednosti in nadarjenosti

Mladi svoje nadpovprečne talente kažejo na raznovrstnih področjih. Nekateri med njimi celo na več različnih. Škoda je slehernega talenta, sleherne nadarjenosti, ki bi se izgubila v povprečju, zato je pomembno, da mladim zagotovimo čim več različnih možnosti, v sklopu katerih lahko potešijo svojo radovednost. Poleg tega je pomembno, da mladi na področjih, za katere so nadarjeni, dobijo tisto nekaj več, kar potrebujejo in tudi pričakujejo od svojih učiteljev. Šole navadno to izvajajo v sklopu obšolskih in izvenšolskih dejavnosti, pri krožkih ali drugih oblikah neformalnega izobraževanja. Zato menim, da sta pri nadarjenih otrocih za razvoj njihovega potenciala potrebna še dva dejavnika, in sicer ustvarjalnost in motivacija s spodbudnim okoljem (Ferbežer, Korez in Težak, 2008).



Slika 2: Radovednost otrok

Ker sem učitelj na Srednji šoli za kemijo, elektrotehniko in računalništvo, se k nam vpisujejo dijaki, ki so nadarjeni predvsem za tehniška področja. Zato dijake, ki izkazujejo nadpovprečne talente, poskušamo čim prej usmeriti k raziskovalnemu delu, kateremu dajemo na naši šoli velik poudarek. Mladinsko raziskovalno delo jim omogoča zgodnje uvajanje v osnove znanstveno-raziskovalnega dela, razvoj kreativnosti in ima ob izobraževalnem tudi pomemben vzgojni učinek. Mladi raziskovalci že zelo zgodaj dobijo izkušnje, ki jim bodo zagotovile pomembno prednost pri kasnejšem študiju. Pridobijo namreč neprecenljive izkušnje s področja metodologije raziskovanja, strokovne pismenosti, javnega nastopanja in tudi skupinskega dela.



Slika 3: Raziskovalno delo

Za dijake naše šole je veliko bolj zanimivo raziskovalno delo, če je teoretični del raziskave v pravem razmerju z eksperimentalnim delom, saj jih k raziskovanju pritegne predvsem izdelek kot rezultat raziskovalnega dela. Pri raziskovalnem delu moramo izbrati takšne metode dala, da jih lahko raziskovalci izvajajo sami. V svoji raziskovalni nalogi pa morajo metode dela tako natančno opisati, da jih je po opisu mogoče tudi ponoviti. Vendar pa rezultati raziskave niso vedno takšni, kot smo jih želeli ali pričakovali. Pomembno je, da na koncu navedemo vse rezultate, ne pa le tiste, ki so nam všeč. Če smo delali kakšno raziskavo npr. med populacijo, je potrebno navesti tudi velikost vzorca. Prav tako je potrebno navesti število ponovitev, kadar smo prišli do nekega zaključka npr. na osnovi večjega števila meritev, dijake pa moramo naučiti tudi kritičnega vrednotenja rezultatov. S tem prispevamo k razvoju posameznikov in njihovih idej ter potencialov, posledično pa jim tako tudi pomagamo oblikovati njihovo bodočo kariero in sooblikujemo njihovo pozitivno samopodobo. Še pomembneje pa je, da dijake naučimo predstaviti svoje lastne ideje in izdelke ter jih prodati.



Slika 4: Izdelan merilnik mikroklime

2.4. Rezultati mednarodnih raziskav o delu z nadarjenimi učenci

Iz mednarodnih raziskav o delu z nadarjenimi učenci (Jurišević, 2012) lahko razberemo, da se nadarjeni učenci tudi v tujini pogosto šolajo v rednih šolah skupaj z vrstniki. Poleg spodbujanja diferenciacije in individualizacije za nadarjene pa so možne še tudi druge oblike dela z nadarjenimi:

- kombinacija rednih in posebnih oddelkov za nadarjene v okviru redne šole,
- posebni oddelki za nadarjene v okviru redne šole,
- posebne državne šole za nadarjene učence,
- posebne privatne institucije za nadarjene učence,
- kombinacija državnih in posebnih šol.

Mednarodne raziskave tudi kažejo, da večina držav nadarjenim učencem ponuja posebne izbirne programe, individualizacijo, obogatitvene programe, svetovanje in različne obogatitvene programe (Jurišević, 2012).

Večina evropskih držav je razširila strogo definicijo nadarjenosti in poleg intelektualnih sposobnosti učencev izpostavljajo tudi dosežke, ki odražajo njihovo delo, vztrajnost in znanje, poleg tega pa vse bolj upoštevajo tudi neintelektualne sposobnosti (Jurišević, 2012).

2.5. Problemi učiteljev pri poučevanju nadarjenih učencev

Učitelj naj bi za vsakega nadarjenega učenca sestavil individualiziran načrt in v njem opredelil cilje. Pri tem opozarjajo na probleme (Urbančič Jelovšek, 2003), s katerimi se srečujejo:

- za tako načrtovano delo potrebuješ veliko časa,
- material in naloge morajo učitelji izdelati sami,
- pouk želijo organizirati tako, da se nihče ne bi dolgočasil (včasih tudi ne uspe)

Pri tem se učitelji zavedamo, kako odgovorno je delo z nadarjenimi učenci. Bi pa bilo dobrodošlo še kakšno strokovno izpopolnjevanje na tem področju, da bomo pri svojem delu lažje kos vsem zahtevanim nalogam. Za učinkovit razvoj učencev je namreč potreben tudi učinkovit razvoj učiteljev, ki pa je odvisen tudi od vodstva šole in šolske klime (Kalin, 2003).

3. Zaključek

Dijaki so navdušeni nad tako obliko dela, saj so kreativno delo zelo dobro sprejeli. Na podlagi že pridobljenih znanj in izkušenj osvajajo nova znanja in pridobivajo nove izkušnje, ki jim bodo v resničnem življenju še kako prav prišle. S tem svojemu znanju dajejo tudi praktično vrednost, utrdijo zaupanje vase, v svoje delo in razmišljanje. Naučimo pa jih tudi samostojnega raziskovalnega dela. Ustvarjalnost je naravna človeška lastnost. Samo odgovorni, ustvarjalni in samozavestni mladi so lahko gonilo napredka, odrasli pa jim moramo dati pogoje, da razvijajo svoje sposobnosti in talente ter da njihovi predlogi in ideje zaživijo tudi v praksi.

Otroci so že po naravi izjemno radovedni. Želijo se naučiti vsega in spoznati vse. Prisluhnimo jim in jim pomagajmo ohranjati njihovo radovednost. S tem bomo omogočili nadarjenim otrokom, da bodo v čim večji meri izkoristili svoj potencial. Torej negujmo radovednost, kajti ko se radovednost konča, se konča tudi želja po novem znanju. Poleg tega se moramo zavedati, da nadarjene in talentirane otroke najdemo povsod, tudi tam, kjer jih mogoče ne bi pričakovali. Pomembno pa je, da se tudi zavedamo, da so nadarjeni otroci na prvem mestu še vedno otroci.

4. Literatura

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

Juriševič, M., (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalin, J. (2003). Učiteljeva vloga in pristop pri odkrivanju in spodbujanju nadarjenih. V M. Blažič. (ur.), *Nadarjeni med teorijo in prakso, zbornik prispevkov, mednarodni znanstveni simpozij* (str. 330-338). Novo Mesto: Slovensko združenje za nadarjene.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). *Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Revija za elementarno izobraževanje [na spletu]. 2014. Vol. 7, no. 1, p. 83–97. [Dostopno 7 november 2017]. Pridobljeno s: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=55962

Urbančič Jelovšek M., (2003). *Kako motivirati nadarjene učence?* Novo Mesto: Visokošolsko središče

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.* Pridobljeno s

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Grilc je po izobrazbi univ. dipl. inž. elektrotehnike, po poklicu pa učitelj strokovnih predmetov s področja elektrotehnike na Šolskem centru Celje, izdelovalec urnika šole in koordinator mladinskega raziskovalnega dela. S svojim delom poskuša navdušiti mlade za svet elektronike, avtomatike in robotike.

Kako dijakom, ki jih zanima naravoslovje, dati *nekaj več*?

How to Give Something more to Students who are Interested in the Natural Sciences?

Nataša Medved

Srednja šola Domžale
natasa.medved@guest.arnes.si

Povzetek

Medpredmetno povezovanje pomeni povezovanje več predmetov in njihovih vsebin. V prispevku je predstavljeno, kako so profesorice naravoslovnih predmetov na srednji šoli želele povezati predmete fizika, kemija in biologija za tiste dijake, ki jih naravoslovje še posebej zanima. Odločile so se za tridnevni naravoslovni tabor v Morski biološki postaji, s čimer so poskušale naravoslovje predstaviti na način, ki ga v šoli pri pouku dijaki niso deležni. Kot profesorica fizike se je avtorica v prispevku omejila na svoje področje in podrobno predstavila izdelavo sončne ure. Ob koncu naravoslovnega tabora so bile tako profesorice kakor tudi dijaki zadovoljne z izvedbo tabora. Bili so si enotni, da je takšno delo koristno, poučno in zabavno.

Ključne besede: medpredmetna povezava, naravoslovje, poučevanje, sončna ura, tabor

Abstract

Cross-curricular integration means connecting multiple subjects and their contents. The article presents how the secondary school teachers of the natural science subjects wanted to link Physics, Chemistry and Biology for those students who are particularly interested in natural science. They organized a three-day science camp at the Marine Biology Station, where natural science was presented in a way that students do not get in the classroom. As a teacher of physics, the author focused on her field of work and in detail presented the production of a sundial. At the end of the science camp, both the teachers and the students were satisfied with the implementation of the camp. They all agreed that it was useful, educational, and entertaining.

Keywords: camp, cross-curricular connection, sundial, teaching, the natural sciences.

1. Uvod

V literaturi Medpredmetne in kurikularne povezave je medpredmetna povezava predstavljena takole: »plod zanesenjakov – navadno dobrih kolegov in "sorodnih duš", ki so z veseljem sodelovali pri iskanju izzivov in želeli dijakom oz. učencem omogočiti bolj življenjski in osmišljen pouk, učinkovitejše učenje in posledično trajnejše in bolj uporabno znanje«. (*Rutar Ilc in Pavlič Škerjanec, 2010, str. 10*)

Projektno delo je ena izmed oblik dela, ki jo v šolah večinoma uporabljajo za izvajanje interesnih dejavnosti, obveznih izbirnih vsebin, ekskurzij, taborov … Lahko presega okvire pouka, vključuje teme, ki niso neposredno vezane na učni načrt, in hkrati daje možnosti za

drugačen način dela tako dijakov kakor profesorjev. Projektno delo je za dijake zanimivo, ker so pri tem lahko veliko bolj samostojni, aktivni, vključujejo svoje interese ter pokažejo svoje sposobnosti in cilje.

Projektni cikel je sestavljen iz več faz:

- zagon (definiranje projekta),
- načrtovanje,
- izvedba,
- zaključek (evalvacija).

Ni nujno, da si sledijo v tem vrstnem redu, pomembno je, da so pri pripravi, izvedbi in evalvaciji projekta vključene vse faze. (*Zidan, 2011/12*)

Za takšno povezovanje pouka in projektno delo so se profesorice odločile, ker so tako najlaže povezale vse tri predmete, ki temeljijo na poznavanju istih osnovnih principov v naravi. Omogočilo jim je medsebojno sodelovanje ter timsko, razgibano in zanimivo delo. Zastavljene cilje projektnega dela je mogoče uresničiti le z medpredmetnim povezovanjem, saj jih je z vidika enega predmeta nemogoče doseči.

Nekateri učenci se za to, da bi se izognili naravoslovju, že pri izbiri srednje šole omejijo na šole, v katerih je manj ur naravoslovja, in se tako izognejo predmetom, kakršni so fizika, kemija in biologija. Splošno znano je, da med dijaki naravoslovje ni najbolj priljubljeno, pogosto se jim zdi dolgočasno. Poved, ki se v šoli pogosto sliši (»Zakaj to počnemo, kje bom to potreboval v življenju?«), ni najbolj na mestu, saj se dijaki premalo zavedajo, da je naravoslovje navzoče povsod v življenju in da je laboratorij, v katerem lahko raziskujejo, ravno narava, ki jih obdaja.

Z medpredmetnim povezovanjem v projektu naravoslovnega tabora so profesorice dijakom želele pokazati, kako se znanje, ki ga pridobijo v šoli, dá uporabiti tudi v naravi in med posameznimi predmeti.

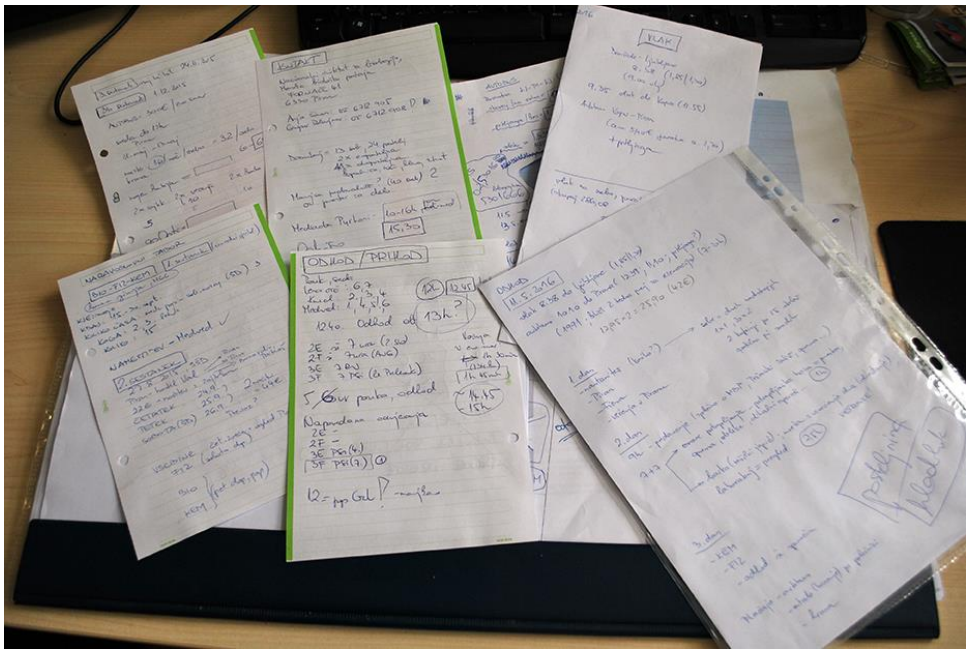
Profesorice so si za cilje projektnega dela zastavile, da znajo dijaki:

- sodelovati,
- uporabiti IKT-tehnologijo,
- uporabiti novo pridobljeno znanje in informacije,
- načrtovati in izvesti projekt,
- pridobljeno znanje uporabiti v vsakdanjem življenju.

2. Organizacija in izvedba

V splošnih gimnazijskih programih se dijaki naravoslovju ne morejo izogniti in profesorji se še posebej trudijo, dijake še dodatno spodbuditi za te vsebine.

Profesorice naravoslovnih predmetov – fizike, kemije in biologije – so se na sestanku aktiva odločile, da za dijake, ki jih zanima naravoslovje, organizirajo naravoslovni raziskovalni tabor in jim tako omogočijo dodatno izobraževanje oz. raziskovanje izven učilnice. Tabor je bil namenjen skupini dijakov 2. in 3. letnika gimnazije, ki jih zanima naravoslovje in si želijo še dodatnega in predvsem drugačnega načina poučevanja. Tabor je trajal tri dni, izveden je bil konec septembra, in to kot terensko delo v Morski biološki postaji Piran (NIB-MBP) ter njeni okolici.



Slika 1: Načrtovanje naravoslovnega tabora

Načrtovanje naravoslovnega tabora se je začelo s sestankom za povabljene dijake in nato še s sestankom za njihove starše. Dijaki so na sestanku dobili navodila glede zbiranja, ure odhoda, prevoza (načina, ure in cene) ter stroškov bivanja in namestitve po sobah. (Slika 1)

Sledila je izbira tem in nalog.

Vsaka profesorica je imela nalogo, da na svojem področju izbere temo, s katero bo zaposlila dijake. Program je bil projektno zasnovan in sestavljen na osnovi medpredmetnega povezovanja fizike, kemije in biologije. Poudarek je bil na samostojnem in aktivnem delu dijakov, profesorice so jih pri tem spodbujale, po potrebi usmerjale in pomagale pri izvajanju praktičnih nalog.

Prvi dan. Prihod v popoldanskem času. Po prihodu v Piran so se dijaki nastanili v Morski biološki postaji (MBP), sledila je kratka predstavitev same postaje (Slika 2) – komu je namenjena ter delovna področja in raziskave, ki jih izvajajo.(»http://www.nib.si/mbp/sl/«)



Slika 2: Predstavitev Morske biološke postaje

Dijaki so se razdelili v skupine in začeli z delom, ki so ga pripravile profesorice vsaka za svoj predmet.

Drugi dan. Profesorica biologije je v povezavi z MBP in njihovim delovanjem organizirala izlet s čolnom (Slika 3) z namenom opazovanja morskih organizmov dna Tržaškega zaliva s pomočjo oceanografske boje. Dijaki so skupaj z zaposlenimi zajeli vzorce morske vode, ki so jo uporabili za nadaljnjo analizo.

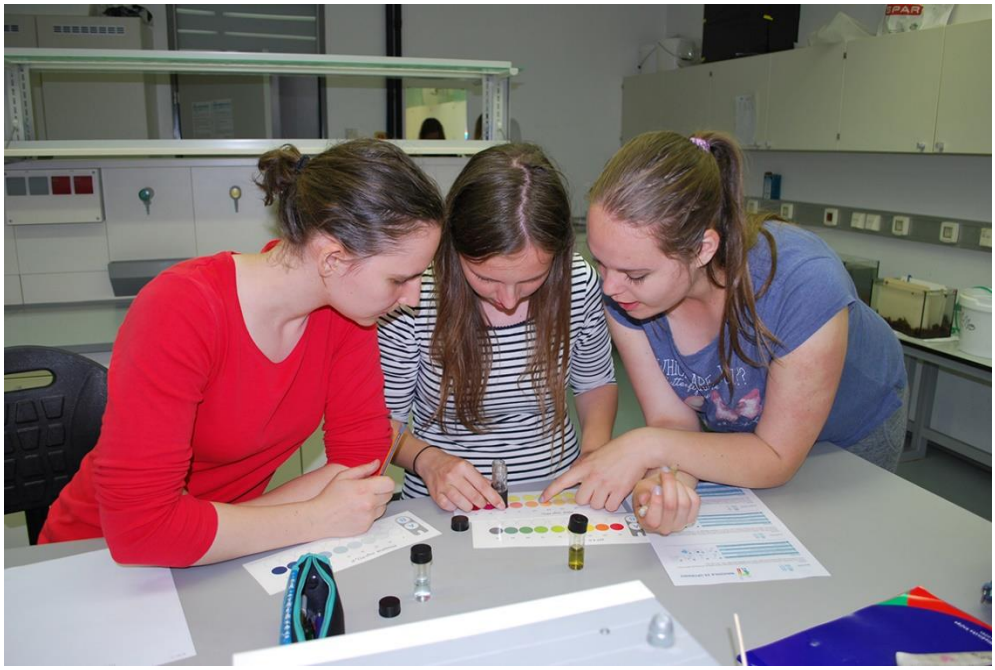


Slika 3: Izlet s čolnom in jemanje vzorcev

V popoldanskem času je profesorica kemije svojo temo povezala z morsko vodo, ki so jo dijaki zajeli. Naredili so kemijsko analizo vzorcev (Slika 5) slane vode in sladke vode, ki so jo dijaki zajeli v jezeru v Fiesi (Slika 4), in ju primerjali.



Slika 4: Vzorčenje vode



Slika 5: Kemijska analiza vode

Profesorica biologije je z učnim listom poskrbela za spoznavanje rastlin ob jezeru. Pri tem so dijaki vključili še fiziko: v jezeru in pozneje v morju so merili temperaturo vode – najprej so jo ocenili s čutili in nato izmerili s termometri ter rezultate primerjali. Po vrnitvi v MBP so dijaki vodo, ki so jo zajeli, pogledali pod mikroskopom (Slika 6) in poskušali prepoznati alge.



Slika 6: Mikroskopiranje

Kot profesorici fizike je avtorici prispevka poseben in glaven izziv predstavljal projekt konstruktivnega tipa, kamor sodijo aktivnosti, ki so povezane z izdelavo izdelka. Zato se je odločila za izdelovanje sončne ure. Dijake je želela spodbuditi k samostojnemu, aktivnemu delu oz. vzbuditi njihovo ustvarjalnost pri izdelavi sončne ure.

2.1 Izdelava sončne ure

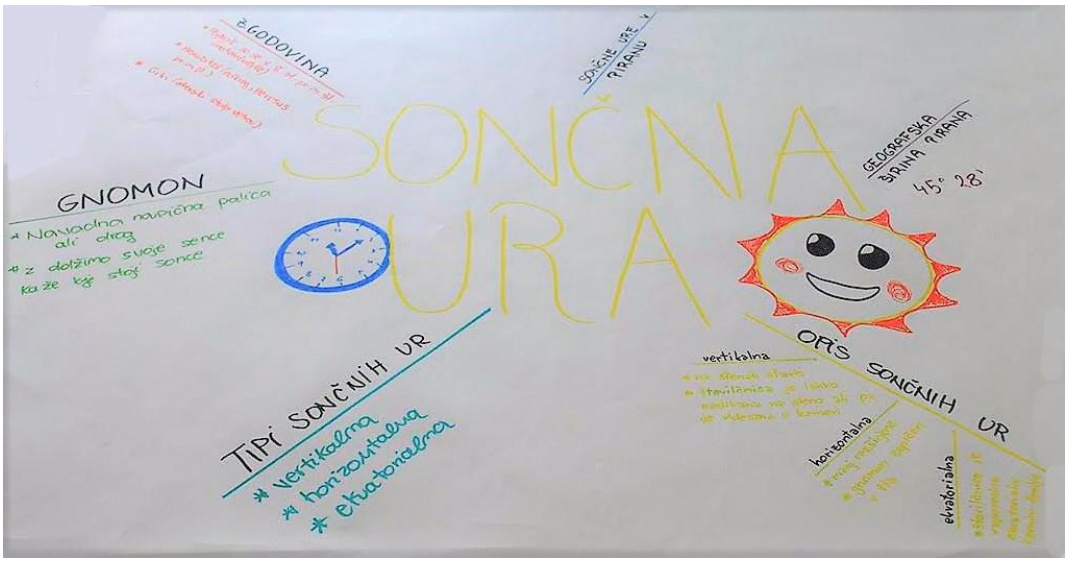
Tretji dan. Dijaki so se razdelili v pet skupin (po 2 ali 3 dijaki). Vsaka od njih je najprej poiskala odgovore na teoretična vprašanja o oblikah in delovanju ur ter njihovi izdelavi (*Tomažič, 2009*). Nato so morali dijaki iz posamezne skupine izdelati sončno uro po lastni izbiri. Vsaka skupina se je dela lotila na svoj način (Slika 7). Za izdelavo so imeli tri ure časa.



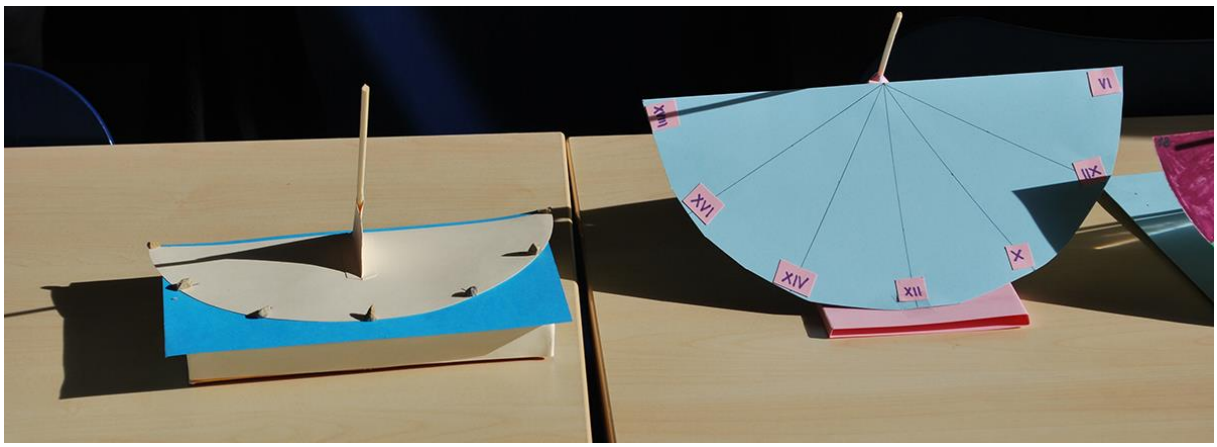
Slika 7: Izdelava sončne ure

Dijaki so v različnih virih poiskali osnovne informacije o sončnih urah. Najprej so odgovorili na zastavljena vprašanja na učnih listih (Kakšni tipi sončnih ur obstajajo? Opiši posamezni tip. Kateri tipi prevladujejo? Kaj je gnomon? ...), nato so se lotili izdelave. Na

voljo so imeli nekaj materiala za vsaj en tip izvedbe sončne ure, drugo pa so si lahko poiskali tudi sami v okolici. Odgovore na vprašanja in zanimive ugotovitve so dijaki zapisali na plakate (Slika 8), ki so jih na koncu skupaj z izdelkom (Slika 9) predstavili drugim skupinam. Tako so si izmenjali svoje izkušnje. Ko so se spoznali s tipi sončnih ur in izdelavo, jih je čakala nova naloga: v Piranu so morali poiskati sončne ure, za kar so imeli na voljo eno uro (Slika 10).



Slika 8: Plakat Sončna ura



Slika 9: Izdelek: sončna ura



Slika 10: Sončna ura v Piranu

Glede na to, da so dijaki osnovno znanje o sončnih urah pridobili že v literaturi, je bilo iskanje bistveno lažje, saj so že nekako pričakovali, kje se bodo nahajale. Za konec je vsaka skupina svojo sončno uro tudi preizkusila (Slika 11).



Slika 11: Delovanje sončne ure

Še zadnja aktivnost tik pred odhodom domov je bil ogled potapljaške baze, ki se nahaja v MBP. Dijaki so se tako seznanili še s fiziko potapljanja in potapljaško opremo, ki so jo tudi preizkusili (Slika 12).



Slika 12: Preizkus potapljaške opreme

3. Evalvacija naravoslovnega tabora

Profesorice so sprotno preverjale uspešnost dijakov in zastavljene cilje z nadzorom in opazovanjem. Tabor ni bil namenjen številčnemu ocenjevanju uspešnosti, ampak pridobivanju novih izkušenj in znanj, kar so dijaki pokazali tudi s končnimi izdelki. Profesorice so želele dijakom pokazati, kako se znanje, ki ga pridobijo s takšno obliko dela, dá uporabiti tudi v naravi in med posameznimi predmeti.



Slika 13: Večerja, druženje in evalvacija

Vsak dan ob koncu aktivnosti je sledila večerja oz. druženje ob palačinkah in vafljih, po večerji pa analiza dneva oz. evalvacija rezultatov (Slika 13), pred zaključkom tabora pa še končna evalvacija celotnega tabora. Dijaki so na liste zapisali odgovore na tri vprašanja (Kaj mi je bilo všeč? [+]), Kaj mi NI bilo všeč? [–], Predlogi in izboljšave za naslednji tabor. [~]),

komentarje o tridnevnem taboru nasploh ter o drugačnem načinu poučevanja ter medpredmetnega sodelovanja.

Odgovori na vprašanja in komentarji dijakov:

+ takšno sodelovanje mi je všeč, naučimo se sodelovati,
+ bilo je super, lahko bi trajalo še dlje,
+ sproščenost, zaupanje,
+ drugačno sodelovanje kot pri pouku in lahko smo uporabljali telefon (internet) za iskanje informacij,
+ nova izkušnja, drugačen pouk, bilo je super,
+ zanimiv, razgiban program,
+ proste roke pri izdelovanju sončnih ur,
+ urnik ni bil preveč natrpan,
+ laboratorijsko delo; ker ni bilo zelo vezano na šolo,
+ spoznala sem veliko novih, zanimivih stvari,
+ dovolj aktivnosti za čas, ki smo ga imeli na razpolago,
+ manjša skupina dijakov, ne samo iz enega razreda;

– izbira termina (testi …),
– prekratek,
– poznejši datum – lahko bi se še kopali,
– zjutraj bi lahko pozneje vstali in imeli program pozneje (9.30),
– premalo fantov;

~ drugačen (ne isti) program,
~ praktični del na terenu,
~ družabne igre,
~ vsi bi šli še enkrat!,
~ tabor cel teden.

»Letošnji naravoslovni tabor mi je bil zares všeč. Predvsem zaradi sončnega vremena in prijetnih temperatur. Najbolj sem uživala v vožnji po morju s čolnom in preučevanju živih bitij iz morja. Všeč mi je bilo, da smo bili na taboru zares tisti, ki nas naravoslovne stvari zanimajo. Pohvalila bi sošolce s tabora, s katerimi smo se bolje spoznali. Ko smo izdelovali sončne ure, smo se dobro povezali in spontano organizirali, tako da je bila naloga hitro opravljena. Zaradi sproščenega urnika, dobrega programa, dovolj prostega časa in super ekipe, ki se je udeležila tabora, bi celotne tri dni z veseljem ponovila. Edina stvar, ki mi ni všeč, je ta, da moramo zamujene šolske ure in domače naloge sedaj nadoknaditi. Predlog: Če bi tabor ponovili, bi bilo dobro, da bi šli približno isti termin in malo učencev, z drugačnim programom stvari, ki bi jih počeli.« (Barbara)

»Tabor mi je bil všeč, najbolj raziskovanje morskega dna. Zanimiva mi je bila tudi izdelava sončne ure, ker tega še nisem počela. Všeč mi je bilo, ker je bil skoraj v celoti drugačen kot lanski. Letošnje dejavnosti so mi bile še bolj zanimive kot lanske. Na taboru mi je bilo všeč vse. Tudi vreme nam je bilo naklonjeno. Manj zanimiva mi je bila predstavitev potapljaške opreme, ker sem jo slišala že lani. Tabor bi v celoti pohvalila ter ga priporočala naslednjim generacijam.« (Ana)

»Opisale bomo zadnji dan, in sicer opis potapljaške opreme.

Bilo je zelo zanimivo. Naučili smo se, da le-ta veliko tehta. Naučili smo se, da je težje obleči neoprensko, saj se ta zalepi na kožo. Lažje se obleče tista, ki ima na notranji strani "mucko". Potapljaška oprema vsebuje tudi jeklenke z zrakom, te so različne prostornine. Šli smo tudi v sobo, kjer se polnijo jeklenke. Poznamo dva načina. Razlika med njima je v času polnjenja. Predstavitev nam je bila všeč, ker je bilo nekaj novega, drugačnega.« (Maja, Sara, Ana)

»V sredo smo se dijaki 2. in 3. letnika odpravili na tabor v Piran, kjer smo do petka preživeli tri naravoslovno obarvane dneve. Na Morski biološki postaji so nam pripravili predavanje o svojem delovanju, nato pa so nam predstavili še svoje akvarije in zadnji dan potapljaško bazo. Dobili smo tudi priložnost, da si nadenemo del potapljaške opreme. Drugi dan smo se najprej vozili s čolnom, popoldne pa smo se odpravili na sprehod do Fiese, kjer smo v sladkovodnem jezeru nabrali vzorce za analizo vode in mikroskopiranje. Zadnji sončen dan smo izkoristili za izdelavo sončnih ur. Na taboru smo uživali in izvedeli veliko novega.« (Anja)

4. Zaključek

Profesorice so si enotne, da je bil naravoslovni raziskovalni tabor zelo uspešen. Dijaki so se izkazali za zelo motivirane, vedoželjne ter samostojne in inovativne pri svojem delu. Vsem je bil všeč način spoznavanja novih vsebin, ker so lahko vplivali na potek dela in usvajanje novega znanja. S takšnim načinom dela so pridobili še več teoretičnega in praktičnega znanja. Zastavljeni cilji so bili doseženi.

Za naslednji tabor načrtujejo še povezovanje z drugimi predmeti in njihovimi vsebinami, npr. z geografijo.

5. Literatura

Morska biološka postaja Piran. (b.d.). Pridobljeno s http://www.nib.si/mbp/sl/

Rutar Ilc Z., Pavlič Škerjanec K. (ur). (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Tomažič R. (2009) *Sončne ure*. Pridobljeno s http://www.soncneure.net/

Zidan, R. (2011/12). *Od projektne ideje do načrta, priročnik za pripravo projektnih načrtov.* Pridobljeno s https://www.fsd.uni-lj.si/mma/Praksa%201%20.../2010051909562376/

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Medved je profesorica fizike na Srednji šoli Domžale. Četrto leto poučuje na gimnazijskem in tehničnem programu. Kot profesorica fizike je predavala tudi na Inštitutu Jožef Stefan, na Izobraževalnem centru za jedrsko tehnologijo.

Razvoj radovednosti in nadarjenosti mladih skozi sodelovanje z mednarodno mrežo šol Parka Škocjanske jame

Curiosity and Talent Development through Cooperation with International Network of Schools the Škocjan Caves Park

Benjamina Frank

Osnovna šola Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica
benjamina.frank@guest.arnes.si

Povzetek

Mreže šol lahko pokrivajo lokalno področje, celotno državo ali več držav, lahko pa gre za omrežje osebnih razmerij znotraj iste šole. Šole sodelujejo zato, da rešujejo skupne probleme oziroma skupne zadeve, ali probleme, ki so preveliki za obravnavo s strani ene same šole, ali pa želijo s sodelovanjem izboljšati zmožnosti šole in učenja. V želji, da bi približali strokovno znanje in spoznanja o reki Reki ter vodi na krasu učencem in njihovim učiteljem, je Park Škocjanske jame leta 2003 ustanovil mednarodno mrežo šol parka, ki povezuje pet domačih in dve italijanski šoli v porečju reke Reke. Učenci so znotraj parka vključeni v številne dejavnosti, ki temeljijo na ohranjanju narave, varstvu kulturne dediščine in krepitvi identitete učencev in širše skupnosti. Zlasti raziskovalno in projektno delo omogoča učencem iskanje lastnih rešitev, jim dovoljuje napake, jih vzpodbuja k razmišljanju in k učenju na njim lasten način. Na ta način učenci razvijajo svojo radovednost in nadarjenost, kar vpliva na boljše učne rezultate. Znotraj mreže je velik poudarek namenjen tudi medgeneracijskemu povezovanju in druženju s sovrstniki.

Ključne besede: medgeneracijsko sodelovanje, mreža šol, nadarjeni učenci, Park Škocjanske jame, projektno delo, raziskovalno delo.

Abstract

Network of schools can cover the local area, the whole country or more countries, or there is a personal relation network within the same school. Schools tend to cooperate in order to deal with common problems or matters, or there are problems which occur too serious to cope with for one school only. Cooperation also improves school and learning capabilities. In order to draw closer expertise and findings on the river Reka and water in Karst to students and their teachers the Škocjan caves park established in the year 2003 the international network of schools which connects five local and two Italian schools in the area of the river Reka basin. Within the park students are involved into numerous activities which are based on nature preservation, cultural heritage protection and strengthening identity of students and wider community. Research and project work in particular enables students searching for their own solutions, allowing making mistakes, encourages their thinking and learning according to their own pattern. Thus students develop their curiosity and talent which influence better studying results. Intergenerational bonding and teenage socialising activities are also stressed within the network.

Keywords: intergenerational cooperation, mentorship, project work, research work, school network, The Škocjan caves park.

1. Uvod

V izobraževalnem okolju se pojem »omrežje« uporablja za profesionalna omrežja posameznikov. V primerih, da gre za omrežja šol, so ta sestavljena iz šol z različnimi fokusi delovanja. Povezovanje in mreženje šol ter drugih zavodov ima v svetu že več kot 50-letno tradicijo. V Sloveniji se je prvo povezovanje šol v mreže pojavilo v 90. letih. V želji, da bi približali strokovno znanje in spoznanja o reki Reki ter vodi na krasu učencem in njihovim učiteljem, je Park Škocjanske jame leta 1999 začel s Phare projektom *»Reka Reka – od Snežnika do morja«*. K sodelovanju so takrat povabili šole, ki se v Sloveniji nahajajo v porečju reke Reke od njenega izvira do njenega izliva. Tako so v Parku Škocjanske jame maja 2003 s podpisom listine uradno ustanovili mrežo šol parka in postali *prvi pobudnik tovrstnega sodelovanja javnega zavoda kot zavarovanega območja s šolami v evropskem prostoru.* Od takrat raziskovanje narave in kulturne dediščine bogati učence in učitelje osnovnih šol Podgora Kuteževo, Dragotina Ketteja in Antona Žnideršiča v Ilirski Bistrici, Bogomirja Magajne v Divači in njihove podružnice v Vremah. Dve šoli sta tudi na italijanski strani, in sicer v Trebčah in Sesljanu (Slika 1). V Trebčah gre za slovensko šolo v zamejstvu, v Sesljanu pa za italijansko šolo, kar daje mreži mednarodni značaj.



Slika 1: *Biosferno območje Kras in porečje Reke ter šole, ki so vključene v mrežo (Vir: Biodiverziteta med naravo in kulturo)*

V sklopu delovanja mreže šol so organizirane številne delavnice, ekskurzije, projekti, okrogle mize, razstave in predavanja. Skrbijo za biološke, kulturne, etnološke, dediščinske vsebine, ki so vezane na Biosferno območje Kras in porečje Reke. V šole se uvajajo dejavnosti za vzpodbujanje ohranjanja narave, varstva kulturne dediščine in krepitev identitete in širše skupnosti. Velik poudarek je namenjen medgeneracijskemu povezovanju ter druženju s sovrstniki. Biosferno območje Kras in porečja Reke je del svetovne mreže biosfernih območij, ki ga vzpostavlja Unescov medvladni raziskovalni program Človek in biosfera (MAB). Program odkriva povezanost človeka z naravo in pomen izobraževanja za ohranjanje kakovosti bivanja. Temeljni cilj celotnega biosfernega območja je bogatiti, varovati in ohranjati naravo in kulturno dediščino, predvsem pa poiskati trajnostno ravnovesje narave in človekovih dejavnosti.

Mreže šol lahko posameznikom ponudijo boljši kontekst za učenje – pozornost namreč lahko posvečajo vsem vrstam relevantnega znanja, vključujejo znanje, ki ga posamezniki že imajo, snujejo učenje na njihovih izkušnjah, vključujejo mentorje ipd. Dejavnosti, organizirane v sklopu mreže šol Parka škocjanske jame, vključujejo učence vseh starosti, predvsem tiste, ki so radovedni in željni raziskovanja. Raziskovalno in projektno delo omogoča učencem iskanje rešitev, jim dovoljuje napake, jih vzpodbuja k razmišljanju in k učenju na njim lasten način. Tako učenci razvijajo radovednost in nadarjenost, kar vpliva na boljše učne rezultate. Delo znotraj mreže je pestro in raznoliko, zato učenci in njihovi mentorji radi sodelujejo.

2. Mreženje in povezovanje šol znotraj Parka Škocjanske jame

Omrežja lahko pokrivajo lokalno področje, celotno državo ali več držav, lahko pa gre za omrežje osebnih razmerij znotraj iste šole. Šole sodelujejo iz različnih razlogov. Hadfield in Chapman (2009) pravita, da šole sodelujejo zato, da rešujejo skupne probleme oziroma skupne zadeve, ali probleme, ki so preveliki za obravnavo s strani ene same šole, ali pa želijo s sodelovanjem izboljšati zmožnosti šole in učenja. Mnoge mednarodne študije kažejo, da imajo šolska omrežja dva glavna učinka – na učitelje in na učeče se posameznike (Hadfield in Chapman, 2009).

Dokaze za doseganje učinkov na učeče se posameznike je moč prepoznati skozi njihove dosežke – napredovanje v višje razrede, rezultate na testiranjih znanja, akademske dosežke, tekmovanja v znanju, izboljšave pri nastopanju, branju, jezikih itd. Opazno je zmanjševanje nerazumevanja med učenci in zmanjševanje vrzeli med ekonomsko šibkejšimi in ostalimi učenci. Vpliv na učitelje se lahko meri skozi izboljšani dostop do lokalnega, nacionalnega in mednarodnega ekspertnega znanja, skozi izboljšane zmožnosti inoviranja in refleksije glede lastne prakse, ter skozi strukturiranje in podporo strokovnemu razvoju, ki se rezultira v učni praksi v učilnicah šol (Natek, 2010).

V Parku Škocjanske jame so leta 2003 s podpisom listine uradno ustanovili mrežo šol parka in postali *prvi pobudnik tovrstnega sodelovanja javnega zavoda kot zavarovanega območja s šolami v Evropi. Mreža parka povezuje okrog 27 mentoric na šestih šolah ob reki Reki: OŠ* Podgora Kuteževo, *OŠ* Dragotina Ketteja in OŠ Antona Žnideršiča iz občine Ilirska Bistrica, OŠ Bogomirja Magajne iz Divače s podružnico v Vremah ter dve šoli na italijanski strani, in sicer OŠ Pinka Tomažiča iz Trebč in Istituto Comprensivo Rainer Maria Rilke iz Sesljana. Z vzpostavitvijo mreže so v slovenskem prostoru prvič preizkusili svojevrsten model dela, pri katerem sta poleg vključevanja strokovnjakov s področja hidrologije, biologije, speleologije ter pedagoškega dela mentoric poudarjena praktično delo učencev ter vzgoja za odgovorno ravnanje.

Strokovno delo, koordinacijo s pripravo in izvedbo programa mreže šol, izvajata v Parku Škocjanske jame mag. Vanja Debevec in Darja Kranjc, ter tako združujeta v izobraževalne programe varstvo narave in kulturne dediščine ter spoznanja o pomenu in izvajanju trajnostnega razvoja v vsakdanjem življenju. Mentorice mreže šol so vsako leto konec avgusta vabljene na uvodni usklajevalni sestanek na temo dela v prihajajočem šolskem letu. Junija se mentorice srečajo na strokovni ekskurziji, kjer pregledajo uspešno izvedeni program tekočega šolskega leta, dajo morebitne pripombe in predloge za nadaljnje delo. Med šolskim letom mentorice spremljajo učence na predavanja, delavnice, razstave in druge dejavnosti, takrat

izkoristijo čas za pogovor o časovnem in prostorskem razporedu dela, načrtovanju izvedbe projektov, organizaciji prevoza in drugo.

3. Projektno in raziskovalno učno delo

Projektno delo je ena od oblik udejanjanja načel učenja z raziskovanjem. Za projektno učno delo je značilno, da se ne omejuje niti vsebinsko niti organizacijsko, pa tudi ne časovno in prostorsko na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk. Projektno učno delo tudi ni učna metoda. Projektno učno delo namreč združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učencev. Pri projektnem delu vodi učitelj učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki jih je postavil v sodelovanju z učenci na začetku izvajanja projekta. Ko se odločamo za projektno delo iščemo načine, ki otroka postavijo v čim bolj aktiven odnos do naloge. Med potekom projekta učitelj spodbuja, usmerja in pomaga učencem pri učenju oziroma pri izvajanju aktivnosti. Učenci pa se samostojno učijo, ko opazujejo nek pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, izvajajo neko praktično aktivnost ipd. (Novak, 1990).

Projekti potekajo po etapah raziskovanja (opredelitev raziskovalnega problema, izražanje in preverjanja domnev, postopek zbiranja informacij z različnimi tehnikami, iskanje in oblikovanje odgovorov ter uporaba novih spoznanj). Projektno delo izvajamo na podlagi problemskega ali interdisciplinarnega načina raziskovanja. Če problem oblikujemo skupaj z učenci na podlagi predhodnih spremljanj znanj in ga nato skupaj raziskujemo, bo učenec vstopal v problem na njemu lasten način, ki ga pozitivno motivira za iskanje rešitev. To pa je pogoj za učenčev aktivni odnos do dejavnosti v šoli ter do življenja nasploh.

S postavitvijo hipoteze oziroma raziskovalnega vprašanja na začetku, si začrtamo rdečo nit celotne raziskave, zato mora biti enostavno in jasno napisana. Na osnovi (delovne) hipoteze izdelamo okvirno kazalo, s katerim določimo strukturo naloge in zajamemo širino tematike. Po končani izdelavi raziskovalne naloge kazalo primerno prilagodimo in spremenimo.

Ko imamo začrtano rdečo nit raziskave, ki jo želimo izvesti, moramo izdelati podroben načrt raziskovanja, ki mora zajeti metode raziskovanja. Izberemo take metode, ki so primerne za izbrano raziskovalno področje. Metode morajo biti izvedljive, kar pomeni, da jih lahko raziskovalci z mentorji sami izvedejo, ker imajo za to na voljo vse instrumente in ne predstavljajo večjega finančnega izdatka. Mladi raziskovalci morajo izbrane metode razumeti, zato je zelo pomembno, da je izbrana metoda po težavnosti primerna starosti in osvojenemu znanju mladih raziskovalcev, saj bodo izbrane metode le tako lahko sami izvedli. Pri izbranih metodah moramo biti pozorni tudi na časovno omejitev raziskovanja (Priročnik z navodili za izdelavo raziskovalne naloge, 2012).

4. Primeri dobre prakse

V sklopu delovanja mreže šol so za učence in mentorje organizirane številne delavnice, ekskurzije, projekti, okrogle mize, razstave, predavanja in podobni dogodki. Veliko dejavnosti poteka krajše obdobje, od nekaj mesecev do enega leta, in se običajno zaključijo s predstavitvijo, razstavo ali prijetnim druženjem. Učenci so med drugim izdelali sestavljanko o naravnih vrednotah, kulturni dediščini in bivanju ljudi na Biosfernem območju Kras in porečju Reke ter jo razstavili v Narodnem muzeju v Ljubljani. Osnovnošolci so v

mednarodnem projektu Škocjan – Risnjak ob pomoči delovnih listov na terenu spoznavali značilnosti kraških vodonosnikov ter opravili meritve kakovosti vode v reki Reki ter potokih. V okviru filmske delavnice so mladi filmarji posneli film *»Utrip naših krajev skozi oči učencev reke Reke«* in si za nagrado prislužili obisk Muzeja slovenskih filmskih igralcev v Divači. V povezavi s švedskimi šolami je nastal film *»Deset zapovedi za trajnostni razvoj«*, ki je namenjen ozaveščanju o načelih trajnostnega življenja. Naštetih je samo nekaj krajših projektov, ki so bili medijsko zelo odmevni. Šole so zadnje leto začele sodelovanje z osnovnimi šolami iz Gane, s katerimi si bodo v prihodnje izmenjevali izkušnje s področja običajev in navad ter opazovali in spremljali ptice selivke.



Slika 2: *Učenci v okviru projekta Škocjan – Risnjak analizirajo vzorce vodnih virov*



Slika 3: *Ekskurzija v regijski park Delta del Po za učence in mentorice*

Nekatere dejavnosti znotraj mreže šol Parka Škocjanske jame potekajo že vrsto let. Učenci svoje raziskovalne naloge predstavijo na vsakoletnem kongresu, ob dnevu žena se podrobneje seznanijo s primerjavo življenja nekoč in danes, skozi celo leto pa učenci spremljajo vremenske parametre in stanje voda. V nadaljevanju je predstavljen izbor treh dejavnosti, ki so se izkazale za zelo uspešne.

4.1 Kongres mladih raziskovalcev

Vsako leto, letos so to storili že osmič, v Parku Škocjanske jame posebej obeležijo svetovni dan okolja, na katerem učenci predstavijo svoje raziskovalne naloge. V začetku junija se namreč odprejo vrata kongresu mladih raziskovalcev Biosfernega območja Kras in porečja Reke. Do sedaj so učenci raziskovali že orhideje, kresne rastline, drevorede, inovativne načine pridobivanja energije, svoj odnos do žab, razširjenost potočnih rakov in medvedov, kakovost vode v potokih in jezer, odnos do hrane, promet, življenje ob Reki in v Reki v preteklosti in danes in še mnogo drugega. Priznani strokovnjaki, ki spremljajo predstavitve, učence še dodatno navdušujejo za raziskovalno delo z zanimivim podajanjem strokovnega znanja iz različnih področij.

Učenci kritično raziskujejo pojave in dogajanje v svoji okolici ter jih predstavijo vrstnikom na kongresu v Parku. Večina učencev svojo raziskavo zastavi na podlagi uvodne hipoteze, predstavitve metode dela, raziskave in sinteze z ugotovitvami. Od metod dela učenci najraje izbirajo med anketiranjem in intervjuvanjem. V veliko pomoč jim je tudi fotografiranje. Na koncu hipotezo potrdijo ali ovržejo. Lep primer raziskovalne naloge so letos predstavile sedmošolke OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica, ki so pod drobnogled vzele potočne rake.

Podrobno so se seznanile s pogostim koščakom in največjim jelševcem ter anketirale starejše prebivalce na Dolnjem Zemonu, ki so v mladosti lovili rake predvsem v potoku Dula in reki Reki. Učenke so z zbranimi rezultati potrdile štiri začetne hipoteze: da so raki živeli v reki Reki in vaških potokih, da se potočnih rakov v današnjem času ne lovi in se jih ne je, da ljudje vedo, da so raki iz potokov izginili ter da ljudje poznajo potočne rake in se zavedajo, da so zaščitena vrsta. Na ta način se učenci učijo naravovarstva, ki si prizadeva za ohranjanje biotske pestrosti in varstvo naravnih vrednot.



Slika 4: *Devetošolki OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica med predstavitvijo*



Slika 5: *Merjenje obsega dreves za raziskovalno nalogo o drevoredih*

4.2 Prireditev ob dnevu žena

Učenci mreže šol Parka Škocjanske jame vsako leto že od leta 2001 v dneh okoli 8. marca predstavijo svoje raziskovalno delo v počastitev mednarodnega dneva žena. V začetku šolskega leta se po skupnem dogovoru z mentoricami mreže šol razpiše vodilno temo in dejavnosti, s katerimi učenci primerjajo vlogo ženske v družbi, gospodinjstvu ter smotrno rabo naravnih virov nekoč in danes. Učence se vzpodbuja, da pridobijo ustrezne informacije od starih staršev, saj jim ti lahko pojasnijo marsikatero pozabljeno besedo in spomnijo na marsikatero opravilo, ki danes s pojavom moderne tehnologije izginja. Podatke zbirajo z intervjuvanjem ali anketiranjem. Učenec se tako uči z lastno aktivnostjo, ob interakciji z odraslimi, ob temah, ki izhajajo iz njegove življenjske bližine. Tovrstno raziskovanje krepi medgeneracijske vezi in zavest o povezanosti ljudi v skupnosti.



Slika 6: *Učenci OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica predstavljajo rokodelstvo v času njihovih babic*

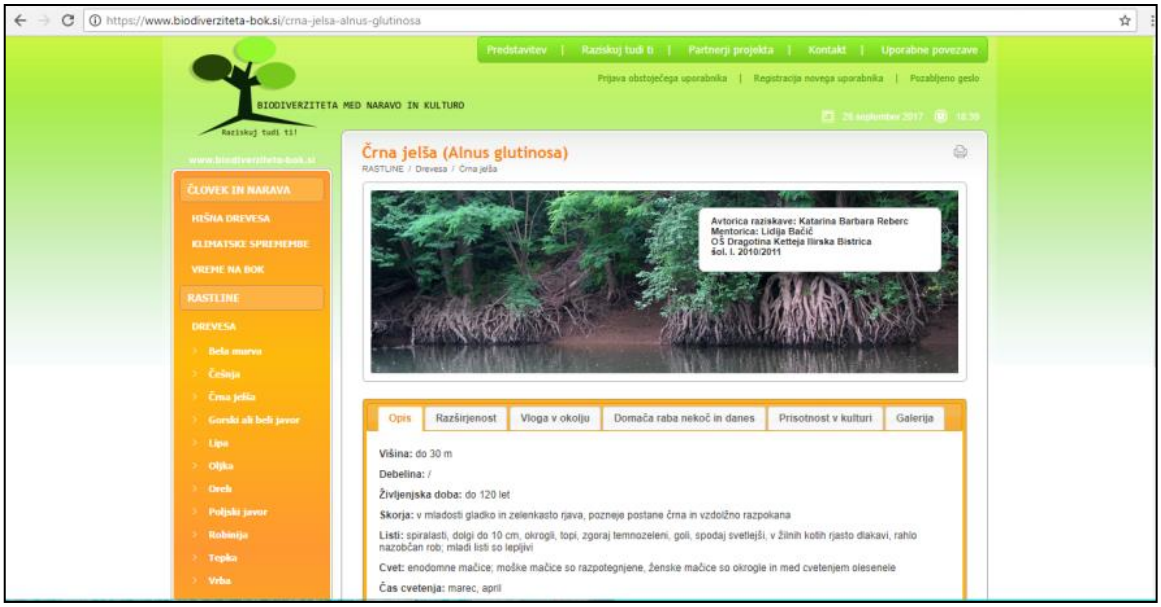


Slika 7: *Učenci OŠ dr. Bogomirja Magajne iz Divače razstavljajo ročna dela*

Letos so učenci raziskovali oblačilno modo in z njo povezane družbene vidike oblačenja ter vlogo žensk pri sledenju modnim trendom in izdelovanju modnih oblačil v naših krajih skozi čas. Lani so bile v ospredju otroške igre in igrače nekoč. V sedemnajstih letih, odkar ta projekt deluje, so učenci raziskovali še telesno higieno, ljudsko zdravilstvo, kuhanje, peko, kuhinje, rokodelstvo, rojstvo in še nekatera druga področja iz časa mladosti njihovih babic in prababic. Učenci vsako leto najdejo tudi lepo število starih predmetov, ki jim jih starejši z veseljem posodijo za razstavo, kar lepo zaokroži prireditev. Učenci spoznajo, kako so se prek generacij spreminjale navade in običaji ter razmišljajo o prednostih in slabostih preteklega in današnjega načina življenja.

4.3 Zbiranje podatkov o vremenu

Strokovni delavci Parka Škocjanske jame mrežo šol vključijo še v številne dejavnosti, ki jih izvajajo v okviru drugih projektov, pri katerih so primarne naloge ohranjanje biotske pestrosti, spremljanje podnebnih sprememb in kakovosti voda. Tako je mreža šol v okviru projekta Climaparks leta 2012 začela izvajati meritve in spremljati vremenske podatke iz svoje okolice. Učenci mreže dnevno popisujejo vreme, in sicer tako, da med tednom vsako jutro ob 8. uri na hodniku iz vremenske postaje odčitajo podatke o temperaturi, vlagi, zračnem tlaku ter zunaj preverijo količino padavin v dežemeru. Podatke nato vnašajo v bioportal Parka Škocjanske jame www.biodiverziteta-bok.si. Čeprav se je projekt Climaparks leta 2013 zaključil, se zbiranje vremenskih podatkov nadaljuje, saj mladim vremenoslovcem daje koristne podatke za analizo. Omenjeni portal je hkrati namenjen tudi preučevanju drevesnih in grmovnih vrst v domačem okolju, saj učenci lahko nanj dodajajo opise novih rastlinskih vrst. Učenci so do sedaj opisali belo murvo, češnjo, črno jelšo, gorski ali beli javor, lipo, oljko, oreh in še nekatere druge.



Slika 8: *Spletni portal www.biodiverziteta-bok.si, kamor učenci vnašajo podatke o vremenu, drevesnih vrstah in grmovnicah*

S terenskim delom, zbiranjem podatkov in analizo le-teh, poskušajo v Parku Škocjanske jame ozavestiti mlado generacijo o odgovornem ravnanju za sonaravno bivanje človeka v bližini njihovega doma. Tako skrbijo za širšo ozaveščenost o naravi in kulturni dediščini, krepijo identiteto otrok in staršev ter hkrati predstavljajo most med znanostjo in družbo.

5. Učinek mreženja na delo in napredek učencev

Javni zavod Park Škocjanske jame usklajuje povezovanje učencev in njihovo delo v različnih raziskovalnih nalogah, zastavljenih v parku ter mednarodnih projektih z naravoslovno in družboslovno vsebino, omogoča opravljanje šolskih dejavnosti na širšem družbenem prostoru ter krepitev socialnih in medgeneracijskih povezav.

Učenci z mreženjem pridobijo veliko. Med drugim usvajajo nova znanja, imajo boljši učni uspeh, učijo se raziskovalnega dela in javnega nastopanja, sklepajo nova poznanstva, krepijo medsebojne odnose, spoznavajo druge kulture, običaje, jezike itd. Predvsem druženje s starejšimi domačini, starimi starši, ohranja njihov spomin in spomin njihovih prednikov, saj s tem postanejo dragoceni nosilci lokalnega znanja za prihodnje rodove. Interakcija z starejšimi in učitelji mentorji pri učencih uri odgovornost, sposobnost dogovarjanja in komunikacije, delitve nalog, vztrajnosti in skupinskega duha. Prav tako urijo pomembno interakcijo s sovrstniki, saj se zavedajo, da delo posameznika koristi uspehu celotne skupine. Naučijo se prispevati k reševanju problema, postavljati vprašanja, sodelovati pri odločanju, vzdrževati dobre delovne odnose, spodbujati druge, pogovarjati se o delu in njegovem izboljšanju. In ne nazadnje učenci se učijo medijske pismenosti, predvsem ustvarjanja medijskih vsebin, od izdelave filmov do pisanja člankov za spletno stran šole po vsakem odmevnejšem dogodku.

Zvedavi, aktivni in radovedni učenci, ki jih navdihujejo nova spoznanja in spretnosti, so želja in ideal vsakega učitelja. V mrežo šol Parka Škocjanske jame se na pobudo mentoric običajno vključujejo učenci 5. ali 6. razreda osnovne šole. Dejavnost so zanimive, zato jih pritegnejo in z njimi pogosto nadaljujejo do 9. razreda. Z leti si pridobijo samozavest, ki je

potrebna za to, da znajo svoje znanje v celoti pokazati in si izbirajo zahtevnejše naloge. Mentorji pri učencih hitro opazijo močna področja, predvsem nadarjenost, interese, spretnosti in načine razmišljanja. Učenci, ki so pri učenju uspešni, raje obiskujejo pouk in so bolj zadovoljni sami s sabo.

Učence je potrebno aktivno vključiti v delo ter jih vzgajati in izobraževati za življenje. To mreža šol Parka Škocjanske jame tudi počne. Zelo učinkovito je projektno učno delo z medpredmetnim povezovanjem, kjer učenci znanje enega predmeta uporabijo pri drugem, delo pa postane kvalitetnejše in zanimivejše. Tako pridobljeno znanje je kakovostnejše, predvsem pa trajnejše. »Namen medpredmetnega povezovanja je usposobiti učence uporabljati in povezovati znanja ter razvijati ustvarjalnost«. (Žakelj, 2011, str. 77) Učenci z mreženjem pridobivajo znanje za življenje in razvijajo ustvarjalnost. Učitelj mentor želi učencem pokazati, da je učenje lahko zanimivo in včasih celo zabavno. Ko učenci raziskujejo, spoznajo marsikaj novega in zanimivega o svojem domačem okolju in naravi ter spoznajo prepletenost človeka z naravo nekoč ter zaznajo njuno medsebojno oddaljevanje v sodobnem času. Hkrati se zavedajo pomembnosti sprejemanja trajnostnih odločitev in uvidijo, da človek brez narave ne more preživeti, kar jih kot ljudi naredi bogatejše.

6. Zaključek

Mreža šol Parka Škocjanske jame je zgled mrežam šol v Kozjanskem parku, Notranjskem regijskem parku, Parku prirode Učka na Hrvaškem in v občini Lidköping na Švedskem, po tem programu izobraževanja pa se zgledujejo tudi v Biosfernem območju porečja La Dordogne v Franciji. Mednarodni koordinacijski svet biosfernih območij ter Sekretariat UNESCO programa MAB, sta leta 2015 podala oceno desetletnega dela Biosfernega območja Kras in porečja Reke. V le-tej je posebej izpostavljeno izobraževalno delo Parka in predlagano kot model drugim biosfernim območjem po svetu na področju izobraževanja za trajnostni razvoj.

V mrežo so se leta 2014 vključile še Univerza v Ljubljani, Univerza v Novi Gorici in Univerza na Primorskem. Tako je park vzpostavil sodelovanje s fakultetami, s katerimi želijo doseči ciljano izvajanje raziskav in uporabo rezultatov v delovanju in upravljanju Biosfernega območja Kras. Načrtujejo pa tudi povezavo s tujimi univerzami, ki so že izrazile interes.

Dokaz, da je mreža šol Parka Škocjanske jame zelo uspešna na področju izobraževanja, je lani prejeta nagrada Republike Slovenije za izjemne dosežke na področju osnovnega šolstva.

Ob skorajšnjih 15-ih letih delovanja mreže so se v parku odločili, da k sodelovanju povabijo še dve šoli, ki se nahajata na vplivnem območju Regijskega parka Škocjanske jame. Tako se bosta mreži v prihodnje pridružili tudi OŠ Rudija Mahniča-Brkinca Pregarje v osrčju Brkinov in OŠ Košana v Košanski dolini.

Tako vzpostavljeno sodelovanje med fakultetami, šolami, parkom, državo, občinami in posamezniki skrbi za prenos novih znanj ter bogati medsebojne odnose. Z željo ohranjanja narave in kulturne dediščine za prihodnje generacije, ki bodo živele na tem območju, bodo v mreži šol Parka Škocjanske jame nadaljevali z ozaveščanjem mladih o odgovornem ravnanju za sonaravno bivanje.

7. Literatura

Biodiverziteta med naravo in kulturo. Pridobljeno s https://www.biodiverziteta-bok.si/raziskuj-tudi-ti

Hadfield, M. in Chapman, C. (2009). *Leading shool-based networks.* Oxon: Routledge.

Natek, S. (2010). *Mreženje za vseživljenjsko učenje*. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.

Novak, H. (1990). *Projektno učno delo – drugačna pot do znanja.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Priročnik z navodili za izdelavo raziskovalne naloge. (2012). Ptuj: Znanstveno-raziskovalno središče Bistra. Pridobljeno s: http://www.bistra.si/wp-content/uploads/2014/09/Priro%C4%8Dnik-z-navodili-za-izdelavo-raziskovalne-naloge-ZRS-Bistra-Ptuj.pdf

Žakelj, A. (2011). *Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Kratka predstavitev avtorja

Benjamina Frank je prof. geografije in univ. dipl. sociologinja kulture. Zaposlena je na OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica, OŠ Rudija Mahniča-Brkinca Pregarje in OŠ Rudolfa Ukoviča Podgrad, kjer poučuje geografijo. Že več kot 10 let je vpeta v delo mreže šol Parka Škocjanske jame. Od leta 2014 pa je ambasadorka Biosfernega območja Kras in porečja Reke, kjer s svojim delom skupaj z ostalimi ambasadorji prispeva k promociji, razvoju in delovanju tega območja. Kot mentorica mreže šol Parka Škocjanske jame vzpodbuja mlade na šolah k znanstvenemu raziskovanju, izobraževanju in usposabljanju za trajnostni razvoj.

Razvijanje kritičnega mišljenja pri eksperimentiranju pri fiziki

Developing Critical Thinking in Experimentation in Physics

Špela Knez

Osnovna šola Naklo
spela.knez@os-naklo.si

Povzetek

V okviru projekta ATS 2020 sem pri pouku fizike dve šolski leti pri učencih razvijala kritično mišljenje. Temeljni namen tega projekta je bilo uvajanje sodobnih učnih pristopov k spodbujanju razvoja ter spremljanju in vrednotenju transverzalnih veščin, kot so: sodelovanje, komuniciranje, argumentiranje in kritično mišljenje. V projektnem timu na naši šoli smo sodelovale štiri učiteljice iz različnih predmetnih področij. Med transverzalnimi veščinami smo se odločile dati poseben poudarek kritičnemu mišljenju. Vse učiteljice smo pri svojih predmetih razvijale kritično mišljenje v istem razredu. V dveh letih sem izvedla šest učnih ciklov podprtih s filozofijo formativnega spremljanja. Zanimalo me je predvsem, ali bo nov način dela dodatna spodbuda ali dodatna obremenitev za učence? Ali bo osvojeno znanje s pomočjo učenčeve večje aktivnosti pri pouku tudi trajnejše?

Ključne besede: argumentiranje, kritično mišljenje, formativno spremljanje, projekt ATS, transverzalne veščine.

Abstract

Within the project ATS 2020 I was developing a critical thinking in physics classes for two school years. The main purpose of this project was to introduce modern learning approaches to promoting development and also monitoring and evaluation of transversal skills, such as: cooperation, communication, argumentation and critical thinking. Four teachers participated in the project team at our school, all from different subject areas. Among the transversal skills we decided to give special emphasis to critical thinking. All of our teachers developed critical thinking among the same students in the same class at their subjects. In two years, I carried out six learning cycles, supported by the formative monitoring philosophy. I was particularly interested in whether the new way of working would be an additional incentive or an additional burden for students? Will the knowledge gained through the student's larger activity in the lesson be more permanent?

Keywords: argumentation, ATS project, critical thinking, formative monitoring, transversal skills

1. Uvod

V timu štirih učiteljic iz različnih predmetnih področij sem zadnji dve leti sodelovala v mednarodnem projektu ATS 2020. To je projekt, v katerem sodeluje 11 držav. V Sloveniji pa poteka pod okriljem Zavoda za šolstvo v povezavi z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, Državnim izpitnim centrom in Pedagoškim inštitutom. Kratica ATS 2020 v angleščini pomeni assessment of transversal skills. Slovensko poimenovanje tega projekta je:

formativno spremljanje in vrednotenje transverzalnih veščin s pomočjo IKT. V okviru projekta ATS 2020 sem pri učencih osmega razreda v enem oddelku sistematično začela razvijati naslednje transverzalne veščine: kritično mišljenje, argumentiranje, sodelovalno učenje, delo z viri, učenje učenja. Izziv, pred katerega smo bili postavljeni učitelji, ki smo sodelovali v tem projektu, je bil, kako naj učence z uporabo različnih IKT orodij (e-listovnika) formativno spremljamo in vrednotimo razvoj transverzalni veščin pri učencih.

2. Razvijanje kritičnega mišljenja v projektu ATS 2020

»Glavni cilj projekta je opolnomočiti učence za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega dela, in sicer tako, da s pomočjo IKT orodij formativno spremljamo in vrednotimo razvoj nekaterih transverzalnih veščin ali veščin 21. stoletja (kritično mišljenje, sodelovanje in komuniciranje, raziskovanje, delo z viri, digitalne kompetence ...).« (OŠ Polje)

Učenci so pri pouku pogosto pasivni, nemotivirani, brez ustreznih pripomočkov za pouk, pogosto brez domače naloge. Velikokrat se učijo na pamet in svojega znanja ne znajo uporabiti v življenjskih situacijah. Zanimalo me je, če bodo učenci s tem, drugačnim načinom dela, postali bolj motivirani za šolsko delo ter če bo pridobljeno znanje na ta način trajnejše. Pri tem načinu dela se tudi spremenita vlogi učitelj-učenec. Učitelj je v tem načinu dela zgolj usmerjevalec učenca, učenec pa pri učnem procesu prevzame aktivnejšo vlogo.

V dveh šolskih letih sem na ta način izvedla šest učnih ciljev, v katere sem vključila tudi vse korake formativnega spremljanja. Komljanec (Brunauer in drugi, 2016) opredeljuje formativno spremljanje kot pedagoški dialog soglasnega učiteljevega in učenčevega spremljanja, kontroliranja in usmerjanja razvoja učenja posameznika. Koraki formativnega spremljanja so: načrtovanje ciljev, načrtovanje učenja, zbiranje dokazov, postavljanje meril in samoevalvacija. Temeljni element formativnega spremljanja je kakovostna povratna informacija učitelja učencu, lahko tudi povratna informacija sošolca ter možnost izboljšanja izdelka.

»Grant Wiggins povratno informacijo opredeljuje kot informacijo o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj.« (Brunauer in drugi, 2016, zvezek 3, str. 3)

Razdevšek Pučko (Brunauer in drugi, 2016) ugotavlja, da povratna informacija izpolnjuje tri temeljne naloge:

1. učencu pove, katere stopnje znanja je že dosegel,
2. spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti,
3. ponudi mu možnost in pot za njihovo odpravljanje.

Kaj pravzaprav sploh je kritično mišljenje? Kritično mišljenje je zelo širok pojem, ki ga različni avtorji opredeljujejo na različne načine. V splošnem kritično mišljenje lahko opredelimo v ožjem in širšem smislu. Avtorji, ki ga opredeljujejo v ožjem smislu, povezujejo kritično mišljenje z sposobnostjo analize in evalvacije argumentov ter uporabo logike. »Primarni fokus kritičnega mišljenja je določiti, ali so argumenti zdravi, tj. ali imajo resnične premise in logično moč.« (Rupnik Vec, 2010)

Avtorji, ki opredeljuje kritično mišljenje v širšem smislu, pa presegajo filozofsko opredeljevanje v smislu analize in razmisleka o povedanem in oblikovanju lastnih argumentov, pač pa dajejo dodatno še poudarek na sam miselni proces (sklepanje, opazovanje, vrednotenje), na spodbujanje razvoja mišljenja, na razvijanje raznih veščin, samostojnega reševanja problemov. V literaturi (Rupnik Vec, Kompare, 2006) je moč zaslediti, da se ta širši pomen kritičnega mišljenja pripisuje avtorjem s področja vzgoje in izobraževanja. Logično je torej, da sem sama pri učencih razvijala kritično mišljenje v širšem pomenu.

Kritično mišljenje je torej običajno razumljeno kot način razmišljanja, pri katerem človek s premislekom in kritično distanco sprejema informacije, jih presoja, preverja in po potrebi posreduje naprej. Vključuje torej argumentacijo mnenja in tudi (samo)refleksijo. Kritično mišljenje zato predstavlja višjo stopnjo mišljenja/razmišljanja, ki jo pri učencih pomagamo razviti s sistematičnim načinom dela in ciljno usmerjenimi dejavnostmi. S tem lahko prek vzgojno-izobraževalnega procesa kritično mišljenje postane ne le prirojena, pač pa privzgojena drža posameznika, da se sprašuje o tem, kar se dogaja okoli njega. Vedno dvomi, predvsem pa zna postavljati prava vprašanja. V današnjem svetu, ki je poln manipulacij, lažnih novic in površnosti, predvsem pa pomanjkanja časa za poglobljeno analizo vzrokov in posledic, je tako še toliko pomembneje, da je kritično mišljenje ena izmed veščin 21. stoletja.

Učenci so, kot bomo na konkretnem primeru videli kasneje, razvijali kritično mišljenje med eksperimentiranjem tako, da so najprej napovedali izid poskusa in svojo napoved podprli z ustreznimi argumenti, nato so pa po izvedenem poskusu zapisali svoje ugotovitve in jih tudi argumentirali. Velik poudarek sem dala tudi napačnim trditvam. Želela sem, da učenec razloži, kako je razmišljal in kaj ga je napeljalo k napačnemu sklepu. Učence sem med poukom z dodatnimi vprašanji, kot so *zakaj tako misliš, kaj te je vodilo do tega sklepa, kaj bi se zgodilo z izidom poskusa, če bi v posodo nalili več vode, ali oblika posode vpliva na izid poskusa, kaj bi se spremenilo, če bi…* vodila do pravilnega sklepa, ne da bi jim sugerirala pravilne odgovore.

Na začetku projekta sem učence z nekaj osnovnimi informacijami pripravila na nov način dela v projektu. Ni se mi zdelo smiselno učence preveč obremenjevati s teorijo o projektu, saj me je zanimalo tudi to, kako se bodo učenci na začetku spopadli z novim načinom dela.

2.1 Eksperimentiranje pri fiziki

Naslov prvega cikla je bilo *Eksperimentiranje pri fiziki* in je bil izveden v okviru naravoslovnega dne. Z učenci smo se pri uri fizike pogovorili, na kaj je potrebno paziti pri eksperimentiranju. Na naravoslovnem dnevu so bili učenci razdeljeni v skupine, dobili so list z navodili in pladenj s pripomočki za eksperimente. Dejavnosti učencev sem pripravila po načelih formativnega spremljanja:

1. korak: UGOTAVLJANJE PREDZNANJA

Učenec razmišlja, kaj je varno in učinkovito eksperimentiranje ob reševanju vprašalnika.

Dejavnost 1: Izpolnijo vprašalnik o eksperimentiranju (priloga 1)

2. korak: CILJI IN KRITERIJI USPEHA

Kaj je varno in učinkovito eksperimentiranje? Učenec s pomočjo učiteljevih nasvetov pripravi načrt, s pomočjo katerega bo dosegel načrtovane cilje in dejavnosti.

Dejavnost 2: Načrtujem učenje.

Učenci v skupinah razmišljajo o kriterijih uspešnosti realizacije tega cilja.

Cilji, ki na seznamu ne smejo manjkati, saj so del učnega načrta, so:

Po navodilih izvedem fizikalne poskuse ter ustrezno zabeležim dogajanja in meritve.

- *Kriterij uspeha 1: Varno izveden poskus.*
- *Kriterij uspeha 2: Pravilno izveden poskus.*
- *Kriterij uspeha 3: Nepoškodovani merilni pripomočki.*

Izmerim vrednosti izbranih fizikalnih količin, jih ustrezno zapišem z merskim številom in enoto.

- *Kriterij uspeha 1: Pravilno odčitane vrednosti meritve iz merilnih naprav.*
- *Kriterij uspeha 2: Pravilno zapisane meritve z merskim številom in ustrezno enoto.*

Dejavnost 3: Kako bomo vedeli, da smo cilje dosegli?

Odgovorim na raziskovalno vprašanje.

- *Kriterij uspeha 1: Po izvedenem poskusu znam razložiti izid poskusa.*
- *Kriterij uspeha 2: Razumem izid poskusa.*

3. korak: ZBIRANJE DOKAZOV O UČENJU

Dejavnost 4: Učenci v skupinah samostojno izvajajo poskuse.

4. korak: POVRATNA INFORAMCIJA (sošolca ali učitelja)

Dejavnost 5: Učenci zamenjajo svoje izdelke in napišejo kratko povratno informacijo sošolcu. Učitelj poda učencem ustno povratno informacijo.

5. korak: SAMOREFLEKSIJA/SAMOEVALVACIJA

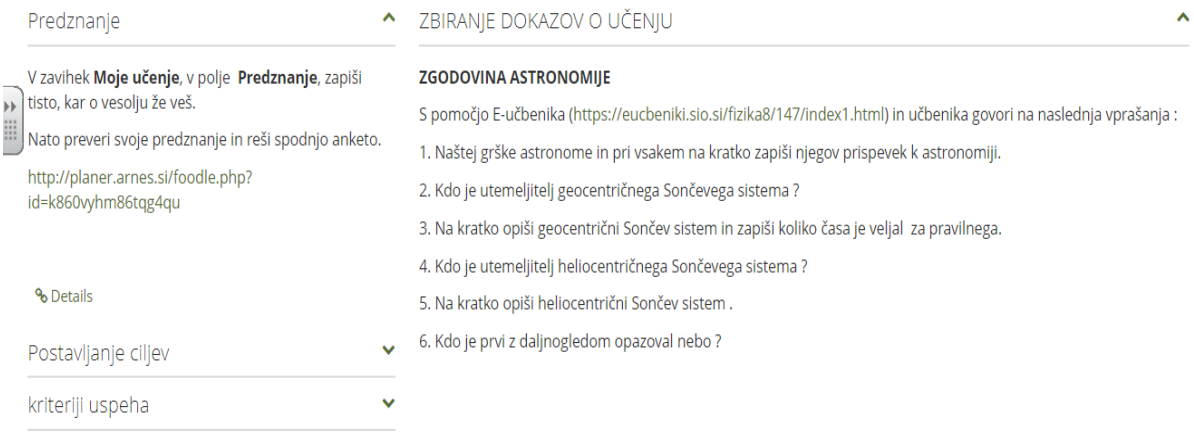
Dejavnost 6: Učenci rešijo zaključni obrazec.

1. *Pri eksperimentiranju mi je bilo najbolj všeč* _____
2. *Pri eksperimentiranju mi je bilo najmanj všeč*_____
3. *V prihodnosti moram*_____
4. *Zelo uspešen sem bil*_____

2.2 Pogled v vesolje

Drugi cikel po vrsti sem izvedla v računalniški učilnici. Učencem sem pripravila gradivo v Mahari. Učenci so s pomočjo pripravljenega gradiva, spletnega učbenika, navadnega

učbenika in spleta, iskali odgovore na zastavljena vprašanja. Odgovore so pisali kar na računalnik v svoj e- listovnik.



Slika 1: Posnetek zaslona v Mahari

Predznanje so učenci preverili s pomočjo spletne ankete, na podlagi katere so si potem zastavili učne cilje.

Koliko zvezd je v našem osončju ?				Kaj je Sonce ?				Koliko planetov je v našem osončju ?				Kateri planet po vrsti od Sonca je Zemlja ?				Kaj je Luna ?				Luna je vir svetlobe.		Vsi planeti v osončju imajo naravne satelite.		Koliko je staro vesolje ?			
neskončno mnogo	milijon	ena	sto	planet	zvezda	naravni satelit	meteorit	5	8	9	10	2	3	4	5	Zemljin naravni satelit	planet	zvezda	umetni satelit	da	ne	da	ne	10 milijonov let	13,8 milijarde let	13,8 milijonov let	2 milijona let
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗
✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗
✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗
11	3	5	0	1	17	1	0	4	11	3	1	0	13	2	0	15	0	3	1	0	19	6	11	1	18	0	0

Slika 2: Spletna anketa za preverjanje predznanja

Večini učencem je bil ta način dela všeč, ker so vešči dela za računalnikom. Šibkejši učenci so imeli pri tem kar precej težav, ker niso znali izluščiti pomembnih informacij iz besedila. Večina učencev je želela, da smo pomembne stvari zapisali v zvezek.

2.3 Električni naboj in električna sila

Zadnji, šesti cikel po vrsti, je bil izveden, ko so bili učenci že na koncu devetega razreda. Učenci so se v dveh letih že privadili na nov način dela. Niso imeli več toliko težav z

ugotavljanjem svojega predznanja. Občuten napredek so naredili pri postavljanju ciljev. Na začetku je večina pisala za cilj: »Dobil bom petico.« Postavljeni cilji so bili zelo konkretni in vezani na učno snov. Privadili so se tudi eksperimentalnemu delu v skupinah ter postavljanju zaključkov, glede na izveden eksperiment.

Ura je potekala po ustaljenem redu:

Dejavnost 1: V kratkem zapiši, kaj že veš o elektriki.

Dejavnost 2: Postavi si vsaj tri učne cilje.

Dejavnost 3: Za postavljene učne cilje, si zapiši kriterije znanja. (priloga 3)

Dejavnost 4: Učenci izvedejo poskuse opisane na učnem listu. (priloga 4)

Dejavnost 5: Učenci rešijo učni list - orodja za spremljanje veščine. (priloga 5)

3. Zaključek

»Poučevanje za kritično mišljenje ni zgolj ena v paleti raznolikih možnosti, ki 'so ali pač ne' ponujene učencem v vzgojno-izobraževalnem procesu. Je imperativ časa in prostora, v katerem živimo.« (Tanja Rupnik Vec, 2010)

Pri tem načinu dela, kjer je učitelj pozoren na razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih, je veliko več dela za učitelja. Učitelj mora biti veliko bolj suveren in podkovan v znanju, kot pri frontalnem podajanju pouka. Pozoren mora biti predvsem na to, da zastavlja vprašanja odprtega tipa, pri katerih se razvije diskusija. Učenci marsikdaj zastavijo vprašanja, na katere učitelj nima takoj odgovora. Po mojih izkušnjah, ki sem jih dobila pri delu v projektu, je večina učencev bolj motivirana za delo, so aktivnejši pri pouku in pridobljeno zanje na ta način, je trajnejše. Je pa res, da ta način dela, zahteva zrelejšega učenca. Šibkejši učenci so potrebovali še več pomoči in spodbud.

4. Literatura

Ada Holcar Brunaur, Cvetka Bizjak, Janja Cotič Pajnar, Marjeta Borstner, Vineta Eržen, Mihaela Kerin, Natalija Komljanc, Saša Kregar, Urška Margan, Leonida Novak, Zora Rutar Ilc, Sonja Zajc, Nives Zore (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju, priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

OŠ Polje, ATS 2020. Pridobljeno s http://www.ospolje.si/projekti.html

Tanja Rupnik Vec (2010). Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja pri pouku s pomočjo nekaterih orodij IKT? Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/%C4%8Clanki/Kriti%C4%8Dno%20mi%C5%A1ljenje/kriti%C4%8Dno%20mi%C5%A1ljenje%20in%20ikt.doc

Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare (2006). Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Špela Knez je učiteljica fizike in matematike v Osnovni šoli Naklo. Naziv profesorica fizike in matematike je po diplomi leta 2002 prejela na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Celotno kariero dela v šolstvu na mestu učiteljice fizike in matematike v osnovni šoli. V zadnjih letih je sodelovala v mednarodnih projektih Profiles, Eufolio, E-šolska torba in ATS2020. Redno se udeležuje strokovnih srečanj, seminarjev, predavanj, tudi mednarodnih strokovnih simpozijev. Je recenzentka najnovejšega samostojnega delovnega zvezka za fiziko za deveti razred osnovne šole, ki ga je izdala Mladinska knjiga.

Priloga 1:

Vprašalnik: ***O eksperimentiranju***

PREVERJANJE PREDZNANJA PRED NARAVOSLOVNIM DNEM

Ali ti je všeč, da pri fiziki izvajamo poskuse? *DA* *NE*

1. *Ali rad izvajaš poskuse pri pouku naravoslovnih predmetov?* *DA* *NE*
2. *Zakaj tako misliš? Svoj odgovor utemelji.*

3. *Kaj imaš raje:*
   a) *da poskuse izvaja samo učitelj in učenci gledate,*
   b) *da poskuse izvajate učenci v skupini,*
   c) *da poskuse izvaja vsak učenec sam.*

4. *Kaj meniš, da je namen eksperimentiranja?*

5. *Zakaj misliš, da je pri fiziki nujno, da meritev zapišeš z merskim številom in enoto?*

6. *Opiši, kako bi izmeril maso majhnega žebljička.*
   Približna ocena mase žebljička: _____

7. *Opiši, kako bi izmeril prostornino ene vodne kapljice.*

   Napiši pripomočke, ki bi jih potreboval za ta poskus:

   Približna ocena prostornine ene vodne kapljice: _____

Priloga 2*:*

<u>Eksperimentalno delo pri naravoslovnih predmetih</u>

1. *vaja:* ***POSKUS S SVEČO***
   Pripomočki: posodica z vodo, sveča, merilni valj.

   Navodila: svečko prižgi in jo položi v plastično posodico. V posodico nalij malo vode. Vodo obarvaj s kapljico črnila, da bo izid poskusa bolj nazoren. Svečo pokrij z merilnim valjem.

   Kaj se zgodi?

   Razloži izid poskusa:

2. *vaja**: OBRAČANJE KOZARCA***

Pripomočki: lonček z vodo, plastificiran list papirja.

Navodila: lonček napolni do polovice z vodo. Pokrij ga s papirjem. Počasi obrni lonček.

Napoved poskusa:

Kaj se zgodi?

Razloži izid poskusa:

Priloga 3:

1. Predznanje: v kratkem zapiši, kaj že veš o elektriki.

(V pomoč: el. prevodnik, el. izolator, el. tok, napetost, enota za el. tok, enota za napetost, kratek stik, varovalka, strela,....)

Elektrika je prisotna v našem vsakdanjem življenju. Uporabljamo je za osvetljavo, kuhanje, gretje in druga opravila in naprave. Elektriko dobro prevajajo: voda, kovine, zrak, slabo pa: les, plastika, guma. Prav na podlagi teh dejstev so zato žice po katerih teče elektrika kovinske, izolirane pa so z gumo. Električna napetost je lahko zelo visoka ali nizka, odvisno od potrebne energije. Z elektriko se je ukvarjal Nikola Tesla: faradejeva kletka (električni naboj steče le na zunanjo stran). Poznamo tudi električni to, ki ga po navadi sestavlja stikalo, baterija, žarnica in seveda žica. Če želimo da žarnica zasveti, moramo pravilno povezati sestavne dele med seboj in skleniti električni krog, pri tem upoštevamo pozitivna in negativna pola.

2. Učni cilji: učni cilji in kriteriji 3. Kriteriji :

1. Da znam narisati električni krog z vsemi dogovorjenimi simboli,
2. Vem kakšna je vloga varovalke,
3. Vem kaj je voltmeter
4. Znam uporabljati in povezati električni krog.
5. Poznam nevarnosti povezane z elektriko
6. Poznam delovanje vandegrafovega generatorja.

Priloga 4:

NAELEKTRITEV TELES

1. poskus: *papirčki in ravnilo*

Pripomočki: koščki papirja, geotrikotnik.

Navodilo: geotrikotnik nekajkrat podrgni ob majico. Nato se z geotrikotnikom približaj papirčkom.

Kaj se zgodi ? Zapiši svoja opažanja:

Utemeljitev poskusa:

2. poskus: *palici*

Pripomočki: stojalo, steklena palica na vrvici, svilena krpa, palica iz umetne mase, volnena krpa.

Navodilo: stekleno palico na stojalu podrgni z svileno krpo. Palico iz umetne mase podrgni z volneno krpo, nato pa se z naelektreno palico iz umetne mase približaj palici, ki visi na vrvici.

Kaj se zgodi? Zapiši svoja opažanja:

Utemeljitev poskusa:

3. poskus: *elektroskop in balon*

Pripomočki: elektroskop, balon.

1. navodilo: balon nekajkrat podrgni ob majico. Z balonom se **dotakni** bučke elektroskopa.

Kaj se zgodi Zapiši svoja opažanja:

Kaj se zgodi z odklonom kazalca, ko balon odmakneš?

Razmisli, kaj moraš narediti, da se kazalec povrne v prvotno lego, ko ni odklonjen.

Utemeljitev poskusa:

2. navodilo: balon nekajkrat podrgni ob majico. Z balonom se **približaj** bučki elektroskopa.

Kaj se zgodi? Zapiši svoja opažanja:

Kaj se zgodi z odklonom kazalca, ko balon odmakneš?

Utemeljitev poskusa:

Priloga 5 :

ORODJA ZA SPREMLJANJE VEŠČINE-argumentiranje, sodelovalno učenje

Tema: Naelektritev teles

Prejšnjo uro so učenci po skupinah izvedli poskuse.

- Poskus: **Z naelektrenim geotrikotnikom si premikal koščke papirja.**

Zakaj so se premikali papirčki ?

_____

Ali bi se papirčki tudi premikali, če bi se približal z geotrikotnikom, ki ne bi bil naelektren ?

Svoj odgovor utemelji:

_____

_____

Zamisli si poskus, s katerim bi dokazal, da med naelektrenimi telesi delujejo električne sile .

Zapiši navodilo poskusa:

_____

_____

_____

- Poskus: **Z naelektrenim balonom se dotaknemo elektroskopa. Kazalec elektroskopa se odkloni.**

Zakaj se je kazalec elektroskopa odklonil ? _____

S kakšnim nabojem je bil naelektren kazalec ?_____

Zamisli si, da se z roko dotakneš bučke elektroskopa. Kaj se zgodi ?_____

Utemelji svoj odgovor: _____

Ali bi se s kazalcem elektroskopa zgodilo enako, če bi se namesto z roko, bučke dotaknil z stiroporjem ?

Utemelji svoj odgovor: _____

Litje izdelkov po Croning postopku

The Process of Casting into Masks or the so called Croning Procedure

Berta Grešovnik

ŠC Ravne, OE Srednja šola Ravne na Koroškem
berta.gresovnik@guest.arnes.si

Povzetek

Povezati splošno in strokovno znanje ter poučevati teorijo ob praktičnem delu je bil izziv tudi za našo šolo, in sicer zato, da dijaki pridobijo določena znanja na projektnih tednih.
Bližina naše šole in nekdanje Železarne Ravne, ki ima za sabo skoraj 400-letno bogato tradicijo na področju jeklarstva in livarstva, nam je pomenila idealno priložnost za sodelovanje s podjetji: vse za dosego ciljev po drugi poti, kot so sicer dijaki navajeni skozi klasičen izobraževalni proces.
Pri spoznavanju postopkov primarnega oblikovanja materiala, ko materiale v tekočem stanju predvsem lijemo v peščene ali kovinske forme, ki dajo polizdelku ali izdelku končno obliko, spoznavajo tudi postopek litja v maske oziroma Croning postopek. Zaradi specifičnosti postopka je bilo smiselno povezati prakso s teorijo. Dijaki so v projektnem tednu teoretična izhodišča dopolnili s praktično izvedbo in ogledom proizvodnega procesa. Croning Livarna, d. o. o., ki ima sedež na Ravnah na Koroškem, izdeluje visoko kakovostne jeklene ulitke izredno zahtevnih geometrij.
Dijaki drugih letnikov srednjega strokovnega izobraževanja – strojni tehnik so teoretična znanja, pridobljena iz literature, s pomočjo spleta in pridobljeno praktična znanje iz podjetja povzeli v obliki referata in na koncu z javnim nastopom, kjer so vse predstavili ostalim dijakom istega programa.

Ključne besede: Croning postopek, litje, projektni tedni, projektno učno delo.

Abstract

To be able to connect general and professional knowledge and teach theory alongside practice was a big challenge for our school as we wanted for our students to gain certain knowledge while attending project weeks.
The closeness of our school to former Ironworks Ravne, which has a 400-year tradition of ironworks, steel production and casting, enabled us to cooperate with various companies: all this to meet the goals in a different way, not the same one that students get to know through a classical learning process.
While learning about primary moulding material processes where we cast liquid materials into sand or metal forms, which give the semi-product or final product their form, the students also learn about the process of casting into masks or the so called Croning procedure. Due to the specific procedure it was sensible to link theory with practice. During their project weeks the students supplemented their theoretical knowledge with practical execution and with observing the production process. Croning Casting, ltd. (Croning Livarna, d.o.o.), which is based in Ravne, produces high-quality steel castings of extremely demanding geometry.
2nd year students of Mechanical Engineering summarised their theoretical knowledge (on-line literature) and gained practical knowledge in a report which was publically presented in front of other students of the same programme.

Keywords: casting, Croning procedure, interdisciplinary correlation, project weeks, project work.

1. Uvod

Izvajanje pouka s projektnim delom in sodelovanjem gospodarstva presega tradicionalen pouk, saj ga ne omejujejo vsebinske, organizacijske, časovne in prostorske razmere, v katerih poteka organiziran šolski pouk, kot navaja Atlagič idr. (2006).

Kompetence pridobljene s projektnim delom so rezultat dijakovih aktivnosti. Pomembna prednost uvajanja projektne metode dela je, da je to metoda aktivnega učenja, ki spodbuja dijake k odkrivanju in izgrajevanju lastnega znanja, spretnosti in veščin oziroma splošnih in poklicnih kompetenc.

2. Projektno delo

Projektno delo opredeljujejo naslednje značilnosti:

2.1 Problemski (interdisciplinarni) pristop

Nalogo si zastavimo v obliki problema, ki ga želimo rešiti in izpeljati do konkretnega izdelka. Naloge ne rešujemo samo v okviru enega modula oziroma predmeta, saj zahteva znanje različnih področij, zato ga rešujemo interdisciplinarno.

2.2 Konkretnost tematike

Vedno rešujemo realne probleme, vzete iz vsakdanjega življenja oziroma strokovnega dela. Tudi rešitev naj bo vedno uporaben praktičen izdelek. Dijaki povezujejo praktično in teoretično znanje, ki so ga usvojili pri različnih predmetih in pridobljeno znanje v proizvodnem procesu, pod vodstvom in ob pomoči mentorja in skozi sam proces.

2.3 Reševanje učne situacije

Dijaki dosegajo cilje, ki so skupni vsem udeležencem projektnega dela. Postavljanje ciljev predvideva:

- načrtovanje,
- trajanje projekta,
- opredelitev števila udeležencev,
- kraja in prostora ter
- aktivnosti.

Pri izvedbi zastavljenih izobraževalnih ciljev v obliki projektnega dela ima učitelj drugačno vlogo v primerjavi s preteklostjo, pravi Zupanc (2012). Učiteljeva naloga je doseči čim večjo skladnost med družbeno vzgojno-izobraževalno nalogo, individualnimi posebnostmi dijakov ter njihovimi interesi in zmožnostmi. Ker je zastavljene cilje projektnega dela mogoče uresničiti le z medmodularnim oziroma medpredmetnim povezovanjem, morajo učitelji med seboj sodelovati.

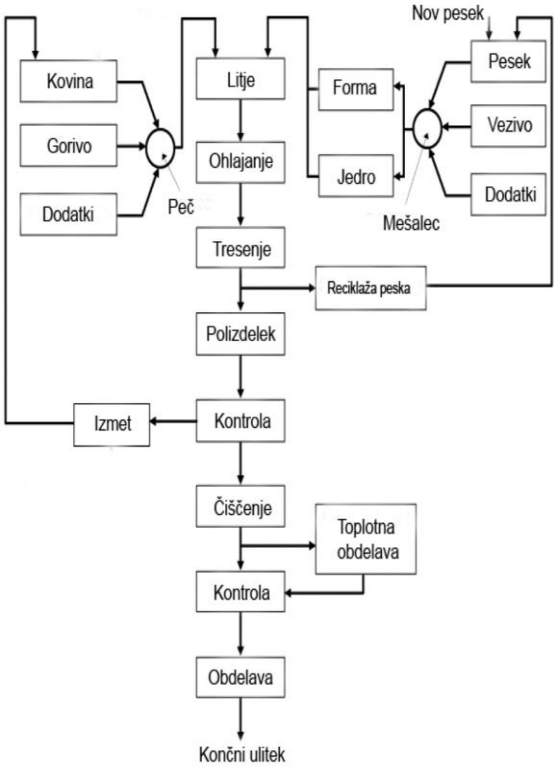
Projektna metoda dela zahteva od učitelja nekoliko več dela v naprej, in sicer je treba pripraviti literaturo, navodila za delo v dvojicah, skupinsko delo ... Učitelj koordinira celotno projektno delo. Odpira in osvetljuje dogajanje, nikakor pa ne vsiljuje osebnega mnenja skupini, temveč spodbuja ideje. Potrebno je, da se prilagaja novim okoliščinam, v delo dijakov pa po nepotrebnem ne posega. Med pomembne osebne značilnosti učitelja – mentorja

sodijo: zaupanje, odprtost, doslednost, optimizem, energija, samospoštovanje. Mentor ima pomembno usmerjevalno, usklajevalno in nadzorno vlogo. Mentor dijake pri projektnem delu motivira, jim svetuje, jih usmerja in povezuje. Neposredno in posredno spodbuja razvijanje vrednot, ki so pomembne za posameznika (samostojnost, doslednost, odgovornost ...).

3. Potek projektnega dela

Projektno delo je zelo pomembno pri povezovanju teorije in prakse v poklicnem in strokovnem izobraževanju, navaja Kunčeva (2015), česar se na Srednji šoli Ravne še kako zavedamo, zato vsako leto izpeljemo dva projektna tedna. Teme projektnih tednov pri strokovnih predmetih smiselno določimo glede na izobraževalne cilje.

Pri spoznavanju postopkov primarnega oblikovanja materiala (Slika 1), ko materiale v tekočem stanju predvsem lijemo v peščene ali kovinske forme, ki dajo polizdelku ali izdelku končno obliko, spoznavajo dijaki tudi postopek litja v maske oziroma Croning postopek. Pregled primarnega oblikovanja materiala je povzet po e-gradivu na spletni strani Univerze v Mariboru, tehnologija gradiv. Zaradi specifičnosti postopka je bilo smiselno povezati prakso s teorijo in izobraževalne cilje usvojiti v obliki projektnega tedna.



Slika 1: Primarno oblikovanje materiala

Dijaki so v projektnem tednu teoretična izhodišča dopolnili s praktično izvedbo in ogledom proizvodnega procesa. Croning Livarna, d. o. o., izdeluje visoko kakovostne jeklene ulitke izredno zahtevnih geometrij (Slika 2).



Slika 2: Obisk Croning livarne

3.1 Croning livarna Ravne, d. o. o.

Železarna Ravne ima za sabo skoraj 400 let bogate tradicije na področju jeklarstva in livarstva. Skozi različna obdobja razvoja livarstva so bili opazni premiki iz proizvodnje enostavnih, manj zahtevnih geometrij ulitkov iz nelegiranih jeklenih litin v izdelavo tehnološko zahtevnejših konstrukcij izdelkov iz nizko in visoko legiranih jeklenih litin.

V letu 2000 je bila Croning Livarna (Slika 3) privatizirana in ima okrog 130 zaposlenih, ki izdelujejo visoko kakovostne jeklene ulitke izredno zahtevnih geometrij, kot je navedeno na spletni strani Croning Livarne, d. o. o.

Proizvodni program:
- serijskih ulitkov s težo 0,2–40 kg (npr. armature DN15 do DN100) po Croning postopku;
- posameznih ulitkov in manjših serij s težo 15–1000 kg (npr. armature DN100 do DN600) po veloset postopku.

Materiali:
- ogljikova in nerjavna jeklena litina,
- nelegirana jeklena litina,
- obraboobstojna jeklena litina,
- legirana in nelegirana jeklena litina za poboljšanje,
- nerjavna in korozijsko obstojna jeklena litina,
- ognjeodporna jeklena litina,
- duplex,
- specialne zlitine.

Dejavnosti:
- proizvodnja visoko kakovostnih armatur;
- tehnično svetovanje;
- izdelavo ulitkov in končno obdelanih ter montiranih sklopov za proizvodnjo armatur in črpalk, kemično in petrokemično industrijo kot tudi za lesno predelovalno industrijo, strojegradnjo in avtomobilsko industrijo;
- izdelavo obrabno obstojnih izdelkov za peskalne naprave;

- izdelavo ulitkov iz ognjevzdržnih materialov;
- izdelavo orodij (modelov iz jekla, lesa in umetne mase);
- toplotno obdelavo;
- zagotavljanje prevzemnih pogojev v skladu z zahtevami kupca, npr. Germanischer Lloyd, Bureau Veritas, Det Norske Veritas, RINA ...



Slika 3: Croning livarna

3.2 Potek projektnega dela

Po podani iniciativi spoznavanja postopka litja po Croning postopku sem kot mentorica zasnovala projektno delo v sodelovanju s podjetjem Croning livarna Ravne. Delo sem načrtovala tako, da bi dijaki najprej usvojili teoretične osnove, nato pa bi sledil praktični prikaz proizvodnega procesa. Pri izvedbi projektnega dela so dijaki poiskali teoretične osnove v literaturi ali na spletu. Nato pa je sledil ogled proizvodnega procesa, v katerem so dijaki spremljali nastanek izdelka od njegove zasnove do končnega izdelka.

Po idejni zasnovi izdelka in izdelavi modela (Slika 4) je treba izdelati dvodelno masko iz mešanice kremenčevega peska in fenolnih smol (Slika 5), povzeto po učbeniku »Tehnologija materiala« avtorice Bezjakove. Obe polovici maske izdelamo tako, da jekleno ploščo z obema polovicama kovinskega modela segrejemo na 250 do 300 ° C, nanjo natresemo pesek, pomešan s smolo. Fenolna smola se pri tej temperaturi hitro strdi, tako da nastane 4–6 mm debela peščena maska. Ko se maski ohladita, ju zapremo in spnemo ali zlepimo.




Sliki 4,5: Izdelava modela



Slika 6: Izdelava mask

V tako pripravljene maske lijemo raztaljeno kovino v livno votlino forme, kjer se talina strdi in obdrži njeno obliko (Slika 6). Ulitki so zelo natančni in kompliciranih oblik (Slika 7).




Sliki 7,8: Litje



Sliki 9,10: Končni izdelki

V predstavitvi proizvodnega programa in prikazom litja so dijaki spoznali vse faze litja izdelkov tudi po veloset postopku (Slika 8). To je litje v samostrjevalne peščene forme. Poseben poudarek pri celotnem projektnem delu pa smo namenili tudi osebnim zaščitnim sredstvom in varnosti pri delu.



Slika 11: Veloset postopek

4. Zaključek

Povezati splošno in strokovno znanje ter poučevati teorijo ob praktičnem delu oziroma s sodelovanjem gospodarstva je namen izvajanja izobraževalnega dela v obliki projektnega dela.

Bližina naše šole in nekdanje Železarne Ravne z najrazličnejšimi dejavnostmi je idealna priložnost za sodelovanje s podjetji za dosego ciljev po drugi poti, kot so ga dijaki navajeni skozi klasičen izobraževalni proces. Tako so dijaki v obliki projektnega dela teoretična izhodišča postopkov primarnega oblikovanja materiala dopolnili s praktično izvedbo in ogledom proizvodnega procesa.

5. Literatura

Prispevki s spleta (URL naslov)

Atlagič G., Ciglič I., Černilec J., Gorjan M., Krošl K., Maher N. in Ravbar J. (2006) http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf

Croning livarna Ravne, d. o. o.: http://www.cranecpe.com/chem-energy/brands/croning-livarna/about-us

Univerza v Mariboru, Fakulteta za strojništvo – Tehnologija gradiv. http://fs-server.uni-mb.si/si/inst/itm/lm/GRADIVA_UC/Tehnologija_gradiv/litje_v_enkratne_forme.html

Breda Zupanc, marec 2012, Projektno delo v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_53Projektno.pdf

Članki v reviji :

Kunc, P. (2015). Projektni tedni obogatijo šolski vsakdan. *Didakta, letnik 25, številka 178, str.* 18–23.

https://www.dlib.si

Knjiga avtorja ali skupine avtorjev:

Bezjak J. (1997). *Tehnologija materiala*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Berta Grešovnik, univ. dipl. inž. Strojništva, je zaposlena na Šolskem centru Ravne na Koroškem, OE Srednja šola Ravne kot učiteljica strokovno teoretičnih predmetov. Pri svojem delu uporablja sodobne metode poučevanja in se zato nenehno izobražuje in spremlja novosti na svojem strokovnem področju. Pri poučevanju daje velik poudarek na raziskovalnem, praktičnem in terenskem delu v lokalnem gospodarstvu saj dijaki preko izkustvenega učenja bolje spoznajo in usvojijo strokovna znanja ter s tem dosežejo cilje izobraževalnih programov.

Formativno spremljanje in učenje naravoslovja z modeli

Formative Assessment and Learning of Science with Models

Ana Logar

Osnovna šola Metlika
ana.logar@gmail.com

Povzetek

Raziskovalci formativnega spremljanja navajajo, da je formativno spremljanje pomembno pri vključevanju v pouk, saj prispeva k večji kakovosti učenja, poučevanja in učnih dosežkov. Pričujoči prispevek predstavlja predstavitev primera dobre prakse izvajanja formativnega spremljanja pri pouku naravoslovja, kjer učenci izdelujejo modele, pouk pa je usmerjen v usvajanje vsebinskih ciljev ter razvijanj naravoslovnih postopkov in spretnosti. Učitelj in učenci so v opisanih učnih enotah razvijali elemente formativnega spremljanja, kot so: postavljanje kriterijev uspešnosti, povratna informacija učitelja, samovrednotenje in medsebojno vrednotenje.

Ključne besede: formativno spremljanje, kriteriji uspešnosti, medsebojno vrednotenje, samovrednotenje, naravoslovje

Abstract

The researcher of formative assessment found that formal assessment has an important role in teaching and learning as contributes to a higher quality of learning, teaching, and students' achievement. The paper presents an example of good practice of the implementation of formal assessment in science education, where students produce models. Thereby the instruction is focused on the acquisition of content goals and the development of natural science procedures and skills. In the described learning units, the teachers and pupils developed elements of formal assessment, such as setting the criteria for the performance, teacher's feedback, self-evaluation and peer- assessment.

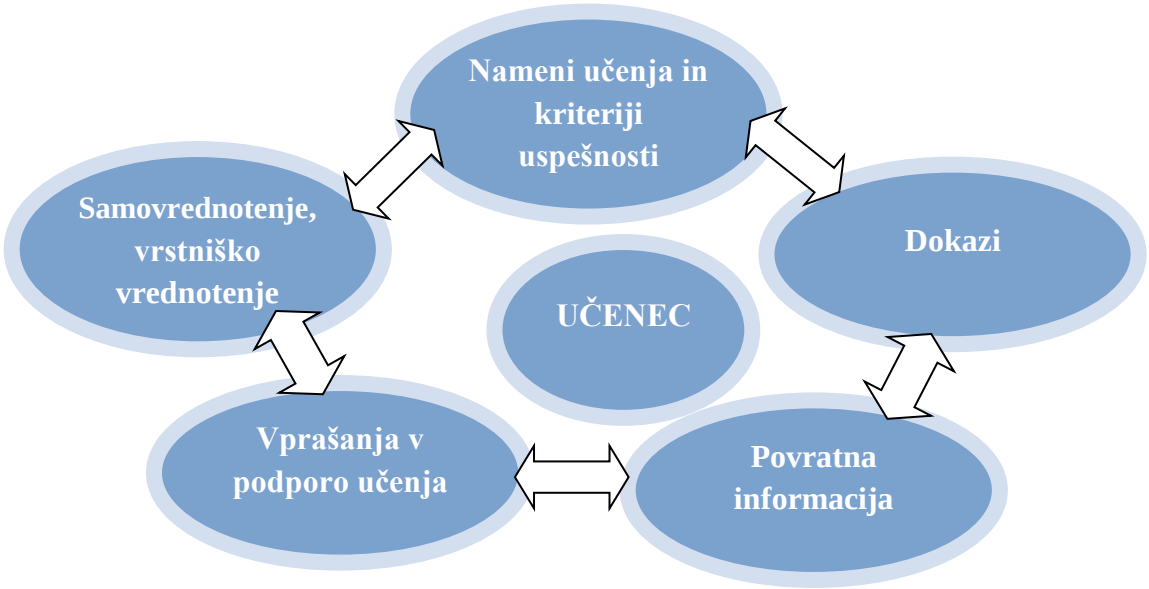
Key words: formative assessment, performance criteria, self-evaluation, peer- assessment, science

1. Uvod

Raziskave o formativnem spremljanju nakazujejo, da ob uporabi načel formativnega spremljanja pri učencih dosežemo boljšo kakovost učenja, poučevanja in učnega dosežka vseh učencev (Black in Wiliam, 1998, 2009; Black et al., 2002, 2003). S poukom, naravnanim na formativno spremljanje, je učenec v aktivni vlogi pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Pri formativnem spremljanju je izjemno pomembno delo učitelja, saj ves čas spremlja napredek posameznega učenca in učencu posreduje sprotne povratne informacije, tako lahko učenec natančno ve, kaj je že dosegel in kako lahko izboljša svoje dosežke, učitelj pa sistematično spremlja in načrtuje nadaljnji pouk (Holcar Brunauer et al., 2016).

Za formativno spremljanje je značilno pet elementov, ki so predstavljeni v shemi 1 (Holcar Brunauer et al., 2016). Prvi izmed elementov formativnega spremljanja so *nameni učenja in kriteriji uspešnosti*. Kadar učenec sodeluje pri oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti, takrat učenec razume namene učenja, je bolj motiviran za učenje, bolj aktiven in osredotočen na učenje ter tako lahko prevzeme odgovornost za svoje učenje. Pomembno je, da učitelj celoten proces učenja omogoča *dokazovanje znanja* na različne načine in zbira te

dokaze. Učitelj naj učencem daje sprotne *povratne informacije*, na podlagi katerih učenec ve, kako naprej, sam pa z načrtnim pridobivanjem povratnih informacij lahko lažje načrtuje pouk. *Vprašanja v podporo učenju* so namenjena sistematičnemu ugotavljanju ravni znanja, kar ponovno učitelju omogoča lažje načrtovanje dejavnosti med poukom, in kriterijev uspešnosti. Vprašanja naj bodo odprtega tipa, problemska vprašanja, spodbujajo naj miselne procese, izhajajo naj iz izkušenj učencev in pridobljenega znanja. Pri postavljanju vprašanj mora biti učitelj pozoren, da omogoči učencem dovolj časa za odgovore, sprejema vse odgovore in znanje izgrajuje tudi na nepravilnih odgovorih. Spodbujati je potrebno tudi *samovrednotenje in vrstniško vrednotenje* znanja. Učenci naj ocenijo svoj dosežek in dosežek drugih učencev na podlagi kriterija uspešnosti, ki so ga postavili pred začetkom učenja, tako si lahko na podlagi svoje in vrstniške presoje odkrivajo svoja šibka področja in si lahko medsebojno pomagajo (Holcar Brunauer et al., 2016).



Shema 1: Elementi formativnega spremljanja (Holcar Brunauer et al., 2016).

2. Definicija problema

Raziskave kažejo, da se s formativnim spremljanjem izboljšajo dosežki vseh učencev, predvsem pa učno šibkejših učencev (Black et al., 2002). Med prednosti formativnega spremljanja raziskovalci navajajo predvsem podajanja učiteljeve kakovostne povratne informacije ter samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje znanja.

V prispevku je predstavljeno izvajanje nekaj najpomembnejših elementov formativnega spremljanja (postavljanje kriterijev, samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje, povratna informacija učitelja) pri pouku naravoslovja v šestem razredu. Učenci so izdelovali modele celic in modele rastlinskih organov (korenina, steblo, list in cvet).

2.1.Kriteriji uspešnosti

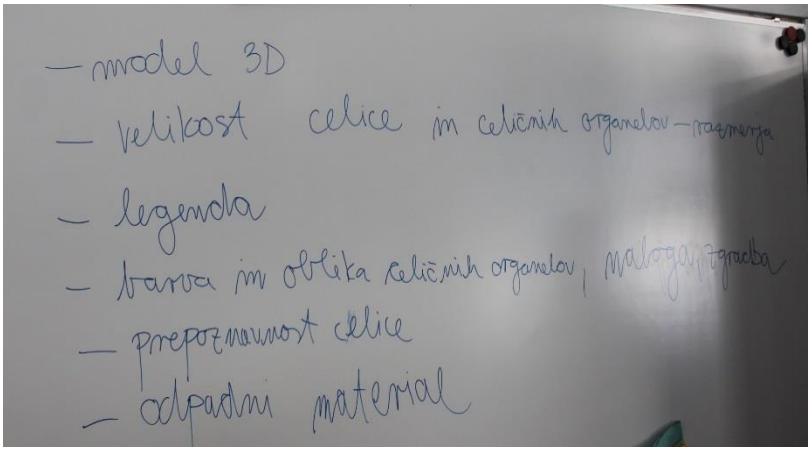
Kadar učenci poznajo namene učenja in kriterije uspešnosti, so bolje in dlje časa osredotočeni na delo, bolj motivirani in aktivni pri učenju ter bolj učinkoviti pri prevzemanju

odgovornosti za svoje učenje (Black in Wiliam, 1998). Kriterije uspešnosti je priporočljivo sooblikovati z učenci, saj takrat učenci razumejo, kaj se bodo učili, zakaj se bodo učili in kako bodo vedeli, da jim je uspelo. Po kriterijih uspešnosti učenci in učitelji presojajo kakovost učnega dela tako, da ovrednotijo dokaze o učenju ter omogočijo učencem odgovoriti na vprašanje, kako vem, da sem uspešen (Holcar Brunauer et al., 2016).

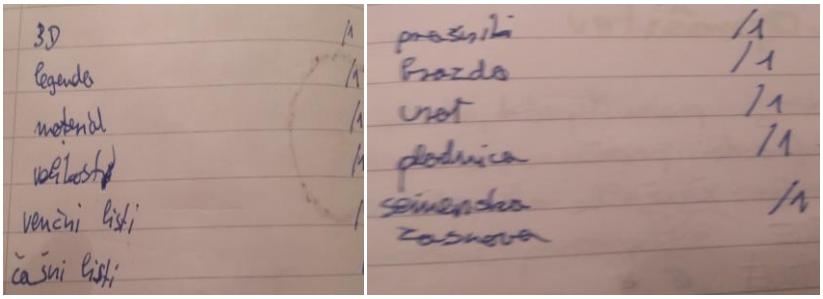
Pri kriteriju uspešnosti moramo biti pozorni na (Holcar Brunauer et al., 2016, str. 5):

- kriteriji uspešnosti naj bodo povezani z učnimi cilji oz. nameni učenja in standardi znanja/pričakovanimi dosežki;
- kriteriji uspešnosti naj bodo specifični, konkretni in realni;
- naj bodo jasni in učencem razumljivi;
- vsebujejo naj besede, ki opisujejo znanje, učenje, razumevanje, spretnosti, razmišljanje itn.;
- zapisani naj bodo v prvi osebi ednine;
- ne nanašajo se vedno le na končne cilje/izdelke, ampak tudi na opredelitev kakovosti procesa učenja;
- učencem naj pokažejo jasno sliko o tem, kdaj bodo uspešni oz. kakšen je odličen izdelek (primer odličnega izdelka);
- učenci bodo kriterije uspešnosti najbolje razumeli, če jih bomo vključili v njihovo sooblikovanje (npr. z njimi se pogovorili o izdelkih). Nekateri učenci bodo pri tem potrebovali večjo podporo, pri čemer si lahko pomagamo z vprašanji, spodbudami, namigi, usmeritvami, ki se nanašajo na učenje, kot so npr. preizkusi, poišči povezave.

Pred učno enoto, v kateri sem predvidela formativno spremljanje, sem učencem razložila zgradbo rastlinske in živalske celice. Skozi različne IKT animacije sem jim predstavila celične organele in njihove naloge. Učencem sem napovedala, da bodo naslednjič izdelovali modele celic v paru. Pokazala sem jim različne slike modelov, doma pa naj sami razmislijo, kako bi izdelali model in si prinesejo material. Naslednjo učno enoto, ko sem izvajala formativno spremljanje in je trajala dve šolski uri, sem z učenci ponovila zgradbo rastlinske in živalske celice ter jim pomagala pri postavljanju kriterijev uspešnosti za izdelavo modela. Kriterije uspešnosti za izdelavo modela celice sem sproti zapisovala na tablo. Ko so bili zapisani vsi kriteriji dobrega modela, so učenci natančno vedeli, kaj morajo narediti in so začeli z izdelavo modela. Eni učenci so izdelovali rastlinsko celico, drugi učenci živalsko celico.



Slika 1: Skupaj z učenci izpeljani kriteriji uspešnosti za izdelavo modela celice



Slika 2: Skupaj z učenci izpeljan kriterij uspešnosti za izdelavo in vrednotenje modela cveta

2.2.Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje

O samovrednotenju govorimo takrat, kadar smo zmožni realno presoditi lastno uspešnost. Samovrednotenje poteka po dveh korakih (Holcar Brunauer et al., 2016):

- učenci pregledajo dokaze o doseganju namenov učenja, jih analizirajo in primerjajo s kriteriji uspešnosti;
- učenci samostojno sprejemajo odločitve, kako so dosegli namene učenja; o kakovosti njihovega načina učenja; o nadaljnjih korakih, ki so potrebni za doseganje ciljev in o spremembah v načinu učenja, ki jih bodo realizirali.

Kadar zgoraj opisano analizo dosežkov posameznika izpeljejo učenčevi sošolci ter mu podajo povratno informacijo, takrat temu pravimo vrstniško vrednotenje (Holcar Brunauer et al., 2016).

Pri načrtovanju in vodenju učenčevega samovrednotenja moramo biti pozorni, ali učenci razumejo učne namene in kriterije uspešnosti, saj takrat lahko kakovostno ovrednotijo svoje dosežke. Samovrednotenje je kvalitativna analiza učenja in učencu poda odgovore na vprašanje, katere kriterije že dosega in katerih še ne dosega ter kaj in kako mora napraviti, da bo dosegel posamezen kriterij. Učenci iščejo vzroke za svoj uspeh/neuspeh in jih lahko pripišejo različnim dejavnikom: dejavniki, na katere lahko vpliva (količina učenja, kakovost učenja …) in dejavniki, na katere učenec ne more vplivati (zahtevnost nalog ...). Kadar učenec prevzame odgovornost za svoje učenje in svoj neuspeh, pripiše dejavnike, na katere ima vpliv, si bo aktivno prizadeval za spremembe in izboljšave, da bo uspešen pri delu (Holcar Brunauer et al., 2016).

Pri načrtovanju vrstniškega vrednotenja izhajamo iz sodelovalnega učenja. Pomembno je, da učenci razumejo namen vrstniškega vrednotenja in poznajo svoja pričakovanja. Da je vrstniško vrednotenje učinkovito, je potrebno v razredu ustvariti občutek varnosti in učence naučiti, kako dajati kakovostno povratno informacijo, ki mora biti informativna in spodbudna. Za vzgled dajanja povratnih informacij je učitelj sam (Holcar Brunauer et al., 2016).

Pri izvajanju samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja učenci pridobijo (Holcar Brunauer et al., 2016, str. 8):

- zmožnost konstruktivne kritične presoje svojih dosežkov in dosežkov drugih;
- ozavestili bodo pogosto avtomatizirane in slabo ozaveščene postopke učenja, jih kritično ovrednotili ter jih spremenili, če bo potrebno;
- naučili se bodo posredovati informativne in spodbudne povratne informacije drugim;
- naučili se bodo konstruktivno uporabiti povratne informacije drugih;
- razvili bodo zmožnosti učenja iz izkušenj (tudi napak).

Za pomoč pri samovrednotenju in medvrstniškem vrednotenju prvega izdelanega modela sem učencem pripravila fotokopije prirejenega gradiva za vrednotenje modelov iz *Zbirke posodobitve pouka v osnovnošolski praksi, Naravoslovje* (Moravec et al., 2014), kjer so zapisani kriteriji uspešnosti (kriteriji uspešnosti so enaki zapisanim kriterijem uspešnosti na tablo pred izdelavo modelov, vendar bolj pregledno zbrani in napisani). Pri izdelavi modelov rastlinskih organov so si učenci kriterije uspešnosti za samovrednotenje prepisali s table v zvezek oz. za medvrstniško vrednotenje prepisali kriterije uspešnosti na listič in vrednotili.

Model rastlinske in živalske celice

1. Iz modela je razvidna vrsta celice:
   - ☐ DA

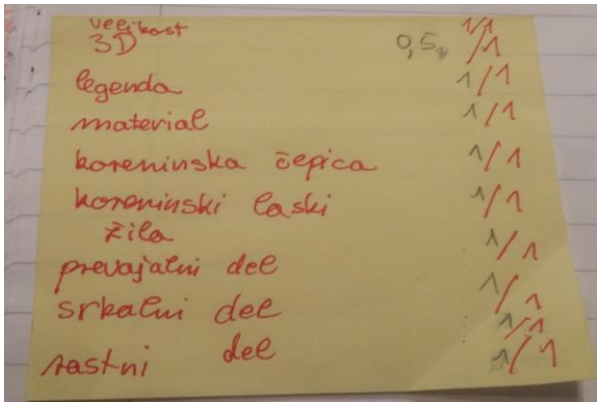
2. Model celice je:
   - ☐ tridimenzionalen (3D)
   - ☐ opremljen z legendo
   - ☐ primerna velikostna razmerja med organeli
   - ☐ uporaba ekološkega materiala (odpadni in trajni material)

3. **RASTLINSKA CELICA** – osnovna zgradba	**ŽIVALSKA CELICA** – osnovna zgradba
3.1 ☐ v modelu celice je prepoznavna vakuola ☐ v modelu so vidni in prepoznavni kloroplasti (po barvi ali notranji zgradbi) ☐ model celice ima vidno celično steno in vidne so odprtine (piknje), ki omogočajo prehod snovi	
3.2 ☐ vidna in prepoznavna je celična membrana ☐ model celice ima jedro ☐ v celici so vidni in prepoznavni mitohondriji (po barvi ali notranji zgradbi) ☐ notranjost celice je napolnjena s citoplazmo	☐ vidna je celična membrana ☐ model celice ima jedro ☐ v celici so vidni mitohondriji ☐ notranjost celice je napolnjena s citoplazmo

Povratna informacija sošolca:

Povratna informacija učiteljice:

Slika 3: Prirejeno gradivo za vrednotenje modela celice (Moravec et al., 2014) po kriterijih uspešnosti

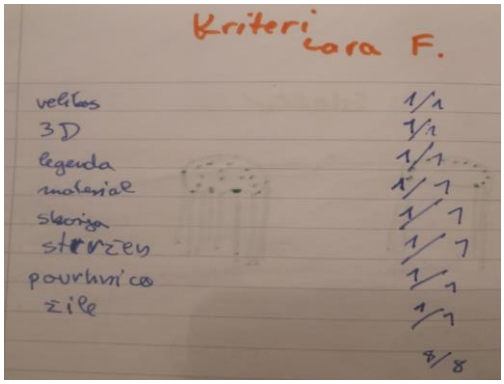


Slika 4: Samovrednotenje modela korenine po kriterijih uspešnosti



Slika 5: Medvrstniško sodelovanje in vrednotenje modelov po kriterijih uspešnosti





Sliki 6 in 7: Medvrstniško sodelovanje in vrednotenje modelov po kriterijih uspešnosti

2.3.Povratna informacija

Povratna informacija je informacija o tem, kako napredujemo v prizadevanjih, da bi dosegli cilj (Wiggins, 2012). Raziskave kažejo, da povratne informacije izboljšajo učenje, usmerjajo k samoregulacijskemu učenju in najmočneje vplivajo na učne dosežke takrat, ko prihaja od učitelja k učencu, saj učitelju sporoča, kaj učenci vedo, kako razumejo, kje delajo napake, česa ne razumejo. Povratna informacija je izjemno pomembna pri formativnem spremljanju, saj jo učenec upošteva pri nadaljnjem učenju, učitelj pa pri nadaljnjem načrtovanju pouka (Younker, 2003).

Pri podajanju povratne informacije moramo biti pozorni, da je povratna informacija (Holcar Brunauer et al., 2016):

- pravočasna in primerno pogosta;
- razumljiva, jasna in povezana z nameni učenja ter kriteriji uspešnosti;
- konkretna, specifična in uporabna;
- vsebuje predloge, kako izboljšati dosežek oz. izdelek.

Za izdelavo prvega modela sem učencem podala pisno povratno informacijo, za izdelavo ostalih modelov pa sem učencem podala samo ustno povratno informacijo.

3. Zaključek

Učenci so se prvič srečali s formativnim spremljanjem pri pouku naravoslovja v šestem razredu. Izdelavi modelov in formativnemu spremljanju (postavljanje kriterijev uspešnosti, samovrednotenje in medvrstniško vrednotenje ter povratna informacija učitelja) sem namenila pet učnih enot. Za izdelavo prvega modela, modela celice, so učenci potrebovali dve šolski uri, za izdelavo ostalih modelov, rastlinskih organov, pa po eno šolsko uro. Model celice in korenine so učenci delali v paru, modele stebla, lista in cveta so delali samostojno.

Ko so učenci prvič postavljali kriterije uspešnosti za izdelavo modela celice, so imeli težave, zato sem jih morala usmerjati. Pri nadaljnjem postavljanju kriterijev uspešnosti za izdelavo modelov rastlinskih organov so učenci natančno vedeli, kaj je pomembno za izdelavo dobrega modela in so sami navajali zelo natančne kriterije.

Prav tako sem učence morala prvič voditi in spodbujati pri samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju modelov, saj učenci tega niso bili vajeni. Ko so učenci končali s samovrednotenjem in medvrstniškim vrednotenjem, sem jim napisala povratno informacijo (prvič pisno, nato samo ustno), tako so lahko primerjali svoje vrednotenje modela, vrednotenje sošolcev in mojo povratno informacijo. Pri ostalih modelih učenci niso imeli več težav s samovrednotenjem in medvrstniškim vrednotenjem, zelo radi so to delali in predvsem sošolcem podali kakovostno povratno informacijo. Tudi moja povratna informacija se jim je zdela pomembna, ki se ni bistveno razlikovala od samovrednotenja oz. vrednotenja sošolcev.

Izkazalo se je, da so učenci dobro razumeli zgradbo celice in rastlinskih organov, predvsem pa je bilo pri učencih čutiti visoko stopnjo motivacije.



Slike 8, 9 in 10: Izdelava modelov



Slike 11, 12 in 13: Izdelava modelov

4. Literatura

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2002). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: Department of Education and Professional Studies.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.

Black, P. in Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice , 5* (1).

Black, P. in Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30,* 5–31.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V. et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Moravec, B., Šorgo, A., Glažar, S. A., Devetak, I., Čepič, M. et al. (2014). *Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-naravoslovje.pdf

Yunker, B. A. (2003). The nature of feedback in a community of composing. V M. Hickey (ur.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education.* Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education, str. 233–242.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership, 70*(1), 10–16.

Predstavitev avtorja

Dr. ANA LOGAR, prof. kemije in fizike, je zaposlena kot profesorica kemije in fizike na OŠ Metlika. Raziskovalno deluje na področju preučevanja različnih vidikov eksperimentalnega dela pri pouku kemije v osnovnih in srednjih šolah.

Dr. ANA LOGAR is chemistry and physics teacher and is employed at the Primary school Metlika. Her research deals with various aspects of experimental work in teaching and learning of chemistry at the primary and secondary schools.

Formativno spremljanje v razredu

Formative Assessment in the Classroom

Zorica Potisk

Gimnazija in srednja šola Kočevje
zorica.potisk@guest.arnes.si

Povzetek

Hiter razvoj informacijsko-računalniških tehnologij pomika meje izobraževalnih možnosti in prestavlja učitelja z mesta strokovnjaka za katedrom v vlogo moderatorja in mentorja. Učenje kot središče pozornosti izobraževalnih krogov je vse manj ločeno od poučevanja. Prispevek predstavlja praktične primere uporabe načel formativnega spremljanja pri pouku gimnazijcev.Z ugotavljanjem predznanja, napačnih predstav, osmišljanja učnih vsebin oz. ciljevin s kvalitetnimi povratnimi informacijami, ki se nanašajo na kriterije uspešnosti, je mogoče oblikovati takšno učno okolje, ki učečim se omogoča ponotranjen proces konstruiranja znanja, razvoj kreativnosti in samozaupanja ter odgovornosti do lastnega učenja.Spremenjena postavitev miz v učilnici, ki omogoča učenje v socialni interakciji, zastavljanje odprtih, provokativnih vprašanj, ki vzpodbujajo učence k izražanju svojih idej in k vztrajnosti pri odkrivanju odgovora, ukinitev kulture dvigovanja rok ob postavljenem učiteljevem vprašanju, učinkovite povratne informacije in osmišljeni nameni učenja pozitivno vplivajo na samopodobo mladostnikov in zvišujejo njihovo motivacijo za učenje.Učitelj lahko z opustitvijo tradicionalnega pristopa poučevanja dvigne kakovost šolskega dela in raven učnih dosežkov vsakega učenca.

Ključne besede: formativno spremljanje, kriterij uspešnosti, povratna informacija , učenje

Abstract

Rapid development of IT moves barriers of educational possibilities and shifts every teacher from the position of an expert behind the teacher's desk into the position of a moderator and mentor. Learning as the focal point of attention in educational sphere has been less and less separated from teaching. The article presents practical examples of formative assessment principles used in the classes with general secondary school students. Witht hehelp of detecting the level of the existing preknowledge, wrong misconceptions, designing sensible contents and goals of learning and a high quality feedback referring to performance criteria it is possible to create a learning environment that enables a learning person to create a meaningful internal process of constructing knowledge and as well a development of creativity, better self-confidence and responsibility for one'sown learning. A changed position of tables in the classroom enables students to take part in social interactions and ask open or provocative questions that encourage students to express their ideas. This situation helps maintain one's perseverance at discovering the answer to the set question and enables a teacher to terminate the culture of raising hands after a question has been put. An efficient feedback, a meaningful purpose of learning have a positive impact on the student's selfesteem and raise motivation for learning. A teacher can raise the quality of school work and the level of learning achievements of each student by letting out a traditional approach of teaching.

Keywords: feedback, formative assessment, learning, performance criteria.

1 Uvod

Kakovostno in trajno znanje učencev in dijakov je želja vsakega učitelja in šolskega sistema.Dejstvo, da živimo v družbi velikih sprememb in znanstvenih dosežkov, nakazujena nujnost sprememb na področju učenja in poučevanja. Učitelj ni več le posredovalec znanstvenih dejstev oz. učne snovi, pač pa moderator učenja; učečim se ponuja priložnosti za konstruiranje lastnega znanja.Prepričanje, da je učenje mogoče zagotoviti, če učitelj/-ica (v nadaljevanju: učitelj) pripravi visokokakovostne didaktične dejavnosti, med drugim tudi take, s katerimi dijaki oz. učenci razvijajo določene veščine, upošteva predznanje učečih se, skrbno načrtuje zaporedje dejavnosti v razredu po principu vzvratnega načrtovanja in ponuja dobro razlago, je treba kljub morebitnim zadovoljivim rezultatom ponovno pretehtati in spremeniti.

Pozitivni rezultati različnih testiranj pri pouku in ob koncu izobraževanja namreč lahko učitelja prepričajo, da ni potrebe po spreminjanju lastne pedagoške prakse, saj se izkazuje kot dobra, ustrezna. Dejstvo je, da se strategije učenja dijakov/učencev precej podrejajo zahtevam in načinom ocenjevanja posameznih učiteljev ter načinu sestave nalog, npr. maturitetnih ali pa nacionalnih preverjanj znanja. Pogosto testiranje v razredu daje lažni občutek, da je bila dijaku in učitelju omogočena kvalitetna povratna informacija o dijakovem trenutnem znanju. Poglobljena razprava z dijakom oz. učencem o reševanju kakšnega avtentičnega problema pri biologiji pa lahko razkrije nepoznavanje naravoslovnih dejstev in s tem povezanih napačnih predstav in nerazumevanje pojavov v naravi, kar nima zanemarljivega vpliva na kakovost življenja posameznika in celotne družbe.

Formativno spremljanje omogoča razvijanje in poglabljanje razumevanja naravoslovnih konceptov, ki so zapisani v učnem načrtu. Čas, ki ga dijaki oz. učenci preživijo v razredu, mora biti namenjen aktivnostim, s katerimi učitelj ugotavlja predznanje na osnovi učnih ciljev, predpisanihv katalogih znanj ali v učnih načrtih. Skupaj z njimije treba oblikovati kriterije uspešnosti, ki omogočajo kvalitetne povratne informacije od učitelja k učencu, od učenca k drugemu učencu in najpomembnejše: od učenca k učitelju (Hattie, 2009). Sooblikovani kriteriji uspešnosti omogočajo tudi samovrednotenje v vseh fazah učenja.

V nadaljevanju bo predstavljeno nekaj primerov vključevanja nekaterih elementov formativnega spremljanja, preizkušenih pri pouku biologije v gimnazijskem programu, in njihovi pozitivni učinki oz. pridobitveza dijake/učence in za učitelja.

Namen prispevka je poskus vživljanja učitelja v vlogo dijakov/učencev in njegov razmislek o morebitnih spremembah dosedanje prakse poučevanja.

2 Upoštevanje načel formativnega spremljanja pri pouku

Razjasnitev namenov učenja ter kriterijev uspešnosti dijaka, pridobivanje dokazov o tem, da je potekalo učenje in ne samo poučevanje, podajanje povratnih informacij o trenutnem stanju, postavljanje konstruktivnih vprašanj, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje so strategije, ki, kot opisuje avtor Dylan Wiliam (2013), predstavljajo most med poučevanjem in učenjem. To pa dijakom omogoča bolj osmišljen pouk in s tem aktivnejšo vlogo pri usvajanju znanja.

2.1 Spremenjena učilnica in kultura dvigovanja rok

Razporeditev klopi v učilnicah slovenskih šol je večinoma takšna, kot je bila tudi pred desetletji. Vsi dijaki sedijo v vrstah, s telesom obrnjeni proti tabli oz. katedru. Učitelj ima tako nadzor nad vsemi. Pri postavljanju vprašanj ima pregled nad tistimi, ki pogosto dvignejo roko, da bi odgovorili na vprašanje, in tistimi, ki se redko ali nikoli ne izpostavijo pred sošolci

in učiteljem. Sčasoma določeni dijaki pridobijo »razredni status« tistega, ki vedno zna oz. tistega, ki sploh ne pomisli, da bi se oglasil oz. konkuriral, ker je, po pričakovanju, pozicija najpametnejših že zasedena, oddana. Dijaki sporočajo, da vprašanja, namenjena razredni razpravi, pri nekaterih učiteljih doživljajo kot velik stres, čeprav vedo, da ne bodo poklicani. Strah jih je namreč, da ne bo nihče od »pametnih« odgovoril in ugodil učitelju; v takem primeru bodo morda pozvani in morebitni neuspešen odgovor bo izzval posmeh. Nekateri učitelji namreč v takšnih trenutkih vztrajajo, da mora nekdo odgovoriti in celo pokličejo dijake, ki imajo sicer učne težave; tako se izognejo »sramotenju« priljubljenih »pametnih« posameznikov. Med čakanjem na učiteljevo nadaljnjo reakcijo večina dijakov ne razmišlja o zastavljeni nalogi oz. vprašanju.

Učitelj, ki v formativnem spremljanju vidi priložnost za izboljšave, mize postavi v obliko »otokov« − skupkov štirih enosedov ali par klopi, za katerimi po navadi sedita dva dijaka. Dijaki so paroma obrnjeni drug proti drugemu; v paru lahko medsebojno izmenjujejo mnenja, sledi lahko razprava v skupini. Skupine so lahko naključne ali dogovorjene (npr. ekspertne skupine pri uporabi metode Jigsaw), lahko so stalne, zlasti če je dinamika med člani vzpodbudna za učenje; sestava skupin se lahko znotraj same ure začasno spremeni. Taka postavitev klopi omogoča sodelovalno učenje, ki zahteva kompleksnejšo obliko spretnosti in miselnih strategij; izmenjavo idej, vrstniško vrednotenje, povratno informacijo, predvsem pa zagotovilo, da bo vsak dijak pri uri aktiven in tudi znotraj skupine slišan, s tem pa tudi enakovreden deležnik v procesu lastnega učenja in učenja sošolcev (slika 1, desno). Raziskave namreč kažejo, da učitelji dnevno pri poukupostavijo povprečno 250 vprašanj, učenci pa le enega in še ta se najpogosteje nanaša na nalogo, ki je ne znajo rešiti (Hattie, 2011).





Sliki 1 in 2: Sooblikovanje kriterijev uspešnosti (levo); dijaki vrednotijo trditve sošolcev sosednjega »otoka«(desno).

Neprijetnim občutkom, ki jih lahko imajo tako dijaki kot tudi učitelji ob tem, ko pozovejo dijaka/učenca k odgovoru na postavljeno vprašanje ali k sodelovanju, se je možno popolnoma izogniti z žrebom imen. Na lesene paličice ali ozke kartončke, ki jih izrežejo iz npr. »odsluženih« plakatov, lahko dijaki napišejo svoja imena (slika 3). Paličice ima lahko učitelj v stojalu za pisala, kartončke pa preluknjane in navezane na kovinsko verižico ali močnejšo vrvico. Pri razredni razpravi ali preverjanju razumevanja je pomembno, da učitelj po zastavljenem vprašanju počaka nekaj sekund; najbolje tako, da v mislih počasi šteje, sicer želi odgovor že v naslednji sekundi, nato pa pozove dijaka, ki ga izžreba. To mora storiti s suverenostjo eksperta, ki je navdušen nad predmetom, ki ga poučuje, ki spoštuje dijake/učence, verjame v njihov uspeh in jim z vsem svojim bistvom sporoča, da je znanje oz. dosežke možno izboljšati (William, 2013). Nepopolni ali celo napačni odgovori nikakor ne smejo biti vir posmeha ali omalovaževanja, pač pa koristna povratna informacija učitelju in

ostalim učečim se, in sicer v smislu nadaljnjega razmisleka, razprave ali priprave novih, drugačnih učnih izkušenj v prihodnjih učnih urah.

Revolucionarno odkritje za učitelja je lahko dejstvo, da dijaki, ki jih dobrohoten učitelj zaradi različnih situacij (npr. begunci, velikokrat odsotni dijaki, dijaki z različnimi posebnimi potrebami, dijaki, s trenutnimi težavami v zasebnem življenju, ki iz različnih razlogov niso zmožni slediti pouku) namenoma ne izpostavlja stresu »nastopanja« pred razredom, ob uporabi žrebanja lističev z imeni začnejo sodelovati in prispevajo domiselne odgovore, ki so lahko iztočnica za nadaljnja vprašanja. To se zgodi pri istih dijakih, ki so bili pred uvedbo takšnega načina neaktivni (npr. da nikoli niso dvignili roke ali kaj vprašali), zamaknjeni ali prestrašeni. V trenutku, ko učitelj pokliče ravno takega dijaka, čeprav nekaj drugih dijakov moli roko v zrak in bi silno radi povedali odgovor, lahko to doživlja kot kazen; poduk, da pri tem predmetu ne bo spal«, »no, da vidimo, če kaj znaš« ipd.

Frustracijo ob ukinitvi dvigovanja rok lahko doživljajo tudi zelo uspešni učenci. Zdaj namreč ne bodo govorili, ko bodo hoteli, ampak, ko bodo izžrebani. Kaj če bodo pozvani ravno takrat, ko ne bodo znali? Nihče ne bo vedel, da so na vsa doslej postavljena vprašanja vedeli odgovore, pa niso dobili besede. In sedaj bo eno samo, samcato neodgovorjeno ali napačno odgovorjeno vprašanje spodkopalo njihov ugled pri učitelju in sprožilo privoščljiv posmeh sošolcev! Tudi temu se lahko učitelji izognejo tako, da na koncu faze postavljanja vprašanj in žrebanja imen ponudijo besedo vsem, ki niso uspeli deliti svojih misli in prepričanj z drugimi.

Z uporabo žreba je torej možno doseči, da so v času, ko učitelj postavi vprašanje, vsi dijaki miselno aktivni. Kdorkoli je lahko izbran in vsak odgovor je dobrodošel. Za popoln uspeh takšnega načina postavljanja vprašanj v razredu je pomembno oblikovati zaupanja vredno razredno klimo s sporočilom, da je postavljanje vprašanj namenjeno učenju vseh udeležencev, tudi učitelja, ne pa tekmovanju in prikritem rangiranju dijakov/učencev.

2.2 Vprašanja v podporo učenju

Pred mnogimi leti je David Ausubel izjavil: »Če bi lahko, bi vso izobraževalno psihologijo zreduciral na en sam princip, in sicer, da je najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na učenje, tisto, kar učenec že ve.« (Ausubel, 1968, str. iv, v Wiliam, 2013, str. 125).Raziskave o tem, kako se učimo v povprečju in na individualni ravni,kažejo na potrebo, da učitelj pred obravnavoučnih vsebin ugotovi predznanje učencevoz. dijakov.

To lahko stori na različne načine in z različnimi strategijami. Najbolje je, da pri tem miselno vključi vse dijake/učence v načrtovani proces. Če pripravi nekaj vprašanj, ki jih učeči se dobijo na lističih ali si jih zapišejo v zvezek, bodo nanje odgovarjali vsi. V naslednjem koraku učitelj pozove dijake/učence, da v paru pojasnijo svoje odgovore. Pojasnjevanje mnenj in stališč se lahko nato razširi na celo skupino, tako da vsakdo predstavi svoje razumevanje še drugemu paru. Na koncu učitelj povabi člane vsakega »otoka«, da z vsemi glasno delijo mnenje, ki prevladuje v njihovi skupini. Če pri tem za pridobitev povratne informacije uporabi še barvne kartončke, papirnate kozarčke ali lesene ploščice v barvah semaforja, bodo dijaki oz. učenci pozorni na vse izjave svojih sošolcev. Po vsaki izjavi namreč učitelj zahteva, da z dvigom kartončka ustrezne barve dijaki/učenci izrazijo svoje popolno strinjanje, delno strinjanje ali nestrinjanje. Pri tem lahko posameznikom omogoči, da pojasnijo razlog za dvig kartončka ene ali druge barve. Lahko pa zaprosi dijake/učence z rdečimi kartončki, da se za nekaj trenutkov ali minut presedejo k tistim, ki so dvignili zelen kartonček in od njih dobijo pojasnila. Pri tem se premaknejo v prostoru, se razgibajo in izrabijo čas tudi za kratke neformalne pogovore. Tako se med njimi oblikujejo poglobljeni medsebojni odnosi.

Učiteljeva vprašanja naj bodo skrbno načrtovana in premišljena. Odgovori nanje so lahko vezani na koncept/-e celotnega poglavja. Zato naj bodo široka, odprta, izzivalna in polna možnosti za transfer. Dijaki/učenci morajo imeti priložnost razpravljati o njih in poglabljati svoje znanje, pa tudi zavreči predsodke in korigirati napačne predstave. Učitelj mora omogočiti, da bo vsak učeči se slišan in da bo vsako mnenje sprejeto z razumevanjem in sprejemanjem razlik v predstavah in pojmovanju. Odkrivanje odgovora na vprašanje naj bo središčno opravilo tudi v nadaljevanju učnih ur. Učitelj naj poseže v primeru neustreznega odziva vrstnikov, sam pa naj ne poda pravilnega oz. pričakovanega odgovora vse dotlej, dokler imajo dijaki/učenci še voljo in željo po raziskovanju.

Primeri vprašanj za preverjanje predznanja in v podporo nadaljnjemu učenju:

a) »Petra Majdič je pokazala neverjetno veliko odločnosti in vztrajnosti, ko je kljub zlomljenim rebrom in predrti poplučnici tekmovala in se celo povzpela na stopničke,« je bilo objavljeno na spletni strani vizita.si. Kakšni so tvoji občutki/mnenje ob tej novici?

b) Če odprem usta in sprostim vse ostale telesne mišice, je pot zraka do mojih pljučnih mehurčkov prosta, pa vendar kmalu začutim potrebo po vdihu. Zakaj?

c) Kaj poganja avtomobilček na vztrajnik?



Slika 3: »Obvezna oprema« učitelja, ki izvaja pouk po načelih formativnega spremljanja.

2. 3 Oblikovanje kriterijev uspešnosti

»Učitelji so še posebej obsedeni s skušnjavo, da povedo, kar vedo, toda nobena količina informacij, naj bodo to dejstva ali teorija, sama po sebi niti ne izboljša vpogleda in presoje niti ne poveča zmožnosti za modro ravnanje.«

Charles Cragg, Becausewisdomcan't be taught, 1940

Pri nekaterih učiteljih še vedno velja prepričanje, da bodo najsposobnejši dijaki/učenci sami ugotovili, kaj je treba znati, zakaj se nekaj učijo in kako bodo naučeno lahko uporabili v življenju: v šoli naj si vse zapišejo, naredijo domače naloge in se učijo iz učbenika. V takem primeru deluje učitelj po principu »teach, test andhopeforthebest« .

Tudi starši, ki želijo otrokom pomagati, in jih zato pred ocenjevanjem izprašujejo, menijo, da njihov otrok vse zna, če lahko ponovi zapisana dejstva. Ko v šoli izkazano znanje in pridobljena ocena ne ustrezata pričakovanjem, pa sledi začudenje in zvračanje krivde na učitelja. Rešitev je v seznanitvi dijakov oz. učencev z nameni učenja, ki jih lahko v skladu s cilji iz učnega načrta oblikuje učitelj, pri starejših mladostnikih pa kar učenci oz. dijaki sami. To ne pomeni, da bodo učeči se sami določali, kaj se bodo učili med šolskim letom, pač pa

bodo lahko prispevali svoje videnje, svoje želje, zanimanja in predstave o neki temi. Gre torej za sooblikovanje kriterijev, pri čemer učitelj usmerja postavljanje kriterijev, dijaki pa jih oblikujejo oz. zapišejo v takšni obliki, ki jim je razumljiva. Najbolje je, da so nameni in kriteriji uspešnosti zapisani v 1. osebi ednine, in sicer v sedanjiku, npr.»učim se prepoznati različne tipe celic« ali »učim se razumeti, kako dihalne mišice in druge strukture omogočijo vdih« (nameni učenja); »uspešen sem, ko na shemi ali sliki celice poiščem značilnosti, ki jo ločijo od drugih tipov celic« ali »uspešen sem, ko znam pojasniti, kaj se dogaja v prsni votlini, ko se dihalne mišice skrčijo« (kriterij uspešnosti).

Sooblikovanje kriterijev uspešnosti je za dijake/učence in učitelje odrešujoče, saj enim in drugim zagotavlja varnost; dijak mora vedeti, kaj pomeni »biti uspešen« in to prepoznati pri svojem delu; kriteriji ga usmerjajo, kako naj se uči in na kaj naj bo pozoren, s tem pa tudi prispevajo k razvijanju lastne učne strategije in spretnosti, nenazadnje pa tudi omogočajo vrstniško vrednotenje in samovrednotenje in s tem presojo dijakovega trenutnega dosežka/uspeha. Prav tako omogočijo refleksijo predhodnega učenja in načrtovanje naslednjih korakov, s čimer dijaki/učenci prevzamejo odgovornost in skrb za lastno učenje.

Postavljeni kriteriji zmanjšajo možnosti konfliktov glede zahtev pri ocenjevanju, saj jih mora učitelj upoštevati pri sestavi nalog. Ne sme se zgoditi, da se učitelj sklicuje na »to smo povedali pri pouku«, dijak/učenec pa ravno tako ne na »tega nismo zapisali v zvezek«. Učitelj ni dolžan vsebin iz učbenika narekovati za zapis v zvezek, kot to ponekod še vedno pričakujejo. Njegova naloga je, da pripravi večkratne in raznolike dejavnosti, ki bodo vsakemu učencu oz. dijaku omogočile pridobivanje izkušenj in znanja. Odgovornost za lastno učenje se tako prenese na dijaka/učenca, ki mora to odgovornost prevzeti.

Učitelj se postavljanja kriterijev lahko s svojimi dijaki/učenci loti na različne načine: lahko jim na začetku ure pokaže primere nalog ali izdelkov vrstnikov preteklih let, ki so različne kvalitete. Tak način se dobro obnese pri nalogah, ki zahtevajo nek končni izdelek ali nastop (npr. govorni nastop, referat, plakat, poročilo laboratorijskega dela). Dijaki/učenci lahko s pregledovanjem, primerjanjem in vrednotenjem sami kaj hitro postavijo dobre, včasih pa celo stvarnejše, natančnejše kriterije, kot bi jih postavil učitelj.

Kriterije uspešnosti lahko oblikujejo na osnovi ogledov posnetkov izvajanja nekega postopka, npr. laboratorijskega poskusa (slika 2, levo) ali pa postopka mikroskopiranja. Pri zapisu kriterijev je treba poskrbeti, da bo zapisano besedilo enako razumel tisti, ki vrednoti ali ocenjuje, kot tisti, ki želi s svojim znanjem kriteriju zadostiti, to je dijak oz. učenec.





Sliki 4 in 5: Vrednotenje poročil laboratorijskega dela s pomočjo postavljenih kriterijev uspešnosti, ki so jih oblikovali dijaki višjih letnikov (levo); izhodni lističi (desno).

Kriterije uspešnosti je smiselno dopolniti ali celo spremeniti, če se tekom ur izkaže potreba po tem. Revizija že pripravljenih kriterijev uspešnosti po opravljeni nalogi omogoča dijakom oz. učencem, da dejansko doživijo priložnost, da na osnovi dodatnih usmeritev postanejo bolj pozorni na kriterije uspešnosti in izboljšajo svojo nalogo. Tako kriteriji uspešnosti prispevajo k razvijanju lastne učne strategije in spretnosti.

2.4 Povratna informacija

Povratna informacija ima enega izmed najmočnejših vplivov na procese učenja in dosežke učencev, in sicer 0,75(Hattie in Timperley, 2007). Učitelji pravijo, da vedno in sproti podajajo povratne informacije svojim učencem oz. dijakom, vendar je treba vedeti, da ni vsaka povratna informacija formativnega značaja. Odlično izhodišče za podajanje povratne informacije je ravno predhodna postavitev kriterijev uspešnosti; ti namreč usmerjajo tistega, ki vrednoti, da se osredotoči na izdelek, ali nalogo, ne pa na osebnostne lastnosti ali status dijaka oz. učenca. Povratne informacije, kot so »bolj se potrudi«, »zanimivo, da tvoj brat s tem ni imel težav«, »pridna punca«, »kako ne veš??, to smo že 5-krat povedali«, »najslabši si v razredu«, »edina petka v razredu«, »več se bo treba učiti« ipd., nimajo formativnega značaja. Dijaka/učenca ne vzpodbudijo k razmišljanju o tem, kaj bi lahko pri svoji nalogi izboljšal, pač pa, kako bi zaščitil svojo integriteto. Bolje je namreč veljati za lenega ali pa nezaintresiranega, kot pa za neumnega. Takšne »povratne informacije« so v šolah še vedno prisotne. Ker so neučinkovite in lahko celo škodljive, se jim morajo učiteljiodpovedati. V praksi se izkazuje, da tudi v slovenskih šolah dijaki in učenci lahko podajo vrstnikom kvalitetne povratne informacije zlasti, če imajo dovolj priložnosti in učiteljev vzgled. Zelo odgovorno znajo pretehtati odgovore ali izdelke vrstnikov, ob tem pa se tudi sami učijo, saj morajo podati povratno informacijo na podlagi postavljenih kriterijev uspešnost, ne da bi podali točne odgovore ali konkretne napotke v zvezi z nekim izdelkom. To je spretnost, ki se nadgrajuje in posledično olajšuje tudi samovrednotenje, ki se ga morda lotevajo redkeje in manj zavzeto.

Povratno informacijo potrebujejo tudi uspešni dijaki in učenci. Podana naj bo kot pohvala za vloženi trud ali dosežek (Clarke, 2005).

2. 5 Izhodni lističi

Ob koncu učne ure naj bo nekaj minut namenjenih razmisleku o tem, kaj se je pri uri dogajalo, kaj so se dijaki oz. učenci naučili, česa niso razumeli, katere vsebine bi želeli poglobiti, katera bodo njihova trajna znanja/spoznanja in jih bodo znali suvereno predstaviti tudi drugim, npr. družinskim članom. V ta namen jim lahko učitelj razdeli samolepilne lističe ali pa uporabi odpadni papir, ki ima eno od strani še vedno uporabno za pisanje. Pozove jih, da zapišejo svoje misli, nato pa pred odhodom iz učilnice lističe nalepijo na za to določen prostor (slika 3, desno) ali pa jih vržejo v škatlo za zbiranje takšnih refleksij. Učitelj lahko zapise dijakov uporabi kot koristno povratno informacijo oz. kot izhodišče za pripravo naslednjih učnih ur. Še pomembneje pa je, da učitelj s tem spodbuja refleksijo o ravnokar izvedeni učni uri ali sklopu, ki so ga obravnavali nekaj časa. Na ta način svoje učence oz. dijake prisili v poglobljen razmislek o tem, kaj se je dogajalo v njihovih mislih, kako so čustvovali, kakšne asociacije so se jim porajale ipd. V nasprotnem primeru se dogaja, da dijaki in učenci sporočajo, da pri pouku niso ničesar počeli, da se niso ničesar naučili ali celo napovedujejo popoldanske inštrukcije in učenje pozno v noč...

Napaka, ki jo učitelj lahko naredi, je ta, da ignorira zapise z lističev, s čimer sporoča, da mu to pravzaprav ni pomembno in je dejavnost izvedel le zato, ker je to pač zapovedano in v trendu. Neprimerno je tudi, da zapise uporabi v posmeh ali izpostavljanje posameznika. Tudi pri pisanju izhodnih lističev je pomembno, da učitelj učečim se zagotovi vzpodbudno, varno in prijetno vzdušje. Najmanj možnosti, da učitelj prizadene čustva dijaka/učenca, je pri takšnem vodenju naslednjih ur, da vključi želje, pobude in vprašanja brez pretiranih napovedi, zakaj se bo ta trenutek nekaj dogajalo ali obravnavalo. Tako bo utrdil zaupanje svojih dijakov oz. učencev do takšnega učnega orodja.

3 Zaključek

Formativno spremljanje ima lahko velik vpliv na izboljšanje dosežkov vseh učencev, posebej učno šibkejših (Black in William, 1998).Dijakom/učencem privzgaja odgovornost za lastno učenje in napredek, hkrati pa tak pristop zmanjša socialne razlike med tistimi, ki imajo vzpodbudno domače okolje, in tistimi, ki živijo v drugačnih razmerah. Uporaba orodij formativnega spremljanja pri pouku zniža tekmovalnost med dijaki oz. učenci pri samem pouku; vsak namreč tekmuje sam s seboj, pri izboljšanju dosežkov pa mu pomagajo tako vrstniki kot učitelj. Čas, ki ga učitelj odmeri za tovrstne dejavnosti in priložnosti, ki jih ponudi svojim dijakom/učencem, ni izgubljen čas; takrat namreč poteka učenje; izgubljen čas za prenekatere dijake/učence je tisti, ko učitelj neumorno predava in zahteva popolno disciplino oz. tišino, da se lahko sliši njegov glas in da bodo dijaki/učenci zaznali, kako zelo se je zanje potrudil z izdelavo PWP-predstavitve učne vsebine ali česa podobnega. V tem primeru je učitelj osredotočen na lastno poučevanje.

Načela formativnega spremljanja niso nič novega; mnogi profesorji se spominjajo obravnave le-teh v času svojega študija. Mnogo učiteljev tudi sporoča, da podobne stvari že dalj časa uporabljajo v dosedanji lastni praksi, vendar ne tako sistematično in poglobljeno. Novo v našem okolju je le prepričanje, da je izsledke raziskav z različnih koncev sveta mogoče s pridom uporabljati tudi v obstoječem šolskem sistemu, na vseh nivojih in kljub morebitnim trenutnim omejitvam ali značilnostim naše kulture ocenjevanja. To lahko potrdijo učitelji, ki so tako ali drugače vključeni v projekt Formativno spremljanja in projekt Glas učenca, in svoje navdušenje nad učinki uporabljenih orodij širijo na vse, ki si želijo sprememb. Začeti pa je treba pri sebi...

4 Literatura

Black, P. in Wiliam, D. *Inside the Black box: Raising Standards Trought ClassroomAssessment*[Online]. (1998). Department of Education & Professional Studies. [citirano dne 27.9.2017; 21.14]. Pridobljeno s http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

Clarke, S. (2005). *Formative Aassessment in the Secondary Classroom*. Abingdon. Hodder Education.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York, NY: Routledge

Hattie, J. in Timperley, H. (2007). *Review of educational Research* 2007 77: 81

Holcar-Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič-Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., ...Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport

O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse. (2013). (1. izdaja, 1. natis). Ljubljana: ZRSŠ. Str. 124-155

Učni načrt. Biologija: splošna gimnazija[Online]. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: ZRSŠ. [citirano dne 28. 8. 2013; 14.25]. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ BIOLOGIJA_strok_gimn.pdf

Wiggins, G. in McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development. Citirano po: Načrtovanje za razumevanje[interno gradivo Gimnazije in srednje šole Kočevje] (prevod in priredba Kamšek, M.)

Wiliam, D. (2013). *The Bridge betweenTeachingand Learning*. Pridobljeno s http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0212-dec2013/VM0212Assessment.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Zorica Potisk, diplomantka Biotehniške fakultete v Ljubljani, oddelka za biologijo, poučuje biologijo in študij okolja na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje. Leta 2012 je skupaj s kolegi prejela Kumerdejevo nagrado v pilotnem projektu učenje učenja. V naslednjih letih se je na povabilo svetovalke z Zavoda za šolstvo pridružila projektu formativno spremljanje, v katerem ima aktivno vlogo učitelja praktika.

Formativno spremljanje v dobro dijaka in učitelja

Formative Assessment - Beneficial for Students and Teachers

Marija Holc

Gimnazija Ptuj
marija.holc1@guest.arnes.si

Povzetek

V članku je predstavljena obravnava publicističnega poročila po načelih formativnega spremljanja. Najprej je predstavljen potek učne ure, nato refleksije dijakov in učiteljice. Kaže, da je formativno spremljanje zelo primerna osvežitev pedagoške prakse. Dijakom je tak način učenja in poučevanja všeč, saj imajo drugačno vlogo in so dejavnejši. Trdijo, da si učno snov hitreje in bolje zapomnijo. Čeprav so pri delu bolj sproščeni, ga jemljejo resno. S sodelovalnim učenjem, ki je pri formativnem spremljanju ključno, dijaki pridobivajo znanje z razumevanjem, hkrati pa krepijo svoje komunikacijske in socialne veščine.

Ključne besede: formativno spremljanje, gimnazija, publicistično poročilo, sodelovalno učenje, vrstniško vrednotenje

Abstract

The purpose of the article is to present how to teach students to write a newspaper report using a formative assessment method. The lesson itself presented in the first part of the article is followed by the evaluation of the students and the evaluation of the teacher. Formative assessment is a welcome motivation in teaching. Students like this way of learning and teaching since they get a different role in the teaching process, which makes them more active. Despite being more relaxed during the lesson, students still take their work seriously. With cooperative learning, which is essential in formative assessment, students acquire knowledge through cognitive processes and strengthen their communicative and social skills at the same time.

Keywords: cooperative learning, formative assessment, grammar school, newspaper report, peer evaluation

1. Uvod

V slovenskem šolskem sistemu se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja formativno spremljanje. To je drugačen pristop k učenju in poučevanju, ki je nastal na podlagi dolgoletnih raziskav Britancev Paula Blacka in Dylana Williama. Ugotovila sta, da inovacije, ki vključujejo utrjevanje prakse formativnega spremljanja, pomembno in bistveno vplivajo na napredek pri učenju. Njune študije so zajele različne starostne skupine in različne šolske predmete ter države (Black in Wiliam, 2014).

Omenjena avtorja sta konceptualna izhodišča oz. temelj formativnega spremljanja predstavila v knjižici Black Box (Črna škatla). Kakor navaja Zora Rutar Ilc (2014), poimenovanje sledi njunemu videnju dogajanja pri pouku. Po njunem mnenju je to dogajanje kot črna škatla, v katero nenehno vlagamo, posredujemo pravila in naslavljamo pričakovanja in zahteve na

učitelje in učence. Pri tem pa nimamo niti natančnega vpogleda, kaj se ob vseh dejavnostih dogaja v »črni škatli«. Avtorja izhajata iz predpostavke, da morata biti poučevanje in učenje interaktivna. Učitelji naj bi si prizadevali za vpogled v to, kako učenci napredujejo, kakšne težave imajo z učenjem, in temu prilagajali poučevanje.
Tradicionalno preverjanje, ali so učenci dosegli učne cilje, naj bi nadomestilo stalno spremljanje njihovega napredka. Učitelj pripravi take dejavnosti, ki omogočajo, da mladostnik razvija najpomembnejšo veščino – kako se učiti – in dosega zastavljene učne cilje.

William opisuje formativno spremljanje kot most med učenjem in poučevanjem, pri čemer izpostavlja pet ključnih strategij:

1. razjasnitev, soudeleženost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. pripravo takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samobvladovanje njihovega učenja. (po Holcar Brunauer idr., 2016).

Vsak srednješolski učitelj se na začetku šolskega leta znajde pred izzivom »novih generacij«. Poučevati začne mlade ljudi, ki imajo za seboj 9-letno osnovnošolsko izobraževanje, ki je bilo večkrat vsebinsko in didaktično prenovljeno. Namen vseh izboljšav je bil približati učenje posamezniku, izboljšati njegove učne dosežke, razvijati njegove sposobnosti, zvišati motivacijo za učenje, odkrivati njegove darove in še marsikaj. Toda opazimo lahko, da prihajajo dijaki v gimnazijo z zelo različnim predznanjem. Ugotavljamo, da je kar nekaj takih, ki se učijo brez razumevanja in težko zbrano sledijo vodenemu pogovoru ali daljši strnjeni razlagi z elementi diskusije. Posebej pri nekaterih je težava tudi pomanjkanje notranje motivacije za učenje, zato je treba vpeljevati različne dejavnosti, da ohranjamo zbranost dijakov in dosegamo učne cilje. Nemalokrat učitelj sliši komentar dijaka, ki je dobil nižjo oceno od zaželene: »Nikoli ne bom dobil več kot 3.« Pred ocenjevanjem dijake tudi pogosto zanima, kaj morajo znati, kaj učitelj namerava spraševati. Če opazujemo današnje srednješolce, kmalu ugotovimo, da imajo vse manj izkušenj s tem, da se je treba dogovarjati, si pomagati, skupaj reševati probleme, kadar deluješ v neki skupnosti. Formativno spremljanje, ki predvideva aktivnejše oblike učenja in tudi samouravnavanje učenja, je lahko v ob teh učiteljevih izzivih prav dobrodošla sprememba. To obliko poučevanja in učenja sem teoretično in praktično spoznavala v okviru razvojne naloge Formativno spremljanje/preverjanje. Upoštevala sem, da sem, ga gre za koncept učenja in poučevanja, v katerem se povezuje pet elementov: ugotavljanje predznanja, nameni učenja in kriteriji uspešnosti, dokazi, povratna informacija, vrstniško sodelovanje in (samo)vrednotenje (Kerndl, 2016).

Kljub začetnim pomislekom se je izkazalo, da ima ta način poučevanja več prednosti.

S formativnim spremljanjem sem obravnavala več učnih sklopov: srednjeveško evropsko književnost, Petrarcov sonet št. 61, Boccaccievo novelo o sokolu, književnost protireformacije in baroka na Slovenskem in izvor besed. Refleksije dijakov, ki sem jih opravila v več oddelkih, so pokazale, da jim je ta način poučevanja všeč. Menijo, da si zaradi samostojnega dela zapomnijo več in jim čas pri pouku zaradi nenehnega dejavnega vključevanja v proces učenja hitreje mine. Oddelek, ki je bil vključen v razvojno nalogo, bom spremljala do mature in ugotavljala morebitno odstopanje v dosežkih glede na prejšnje

generacije in druge predmete. Ker ugotavljam številne prednosti FS, ga uporabljam tudi v drugih oddelkih in občasno opravim evalvacijo.

V članku je predstavljen primer obravnave publicističnega besedila v 2. letniku gimnazije.

2. Obravnava besedilne vrste

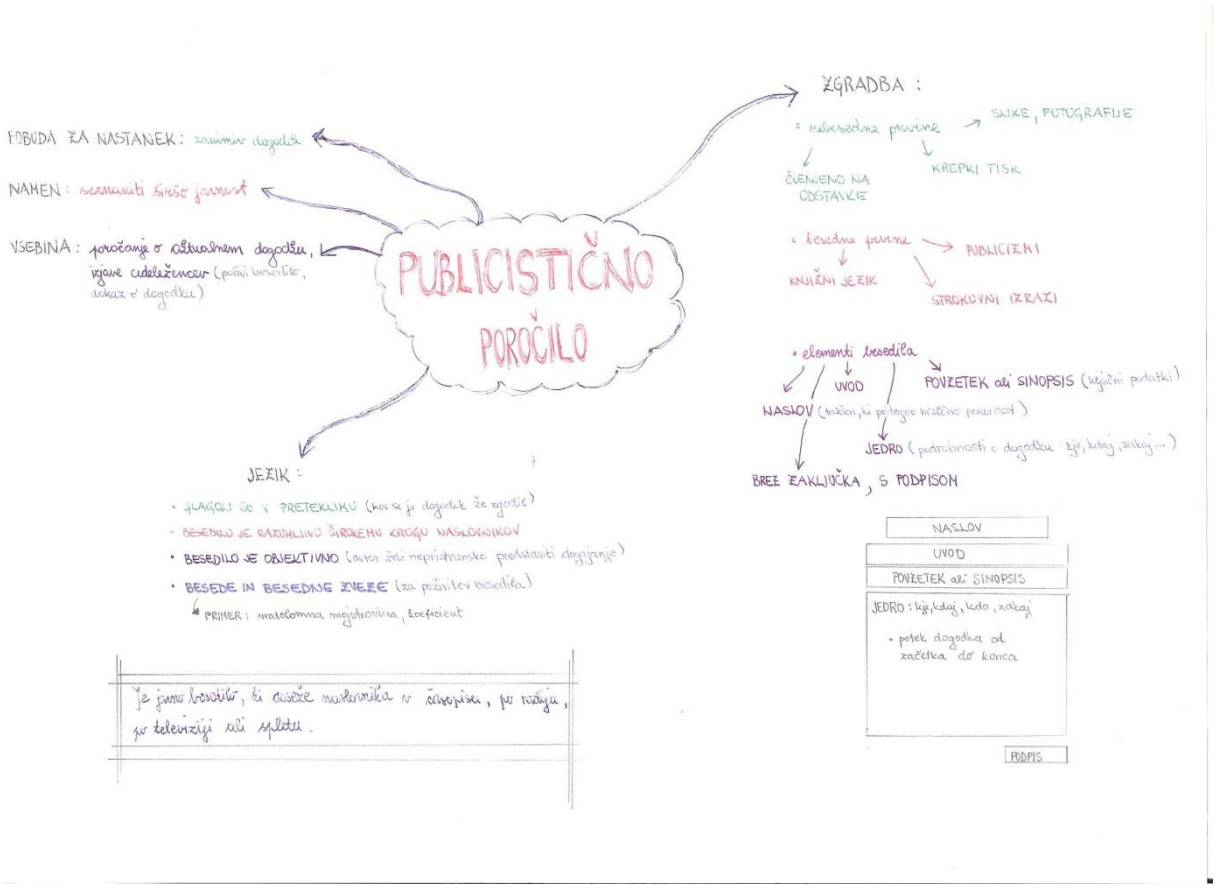
V uvodnem delu učne ure jasno in razumljivo predstavimo cilje učne ure. Povežemo jih z dejavnostmi in tako se oblikujejo pričakovanja dijakov v zvezi z vsebino in potekom učne ure.

V tej učni uri bom:

- *ponovil svoje znanje o tematskem polju in se o besedah pogovoril s sošolcem;*
- *bral publicistično poročilo;*
- *analiziral vsebino in jezik poročila;*
- *opazoval in opisoval zunanjo zgradbo poročila;*
- *v skupini oblikoval povzetek o značilnostih publicističnega poročila;*
- *oblikoval kriterije uspešnosti za publicistično poročilo;*
- *sam tvoril publicistično poročilo in po izdelanih kriterijih ovrednotil sošolčev izdelek;*
- *na podlagi ugotovitev sošolcu napisal kratek komentar, kaj mu je glede na navodila uspelo in kaj mora izboljšati.*

Sledi delo v paru. Struktura sodelovalnega učenja omogoča dejavno utrjevanje znanja, razvoj komunikacijskih veščin in aktivnega poslušanja. Vsi dijaki se namreč med seboj pogovarjajo o določeni temi (v našem primeru o tematskem polju besede *poročilo*), si razlagajo, si dajejo povratne informacije in na koncu poročajo. Svoje predznanje mora torej priklicati vsaj polovica dijakov, medtem ko pri frontalnem pouku učitelj lahko naenkrat preveri le enega dijaka. Po pogovoru med pari učitelj izbere vsaj dva para, ki o svojem delu poročata.

Obravnava nove snovi poteka v sodelovalnih skupinah po 6 dijakov, ki se razdelijo še v 3 pare. Vsi v skupini imajo 4 vprašanja enaka, nato pa na vsak par različna. Skupna vprašanja se nanašajo na okoliščinsko sestavo besedila, vprašanja za pare pa na vsebino, jezik in zgradbo publicističnega besedila. Z različnimi vprašanji za člane skupine zagotovimo pozitivno soodvisnost med člani. Dijake mora zanimati tudi dejavnost drugih v skupini. Le tako bodo prišli do cilja. Jasno sta razvidna posameznikova odgovornost in njegov prispevek h končnemu rezultatu. Vsak mora opraviti svoje delo, saj drugi od njega to pričakujejo. Dijaka v paru se morata pogovoriti o svojih ugotovitvah in ko se strinjata, svoje ugotovitve povesta vsem v skupini Po opravljenem delu mora eden izmed članov skupine pripraviti miselni vzorec/povzemalni prikaz ugotovitev vseh parov. Fotografiral ga bo in poslal vsem v skupini. (Po izvedbi ugotavljam, da bi ta del lahko načrtovala bolje. Namesto enega dijaka, ki mora pisati povzemalni prikaz, bi lahko to naredili vsi pari v skupini z metodo *okrogle mize*: dijaki dobijo list, na katerega drug za drugim vsak s svojo barvo napiše svoje odgovore/spoznanja). Razumevanje navodil pri dijakih preverjam s *semaforjem*: vsak dijak ima zelen, rumen in rdeč kartonček. Glede na to, katerega ima pred seboj, brez besed sporoči, ali mu delo gladko teče ali potrebuje dodatno pojasnilo. Za gimnazijsko stopnjo sem prilagodila pomen posameznih barv, in sicer: mirno se sprehodite mimo (zelen), ko utegnete, se le oglasite pri meni (rumen), nujno pridite (rdeč).



Slika 1: Primer miselnega vzorca, ki je nastal po skupinskem delu.

Temeljitemu opazovanju in opisovanju publicističnega poročila sledi dokaz o tem, kako dobro so dijaki usvojili novo znanje. Samostojno oblikujejo svoje publicistično poročilo (Poznanovič, 2008). Ob konkretni nalogi oblikujemo kriterije uspešnosti. Ob tem morajo dijaki znova pozorno prebrati navodilo in ga razčleniti. Vprašajo se: *Kaj vse naloga zahteva?* Nastajati začnejo ključne besede za lastno poročilo. S tem dijaki pridobivajo veščino načrtovanja svojega dela. Spoznavajo, da je za dobro opravljeno delo ključen skrbno pripravljen načrt.

Naloga za samostojno delo
Pred kratkim si se udeležil izmenjave/ MUN-konference/ športnega turnirja.
Za šolski časopis napiši publicistično poročilo o poteku izmenjave/konference/turnirja. Navedi tudi, zakaj si se odločil za sodelovanje, in prireditev kratko predstavi. Svoje besedilo izvirno naslovi. Pri pisanju si pomagaj s priloženim besedilom in upoštevaj zgradbo besedilne vrste. Besedilo naj obsega do 100 besed.

Kriteriji za vrednotenje publicističnega poročila
Zgradba besedila
zunanja členitev: naslov in navedba tvorca besedila
ustrezna členjenost na odstavke (vsaj dva odstavka)
upoštevanje obsega
Vsebina besedila
kraj in čas prireditve
odločitev za sodelovanje

predstavitev prireditve
objektivna predstavitev
Slogovna ustreznost
jedrnatost in natančnost (kraj, čas), ustreznost (zborni jezik, slogovno nezaznamovano besedišče)
Jezikovna pravilnost

Samostojnemu delu (svoje poročilo pišejo dijaki v zvezek) sledi vrstniško vrednotenje. Dijaka v paru zamenjata zvezka in drug drugemu presojata besedilo glede na kriterije uspešnosti. Pri vsaki postavki iz kriterijev sošolec presojevalec napiše komentar. Nekaj dijakov mora nato prebrati svoje poročilo in sošolčevo povratno informacijo pred razredom. Učitelj doda še kakšen komentar.

3. Evalvacija

Po prvi obravnavi učne snovi po načelih formativnega spremljanja in kasneje po enem letu so dijaki izpolnili vprašalnik. Zanimalo me je, ali jim je tak pouk všeč, kako so se počutili, ali razumejo kriterije uspešnosti, ali so se lahko zanesli na delo svojih sošolcev … Zanimive so bile utemeljitve odgovora na vprašanje *Ali ima taka obravnava snovi po tvojem mnenju kakšne prednosti glede na druge učne ure slovenščine?* Od 24 dijakov jih je 17 odgovorilo, da imajo te ure prednosti pred frontalnim poučevanjem, 7 dijakov pa meni, da ne. Navajam nekaj utemeljitev za oba odgovora.

DA

- spodbuja sodelovanje in hkrati samostojno delo
- bolj se posvetim delu
- lahko vidimo, koliko že znamo in kje so naše pomanjkljivosti, ko se znajdemo pred vprašanjem, na katero ne znamo odgovoriti
- zanimiveje je, če odgovor poiščeš sam, dlje si zapomniš
- če sam poiščeš podatke o nečem, si boš dosti več zapomnil, ker si sam prišel do odgovorov, nihče ti ni tega vsilil v glavo
- več si zapomnim, počutil sem se sproščeno, ura prehitro mine
- zato ker moraš sam nekaj naredit , ne pa samo poslušat in si zapisovat
- več si zapomnimo, ubijanje monotonosti
- bolj zanimivo je, s tem si tudi več zapomniš, če nimaš dobrih zapiskov, jih dopolniš od sošolca
- zato ker si pomagamo in vsak izmed nas pove, kaj zna o določeni temi, in s skupnimi močmi se potrudimo
- to uro si zaradi drugačnosti, sproščenosti laže zapomnim, tudi brez obnavljanja znanja vem, kaj smo obravnavali
- več zanimanja za učenje snovi in za samo delo, boljše razpoloženje in z večjim veseljem prihajam k pouku

NE

- saj so zapiski bolj skromni in niso popolni kot takrat, ko poslušam razlago
- je nekje enakovredno ostalim uram slovenščine
- šumi in pogovarjanje me motijo pri zbranosti
- manjša produktivnost, več motenj, »luknje v zapiskih«
- ni mi všeč, rajši delam sama kot z neprizadevnimi sošolci
- raje imam frontalni pouk, ki me prisili, da pouku sledim in si sama delam zapiske. Samostojno delo je za doma, v šoli mi je bolj všeč razlaga.

Na koncu vprašalnika so se dijaki lahko podpisali, če so želeli. Izkazalo se je, da so fantje bolj naklonjeni FS kot dekleta. Glede zapiskov nimajo nobenih pomislekov, všeč jim je, da so aktivni.

Dekleta imajo višja pričakovanja glede učinkovitosti učenja, sistematične razlage in kakovostni zapiskov. Pričakujejo kvantiteto znanja (količino znanja), o kvaliteti znanja (globini razumevanja) toliko ne razmišljajo.

Želela sem vedeti, kolikšen delež ur slovenščine naj bo izpeljan s FS. Na voljo so bili odgovori *vse, tri četrtine, polovico, četrtino, nobene*. Odgovori so bili prav presenetljivi. Čeprav je 17 dijakov od 24 odgovorilo, da ima učenje s FS več prednosti v primerjavi s frontalnim poukom, si noben dijak ni želel vseh ur slovenščine v taki obliki. Samo 2 sta si želela tri četrtine pouka s FS, prevladoval pa je odgovor eno četrtino. Na prvi pogled so podatki presenetljivi, ob natančnem premisleku pa so razumljivi. Formativno spremljanje zahteva dijakovo stalno vključenost in delo, vrže ga iz »cone ugodja«, ko samo tiho posluša in si zapisuje (ali celo tega ne).

4. Zaključek

S formativnim spremljanjem učitelj obogati svojo pedagoško prakso. Usmeri se k učencu in mu pomaga samozavestneje stopiti v življenje. Učitelj ni več prenašalec informacij, znanja in dejstev. Do teh lahko pride dijak vsak trenutek sam. Učitelj omogoči dijaku in ga vodi pri tem, da se nauči opazovati, povezovati dejstva, vrednotiti, interpretirati. Ko pridobiva to spretnost, se trudi sam ali mora pri tem sodelovati s sošolci. Torej pridobiva tudi komunikacijske in socialne veščine (dajanje pomoči, razlaga). Glede na to, da je danes na skorajda vsakem delovnem mestu treba intenzivno sodelovati z drugimi, je to učenje za življenje.

Dijaki so pri učenju aktivni, utemeljujejo svoje zamisli, navajajo razloge za pravilnost rešitev, o rešitvah prepričajo tudi druge člane skupine. Že pričakovanje, da bodo morali svoja spoznanja predstaviti drugim članom, pripelje dijake do tega, da povežejo snov in jo tudi razumejo na višji miselni ravni, kot če bi se jo učili sami. Ko razlagajo, hkrati tudi ponavljajo snov, zato bo zapomnitev večja. Uspešno dokončana naloga v skupini ugodno vpliva tudi na učno samopodobo in dijak postaja bolje notranje motiviran. Velja poskusiti, saj imamo pogosto opravka z nemotiviranimi in pasivnimi dijaki. Sodelovalno učenje je priložnost, da za učenje pridobimo tudi katerega od njih (Peklaj, 2001).

S formativnim spremljanjem se vprašanja, kot je na primer *Kaj moramo znati? Kaj sprašujete?* končajo. Dijaki namreč že od začetka vedo, kaj se od njih pričakuje in kako bodo to dokazali. Kadar dijaki razumejo kriterije uspešnosti, bolje rešujejo naloge. Ob pravočasni in vsebinski povratni informaciji prepoznajo, kaj lahko še izboljšajo. Tako na vrednotenje nimajo nobenega ugovora, saj točno vedo, zakaj je tako.

Čeprav ima formativno spremljanje očitne prednosti, je treba priznati (tako kažejo avtoričine izkušnje), da je časovno nekoliko potratnejše. Če dijaku npr. opišemo zakonitosti publicističnega poročila, potrebujemo manj časa, kakor če te zakonitosti razbere sam iz vzorčnega besedila. Toda pri prvem imamo opravka z učenjem (brez razumevanja), pri drugem pa s poglobljenim učenjem, pridobljenim z lastnim opazovanjem in sklepanjem. To drugo bo zagotovo naučeno z razumevanjem in trajnejše. Dijak bo do znanja prišel sam, bo vse spretnejši pri učenju nasploh in samozavestnejši.

Za učitelja bodo priprave na formativno spremljanje zahtevale nekaj več časa, izvedba pa bo lažja. Ko dijaki ponotranjijo elemente formativnega spremljanja in se navadijo aktivnih

oblik poučevanja, delo hitro steče. Po končanem šolanju je dijak ustrezno pripravljen na prihodnost, ki bo od njega zahtevala stalno učenje. Znal bo delati in dokončati delo sam, kadar bo potrebno, pa bo znal sodelovati tudi z drugimi.

Avtoričina izkušnja kaže, da se je pri načrtovanju učenja in poučevanja s formativnim spremljanjem koristno držati načela »manj je več«. Ciljev naj bo manj, a ti doseženi, saj je dijakom neprijetno, če morajo pri svojem delu hiteti, in na koncu niso vsi zadovoljni z narejenim. Prav zato je bolje v prispevku predstavljeno učno temo obravnavati v dveh šolskih urah.

5. Literatura

Black, P., Wiliam, D. (2014). Spreminjanje poučevanja skozi formativno spremljanje: raziskovanje in praksa. *Vzgoja in izobraževanje 45* (5–6), 10-18.

Holcar Brunauer, A., Bizjak C., Cotič Pajtnar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju* (str. 5-12). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kerndl, M. (2016): *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci* (str. 219-236). Murska Sobota: BoMa.

Peklaj, C. s sodelavkami (2001): *Sodelovalno učenje ali več glav več ve* (str. 8-19). Ljubljana: DZS.

Poznanovič Jezeršek M. idr. (2008): *Učni načrt. Slovenščina: splošna, klasična, strokovna gimnazija* (str. 11). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2014). Formativno spremljanje ali pogled v »Črno škatlo«. *Vzgoja in izobraževanje 45* (5–6), 23-27.

Kratka predstavitev avtorice

Marija Holc, profesorica slovenščine in sociologije, je študirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Poučuje 23 let, uspešno pripravlja dijake na splošno maturo in Cankarjevo tekmovanje. Od leta 2000 kot zunanja ocenjevalka sledi trendom razvoja pouka slovenščine in sodeluje v različnih razvojnih projektih (e-ocenjevanje, e-učbeniki, obogateno učenje tujih jezikov, formativno spremljanje) in programih Erasmus+. Trudi se dijakom vzbuditi ljubezen do jezika, literature in gledališča.

Raziskovalno delo z nadarjenimi učenci

Research Work with Gifted Children

Tanja Pangerc Žnidaršič

Osnovna šola Srečka Kosovela Sežana
tanja.pan@gmail.com

Povzetek

Prispevek predstavlja izkušnje z raziskovalnim delom na osnovni šoli, izkušnje z mentorstvom učencem pri pripravi raziskovalne naloge, način izbire članov raziskovalne ekipe, izbor raziskovalnega vprašanja, načrtovanje in izvajanje praktičnega dela raziskave ter pisanje in pregledovanje naloge. Prispevek predstavi tudi težave oziroma izzive, s katerimi smo se srečali in načine, kako smo jih premostili.

Ključne besede: mladi raziskovalci, nadarjeni učenci, naloge mentorja.

Abstract

Contribution presents experiences with research work on a primary school, experiences with menthoring children when preparing research task, mode of selecting research team members, selecting the research question, planning and executing practical work in the research, writing and overviewing the manuscript. Article presents also the difficulties or challenges which we met and ways how the problems were solved.

Keywords: gifted children, mentor tasks, young researchers

1. Uvod

Ljudje raziskujemo od rojstva do smrti, le da se tega ne zavedamo vedno. Pogosto raziskovanje povezujemo le z laboratoriji, raziskovalci in belimi haljami. V resnici pa je raziskovanje del našega življenja. Zbiramo informacije, jih preverjamo in oblikujemo svoje zaključke.

Ko sem se spraševala, zakaj sem mentorica raziskovalcem, sem si odgovorila, da zato, ker rada raziskujem, rada načrtujem poskuse in preverjam pravilnost svojih hipotez. Navdušenje za raziskovanje bi rada prenesla tudi na svoje učence.

Likar pravi: „Raziskovalec, ki se odloči za laboratorijski eksperiment, je podoben pustolovcu, ki na svoji poti doživlja presenečenja, kakršnih na začetku ni mogel predvideti. Čeprav se pustolovščina odvija na enem samem mestu, mora – bodisi z dolgotrajnim razmišljanjem in povezovanjem znanih dejstev, bodisi s trenutnimi spoznanji – prevaliti gore vsakovrstnih ovir.“ (Likar, 1991)

Delo mladih raziskovalcev v veliki meri vzpodbuja njihovo ustvarjalnost in razvija nadarjenost, zato je ena od oblik dela z nadarjenimi učenci na naši šoli tudi raziskovalno delo.

Šele v zadnjem času se več pozornosti namenja nadarjenim učencem. To ne velja le za Slovenijo, ampak tudi za mnoge druge evropske države.“ (Eurydice, 2012; cit. po Skibe Dimec, 2014)

V slovenski šolski zakonodaji je obravnava nadarjenih dobila zakonska izhodišča leta 1996, v skladu z njimi je bil nato leta 1999 potrjen Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli.

„Po Konceptu so v osnovni šoli prepoznani kot nadarjeni ali talentirani tisti otroci, ki so pokazali visoke dosežke ali potenciale na enem ali več področjih: splošno-intelektualnem, ustvarjalnem, akademskem (učnem), voditeljskem, umetniškem ali psihomotoričnem področju. (Žagar, 2006; cit. po Domiter Protner, 2015)

Kot ugotavlja Juriševič (2014a) v raziskavi o izobraževanju nadarjenih učencev, si le ti v šoli ne želijo izstopati od svojih sošolcev in biti zaradi svoje nadarjenosti „nekaj posebnega“, ampak si v primerjavi z vrstniki bolj želijo delati „nekaj posebnega“.

„Če jih vprašate, nadarjeni povedo, da so sodelovalne oblike raziskovalnega dela tisto, kar jih poleg dobrih odnosov z učitelji najbolj motivira – seveda če so problemi, s katerimi se ukvarjajo, zanje pomembni in dovolj smiselni in če imajo za delo na teh problemih dovolj časa.“ (Juriševič, 2014b)

„Novejše raziskave namreč kažejo, da nadarjeni učenci tvorijo precej heterogeno skupino, tako po svojih osebnostnih značilnostih, kakor po svojih dosežkih in uspehih v različnih življenjskih obdobjih.“ (Juriševič, 2014a)

„Najbolj kreativni na naravoslovnem področju si navadno ne prikličejo največ naravoslovnih podatkov, so pa nadpovprečni pri načrtovanju eksperimentalnega dela, si zastavijo ustrezen raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja ali hipoteze, si natančno zapisujejo opažanja oz. izvajajo meritve in znajo na osnovi pridobljenih rezultatov ustrezno sklepati in zaključiti poglobljene sklepe.“ (Devetak, Glažar, 2014)

Tudi z namenom odkrivanja nadarjenih mladih ljudi je bilo pred 52 leti ustanovljeno gibanje Znanost mladini, ki si je zadalo nalogo iskanja, vzgajanja in usmerjanja nadarjenih mladih ljudi k poklicnemu raziskovalnemu delovanju. Z raziskovalnimi ekipami se udeležujemo njihovih tekmovanj Mladih raziskovalcev.

Z načrtnim usmerjanjem nadarjenih mladih ljudi k poklicnemu raziskovalnemu delovanju bomo lažje sledili tudi Resoluciji o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011–2020 (Uradni list RS, št. 43/11), katere cilj je vzpostaviti sodoben raziskovalni in inovacijski sistem, ki bo omogočal višjo kakovost življenja za vse, s kritično refleksijo družbe, učinkovitim reševanjem družbenih izzivov in dvigom dodane vrednosti na zaposlenega ter zagotavljanjem več in kakovostnejših delovnih mest.

2. Izbira teme oziroma raziskovalnega vprašanja

O raziskovalnem vprašanju začnemo običajno razmišljati ob koncu šolskega leta za prihodnje šolsko leto. Izbiramo teme, ki so povezane s kmetijstvom, biologijo, kemijo in celo etnologijo.

Prvo leto smo mislili, da moramo temo in naslov raziskovalne naloge že vedeti in ga predlagati učencem, pa se je kasneje izkazalo, da temu ni tako.

Ker smo doma pridelali precej ječmena, smo razmišljali, da bi ga lahko predelali v ječmenovo kavo in jo podarjali namesto kupljenih novoletnih daril. Ker nismo točno vedeli, kako so včasih pripravljali ječmen za kavo, se je porodila ideja, da to postane raziskovalno vprašanje za učence raziskovalce. Precej se jih je javilo, da bodo anketarji in pri sovaščanih poizvedovali o setvi, žetvi in uporabi ječmena, a jih je mnogo kmalu odnehalo. En učenec pa je med anketiranjem izvedel, da so si nekateri iz ječmena pripravljali pivo in to ga je veliko bolj zanimalo kot etnologija, zato smo spremenili temo raziskovalne naloge.

Pravzaprav se pogosto zgodi, da so teme oziroma raziskovalna vprašanja, ki jih predlagamo, le osnova za nove asociacije in možganske nevihte in učenci naše ideje obrnejo na glavo. Ob tem je vedno prisoten strah, če bomo kos mentorski nalogi, če bomo imeli dovolj strokovnega znanja in idej za premagovanje težav, ki bodo nastale ob raziskovanju. Vsakič znova pa ugotovimo, da si je potrebno samo upati in se prepustiti toku. Če so učenci zagnani, bodo sami poiskali znanja, ki jih potrebujejo. Naloga mentorja je le, da jih pri tem usmerja, da jim poišče ljudi, ki se na določeno temo spoznajo in so pripravljeni priskočiti na pomoč.

3. Izbira raziskovalne ekipe

Raziskovalne naloge delamo z učenci devetih razredov. Raziskovalno ekipo sestavljajo trije člani. Vedno temo ponudimo vsem učenkam in učencem. Odzivi so različni, kakšno leto se jih prijavi celo več kot deset, eno leto sta se prijavila le dva. Na prvem sestanku se pokaže resnost prijavljenih. Ko povemo, koliko dela in odrekanja predstavlja izdelava raziskovalne naloge, si jih veliko premisli.

Pri sestavi ekipe upoštevamo tudi popoldanske obveznosti učencev in prijateljstva. V letu, ko sta se za raziskovanje prijavila le dva učenca, smo ekipo dopolnili kasneje, ko se je iz radovednosti in zaradi prijateljstva ekipi pridružila še ena učenka.



Slika 1: Z dobro ekipo je vse mogoče. (Vir: osebni arhiv avtorice)

Izkušnje kažejo, da so nadarjeni učenci gonilna sila ekipe, da pa so njihovi sošolci, ki niso v šolskem prostoru prepoznani kot nadarjeni, zelo pomembni pri poteku raziskave in izdelavi naloge. Običajno prevzamejo bolj operativna dela; pospravljajo po poskusu, pripravljajo degustacijo, razdelijo anketne vprašalnike, izvajajo tehnični del poskusa – mešajo, precejajo ...

Pri pisanju naloge levji delež opravijo nadarjeni učenci, vendar se nam zdi, da jim „tiha“ podpora ostalih članov ekipe dobro dene in da jim predstavlja spodbudo in obveznost, da nalogo dokončajo.

4. Načrtovanje, eksperimentiranje in izdelava naloge

Običajno prvi teden v septembru povabimo učence k sodelovanju pri raziskovanju. Včasih se zgodi, da kdo že leto prej „rezervira mesto“, ker za raziskave izve od prijateljev iz višjih razredov. Prvi sestanek imamo sredi septembra. Na njem povemo svoje predloge in zahteve. Na tem sestanku tudi dobijo vpogled v to, kdo od vrstnikov si želi raziskovati in se dogovorijo za raziskovalne ekipe.

Do konca septembra je običajno znano, kdo bo raziskoval in kaj.

Na naslednjih srečanjih pripravimo metodologijo raziskave in določimo ključne besede za iskanje literature. Običajno imajo učenci proste roke in jih mentor le priganja in vzpodbuja. Če se po štirinajstih dneh izkaže, da imajo težave pri iskanju literature, jim mentor priskoči na pomoč.

Glede na oceno zagnanosti ekipe in na predvideno metodologijo raziskovalnega dela sledi naslednja faza. Če je ekipa zagnana in ocenjujemo, da nam bo praktični del raziskave vzel veliko časa, pričnemo s praktičnim delom takoj. Če v delavnost ekipe nismo najbolj prepričani in ocenimo, da nam bo praktični del vzel manj časa, od ekipe zahtevamo, da prične najprej s pisanjem teoretičnega uvoda raziskovalne naloge. Slednjega se poslužujemo tudi v primeru, ko v raziskovanje vključimo kakšnega zunanjega sodelavca.

4.1 Eksperimentalni del naloge

Pogostnost srečevanj in izvajanja poskusov je odvisna od metodologije. Če je mogoče, določene faze poskusa izvedemo kar med poukom kemije, sicer pa je eksperimentalno delo v popoldanskem času. Pivo smo izdelovali na šoli tudi do osmih zvečer ali celo dlje. Protimikrobni učinek zelišč smo v laboratoriju Biotehniške fakultete preverjali med zimskimi počitnicami.

Ko raziskovanje steče, običajno nimamo rednih tedenskih srečanj, ampak se dobimo po potrebi, oziroma smo skupaj pri praktičnem delu.

4.2 Pisanje naloge

O okvirni vsebini naloge se dogovorimo že na drugem srečanju. Po pregledu literature in pripravi metodologije pa določimo podrobnejšo vsebino. Opažamo, da učenci v tem delu potrebujejo več usmeritve, predvsem pa potrebujejo za pisanje veliko vzpodbude. Izkazuje se, da je kvaliteta naloge zelo odvisna od zagnanosti in sposobnosti učencev za pisanje.

Ko določimo vsebino/kazalo naloge, si člani raziskovalne ekipe razdelijo delo. Lahko pišejo vsi, lahko tudi kdo ne piše. Običajno pa učenci, ki so prepoznani kot nadarjeni, napišejo večji del in v večini primerov prevzamejo opis eksperimentalnega dela in komentarje rezultatov. Ostali pa pišejo teoretični del naloge, ki je večinoma povzet po literaturi.

Nalogo pričakujemo v začetku februarja, ker je v drugi polovici marca že regijsko tekmovanje. Se pa pogosto dogaja, da so naloge mentorju oddane kasneje, lahko celo veliko kasneje. Ker smo po vseh mesecih skupnega dela vsi zelo motivirani, da nalogo izdelamo in jo pošljemo na tekmovanje, popustimo tudi pri roku oddaje naloge.

5. Pregledovanje naloge

Pregledu naloge mentor nameni veliko časa, običajno so to večerne in zgodnje jutranje ure. Boljša kot je naloga, bolj kritično jo pregledujemo. Popravki so navodila in usmeritve, ne posegamo v zapise učencev, ker si želimo, da je naloga resnično njihovo delo. Običajno je potrebnih kar nekaj pregledov in popravljanj, da je naloga taka, da smo z njo vsi zadovoljni.

Po pregledu in lektoriranju sledi še oblikovanje, tudi to delajo učenci sami, vendar opažamo, da jih večina ni najbolj veščih, zato nam oblikovanje vzame precej časa in običajno so to zadnje ure tik pred oddajo naloge.

6. Izzivi in težave, s katerimi se srečujemo

Učenke in učenci, ki sodelujejo pri raziskovalnih nalogah, so v večini primerov zelo zaposleni. Poleg rednega šolskega dela so že v šoli vključeni v različne projekte, se pripravljajo in udeležujejo tekmovanj v znanju, poleg tega pa imajo tudi veliko popoldanskih aktivnosti: treninge športa, glasbeno šolo in tečaje jezikov. To skušamo upoštevati že pri izbiri raziskovalne ekipe. Izkazalo se je namreč, da je priprava raziskovalne naloge velika obremenitev in zahteva veliko časa ter da pri tem lažje sodelujejo učenke in učenci, ki imajo manj obšolskih dejavnosti.

Ideje za raziskovanje običajno niso problem, problem je priprava metodologije za raziskovanje. Učence zanima marsikaj, ko pa želimo, da povedo, kako bi to preverili, ugotovijo, da o temi premalo vedo, da bi imeli sploh pravilna pričakovanja in idejo, kako zastaviti praktični del naloge. V tem primeru skušamo najti podobno temo, ki nam je bližje in za katero imamo idejo, kako raziskavo izpeljati. Pri tem je potrebno paziti, da je nova tema raziskovalni ekipi še vedno všeč in da so za raziskavo zelo zainteresirani.

Včasih naša metodologija zahteva pripomočke, ki jih nimamo. Takrat se znajdemo po najboljših močeh. Velikokrat si specialne pripomočke, ki jih potrebujemo samo za nalogo kar izposodimo (brštulin, štedilnik na drva, mlinček za slad, kipelne vehe …) ali pa kupimo kaj podobnega in potem uporabljamo pri šolskem delu. Pri raziskovalnih nalogah, ki zahtevajo delo z mikroorganizmi, pa se povežemo z laboratoriji, ki so nas pripravljeni sprejeti in nam omogočiti delo.

Velikokrat se zatakne, ko je potrebno pričeti pisati. To rešimo tako, da se večkrat dobimo na sestanku, kjer podrobno določimo, kakšna naj bo vsebina naloge. Včasih se člani ekipe usedejo skupaj in začnejo pisati prvo poglavje, v šoli ga pišejo toliko časa, da jim steče,

potem pa dela naprej vsak sam svoj del. V tej fazi tudi pogosteje preverjamo zapisano, bolj spremljamo in jih spodbujamo.



Slika 2: Delo v laboratoriju na Rodici (Vir: osebni arhiv avtorice)

Nekateri imajo tremo pred nastopom, zagovorom raziskovalne naloge. Zato, da se na predstavitev dobro pripravijo, raziskovalno nalogo predstavijo pri pouku svojim vrstnikom. Ti jih morajo tudi čim več spraševati, da dobijo raziskovalci občutek, da zmorejo odgovarjati na vprašanja v povezavi z nalogo.

7. Zaključek

Mentor naj bo aktivacijska energija, ki je potrebna, da raziskovanje steče. Usmerja in spodbuja naj ekipo ter člane po potrebi priganja. Učenci namreč nimajo izkušenj s pripravo obsežnih raziskovalnih nalog, zato tudi ne znajo predvideti, koliko časa potrebujejo za to.

Zagnana ekipa, ekipa, ki raziskuje, kar jo zanima, bo sama iskala znanja in načine, kako priti do odgovorov, zato naj mentor prepusti izbiro raziskovalnega vprašanja ekipi in naj ne vztraja preveč pri svoji ideji.

Naloga mentorja je tudi, da ekipi poišče morebitne zunanje sodelavce, ki lahko omogočijo boljše pogoje dela ali nudijo dodatna znanja.

Predvsem pa naj uživa v družbi mladih raziskovalcev, raziskovalne naloge namreč povežejo vse sodelujoče.

8. Literatura

Devetak, I., Glažar, S.A. (2014). Spodbujanje učnega razvoja nadarjenih pri naravoslovju. M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 175-187). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Domiter Protner, K. (2015). Različni vidiki nadarjenosti in nadarjeni v slovenskih šolah. *Šolsko svetovalno delo*, XIX(1-2), 4-13.

Juriševič, M. (2014a). Kakšne so naše predstave o nadarjenih učencih?. *Razredni pouk,* 16(2-3), 26-30.

Juriševič, M. (2014b). Pogovor z dr. Mojco Juriševič, predstojnico Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti pri Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. *Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji*, XXIII(5-6), 69-74.

Likar, P. (1991). *Mladim raziskovalcem*. Ljubljana: Korona plus.

Resolucija o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011–2020 (Uradni list RS, št. 43/11) Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO68

Skibe Dimec, D. (2014). Razvijanje procesnega znanja pri pouku naravoslovja s pomočjo raziskovalnih škatel: priložnost za nadarjene. V. M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 201-213). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Pangerc Žnidaršič, profesorica kemije, biologije in naravoslovja. Zaposlena je na Osnovni šoli Srečka Kosovela Sežana, kjer poučuje kemijo in biologijo ter izbirne predmete iz kemije. Poleg tega je mentorica mladim raziskovalcem in vodi šolsko gledališko skupino.

Za vse, ki želijo več: Aktivnosti za nadarjene učence na OŠ Franceta Prešerna Maribor

For Everyone, Who Wants More: Activites for Gifted Students in Primary School Franceta Prešerna Maribor

Vida Živkovič

Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor

Povzetek

Nadarjeni učenci predstavljajo heterogeno skupino talentov na različnih področjih. V Sloveniji določa smernice dela z nadarjenimi učenci Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. V prispevku bo predstavljen primer dela z nadarjenimi učenci na Osnovni šoli Franceta Prešerna Maribor v skladu z omenjenimi smernicami. Ta se je pričel izvajati s šolskim letom 2005/2006, ko so bili identificirani prvi nadarjeni učenci. Kljub dosedanji uspešni izvedbi programa se v praksi pogosto srečujemo z vprašanji, ki se prav tako pojavljajo v strokovni javnosti – vprašanji glede evidentiranja in identifikacije nadarjenih učencev.

Ključne besede: aktivnosti, nadarjeni učenci, osnovna šola, smernice, šolska svetovalna služba.

Abstract

Gifted pupils are heterogenous group of various talents in different fields. *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenc*i (Eng. The concept of identification and working with gifted students) is a formal document in Slovenia which guides the work with the gifted students. In the article we will present an example of such work on France Prešeren primary school in Maribor where the concept was put into practice in 2005/2006 when the first gifted pupils were identified. Despite so far successful implication we are encountering challenges which are also already present among professionals in this field – challenges with recognition and identification of gifted students.

Keyword: activites, directions, gifted students, primary school, school guidance service.

1. UVOD

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Razlog je, da nadarjeni niso homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih. Ena od najpogosteje uporabljenih definicij nadarjenosti je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju iz leta 1978 in leta 1988. Po tej definiciji so nadarjeni oziroma talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so na predšolski stopnji, v osnovni šoli ali v srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, ki zraven rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Koncept, 1999). Glede na to so nadarjeni učenci upravičeno uvrščeni v skupino učencev s posebnimi potrebami.

V Sloveniji delo z nadarjenimi učenci poteka v skladu s **Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci** (v nadaljevanju Koncept) devetletne šole, sprejetem na 25. seji

Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, 11. 2. 1999. V **Operacionalizaciji koncepta** so podrobneje opisani in predstavljeni posamezni koraki, ki so bili v pomoč pri uvajanju Koncepta v praksi. Prav tako je v zakonu (Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, 2. člen) določilo, da je potrebno vsem otrokom zagotoviti optimalen razvoj.

Za identifikacijo nadarjenih učencev se razen standardiziranih psiho-diagnostičnih pripomočkov uporabljajo tudi posebne standardizirane ocenjevalne lestvice za identifikacijo nadarjenih učencev v osnovni šoli. S pomočjo ocenjevalnih lestvic se odkrivajo različna področja nadarjenosti. Za posamezno področje ocenjevalno lestvico ocenjujeta oz. izpolnita dva različna učitelja in če je učenec ocenjen dovolj visoko, je prepoznan za nadarjenega učenca na posameznem področju.

Zaradi postopnega uvajanja devetletne šole v slovenski šolski prostor je bilo postopno tudi izvajanje Koncepta v slovenskih osnovnih šolah.

V pričujočem prispevku bodo prikazane aktivnosti, ki so bile na Osnovni šoli Franceta Prešerna Maribor izvedene v tem časovnem obdobju. tj. od šolskega leta 2005/2006 do danes. Predstavljene bodo po enakem zaporedju, kot so se odvijale.

Zaradi upoštevanja raznolikosti na posameznih področjih znotraj skupine nadarjenih učencev smo tudi aktivnosti usmerili na različna področja, saj smo le tako lahko sledili smernicam Koncepta o tem, da nadarjeni učenci potrebujejo prilagojene programe in aktivnosti glede na svojo specifično prepoznano nadarjenost. Na ta način učenci širijo svoja temeljna znanja, razvijajo višje oblike znanj, spoznavajo možnosti raziskovanja in načrtovanja, poglabljajo specifična znanja ter razvijajo možnost interdisciplinarnega pristopa k problemu. Prav tako razvijajo procesne cilje argumentiranja, reševanja problemov, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti, dela z različnimi viri in sodelovalne veščine.

Namen članka je predstaviti aktivnosti, ki se izvajajo na OŠ Franceta Prešerna Maribor v okviru programa za nadarjene učence. Aktivnosti so se pričele izvajati s šolskim letom 2005/2006, ko so bili identificirani prvi nadarjeni učenci. Tako je pričel nastajati obogatitveni program, ki se vsako leto dopolnjuje, nadgrajuje in spreminja.

2. VSEBINA

V OŠ Franceta Prešerna Maribor se je pričelo izvajanje Koncepta v šolskem letu 2005/2006. Ravnateljica je imenovala tim za nadarjene učence, ki vsako leto pripravlja program dejavnosti za nadarjene učence. V timu so učitelji razrednega pouka, likovne umetnosti, zgodovine, naravoslovja, slovenščine, psihologinja ter šolski svetovalni delavki. Določene aktivnosti izvajajo člani tima, ki skrbijo tudi za realizacijo in organizacijo ostalih aktivnosti iz programa za nadarjene učence. Na ta način je pričel nastajati obogatitveni program za nadarjene učence, ki se vsako šolsko leto dopolnjuje in preoblikuje.

V šolskem letu 2011/2012 se je k OŠ Franceta Prešerna priključila sosednja šola, OŠ Borisa Kidriča, in s tem se je povečalo tudi število nadarjenih učencev. Tako je OŠ Franceta Prešerna postala številčnejšo največja med 19-imi osnovnimi šolami v mestni občini Maribor.

Pri oblikovanju programa aktivnosti za nadarjene učence je bilo glavno vodilo tima upoštevanje načel iz Koncepta, kar pomeni vzpodbujanje diferenciacije pri pouku, udeležba nadarjenih učencev na različnih tekmovanjih, natečajih in pri ostalih aktivnostih, ki so organizirane za nadarjene učence.

V skladu z izsledki raziskave (Pangerčič, 2006 Juriševič, 2009) smo opazili, da nadarjene učence za učenje bolj motivira raziskovalno, terensko in eksperimentalno delo ter v tej smeri tudi načrtovali opisane aktivnosti. Nekatere izmed teh se izvajajo v okviru šole, kjer so mentorji učitelji, nekatere pa se izvajajo v popoldanskem času izven šole s pomočjo zunanjih izvajalcev ali ustanov. Otroke spodbujamo k uresničitvi njihovih lastnih idej ter jim nudimo ustrezno mentorstvo in podporo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju njihovega dela.

V nadaljevanju bodo aktivnosti predstavljene po vsebinskih sklopih, ki smo jih poimenovali Raziskovanje, Prenos znanja in Ustvarjanje nekoliko drugače.

Predstavljene dejavnosti so organizirane izključno za nadarjene učence. Izjema so sobotne šole, ki smo jih zaradi velikega interesa razširili in namenili vsem učencem šole.

Večina aktivnosti je organiziranih na pobudo nadarjenih učencev, saj želimo spodbujati njihovo radovednost ter raziskovanje njihovih močnih področij. Pri tem smo pozorni, da so predlagane aktivnosti smiselne za učni proces in optimalni razvoj učencev.

2.1. Raziskovanje

V ta sklop uvrščamo aktivnosti nadgradnje pouka. Z dejavnostmi znotraj in zunaj šole učenci pridobivajo nova znanja na praktičnih primerih. Med te spadajo sobotne šole, ekskurzije, orientacijski pohod na Poštelo, taborjenje na Glažuti, naravoslovne delavnice na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Maribor ter delavnice v Centru eksperimentov Maribor.

2.1.1 Sobotne šole

Sobotne šole so bile prva aktivnost iz programa za nadarjene učence in z njimi želimo učenkam in učencem ponuditi več kot pri rednem pouku in interesnih dejavnostih. Sprva so bile sobotne šole namenjene le nadarjenim učencem, kasneje pa je bila zaradi velikega zanimanja dana možnost vključitve tudi ostalih učencev. Sobotne šole se nenehoma razvijajo in nadgrajujejo, njihovi mentorji pa so učitelji in zunanji sodelavci. Tako je bilo zadnji sobotni šoli v marcu 2017 organiziranih 21 različnih delavnic za učence vseh razredov, ki so bile prilagojene starosti, potrebam in interesom učencev v določenem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Do sedaj je bilo uspešno izvedenih 23 sobotnih šol. Ob koncu vsake je izvedena evalvacija, v kateri sodelujejo učenci in mentorji. Dobljeni rezultati se uporabijo pri načrtovanju prihodnjih aktivnosti, ki jih bo glede na pozitivne odzive še več (Poročilo o uresničevanju programa življenja in dela Osnovne šole Franceta Prešerna Maribor s samoevalvacijo za šolsko leto 2015/2016, 2016).

2.1.2 Ekskurzije

Vsako leto so organizirane različne enodnevne ekskurzije. Osnutek zanje izoblikuje tim na osnovi predlogov učencev. Najpogosteje so združeni učenci 4. in 5. razredov (občasno tudi učenci 6. razredov) ter učenci 7., 8. in 9. razredov. Ekskurzije potekajo med tednom, občasno tudi ob sobotah. Na vsaki so vključene tudi tematske delavnice, učenci pa ob zaključku izpolnijo evalvacijski vprašalnik, ki je timu pomembna informacija za nadaljnje delo. Doslej so bile izvedene različne ekskurzije:

- ogled učnega centra Dole v Dravinjski dolini (učilnica v naravi), ogled učnega poligona za samooskrbo v Modražah in ogled samostana Studenice
- ogled Tehniškega muzeja Bistra

- ogled jedrske elektrarne Krško in galerije v Kostanjevici na Krki
- ogled razstave 1001 izum v Ljubljani
- učenci 5., 6. in 7. razredov so si ogledali Križanke v Ljubljani, nato so se udeležili delavnice Spoznajmo Emonce v Mestnem muzeju Ljubljana; učenci 8. in 9. razredov pa so si ogledali razstavo Naše telo - živeti zdravo
- ogled Cankarjevega doma in razstave o Nikoli Tesli ter Šolskega muzeja v Ljubljani

2.1.3 Orientacijski pohod na Poštelo

Orientacijski pohod na Poštelo, ki se ga udeležujejo učenci 4., 5. in 6. razreda, spodbuja medsebojno sodelovanje, učenje skupinskega reševanja problemov, prepoznavanje močnih področij udeležencev, utrjevanje in povezovanja znanja iz različnih področij ter druženje v naravi. Učenci med pohodom na kontrolnih točkah rešujejo različne naloge s področja geografije, ekologije, naravoslovja, umetnosti in orientacije v naravi.



Slika 1: Orientacijski pohod na Poštelo, maj 2015

2.1.4 Taborjenje na glažuti na pohorju

Na pobudo učencev 5., 6. in 7. razredov, ki so izrazili željo po spoznavanje narave (gozdnih rastlin ...) in učenje taborniških veščin (orientacije), je bilo organizirano taborjenje na Glažuti na Pohorju. Taborjenje je bilo dvodnevno, otroci pa so povedali, da si želijo daljšega taborjenja.



Slika 2: Taborjenje na Glažuti, oktober 2015

2.1.5 Delavnica logika in tangram

Za učence 4., 5. in 6. razredov je bila v šoli organizirana popoldanska delavnica, v kateri so reševali miselne naloge in uganke, spoznavali miselno igro tangram, izdelovali svoj tangram in sestavljali like.

2.1.6 Možganski fitnes

Za učence 4. in 5. razredov je bila v šoli organizirana popoldanska delavnica Možganski fitnes, v kateri so urili spomin, spoznali tehnike pomnjenja in razvijali kreativno razmišljanje.

2.1.7 Aktivnosti v zunanjih ustanovah

Na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru redno potekajo naravoslovne delavnice za učence 8. in 9. razredov, za učence 4. in 5. razredov pa raznolike delavnice s področja tehnike in fizike v Centru eksperimentov Maribor.

2.2 Prenos znanja

V tem delu so opisane dejavnosti, pri katerih so učenci izvajalci ali glavni pobudniki aktivnosti. Na tak način dobijo izkušnje podajanja znanja in krepijo socialne veščine.

2.2.1 Učenec - učitelj

V tem sklopu poteka več aktivnosti. Prva izmed njih je *izvedba ur geografije,* ki poteka na način, da učenec skupaj z mentorjem izbere temo učne ure, sestavi pripravo in vse potrebno za izvedbo ure ter nato v različnih razredih izvede učno uro.

Na kemijskem področju se izvajata dve aktivnosti. Prva izmed njih je *Kemijski eksperimenti malo drugače*, pri kateri učenci 8. in 9. razredov pod mentorstvom učiteljice za

kemijo pripravijo kemijske delavnice za nadarjene učence 6. in 7. razredov. Drugo so *Mavrični mehurčki* ki jih pri izbirnem predmetu poskusi v kemiji pripravijo učenci 8. in 9. razredov. Končni izdelek je delavnica, izvedena za bodoče prvošolčke na matični in podružnični šoli.

Naslednja dejavnost so *pravljične ure* za učence prvih razredov, ki jih pod mentorstvom knjižničarke izvajajo nadarjeni učenci 8. razredov.



Slika 3: Delavnica projekta Mavrični mehurčki, januar 2016

2.2.2 Razstava - v šolski avli

Nadarjeni učenki 9. razreda sta na lastno pobudo v šolski avli pripravili razstavo z naslovom *Leonardo? Da, Vinci*. Predhodno sta temo raziskali pod mentorstvom učiteljice likovne umetnosti, nato pa organizirali voden ogled za starše, učitelje in učence zadnje triade ter učence drugih osnovnih šol.



Slika 4: Voden ogled razstave Leonardo? Da, Vinci, februar, 2015

2.3 Ustvarjanje nekoliko drugače...

2.3.1 Ustvarjalna delavnica »Prosto po Prešernu«

Učenci 7., 8. in 9. razredov so se udeležili ustvarjalne delavnice *Prosto po Prešernu*, kjer so združevali znanja iz literarnega, umetniškega in dramskega področja. Na začetku so spoznali pesem Lepa Vida, preko izdelovanja kostumov likovno ustvarjali in na koncu uprizorili najprej tradicionalno, nato pa še sodobno predstavo Lepa Vida. Pripravili so tudi Prešernove kroglice in se z njimi posladkali.



Slika 5: Ustvarjalna delavnica Prosto po Prešernu, februar 2015

2.3.2 Mednarodni festival talentov v Črenšovcih

Vsako leto se nekaj učencev udeleži mednarodnega festivala za nadarjene učence *Festival talentov*, kjer se predstavijo z določeno dejavnostjo (glasbene točke, raziskovalna naloga ...). Omenjen festival je odlična priložnost za medsebojno izmenjavo idej, urjenje javnega nastopanja, pridobivanje povratnih informacij, sklepanje novih prijateljstev in druženje nadarjenih učencev. Učenci se na predstavitev na *Festivalu talentov* pripravljajo pod mentorstvom učiteljev.

3. Zaključek

V prispevku so predstavljene aktivnosti za nadarjene učence na OŠ Franceta Prešerna Maribor od šolskega leta 2005/2006, ko so bili identificirani prvi nadarjeni učenci, vse do danes. V tem času se je nabor dejavnosti, ki jih pripravi tim za nadarjene učence, zelo obogatil in izpopolnil, saj želimo nadarjene učence spodbujati in podpreti pri razvijanju njihovih interesov in močnih področij. Redno se zvajajo evalvacije posameznih aktivnosti, saj samo tako lahko sledimo potrebam nadarjenih učencev in prispevamo k njihovemu optimalnemu razvoju.

V zadnjem času se v strokovni javnosti postavlja vedno več vprašanj v zvezi s samim postopkom evidentiranja in identifikacije nadarjenih učencev, ki si jih v timu za nadarjene postavljamo tudi sami. Še posebej izpostavljamo področje ocenjevalnih lestvic in njihovo »težo« saj je prevelik razkorak med identificiranimi nadarjenimi učenci, ki so prepoznani na osnovi testov, in identificiranimi na osnovi ocenjevalnih lestvic. V praksi se ta razkorak opaža v motiviranosti pri udeležbi različnih aktivnostih za nadarjene učence. Evidentiranje v 3. razredu je prehitro, saj otroci še ne morejo pokazati in razviti svojih sposobnosti (Bucik, 2014).

V poročilu posveta Prepoznavanje nadarjenih učencev (2014) so navedeni predlogi, s katerimi so skladne naše izkušnje: premislek o veljavnosti kriterijev za prepoznavanje nadarjenosti v povezavi z opredelitvijo nadarjenosti ter kombiniranjem »obtežitev« za pripravo končne ocene nadarjenosti za posameznega učenca ter prestavljanje faze končne identifikacije nadarjenih učencev v zadnje triletje, ko so že možni oprijemljivi in dosledni dosežki ter se lahko potrdijo predhodne ocene o potencialni nadarjenosti učenca. Menimo, da bi prenova celotnega postopka evidentiranja in identifikacije nadarjenih učencev, ki ga je junija 2016 obravnavala tudi Ekspertna skupina za vzgojno izobraževalno delo z nadarjenimi, olajšala delo v praksi. Menimo, da bi bila identifikacija nadarjenih učencev smiselna ob koncu osnovne šole, saj se otrok skozi osnovnošolsko obdobje intenzivno razvija in oblikuje. Ob koncu osnovne šole je otrok že bolj razvita osebnost, ki se lažje odloča na osnovni svojih prepoznanih lastnih področjih za ponujene aktivnosti.

4. VIRI

Bucik, V. (2014). Ali je možna objektivna prepoznava nadarjenosti?. In: *III. strokovni posvet psihologov DPS: Prepoznavanje nadarjenih učencev*.

Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 18(4), pp.153-168.

Juriševič, M. (2014). Poročilo in sklepi s posveta "Prepoznavanje nadarjenih učencev". *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, (23), pp.21–22.

Koncept za Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999). Dostopno 24.9.2017 na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

Poročilo o uresničevanju programa življenja in dela Osnovne šole FRANCETA PREŠERNA Maribor s samoevalvacijo za šolsko leto 2015/2016. (2016). [online] Maribor: OŠ Franceta Prešerna Maribor. Dostopno 24.9.2017 na http://osfpmaribor.splet.arnes.si/files/2016/10/PORO%C4%8CILO-O-%C5%BDIVLJENJU-IN-DELU-%C5%A0OLE-ZA-%C5%A0OLSKO-LETO-2015-16.pdf.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16

Kratka predstavitev avtorice

Vida Živkovič, univerzitetna diplomirana socialna delavka, opravlja delo šolske svetovalne delavke. Aktivno je vključena v izvajanje dodatnih nadstandardnih programov, kamor spada tudi program za delo z nadarjenimi učenci.

V šoli do kompetenc 21. stoletja

I Acquired all the Competences for the 21st Century at School

Tanja Blažič

Šolski center Nova Gorica, Srednja elektrotehniška in računalniška šola
tanja.blazic@scng.si

Povzetek

Po končanem šolanju so dijaki prepuščeni svoji angažiranosti, vedoželjnosti in iznajdljivosti pri iskanju zaposlitve. Ker služb ni, v poslovnem svetu pa je veliko negotovosti, se lahko vprašamo, ali šolski sistem nudi dijakom dovolj veščin za samostojen vstop na trg dela. Zato so se na ŠC Nova Gorica odločili, da dijakom ponudijo podjetniško usposabljanje. S Tehnološkim parkom Nova Gorica so pripravili Startup izziv, pri katerem so dijaki pridobivali nove kompetence, veščine in znanja, pomembne za vključitev v življenje po končanem šolanju po metodi Delaj vitko (Running Lean). Dijaki so delali pod mentorstvom priznanih strokovnjakov. Razvijali so svojo podjetniško idejo in na koncu skušali strokovno komisiji prepričati, da ima njihova ideja poslovni potencial.

Tako so pridobili znanje najsodobnejših podjetniških metodologij, razvili nove osebnostne lastnosti, veščine kreativnega reševanja problemov in podjetnega razmišljanja. Pridobili so vpogled v delo in možnost sodelovanja s podjetniki iz lokalnega okolja, nova poznanstva in nepozabno izkušnjo, ki jo bodo lahko nadgradili v vsakdanjem življenju. Naredili so tudi korak v smeri povezave z lokalnim okoljem, gospodarstvom in izobraževanjem v želji, da ga v prihodnje še nadgradijo.

Ključne besede: kretivno razmišljanje, podjetniška metodologija, podjetništvo, Running Lean, startup, šolski sistem.

Abstract

After completing school education, students are left to their own engagement, curiosity and resourcefulness when they are looking for a job. Since jobs are scarce and the business world is precarious, an important question needs to be asked: Do students acquire enough skills in the educational system to enter the job market independently? A decision was made at School Centre Nova Gorica to offer students entrepreneurial training. Startup Challenge was organized in cooperation with Primorska Technology Park, in which students gained new competences, skills and knowledge, necessary for life after school, using the Running Lean method. Students, working under the supervision of renowned experts, developed their own business idea and eventually tried to convince a jury that their idea had a business potential.

Thus, they gained knowledge of the most up-to-date entrepreneurial methodologies, developed new personal attributes and skills of creative problem solving and entrepreneurial thinking. They got an insight into the world of work and possibilities of cooperating with local entrepreneurs, as well as new acquaintances and an unforgettable experience, which they will be able to upgrade in daily life. They also made a step towards establishing contact with the local environment, industry and educational institutions with a wish to take things further in the future.

Keywords: creative thinking, entrepreneurial methodology, entrepreneurship, Running Lean, school system, start-up.

1. Uvod

»Spremembe, novosti in razvoj zrcalijo družbo, ki jo sestavljajo posamezniki, ljudje. Življenje v času in svetu, ki ga prevevajo številne in hitre spremembe, postavlja pred posameznika in družbo nove zahteve, nove izzive. Na poti do želenega ali pomembnega cilja pogosto naletimo na ovire. Včasih se nam na prvi pogled zdijo nepremostljive. Reagiramo različno: nekateri gredo čez oviro, jo rešijo, drugi jo obidejo, nekateri pa se ustavijo. Samo znanje je za kakovostno in uspešno življenje v družbi enaindvajsetega stoletja premalo. Potrebne so dodatne sposobnosti in spretnosti. Zelo pomembno je, da znamo svoje znanje tudi uporabiti v vsakdanjih življenjskih okoliščinah, v šoli, na delovnem mestu.« (Atlagič, 2017, str. 4)

Družba potrebuje posameznike, ki so proaktivni in ji bodo doprinesli kakovosten napredek. Potrebuje ustvarjalne in iznajdljive državljane. V izobraževalnem sistemu se dogajajo spremembe, ki pa še ne pripravijo dijakov na samostojno življenje in delo. Danes potrebujemo dodatne spretnosti, ki nam jih šola še ne daje.

2. Celostni pristop k učenju

Učenje v šolah se po večini izvaja na tradicionalen način, pri čemer se uporablja deduktivne metode: razlago, razgovor, demonstracijo ali delo z besedilom. Takšno poučevanje je enosmerno usmerjeno. V osrednji vlogi so učitelji in ne učenci oz. dijaki. Kot je zapisala Barica Marentič v Psihologija učenja in pouka, je edina učenčeva oziroma dijakova motivacija pozitivna ocena. Udeleženci izobraževanja niso motivirani za sodelovanje, učinki učenja so kratkotrajni. Takšno poučevanje razvija predvsem abstraktno simbolično znanje (Marentič, 2003).

V današnji družbi pa rabimo druge kompetence, ki jih v šolah žal ne razvijamo. Ustvarjalnost, inovativnost in samostojnost so kompetence novega časa. Kot pravi Pompe, je ustvarjalnost največje človeško bogastvo, ker je najpomembnejše gonilo napredka na vseh področjih človeškega udejstvovanja. Vsak ima prirojeno ustvarjalno sposobnost, vendar je odvisna od vaje (Pompe, 2011). Kaj je ustvarjalnost? Narediti nekaj novega, rešiti problem drugače. Zato pa moramo imeti željo, stimulacijo, sposobnost in znanje. Zato je pomembno, da šole nudijo ustrezno izobraževanje, ki bo vzpodbujalo pri dijakih razvoj kompetenc, ki so potrebne za dobro vključevanje v družbo. Ustvarjalnost, inovativnost in podjetno delovanje bodo v bodočnosti »zlati gumb« podjetniško naravnane miselnosti. Izjemno pomembno je, da dijaki znajo uporabiti znanje, ki ga pridobijo v šoli.

»Da bi bili mladi kos številnim izzivom, ki jih prinaša razvoj družbe, bodisi pri ustvarjanju novih delovnih mest, pri razvoju lokalne skupnosti ali pri reševanju okoljskih problemov, potrebujejo izobraževanje, ki jim omogoča razvoj znanja, spretnosti, stališč in odnosov, ki jim bo pri tem v pomoč. Šolski sistem mora mladim odpirati perspektive, da se soočajo z izzivi in se urijo v sodelovanju med šolo in družbo, uporabljajo ustvarjalne in aktivne oblike učenja, raziskovanja in praktičnega dela.« (Cankar in Deutsch, 2015, str. 21)

3. Podjetništvo v šoli

Podjetnika definirajo podjetno razmišljanje, osebnostne lastnosti, veščine in poslovna znanja. Vsega tega pa se ne da naučiti le iz knjig. Podjetno razmišljanje je izkustveno učenje, pri katerem pridobiš izkušnje in samozavest, ki ti dajo nadaljnjo motivacijo. V šolah pa se pri pouku podjetništva še vedno poučuje z deduktivnimi metodami: s frontalnim podajanjem snovi, z delom z učnimi listi, demonstracijo. Na ta način se vse prevečkrat nenamerno zatirata ustvarjalnost in raziskovalni duh. Delo v razredu je lahko tudi drugačno. Če želite izkoristiti potenciale dijakov, jim morate to omogočiti. V želji, da bi dijake vzpodbujali k inovativnosti in ustvarjalnosti v vzgojno izobraževalnem procesu, jim je potrebno ponuditi nekoliko drugačno, zanimivejše, ustvarjalno delovanje v razredu. Kot dober primer izkustvenega učenja je učenja podjetnega razmišljanja s pomočjo STARTup delavnic. Podjetništvo v šoli ni samo predmet podjetništvo. Podjetno razmišljanje se lahko uporabi pri vseh predmetih. Kot je zapisal Glas (Glas, 2002), je učenje podjetništva pomembno: Ker dopolnjuje, bogati in razširja učne vsebine, pomaga povezovati različne vsebine, ki so jih dijaki spoznavali pri številnih predmetih. Razvija spretnosti in zmožnosti dijakov za lažje vključevanje v okolje, jih pripravlja za številne priložnosti ter odgovornosti v življenju, spodbuja, da opazujejo okolje, spoznavajo različne dejavnosti in vneto razmišljajo o novostih. Startup izziv za dijake je za svoje udeležence izobraževanja izpeljal tudi Šolski center Nova Gorica v sodelovanju s Tehnološkim parkom Nova Gorica z namenom spodbujanja razvoja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti pri mladih.

4. STARTUP izziv za dijake na ŠC Nova Gorica

Šolski center Nova Gorica in Tehnološki park Nova Gorica sta organizirala STARTUP IZZIV za dijake. To je intenzivna delavnica, ki udeležencem omogoča, da v nekaj dneh spoznajo metodologijo vitkega podjetništva. Dijaki so štiri dni delali in razmišljali po metodi Delaj vitko (Running Lean). Naredim - imam izkušnjo, preizkusim – pridobim samozavest, znam – sem motiviran za nadaljnje raziskovanje.

Dogodek je potekal pod strokovnim vodstvom podjetniških mentorjev in podjetnikov iz lokalnega okolja. Ob razvijanju konkretne podjetniške ideje so razvijali inovativnost, ustvarjalnost in podjetnost. Uporabljali so metode in sodobna orodja za razvoj podjetniške zgodbe. Na štiridnevni delavnici so se udeleženci vživeli v vlogo manjše startup ekipe in so poskušali svojo idejo spremeniti v delujoče podjetje. S pomočjo mentorjev so se naučili, kako preveriti svojo idejo po metodologiji vitkega podjetništva, govoriti s potencialnimi kupci in analizirati uspešnost, zato da se bodo v prihodnje lahko izognili izdelavi izdelkov oziroma storitev, ki jih nihče ne potrebuje ali ne želi. Dijaki so rezultate predstavili na zaključnem dogodku Startup Pitch, ki je bil odprt za širšo javnost.

Faze razvoja pri Startup izzivu:

- določitev skupin in izhodiščnih idej
- določitev in preverjanje realnosti problema pri potencialnih kupcih in iskanje potencialnih kupcev
- opredelitev ideje, izdelka, storitve in poslovnega modela

- izdelava MVP (prototip, plakat, spletna stran, drugi material, ki ponazarja podjetniško idejo) in preverjanje ideje s pomočjo MVP
- priprava predstavitve z vsemi podatki

Na delavnici je bilo 80 % časa namenjenega aktivnemu delu dijakov. Prvi dan se je začel z uvodnim motivacijskim predavanjem podjetniškega strokovnjaka. Vključene so bile tudi igre za spoznavanje, ledolomilci. Po predstavitvi metodologije dela in postavljenih ciljih so sledile predstavitve poslovnih idej.



Slika 1: Uvodno motivacijsko predavanje

Vir: https://tinyurl.com/y9tkacq5

Vsak dijak je zapisal vsaj eno poslovno idejo na listek in sledilo je glasovanje za najboljše ideje. Predstavili so kar 23 idej iz različnih področij, od aplikacij, storitev ali izdelkov, nato pa izoblikovali 8 ekip glede na interes:

- **Lightangle** – utripajoča naprava za večjo varnost pešcev in kolesarjev v prometu
- **Bike Heater –** naprava za gretje rok med vožnjo na kolesu
- **Fruitilicious** – celovit paket ponudbe sadja in iztisnjenih sokov za lokale in bare, ki bi popestrilo ponudbo brez dodatnega dela za lastnike lokalov
- **Senzoparking** – aplikacija, ki nudi pomoč pri iskanju parkirnih mest v velikih mestih
- **Undelay Me** – budilka, ki nas lahko zbudi brez zvoka in deluje na principu vibracij ter svetlobe
- **Easy charger** – polnilec telefona, ki se polni s pomočjo dinama, pritrjenega na kolo
- **mVozovnica** – aplikacija, ki je rešitev za pozabljanje kartice, s katero zakupimo mesečno naročnino za javni promet (vlak in avtobus)
- **Kolesarska žolna** – rešitev za gorske kolesarje, ki sporoča lokacijo v primeru nesreče, da se ranjenca prej najde

Dijaki so bili radovedni in motivirani. Sledila sta prvo predavanje in prva naloga. Opredelili so problem, kupce in zamislili so si okvirno rešitev. Začelo se je aktivno delo v ekipah. Nato je kratko predavanje udeležence pripravilo na naslednjo nalogo: preverjanje realnosti problema. To je bil čas, ko je bilo potrebno stopiti iz cone udobja. Morali so na teren preverjati, kako problem vidijo potencialni kupci. Iskali so take sogovornike, od katerih bi se najhitreje učili razumeti situacije in probleme, o katerih so razmišljali. Namreč nič ne pomaga načrtovati rešitve, dokler ne preverimo dejanskih problemov, možnosti, potreb in morebitnih že obstoječih rešitev na trgu. Največ se namreč naučimo v odprtih intervjujih s potencialnimi bodočimi strankami. Te nam lahko povedo, kaj je njihov »moram imeti« problem in ali rešitev, o kateri razmišljamo, za njih predstavlja kakšno vrednost. Delo je bilo nenavadno in imeli so kar nekaj težav, kako pristopiti do ljudi.

Preverjali so dejanske probleme in že obstoječe rešitve pri potencialnih kupcih. Ob koncu prvega dneva so skupaj z mentorjem ovrednotili dogajanje dneva, razmere v skupini in način dela.

Drugi dan so začeli s predavanjem Lojzeta Bertonclja o podjetniškem načinu razmišljanja Delaj vitko. Spoznali so lean canvas (vitki okvir). To je enostranski poslovni model. Lean canvas le na eni strani vsebuje vse pomembne sestavine poslovnega načrta. Sestavite ga lahko v kratkem času in nato se lahko takoj začnete pogovarjati o njem s svojimi vrstniki, svetovalci idr.

Tabela 1: *Enostranski poslovni model Lean canvas*



Vir: : https://tinyurl.com/yd9eu2ml

V vitkem inoviranju so se preskusili s simuliranjem v igri Playing Lean (po knjigi Delaj vitko). Playing Lean je družabna igra, ki igralcu omogoča enostavno in hitro pridobivanje znanja s področja vitke metodologije. Učenje preko igre namreč velja za enega najučinkovitejših načinov pridobivanja znanja, ne le pri otrocih, temveč tudi pri odraslih.



Slika 2: Igra Playing Lean
Vir: https://tinyurl.com/ybcfoe9q

Nato so opredelili izdelek in ostale segmente kanvasa – sodobnega poslovnega načrta. Podjetniškim mentorjem, ki so jih vodili skozi proces, so poročali o stanju na terenu. Odgovoriti so morali na vprašanja: Kaj ste mislili? Kaj ste naredili? Kaj ste se naučili? Kaj boste naredili naslednje?

Sledilo je predavanje o preverjanju poslovne ideje z uporabo metode MVP (minimalno sprejemljiv produkt). Najbolj pogosti pristopi te metode so: poglobljeni intervjuji, kratki intervjuji in spletne ankete, spletna analitika. Najpomembneje je, da pri intervjujih ne iščete pohval in nasvetov za svojo idejo, ampak na podlagi govorice telesa, čustvenih reakcij in odgovorov zaznate, kaj je resničen problem potencialnega kupca. Seveda je pomembno, da izveste, kolikšen proračun imajo potencialne stranke pripravljen za rešitev tega problema. Dijaki so nato zopet odšli na teren, tokrat preverjati idejo na terenu. V popoldanskem času so se jim pridružili uspešni podjetniki. Predstavili so jim svoje ideje in skupaj so preverjali njihovo ustreznost. Z izkušnjami so podjetniki ovrgli marsikatero idejo in dijakom dokazali, da njihova ideja mogoče ne rešuje nikomur problema ali pa da zanjo ne bo dovolj kupcev. Tako je kar nekaj skupin pristalo zopet na začetku. Ampak takšno je podjetništvo. Postavili so si nove ideje in cilje. Ker niso delali sami, ampak v timu, se je s pravim viharjenjem možganov kmalu našla boljša poslovna ideja. Naučili so se, da če imaš idejo, ki nikomur ne rešuje problema, potem to, kar delaš, nima vrednosti.

Zadnji dan jim je strokovnjak na področju Startupov Lojze Bertoncelj predstavil, kako pripraviti dober pitch, kratko triminutno učinkovito predstavitev poslovnega modela. Dobili so navodila, kako dopolniti poslovne modele in kako opraviti predstavitev pred komisijo. Nato so se ekipe lotile dela. Časa je bilo malo, delo v timu si je bilo potrebno razdeliti, da je bilo vse opravljeno do prezentacije. Potrebno je bilo dobro opredeliti cilj izziva in pripraviti prezentacijo za predstavitev pred komisijo ter jo prepričati o potencialu podjetniške ideje. V komisiji so bili uspešni podjetniki, ki jim podjetniško razmišljanje ni tuje. Treba je bilo uporabiti vse veščine, ki so jih razvijali skozi delavnice. Štiridnevni podjetniški izziv se je

končal z izborom najboljše podjetniške ideje ter z izmenjavo izkušenj in pogovorom s člani komisije.



Slika 3: Pitch, kratka triminutna predstavitev poslovnega modela
Vir: https://tinyurl.com/ybcfoe9q

5. Zaključek

Tako dijaki kot tudi mentorji so izrazili navdušenje nad dogodkom in samimi rezultati. Težko je z besedami opisati pozitivno tekmovalno energijo, ki je prevzela udeležence. Delo je bilo zelo intenzivno – za rezultate, ki so jih udeleženci Startup izziva dosegli v izjemno kratkem času, podjetja pogosto potrebujejo več tednov. Z lastno izkušnjo pri razvijanju podjetniške ideje so dobili veliko znanja o timskem delu, ustvarjalnosti in inovativnosti, kar je v današnjem svetu zelo pomembno in dobrodošlo. Dijaki so z idejami, ki so jih razvijali na delavnicah, sodelovali na tekmovanju za najboljšo podjetniško idejo za mlade - POPRI.

Želimo si, da bi razvoj podjetništva kot ustvarjalnega razmišljanja pri mladih postal del vzgojno-izobraževalnega programa od vrtca pa do konca formalnega izobraževanja. Eden ključnih faktorjev pri implementaciji v vzgojno-izobraževalni sistem so učitelji, ki se tudi že strokovno usposabljajo za ta namen.

Vrednote, ki so jih dijaki spoznali in osvojili, so kompetence za 21. stoletje, ki jim bodo pomagale vključiti se v sodobno družbo po zaključku šolanja.

6. Literatura

Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K. in Maher, N. (2006). *Projektno delo*. Gradivo za učitelje. CPI. Pridobljeno s https://tinyurl.com/yctel2je

Cankar, F. in Deutsch, T. (2015). *Mladi, šola in izzivi prihodnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Glas, M.(2002). *Podjetništvo 1*. Ljubljana: ZRSZŠ.

Kovač, M. (2010). *Ključna kompetenca PODJETNIŠTVO kot element priprave izvedbenega kurikula.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s https://tinyurl.com/y9tll53n

Marentič-Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*, Ljubljana: DZS.

Pompe, A. (2011). *Ustvarjalnost in inovativnost*. Ljubljana: GEA College.

Kratka predstavitev avtorice

prof. Tanja Blažič je zaposlena na Šolskem centru Nova Gorica, kjer že 25 let poučuje fiziko. Ves čas se izobražuje, išče nova znanja in jih vnaša v svoje delo. Vsa svoja znanja z veseljem prenaša na učence. Pouk želi narediti dinamičen, upošteva želje dijakov in jih spodbuja k samostojnemu delu in avtonomnosti.
Poleg dolgoletnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju (pedagoško delo ji je še vedno v veliko veselje) ima tudi aktivno vlogo v različnih klubih in sekcijah v lokalnem okolju. Neprestano se tudi izpopolnjuje na nivoju osebne rasti.

Učenje podjetništva kot delo in zabava

Enterpreneurship Learning as Work and Fun

Karmen Virc

Ekonomska šola Novo mesto
karmen.virc@gmail.com

Povzetek

V prispevku je opisan primer poučevanja podjetništva na ekonomski gimnaziji po načinu »learning by doing«. Podjetniških veščin in znanj se ne da naučiti samo iz knjig. Dijaki se največ naučijo in si zapomnijo s praktičnim delom. Na začetku šolskega leta ustanovijo dijaško podjetje, poiščejo poslovno priložnost in jo tudi uresničijo. Podjetje deluje celo šolsko leto. Začetni kapital zberejo z razpisom delnic. Razdelijo se v proizvodni, računovodski in oglaševalski oddelek. Sprejemajo poslovne odločitve, proizvajajo in prodajajo izdelke, vodijo računovodstvo ter skrbijo za promocijo. Na koncu se soočijo z rezultati svojega dela in si delijo dobiček ali pa izgubo. Dijaki so v svojem podjetju zelo motivirani za delo in zadovoljni s takim načinom poučevanja podjetništva.

Ključne besede: dijaško podjetje, podjetništvo, poslovne odločitve in funkcije, učenje z delom

Abstract

The article describes the case of teaching enterpreneurship at the secondary school of economics by principle „learning by doing“. Enterpreneurial skills and knowledge can not be learned from books. The students namely learn and remember best, when they do something by themselves. At the beginning of the school year they establish a student company, find a business opportunity and realize it. The company works the entire school year. They gather the startup capital with the call for shares. They divide themselves into production, accounting and marketing department, accept business ideas, produce and sell items, run accounting and take care of marketing. They face results of their work at the end of the school year and share the profit or loss. Students are very motivated for work in their company and very pleased with this way of studying enterpreneurship.

Key words: business decisions and functions, enterpreneurship, learning by doing, students company

1. Uvod

Strokovna predmeta na ekonomski gimnaziji sta ekonomija in podjetništvo. Pri obeh predmetih prihaja v zadnjih letih do velikega neskladja med realnostjo v gospodarstvu in med učnimi načrti in predpisanimi učbeniki v srednjem šolstvu. Ti so še vedno iz začetka devetdesetih let in so seveda za današnje razmere zastareli. Razmere v gospodarstvu gredo naglo svojo pot. V podjetništvu se je pojavila vrsta novih pristopov: poslovni modeli »canvas«, »vitko« lean, start-up podjetništvo, dizajnersko razmišljanje (»design thinking«) in notranje podjetništo, ki jih izvajajo uspešna podjetja. V šolstvu je uvajanje teh novosti nesistematično prepuščeno različno motiviranim učiteljem in večinoma brez lastne podjetniške izkušnje. Nove generacije dijakov pa pričakujejo nove oblike poučevanja in učenja.

»Vsak učitelj bi lahko samovšečno rekel, da postavlja pred sebe in učence smiselne in razumne cilje, vendar je objektivno dejstvo, da je v šolah preveč podatkov in informacij,

preveč učenja na pamet in premalo poučevanja, ki zares spodbuja možgane k delovanju na njim najbolj ustrezne načine.« (Rutar, 2017, str. 113)

»Ker računalniki in drugi elektronski sistemi uspešneje skladiščijo informacije, ni treba, da bi si učenci zapomnili vse informacije, kot je značilno za staro poučevanje in učenje. V ospredje prihaja zahteva, da učenci razvijejo miselne aktivnosti, domišljijo, kombinatoriko in divergentne sposobnosti zamišljanja novih modelov sveta. Svet se čedalje hitreje vrti, vsak dan čutimo tudi posledice vedno hitrejšega življenja. Čedalje hitrejše spremembe in nepredvidljiva prihodnost pa terjajo danes zanesljivo od vsakega, da se nauči razmišljati, učiti in ustvarjati.« (Tomič, 1999, str. 5)

Spreminja se tudi vloga in delo učiteljev. Učitelj ni več avtoriteta, ki vse ve, ampak je svetovalec za učenje, usmerjevalec, mentor. Zavedati se mora pomena vseživljenjskega izobraževanja in profesionalnega razvoja, da lahko pri učencih razvija kompetence, potrebne za njihovo pot v življenje. (Kunc, 2016)

Evropski referenčni okvir za ključne kompetence za vseživljenjsko učenje med osem ključnih kompetenc umešča tudi kompetenco samoiniciativnost in podjetnost.

»Samoiniciativnost in podjetnost pomeni sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Vključuje ustvarjalnost, inovativnost, in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev.« (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir, 2007, str. 11)

Pred tremi leti smo uvedli nov način poučevanja podjetništva, ki temelji na delu dijakov v njihovem lastnem podjetju. S tem smo želeli vnesti v pouk nove, sodobnejše pristope, pri dijakih pa doseči večjo motiviranost za učenje. V nadaljevanju je opisan način dela, kot si sledi od začetka do konca šolskega leta, pa tudi po posameznih poslovnih funkcijah.

2. Delo v dijaškem podjetju

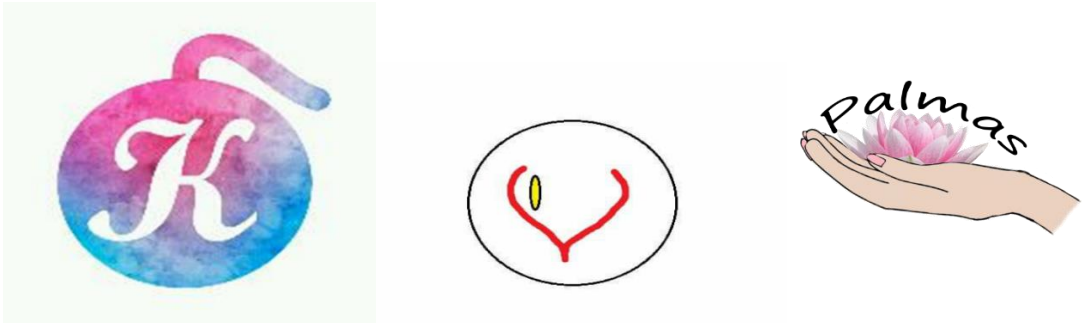
Ideja za takšen način poučevanja podjetništva je v tujini že stara in se izvaja v okviru programa Junior Achievement. V Slovenijo je bila ideja tega programa prenešena pred štirimi leti. Žal pa se pri nas prodaja izdelkov, ki jih proizvedejo dijaška podjetja, ne sklada z davčno zakonodajo in se ne smejo prodajati izven šole.

Nov način poučevanja smo uvedli v 3. letniku ekonomske gimnazije pri pouku podjetništva. Učni načrt določa izdelavo poslovnega načrta. Ustanovitev dijaškega podjetja pa je korak višje, saj morajo dijaki v praksi realizirati in izpeljati tisto, kar napišejo v svojem poslovnem načrtu.

Delo v dijaškem podjetju poteka celo šolsko leto. Dijaki spoznajo ključne poslovne funkcije v podjetju na praktičen način, sami sprejemajo odločitve in jih tudi izpeljejo v praksi.

Vse se začne z iskanjem ideje – poslovne priložnosti, kaj naj proizvajajo, da bodo tudi lahko prodali. Že tu se soočijo z vrsto omejitev; ponudba hrane ni primerna, saj ne morejo zagotoviti standardov HAACP. Za tehnološko zahtevne izdelke ni primernih prostorov in opreme. Za uspešno prodajo, ki največ poteka na šoli, izdelki ne smejo biti dragi, ker dijaki nimajo dovoljšnje kupne moči. Primerni so samo izdelki s preprosto proizvodnjo in z nizkimi materialnimi stroški.

Ko se dijaki odločijo, kaj bodo proizvajali, oblikujejo ime, slogan, logotip in zaščitne barve svojega podjetja, torej celostno grafično podobo.



KABUM – bombica za pogum SVEMI – sladki svet omam PALMAS – dajte koži prednost

Slika 1: Ime, slogan in logotip treh dijaških podjetij

Sledi zbiranje začetnega kapitala. Razpišejo delnice po pet evrov in jih prodajo toliko, kot potrebujejo za začetno nabavo surovin in ostalih potrebščin. Vsak zaposlen v podjetju kupi vsaj eno delnico, delnice lahko kupujejo tudi učitelji, starši in drugi dijaki.



Slika 2: Delnica podjetja Florina d. d.

2.1 Število zaposlenih

Število dijakov v dijaškem podjetju, ime podjetja in vrsta proizvodnje v zadnjih treh letih je prikazana v tabeli.

Tabela 1: Šolsko leto, ime podjetja, vrsta proizvodnje in število zaposlenih

ŠOLSKO LETO	**IME PODJETJA**	**PROIZVODNJA**	**ŠTEVILO DIJAKOV**
2014–15	FLORINA d. d.	Naravna mila	18
2015–16	LOREM d. d.	Naravna mila	9
	FLAMMA d. d.	Dišeče svečke	9

2016–17	SVEMI d. d.	Kreme za roke	7
	KABUM d. d.	Kopalne kroglice	7
	PALMAS d. d.	Mila in svečke	7

Prvo leto smo bili brez izkušenj glede števila dijakov v podjetju. Odločili smo se, da bo vseh osemnajst dijakov v razredu delalo v enem podjetju, kar je seveda z današnjimi izkušnjami bistveno preveč, saj pri takem številu nimajo vsi dijaki dovolj zadolžitev. Na osnovi izkušenj smo naslednji dve leti zmanjševali število zaposlenih dijakov. Skladno s tem se je večal obseg dela in zadolžitev za enega dijaka. V zadnjem letu je bilo sedem dijakov v enem podjetju, kar se je izkazalo kot optimalno. Vsi dijaki imajo dovolj zadolžitev, ne pa preveč, sicer jih ne bi zmogli. Dijaki so razporejeni po oddelkih: trije delajo v proizvodnji, dva v računovodskem oddelku in dva v oglaševalskem oddelku.

2.2 Vodenje in proizvodnja

Proizvodni oddelek analizira način proizvodnje in sestavine, ki jih bodo potrebovali. Nabavijo potrebne sestavine in izpeljejo prvo proizvodnjo. Pogovorijo se, kaj je dobro, kaj bi lahko spremenili in izboljšali. Nato vsak teden proizvedejo eno serijo izdelkov. Mila morajo zoreti, kopalne kroglice in svečke se morajo posušiti, zmes za kreme za roke se mora primerno zgostiti. Potrebnih je več poskusov, da pridejo do pravega izdelka.







Slike 3,4,5,6: Proizvodnja naravnih mil, kopalnih kroglic in krem za roke

Dijaško podjetje nima svojega transakcijskega računa, ker ni registrirano kot pravo podjetje. Zato lahko posluje le z gotovino. Evidenco nakupa, prodaje, stanje zalog surovin in proizvedenih izdelkov ter stanje v blagajni vodi računovodstvo. Na začetku odprejo aktivne, pasivne in stroškovne konte in vsak dogodek knjižijo v ustrezne konte. Po analizi stroškov

oblikujejo tudi cene izdelkov: velika kopalna kroglica 3 evre, mala kopalna kroglica 1 evro, krema za roke 2,5 evra, majhne svečke 1 evro, srednje svečke 2 evra in velike svečke 3 evre, malo milo 1 evro in veliko milo 2 evra.

Oglaševalski oddelek skrbi za promocijo. Oblikujejo zloženke, fotografirajo in vsak teden objavljajo novosti na Facebooku ter na spletni strani šole, oblikujejo sejemske plakate, posnamejo in zmontirajo predstavitveni film za svoje podjetje. Oblikujejo tudi deklaracijo, na kateri so podatki o izdelku.

Embalaža je pomemben dejavnik prodaje. Dijaki predlagajo različne načine in nato izberejo najbolj zanimivo in izvedljivo embalažo.

Za usklajevanje dela med oddelki in vodenje podjetja skrbi direktor.





Sliki 7,8: Kopalne kroglice in mila

2.3 Prodaja

Na začetku se zdi, da je možnosti za prodajo izdelkov malo. Praksa pa pokaže in sproti ponuja vrsto priložnosti. Dijaki so prodajali svoje izdelke decembra na Božičnem sejmu na šoli. Izbrali so tisti dan, ko so bile v šoli govorilne ure. Dopoldne so izdelke kupovali dijaki in učitelji, popoldne pa starši. Stojnico so dijaki postavili tudi na informativni dan ter tako predstavili osnovnošolcem in njihovim staršem svoje delo pri podjetništvu, hkrati pa so tudi prodajali svoje izdelke. V novembru 2015 je na Otočcu potekala Mednarodna konferenca o spremembah na trgu delovne sile in udeleženci so obiskali tudi našo šolo. Dijaki so jim predstavili podjetje in delo v njem v angleščini. Na stojnici so lahko gostje iz tujine tudi kupili dijaške izdelke.

V decembru 2016 so dijaki postavili stojnico v Qlandiji Novo mesto. Razdelili so se v skupine in se menjavali na dve uri, da niso preveč manjkali pri pouku. Popoldne pa so vztrajali toliko časa, da so vse izdelke prodali.





Sliki 9,10: Prodaja v Qlandiji v Novem mestu

2.4 Ocenjevanje

Ocenjevanje v dijaškem podjetju zahteva drugačne kriterije. Dijaki so ocenjeni ob koncu sklopa določene naloge ali zadolžitve. Poleg kakovosti opravljenega dela je zelo pomembno, ali se dijaki držijo rokov in dogovorov, saj je od tega odvisno poslovanje celotnega podjetja. Ker so imeli oddelki različne zadolžitve, so dijaki dobili oceno iz dela v svojem oddelku.

2.5 Dobiček ali izguba

Ob koncu poslovanja dijaki skličejo skupščino delničarjev in direktorica jim predstavi rezultate poslovanja. Zaposleni dobijo plače, delničarji dobijo vrnjen znesek, ki so ga na začetku leta vložili v podjetje in donos na delnico.

V šolskem letu 2016/17 so delovala tri podjetja, ki so prodala:

Podjetje Kabum d. d. – 275 kopalnih kroglic,

Podjetje Palmas d. d. – 291 krem za roke,

Podjetje Svemi d. d. – 81 sveček in 126 mil.

2.6 Mnenja dijakov

Ob koncu leta so dijaki izpolnili anketo. Vsi so obkrožili odgovor, da so bili z delom v podjetju zelo zadovoljni, njihove obrazložitve so:

- Najbolj mi je bilo všeč, da pri delu ni bilo omejitev.
- Všeč mi je bilo iskanje idej. Prav tako sem uživala v iskanju podatkov za izboljšanje izdelkov. Všeč mi je bilo tudi dejansko delo v proizvodnji.
- Všeč mi je bilo, da je vsak dijak lahko izrazil svojo podjetniško žilico, pokazal svoja skrita znanja in interes do dela. Na svoji koži smo lahko izkusili, kakšno je delo podjetnika.
- Všeč mi je bilo, da smo se naučili timskega dela, sodelovanja, da smo v podjetje vložili del svoje kreativnosti in delo se mi je zdelo zelo zanimivo.
- Všeč mi je bilo, da smo bili prepuščeni sami sebi ter smo sami reševali sprotne probleme.

- Delo je bilo kreativno, poučno, zanimivo. Vživiš se v podjetnika, sprejemati moraš odločitve, ki vplivajo na podjetje, vložiti moraš svoj kapital, trud in čas, zato znaš potem ceniti vsak izdelek.
- Všeč mi je bilo praktično in samostojno delo.
- Všeč mi je bilo samostojno delo. Samostojno reševanje težav, s katerimi smo se srečali in skoraj odraslo življenje.
- Všeč mi je bil drugačen način dela – »praksa«, saj gimnazijci tega drugače nimamo.
- Delo mi je bilo všeč, ker smo bili vsi zelo zagnani in polni idej. Z veseljem smo ustanovili podjetje in se lotili vseh izzivov. Izkušnja je bila zelo dobra, še posebej mi je bila všeč prodaja.
- Všeč mi je bilo, da smo bili po skupinah in so ure potekale drugače kot pri ostalih predmetih.
- Vse mi je bilo všeč.
- Všeč mi je bilo, da smo se učili na konkretnih primerih praktično in ne le teoretično.
- Všeč mi je bilo to, da smo imeli proste roke. Sami smo se odločili, kaj bomo proizvajali, kako bomo proizvajali in tudi sami smo se morali organizirati, da smo naše cilje tudi dosegli.
- Všeč mi je bilo delo v skupini.
- Všeč mi je bilo, da smo imeli priložnost izkusiti pravo podjetništvo.

Posebej zapisujemo mnenje direktorice podjetja Kabum d. d.:

- Všeč mi je bilo, saj je teorija eno, praksa pa drugo. Pri teoriji lahko rečeš karkoli in je vse slišati enostavno, ko pa teorijo preneseš v prakso, pa se zadeve obrnejo, saj ni stvari, ki bi bila enostavna. Pri praktičnem delu se bolj trudiš, da ti bo uspelo, pa tudi več naučiš. Vloga direktorice mi je bila všeč, saj moraš delo porazdeliti, razmišljati o prodaji, financah, dobičku.

Na vprašanje, koliko so se naučili, ter ali so imeli dovolj možnosti za kreativno in ustvarjalno delo, so vsi dijaki obkrožili odgovor, da so se naučili več ter da so imeli več možnosti za kreativnost in ustvarjalnost kot pri klasičnem pouku.

Na vprašanje, kaj jim ni bilo všeč ali jih je pri delu motilo, je večina odgovorila, da nič, nekateri pa so napisali:

- Pomanjkanje pripomočkov za delo.
- Včasih je prišlo do konflikta zaradi različnih mnenj.
- Najbolj me je motilo, ko se v podjetju nismo razumele in so se naša mnenja in interesi križali.
- Motila me je prevlada nekaterih v skupini.
- Ni mi bilo všeč, da smo morali narediti tudi poslovni načrt.

3. Zaključek

Pri poučevanju podjetništva v dijaškem podjetju gre za kombinacijo klasičnega pristopa učenja podjetništva (izdelava poslovnega načrta) in sodobnega »vitkega« podjetništva, katerega bistvo je preverjanje izdelka ali prototipa neposredno pri kupcih. Gre za način poučevanja brez prisile za učenje in stresa pred preverjanjem znanja, hkrati pa se – po mnenju dijakov – tudi več naučijo in so bolj motivirani. V dijaškem podjetju dijaki razvijajo tudi kompetence komunikacije v domačem in tujem jeziku ter kompetence iz informacijske tehnologije. Razvijajo tudi veščine nastopanja in timskega dela. Na šoli si želimo boljše

materialne pogoje za proizvodnjo in shranjevanje surovin in izdelkov. Izven šole pa je seveda glavni problem zakonsko nedovoljena prodaja dijaških podjetij. Želimo, da bi se takšen način dela uvedel tudi na drugih šolah in bi se dijaška podjetja iz istega mesta ali regije lahko predstavljala in prodajala na skupnih sejmih.

4. Literatura

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir (2007). Pridobljeno s *https://publications.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1*

Kunc, P. (2016). Pogledi učiteljev na inovativnost in ustvarjalnost. *Vzgoja izobraževanje, 67(2), 36–41*.

Rutar, D. (2017). Šolanje v 21. stoletju. V D. R. (ur.) *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje (str. 111–147). Kamnik: Cirius*

Tomič, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorja:

Karmen Virc je univerzitetna diplomirana ekonomistka. Po končani splošni gimnaziji je nadaljevala študij na ljubljanski Ekonomski fakulteti. Njena prva zaposlitev je bila v Revozu d. d. v Novem mestu. Po šestih letih je zapustila delo v avtomobilski industriji in se zaposlila na Ekonomski šoli Novo mesto. Izkušnje iz gospodarstva ji pomagajo pri poučevanju ekonomije. Pri poučevanju podjetništva pa črpa ideje in izkušnje iz družinskega podjetja Studio Virc d. o. o. s petindvajsetletno tradicijo.

Kako uspešno pripraviti, izvesti in zaključiti mednarodni projekt Erasmus+

How to Successfully Prepare, Implement and Conclude an International Erasmus+ Project

Matija Pustovrh

Gimnazija Šentvid, Ljubljana
matija.pustovrh@sentvid.org

Povzetek

Prispevek opiše razloge, ki so nas – Gimnazijo Šentvid – vodili pri vključitvi v mednarodni projekt Erasmus+ »Family, community and school: the troika of my values!« Opisane so vse faze projekta, sodelujoči v njem, način njihove vključenosti, načini povezovanja z moderno IKT tehnologijo, izmenjave v posameznih državah partnericah, načini promoviranja projekta in obveščanja javnosti o njem. Opisane so pedagoške inovacije in ustvarjalnost v projektu, njegova vključenost v kurikulum, komunikacija in izmenjava med partnerskimi šolami, sodelovanje med partnerskimi šolami, načini uporabe IKT tehnologije pri tem, rezultati, učinek in doseženi cilji projekta ter povzetek rezultatov vprašalnika, ki je bil tudi glavni intelektualni rezultat projekta.

Ključne besede: družinske vrednote, državljanstvo, izvedba in zaključek, kritično mišljenje, mednarodni projekt Erasmus+, osebna in kulturna raznolikost, uspešna priprava.

Abstract

The article describes the reasons that led us - Gimnazija Šentvid - to joining the international project Erasmus + "Family, community and school: the troika of my values!" All stages of the project are described, participants in it, the way they are involved, ways of connecting with modern ICT technology, exchanges in individual partner countries, ways of promoting the project and informing the public about it. Pedagogical innovations and creativity in the project are described, its involvement in the curriculum, communication and exchange between partner schools, cooperation between partner schools, the ways in which ICT technology is used in this, the results, the impact and the achieved project objectives, and a summary of the results of the questionnaire that was also the main intellectual result of the project.

Keywords: citizenship, critical thinking, family values, implementation and conclusion, international project Erasmus +, personal and cultural diversity, successful preparation.

1. Uvod

Gimnazija Šentvid se je v šolskem letu 2014/15 vključila v mednarodni projekt Erasmus+, ki ga je financirala Evropska unija, z naslovom »Family, community and school: the troika of my values!« (Družina, skupnost in šola: tri moje vrednote!). Dvoletni projekt se je začel 1. septembra 2014 in je potekal do 31. avgusta 2016. V projektu je sodelovalo sedem šol iz sedmih držav: Portugalske, Belgije, Avstrije, Romunije, Grčije, Turčije in Slovenije.

Prijaviteljica projekta je bila portugalska šola Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, ki je združenje več šol, obiskujejo pa jih učenci od vrtca pa do 18. leta starosti. Poleg te šole in Gimnazije Šentvid so sodelovale še srednja ekonomska šola Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule iz Kitzbühla v Avstriji, poklicna šola 2o Epaggelmatiko Lykeio Xanthis iz mesta Xanthi v Grčiji, ki izobražuje za gospodarske in tehnične poklice, znanstveni naravoslovni licej Kartal yüksel ilhan alanyali fen lisesi iz Carigrada v Turčiji, gimnazija Athenee Royal Jules Bara iz mesta Tournai v Belgiji in srednja ekonomska šola Colegiul Economic »George Baritiu« iz mesta Sibiu v Romuniji.

V šolah, ki so sodelovale v tem projektu, smo lahko zaznali nekaj pomembnih vrednot, ki manjkajo v življenju učencev. Tudi naša gimnazija je zaznala to pomanjkljivost, ki smo se jo odločili s tem projektom odpraviti. Na pedagoških konferencah smo večkrat razpravljali o teh težavah: nestrpnost na različnih ravneh, pretiran individualizem, tudi egocentrizem. Eden od razlogov je lahko prizadevanje za takojšnji užitek, ki je zelo pogost v sodobni hedonistični družbi. Ta način razmišljanja ne upošteva vrstnika kot posameznika, kar vodi do disciplinskih težav in ustrahovanja. Opazili smo, da dijaki komunicirajo z vrstniki na enak način kot s profesorji. Za njih ni nobene razlike, če se pogovarjajo s prijateljem ali s starejšo osebo. Ker smo si želeli prizadevati tudi za boljši učni proces, za uvajanje inovativnih pristopov in novih tehnologij, ki so dijakom blizu ter za večje medpredmetno povezovanje, smo v tem projektu videli priložnost da na tem gradimo kvaliteto šole.

V mnogih primerih se premalokrat zavedamo, da v družini, skupnosti in tudi v šoli z zgledi naučimo več kot z besedami. Prikriti kurikulum je izjemno pomemben pri oblikovanju vrednot. Želeli smo, da se starši, skupnost in šola zavedajo tega dejstva in da se dejavno vključijo v reševanje tega problema.

V različnih fazah projekta smo vse te udeležence pritegnili k sodelovanju. Imeli so pomembno vlogo na mednarodnih srečanjih, v raziskavah in pri analizi rezultatov. Igrali so tudi zelo pomembno vlogo pri razširjanju rezultatov projekta, tako da so naši dijaki pridobivali na pomembnih vrednotah za skupnost.

Namen evropskega projekta je bila aktivnost učenja in poučevanja za pridobivanje bogatih vsestranskih izkušenj in za različne oblike medpredmetnega sodelovanja in usposabljanja mladine o vrednotah v šoli, družini in skupnosti. Kako je skupnost pomembna se kaže v odnosih med sosedi, na praznovanjih, pri prostovoljskih in skupnostnih projektih. Ne nazadnje pa se v šoli srečujejo različne vrednote izhajajoč iz različnih družin in skupnosti. Šola je zmes različnih kultur, vzorov in dojemanj resničnosti. Med pomembne cilje šteje tudi spoznavanje in spoštovanje drugačnosti, krepitev zavesti o skupni pripadnosti evropskemu kulturnemu prostoru in spodbujanje k gradnji prijateljskih odnosov. Vse to igra pomembno vlogo pri oblikovanju vrednot.

Glavni intelektualni rezultat projekta je objava vprašalnika o vrednotah in njegovi rezultati v znanstveni reviji. Vprašalnik o vrednotah v šoli, družini in skupnosti smo učitelji sodelujočih šol v projektu skupaj sestavili na enotedenskem seminarju na Portugalskem. Tako smo lahko skupaj s profesorico psihologije na Univerzi v Coimbri Christino Vieira predebatirali vsa vprašanja, ki bi bila lahko sporna ali nejasna. Ta vprašalnik smo nato partnerji prevedli v nacionalne jezike in ga aplicirali na dijake in njihove starše. Tu se je pokazalo sodelovanje s starši, saj smo izvedli delavnico in jim predstavili namen in cilj našega dvoletnega projekta, ki je imel pozitiven vpliv tako na družino kot na šolo in

skupnost. Cilji so bili jasni, konkretno naravnani na izvajanje projekta in povsem v skladu s prioriteto programa Erasmus+, v katerem sodelujejo mednarodni projekti, ki presegajo tako državne kot druge meje in preko novih izkušenj spreminjajo ter pozitivno vplivajo na lokalno okolje in posameznike (Program Erasmus+ zelo uspešen tudi v Sloveniji, 2017)

Izvedenih je bilo sedem izmenjav (potovala sta dva učitelja in dva dijaka drugega letnika):

Turčija (16. - 20. 2. 2015): spoznavanje drug drugega skozi igro, predstavitev šol, izbira logotipa, predstavitev pomembnih zgodovinskih in literarnih osebnosti posameznih držav, obiski znamenitosti v Istanbulu, intervjuji o vrednotah z domačini, spoznavanje novih kultur preko tradicionalnih oblačil in plesa.

Portugalska (9. - 14. 3. 2015): seminar samo za učitelje – izmenjava dobrih praks, sestava vprašalnika o vrednotah v družini, skupnosti in šoli v angleščini - potrebno se je bilo usklajevati (spoštovanje različnosti in medkulturni dialog), vnašanje podatkov iz vprašalnikov v podatkovno bazo SPSS. V septembru smo nato ta vprašalnik aplicirali na 50 dijakov in njihovih staršev, ter v novembru vnesli podatke v podatkovno bazo SPSS. Rezultati tega vprašalnika so del znanstvene razprave, ki je objavljena ob zaključku projekta kot njegov intelektualni rezultat.

Avstrija (20. - 24. 3. 2015): kulturne izkušnje:veliko "tipično avstrijskih" stvari (hrana, ples, pohodništvo, kulturne znamenitosti), snemanje videa in izdelava plakatov o preživljanju prostega časa z družino ob koncu tedna (v nacionalno mešanih skupinah), le-te so potem naložili na Twinspace. Učitelji so si izmenjali inovativne prakse o e-učenju (Spletna učilnica Moodle, eTwinning, Twinspace) in učnih podjetjih v poklicnih šolah (predstavitev učnih podjetij na šoli gostiteljici).

Dan prostovoljstva (6. 5. 2015) v vseh partnerskih državah: dijaki so na isti dan opravljali nekatere aktivnosti v korist lokalne skupnosti ob istem času. Dijakom je bila ideja všeč, saj so nato preko Skypa priložnostno komunicirali in tako nezavedno utrjevali znanje tujega jezika. Dejavnost se je nato ponovila še leta 2016.

Grčija (11.- 15. 5. 2015):Dijaki in učitelji so se ponovno udeležili kulturnih prireditev in obiskali kulturno zanimive kraje v interesu spodbujanja medkulturnega razumevanja. Na glavnem trgu v Xanthiju so zaplesali grški tradicionalni ples "sirtaki", kar se je izkazalo za odličen način širjenja projekta na lokalno skupnost. Gostujoči dijaki so predstavili tradicionalne festivale matičnih držav svojim vrstnikom. Poleg tega je dijake združevalo timsko delo kot je vzpostavitev "urbanega vrta" v bližini šole ali ustvarjanje grafiti umetnine, kar je vse pomagalo dijakom pri razvijanju družbene odgovornosti. Učitelji so se udeležili delavnice o urejanju videa in si izmenjali inovativne prakse. Predstavljena je bila tudi platforma za spletno učenje Edmondo.

Belgija (19. - 24. 10. 2015): Učitelji smo na delavnicah spoznavali etwinning, twin space, nove tehnologije IKT ter uporabo mobilnih telefonov in tablic pri pouku. Seveda smo si ogledali tudi prestolnico Belgije Bruselj in evropske inštitucije, kjer nas je sprejel belgijski zunanji minister in poudaril evropsko dimenzijo našega projekta. Na European Schoolnet Academy smo spoznali mnogo novih načinov poučevanja s pomočjo sodobnih tehnologij, ki jih bomo v prihodnosti uporabljali pri pouku.

Romunija (17. – 24. 1. 2016): predstavitev učnih podjetij in dobrih podjetniških idej, izmenjava dobrih praks z uporabo novih aplikacij in tehnologij pri pouku. Zaradi helikopterskega reševanja z gore, kamor smo odšli na izlet, smo morali prestaviti dijaško delavnico o videih in intervjujih o prostem času in skupnosti, ki je bila predvidena v januarju v Romuniji na marec v Sloveniji. Dijaki so doživeli adrenalinsko izkušnjo in še dolgo potem z vrstniki iz tujine komentirali te dogodke.

Slovenija (13.- 17.3.2016): Naši dijaki so s kratkim kulturnim programom, predstavitvijo šole, mesta Ljubljane in Slovenije sprejeli svoje goste. Sledil je nagovor gospoda ravnatelja mag. Jake Erkerja ter ogled šole. Popoldne nas je sprejel gospod župan Zoran Janković v Mestni hiši in nam predstavil Ljubljano kot zeleno prestolnico Evrope 2016. Njegovi sodelavci so nam omogočili ogled starega mestnega jedra in ljubljanskega gradu. V naslednjih dneh smo v šoli delali na projektu. Učitelji smo si izmenjali inovativne prakse in izkušnje, uporabo sodobnih metod učenja in poučevanja v medpredmetnem povezovanju, predstavili rezultate vprašalnika o stereotipih. Dijaki so bili ves čas aktivni na delavnicah, kjer so predstavili svoje kratke filme in intervjuje o prostem času in skupnosti ter sestavili Mozaik vrednot. Naši profesorji so zanje pripravili tudi delavnice astronomije, biologije, kemije in programiranja lego robotov v angleškem jeziku. Na ekskurzijah po Primorski in Gorenjski so naši gostje spoznavali nove ljudi in jezike, vrednote in običaje. Na zaključnem kulturnem večeru so slovenski dijaki svoje goste naučili nekaj slovenskih ljudskih plesov in pesmi, ti pa so nas učili plese iz svojih dežel.

Portugalska (8.- 14.5.2016): počastitev Dneva Evrope, 9.5., s prireditvijo, na kateri so učenci šole gostiteljice zaplesali plese vseh držav udeleženk. Sledila je video predstavitev sodelujočih delegacij, ki so predstavile svoje poglede na povezovanje držav in kultur znotraj Evropske unije, pomen medsebojne strpnosti in tolerantnosti ter pomen EU za našo skupno prihodnost. Mesto Coimbra smo dijaki in profesorji raziskovali s pomočjo aplikacije za mobilne telefone ActionBound. V studiu portugalske nacionalne televizije so dijaki posneli kratka poročila, učitelji pa evalvirali projekt. Koordinator projekta in profesorica psihologije na Univerzi v Coimbri sta nam predstavila rezultate vprašalnika o vrednotah. Obisk smo zaključili z delavnicami joge, likovnimi dejavnostmi ter spletnim kvizom Kahoot.

2. Osrednji del besedila

2.1 Pedagoške inovacije in ustvarjalnost

Dijaki in dijakinje vključeni v projekt so v okviru projekta samostojno, v parih ter v manjših in večjih skupinah sodelovali tako s slovenskimi kot tudi s tujimi vrstniki. Ko se je projekt začel, so bili dijaki razdeljeni v manjše skupine, da bi tako lahko pripravili razne vsebine za prihodnje mobilnosti. Pri tem je šlo predvsem za teme s socialno tematiko. Družabno življenje je bilo postavljeno v ospredje. Na različnih izmenjavah so dijaki in dijakinje lahko izmenjali njihove izkušnje v zvezi z družino, skupnostjo in šolo z drugimi dijaki in dijakinjami iz drugih držav oziroma kultur. Tu so bili dijaki in dijakinje razdeljeni v kulturno mešane skupine. Doživeli so pravo "izkušnjo" družine v tujem okolju, saj so na izmenjavah bivali pri družinah svojih vrstnikov iz partnerskih držav. Prav tako so spoznali socialno okolje in šolsko življenje svojih gostiteljev. Za sodelujoče dijake in dijakinje je to spoznanje predstavljalo ogromno širitev lastnega obzorja. Med slovenskimi in tujimi dijaki in

dijakinjami so se stkale mnoge prijateljske vezi. Stike ohranjajo prek družabnih omrežij, pa tudi »v živo«, saj se obiskujejo med počitnicami. Vse to je dandanes v moderni Evropi za odpravljanje stereotipov in mirno sožitje med narodi zelo pomembno.

Dijaki in dijakinje pa niso sodelovali samo s tujimi vrstniki na izmenjavah, ampak so v manjših skupinah in v parih sodelovali tudi s svojimi slovenskimi sošolci, saj so že v fazi priprave na posamezno mobilnost morali na primer izdelati powerpoint predstavitve znanih osebnosti iz slovenskega kulturnega in literarnega življenja ter predstaviti pomembne osebnosti iz slovenske zgodovine. Ravno tako so dijaki in dijakinje na vsaki izmenjavi sodelovali v večjih ali manjših skupinah s tujimi vrstniki pri na primer odkrivanju portugalskega srednjeveškega univerzitetnega mesta Coimbra s pomočjo aplikacije za mobilne telefone ActionBound ali na delavnici Mozaik vrednot v Ljubljani, kjer so izdelali plakat vrednot. Na vsaki izmenjavi so dijaki in dijakinje tudi samostojno v angleščini predstavili svojim gostiteljem tako šolo kot Ljubljano in Slovenijo.

2.2 Vključitev v učni načrt

Vključitev projekta v obstoječi kurikulum je potekala prek različnih nalog na temo "Družina, skupnost in šola". Posebej je potrebno omeniti, da je bila pri vseh predmetih uporabljena angleščina kot delovni jezik. Šlo je za razvijanje tako jezikovnih kot drugih kompetenc, na primer pri risanju logotipa, ustvarjanju Erasmusovega kotička in okrasitvi šole pred slovensko izmenjavo so morali dijaki uporabiti svoje umetniške sposobnosti, pri snemanju raznih filmov so morali delati z novimi tehnologijami in napravami, uporabljati in razvijati so morali predvsem kompetence na področju informacijsko komunikacijskih tehnologij. Do izraza je prišla tudi osveščenost pripadnosti lokalni skupnosti na dnevih prostovoljstva (urejanje okolice šole in pomoč starejšim občanom pri učenju računalništva). Tu je prišla do izraza dijakova individualnost, delo v parih in v skupinah. Te aktivnosti so bili deležni tudi starši, kar so nam sporočali s povratno informacijo. Seveda pa so morali na drugi strani ne samo ustrezno komunicirati v angleščini, ampak tudi izboljševati svoje socialne veščine, se prilagajati doslej njim neznanim kulturam, običajem in navadam v stiku z družinami gostiteljicami in tujim okoljem. Marsikdaj so morali znati ali vsaj poskušati tudi razbiti jezikovno bariero, saj niso niti vsi udeleženci projekta v tujini niti njihovi starši in sorodniki bili vešči take komunikacije v angleščini kot naši dijaki. Za komunikacijo z vrstniki iz tujine in z domačimi soudeleženci projekta so uporabljali družabna omrežja, seveda pa so novice v zvezi s projektom objavljali tako na facebooku, na šolski spletni strani ter tudi na »tradicionalen« način v Erasmusovem kotičku v šoli, kjer so s plakati ponazorili dogajanje na izmenjavah. Tako so se novice o projektu širile na čim več možnih načinov in so bili na ta način o projektu in o dejavnostih v zvezi s projektom obveščeni tudi dijaki in učitelji, ki v projektu neposredno niso sodelovali. Tako je bila zagotovljena identifikacija celotne šole s tem projektom in vsi so bili obveščeni tudi o vmesnih rezultatih projekta. Tako se je krepila evropska ideja v šoli ter predvsem pri dijakih in starših vključenih v projekt.

2.3 Komunikacija in izmenjava med partnerskimi šolami

Za komunikacijo med partnerskimi šolami so bili uporabljeni različni mediji. Komunikacijski kanali kot so elektronska pošta, telefon, Skype, WhatsApp, Dropbox in Moodle so se izkazali kot zelo koristni. Še posebej je v zvezi s tem treba omeniti uporabo eTwinninga oziroma spletne učilnice TwinSpace. Zlasti pri pripravi posameznih izmenjav

nam je bila platforma Etwinning, še prav posebej pa TwinSpace v veliko pomoč. Tam so se prijavili vsi sodelujoči v mobilnostih in so bili objavljeni razni njihovi prispevki: videoposnetki, fotografije in komentarji. Dijaki in dijakinje so uporabili TwinSpace predvsem kot priložnost da se predstavijo drugim sodelujočim v projektu, predvsem pa družinam in vrstnikom, h katerim so pozneje odšli na izmenjavo. Da bi ustvarili bolj intimno komunikacijsko vzdušje so dijaki in dijakinje uporabljali predvsem Facebook in WhatsApp, pa tudi elektronsko pošto - verjetno tudi zaradi tega, ker je uporaba teh komunikacijskih kanalov dijakom bližje kot uporaba eTwinninga in TwinSpacea. Kljub temu pa so dijaki in dijakinje v okviru pouka lahko opravili različne naloge preko eTwinninga in TwinSpacea. Tako so si na primer izmenjali videoposnetke in fotografije na določene teme preko teh dveh komunikacijskih kanalov. Posebej je treba omeniti zelo pomembno vlogo staršev v projektu, ki so s svojo odprtostjo in zgledi omogočili da so se gostujoči dijaki resnično počutili kot doma – predstavili so jim tipične slovenske tradicionalne jedi. Starši so ves čas poteka projekta sodelovali v komunikacijskem kanalu informiranja tako s šolo kot z dijaki. Dijaki in dijakinje so uporabili spletno učilnico TwinSpace kot »ledolomilec« - tam so objavili videoposnetke, fotografije in komentarje.

2.4 Sodelovanje med partnerskimi šolami

Datumi izmenjav so bili v načrtu projekta natančno določeni. Vsebino izmenjave je izvedel vsak partner posebej. Vendar smo imeli tudi skupne prednostne naloge, ki so bile že vnaprej določene. Tako so potekale delavnice na temo uporabe videa pri pouku, uporabe socialnih medijev, novih metod učenja in poučevanja, izvedena sta bila dva dneva prostovoljstva istočasno v vseh državah (takrat je komunikacija potekala preko aplikacije WhatsApp in dijaki so uživali, kar odražajo tudi slike, ki so si jih izmenjevali), itd. Vse to je zahtevalo vnaprejšnjo izmenjavo informacij. Določene naloge smo dijaki in učitelji opravili že doma ter jih potem s partnerskimi šolami še poglobili oziroma dodelali. Sodelovanje med sedmimi šolami in udeleženci projekta se je pokazalo predvsem pri skupnem sestavljanju vprašalnika o vrednotah, ki smo ga veliko medsebojno usklajevali, nato prevedli v nacionalne jezike ter aplicirali na dijake in starše. Skupaj smo sestavili tudi manjši vprašalnik o stereotipih, le da smo to počeli »na daljavo«, saj je vsaka država prispevala po pet stereotipov o lastnih državljanih potem pa smo te stereotipe sestavili v enoten vprašalnik, ki smo ga aplicirali na dijake in dijakinje udeležence projekta, pa tudi na tiste, ki pri imednarodnih projektih niso še nikoli sodelovali. Učitelji smo sodelovali pri izdelavi inovativnih učnih načrtov za pouk o vrednotah v družini, šoli in skupnosti na internetni platformi Learning Designer. Po dva partnerja sta pripravila učne načrte na isto temo. To je seveda zahtevalo veliko usklajevanja prek elektronskih medijev. Diseminacija ali razširjanje projekta je bila naloga vsakega partnerja v svojem okolju, turški partner pa je imel še nalogo objavljanja t.i. »newsletters« po vsaki izmenjavi. Pri tem je sodeloval z vsemi partnerji, saj so v te publikacije prispevali članke tudi sodelujoči iz vseh drugih držav. Imeli smo skupno uradno spletno stran projekta, skupno facebook stran ter facebook stran učiteljev. Poleg tega je tudi vsaka partnerska šola imela še svojo facebook stran. Novice o izmenjavah in aktivnostih v okviru projekta smo objavljali tudi v lokalnih medijih posameznih držav (t.j. v časopisih in na lokalnih televizijskih programih). Portugalska je kot prijaviteljica in koordinatorica projekta organizirala seminar na katerem smo se seznanili s programom SPSS, ki smo ga uporabili pri vprašalniku o vrednotah. Tudi ovrednotenje vprašalnika in objava rezultatov je bila v domeni portugalskega partnerja, ki je ravno tako obdelal rezultate vprašalnika o stereotipih. Grčija je

pripravila delavnico o urejanju videa in inovativnih praksah. Predstavljena je bila tudi platforma za spletno učenje Edmondo. Učitelji smo na delavnicah v Belgiji spoznavali etwinning, twin space ter uporabo mobilnih telefonov in tablic pri pouku. Na European Schoolnet Academy v Bruslju smo spoznali mnogo novih načinov poučevanja s pomočjo sodobnih tehnologij, ki jih bomo v prihodnosti uporabljali pri pouku (Future Classroom Lab: http://fcl.eun.org). V Sloveniji smo si učitelji izmenjali inovativne prakse in izkušnje, uporabo sodobnih metod učenja in poučevanja ter predstavili rezultate vprašalnika o stereotipih.

Dijaki in dijakinje so v Turčiji spoznavali tradicionalne družinske vrednote, v Avstriji pa so skupaj pripravili videoposnetke na temo vrednote preživljanja prostega časa z družino. V Grčiji so skupaj raziskovali lokalne praznike, se učili tradicionalnih in modernih plesov ter poskrbeli za lepši mestni park. V Sloveniji so bili dijaki ves čas aktivni na delavnicah, kjer so predstavili svoje kratke filme in intervjuje o prostem času in skupnosti ter učnih navadah. Dijaška ustvarjalnost in sodelovanje je še bolj prišlo do izraza na delavnici Mozaik vrednot.

2.5 Uporaba tehnologije

Tehnologija je v našem projektu igrala zelo veliko vlogo, saj nam je bila v pomoč tako pri komunikaciji med partnerji kot pri razširjanju rezultatov projekta. V te namene smo uporabljali tako tradicionalno, kot tudi najmodernejšo tehnologijo (elektronska pošta, telefon, Facebook, Skype, WhatsApp, Dropbox, Moodle , eTwinning, TwinSpace). Zlasti pri pripravi posameznih izmenjav nam je bila platforma Etwinning, še prav posebej pa TwinSpace v veliko pomoč. Tam so se prijavili vsi sodelujoči v projektu in so bili objavljeni razni njihovi prispevki: videoposnetki, fotografije in komentarji. Izvedenih je bilo več delavnic v katerih smo spoznavali uporabo tehnologije pri pouku: Edmondo, Moodle, ActionBound, Stopmotion animation, Windows Movie Maker, Aurasma, Socrative, Kahoot, Animoto, Thinglink, Padlet, Learning Designer.

Na splošno je bila uporabljena široka paleta novih medijev, da bi tako lahko z vsemi udeleženci podelili čim več informacij. Zanimivo pa je bilo opazovati dijake, ki so največ uporabljali mobilne telefone in elektronsko pošto, zato bi bila mobilna aplikacija za eTwinning oziroma TwinSpace zelo koristna.

2.6 Rezultati in učinek projekta

V tem projektu so se skozi številne dejavnosti prišle do izraza vrednote: družina, skupnost in šola. Dijaki so z medsebojnim spoznavanjem gostiteljskih družin in s tem povezanimi spoznanji, ki se nanašajo na družino, skupnost in šolo pridobili ogromno izkušenj. To odražajo tudi evalvacijski vprašalniki, ki so jih dijaki in dijakinje izpolnjevali. Dijaki so stkali prijateljske vezi s sovrstniki iz drugih evropskih držav, spoznavali njihove običaje med gostovanjem v njihovih družinah in skupnostih, se tako naučili spoštovati njihovo drugačnost, ter spoznali njihova šolska okolja. S pridobljenim znanjem so dijaki in dijakinje razširili svoja obzorja in zato so lahko na marsikatero situacijo v družini, skupnosti ali šoli pogledali drugače. Za vse udeležence je to pomenilo neko dodano vrednost v družbenem sobivanju. Okrepili so svoje socialno zavedanje s skupnimi dejavnostmi kot je bil na primer dan prostovoljstva, ko so dijaki in dijakinje istočasno v vseh partnerskih državah delali za skupnost. Spoznali so, da je delo za druge in z drugimi pomemben del naše družbe. Zelo pomemben sestavni del izkušenj naših dijakov in dijakinj v tem projektu je bilo spoznavanje

drugih kultur. Udeleženci projekta so lahko preko izmenjav v gostiteljskih družinah spoznali vrednote ter družinsko in šolsko življenje svojih vrstnikov iz partnerskih držav. Ta razširitev njihovega obzorja predstavlja zanje precejšnje povečanje izkušenj in spoznanje, da naša različnost ne predstavlja problema, pač pa nas medsebojno bogati (Sprinthall and Collnins, 1994). V novem okolju so z novimi ljudmi osebnostno zrasli in krepili zavest o skupni pripadnosti evropskemu kulturnemu prostoru, v katerem bomo vsi še naprej tkali prijateljske vezi z dijaki in profesorji. To je za dijake in profesorje največji in najboljši rezultat tega projekta. Da bi dobili primerljive rezultate projekta, smo razvili skupni znanstveno utemeljen vprašalnik, ki preučuje cilje in vrednote mladih ter njihovih staršev. Rezultate znanstvenega vprašalnika je objavil koordinator projekta Luis Goncalves skupaj s profesorico psihologije na Univerzi v Coimbri Christino Vieira v znanstveni reviji European Journal of Educational Sciencies.

2.7 Povzetek rezultatov znanstvenega vprašalnika

Posameznik pridobi temeljne vrednote za upravljanje posameznikovega življenja v družini, skupnosti in šoli. Tam pridobimo in utrdimo te vrednote tako za lastno življenje, kot za medosebne odnose. V prispevku je predstavljen primerjalni vzorec 889 oseb, to je 446 mladostnikov in 443 staršev iz sedmih evropskih držav, ki so izpolnili vprašalnik. V tem prispevku so predstavljeni glavni rezultati navzkrižne primerjave med državami in znotraj držav o zaznavanju pomembnosti vrednot za družino. Udeleženci so bili tudi naprošeni, naj sami ocenijo kako s svojim zgledom državljanstva vplivajo na druge. Na splošno matere menijo, da se v družinah vrednote bolj spodbujajo kot to menijo očetje, vendar pa se mnenja mladostnikov in mladostnic niso razlikovala. Pri primerjavi moških in žensk ne glede na to kateri generaciji pripadajo, se je pokazalo, da ženske pripisujejo vrednotam večji pomen za družino kot moški na Portugalskem, v Romuniji, Sloveniji in Turčiji. To bi lahko pojasnili s kulturnimi in religioznimi dejavniki, vključno s tradicionalnimi vlogami spolov (Derks in Elmers, 2016). V Avstriji, Belgiji in Grčiji teh razlik ni bilo. Med državami in znotraj držav so se pokazale nekatere specifične razlike v oceni vrednot. Kljub omejenemu številu udeležencev v vsaki državi razprava o rezultatih poudarja pomen razpravljanja o vrednotah, ki vodijo osebna in družbena načela v družini in zunaj nje, da bi ustvarili svet brez predsodkov in diskriminacije, svet v katerem vsak človek ne glede na kulturno, versko ali etnično identiteto lahko prispeva k skupnemu blagostanju (Vieira, C., idr., 2016).

2.8 V projektu smo dosegli naslednje cilje:

- ustvarili logotip projekta
- napisali 6 glasil
- sestavili vprašalnik za dijake in starše
- SPSS delavnica in seminar o raziskavi v šolskem okolju; SPSS analiza rezultatov raziskave o vplivih družine, skupnosti in šole pri oblikovanju vrednot najstnikov
- izvedli skupne raziskave, ankete, študije in analize
- pripravili videoposnetke o vrednotah skupnosti v državi vsakega partnerja
- opravili intervjuje v šoli
- izvedli delavnice o urejanju videa in o scenarijih prihodnosti v razredu
- uporabljali program Eduvista Toolkit
- napisali znanstveno študijo o vrednotah v družini, skupnosti in šoli, ki je objavljena v znanstveni reviji

- napisali vmesna in končna poročila vrednotenja
- ustvarili Erasmus kotiček v šoli vsakega partnerja
- razvili dejavnosti razširjanja
- pripravili raziskave, primerjalne analize in vprašalnike
- ustvarili in uporabljali spletna orodja: spletne strani, Facebook strani, blog, platformo eTwinning in Youtube za razširjanje rezultatov projekta
- uvedli inovativne prakse na organizacijski, regionalni, nacionalni in evropski ravni
- vključili dobre prakse in metode dela v dnevne aktivnosti
- izboljšali znanje tujih jezikov in IKT
- pripravili odprte izobraževalne vsebine kot so multikulturni učni načrti o socialnih in državljanskih vrednotah
- izboljšali kulturno zavest
- povečali kulturni dialog
- okrepili evropsko identiteto skozi razumevanje kulturne raznolikosti
- izboljšali poznavanje kulturne dediščine partnerskih držav
- okrepili evropsko državljanstvo

2.9 Povezave do rezultatov projekta:

Imamo več vidnih rezultatov projekta:

Logotip projekta na vseh uradnih dokumentih projekta.

Vitrina projekta na šolskem hodniku.

Bilteni so objavljeni v elektronski in papirni obliki.

Uradna spletna stran projekta: https://sites.google.com/site/fcserasmus/

Facebook stran projekta: https://www.facebook.com/FCS3Values/timeline

Facebook strani posameznih držav:

Slovenija: https://www.facebook.com/FCS-3-Values-Slovenia-843590075748245/

Avstrija: https://www.facebook.com/groups/1376615895984766/?fref=ts

Grčija: https://www.facebook.com/fcs3Greece/

Belgija: https://www.facebook.com/ErasmusprojectBelgium/?fref=ts

Turčija: https://www.facebook.com/groups/752417368185475/?fref=ts

Portugalska: https://www.facebook.com/groups/1596976063857141/?fref=ts

Facebook stran učiteljev: https://www.facebook.com/groups/FCS3values/

Spletna učilnica TwinSpace: http://twinspace.etwinning.net/7003/home

Poleg tega so bile vse šole v stiku z lokalnimi časopisi in lokalnimi oblastmi. Obstajajo različni članki v časopisih o projektu in veliko truda je bilo vloženega za posredovanje projekta lokalnemu prebivalstvu in oblasti.

Povezave do rezultatov projekta:

https://sites.google.com/site/fcserasmus/
https://twinspace.etwinning.net/7003/home
https://www.facebook.com/FCS3Values/

https://www.dropbox.com/home

http://learningdesigner.org/

Dostop za goste do Twinspace:

guest.guest.11 Password: guest

Vsi udeleženi dijaki iz vseh partnerskih držav so prejeli potrdilo o udeležbi Europass. Projekt je prejel nacionalni in evropski znak kakovosti eTwinning tako za dijake kot tudi za učitelje. Nacionalna agencija je uspešnost projekta ocenila z 89 točkami od 100 možnih.

3. Zaključek

S projektom je Gimnazija Šentvid veliko pridobila, saj smo s sodelovanjem v programu Erasmus+ omogočili mladim izboljšati njihove spretnosti, posodobili naše izobraževanje in usposabljanje ter omogočili dijakom nove izkušnje in s tem večjo možnost zaposljivosti. Spodbujali smo zamisel o "odprti šoli", ki krepi medsebojne odnose in vpliva na povezanost družine, šole in lokalne skupnosti. Na področju vrednot družine, skupnosti in šole smo iskali in analizirali dobre prakse. Dijaki so izboljšali učne kompetence in povečali motivacijo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Med učitelji je prišla do izraza večja povezanost, timsko sodelovanje in želja po boljšem poznavanju evropskih projektov in evropskih vrednot. S tem projektom se je povečala tudi medkulturna zavest. Med evropskimi dijaki smo spodbujali promocijo vrednot družine, skupnosti in šole. Med pomembne cilje, ki smo jih dosegli, šteje tudi povečanje samozavesti dijakov, njihovo spoznavanje in spoštovanje drugačnosti, krepitev zavesti o skupni pripadnosti evropskemu kulturnemu prostoru in spodbujanje k gradnji prijateljskih odnosov. Vse to igra pomembno vlogo pri oblikovanju vrednot in pri povečanju dijakovega samospoštovanja. Vse zaposlene na šoli in dijake smo spodbujali, da se vključijo v prostovoljno delo. Pridobili smo več avtonomije pri uporabi IKT za dijake in izboljšali znanje angleščine. Spodbujali smo aktivno državljanstvo s pomočjo inovativnih učnih gradiv. Artikulirali smo šolske vrednote in jih bomo stalno uvajali v šolsko prakso, predvsem pa nam bo raziskava o vrednotah kot poglobljeno znanje o tem vprašanju služila kot gradivo za državljansko vzgojo.

4. Viri

Derks, B. in Elmers, N. (2016). Gender and socilal hierarchies. Introduction and overview. V Faniko, K., Lerenzi- Cioldi, F., Sarrasin, O in Mayor, E. (ur.) *Gender and social hierarchies. Perspectives from social psychology* (str. 1-7). London: Routledge.

Future Classroom Lab: http://fcl.eun.org

Program Erasmus+ zelo uspešen tudi v Sloveniji. Pridobljeno 11.11.2017 s http://www.o-sta.com/msg.php?id=19312

Sprinthall, N. in Collins, W. A. (1994). Adolescent Psychology. A developmental view (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Company.

Vieira, C., Gonçalves, L., Jochl, A., Van Essche, M., Stavrianos, A., Brie L., idr, (2016). Adolescents' and parents' perceptions about core values to individual and family life: a cross-sectional study involving seven european countries. *European Journal of Educational Sciences, vol. 3* (no. 4, December 2016), 27-44. Pridobljeno 24.9.2017 s http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v3no4a27

Kratka predstavitev avtorja

Matija Pustovrh, profesor nemščine in angleščine, na Gimnaziji Šentvid v Ljubljani, poučuje nemščino. V letih od 2014 do 2016 je bil tudi koordinator projekta Erasmus+ »Family, community and school: the troika of my values!« na tej šoli.

Pomen mednarodnih izmenjav za celostni razvoj dijakov

The Role of International Exchanges for the Holistic Development of Pupils

Bernarda Podlipnik

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija
bernarda.podlipnik@stanislav.si

Povzetek

V sodobnem globaliziranem, potrošniškem in tehnološko hitro se razvijajočem svetu je vloga šole zagotovo pred novimi izzivi, kako motivirati dijaka za ustvarjalno in uspešno učenje, saj predstavljajo znanje, vrednote, veščine in naravnanosti, ki jih otroci pridobijo v letih šolanja, temelje za oblikovanje vseživljenjskega učenja. Raziskave kažejo na neločljivo prepletenost kognicije in emocij ter na pomen socialnih interakcij pri učenju, zato se je smiselno spraševati, kako pripraviti takšna učna okolja, ki bodo učinkovito prispevala k celostnemu razvoju učencev. Na podlagi pravkar zaključenega triletnega Erasmus+ projekta Art Nouveau – Art Renouveau, v katerega je bila poleg petih evropskih šol vključena tudi Škofijska klasična gimnazija, prispevek predstavlja primere dobre prakse, ki kažejo pomembno vlogo mednarodnih projektov pri celostnem razvoju dijakov. Raznolike dejavnosti, ki so bile izvajane v času projekta tako na posameznih šolah kot na izmenjavah na partnerskih šolah (mobilnostih), so dijakom omogočile konstruktivno projektno delo z nadgrajevanjem znanja, izkustveno učenje, raziskovalno učenje v avtentičnem okolju, ustvarjanje v različnih delavnicah, primerno organizirano sodelovalno delo v skupinah, predvsem pa so bili preko teh dejavnosti dijaki celostno izzvani. Pozitivni učinki projekta so se odražali tako v ustvarjalnih dijaških izdelkih, novih spoznanjih in razumevanju kulturnozgodovinskih razmer obravnavanega obdobja kot v motiviranosti za delo, krepitvi socialnih veščin, boljšem znanju tujih jezikov in večji pozitivni samopodobi. Učenci se učijo globlje, kadar lahko znanje, ki so ga pridobili pri pouku, uporabijo za reševanje resničnih problemov; na raziskovanju temelječi pristopi, še posebno tisti, ki potekajo v mednarodnem okolju, so pomemben način za negovanje komunikacije, sodelovanja, ustvarjalnosti in poglobljenega mišljenja.

Ključne besede: Art Nouveau – Art Renouveau, celostni razvoj, mednarodne izmenjave, sodelovalno učenje, učna okolja, ustvarjalnost, veščine

Abstract

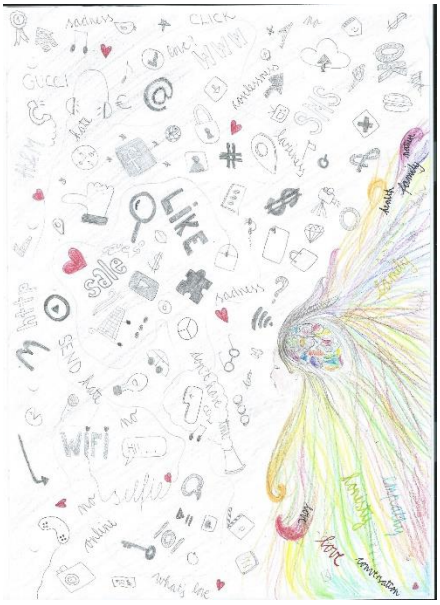
In today's increasingly globalised, consumer-driven and rapidly developing technological world, the role of the school is being constantly challenged. How can pupils be motivated to become creative and successful learners? The knowledge, values, skills and attitudes which children acquire during their schools years form the foundation for their lifelong learning. Research shows the inseparable connection of cognition and emotion and of the importance of social interaction in learning therefore it is important to examine ways of creating learning environments in which the holistic development of pupils can be nurtured. With reference to a recently completed Erasmus+ project, Art Nouveau – Art Renouveau, which included the Diocesan Classical Gymnasium and five other European schools, this paper will present examples of good practice which show the importance of international projects in pupils' overall/holistic development. Activities carried out during the lifetime of the project, both at the individual schools and during Mobilities (visits to the partner schools) enabled pupils to work together constructively and engage in experiential learning, collaborative group work, research

activities and creative workshops while improving/increasing their skills and knowledge. The positive outcomes of the project were evident in the creative output of the pupils, the improved understanding of the cultural and historical importance of the Art Nouveau movement, the higher levels of motivation, the strengthening of social skills, greater competence in the understanding and use of foreign languages and a more positive self-image. Deep learning takes place when pupils can use the knowledge they have gained in class to solve problems in the real world. Collaborative approaches, especially those which take place in an international context, are an important way of fostering developments in communication skills, collaboration, creativity and critical thinking.

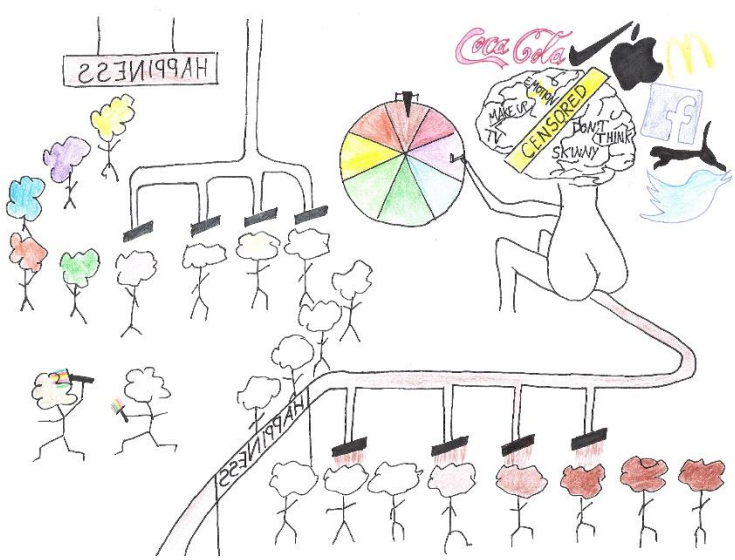
Keywords: Art Nouveau – Art Renouveau, collaborative work, creativity, holistic development, international exchanges, learning environments, skills

1. Uvod

Živimo v globaliziranem, potrošniškem in tehnološko hitro se razvijajočem svetu, ki pred nas postavljajo številne izzive na področju trajnostnega razvoja, medsebojnih odnosov, uporabe razvoja znanosti in tehnologij (predvsem informacijskih in komunikacijskih), vseživljenjskega učenja idr. Govorimo o t. i. globalni družbi znanja, ki bi si morala prizadevati za kompetence 21. stoletja. Mladi naj bi v idealnih primerih poglobljeno razumeli kompleksne koncepte, bili medijsko pismeni in znali uporabljati informacijske tehnologije, usposobljeni naj bi bili za timsko delo in obvladali socialne ter komunikacijske veščine; razvijali naj bi se v samostojne vseživljenjske učence, saj jih mora šolski sistem pripraviti za delovna mesta, ki še ne obstajajo, za rabo tehnologij, ki jih sploh še niso iznašli, in reševanje problemov, za katere še ne vemo, da sploh so problemi. Temeljni cilj učenja mora biti zato razvijanje »prilagoditvenih« kompetenc, tj. sposobnost za smiselno, fleksibilno in kreativno rabo usvojenega znanja in pridobljenih veščin v različnih kontekstih in situacijah (Dumont in Istance, 2013).



Slika 1: Jaz v sodobnem svetu (dijakinja 2. letnika ŠKG)



Slika 2: »Sreča« sodobnega sveta (dijakinja 2. letnika ŠKG)

Za kakovostno življenje v kompleksnem globaliziranem okolju ne zadostuje ponavljanje že znanega, ampak strokovnjaki med smernicami za učinkovita učna okolja postavljajo

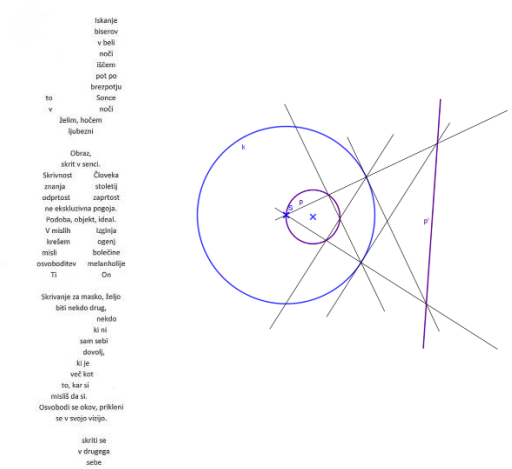
predvsem naslednje elemente: želja in dobra usposobljenost za nenehno učenje in prilagajanje stvarnosti, drznost za tveganje in iskanje novih rešitev (z novimi znanstvenimi, tehnološkimi in komunikacijskimi odkritji se postavljajo vedno novi izzivi), empatija, občutek za čutenje drugega in usmerjenost v dobrobit drugega. Šola mora otrokom postaviti spodbudno visoka pričakovanja, ne sme jih zadrževati na ravni učenja na pamet in reprodukcije znanja, temveč jih spodbujati k ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju ter tudi k razumevanju in uravnavanju lastnih metakognitivnih procesov (Juul, 2014).

1.1 Celostni razvoj

Strokovnjaki, ki osvetljujejo naravo učenja s kognitivne, psihološke in biološke perspektive, opozarjajo na neločljivo prepletenost kognicije in emocij ter na pomen socialnih interakcij pri delovanju možganov in posledično tudi pri učenju; pri učenju imamo opraviti s spodbujanjem in celo oblikovanjem možganov. Kako možgani sodelujejo pri učenju in kako učenje vpliva nanje, ima zato pomembne implikacije za učne poti učečih se in za to, kako učitelji pripravljajo učne situacije za učinkovito učenje. Kot kažejo kognitivne raziskave je podlaga vsake kompleksne kompetence, vključno s konceptualnim razumevanjem in učinkovitimi veščinami, dobro strukturirano znanje. Temeljno vprašanje je torej predvsem v tem, kako pripraviti takšna učna okolja, ki bodo čim bolj prepričljivo prispevala h konstruktivnemu, samoreguliranemu, umeščenemu in sodelovalnemu učenju ter od učencev terjala trdo delo, ki pa bi hkrati predstavljalo privlačen izziv brez pretirane obremenitve (de Corte, 2013). Učenci, ki nimajo dobro strukturiranega znanja, niso zmožni izkoristiti številnih socialnih, okoljskih, tehnoloških, kulturnih, ekonomskih, zdravstvenih in političnih virov, ki jih obdajajo (Schneider in Stern, 2013).



Slika 3: Moj svet (dijakinja 2. letnika ŠKG)



Slika 4: Jaz (dijak 2. letnika ŠKG)

S tega vidika so aktualna načela celostne pedagogike, ki poudarja, da učno okolje, v katerem otroka hkrati vzgajamo v celovito osebnost, ne more preprosto pristati na zunanje vidike svoje uspešnosti. Čeprav je ta velikokrat zelo dobro vidna predvsem v dosežkih učencev, pa sta poleg tega močno izpostavljeni socialna in čustvena dimenzija otrokovega razvoja. Celostna vzgoja stremi predvsem k naslednjim ciljem: pristen stik s samim seboj, izkušnja skupnosti (iskanje lastne identitete je medsebojno soodvisno z iskanjem skupnega poslanstva), ustvarjalnost in življenjskost znanja (Rifel, 2016). Po mnenju finskega arhitekta Juhanija Pallasmaa (2012) prevladujoče vzgojne prakse še vedno ločujejo miselne, razumske in čustvene zmožnosti na eni ter čutnost in telesnost na drugi strani, le redko pa naše utelešeno bivanje prepoznajo kot osnovo za interakcijo in integracijo s svetom ter kot osnovo

za zavedanje in samorazumevanje – v današnji dobi množične industrijske produkcije, omamljajoče potrošnje, evforične komunikacije in navideznih digitalnih okolij še vedno živimo v svojem telesu, človeška eksistenca je v osnovi utelešeno stanje.

1.2 Vloga mednarodnih izmenjav

Na Škofijski klasični gimnaziji, ki deluje v okviru Zavoda sv. Stanislava, smo svoje poslanstvo strnili v misel: ustvarjati pogoje za celovito osebnostno rast posameznika v skupnosti, da bi živel v polnosti in sooblikoval boljši svet. Pri pedagoškem delu izhajamo iz načela, da je v središču naše vzgoje otrok kot celostna osebnost v svoji telesni, čustveni, intelektualni, družbeni, moralni in duhovni razsežnosti, zato se trudimo, da pouk in ostale dejavnosti spodbujajo rast osebne identitete posameznega učenca. Pri tem imajo glede na naše več kot dvajsetletne izkušnje pomembno vlogo tudi mednarodne izmenjave, saj se v njihovem procesu intenzivno prepletajo tako usvajanje znanja kot tudi utrjevanje veščin in vrednot. Že takoj po ponovni ustanovitvi l. 1993 je Škofijska klasična gimnazija postala partnerica (ali bila celo soustanoviteljica) nekaterih mednarodnih šolskih mrež (Catholic international education office, European committee for catholic education, Evropska liga za kakovostno šolo idr.), v okviru katerih si šole izmenjujejo izkušnje in si pomagajo pri rasti v kakovosti ter se zavzemajo za gojenje zavesti o pripadnosti skupni evropski kulturi. Takoj smo začeli z organizacijo mednarodnih izmenjav in projektov – poleg že omenjenih organizacij tudi v okviru programov Comenius, Comenius Gebze, UCAPE, Erasmus, Zavoda za šolstvo RS, nekaj pa tudi povsem samostojno (Lindič, 2013). Ugotavljamo, da so pri mednarodnem sodelovanju izpostavljeni številni izzivi za vzgojno-izobraževalne procese: spoznati sebe in svoje življenje kot nekaj dragocenega in vrednega, medpredmetno povezovanje, izkustveno učenje, razvoj različnih vrst inteligentnosti, etično vrednotenje, ustvarjalnost, inovativnost ter socialne veščine, mreženje in komunikacija. Na podlagi pravkar zaključenega triletnega Erasmus+ projekta Art Nouveau – Art Renouveau, v katerega je bila poleg petih evropskih šol vključena tudi Škofijska klasična gimnazija, bom v prispevku predstavila primere dobre prakse v okviru imenovanega projekta, pri čemer bom izpostavila raznolike dejavnosti, oblike in metode dela, za katere ugotavljamo, da so pomembno sooblikovale proces celostnega razvoja dijakov.

2. Erasmus+ projekt Art Nouveau – Art Renouveau 2014–2017

Prijavitelj projekta je bila šola Wellington iz Ayra na Škotskem, poleg te šole in naše gimnazije pa so sodelovale še štiri partnerske šole: Mallinckrodt-Gymnasium iz Dortmunda (Nemčija), Institut Saint-Dominique iz Mortefontaina (Francija), Colegiul National "Constantin Cantacuzino" iz Targovista (Romunija) in Sredno obshtoobrazovatelno uchilishte Emilyan Stanev iz Velikega Tarnova (Bolgarija).



Slika 5: Logo projekta



Slika 6: Razglednica s secesijskimi motivi sodelujočih držav

2.1 Predstavitev projekta

Skupaj s koordinatorji (na naši gimnaziji je bila koordinatorica prof. Alenka Battelino) in izbranimi učitelji z vseh šestih šol smo na uvodnem sestanku maja 2014 zasnovali triletni projekt na temo obdobja Art Nouveau oz. secesije (1890–1910) v Evropi, ki je zaznamovala tako arhitekturo, slikarstvo, kiparstvo kot uporabno umetnost, notranjo opremo, nakit, knjižno oblikovanje itd. – poleg tega pa je predstavljala reakcijo na tradicionalno in uveljavljeno umetnost 19. stoletja. Poleg spoznavanja tega obdobja v različnih evropskih deželah naj bi dijaki značilnosti te smeri povezali (z različnih zornih kotov) s sodobnim časom ter vse to nadgradili z lastnim ustvarjanjem na različnih umetnostnih področjih ter uporabo sodobnih materialov in medijev. Dogovorili smo se, da bo projekt potekal večjezično ter da bomo za predstavitev in informiranje uporabljali sredstva sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (spletni blog, Prezi, Pinterest idr.). Razpisali smo natečaj za logo projekta (izbran je bil izdelek bolgarskega dijaka) in vsak na svoji šolski spletni strani odprli predstavitev tega projekta, skupno spletno stran (v angleščini) pa je odprla gimnazija iz Dortmunda. Za evalvacijo projekta smo sestavili kviz oz. vprašalnik o poznavanju secesije, ki naj ga na začetku in koncu projekta v elektronski obliki izvedemo na vseh šolah. Določili smo koledar in načrt dela:

- tri pripravljalna srečanja koordinatorjev in izbranih učiteljev (tridnevna, julij 2015 v Bolgariji, 2016 v Romuniji in 2017 v Franciji);
- šest izmenjav dijakov na partnerskih šolah (vsakič sodeluje 10 dijakov in 3 profesorji z vsake šole; vsako šolsko leto izvedemo dve celotedenski izmenjavi);
- v obdobjih pred, med in po izmenjavah na vsaki šoli potekajo različne dejavnosti (raziskovalno delo, delavnice, obiski razstav, priprava gradiv idr.), povezane s projektom, ki naj vključijo čim več dijakov; iščejo naj se možnosti predstavitve projekta tako na šoli kot v širšem prostoru (poročila, prispevki, članki v medijih ipd.).



Slika 7: Uprizoritev Idealnega soproga



Slika 8: Ogled razstave Nova umetnost v NM

Pri načrtovanju različnih dejavnosti so nas vodila načela učinkovitega učenja oz. dobrih učnih okolij, še posebej pa je bilo to izpostavljeno pri organizaciji in izvedbi celotedenskih izmenjav na partnerskih šolah, saj smo se zavedali, da želimo oblikovati močne učeče se skupnosti in graditi za kulturo občutljiva učna okolja – kultura močno oblikuje naša prepričanja in naše delovanje, kulturno zavedanje spodbuja medkulturno razumevanje in cenjenje drugačnih načinov življenja, kar je v vse bolj globaliziranem svetu vedno bolj pomembno (Hinton, Fischer, 2013). Raziskave o učenju jasno kažejo, da je učinkovito učno okolje tisto, ki postavlja učenje v središče (učenje naj bo čim bolj aktivno: npr. sodelovalno učenje, učenje, ki temelji na raziskovanju, projektno učenje, učenje, ki spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje), v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno (učinkovito učenje ni solo dejavnost, ampak je predvsem porazdeljena: konstruiranje individualnega znanja se dogaja s pomočjo procesov interakcije, pogajanja in sodelovanja; nevroznanost ugotavlja, da so tudi možgani ustvarjeni za interakcijo), pri čemer se interakcija vzpostavlja tudi preko sodelovanja na daljavo (IKT in digitalna gradiva); primerno organizirano in strukturirano sodelovalno skupinsko delo ima ogromen pozitiven vpliv tako na učne dosežke kot na vedenjski in čustven razvoj učencev (Instance in Dumont, 2013). Podobno pomen dobrih učnih okolij utemeljujejo tudi Schneider in Stern (2013), Hinton in Fischer (2013) ter de Corte (2013), ki govori o uporabi t. i. KSUS-učenja (učenje mora biti konstruktivno, samoregulirano, umeščeno in sodelovalno).

2.2 Gostovanje na partnerskih šolah

Naši dijaki so v skupinah po deset teden dni gostovali pri svojih sovrstnikih na petih partnerskih šolah. Ti dijaki so bili tudi sicer vključeni v projekt in so že precej dobro poznali izbrano umetnostnozgodovinsko obdobje, pripravili so že različne predstavitve posameznih vidikov secesije na Slovenskem, skupaj smo si ogledali secesijsko Ljubljano, marca 2015 so si v Narodnem muzeju ogledali razstavo "Nova umetnost in narava", ki je nastala v okviru mednarodne mreže Réseau Art Nouveau Network (v katerega je vključen tudi Muzej za arhitekturo in oblikovanje iz Ljubljane), pomagali so pri urejanju oglasne deske projekta, nekateri med njimi pa so sodelovali tudi v uprizoritvi gledališke igre O. Wilda Idealni soprog, ki so jo odigrali v angleščini. V času priprav na posamezno izmenjavo pa so začeli odkrivati tudi kulturnozgodovinsko podobo dežele, kjer bodo gostovali, večinoma so tudi že navezali stik vsak s svojim gostiteljem preko družabnih omrežij.

Program izmenjave na vsaki šoli je bil v izhodišču enako zasnovan, seveda pa ga je vsaka šola obarvala s kakšno specifično aktivnostjo. Temeljne dejavnosti na izmenjavi so obsegale:

- predstavitev šole in dežele: dijaki so spoznavali šolski sistem in samo šolo, običajno je bila predstavljena tudi država gostiteljica, njene naravne in kulturne znamenitosti, versko okolje in tradicija ter jezikovne značilnosti;
- predstavitev obdobja Art Nouveau in ogled znamenitosti (»Town trail«): dijaki so se spoznavali z deželnimi specifikami, primerjali secesijske elemente iz domače in drugih dežel ter iskali skupne slogovne značilnosti; gostujoča šola je za ogled mesta pripravila zgibanko (v angleščini) z nalogami in vprašanji, tako da so dijaki po skupinah aktivno odkrivali Art Nouveau na sprehodu po mestu, reševali naloge, fotografirali posamezne stavbe in njihove dele – te fotografije so jim nato služile kot motivno ali oblikovno izhodišče na marsikateri delavnici;
- ustvarjalne delavnice: dijaki so lahko svojo kreativnost in ideje materializirali na različnih umetnostnih področjih z uporabo tako tradicionalnih kot sodobnih materialov in medijev: npr. raznoliki načini oblikovanja in poslikave stekla, različne tehnike oblikovanja nakita, tradicionalne grafične tehnike (linorez, bakrorez, tisk s šablono), uporaba računalniških programov grafičnega oblikovanja, modeliranje, arhitekturne delavnice, vključevanje elementov tradicionalnih obrti, foto in video delavnice, plesne ustvarjalnice idr.; za vodenje delavnic so se šole pogosto povezale s strokovnjaki in umetniki iz drugih javnih ter zasebnih ustanov;



Slika 9: Delavnica vitraja



Slika 10: »Flash mob« v Parizu

- enodnevna ekskurzija: običajno je bila povezana z obdobjem Art Nouveau, a je bila tematsko razširjena še s spoznavanjem drugih znamenitosti, večinoma so se tudi v okviru ekskurzije odvijale (krajše) delavnice;
- razstava: zadnji dan izmenjave smo postavili na ogled izdelke, ki so jih dijaki ustvarili preko celega tedna – vedno znova smo bili presenečeni nad množico zanimivih likovnih in drugih del, nad raznolikimi idejami, kako so dijaki posamezne secesijske elemente, ornamente ali materiale reinterpretirali in vključili v svoje delo;



Slika 11: Razstava v Romuniji



Slika 12: Razstava v Bolgariji



Slika 13: Razstava v Nemčiji

– zaključna prireditev s podelitvijo certifikatov in zabavni večer s tradicionalnimi plesi in kulinariko: na vsaki izmenjavi je bila prav zaključna prireditev jasen pokazatelj, kako so se dijaki povezali med seboj, kako suvereno so navezovali stike v različnih jezikih in koliko novih vezi se je vzpostavilo in utrdilo med nami.

Poleg sodelovanja v različnih dejavnostih na izmenjavi so dijaki z vsake šole pisali tudi dnevnik v maternem jeziku in angleščini ter ga skupaj s fotografijami objavljali na šolskih spletnih straneh. Vsaka država je morala pripraviti tudi poročila (v angleščini) na določeno temo: predstavitev posameznih delavnic, ekskurzije, ogleda secesijskih značilnosti, izkušnja življenja v gostiteljski družini, ustvarjanje prijateljstev v večjezičnem okolju, naravna in kulturnozgodovinska podoba dežele. Pri pripravi poročil so se dijaki odločali tako za različne besedilne vrste (reportaža, poročilo, predstavitev postopka, intervju, anketa, potopisni ali dnevniški zapis itd.) kot oblikovne oz. tehnične variante (Power Point in Prezi predstavitve, kolaž, video, fotodnevnik idr.).



Slika 14: Poročilo o izmenjavi v Romuniji

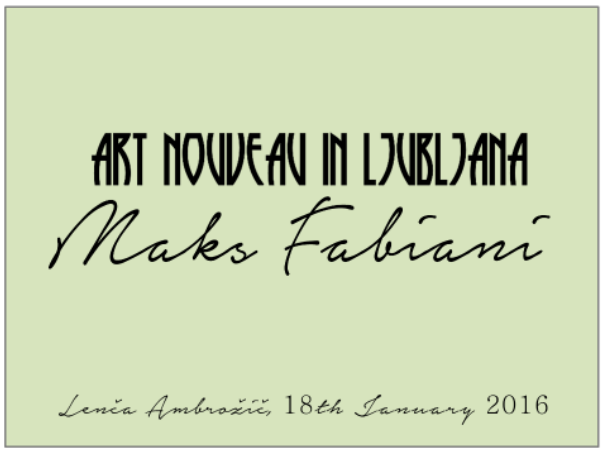


Slika 15: Predstavitev tkanja

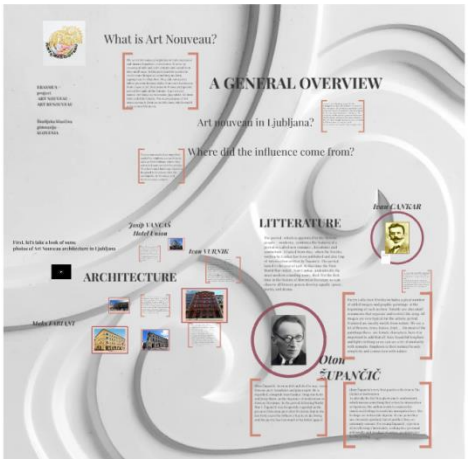
Večinoma je po zaključku izmenjave vsaka šola tudi doma pripravila manjšo razstavo ustvarjalnih izdelkov, naredila predstavitev izmenjave, napisala članke za šolsko ali lokalno glasilo, sodelovala na radiu in dijaki so vedno znova poudarjali, da jim je največ pomenilo, da so si ogledali secesijske stavbe in druge znamenitosti v živo, da so spoznavali delo in ustvarjalnost sovrstnikov z drugih evropskih šol ter da so se še sami preskusili v ustvarjanju, saj se je večkrat zgodilo, da so na delavnicah odkril kakšen nov talent ali dobili kopico idej, kaj lahko naredijo še doma ali v šoli. Barron in Darling-Hammond (2013) potrjujeta, da so razstave, projekti in portfolio priložnosti za pregledovanje in popravljanje na poti k vedno boljšim dosežkom. Takšne predstavitve učencem sporočajo, da je njihovo delo dovolj pomembno, da postane vir javnega učenja, praznovanja in da ponuja priložnost drugim v učni skupnosti, da vidijo in cenijo njihovo delo ter se učijo iz njega. Taki dogodki ustvarjajo tudi živo predstavitev ciljev šole in standardov, s čimer nenehno poudarjajo njihov pomen in navdihujejo za razvijanje pomembnih življenjskih veščin.

2.3 Izmenjava na Škofijski klasični gimnaziji

Za našo gimnazijo je bila zagotovo najbolj zanimiva in kreativna izkušnja organizacija izmenjave na naši šoli, ki je potekala konec januarja 2016, ko smo teden dni gostili 65 dijakov in profesorjev s petih partnerskih šol. Že od same vključitve v projekt so dijaki v parih in manjših skupinah raziskovali obdobje secesije na Slovenskem – poleg arhitekturnih značilnosti in znamenitosti smo želeli poudariti še širši pomen tega obdobja pri nas, zato smo izpostavili tudi vlogo literature in narodno-političnega prebujanja, poleg tega pa smo lahko vključili še 150-letnico rojstva arhitekta Maksa Fabianija, tako da so dijaki lahko raziskovali tudi ob različnih projektih in razstavah ob tej obletnici; na raziskovanju temelječi pristopi učenja so pomemben način za negovanje komunikacije, sodelovanja, ustvarjalnosti in globokega mišljenja (Mayer, 2013). Predstavitve svojih spoznanj so pripravili v slovenščini in angleščini, oblikovali so plakate, Prezi predstavitve ipd.



Slika 16: Ppt predstavitev Maksa Fabianija



Slika 17: Prezi predstavitev secesije

Dijaki so se dejavno vključili tudi v neposredne priprave in organizacijo izmenjave, pri čemer so (verjetno tudi zaradi predhodnih izmenjav na Škotskem in v Romuniji ter v pričakovanju gostov) pokazali visoko stopnjo motiviranosti, samoinciativnosti in pripravljenosti za delo (celo pri pospravljanju in pripravi prostorov, peki peciva, razporejanju malice, ureditvi tiskovin ipd.). Pred pričetkom izmenjave so dijaki poskrbeli za celostno grafično podobo: ena od dijakinj je oblikovala logo naše izmenjave, na podlagi katerega so nato oblikovali priponke za vse sodelujoče, naslovnice tiskanih gradiv, knjižne kazalke, velik

predstavitveni plakat (t. i. pingvin, nad katerim so bile druge šole tako navdušene, da je nato v času izmenjave oblikovala še splošni predstavitveni »pingvin« projekta, ki so ga dale šole natisniti za svojo reprezentanco), vabila na zaključno prireditev, certifikate idr. V razstavnem atriju so pripravili fotografsko razstavo secesijskih stavb iz Ljubljane, predhodnih izmenjav na Škotskem in v Romuniji (iz ogleda Glasgowa in Sinaje) ter Dunaja, saj je bil razvoj secesije na Slovenskem neposredno vezan na tedanjo prestolnico. Na podlagi dijaških predstavitev secesije smo pripravili obsežno brošuro z vprašanji in nalogami za sprehod po secesijski Ljubljani, pri čemer so dejavno sodelovali s fotografijami, prevodi v angleščino in grafičnim oblikovanjem. Za naše goste so dijaki pripravili tudi pozdravne glasbene nastope, poskrbeli so za predstavitev šole in vodeni ogled po njej, v sliki, glasbi in besedi so zanimivo prikazali Slovenijo in slovenščino, naučili goste nekaj besed in fraz v slovenščini ipd.



Slika 18: Logo izmenjave na naši gimnaziji



Slika 19: Plakata izmenjave

Predstavitev secesije na Slovenskem so prevzeli maturanti umetnostne zgodovine, ki so dopoldne pripravili več krajših predavanj (o družbenozgodovinskih okoliščinah, razvoju Ljubljane, osrednjih arhitektih secesijske Ljubljane, navezavi na evropske Art Nouveau tokove ipd.), popoldne pa so v skupinah popeljali goste na ogled po Ljubljani, kjer so dijaki reševali naloge v brošurah in fotografirali secesijske elemente, kar jim je v naslednjih dneh služilo kot izhodišče na ustvarjalnih delavnicah. Tako dijaki kot profesorji so bili presenečeni in navdušeni nad suverenim nastopom maturantov in njihovim odličnim poznavanjem tematike. Tri manjše skupine dijakov so na ekskurziji na Kras in obalo prevzele vodenje po Piranu in predstavitev kulturnih ter naravnih znamenitosti tega dela Slovenije.



Slika 20: Predstavitev secesije v dvorani



Slika 21: Vodenje po secesijski Ljubljani

Poznavanje in razumevanje secesije smo nadgradili z ustvarjalnimi delavnicami, ki so jih večinoma vodili naši nekdanji dijaki: akad. slikarka je pripravila delavnico secesijske risbe, industrijska oblikovalka odlično delavnico grafičnega oblikovanja, študenti arhitekture so pripravili arhitekturno delavnico s secesijskimi izhodišči in uporabo različnih materialov; nekaj posebnega je bila delavnica t. i. žive umetnosti, ki jo je vodil študent biokemije, pri kateri so v laboratoriju slikali z bakterijami – z rastjo bakterij, ki so jih nanesli, se je razvijala tudi končna slika; dijaki so spoznali, da človek nikoli ne more imeti popolnega nadzora nad obliko končnega izdelka – kar mu doda prijeten element presenečenja in ostaja vir človeškega čudenja. Poleg delavnic, kjer so izdelovali razne uporabne predmete iz umetnega usnja, oblikovali nakit iz aluminijaste žice, se preskusili v kaligrafiji, pa smo zaradi pomembne vloge jezika in literature na prehodu 19. v 20. stoletje na Slovenskem, vključili tudi literarno delavnico, ki so jo pripravili in vodili dijaki 4. a. Že pred samo izmenjavo so vse sodelujoče šole povabili, da so poslali dve ali tri značilne pesmi vidnega domačega pesnika tega obdobja v izvirnem jeziku in angleškem prevodu; naredili so izbor prispelih pesmi, ki so jih nato na delavnici interpretirali in jih prevedli vsak v svoj jezik; izbrane pesmi v prevodih so zbrali in lično oblikovali v malih »pesniških zbirkah«, posamezne pesmi po vložili v umetelno oblikovane okvirje (oblikovali so jih na delavnici valovite lepenke), zadnji dan izmenjave pa so jih tudi predstavili na pesniškem recitalu, kjer smo lahko prisluhnili zvenu poezije v šestih jezikih. Dijaki so sodelovali tudi pri postavitvi razstave in prevzeli vodenje zaključne prireditve ter organizacijo pogostitve z zabavnim programom ob poslovilnem druženju.



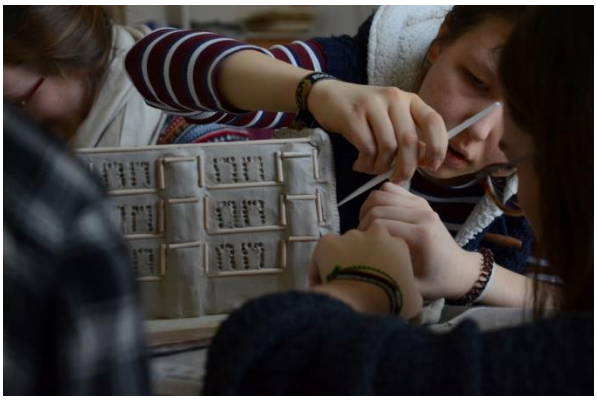
Slika 22: Delavnica slikanja z bakterijami



Slika 23: Slike z bakterijami



Slika 24: Delavnica grafičnega oblikovanja

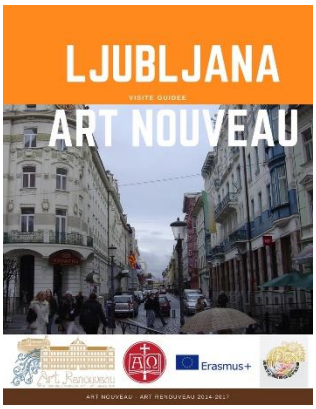


Slika 25: Arhitekturna delavnica

Posebej dragocena izkušnja pri organizaciji izmenjave je bila neverjetna ustvarjalna zagnanost, ki je združila tako profesorje kot dijake in tudi nekdanje maturante naše gimnazije. Tako gostujoči dijaki kot profesorji so bili navdušeni nad našim zavodom in utripom življenja v njem, nad dijaško ustvarjalnostjo in odprtostjo, urejenostjo šole, organiziranostjo, predvsem pa nad gostoljubnostjo vseh – dejansko je bilo ves teden čutiti zelo prijetno razpoloženje, pripravljenost za delo, kreativno sodelovanje in medsebojno druženje. Na šoli imamo odlične prostorske in tehnične možnosti ter pogoje za tovrstne dejavnosti, a brez zaupanja in podpore vodstva ter brez tako strokovne kot osebne zavzetosti zaposlenih, predvsem pa brez mladostnega navdušenja, iskrivosti, neverjetnih idej ter pripravljenosti za delo naših dijakov ne bi mogli izpeljati takega projekta – ob tovrstnih dogodkih lahko resnično doživiš, kako dragocen je prispevek vsakega posameznika.

2.4 Zaključek projekta

Seveda vsak tovrsten mednarodni projekt na koncu zahteva pisanje obsežnih poročil, zbiranje potrebnih gradiv, urejanje potrdil in obrazcev, s čimer dokazujemo, da smo učinkovito porabili sredstva, ki smo jih prejeli (v resnici je to najmanj prijeten, a potreben del projekta), da smo upravičili namen in uresničili načrtovane dejavnosti in naloge, ki smo jih navedli v prijavni dokumentaciji, predvsem pa, da evalviramo, koliko je bil naš projekt učinkovit. V ta namen je vsaka šola zbrala zgibanke in brošure o secesiji (v vseh šestih jezikih partnerskih šol), ki smo jih pripravili za vsako sodelujoče mesto (te smo tudi ponudili mestnim turističnim uradom, občinam in kulturnim ustanovam), zbrali smo medijske objave in odzive na naš projekt, uredili smo obsežen elektronski katalog s fotografijami izdelkov z ustvarjalnih delavnic z vseh šestih izmenjav (zbiranje, urejanje in oblikovanje je prevzela naša gimnazija) in ponovno izvedli vprašalnik o poznavanju secesije – rezultati so bili zelo dobri, poznavanje ustvarjalcev, del in značilnosti tega obdobja je bilo precej boljše kot na začetku projekta (kljub temu da so odgovarjali tudi drugi dijaki, ki niso bili vključeni v projekt).



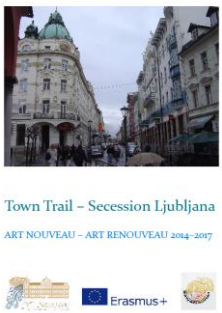
Slika 26: Naslovnica brošure o secesiji



Slika 27: Naslovnica eKataloga ustvarjalnih izdelkov



Slika 28: Naslovnica pesniške zbirke



Slika 29: Naslovnica secesijske brošure z nalogami

3. Zaključek

V projektu Art Nouevau – Art Renouveau so naši dijaki v preteklih treh letih ne samo spoznavali obdobje secesije pri nas in v različnih evropskih deželah ter odkrivali kulturnozgodovinske povezave znotraj evropskega prostora, temveč so tudi umetniško ustvarjali, prijateljevali s sovrstniki iz tujine, bogatili znanje tujih jezikov, krepili številne socialne veščine in komunikacijske spretnosti. Tovrstni projekti so obogatitev tako za vsakega

posameznega dijaka kot tudi za šolo, saj – kot pravita Barron in Darling-Hammond (2013) – je treba veščine 21. stoletja razvijati z učenjem, ki podpira raziskovanje, uporabo, produkcijo in reševanje problemov, kar naj bi omogočalo učencem razviti nujno potrebno medijsko pismenost, kritično in sistemsko mišljenje ter medosebne in samouresničevalne veščine, s katerimi bi znali voditi projekte ter bili sposobni poiskati vire in uporabljati orodja. Tega pa učenci ne morejo razviti sami po sebi z delom na omejenih šolskih nalogah, ki poudarjajo pomnjenje in zahtevajo le odgovore, ki dokazujejo ponavljanje ali uporabo preprostih algoritmov. Poleg tega znanje, vrednote, veščine in naravnanosti, ki jih otroci pridobijo v letih šolanja, predstavljajo temelje za oblikovanje vseživljenjskega učenja (Dumont in Instance, 2013).

Pregled raznolikih dejavnosti, evalvacija načrtovanega dela in pogled na ustvarjalne izdelke, ki so nastali, nam ob zaključku projekta Erasmus+ kažejo, da so bili doseženi številni elementi z vidika celostne vzgoje: skrbno načrtovanje učnih okolij, učenje temelji na lastni izkušnji in se odvija v skupnosti in za skupnost (sodelovalno učenje), motiviranje dijakov za pridobivanje novih spoznanj in kompetenc, spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti, osmišljanje pridobljenega znanja z interdisciplinarnim pristopom, povezovanje med šolami iz različnih evropskih dežel (izmenjava med inovativnimi učnimi okolji v različnih državah), povezovanje med različnimi generacijami dijakov (deljenje izkušenj), spodbujanje neformalnega vrednotenja dosežkov idr.

Zaradi vseh pozitivnih izkušenj in odličnih rezultatov z našimi prijateljskimi šolami že načrtujemo nov projekt, tokrat na temo astrofizike, h kateremu smo povabili še dve šoli, in sicer s Portugalske in Makedonije. Zavedamo se, da niso pomembni samo rezultati, ki se kažejo v dijaških izdelkih z ustvarjalnih delavnic, spletnih predstavitvah projekta, razstavah, poročilih, blogih, brošurah in mestnih vodnikih v različnih jezikih, ki smo jih ustvarili (na ogled so na naši spletni strani http://www.stanislav.si/skg/brosure-ki-smo-jih-pripravili-v-projektu-art-nouveau-art-renouveau/), ampak da v resnici šteje in ostaja predvsem tisto, kar je vsakega od udeležencev osebno nagovorilo in odprlo proti drugemu.



Slika 30: Video predstavitev Erasmus+ projektov



Slika 31: Razstava na naši gimnaziji

4. Literatura

Barron, B., in darling-Hammond, L. (2013). Obeti in izzivi za pristope k učenju. Temelječe na raziskovanju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), O naravi učenja (str. 183–206). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), O naravi učenja (str. 37–64). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dumont, H., in Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja* (str. 23–36). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hinton, C., in Fischer, K. (2013). Učenje iz razvojne in biološke perspektive. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja* (str. 23–36). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Istance, D., in Dumont, H. (2013). Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja* (str. 285–303). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Juul, J. (2014). *Šolski infarkt*. Kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje. Celovec: Mohorjeva družba.

Lindič, M. (2013). Ekskurzije v tujino, izmenjave in mednarodne dejavnosti na ŠKG. V J. Kurinčič (ur.), *Skozi tebe kipela bo rast* (str. 228–232). Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.

Mayer, R. (2013). Učenje s tehnologijo. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja* (str. 163–182). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pallasmaa, J. (2012). *Misleča roka*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Rifel, T. (2016), Inovativno učno okolje z vidika celostne vzgoje. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (str. 35–50). Kranj: Šola za ravnatelje.

Schneider, M., in Stern, E. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja* (str. 65–82). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Bernarda Podlipnik je profesorica slovenščine in umetnostne zgodovine na Škofijski klasični gimnaziji ter vodja razstavne dejavnosti v Zavodu sv. Stanislava. V letih 2004–2010 je kot glavna ocenjevalka za izbirni maturitetni predmet Umetnostna zgodovina sodelovala v Državni predmetni komisiji na Državnem izpitnem centru, v letih 2010–2014 pa je bila članica Predmetne razvojne skupine za umetnostno zgodovino na Zavodu za šolstvo RS in je sodelovala v projektu Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah.

Projekti *Erasmus*: Uporabnost pri pouku

Erasmus Projects: Application in the Classroom

Nika Cebin, Maja Lebar Bajec

Gimnazija Ledina, Resljeva cesta 12, Ljubljana
nika.cebin@gmail.com
maja.lebar@guest.arnes.si

Povzetek

CLIL je kratica za c*ontent language integrated learning*. V slovenščini bi to prevedli kot poučevanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku, kjer gre za hkratno učenje vsebine učnega predmeta in jezika, v katerem se predmet poučuje.

Po pristopu CLIL se vsebinsko in jezikovno delo povezujeta – v središču jezikovnega in vsebinskega pridobivanja je razumevanje besedila. Učitelj mora veliko pozornosti posvetiti bralnim, učnim in delovnim strategijam.

Rezultati mednarodnih raziskav so pokazali, da je bila motivacija dijakov pri uri z metodo CLIL večja, da so si dijaki zapomnili več novega besedišča v tujem jeziku in ga aktivneje uporabljali kot pri klasični uri tujega jezika. Tak način dela predstavlja za učitelja velik izziv, saj od njega zahteva več načrtovanja in usklajevanja z učiteljem tujega jezika in podpore dijakom, kar doseže z metodami učenje učenja, uporabo IKT-ja, sodelovalnimi tehnikami učenja in poučevanja, formativnim spremljanjem dijakov in povratnimi informacijami ter tesno povezanostjo s konkretno-praktičnimi nalogami. Vse to se odraža v uporabnosti usvojenega znanja dijakov v tujem jeziku (v avtentičnih situacijah).

Ključne besede: CLIL, IKT, motivacija, podpora (vizualna, zvočna), učne strategije.

Abstract

CLIL is an abbreviated term for »*Content Language Integrated Learning*«, in other words teaching of various subjects in English, where students simultaneiouly learn the subject matter and the foreign language.

Language work and content are closely entertwined while using this method. The teacher must be especially attentive to reading and learning strategies.

International surveys have shown that students were highly motivated while dealing with CLIL methods. They managed to memorise foreign language vocabulary better and use it in an active way, much more than when they were taught in a traditional way. Such lessons, however, present a great challenge for the teacher, since they have to plan lessons together with foreign language teachers and prepare support for the students. This can be achieved via various learning methods, the use of ICT, cooperative learning and teaching, students' feedback and especially practical project-oriented tasks. All aforementioned can reflect in the use of the newly-acquired language in authentic situations.

Key words: CLIL, ICT, learning strategies, motivation, visual and aural support.

1. Uvod

Evropsko izobraževanje Erasmus+ (za učitelje) z naslovom *CLIL in Dublin* (pod vodstvom organizacije English Matters), ki sem se ga udeležila, je potekalo od 25. julija do 5. avgusta 2016. Vključevalo je širok spekter pridobitve kompetenc, na primer metodično-didaktične kompetence, jezikovne kompetence (sporazumevanje in načrtovanje poučevanja določene predmetne vsebine nejezikovnega predmeta v tujem jeziku), sporazumevanje v tujem jeziku, kulturne in socialne kompetence. Tečaj je med drugim temeljil tudi na avtentičnem spoznavanju Irske, predvsem njenega glavnega mesta Dublina in njegove okolice. Izobraževanje je potekalo na Univerze Svete trojice (Trinity College). Vsak delovni dan, od ponedeljka do petka, smo pričeli s predavanji in aktivnostmi ob 8.00, delo pa smo zaključili predvidoma ob 15.30; kakšen dan pa se je zaradi projektnega dela zaključil tudi kasneje.

Glavni cilji izobraževanja:

- naučiti se načrtovati učno uro po metodologiji CLIL, kjer sta povezani določena vsebina (tematika) z aktivno uporabo tujega (angleškega) jezika (uporaba učnih strategij, tehnik sodelovalnega učenja in skupinskega dela, uporaba različnih orodij, kot so pojmovne mape in drugi vizualni pripomočki, uporaba IKT, formativno spremljanje napredka dijakov, vrednotenje in ocenjevanje dijakov);
- naučiti se izdelati portfolio CLIL (refleksijsko pismo v obliki dnevnika) in ga beležiti;
- ustvariti različne komunikacijske situacije za izboljšanje besedišča, izgovarjave in uporabe angleškega jezika (avtentično učenje jezika v irskem okolju);
- deliti in izmenjati izkušnje s kolegi iz različnih evropskih dežel;
- najti stičišče za prihodnje sodelovanje v evropskem šolskem partnerskem odnosu.

2. Lastnosti metodologije CLIL

Udeleženci izobraževanja CLIL smo uvodoma spoznali uporabo ene od tehnik sodelovalnega učenja – skupinski intervju (*team interview*). Razdelili smo se v štiri skupine in vsak od udeležencev v posamezni skupini si je najprej zastavil tri vprašanja v povezavi s svojim poučevanjem, jih zapisal na list, nato pa smo na posamezna vprašanja odgovarjali drugi udeleženci skupine. Med izobraževanjem smo spoznali še druge zanimive tehnike sodelovalnega učenja, ki so po metodologiji CLIL zelo dobrodošle. To so *think-pair-share, quiz-quiz-trade, pens in the middle, date time, pass the page*.

CLIL je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, v katerem se vse ali določene jezikovne vsebine nejezikovnega predmeta obravnavajo v tujem jeziku. CLIL združuje vsebino, jezik in učenje (Marsh, 2002). Tuji jezik postane orodje poučevanja, fokus poučevanja je na strokovni vsebini posameznega predmeta.

Po Marshevi definiciji CLIL-a zajema ta koncept pouka sledeči okvir štirih C-jev: *culture* – kulturo (državljanstvo, svetovna kultura, spoznavanje drugih in samega sebe, strpnost in sprejemanje drugih), *community* – skupnost (jezik kot sredstvo za sporazumevanje in učenje, fraziranje, komunikacija, ponavljanje, interakcije, kreativno mišljenje, sodelovalno učenje), *content* – vsebino (pridobitev znanja, veščin in razumevanja) ter *cognition* – zavest (taksonomske stopnje po Bloomu: ponavljanje ali reprodukcija, razumevanje, uporaba, analiza, evalvacija – argumentiranje in kreativnost). V sklopu metodologije CLIL mora dober učitelj upoštevati še deset različnih učnih tipov (Gardner, 1983): naturalist (*nature smart*), odprt za ljudi (*people smart / interpersonal*), logično-matematični tip (*number smart / logical*

/ mathematical), vizualni tip (*picture smart / visual*), usmerjen vase, introvertiran tip (*self smart / interpersonal*), gibalni, kinestetični tip (*body smart / bodily-kinesthetic*), glasbeni tip (*music smart / musicial*) in jezikovni, lingvistični tip (*word smart / linguistic*).
Pri tem konceptu pouka se morajo dijaki počutiti sproščeno, varno in sprejeto. Za to je odgovoren učitelj.

Prav tako metodologija CLIL vključuje orodja treh A-jev za načrtovanje učne ure (*analyse, add and apply / assure*). Najprej je pomembna analiza (*analyse*) vsebine za jezik učenja (potrebno je definirati vsebino in analizirati, kakšen jezik je potreben za razumevanje koncepta vsebine). Sledi dodajanje (*add*) vsebine k jeziku za učenje, pri čemer je poudarek na učečemu; kot učitelj je potrebno pomisliti, kako graditi vsebino in hkrati uporabiti tuji jezik za učenje; dijaki potrebujejo strategije za uspeh pri branju besedila ali pisanja. Kot zadnje orodje treh A-jev je smiselnost, ustreznost (*apply / assure*), tj. smiselnost vsebine skozi učenje, z uporabo miselnih veščin, ki jih dijaki uporabijo v okviru dogajanja.

2.1. Načrtovanje učne ure po metodologiji CLIL

Učitelj mora pri načrtovanju obravnavane tematike po metodologiji CLIL upoštevati:

(1) Jezikovne zahteve
- učitelj tujega jezika naj pomaga / nauči učitelja nejezikovnega predmeta novo besedišče, ki ga zahteva obravnavana tema;
- dijaki naj v čim večji meri uporabljajo besedišče in slovnico tujega jezika: **socialni jezik**, to so veščine, ki jih potrebujemo za vsakodnevno konverzacijo (BICs – *basic interpersonal skills*), in **akademski jezik**, ki obsega razumevanje in uporabo formalnega jezika; vključuje uporabo možnih rezultatov; to je jezik razumevanja določene tematike predmeta, (CALP – *cognitive academic linguistic proficiency*).

(2) Izbiro gradiva, orodij in aktivnosti

Učitelj poskrbi za nadgradnjo vsebine in učenje tujega jezika, pri čemer uporablja tehnike učenje učenja (VŽN, pojmovne mape), vodi skupinsko delo in poskrbi za sodelovalno učenje z uporabo različnih tehnik, kot so *pass the page, pencils in the centre, date time, quiz-quiz-trade, think-pair-share, think interview, sharing information of topic*.

(3) Vključenost miselnih procesov (pomnjenje, klasifikacija, evalvacija, utemeljevanje in analiza) po Bloomovi taksonomiji z upoštevanjem višjih in nižjih taksonomskih stopenj učenja).

Višje taksonomske stopnje učenja (*HOTS – high order thinking skills*) s pogosto uporabljenimi glagoli so:
- uporaba (pokaži, dopolni, uporabi, razvrsti, oceni, ilustriraj, reši)
- analiza (primerjaj, razloži, oceni, razvrsti, identificiraj, zanikaj, odkrij)
- evalvacija (presodi, razvrsti po prioriteti, priporoči, odloči, izberi)
- kreativnost (načrtuj, odkrij, oblikuj, sestavi, predstavljaj, oceni)

Nižje taksonomske stopnje učenja (*LOTS – low order thinking skills*) s pogosto uporabljenimi glagoli so:
- pomnjenje (opiši, imenuj, napiši, povej, najdi, opredeli)

- razumevanje (razloži, primerjaj, razpravljaj, napovej, prevedi, pojasni)

(4) IKT v CLIL-u

Uporabni načini predstavitev (poleg PPT) so *Prezi, Tes, Zunal, Teachers pay teachers*.
Različni programi, ki jih dobimo na spletu in jih lahko uporabljamo ter vključujemo v metodologijo CLIL, so: *Tablete@ando, Piscart, Timeline, Quizmo, Mindomo, News-o-matic* in *Kahoot.*

2.2. Strategije za uspeh poučevanja po metodolgii CLIL

2.2.1. Strategije pred nalogo

Pred vsako nalogo, ki jo bodo dijaki opravljali, mora učitelj postaviti učne cilje, določiti kriterije za merjenje uspešnosti opravljene naloge in postaviti časovni okvir dela.

2.2.2. Strategije med nalogo

Dijaki najprej določijo ključno besedišče vsebine (tematike) in povedo pomen besedišča in vsebine besedila. Uporabljajo lahko dvojezični slovar, delo lahko poteka v dvojicah … Učitelj lahko predlaga dijakom, kako naj si zapomnijo nove besede ali pojme. Potem sledi gradnja vsebine, t. i. odranje (*scaffolding*), kjer je učitelj tisti, ki zagotavlja različne strategije kot podporo dijakom pri razumevanju, procesiranju in tvorbi nove vsebine v tujem jeziku. Za določeno temo je potrebno, da učitelj dijake najprej motivira, naloge razporeja po korakih z vmesnimi odmori, dijake spodbuja in jim pomaga, če potrebujejo usmeritev (pomoč), priskrbi vizualne in zvočne spodbude ter daje dijakom pozitivne povratne informacije.

2.2.3. Strategije po nalogi

Po nalogi sledi vrednotenje in ocenjevanje dijakov. »Standardi znanja« so orodje za načrtovanje učnih rezultatov. Dovoljujejo, da učitelji prilagodijo in diferencirajo heterogene razrede glede na različne ravni znanja.

Dobro je, da učitelj dijakom obrazloži standarde znanja in določi jasne kriterije pred ocenjevanjem oziroma pred začetkom učne enote po CLIL-u. Načini ocenjevanja niso le pisni ali ustni v klasični obliki, pač pa je lahko ocenjena predstavitev samostojno opravljene naloge, prikazan in opisan demonstracijski poskus pri biologiji, kemiji ali fiziki in podobno, prilagojeno posameznemu predmetu.

3. Zaključek

Prispevek poučevanja po metodologiji CLIL je predvsem v tem, da ga z učenjem strokovnih vsebin in jezika hkrati postavlja v realne življenjske situacije, v katerih se dijaki aktivno soočajo s problemi in njihovimi možnimi rešitvami.

Naveden je konkreten primer priprave kot del načrtovanja učne enote po metodologiji CLIL, ki je bil izveden v okviru izmenjave Erasmus+ (KA2) med nizozemskimi in našimi dijaki.

4. Literatura

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. San Francisco: Basic Books.

Lazar J. (2015). Delo z besedilom pri CLIL-u kot spodbuda za razvoj bralnih strategij. Študija o pouku zgodovine v tujem jeziku. ANALI PAZU HD, let.1,2 /2015, 107-117.

Marsh, D. (2002). CLIL – The European Dimension; Actions, Trends and Foresight Potential. UniCOM, Continuing Education Centre.

http://www.education.com/science-fair/article/vitamin-c-in-fruit-juice/

https://en.wikipedia.org/wiki/Theory of_multiple_intelligences

http://www.kis.si/en/

www.outreach.canterbury.ac.nz/chemistry/documents/vitaminciodine.pdf

www.onestopenglish.com

https://www.pinterest.com/explore/fruit-creations

www.schoolnutritionandfitness.com

http://www.kis.si/en/

Kratka predstavitev avtoric

Nika Cebin je profesorica kemije na Gimnaziji Ledina v Ljubljani. Na Biotehniški fakulteti je končala magistrski študij na oddelku za živilstvo, smer prehrana. Je koordinatorica Ekošole, članica šolskega razvojnega tima in nacionalne predmetne maturitetne komisije za kemijo. Sodeluje v mednarodnih projektih izmenjave Erasmus+ za dijake in učitelje. Udeležuje se nacionalnih in mednarodnih dogodkov, ki so povezani z eksperimenti izven učilnice; že četrto leto so z dijaki aktivno sodelovali na Znanstivalu pod okriljem Hiše eksperimentov in letos prvič na festivalu »Science on Stage« v Debrecenu na Madžarskem pod okriljem Slovenske znanstvene fundacije.

Maja Lebar Bajec je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomirala iz angleškega jezika s književnostjo, ta predmet tudi poučuje na Gimnaziji Ledina v Ljubljani. Sodelovala je na več mednarodnih konferencah SIRIKT in se udeležila mednarodnega projekta izmenjave učiteljev Erasmus +. Njena področja zanimanja so komunikacija, mehke metode poučevanja ter tuji jeziki in kultura.

Priloga 1: Hrana in trajnost – sadje in njegov pomen za zdrav način življenja

Food and sustainability thrive (FAST) – fruit and its benefits in a healthy lifestyle

Ciljna skupina: dijaki v starosti med 13. in 17. letom

Tema: vloga hrane (sadja) in trajnosti v vsakdanjem življenju mladih

Temeljna vprašanja:

1. Katere pomembne snovi (makro in mikro hranila) so prisotna v hrani (sadju)? Kateri vitamini in minerali so prisotni v različnih vrstah sadja?

2. Primerjajte nizozemsko in slovensko tradicionalno hrano in opišite pomen uravnotežene, zdrave, ekološko pridelane, lokalne in domače hrane; zapišite slabosti hitre hrane.

3. Projektno delo / e-raziskovanje: Zapišite pojme, ki se nanašajo na naravno (ekološko) pridelano hrano glede na evropske zahteve, in jih razložite.

4. Utemeljite barvo sadja s prisotnostjo pomembnih sestavin (vitamin, minerali ter fitokemikalije, med katerimi so najbolj poznani antioksidanti), ki imajo velik vpliv na zdravje.

Aktivnost: Dijaki pričnejo raziskovati temo s poudarkom na hrani in trajnosti z uporabo tehnike učenje učenja, VŽN. Najprej zapišejo, kaj o omenjeni temi že vedo, sledi zapis, kaj si želijo vedeti, in na koncu zaključene teme odgovorijo še na vprašanje, kaj so se naučili. Del projekta poteka frontalno, večji del pa v parih in skupinah z uporabo sodelovalnih tehnik učenja (skupinski intervju) in IKT-ja (pametni telefoni, tablice in povzetek učne enote z igranjem igre v *Kahootu*).

Čas: 4 ure

Cilji:

- Splošni cilji:

- definirati pomen trajnosti v prehrani,
- spodbuditi dijake k uživanju lokalne, ekološke in doma pridelane hrane,
- povečati zavest dijakov o prednostih lokalne, ekološke in doma pridelane hrane.

- Predmetni cilj: poznavanje različnih vrst sadja in načinov kmetovanja v Sloveniji (ekološko, integrirano in tradicionalno)

- Učni cilji: pomen raznolikosti sadja, spoznavanje terminologije za hrano, pridelano na čim bolj naraven način (trajnost), spoznavanje zakonitosti trajnostne pridelave glede na evropske standarde

- Ključni vidik: vloga sadja v prehrani in njegov vpliv na zdravje

Glavne značilnosti

Predznanje: osnovno znanje biologije, kemije in prehrane

Priprava: delovni zvezek (učni listi) in ppt predstavitve, kviz (*Kahoot*)

Navodila: delovni zvezek, pisala, pametni telefon ali tablica z medmrežno povezavo

Postopek:

- Korak 0.

Predstavitev dijakov, ki je zasnovana na sodelovalni tehniki učenja (skupinski intervju ali *think-pair-share*).

- Korak 1. Uvod v temo: Hrana in trajnost

Priponka 1, 2 in 3

a) Vsak dijak izpolni preglednico in odgovori na vprašanji učne strategije VŽN: *Kaj o temi že **vem**?* in *Kaj se **želim** pri tem naučiti?* Na vprašanje *Kaj sem se o temi **naučil**?* odgovori vsak posameznik ob zaključku teme. (Priloga 1)

b) Dijaki sodelujejo pri učenju besedišča, ki se nanaša na hrano. Najprej dopolnijo prilogo v delovnem zvezku in napišejo makrohranila: proteini in maščobe rastlinskega in živalskega izvora, zapišejo kemijske strukture enostavnih ogljikovih hidratov / monosaharidov (glukoza, fruktoza), sestavljenega disaharidnega sladkorja (saharoza) in kompleksnih ogljikovih hidratov (celuloza, škrob). Nadaljujejo s spoznavanjem mikrohranil (vitamini, minerali, vlaknine, fitokemikalije – antioksidanti in voda). Zapišejo imena oz. formule za različne minerale in vodotopne ter lipidotopne vitamine. (Priloga 2)

c) Dijaki so razdeljeni v skupine po šest: trije slovenski in trije nizozemski dijaki. Pogovarjajo se o slovenskih in nizozemskih tradicionalnih jedeh, napišejo recept za tradicionalno nizozemsko in slovensko sladico in naredijo zapiske o predlogih za zdravo, uravnoteženo, lokalno in ekološko pridelano hrano ter razmislijo o slabostih hitre hrane. Zapišejo tudi vse tisto, kar že vedo o hrani in trajnosti, ki je s tem povezana. Vsaka skupina predstavi zaključke diskusij in zapiskov. (Priloga 3)

č) Dijaki poslušajo kratko predavanje z naslovom: Zakaj govorimo o trajnosti pri prehrani v Evropi in na svetu s poudarkom na sadju v Sloveniji (glavne značilnosti in vrste sadja, njegov vpliv na človekovo zdravje, energijska vrednost različnega sadja, pridelava in predelava različnih vrst sadja). Sodelujejo v predavanju.

- Korak 2. Projektno delo: E-RAZISKOVANJE: OZNAKE ZA HRANO, KI JE PROIZVEDENA NA NARAVNI (EKOLOŠKI) NAČIN GLEDE NA EVROPSKE STANDARDE

a) Delo v skupinah po štiri / razdelitev (dva nizozemska in dva slovenska dijaka) (Priloga 4)

b) Vsaka skupina uporabi pametni telefon ali tablični računalnik za: 1. iskanje terminologije (oznake za hrano, ki je proizvedena na naravni način glede na evropske standarde) in razlago; 2. razlago različnih oznak na prehrambnih izdelkih (npr. geografsko poreklo, ekološki način, integrirana pridelava); 3. razlago pomena kratic (FAO, GMO, WHO …).

c) Refleksija rezultatov. Vsaka skupina poroča o rezultatih dela. Zaključek je narejen z vnaprej pripravljeno ppt predstavitvijo.

- Korak 3. Pomen raznovrstnega sadja

Dijaki napišejo imena različnih vrst sadja (zelenjave) določene barve in utemeljijo pomen ter vpliv pomembnih snovi (antioksidantov) v sadju in zelenjavi na človekovo zdravje. (Priloga 5)

Pomembno: Vsaka barva ponuja različne ugodnosti in prednosti za naše zdravje. Če želimo dobiti vse ugodnosti, ki ga sadje ponuja, potem je potrebno jesti sadje in zelenjavo vseh barv.

Dijaki so aktivno vključeni v predavanje, ki je pripravljeno kot ppt predstavitev. Dopolnjujejo in zapisujejo imena različnih vrst sadja (zelenjave) določene barve in si zapišejo pomen barvil (antioksidantov). Zapišejo lahko tudi posledice v primeru pomanjkanja določenih snovi (vitaminov, mineralov, antioksidantov).

- Korak 4. Evalvacija in refleksija

a) Dijaki odgovorijo na vprašanje preglednice (Korak 1) "*Kaj so se znotraj uvodne teme o hrani in z njo povezano trajnostjo naučili?*"

b) Dijaki rešujejo / preverjajo pridobljeno znanje na zabaven način z uporabo IKT (igranje kviza v programu *Kahoot*). Refleksija rezultatov.

- Zaključek:

a) Možen je ogled dveh kratkih videofilmov:

https://www.youtube.com/watch?v=pk1d7vBBvnE

https://www.youtube.com/watch?v=VcL3BQeteCc

b) Dijaki zapišejo zaključke na temo "*Sadje in njegov vpliv na zdravje*".

c) Dijaki v skupinah po šest pripravijo povzetek dejavnosti, ki so kasneje predstavljene na spletni strani šole in v skupini "*Food and sustainability*" na Facebooku.

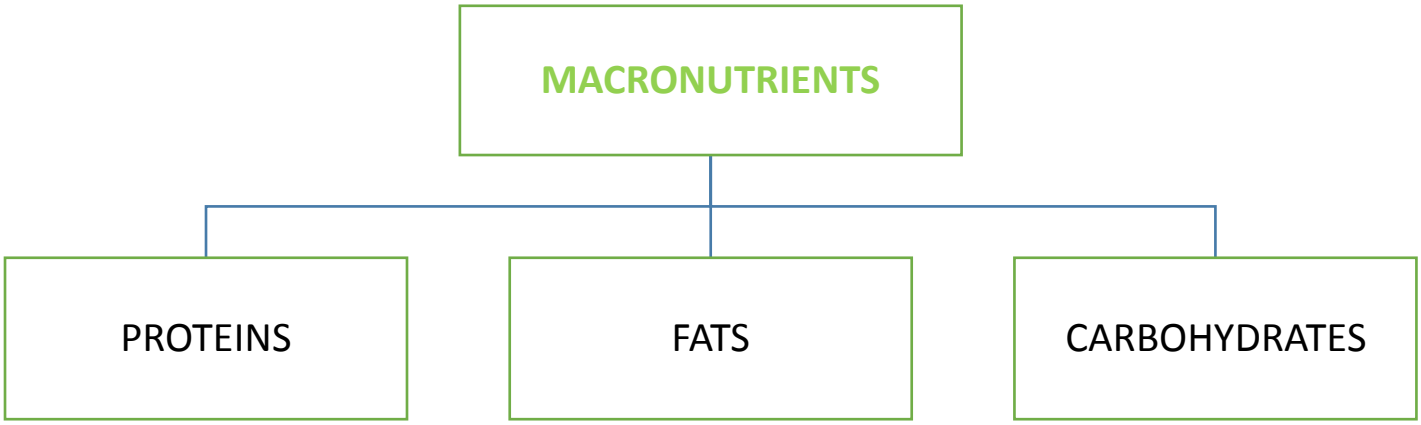
Delovni material: pripravljene priloge za dijake, ppt predstavitve in kviz (*Kahoot*)

Priloga 2: Učenje učenja (metoda VŽN)



Priloga 3: Prehransko besedišče v tujem jeziku

FOOD VOCABULARY



1. Proteins

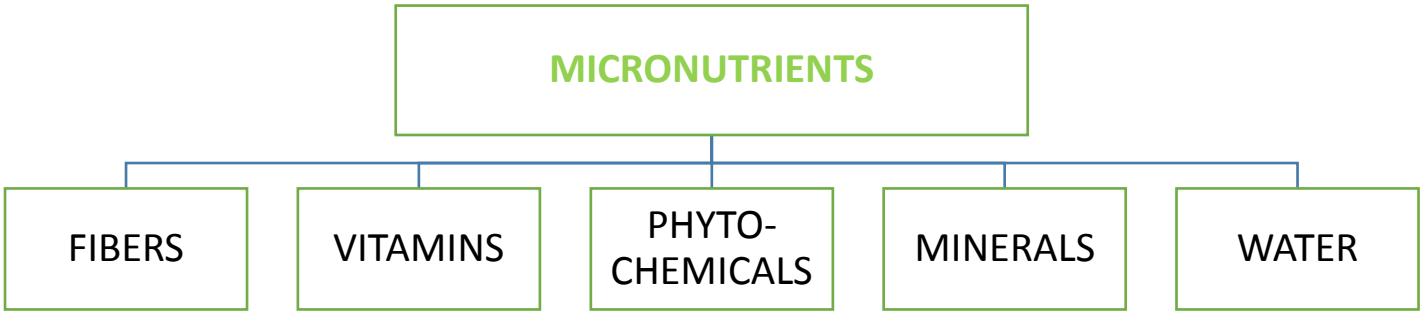
- from animals (dairy products, meat):
- from plants:

2. Fats

- from plants (oils, nuts):
- from animals (meat and dairy products):

3. Carbohydrates (simple and complex)

- Chemical formula for glucose (blood sugar) / fructose (fruit sugar):
- Chemical formula for sucrose (table sugar):
- Complex sugars: starch, cellulose



Vitamins:

- Water soluble:

- Non-water soluble:

Minerals:

Priloga 4: Metode dela

GROUP WORK
Work in groups of six. In each group there should be three Slovene and three Dutch students. Discuss the following topics and take notes.

a) Traditional country dishes. Which traditional Dutch and Slovene dishes do you know? Choose six of them and write down their names. Then describe one of the well known Dutch & Slovene desserts.

b) What advice would you give on a healthy / balanced diet?

c) Think of some disadvantages of eating fast food.

d) In your opinon, what is *sustainable* food?

Priloga 5: Raziskava s pomočjo IKT

Project topic: **E-RESEARCH**

LABELS FOR NATURALLY PRODUCED FOOD ACCORDING TO EU FOOD STANDARDS

TERMINOLOGY	EXPLANATIONS

LABELS	EXPLANATIONS
	
	
	
	

ABBREVIATIONS	EXPLANATIONS
FAO	
GMO	
WHO	

Priloga 6: Barvitost hrane in njeni učinki

THE COLOURS OF HEALTH

- Name some varieties of blue/purple fruits.



- What kind of benefits do blue/purple fruits offer?

- Name some varieties of green fruits.



- What kind of benefits do green fruits offer?

Name some varieties of white/ brown fruits.



- What kind of benefits do white/brown fruits offer?

- Name some varieties of yellow/orange fruits.



- What kind of benefits do yellow/orange fruits offer?

- Name some varieties of red fruits.



- What kind of benefits do red fruits offer?

Spoznavajmo Slovenijo - aktivni pri obveznih izbirnih vsebinah

Get to Know Slovenia - Being Active at Extracurricular Activities

Veronika Lazarini Filo

Gimnazija Bežigrad
veronika.lazarini@gimb.org

Povzetek

Obvezne izbirne vsebine so sestavni del učnega načrta v gimnazijah. Na Gimnaziji Bežigrad, med drugim, se v okviru tega programa za prvošolce izvajajo dvodnevne medpredmetne ekskurzije po slovenskih regijah. S pomočjo vodenih ogledov in samostojnega terenskega dela dijaki poglabljajo teoretično znanje in širijo splošno razgledanost, spoznavajo Slovenijo, obenem pa so aktivni pri delavnicah in športnih dejavnostih. S tem se jim skuša približati naravno dediščino in tudi delček slovenske tradicije ali se vsaj opozori na njen pomen. Vsekakor so tovrstne ekskurzije dober primer izvedbe obveznih izbirnih vsebin v izvenšolskem okolju, ker vključujejo gibanje in hkrati ozaveščajo o pomenu ohranjanja naravne in kulturne dediščine.

*Ključne besede***:** dejavnosti, medpredmetne ekskurzije, naravna in kulturna dediščina, obveze izbirne vsebine.

Abstract

Interdisciplinary excursions are an essential part of the curriculum at most of the schools. Gimnazija Bežigrad, among others, organizes two-day interdisciplinary excursions to Slovenian regions for students from the first year of the programme. With the help of guided tours and individual fieldwork, students enlarge their theoretical as well as general knowledge; get to know Slovenia, and the same time actively participate at workshops and sports activities. We strongly believe that our excursions represent a good example of including extracurricular activities outside the school environment, because they involve different activities and at the same time rise awareness about the importance of preserving natural and cultural heritage.

Keywords: activities, extracurricular activities, interdisciplinary excursions, natural and cultural heritage

1. Uvod

Obvezne izbirne vsebine so sestavni del učnega načrta v gimnazijah. Res privlačno zveni, ko nekdo reče, da gre na 5-dnevno ekskurzijo po evropskih prestolicah. Pa se ob tem pomisli na ceno, na dolgotrajno vožnjo z avtobusom in sendviči namesto kosila? Kako torej zasnovati ekskurzijo, ki bo potekala v Sloveniji, bo cenovno sprejemljiva za vse, saj je nenazadnje obvezna, hkrati pa bo dijakom približala zanimive dejavnosti, drugačne od posedanja v šolskih klopeh? Tovrstna razmišljanja so predmet priprav na ekskurzije že vrsto let in verjamemo, da stopamo po poti, ki na ekskurzijah združuje izobraževanje, gibanje in pristnejši stik z dediščino. S primeri z ekskurzij iz sklopa, ki je bil poimenovan Spoznavajmo Slovenijo, bo prikazano, kako s pomočjo obveznih izbirnih vsebin vključiti omenjene elemente v šolske dejavnosti.

2. Splošno o ekskurzijah za prvošolce

Na gimnaziji Bežigrad se v okviru obveznih izbirnih vsebin izvajajo medpredmetne ekskurzije. Z namenom, da bi dijakom približali tudi Slovenijo, hkrati pa omogočili udeležbo vsem, s kolegico Mojco Osvald, profesorico slovenščine, organizirava dvodnevne medpredmetne ekskurzije za prvošolce že vrsto let.

Vsak razred spremljata dva spremljevalca, razrednik in še eden izmed članov učiteljskega zbora, ki sta zadolžena za vodenje, njuna vloga pa je tudi, da dijake opozarjata, kje poteka ekskurzija in na kaj naj bodo pozorni. Ekskurzija se namreč prepleta z elementi terenskega dela, saj morajo dijaki spremljati dogajanje na poti in v krajih, kjer se ustavijo. Tam jih čakajo bodisi vodeni ogledi ali pa samostojno delo. Prav tako dijaki krepijo socialne stike, saj preživijo skupaj dva dni, ob tem pa ne manjka možnosti za klepet.

V času zasnove ekskurzij so bili zastavljeni glavni cilji ekskurzije. Mednje so bili uvrščeni:

- širjenje splošne razgledanosti in spoznavanje slovenskih pokrajin,
- spoznavanje slovenske naravne in kulturne dediščine,
- zavedanje in spoznavanje medpredmetnih povezav,
- uporaba teoretičnega znanja v praksi,
- reševanje zastavljenih problemov na različne načine, kot so samostojno delo, delo v skupinah ali z obračanjem na avtoritete,
- različne gibalne aktivnosti,
- socializacija.

Za vsako izmed ekskurzij je bil pripravljen celoten potek poti, poskrbljeno pa je bilo tudi za izvedbo na terenu. Poleg tega je bilo za dijake pripravljeno delovno gradivo, neke vrste delovni zvezek. Pri določenih vsebinah so s krajšim prispevkom sodelovali tudi kolegi drugih predmetnih področij, saj je pri projektu poudarek na medpredmetnih povezavah. Vsebine v delovnem zvezku zajemajo znanja s področij geografije, zgodovine, slovenščine, etnologije, biologije, matematike, fizike, kemije, glasbe in umetnostne zgodovine. Delovni zvezki

vključujejo tudi naloge. Sprva so bile te naloge strukturirane tako, da so zajele na eni strani le osnovnošolsko znanje ali splošno razgledanost, včasih so bile celo rahlo hudomušne, na drugi strani pa so bile naravnane tako, da so izpolnjevale cilje srednješolskih učnih načrtov. V preteklem šolskem letu se je shema »delovnih zvezkov« nekoliko spremenila. Namesto številnih krajših nalog so vanje bile vključene take, ki še bolj spodbujajo dijakovo kritično razmišljanje, kreativnost in imajo zato tudi večjo uporabno vrednost, saj so zasnovane po principu učenje za življenje.

Kot mnoge druge slovenske šole se je tudi naša šola v preteklem šolskem letu vključila v slovensko mrežo zdravih šol (Slovenska mreža zdravih šol) z namenom, da se bolj ozavesti pomen gibanja in zdravja. To vsem daje le še dodatno motivacijo in možnost, da se omenjenim vsebinam, v okviru obveznih izbirnih vsebin, nameni še več pozornosti.

2.1 Primeri nekaterih ekskurzij in dejavnosti

Vsaka izmed dvodnevnih ekskurzij vključuje med drugim tudi elemente gibanja in zdrave prehrane. Na področju gibanja se teži predvsem k temu, da se za dijake pripravi krajši pohod ali kakšno zanimivo športno dejavnost. Poleg tega dijaki aktivno sodelujejo tudi na delavnicah, kot so na primer rokodelske, saj se s tem dodatno poudari pomen kulturne dediščine. V povezavi z zdravo prehrano pa je cilj ta, da se poskuša vključiti lokalne prehrambne posebnosti. Nekaj primerov takšnih dejavnosti sledi v nadaljevanju prispevka.

Prva izmed zgoraj opisanih ekskurzij je potekala po Krasu in Slovenski Istri. V povezavi z načrtovanimi vsebinami se na tem mestu izpostavlja obisk pršutarne Lokev v kraju Lokev na Krasu z degustacijo in pohod po stari Šavrinski poti od Krkavč do Sv. Petra, kjer sledi ogled oljarne in razprava o pomenu oljčnega olja ter njegovih zdravilnih učinkih. Stara oljarna se nahaja v Tonini hiši (slika 1), v vasi Sveti Peter v Šavrinih. Posebnost oljarne, ko je še delovala, je bil povsem ekološki način stiskanja oljčnega olja, ki ga vodička med ogledom zanimivo predstavi. Poleg oljarne je danes v hiši tudi odlična etnološka zbirka. (Sveti Peter, Tonina hiša). Obišče se tudi Sečoveljske soline, kjer je poseben poudarek namenjen zdravju, predvsem zdravilni vrednosti piranske soli in solinskega blata ter ohranjanju naravne in kulturne dediščine. (Osvald, Lazarini Filo, 2007)



Slika 1: Ogled oljarne v Tonini hiši.

Ekskurzija na Koroško je posebna predvsem zaradi tega, ker se vanjo vključi še več lokalnih posebnosti, med njimi zdravo lokalno prehrano ter več gibanja na prostem. Med drugim se na tej ekskurziji obišče tri kmetije. Prva je kmetija Klančnik pri Slovenj Gradcu, kjer nam predstavijo tako sodobnejši način proizvodnje mleka in mlečnih izdelkov kot tudi lasno proizvodnjo suhih mesnin, ki se jih da poskusiti za malico. Prenočuje se na turistični kmetiji Ploder v Šentanelu. Šentanel je vasica nad Prevaljami, ki ima status turistične vasi. Vsaka kmetija se ponaša s svojo hišno specialiteto. (Šentanel) Za dijake je poskrbela lastnica kmetije, gospa Marina Krumpelj, ki je pripravila izvrstno domačo hrano, katere sestavine so vse lasten pridelek kmetije Ploder. Na kmetiji Knez v Selah pri Slovenj Gradcu pa se dijaki sprehodijo po poti Rimljanov in Meškovi poti ter preizkušajo dobrote iz krušne peči. Ne manjka niti gibalnih aktivnosti, med katerimi je potrebno izpostaviti športne igre v splavarskem pristanu na Muti (sliki 2 in 3), kjer dijakom predstavijo splavarstvo na Dravi, nato pa nekaj zanimivih iger, s katerimi so si svojčas ure krajšali tudi splavarji. Vse navedeno je odlična zabava prav za vse udeležence ekskurzije. Dijakom je, na primer, zelo všeč tekmovanje s hoduljami in vlečenje vrvi. Pri spoznavanju Koroške ne smemo spregledali tehnične dediščine in z njo povezanih vplivov na okolje. V programu je tudi obisk rudnika svinca in cinka v Mežici (slika 4), pri čemer je velik poudarek na škodljivih učinkih, ki jih je imela ta dejavnost na zdravje rudarjev, pa tudi na razsežnosti ekološke katastrofe, ki jih je pridobivanje svinca in cinka povzročilo v Mežiški dolini. (Osvald, Lazarini Filo, 2015)





Slike 2 in 3: Vlečenje vrvi in tekma s hoduljami.



Slika 4: Med obiskom rudnika v Mežici.

2.2 Posodobljena shema ekskurzij

Ker se pri izvedbi obveznih izbirnih vsebin zavedamo, da morajo biti le-te dijakom zanimive in hkrati izziv, so bile vpeljane mnoge spremembe, ki so dijake na ekskurziji naredile še bolj aktivne. Zavedati se moramo, da je bilo za dijaka pred leti izziv poiskati odgovor na terenu, na primer pri pogovoru z domačini, danes pa lahko v vsakem trenutku posežejo po mobilnem telefonu z dostopom do interneta in odgovor poiščejo tam, zato določene naloge nimajo več smisla. Zaradi tega so se program in dejavnosti posodobili, prav tako je bilo potrebno spremeniti naloge v delovnem zvezku, hkrati pa med aktivnosti na terenu uvrstiti še pristnejši stik s slovensko tradicijo in kulturno ter naravno dediščino. V ta namen so bile vpeljane delavnice in dejavnosti, kjer so dijaki aktivno udeleženi, zasnovane pa so bile naloge z večjo uporabno vrednostjo, saj spodbujajo dijakovo kritično razmišljanje in kreativnost. Spodaj so navedeni trije primeri novih nalog.

Primer 1

»V vsem promocijskem gradivu Ptujske Gore izpostavljajo zlasti Marijo s plaščem. Promocija potrebuje prenovo in nove zanimivosti. Kaj predlagaš tistim, ki so zadolženi za nova promocijska gradiva? Morda imaš lahko v mislih različne skupine turistov (srednješolci na šolski ekskurziji, upokojenci na enodnevnem izletu, družine z majhnimi otroki, avstrijski uslužbenci neke šole …). Pomagaj jim z vsaj dvema nasvetoma.” (Osvald, Lazarini Filo, 2017, str. 9)

Primer 2

»Videl si, da so nekdanje bunkerje za orožje spremenili v rekreacijsko točko. Na TIC Sežana razmišljajo, kaj bi še lahko storili s podobnimi lokacijami, da ne bi bile samo rekreativne točke. Kaj predlagaš? Kolikšen strošek, ocenjuješ, bi potrebovali za tako investicijo? Kje lahko dobijo sredstva?« (Osvald, Lazarini Filo, 2017, str. 14)

Primer 3

»Kaj meniš o možnosti, da kraški travniki, ki so nastali zaradi človekovega delovanja, izginejo, in jih nadomesti bolj naraven kraški gozd? Kaj to pomeni za vrste, ki so značilne za te travnike? Predlagaj ukrepe, s katerimi bi ohranili kraške travnike v primeru, da se odločimo za njihovo ohranjanje.” (Osvald, Lazarini Filo, 2017, str.17)

Ekskurzija na Štajersko in Prekmurje je ena izmed tistih, ki se jo izvaja najdlje in je bila ravno zaradi tega deleža številnih sprememb. Posebnosti te ekskurzije v zgoraj navedenih okvirih so na primer izdelava mask v muzeju mask na Ptujskem gradu (slika 5), Rokodelske delavnice v rokodelskem centru DUO, ki deluje v okviru zavoda Marianum v Veržeju, kjer se dijaki učijo pletarstva iz slame, polstenja volne (slika 6) in naredijo izdelek iz gline na lončarskem vretenu (slika 7), pohod po mrtvicah Mure, kjer se seznanijo z biotsko raznovrstnostjo tega krajinskega parka, dijaki si tudi sami pripravijo bürjaško malico – ržen kruh, popečen na odprtem ognju, natrt s česnom in z domačo zaseko (slika 8). Spoznajo se še s kulturo vinogradništva v okolici Jeruzalema v Slovenskih goricah ter s tradicionalnim,

povsem ekološkim načinom kmetovanja ob obisku Dominkove domačije v Gorišnici. (Osvald, Lazarini Filo, 2017)



Slika 5: V izdelanih maskah.



Slika 6: Lončarjenje.



Slika 7: Dijaki se učijo polstenja volje.



Slika 8: Dijaki pri bürjaški malici.

V preteklem šolskem letu smo na novo pripravili in izpeljali še ekskurzijo po Krasu in Goriških Brdih. Ta ekskurzija se ponaša s sledečimi zanimivostmi: ogled jame Vilenica in pohod skozi Živi muzej krasa pri Sežani. Gre za prek 700 hektarov veliko ekološko pomembno območje, ki sodi med zavarovana območja Slovenije Natura 2000. (Živi muzej Krasa). Tu dijaki v naravnem okolju spoznajo tipične kraške pojave (slika 9) in pomen kraške gmajne za trajnostno kmetovanje in biotsko raznovrstnost Krasa. Obiščemo Pomnik braniteljem slovenske zemlje na Cerju ter si ogledamo jamo Pečinka in Borojovićev prestol (slika 10). Spoznamo zgodovino obeh Goric, od Burbonov do povojnega razvoja, kulturo vinogradništva v Goriških Brdih, nazadnje pa obiščemo kmetijo Marinič v Vedrijanu v Goriških Brdih. Tu dijaki spoznajo pridelavo in uporabo sivke tako v kulinarične kot v kozmetične namene, na delavnici iz sivke pa samostojno izdelajo naravno mazilo za ustnice (slika 11). Na koncu sledi še sprehod skozi sadovnjak, kjer si dijaki naberejo slastne briške češnje (slika 12). (Osvald, Lazarini Filo, 2017)



Slika 9: Kraški pojavi.



Slika 10: Spomenik pri Borojovićevem prestolu.



Slika 11: Delavnica izdelkov iz sivke.



Slika 12: Nabiranje češenj

3. Zaključek

Ekskurzije, ki se jih udeležijo vsi dijaki, ne glede na socialni status (tistim, ki prihajajo iz socialno šibkih družin, del stroškov prispeva šola), so med dijaki pozitivno sprejete. Želimo vpeljati čim več atraktivnih dejavnosti, ki bodo pomagale spoznati delčke Slovenije, ter spodbujati in ozaveščati pomen dediščine. Menim, da z načinom dela na medpredmetnih ekskurzijah dosegamo zastavljene cilje, predvsem pa vsem dijakom omogočimo aktivno in atraktivno preživljanje časa na ekskurziji. Po analizi dijaških komentarjev in odgovorov na vprašanja v delovnih zvezkih ugotavljamo, da je posodobljena shema ekskurzij in delovnih zvezkov pozitivno sprejeta in v celoti smiselna. Cilj je vpeljati še več sodelovanja z lokalnimi ponudniki domače prehrane in še več aktivnih dejavnosti, žal pa nas pri tem pogosto ovirajo cene. Želela bi si, da bi imeli v slovenskem šolskem prostoru več sredstev, namenjenih tovrstnim dejavnostim, tako da bi lahko ponudili več in nekoliko manj obremenjevali družinski proračun.

4. Literatura

Osvald M., Lazarini Filo V. (2015). *Koroška*: delovni zvezek za izvedbo medpredmetne ekskurzije. Gimnazija Bežigrad. Birografika Bori.

Osvald M., Lazarini Filo V. (2007). *Kras in slovenska Istra*: delovni zvezek za izvedbo medpredmetne ekskurzije. Gimnazija Bežigrad. Birografika Bori

Osvald M., Lazarini Filo V. (2017). *Spoznavamo Slovenijo. Štajerska in Prekmurje*: delovni zvezek za izvedbo medpredmetne ekskurzije. Gimnazija Bežigrad. Collegium Graphicum.

Osvald M., Lazarini Filo V. (2017). *Spoznavamo Slovenijo. Kras, obe Gorici in Goriška Brda*: delovni zvezek za izvedbo medpredmetne ekskurzije. Gimnazija Bežigrad. Collegium Graphicum.

Rokodelski center DUO [internet]. 2015. [Citirano 2.9.2017] Dostopno na naslovu: http://www.marianum.si/rokodelski-center

Slovenska mreža zdravih šol [internet]. 2014. [Citirano 17.9.2017] Dostopno na naslovu: http://www.nijz.si/sl/slovenska-mreza-zdravih-sol

Sveti Peter, Tonina Hiša [internet]. 2015. [Citirano 17.9.2017] Dostopno na naslovu: http://www.slovenia.info/si/Muzeji-in-galerije/Sveti-Peter,-Tonina-hi%C5%A1a.htm?muzej=1289&lng=1

Šentanel [internet]. 2013. [Citirano 17.9.2017] Dostopno na naslovu: http://www.sentanel.si/component/content/frontpage

Živi muzej krasa [internet]. 2015. [Citirano 17.9.2017] Dostopno na naslovu: http://www.visitkras.info/kras_in_brkini/kulturna_dediscina/parki_in_vrtovi/495/%C5%BDivi%20muzej%20Krasa/

Viri slik:

Fotografije dijakov in pri dejavnostih na ekskurzijah in obiskanih destinacij, osebni arhiv, foto Veronika Lazarini Filo

Kratka predstavitev avtorja

Veronika Lazarini Filo, profesorica geografije in diplomirana etnologinja. Na gimnaziji Bežigrad v Ljubljani je zaposlena že 23. leto. Poučuje v gimnazijskem programu od samega začetka in od leta 2002 organizira medpredmetne ekskurzije za prve letnike. Med leti 2005 in 2008 je bila tudi koordinatorica obveznih izbirnih vsebin. Poučuje tudi v programu mednarodne šole IB MYP že 21. leto. Od leta 2008 je tudi koordinatorica omenjenega programa. Pri svojem delu se s kolegi pogovarjajo o različnih vsebinah, med katere seveda sodijo tudi medpredmetne ekskurzije. Njihovo organizacijo in izvedbo je prevzela predvsem, ker meni, da so najboljša vez med šolo in življenjem, ure ki so na razpolago v okviru obveznih izbirnih vsebin pa omogočajo tak način izvedbe.

Aktualna geografija

Current Geography

Anita Kaube

OŠ Franca Lešnika-Vuka Slivnica pri Mariboru
anita.kaube@guest.arnes.si

Povzetek

Članek predstavlja vpletanje aktualnih dogodkov v pouk geografije, s pomočjo okrogle mize, SWOT analize in kritičnega razmišljanja. Učenci aktivno sodelujejo pri pripravi in izvedbi ure. Tema je bila aktualna in zelo lokalna. Učenci se poglobijo v tematiko in kritično razmišljajo o problemih v domačem okolju. Njihova mnenja in ideje so zelo razmišljujoča. V svojih razmišljanjih so podali možne rešitve, ter več poti do njih. Zanima jih, kaj se dogaja v okolju v katerem živijo in jim ni vseeno, kako se bodo stvari razreševale.

Ključne besede: aktualni dogodki pri pouku geografije, debata, kritično razmišljanje, okrogla miza, SWOT.

Summary

The article aims to show the involvement of current events on geographic lessons by integrating round table discussions, the SWOT analysis and critical considerations. Pupils actively participate in the planning and execution of the lesson. The topic was up-to-date and about the local environment. Their deepen into the topic and think critically about the problems in the local environment. Their opinions and ideas are very thoughtful. Their considerations included not only possible solutions but also the steps they took to get there. They are interested in events taking place in their surroundings and are not indifferent to how matters will be resolved.

Keywords: Current events in geography lessons, debate, round table discussion, SWOT, think critically.

1. Uvod

Današnji čas nas obdaja z obilico dogodkov. Časopisi, splet, televizija so polni novic, ki tako ali drugače posegajo v naša življenja. Kot državljani sveta jih vedno spremljamo, ter oblikujemo svoja mnenja in stališča. Vedno jih ovrednotimo, kritično presodimo neke dogodke in si o njih izoblikujemo svoje mnenje. Prav je, da kot učitelji poskušamo delček tega vključevati v pouk in učence pripravimo na svet in jih opremimo z različnimi znanji.

Med cilji predmeta geografija je celostno in problemsko učno področje, ki učence usmerja v razumevanje sveta, dojemanje dinamičnega součinkovanja elementov, ki ga sestavljajo, ter v prepoznavanje njegovega nenehnega razvoja in preoblikovanja. Izobraževalno poslanstvo geografije je pridobivanje znanja, miselnih veščin in praktičnih spretnosti, oblikovanje stališč in vrednot (Geografija, Učni načrt, 2011).

Tako lahko izkoristimo različne dogodke. Predvsem lokalna tematika je za učence zelo zanimiva. Načeloma je dobro izhajati iz domačega okolja in kasneje dodati teme iz širšega

okolja in sveta. V vsakem kraju se pojavljajo kakšne pereče teme: odlagališče, sežigalnica odpadkov, gradnja trgovskega centra, umeščanje infrastrukture v prostor, … Tudi naša občina Hoče-Slivnica, ni izjema. To pomlad smo imeli zelo veliko povedati na temo Magna. Ta tema je bila poznana vsem učencem.

Magna je kanadski avtomobilski koncern z več kot 150.000 zaposlenimi. Načrtuje, razvija in izdeluje avtomobilske sisteme ter sestavlja celotna vozila v Severni Ameriki, Evropi, Aziji in Južni Ameriki. Magna Steyr, s sedežem v Gradcu, je ena izmed skupin tega koncerna in se ukvarja s proizvodnjo avtomobilov in rezervoarjev za avtomobile (Magna, 2017).

Ure so bile izvedene pri pouku geografije, v devetem razredu. Kot metodo smo uporabili okroglo mizo. Vključevali smo še elemente debate in kritično razmišljanje. Predhodno smo za pregled teme uporabili SWOT analizo. Nato smo si razdelili vloge in učenci so se vnaprej pripravili na vloge (investitorji, predstavniki občine, države, kmetje, sosedje in potencialni iskalci zaposlitve). Cilj okrogle mize je bil čim bolje predstaviti svoje argumente, stališča in vrednote glede gradnje novega obrata.

2. Izvedba

Kot motivacijo sem uporabila televizijski prispevek na aktualno dogajanje v projektu Magna. Sledil je razgovor o temi; koliko poznajo projekt, kaj od njega pričakujejo. Nato smo razširili temo s SWOT analizo. Učenci so v skupinah izpolnjevali tabelo. Nato je ponovno sledil razgovor. Predebatirali smo prednosti in slabosti, ter priložnosti in nevarnosti. Tako smo dobili različne možnosti in širši pogled na kaj moramo biti pozorni. Učenci so takoj izpostavili dve ključni temi, nova delovna mesta in uničenje kmetijskih površin.

SWOT analiza je pogosta metoda pri analizi problema. Sestavljena je iz začetnih štirih črk angleških izrazov: strenghts (prednosti), weaknesses (slabosti), opportunities (priložnosti), threats (nevarnosti).

Tabela 1: *SWOT analiza, poenostavljena tabela*

prednosti	slabosti	priložnosti	nevarnosti
· lega, koriščenje avtoceste, železnice in letališča · bližina večjega mesta · bližina tovarne v Gradcu	· uničenje kmetijskih zemljišč · posek gozda	· nova delovna mesta · razvoj občine in širšega okolja	· vplivi na okolje (onesnaženje podtalnice, zraka, …) · uresničenje projekta

Učenci so nato dobili navodila za pripravo v svojih vlog. Kot predstavniki investitorjev, ljudi ki bodo zgradili tovarno in prenesli proizvodnjo v občino Hoče-Slivnica. Predstavniki občine, ki urejajo dokumentacijo in seznanjajo ljudi s prihajajočo tovarno in s tem povezanim razvojem kraja. Predstavniki države, ki imajo delo z zakonodajo, dovoljenji in soglasji. Na drugi strani pa kmetje, ki obdelujejo to zemljo, ki jo bodo izgubili. Dodali smo še neposredne sosede (čeprav v realnosti hiš ni tako zelo blizu), ter potencialne iskalce zaposlitve, ki bi se želeli v tej tovarni zaposliti. Vsi so morali pripraviti svojo predstavitev, kdo so, kakšni so njihovi načrti, pričakovanja. Prav tako pa so se pripravili na morebitna vprašanja ostalih vpletenih in bili pripravljeni na njihove zahteve. Pri pripravi so se naslanjali na članke v časopisih in na spletu.

Okroglo mizo smo izvedli v blok uri. Začela je povezovalka, ki je naredila uvod in potem dajala besedo udeležencem. Skrbela je tudi za vrstni red in da udeleženci niso prekinjali

trenutnega govorca. Učenci so se na temo dobro pripravili, predstavili so svoje poglede, argumente, stališča in jih podkrepili z dokazi. V vloge so se zelo vživeli. Čas vsakega prvega nastopa je bil omejen na tri minute. Nato se je nadaljevalo z zavračanjem argumentov. Kot npr. ideja kako bo investitor zaščitil okolje; kaj bo s kmeti, ki bodo izgubili zemljo; ali lahko kmetje kaj pričakujejo v zamenjavo. Sledila je še razširitev idej, argumentov, z odgovori na vprašanja vpletenih. Učenci so med sabo živahno razpravljali, ter bolj ali manj uspešno zagovarjali svoje argumente.

Debata je ena najboljših metod za razvijanje kritičnega mišljenja. Sodelujoči morajo biti pripravljeni, da predstavijo in obranijo svoje argumente ter analizirajo in zavrnejo argumente nasprotne skupine, prav ta proces pa jih vodi k kritičnemu mišljenju. Medtem ko tradicionalne izobraževalne metode učijo učence nekritičnega sprejemanja podanih vsebin in konceptov, jih debata spodbuja, da kritično vrednotijo pridobljeno znanje, ga poglabljajo, iščejo nove razlage, raziskujejo naprej, kritično analizirajo bistvo predstavljene argumentacije, predlagajo nove rešitve. To pa so vse procesi, ki so bistveni za kritično razmišljanje (Hohler idr., 2007).

Kritično mišljenje je pomembno za posameznika, saj mu omogoča sprejemanje kakovostnejših osebnih odločitev, povečuje možnost uspešnosti pri doseganju željenih ciljev in reševanju problemov ter veča njegovo učinkovitost soočanja z različnimi okoliščinami. Predvsem pa povečuje in omogoča njegovo avtonomnost, saj ga osvobaja različnih avtoritet, samozavajanja (povezanega s pomanjkljivim uvidom v psihološke in socialne dejavnike, ki ga oblikujejo), ideologij in samoumevnih praks – kritični mislec namreč razmišlja s svojo glavo, je samostojnejši v presoji, zmore zavzeti distanco in se vzdržati prehitre sodbe (Kompare, Rupnik Vec, 2016).

Enostavne debatne tehnike uvajam pri pouku geografije in zgodovine v osnovni šoli, nekateri učenci pa so v osnovnošolskem debatnem formatu tudi tekmovali. Učenci so tako velikokrat v podobnem položaju in lahko večkrat preizkušajo svoje govorne nastope (sposobnosti) in argumentacijo.

Učence sem tudi ocenjevala. Kriterij je bil predhodno postavljen. Cilj okrogle mize je bil čim bolje predstaviti svoje argumente, stališča in vrednote glede gradnje novega obrata. Ocenjevala sem nastop, strukturo in vsebino. Pri nastopu je bil pomemben besedni zaklad, pravilna raba jezika, telesna govorica in etika dialoga. Pri strukturi sem opazovala njihovo sestavo govora; uvod, ali so bili izpostavljeni bistveni argumenti, v pravem trenutku. Vsebinski del pa je pomembnost vsebine argumenta, kako so odgovorili na vprašanja druge strani in katere podatke so uporabljali.

Po revidirani Bloomovi taksonomiji izobraževalnih ciljev smo razvijali proceduralno znanje, hkrati smo tudi vrednotili, ustvarjali sodbe na temelju kriterijev (Anderson, Krathwohl, 2016).

3. Zaključek

Aktualizacija pri pouku je bila in bo sestavni del le-tega. Učencem se dogajanja doma in v svetu tako približajo in z vživljanjem v vlogo, začutijo pomen soodločanja in vloge aktivnega državljanstva. Predstavljena aktualizacija pri pouku geografije je bila izvedena v začetku aprila tega leta, ko usoda Magne še ni bila čisto jasna. Učenci so bili v to dogajanje vključeni tudi preko svojih družin, ki imajo zemljišča na tem območju ali pa njihovi svojci delajo v obratu v Gradcu.

Ure v obeh paralelkah so bile uspešne. Razvila se je debata in za razpravo o vseh problemih je zmanjkalo časa. Učenci so preko tega spoznali, da je geografija zelo kompleksna veda, da lahko z geografskim znanjem povežemo različne vidike, jih ovrednotimo in razmišljamo o rešitvah. Tako smo nato lahko iz tega širšega konteksta poglabljali vsebine pri naslednjih urah geografije do konca šolskega leta.

Standardi znanja ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so jih učenci poskušali uresničevati s pomočjo okrogle mize:

- učenci kritično presojajo vpliv ljudi na trajnostni razvoj pokrajine,
- celostno razložijo povezave med naravnimi in družbenimi procesi,
- poznajo in pravilno uporabijo geografsko terminologijo,
- ovrednotijo načine reševanja okoljskih posegov in utemeljijo poglede do različnih pristopov,
- razumejo, kako upoštevanje trajnostnega razvoja vpliva na kakovost njegovega življenja in tudi na načrtovanje in gospodarjenje s pokrajino, okoljem in (naravnimi) viri,
- kritično ovrednotijo vire in dokaze in predstavijo argumente in učinkovite ter točne in dobro podprte sklepe (Geografija, Učni načrt, 2011).

Pomemben vidik, ki se je iz tega izluščil, je bilo varovanje okolja. Ob problemu, ki se nas dotakne in je blizu nas, se komaj zavemo, kako krhko je naše naravno okolje. Koliko ga spreminjamo za naše potrebe in koliko pri tem upoštevamo trajnostni razvoj. Učenci so pri tem pretresli različne poglede na pokrajino, kako jo spreminjamo in kako jo bomo ohranjali za prihodnje rodove.

Posegi v okolje so potrebni za razvoj, vendar je potrebno pri tem upoštevati različne dejavnike, vključevati širšo strokovno javnost, pretehtati vse dejavnike in se zavedati posegov v okolje. Predvidevam, da so učenci osvojili to okoljsko videnje, ga primerjali z interesi družbe in da se bodo v prihodnje ob podobnih problemih lažje odločali.

4. Literatura

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. (2016). *Taksonomija za učenje poučevanje in vrednotenje znanja, Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Geografija, Učni načrt (2011). Program osnovna šola. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf

Hohler, B., Dragoš, S., Jurman, G., Kralj, A., Maljevac, S., Rener, T. idr. (2007). *Debata za enake možnosti, Izobraževalni priročnik.* Ljubljana: Za in proti, zavod za kulturo dialoga

Kompare, A., Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja, Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Magna International Inc. (2017). Pridobljeno s: http://www.magna.com/

Kratka predstavitev avtorice

Anita Kaube, prof. geo in zgo, svetovalka. Geografijo in zgodovino na OŠ Franca Lešnika-Vuka Slivnica pri Mariboru poučuje 17 let. Ukvarjala se je z uvedbo fleksibilnega predmetnika v osnovni šoli, ter raziskovanjem lokalne zgodovine.

Preverjanje in ocenjevanja znanja z uporabo metod sodelovalnega dela

Testing and Evaluating Knowledge using Cooperative Learning

Andrej Peklar

Šolski center Krško-Sevnica
andrej.peklar@sc-krsko.si

Povzetek

Predstavimo tri metode sodelovalnega dela in jih analiziramo. V prispevku obravnavamo diskusijo, igro vlog in didaktično igro – kviz. Na podlagi vprašalnika analiziramo ugotovitve. Izkaže se, da učenci te metode poznajo razmeroma slabo in si zato niti ne predstavljajo, da bi lahko učitelji na takšen način preverjali in ocenjevali njihovo znanje.

Ključne besede:didaktična igra, diskusija, igra vlog, preverjanje in ocenjevanje znanja, sodelovalno delo.

Abstract

We present three methods of cooperative learning and analyse them. In the article we define discussion, role play and didactic play - quiz. Based on the questionnaire we analyse the findings. It turns out that pupils are relatively poor in their knowledge of this method and therefore do not imagine that teachers can thus test and evaluate their knowledge in such a way.

Keywords: cooperative learning, didactic play, discussion, role play, testing and evaluating knowledge.

1. Uvod

Preverjanje Razdevšek-Pučko (1996) označi kot proces zbiranja informacij, ki so namenjene učitelju, učencem in staršem. Marentič-Požarnik (2000) navaja tudi, da učencu tovrstna povratna informacija pove, katere dele snovi oz. katere cilje je v večji ali manjši meri obvladal.

Ocenjevanje Razdevšek-Pučko (1996) opredeljuje kot vrednotenje dosežkov, dodeljevanje neke vrednosti, interpretacijo informacij, ki smo jih zbrali s preverjanjem. Oblika izražanja mnenja je lahko beseda (opisno), številka (številčno, točkovno, procentualno). V primerih natančnega številčnega vrednotenja informacij govorimo o merjenju (primer testov, kjer je 'merska enota' točka).

Spomnimo se, kako poteka običajna oblika ustnega ocenjevanja. Učitelj pokliče učenca pred tablo in mu zastavi prvo vprašanje. V primeru, da učenec odgovora ne pozna, ga poskuša učitelj s podvprašanji pripeljati do pravilnega odgovora. Po nekaj vprašanjih se učenec lahko vrne v klop. Učitelj učenca seznani z njegovim izkazanim znanjem in ga tudi ovrednoti.

Obstaja še kakšen način ocenjevanja? Bi lahko ocenjevanje potekalo na drugačen način? Je nujno, da je učitelj en in edini ocenjevalec učenčevega znanja?

Oglejmo si primer novih, alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, ki, kot navaja Marentič-Požarnik, so bolj usmerjene na proces (učenje, reševanje problemov, izvajanje komunikacijskih in drugih spretnosti) kot na rezultat; vsebujejo pristnejše, bolj življenjske naloge; gledajo na preverjanje predvsem kot na sestavni del in spodbudo za kakovostnejše učenje in aktivnejšo vlogo učečega se.

Glavna tema prispevka je prav ena izmed metod aktivnega učenja, in sicer metode sodelovalnega dela. Za njihovo uspešno uporabo mora učitelj, kot je zapisala Peklajeva (2001), oblikovati med učenci pozitivno soodvisnost, dobro razmisliti o veščinah, ki jih potrebujejo za skupno delo, o ciljih, ki jih želi doseči na spoznavnem, čustvenem in socialnem področju, izbrati ustrezno vsebino, dobro pripraviti učno gradivo in strukturirati učno enoto.

Pri pouku se posebej izpostavlja problem preverjanja in ocenjevanja dela učencev, zato sledi v nadaljevanju predstavitev različnih metod sodelovalnega dela. V razmišljanje učencev želimo vnesti delovni nemir in jih vzpodbuditi k razmišljanju.

Pojem sodelovanje pomeni skupno delo za dosego skupnega cilja, medtem ko sodelovalno učenje predstavlja metode, s katerimi učence vzpodbujamo k medsebojnemu sodelovanju pri izvajanju nalog, navaja Peklajeva (2001). Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah, ki so oblikovane tako, da posameznik pri svojem učenju doseže kar največji učinek, pomaga pa tudi drugim učencem, da pri učenju dosežejo čim boljši rezultat.

Johnson in Johnson, kot ju povzema Peklajeva (2001), opredelita sodelovalno učenje kot učenje v majhnih skupinah z namenom, da bi učenci dosegli skupni cilj (se naučili učno snov ali rešili določen problem). Učenje je zastavljeno tako, da se vsak nauči svoje gradivo oziroma opravi svojo nalogo in se hkrati prepriča, ali so enako storili tudi drugi člani. Dumont (2013) piše, da sodelovalno učenje običajno dopolnjuje učiteljevo poučevanje, z njim dobijo učenci priložnost za razpravljanje o informacijah ali za izpopolnjevanje veščin, ki jih prvotno predstavi učitelj. Pogostokrat učenci sami poiščejo ali odkrivajo nove informacije.

Veščine, ki so posebej pomembne za sodelovanje, so: komunikacijske veščine, veščine za razvoj in vzdrževanje zaupanja v skupini, veščine reševanja in premostitev težav nasprotij in konfliktov v skupini. Za uspešno delo je treba v skupini vzpostaviti ozračje zaupanja, odnose, v katerih so učenci odprti do drugih, pripravljeni deliti svoje pripomočke in ideje, sprejemati in pozitivno vrednotiti prispevke in pobude drugih članov skupine ter prevzemati različne vloge v skupini, je zapisala Peklajeva (2004).

Poglejmo si sedaj primer prve metode sodelovalnega učenja. Diskusija je ena od učnih metod, ki, kot navaja Kalin (2003), v središče postavlja učenca, izhaja iz njegovega znanja in izkušenj ter ga vodi k višjim ciljem. Ti cilji so kognitivni in konativni (usvajanje novih znanj, zagovarjanje svojega stališča, soočanje z različnimi mnenji, sprejemanje različnosti, sodelovanje z drugimi za doseganje ciljev, spreminjanje stališč). Cilji te oblike obsegajo vsebinske in formalne cilje, ki se v procesu diskutiranja prepletajo in dopolnjujejo. Učence razdelimo v dve skupini. Prva skupina razpravlja o določenem problemu – lahko je notranja skupina. Druga skupina, ki opazuje komunikacijo v tej skupini, je zunanja skupina. Priporočljivo je, da na začetku določimo (z žrebom) vsakemu učencu iz druge skupine enega

učenca iz prve, ki ga mora opazovati. Učenci v glavnem to nalogo dobro opravijo, treba pa jih je opogumljati, jim svetovati merila, po katerih naj opazujejo, in jim razložiti, kako se sprejema in daje povratna informacija. Na koncu vsak član notranje skupine ovrednoti svoje vedenje. Vsak član zunanje skupine pa sporoči učencu, ki ga je opazoval, kaj mu je uspelo in kako bi lahko izboljšal svoje vedenje.

Kot drugo si oglejmo igro vlog, ki se lahko odigra po točno določenem scenariju ali popolnoma svobodno. Kot navaja Rupnik-Vec (2002), je najpomembnejši kriterij razvrščanja in sistematiziranja raznovrstnosti te skupine aktivnosti dimenzija »igralec igra sebe« ali »igralec igra nekoga drugega«. Kadar igralec igra sebe, gre za simulacijo. Pri tem igralec ohrani svojo identiteto, zato je razmišljanje, doživljanje in ravnanje v simulaciji realno, saj so izmišljene zgolj okoliščine. V drugem primeru pa igralec prevzame vlogo nekoga drugega, kar pomeni, da za razmišljanje, ravnanje in čustvovanje v igri ni osebno odgovoren. Ravno zaradi tega je igra vlog za nekatere učence manjše osebno tveganje od simulacije. Z metodo igranja vlog lahko dosežemo realizacijo raznovrstnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, tako kognitivnih kot socialno emocionalnih, vsebinskih in procesnih. Učitelj v igri vlog aktivira učence v različnih fazah izvedbe z raznovrstnimi procesi kompleksnega mišljenja. Učiteljeva naloga je tudi, da seznani učence s cilji igre vlog. Učenec razmisli o vlogi, o privzeti identiteti. Vlogo kreira tako, da si odgovori na vprašanja, kakšno osebo bo igral, katera stališča bo izražal, kakšne so njegove karakteristike, kako bo vstopal v diskusijo, kakšen bo njegov odnos do drugih. Učenec razmisli o tem, kaj bo opazoval, čemu bo dal prednost glede na zastavljene cilje. Igra vlog lahko traja petnajst minut ali dlje časa in se izvaja po segmentih. Pomembna je analiza igre vlog. Učenec v tej fazi razmišlja o svojem prispevku, dogajanju. Učitelj ob tem spodbuja vsestransko refleksijo o vsebini (kaj se je dogajalo) ter o procesu igre vlog (kako se je dogajalo).

Kot navaja Rupnik-Vec (2002), je igra vlog velika spodbuda v razvoju učenčevih miselnih spretnosti. Učenec razvija kompleksno mišljenje (primerjanje, razvrščanje, induktivno in deduktivno sklepanje, abstrahiranje, odločanje …) in druga vseživljenjska znanja (sodelovanje, procesiranje informacij, uporaba virov, učinkovito predstavljanje idej ter miselne navade). Igra vlog predstavlja za učenca priložnost izražanja in razvijanja ustvarjalnosti.

Ena izmed sodelovalnih metod pouka je tudi kviz. Z njim se učenci srečajo zelo hitro ob prihodu v šolo. S kvizom lahko na zabaven način obnovimo, utrdimo ali preverimo znanje ter izvedemo tekmovanje med učenci. Učitelj mora skrbno pripraviti vprašanja, ki morajo biti nedvoumna. Kviz je zelo razširjena metoda, ki se uporablja v vseh makro-didaktičnih komponentah. Kot navaja Hederih (1993), ima kviz kot način preverjanja znanja najširšo uporabnost. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja težimo k temu, da učenci znajo pridobljena dejstva uporabiti, podatke pa primerjati in analizirati. Pozorni smo na doseganje višjih nivojev znanja (analiza, sinteza in uporaba).

Tudi raziskave v tujini s tega področja kažejo na prednosti sodelovalnega učenja. Acar in Tarhan (2008) sta na kemijskem področju na primeru povezovanja kovin ugotovila, da so učenci za kar 25 % bolj uspešni pri reševanju konceptnega testa kot tisti, ki so reševali standardni test. Podobni rezultati prihajajo tudi z Japonske, kjer Kato (2008) ugotavlja, da sodelovalno učenje vzpodbuja učence pri razmišljanju, jih navaja k poslušanju idej drugih učencev, da učenci radi delajo v skupinah, itd.

2. Načrt raziskave

Po izbiri teme je sledil drugi korak, to je korak načrtovanja raziskave. Zastavili smo sledeče hipoteze.

- Ali učenci že poznajo katero izmed metod sodelovalnega učenja?
- V kolikšni meri se strinjajo, da bi lahko z uporabo izbrane metode sodelovalnega učenja izkazali svoje znanje?
- Ali menijo, da bi z uporabo teh metod morda prejeli enako ali boljšo oceno z manj truda?
- Ali si sploh predstavljajo takšno izvajanje preverjanja in ocenjevanja?
- Ali bi si želeli preizkusiti takšen način preverjanja in ocenjevanja?

Preverjanje hipotez je potekalo s pomočjo vprašalnika. Pred samo razdelitvijo le-teh učencem podrobneje predstavimo vsako od zapisanih metod sodelovalnega učenja in jim podamo primer, kako bi lahko takšno preverjanje in ocenjevanje potekalo.

S prvo hipotezo želimo preveriti, ali učenci že poznajo katero izmed metod sodelovalnega učenja, in v kolikšni meri. Druga hipoteza jih usmeri k razmisleku o ustreznosti izbrane metode. Tretjo hipotezo usmerimo v samo pridobitev ocene, če morda menijo, da bi se lahko na takšen način nekoliko manj pripravili na samo preverjanje in ocenjevanje. Četrta hipoteza preverja, če so si učenci dejansko sposobni predstavljati takšno metodo pridobivanja povratne informacije, medtem ko peta hipoteza preverja samo željo po takšnem preverjanju in ocenjevanju.

Vprašalnik je bil sestavljen tako, da na začetku še enkrat na kratko predstavimo posamezno metodo sodelovalnega učenja, nato pa preverjanje hipotez za vsako izmed metod, in sicer so morali učenci obkrožiti številko od 1 do 5, v kolikšni meri se strinjajo s posamezno trditvijo (hipotezo).

DISKUSIJA: Učenci se razdelijo v dve skupini. Prva skupina razpravlja o določenem problemu, medtem ko vsak učenec iz druge skupine opazuje enega učenca iz prve skupine ter pove, kaj mu je uspelo in kako bi lahko izboljšal svoje vedenje.

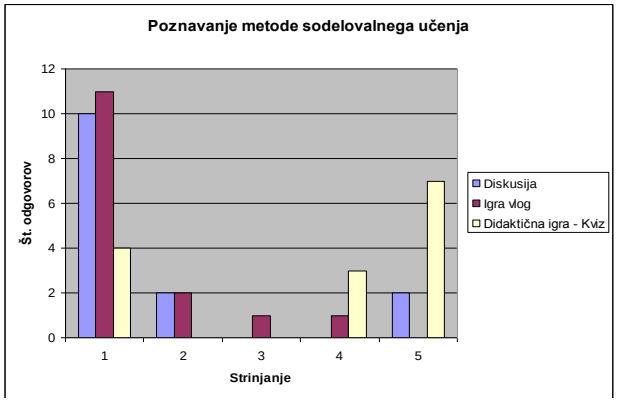
IGRA VLOG: Učenec razmisli o vlogi, o privzeti identiteti. Vlogo kreira tako, da si odgovori na vprašanja, kakšno osebo bo igral, katera stališča bo izražal, kakšne so njegove karakteristike, kako bo vstopal v diskusijo, kakšen bo njegov odnos do drugih.

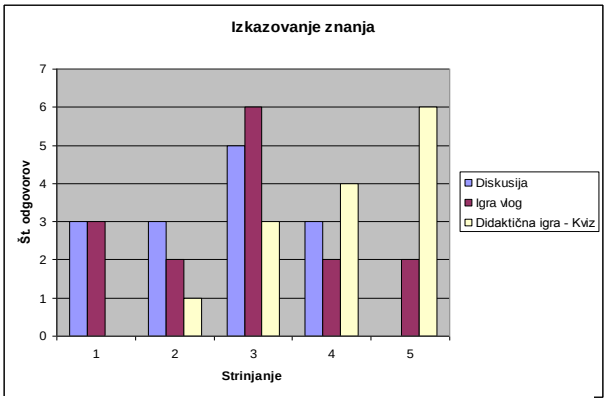
Didaktična igra – KVIZ: Učitelj pripravi vprašanja, na katera učenci odgovarjajo.

3. Predstavitev rezultatov

Pripravljen vprašalnik smo razdelili v skupini enega izmed manjših razredov, kjer je bilo 15 učencev.

Na podlagi rezultatov lahko zapišemo, da učenci metod sodelovalnega učenja v večji meri še ne poznajo – prikazano na Sliki 1. Večje poznavanje se pokaže pri didaktični igri – kvizu, katerega je polovica vprašanih učencev tudi že preizkusila pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Preostali metodi, ki bi jih tako lahko vpeljali v pouk, bi za učence predstavljali nekaj novega.

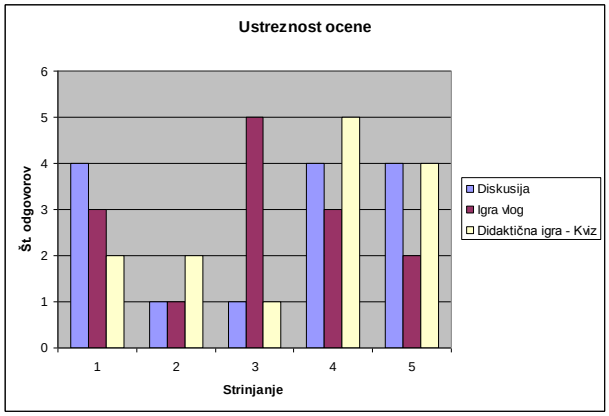


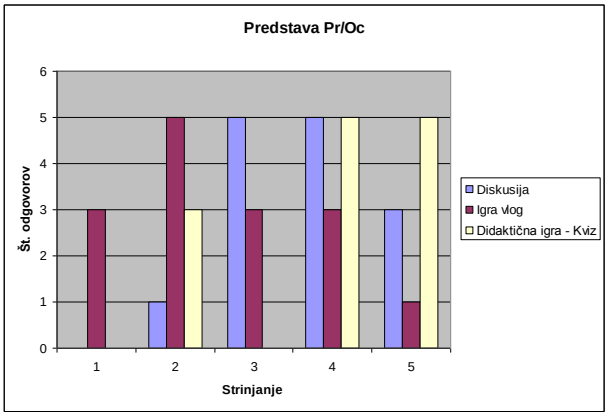


Slika 1: Poznavanje metode sodelovalnega učenja *Slika 2: Izkazovanje znanja*

Vprašani učenci se ponovno najbolj strinjajo, da bi lahko pri metodi didaktične igre – kviza najbolj oz. v največji meri izkazali svoje znanje, kar prikazuje Slika 2. Skoraj polovica vprašanih je prepričana, da bi se izkazali tudi z uporabo igre vlog, medtem ko so v večini mnenja, da pri diskusiji ne bi bili ocenjeni tako, kot bi si zaslužili, saj jih dve tretjini vprašanih meni, da se z uporabo diskusije ne bi mogli najbolje izkazati. Za to je lahko več razlogov, npr. strah pred ustnim izražanjem, negotovost v svoje prepričanje, znanje, nezadostna sposobnost hitrega reagiranja.

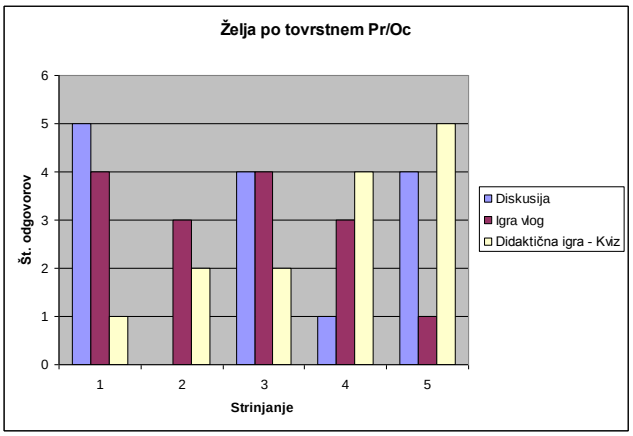
Učenci se pri naslednjem vprašanju strinjajo, da bi lahko dobili enako ali celo boljšo oceno, če bi se njihovo znanje preverjalo in ocenjevalo s pomočjo kviza ali diskusije. Tudi za igro vlog so podobnega mnenja, čeprav je njihovo strinjanje od prej omenjenih metod manjše – prikazano na Sliki 3. Učenci so verjetno takšnega mnenja, ker so prepričani, da bi se med seboj bolje ocenili, vendar ima zadnjo besedo še vedno učitelj, čeprav poteka med učenci in učiteljem demokratičen odnos v ocenjevanju.





Slika 3: Ustreznost ocene *Slika 4: Predstava Pr/Oc*

Ko smo pri učencih preverili, ali si sploh predstavljajo preverjanje in ocenjevanje znanja s kvizom, so se v veliki večini strinjali s takšno preveritvijo, kar prikazuje Slika 4. Tudi diskusijo si nekako še lahko predstavljajo kot vir pridobitve ocene, medtem ko si igro vlog slabše predstavljajo kot metodo za preverjanje in ocenjevanje. Najverjetneje gre to pripisati razlogu, da je igra vlog učencem najmanj znana in si jo zato tudi najtežje predstavljajo.



Slika 5: Želje učencev po takšni obliki preverjanja in ocenjevanja znanja

Na koncu pa smo želeli pri učencih preveriti, če bi si sami želeli tovrstnega preverjanja in ocenjevanja, kar je prikazano na Sliki 5. Najbolj bi si želeli preizkusiti svoje znanje v kvizu, ker to metodo tudi najbolj poznajo, iz istega razloga – v obratnem smislu – pa je to z igro vlog, najmanj bi si jo želeli preizkusiti, ker jo tudi najmanj poznajo. Diskusija je dobila tako odgovore z najvišjo kot tudi najnižjo željo, pri čemer lahko sklepamo, da si učenci, ki so bolj zgovorni in dinamični tega želijo, tisti bolj mirni in tihi pa ne.

4. Zaključek

Od učencev smo pričakovali, da bodo poznali vsaj eno od predstavljenih metod sodelovalnega učenja. Izkazalo se je, da vsaj polovica učencev pozna preverjanje in ocenjevanje znanja z metodo didaktične igre – kviza. Nekoliko nas preseneti nezanimanje za metodo igre vlog, saj predpostavimo, da jim nastopanje pred sošolci ne bo predstavljalo nobene ovire. Po podatkih, ki smo jih zbrali, so se odločili, da bi bila ta metoda po njihovem mnenju najmanj primerna za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Po prebiranju razne literature, in ker tudi sami v času dodiplomskega študija izkusimo tovrstno ocenjevanje, smo se v to tematiko malce poglobili. Različne sodelovalne metode lahko uporabljamo za doseganje različnih soodvisnosti med učenci, kjer se mora vsak izmed učencev zavedati svoje vloge.

Učenci so se ob razlagi, kako bi lahko potekalo preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku, kar malce spogledali, saj si v večini niso znali tega dobro predstavljati. Rezultati so dokazali, da bi si učenci najraje izbrali didaktično igro – kviz, nato diskusijo in najmanj igro vlog. Posamezne razlike med željami gre utemeljiti tudi s samo predstavljivostjo takšnega preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri metodi diskusije je bilo zanimivo dejstvo, da bi si nekateri učenci zelo želeli takšnega dela, medtem ko drugi niti malo ne. To bi lahko utemeljili tudi s tem, kakšen tip je kateri izmed učencev.

Ko so reševali vprašalnik, smo jih spremljali in opazovali njihove reakcije. Nekateri so bili že zelo začudeni, ko smo jim strnjeno predstavili posamezne metode sodelovalnega dela. Menimo, da so tisti, ki si niso znali predstavljati takšnega načina dela, potem bili tudi glavni nasprotniki takšnega načina pridobivanja ocen.

Učencem, ki so sodelovali pri vprašalniku, obljubimo, da bo ena ocena v tem šolskem letu pridobljena na način, ki ga bodo izbrali za najbolj priljubljenega. Izkazalo se je, da je to didaktična igra – kviz, kjer bomo pripravili iz enega sklopa vprašanja, tako da bodo učenci odgovarjali po skupinah ter na takšen način najprej preverili znanje in ga nato tudi ovrednotili.

5. Literatura

Acar, B. in Tarhan, L. (2008). Effects of Cooperative Learning on Students' Understanding of Metallic Bonding. *Research in Science Education, 38*(4).

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010). *O naravi učenja*. OECD Publishing: Pariz.

Hederih, D. (1993). Kviz v funkciji pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja. *Sodobna pedagogika,44*(9/10).

Kalin, J. (2003). Diskusija, *Vzgoja, 5*(20).

Kato, K. (2008). Cooperative Learning in Japanese Class in Senior High School, Cooperative Learning in Japan & the World. Pridobljeno s http://jasce.jp/conf05/ Koichi%20Kato%20paper. doc

Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka,* DZS: Ljubljana.

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

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

Razdevšek-Pučko, C. (1996). *Sodobna pedagogika, 47*(9-10).

Rupnik-Vec, T. (2002). Igra vlog – je zgolj igra ali miselni izziv?, *Vzgoja in izobraževanje, 33*(5).

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Peklar je profesor kemije in računalništva, zaposlen kot učitelj računalništva in informatike na Šolskem centru Krško-Sevnica. Naklonjenost do drugega predmetnega področja je izkazal tudi z zaključenim znanstvenim magisterijem s področja kemijskega izobraževanja. Poleg izobraževanj na področju računalništva se aktivno udeležuje tudi izobraževanj didaktičnih novosti.

SI OK? (sodelovanje, inovativnost, odgovornost in kreativnost) v Slovenski Bistrici

Cooperation, Innovation, Responsibility And Creativity in Slovenska Bistrica

Simona Luetić, univ. dipl. ekon.

Srednja šola Slovenska Bistrica,
simonal@sssb.si

Povzetek

Ugotovitve kažejo, da se socialni kapital danes uvršča med najbolj perspektivne koncepte v družbenih vedah. S svojo širino, pomembnostjo je uspel seči preko znanstvenih disciplin. Socialni kapital je uspel na produktiven način povezati temeljno sociološko vprašanje vezi med člani posamezne družbe, iz katerih izhajajo možnosti za njihovo medsebojno sodelovanje, z vrsto drugih vprašanj. Daje pa nam tudi namige za reševanje zelo konkretnih primerov, kot so zagotavljanje gospodarske uspešnosti in razvoja, boj proti revščini, demokratizacija, povečevanje politične učinkovitosti, ustvarjanje, prenos in uporaba znanja. Socialni kapital deluje vedno v kombinaciji z različnimi drugimi dejavniki, ne moremo ga poljubno ustvarjati, zato pa lahko zanj poskušamo oblikovati bolj ali manj ugodno okolje. Zavedati se moramo, da živimo v družbi, v kateri se količina in kakovost socialnega kapitala neizbežno povezuje z našimi individualnimi in kolektivnimi uspehi in neuspehi na področju šolanja, zagotavljanja določene ravni blaginje, odnosov na delovnem mestu in učinkovitost dela in odgovornosti do skupnosti.

Ključne besede: blaginja, demokracija, odgovornost,socialni kapital.

Abstract

The findings show that social capital today is one of the most promising concepts in social sciences. With its breadth, importance it was able to cut through scientific disciplines. Social capital has succeeded to link the fundamental sociological issue of ties between members of each society, from which possibilities for their mutual cooperation are created, with a number of other issues. It also gives us tips for dealing with very specific examples, such as ensuring economic success and development, combating poverty, democratization, increasing political effectiveness, creating, transferring and using knowledge. Social capital always works in combination with various other factors. We can not create it arbitrarily, so we can try to create a more or less favorable environment for it. We must be aware that we live in a society in which the quantity and quality of social capital inevitably interact with our individual and collective successes and failures in the field of education, ensuring a certain level of prosperity, workplace relations and efficiency of work and responsibility towards the community.

Key words: democracy, prosperity, responsibility, social capital.

1. Uvod

Pomembno je vedeti, da se v šolski skupnosti gradi socialni kapital na osnovi skupnega sodelovanja. Cilj sodelovanja ni sodelovanje samo, ampak večja učinkovitost. Učitelji pri svojem delu postajajo vedno bolj učinkovitejši, povečuje se njihovo samozaupanje, ki pa jih spodbuja k večji odprtosti in aktivnem vključevanju sprememb.

Socialni kapital igra pomembno vlogo pri vsakem posamezniku, saj je prisoten skoraj povsod. Raziskave kažejo, da so za socialni kapital pomembni pozitivni odnosi. Pomembni sta tako količina kot tudi kakovost socialnih stikov, ki jih vzpostavlja posameznik v okolju, v katerem živi in dela, se pravi, v družini, v šoli, med vrstniki in v širši skupnosti.

Preden smo se lotile nadaljnjega dela, smo si zastavile določene cilje, ki smo jih želele uresničit.

Namen in cilji našega projekta:

- Krepitev prostovoljstva in dejavnosti skupnosti
- Krepitev pripadnosti skupnosti
- Vključenost skupnosti v učenje.
- Oblikovanje skupnih pravil in vrednot
- Dvig ravni zaupanja v institucije.
- Ohranjanje tradicije, simbolov in obredov.
- Pestro sodelovanje z okoljem in odprta komunikacija.

Živimo v času, ko se je potrebno medsebojno povezovati, se družiti, spoštovati drug drugega, se učiti drug od drugega, svobodno komunicirati drug z drugim, ohranjati tradicijo in sodelovati z okoljem. Pri vsem te so izredno pomembni medgeneracijski odnosi, ki povezujejo starejšo generacijo z mlajšo. Iz prebrane literature smo ugotovile, da se od starejših ljudi naučiš veliko stvari, ki ti bodo pomagale v prihodnosti, sam pa lahko nekoga razveseliš, če se samo spomniš nanj, ga pokličeš ali pa mu delaš družbo. (Scott, 2011)

Čim višji je otrokov socialni kapital, bolj se čuti povezanega s skupnostjo, večji je njegov občutek blagostanja in večja je verjetnost, da bo v šoli uspešen ter bo v njej vztrajal. Kulturni kapital vključuje demografske značilnosti in zdravje posameznika: vrednote, tradicijo, vzgojo in omiko, jezik, znanje, veščine, poznavanje pravil in motivacijo pa tudi posedovanje knjig, slik ali oblačil. Tega najpogosteje merijo s stopnjo izobrazbe. Bourdieu (1997 v Fulcher in Scott 2011, 314)

Prav tako smo v prebrani literaturi ugotovile, da je izjemnega pomena spodbujati socialni in kulturni kapital, in da na učenčeve dosežke, razvoj in uspeh vplivajo:

1. socialni dejavniki, ki vključujejo starševstvo in družinsko življenje, kakovost življenja v skupnosti, vpliv družbenega razreda ter relativno raven bogastva in revščine;
2. osebni dejavniki, kot so spol, prikrajšanost in narodna pripadnost, pripravljenost za učenje, motivacija, nadarjenost in ambicije ter
3. šola.

Na osnovi naših namenov in ciljev smo oblikovale naslov našega projekta: SI OK? (sodelovanje, inovativnost, odgovornost in kreativnost)

2. Metode

2.1 Zbiranje oblačil in modnih dodatkov

Veliko časa smo razmišljale, s katerimi dejavnostmi bi razveselile in obogatile lokalno skupnost. Po opravljeni raziskavi smo spoznale, da v naši občini manjkajo dejavnosti, v katerih bi sodelovali, se družili in ustvarjali ljudje različnih starosti in različnega spola. Hkrati smo se spomnile na znano dejstvo, da imajo ljudje veliko ponošenih rabljenih oblačil in dodatkov, ki jih ne potrebujejo več; s preoblikovanjem in manjšimi dodatki pa bi lahko dobila novo podobo in s tem tudi novega lastnika. Ti dve dejstvi smo povezali in tako se je začelo.

Oblačila in dodatke smo prostovoljno zbirale po različnih ustanovah. Pri zbiranju so nam pomagali starši otrok, učencev in mladostnikov, društvo upokojencev, ki so oblačila hranili doma in nam jih tedensko dostavili. Vsa oblačila smo morale pregledati, razvrstiti po spolu in starosti, jih opraviti in zlikati. Ljudje so prinašali moška, ženska in otroška oblačila, čevlje, torbe, rjuhe, kuhinjske krpe. Tisto, kar je bilo še uporabno, smo vključile v naše dobrodelne akcije, tisto, kar pa je bilo poškodovano, smo namenile predelavi. Z akcijo zbiranja oblačil in dodatkov smo začele že v septembru, zatem pa smo mesečno izvajale delavnice reciklaže, vedno na različnih lokacijah.

Po mestu smo izobesile plakate, kjer smo ljudi pozivale, da prenesejo rabljena oblačila in dodatke.

Kako iz starih oblačil narediti povsem novo eko obleko? Preko lokalne TV v Slovenski Bistrici smo začele s promocijo naše dejavnosti. Zbrale smo ogromno oblačil, najele prostore v centru mesta in začele z delom. Elektro v Slovenski Bistrici nam je brezplačno priklopil električno energijo. K sodelovanju smo povabile prostovoljce, ki znajo šivati. V literaturi je zapisano, da je prostovoljstvo dejavnost, ki jo posameznik opravlja, z namenom, da pripomore k večji kakovosti življenja v skupnosti. Prostovoljstvo je družbena brezplačna aktivnost posameznikov, ki pripomore k izboljšanju kakovosti življenja posameznikov in skupin. Prostovoljec tako po svobodni volji in brez plačila ali druge koristi, opravlja splošno korist. Vemo, da je prostovoljstvo oblika neformalnega učenja, ki ima za posameznika veliko prednosti, ki mu koristijo v življenju – učenje skupinskega dela, pridobivanje delovnih izkušenj, pridobivanje novih znanj, veščin, širjenje socialne mreže, sklepanje novih prijateljstev. Zavedati se je potrebno, da je prostovoljstvo zelo koristno za družbo kot celoto, saj na eni strani zmanjšuje revščino, izboljšuje kakovost življenja, povečuje zaposljivost, vključuje socialno vključenost, krepi medgeneracijsko solidarnost in pripomore k razvoju demokracije. Po drugi strani pa prostovoljstvo odpravlja probleme v lokalni skupnosti in nudi pomoč potrebnim (http://www.mgc.si/prostovoljstvo/kaj-je-prostovoljstvo/o-prostovoljstvu).

Povezale smo se z go. Urško Omerzi (oblikovalko) in z dijakinjo Anjo, ki ima izjemen smisel za oblikovanje. Skupaj je sodelovalo približno 40 ljudi. Seveda, so med njimi bili tudi fantje, ki jih tak način dela veseli. Povezale smo se tudi s Centrom ponovne uporabe, ki nam je pri delu svetoval. Tako se je začelo naše delo, druženje in sodelovanje. Vsak dan smo v popoldanskem času (med 14. in 19. uro) odprle prostore. Obiskovalcev je bilo iz dneva v dan več. Prinašali so oblačila, odnesli pa tista, ki so jih potrebovali. S pomočjo spretnih šivilj smo vsak dan predelale veliko oblačil in jih ponudile obiskovalcem. Poleg oblačil smo se lotile izdelave torb, peresnic. Naredile smo jih iz ponošenega džinsa. Predelana oblačila in druge predmete smo razstavile v izložbi, kjer je potekala reciklaža. Mimoidoči ljudje so na tak način lahko pogledali in pomerili oblačila.

Tako smo že v tednu otroka pripravile zbiranje in predelavo otroških oblačil. Otroška oblačila smo preoblikovali z zanimivimi otroškimi motivi, vzorci, gumbi, in jih ponudili

otrokom. Pri samem oblikovanju nam je pomagala oblikovalka ga. Nina Babič, ki ima izjemen smisel za tovrstno delo. Otroci in starši so z velikim zanimanjem občudovali predelavo in marsikaj našli.

Poleg staršev, ki so se aktivno vključili v zbiranje, smo se povezali s prostovoljnimi članicami društva upokojencev v lokalni skupnosti. Izjemno pozitivno so se odzvali na našo pomoč. Ugotovile smo, da je v lokalni skupnosti veliko prostovoljcev, ki opravljajo koristno in plemenito delo. Svoje znanje in izkušnje so prostovoljci prenašali na mlajšo populacijo. Prinesli in zbirali so oblačila, poleg tega pa so bili pripravljeni tudi sodelovati na naših delavnicah. S svojimi idejami in spretnostmi so svetovali pri predelavi oblačil. Poleg prostovoljstva smo krepili tudi medsebojne odnose. Izjemnega pomena se nam zdi tudi medgeneracijsko sodelovanje. Medgeneracijsko sodelovanje pomeni povezovanje med različnimi generacijami, za medčloveški odnos in uresničevanje medgeneracijske solidarnosti. Gre za sodelovanje med mladimi, srednje starimi in starimi, torej za sožitje različnih generacij med seboj. Takšno sodelovanje smo si zamislile kot izmenjavo izkušen in spoznaj, druženje, pomoč ene generacije drugi, ustvarjanje, ohranjanje in širjenje socialne mreže, seveda z ohranjanjem materialne varnosti in kulturne dediščine.
(http://www.zdus-zveza.si/medgeneracijsko-sodelovanje)

Prav tako, pa medgeneracijsko sodelovanje pripomore k izboljšanju kvalitete življenja, saj zagotavlja občutek sprejetosti in varnosti. Zmožnosti in znanje starejših so pomemben del človeškega in družbenega kapitala. Aktiviranje in uporaba teh zmožnosti bi utrdila družbeni položaj starejših in kar je še pomembnejše, razbremenila bi mlajše generacije.

Vsak dan prihajamo v stik z ljudmi, vsak dan koga srečamo ter poskušamo vedno znova ustvarjati dober prvi vtis. Medsebojni odnosi so za življenje zelo pomembni, saj z njimi lahko delujemo ter si ustvarjamo prihodnost. V naglici vsakdanjega življenja se lahko hitro pozabi na ohranjanje stikov, na vzpostavljanje novih kontaktov, vendar se je na to potrebno vedno znova opominjati. Tudi naše interesno področje je eno tistih, ki nam pomaga krepiti naš socialni kapital. (http://www.bb.si/doc/diplome/Ozbolt_Katja.pdf)

2.2 Delavnica 1: Sejem šolskih potrebščin

S projektom, ki smo ga izpeljale na začetku šolskega leta ter ga poimenovale Sejem šolskih potrebščin, smo se osredotočile na povezovanje med izobraževalnimi institucijami znotraj mesta Slovenska Bistrica. V prvi meri je naš cilj dejavnosti bila želja, da socialno šibkejšim družinam ponudimo možnost, da s pomočjo sejma brez finančnih zadreg pridejo do nekaterih potrebščin, ki jih otroci potrebujejo za šolo. Ne nazadnje pa je med pomembnejšimi cilji v tem kontekstu bila izpostavljena tudi želja po zbliževanju otrok, ki so kljub majhnemu mestu zelo razdeljeni med šolami in vrtci, zaradi česar se med mnogimi izgubljajo poznanstva. Namen omenjenega projekta je bil razvijati koncept sodelovanja med sodelujočimi šolami mreže.

Sejem smo načrtovale dva meseca pred izvedbo. Z oglaševanjem po šolah, mestu in v časopisu, smo pritegnile pozornost za zbiranje šolskih potrebščin na vseh naših ustanovah. V času do izvedbe sejma smo zbrale ogromno šolskih torb, zvezkov, delovnih zvezkov, pisal in ostalih potrebščin. Sejem je bil postavljen na šolsko dvorišče ene izmed sodelujočih izobraževalnih ustanov, naše merilo dviga socialnega in kulturnega kapitala pa je bilo število udeležencev ter njihov odziv. Prav tako smo si prizadevale, da bi se s sejmom ljudje družili in s tem širili socialno mrežo našega mesta. V ta namen smo poleg sejma organizirale tudi delavnice, na katerih so si udeleženci lahko izdelali potreben pisarniški material – lonček za pisala, označevalce knjig in druge.

2.3 Delavnica 2: Druženje z osamljenimi v božičnem času

Božič je družinski, najstarejši in največji krščanski in cerkveni praznik.

Božični čas je tudi čas obdarovanj. Obdarovanje je skupno vsem narodom in izvira iz rims kih časov. Rimljani so namreč verjeli, da bodo darila kot sadeži, med in kolački pomagali, da bo naslednje leto dobro in uspešno. Prav zaradi takšnih prepričanj, smo se odločile, da tudi me z različnimi dejavnostmi popestrimo praznične dneve tistim, ki so osamljeni, in si želijo družbe. S pomočjo različnih donatorjev, smo pridobile finančne in materialne dobrine. Povezale smo se z Društvom Metulj, ki nam je bil pripravljen odstopiti svoje prostore. Pripravile smo program, obvestile Center za socialno delo, Društvo upokojencev in širšo lokalno skupnost. Naš namen je bil, okrasiti prostor, pripraviti kosilo, izvesti lutkovno predstavo, ponuditi rabljena oblačila, se družiti, skratka preživeti lep in nepozaben popoldan. In tako se je tudi začelo. Zjutraj smo se dobile, okrasile prostor in začele s kuhanjem. V popoldanskem času so začeli prihajati ljudje. Sprva jih je prišlo le nekaj, a kaj hitro se je število začelo povečevati. Dosegle smo številko 50. Na obrazih ljudi je bilo videti, veselje, srečo, zadovoljstvo. Dobili so kosilo, pogledali predstavo in se neizmerno zabavali. Po odhodu smo jim ponudile še rabljena oblačila, ki so jih z veseljem vzeli in darila, ki smo jih zbrale s pomočjo sponzorjev.

2.4 Delavnica 3: Delavnice med počitnicami

Eden izmed ciljev projekta, ki smo si jih zastavile v programu naše mreže, je pripraviti in izvesti programe za izboljšanje socialnega in kulturnega kapitala s spodbujanjem neformalnega znanja.

V času jesenskih in zimskih počitnic smo v okviru projekta SKK pripravile ustvarjalne delavnice za učence in dijake. Delavnice so bile izvedene v dopoldanskem času, od 8. do 13. ure, en dan v času posameznih počitnic. Po uskladitvi idej in dogovoru z izvajalci – prostovoljci smo okvirno deset dni pred počitnicami na oglasnih deskah v vseh ustanovah članicah mreže razobesile vabila na delavnice s programom in vpisne liste, kamor so se zainteresirani učenci vpisali. Vabilo je objavljeno tudi na šolski spletni strani. Tudi sicer se v času počitnic na šoli odvijajo razne dejavnosti, od vesele šole, kolesarskega in turistični krožka, do dodatnega in dopolnilnega pouka ter priprav na razna tekmovanja, tako da so učenci in njihovi starši navajeni na takšen sistem obveščanja. Ciljna populacija naših delavnic so bili učenci od 1. do 5. razreda, velikost skupine pa smo omejile na največ 20 otrok. V naprej je nemogoče predvideti koliko otrok se bo delavnice res udeležilo. Nekateri, ki se na seznam vpišejo ne pridejo, pridejo pa tudi taki, ki se na seznam niso vpisali. Udeležba je tako odvisna od trenutnih potreb staršev, razpoloženja otrok in zanimivosti delavnic, seveda pa temelji na prostovoljni prisotnosti.

Delavnice niso bile zasnovane le kot druženje, ampak kot izmenjava mnenj in prenašanje znanja ter izkušenj med generacijami. Zato smo k sodelovanju povabile članice Društva upokojencev Slov. Bistrica. Te so svoj prosti čas, znanje in nadarjenost namenile udeležencem. Ker sodelovanje poteka na prostovoljni bazi in na zaupanju, je v naprej težko predvideti, koliko prostovoljcev se bo delavnic dejansko udeležilo.

Ugotovile smo, da medgeneracijsko povezovanje prinaša sodelujočim novo kvaliteto življenja, zagotavlja občutek sprejetosti in varnosti v kraju kjer živi, lajša osamljenost ter krepi duševno in telesno zdravje.

Prav tako so zmožnosti in znanje starejših pomemben del človeškega in družbenega kapitala. Pomembno je, da imajo starejši veliko izkustvenega znanja kot mlajša populacija, da je njihovo znanje pridobilo določeno širino.

Sodelovanje obeh generacij bi mlajši zmanjšalo vložene napore na poti do ciljev ter pripomogle k sprejemanju bolj pravilnih odločitev. Kljub temu, da veljajo starejši za neizčrpen vir znanja in izkušenj jim le-tega na drugi strani primanjkuje. Dejstvo je, da se svet spreminja in da so vse generacije primorane, da stopijo v korak s spremembami in se jim znajo ustrezno prilagoditi. Pomembno je, da razumemo, kako se svet spreminja, da ostanemo budni in vedoželjni in da delujemo, da se ne izključimo in ne dovolimo, da bi nas drugi potisnili na družbeni rob. Medgeneracijsko sodelovanje tukaj odigra ključno vlogo saj poskrbi, da se konstantno izmenjujejo znanja in izkušnje. (http://www.zdus-zveza.si/medgeneracijsko-sodelovanje)





Sliki 1, 2 in 3: Druženje dijakov z otroki in starostniki na ustvarjalnih delavnicah

3. Rezultati in razprava

Opažamo, da se počitniških delavnic udeležujejo večinoma isti otroci. Med njimi prevladujejo učenci priseljenci in otroci iz socialno šibkejših družin. Dodana vrednost naši delavnic je tudi v tem, da učenci priseljenci krepijo sposobnost izražanja v slovenskem jeziku in se vedno raje vključujejo v pogovor. Pri pouku so večinoma zadržani, se ne pogovarjajo in se bojijo izraziti svoje mnenje zaradi jezikovnih ovir. Te delavnice zanje predstavljajo neformalno obliko dela v šoli, kjer so bolj sproščeni in se zelo radi pogovarjajo tako z vrstniki, kot z drugimi udeleženci delavnic. Drugi otroci pa se istočasno seznanijo z jezikom učencev priseljencev.

Izvajali smo naslednje dejavnosti: izdelovanje okraskov iz slanega testa, vezenje, šivanje, kvačkanje, pletenje, izdelovanje prazničnih voščilnic in stojal za pisala iz odpadne embalaže ter dejavnost predelave oblačil z naslovom Bodi eko- nosi predelano obleko. Kljub temu, da so ponujene vsebine tipično ženske, se je delavnic udeležilo precej fantov, med njimi tudi srednješolec. Učenci, dijaki in prostovoljke so delali v manjših skupinah. Zaradi različnega predznanja udeležencev pri posameznih delih, so mnogi med njimi potrebovali individualno pomoč. Najmlajši so razvijali motorične spretnosti, se učili osnov vezenje in pletenja, starejši so izražali svojo ustvarjalnost z izdelavo umetniških izdelkov, vsi pa so pridobivali delovne navade. Motiviranost za delo je bila večja, če so vedeli, da si bodo izdelek lahko odnesli domov.

Delo je potekalo v sproščenem vzdušju, brez priganjanja in brez podanih normativov - koliko mora kdo narediti. Otroci so z vprašanji črpali iz izkušenj upokojenk in se na njih obračali po pomoč. Do upokojenk so se vedli strpno in spoštljivo. Mnogi med njimi so

izgubili predsodke pred starejšimi ter se zavedali njihove vrednosti. Upokojenke so se čutile koristne in z veseljem so predstavile svoje doma narejene izdelke. Dijaki so s tem, ko so pomagali učencem, razvijali kompetence učenja in navezujejo stike z ljudmi, ki jih ne poznajo.

Z odzivom staršev na počitniške delavnice smo bile zadovoljne. Nekateri za svoje otroke v času počitnic nimajo varstva in jim te delavnice pomenijo brezplačno varstvo, drugi pa v delavnicah vidijo priložnost, da se njihov otrok nauči nečesa novega, zanimivega, kar se sicer ne bi. Nemalo pa je otrok, ki se delavnic udeležijo iz lastne želje in radovednosti. Zagotovo smo starše razbremenili, otroci pa so prosti čas preživeli veliko bolj aktivno, kot bi ga, če bi bili sami doma.

Otroci so se na delavnicah zagotovo dobro počutili, kar je razvidno iz fotografij. S samostojnim delom in delom v manjših skupinah so razvijali osebni potencial in krepili samozavest. Imeli so možnost soodločati, kaj bodo počeli, katerega sklopa delavnice se bodo udeležili in koliko časa bodo namenili kateri aktivnosti. Delo je potekalo v starostno mešanih skupinah, s sodelovanjem otrok različnih starosti, dijakov in dijakinj srednje šole in prostovoljk društva upokojencev. Mešane skupine smo oblikovale predvsem z namenom spodbujanja socialnih stikov.

4. Ovire in prednosti

Tako kot pri vsakem delu, smo tudi tukaj naletele na ovire. V prvi vrsti je bil prostor tisti, ki nam je predstavljal, kar nekaj težav. Najprej, kam shranit oblačila, ki smo jih zbrali, zatem, kje izvesti delavnico, da bo pritegnila, čim več ljudi. Kot naslednja ovira, na katero, smo velikokrat naletele, so bila potrebna dovoljenja, ki smo jih vedno potrebovale, ko smo začele z izvajanjem delavnice (npr. uporaba mestnega parka, uporaba prostorov gradu,..). Sredstva so bila naša naslednja ovira, ki so nam vedno povzročala težave. Kajti vsaka delavnica, je povezana s stroški, sredstev pa nismo imele. Zaradi tega, smo se morale zaprositi za sredstva donatorje. Ker smo delavnice izvajale na različnih lokacijah, smo morale vedno pridobiti tudi soglasja staršev, saj smo otroke potrebovale na različnih koncih. Ker smo delavnice izvajale s pomočjo prostovoljcev, smo bile odvisne od odziva le-teh. Velikokrat smo se spraševale, kaj bomo v primeru, da se prostovoljci ne odzovejo našemu povabilu. Delavnice so se izvajale od ponedeljka do petka v popoldanskem času. V tem času so bili prostovoljci obremenjeni z našimi prošnjami. Istočasno, pa smo poleg prostovoljcev razmišljale tudi o samem obisku delavnic. Ali bomo imele obiskovalce ali ne? Kot naša zadnja ovira, je bilo obveščanje obiskovalcev. Zavedale smo se, da je potrebno obiskovalce večkrat obvestit, o tem, kje bodo delavnice, kdaj bodo delavnice, kaj bomo počeli. Vabila smo obesile po celi lokalni skupnosti.

Poleg omenjenih ovir, pa smo našle tudi veliko prednosti. Ena od prednosti je bila velika odzivnost prostovoljcev na izvedbo delavnic. Njihovo medsebojno druženje, razvijanje kreativnosti, sprejemanje drug drugega, to nekaj prednosti, ki so jih spoznale na naših delavnicah. Na tak način, smo lahko resnično širile in razvijale socialno mrežo. Informacije o delavnicah so se tako hitro ustno širile, da velikokrat ni bilo potrebe, da bi udeležence pisno vabile.

Največji izziv se nam je zdel, kako se predstaviti/približati javnosti, kako ljudem sporočiti, kaj želimo. Ali bodo ljudje sploh prišli, jih bo naše delo zanimalo, bodo pripravljeni sodelovati in se družiti z nami, bomo dovolj kreativni? Naš moto: Pridite, ustvarjajte in se družite z nami! Obisk in zadovoljstvo udeležencev je bil naš pokazatelj uspešnosti izvedbe

delavnic. Druženje, izmenjava mnenj, medsebojna pomoč, to je tisto, kar nas je mesece povezovalo.

Pomembno se nam zdi, da a medsebojno izmenjujemo svoje izkušnje, sposobnosti in znanja ter da se znanja, ki jih ima starejša populacija, prenašajo na mladino. Pri dosedanjem delu smo ugotovile, da ima veliko učencev in dijakov smisel za oblikovanje. S pravim pristopom oziroma ustrezno motivacijo bi jih lahko pritegnile še več.

5. Zaključek

Čeprav se žal projekt izteka, želimo v bodoče še naprej širiti našo socialno mrežo v lokalni skupnosti. Prav tako, da bomo strmele za tem, da se bodo naše institucije, še v naprej prepletale. Dejavnosti, ki smo jih do sedaj izvajale v okviru projekta socialni in kulturni kapital, bomo sedaj izvajale v krožkih oziroma v okviru interesnih dejavnostih učencev oz. dijakov. Vsekakor bomo še intenzivneje delale na posameznih delavnicah, ki so se izkazale kot zelo pozitivne (npr. sejem šolskih potrebščin, sodelovanje s priseljenci).

Vsekakor vidimo velike možnosti za prihodnost. Razmišljamo v smeri socialnega podjetništva, v katerega bi povabile prostovoljce. Skupaj s prostovoljci bi mrežo razširile še na ranljive skupine posameznikov, ki bi z nami želeli sodelovati in ustvarjati. Seveda bi k sodelovanju povabile tudi učence, ker smo že do sedaj ugotovile, da jih ima veliko smisel za kreiranje in ustvarjanje.

V prihodnosti želimo ustanoviti socialno podjetje.

V sklopu socialnega podjetja bi izvajali naslednje aktivnosti:

- Zbiranje različnih oblačil, ki jih ne potrebujemo več (oblikovali bi komisijo, ki bi oblačila pregledala, jih sortirala po velikosti, po letnem času, ...).
- Predelava oblačil s pomočjo staršev, ki imajo znanja na področju tekstila (Oblačila, ki bi bila potrebna obnove, bi s pomočjo prostovoljnih staršev, zašili, odpravili morebitne pomanjkljivosti.
- Modna revija (oblačila, bi predstavili na modni reviji, ki bi jo pripravili, otroci iz vrtca, osnovne in srednje šole).
- Prodaja oblačil po simbolnih cenah (denar bi bil namenjen socialno šibkim družinam)

Ključni cilj ne bi bil maksimiranje dobička, temveč ustvarjanje javnega dobrega.

V ta namen bi prispevali k večji povezanosti in večjemu socialnemu kapitalu na lokalni ravni.

V veliki meri sodelujemo z učenci in dijaki osnovnih in srednjih šol tako, da medsebojno izmenjujemo svoje izkušnje, sposobnosti in znanja ter da se znanja, ki jih ima starejša populacija, prenašajo na mladino.

Pri dosedanjem delu smo ugotovile, da ima veliko učencev in dijakov smisel za oblikovanje. S pravim pristopom oziroma ustrezno motivacijo bi jih lahko pritegnile še več.

Pri vsakem delu je potrebno vztrajati. Če vam prvič ne uspe, ne obupajte, temveč poskusite znova.

6. Literatura

Adam, F. (2003). *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia.

Blazinšek, A., Pucelj, P. in Žmaher, L. (2015). *Vrstniško učenje za socialni kapital*. Ljubljana: Salve d.o.o.

Blazinšek, A., Luštek, A., Gorjan, Š. in Rozman, U. (2015). *Socialni kapital in mladi*. Priročnik z delavnicami za razvoj socialnega kapitala pri mladih. Ljubljana: Salve d.o.o.

Glasseer, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.

Yutaka Tsujinaka et.al. (2015). *Social capital*. *The challenge of international measurement*. London. UK. p: 25-27.

Lavrič, M. (2011). *Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Prijon, L., Tomšič, M. in Rončević, B. (2015). *Poslovna elita: analiza pogojev za njeno formiranje in delovanje.* Nova Gorica: Vega Lendava. Pridobljeno s (http://www.mgc.si/prostovoljstvo/kaj-je-prostovoljstvo/o-prostovoljstvu).

Program boja proti revščini in socialni izključenosti. (2016). Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/soc_prgprotirevscini.pdf

Wikipedija. (2017). *Božič.* Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Bo%C5%BEi%C4%8D

Ozimek, M. (2010-15). *Prostovoljno in ustvarjalno delo mladih – model VIZ*. Pridobljeno s (http://www.zdus-zveza.si/medgeneracijsko-sodelovanje)

Ožbolt, K. (2011). *Komunikacija in medsebojni odnosi*. Kranj: Modrijan. Pridobljeno s http://www.bb.si/doc/diplome/Ozbolt_Katja.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Simona Luetić, univ. dipl. ekon. je profesorica ekonomskih predmetov na Srednji šoli v Slovenski Bistrici. Poleg poučevanja se vrsto let ukvarja z najrazličnejšimi projekti, tudi mednarodnimi. Projekt, ki je povezal celotno lokalno skupnost, je bil projekt z naslovom Socialni in kulturni kapital. Gre za projekt, kjer smo z različnimi dejavnostmi ustvarjali socialno mrežo v lokalnem okolju, jo povezovale in širile. Prioritetni cilji našega skupnega projekta so bili: izvajati programe (dejavnosti) za dviganje socialnega in kulturnega kapitala v šoli, vrtcu in lokalni skupnosti; pripraviti dejavnosti za spodbujanje pomena neformalnega znanja in povezovanja s socialnimi partnerji; spremljati izvedbo projektnih dejavnosti; postopoma razširjati rezultate.

Medpredmetno povezovanje - sodoben način učenja in poučevanja

Cross-Curricular Connection - A Modern Way of Learning and Teaching

Jože Korošec

Srednja strojna in kemijska šola Ljubljana
joze.korosec@sclj.si

Povzetek

V prispevku je obravnavana aktualna tema medpredmetnega povezovanja teoretičnih predmetov s strokovnimi moduli in prakso. Vsak bi se moral zavedati svoje osebne vrednosti, svojih odlik in tudi pomanjkljivosti, učitelj mora dati dijaku občutek smiselnosti, ga podpirati in spodbujati pri uresničevanju visoko zastavljenih ciljev. Zato je potrebno kakovost podajanja snovi in prenos znanja v naših izobraževalnih institucijah spodbujati in spremljati, se nenehno izobraževati in spremljati primere dobrih praks, se povezovati s strokovnjaki tako v industriji kot na raziskovalnem nivoju in neprestano spremljati razvoj tehnologije in informacij. Pomembno je kako, učitelji med seboj komunicirajo in prenašajo informacije eden na drugega. Kadar so vsi učitelji v procesu podajanja informacij in znanja pomembni, potem je kvaliteta prenosa znanja na dijake zagotovljena in zastavljeni cilji doseženi. Predvsem se to kaže pri projektnih nalogah v poklicnih in srednješolskih programih, kjer je medpredmetno povezovanje že obveza zapisana v kurikulih. S takšnim pristopom, dijake spodbudimo k razmišljanju, komunikaciji, timskemu delu, inovativnosti. Dijak pridobi na osebnostnem razvoju, komunikaciji, motivaciji,lažje se vključuje v družbo.

Ključne besede: dijak, kakovost, komunikacija, povezovanje, tehnologija in informacije, učitelj, znanje.

Abstract

In this article current topic cross-curricular connection of theoretical subjects withprofessional modules and practice is discussed. Everyone should be aware of their personal value, their advantages and disadvantages. The teacher must give to student a sense of meaning, support him and encourage him to achieve their high set goals. Therefore, it is necessary to encourage and accompany the quality of giving lectures and transmission of knowledge in our educational institutions, to continually educate and monitor examples of good practice work, to connect with professionals in industry as well as on research level and to constantly monitor development of technology and information. It is important how teachers communicate with each other and carry information from one to another. When all the teachers are important in the process of passing information and knowledge, then the quality of transferring that knowledge to students is ensured and high set goals are achieved. Above all, this is reflected in project tasks in vocational and secondary education programs, where cross-curricular connection is already an obligation recorded in the curriculum. With this kind of approach, we encourage students to be innovative, to think, to communicate and to teamwork. The student acquires on personal development, communication, motivation and it is easier for him to get involved in society.

Key words: bonding,.communication, knowledge, quality, student, technology and information, teacher.

1. UVOD

Na srednji šoli se že od leta 2008 srečujemo z medpredmetnim povezovanje. Začetki niso bili ravno obetavni, ne za dijake, ne za učitelje. S časoma smo učitelji pridobivali izkušnje, ideje, kako izpeljati povezovanje med raznimi strokovnimi moduli in prakso, kjer nam nebi bilo potrebno se pogovarjati o smiselnosti povezovanja predmetov. Na začetku se moramo zato zadovoljiti z nekaj argumenti, in sicer, da poskušamo povezovati razdrobljene predmete v celoto, da poskušamo ne podvajati učnih vsebin pri različnih predmetih ter da poskušamo izbrano kompetenco na koncu videti kot zbir znanj in veščin, ki jih lahko dijaki usvojijo le z znanjem iz več predmetov in s pomočjo več učiteljev hkrati. S takšnim razmišljanjem smo ugotovili , da bi bilo potrebno ustanoviti tim učiteljev, kateri poučujejo v razredu. Tako smo se dogovorili, sestaviti tim, ki se je sestajal na tedenski ravni, kjer smo natančno opredelili naše cilje in pričakovanja. Ugotovili smo, da je bilo to izredno dobro. Pri nalogah, ki smo si jih zastavili, smo ugotovili, da so dijaki bolj aktivni pri samih nalogah, motivirani, zadovoljni. S časom smo, pritegnili še učitelje teoretičnih predmetov, da uvrstijo določene vsebine v svoje ure. Rezultati so bili občutno boljši kot smo pričakovali. Danes je pri nas že ustaljena praksa, da uvrstimo projektno delo v kurikul. V večini se projektne naloge povezujejo z izdelavo nekega izdelka in tu je resnično odlična priložnost, da se vsak učitelj, ki poučuje v razredu, kjer dijaki izdelujejo projektno nalogo vidijo in svoj delež prispevka k vključitvi v sam proces. Medpredmetno povezovanje in timsko delo je v slovenskem šolstvu že kar stalnica, vendar, če ga primerjamo z mednarodnim poučevanjem, lahko ugotovimo, da bi na tem področju naredili še veliko več ter se s pomočjo dobrih praks tudi marsikaj naučili.

2. SPREMENITI MIŠLJENJE UČITELJA

Drugo vprašanje pa je, ali so učitelji pripravljeni na svojo spremenjeno vlogo. Učitelji se namreč soočijo s spremembo, pri kateri gre za kar velik poseg v njihovo samostojnost in individualnost pri pouku, kar morda v začetku medpredmetnega povezovanja niti ni tako očitno. To je poseg, ki lahko dodobra spremeni položaj učitelja, zanj je doslej veljalo, da je pri načrtovanju omejen z nacionalnimi dokumenti, vendar je pri izbiri načina, kako bo pouk v razredu sam izvedel, dokaj svoboden. Zdaj pa kar naenkrat pričakujemo, da bo učitelj v manjšem deležu pri poučevanju svojega predmeta s drugim učiteljem ali več učitelji pri načrtovanju, pri izvedbi v razredu in pri evalvaciji. Če je sodelovanje prosta izbira sodelavcev, ti to še nekako sprejmejo in usvojijo kot del rednega dela, ko pa se stopnja povezovanja poveča in je vanj vključena večina učiteljev, izbira sodelavcev po medsebojni všečnosti skoraj ni več smiselna ali mogoča. Vzrok za medpredmetno povezovanje je v vsebini, kompetencah in podobnem in ne v osebnih preferencah sodelavcev. Takrat je sodelovanje lahko bistveno težje in učitelji so zanj morda manj motivirani, saj je povezava z nekom lahko tudi stresna in ne najbolj prijetna. Učitelji so za sodelovanje zelo različno usposobljeni in motivirani, o pouku razmišljajo različno, odnos do dijakov v razredu prav tako vzpostavljajo na zelo različne načine. Zato je potrebno veliko strpnosti in najti pravo pot razuma.

3. KRATKA POMOČ S TERMINOLOGIJO

Ko že imamo izkušnjo s povezovanjem, naletimo še na novo težavo. To je vprašanje terminologije. V slovenskem izobraževalnem prostoru se še ni ustalila nobena terminologija, ki bi jo vsi uporabljali enoznačno, obstaja namreč toliko različnih poimenovanj, da izobraževalni prostor v Sloveniji potrebuje čas, da usvoji terminologijo, ki bo vsaj malo

enoznačna. Težava je torej v tem, kako uporabljati termine, kot so timsko poučevanje, medpredmetne povezave, kurikularne povezave, sodelovalno poučevanje in učenje, integracija kurikula ipd. Po parih letih usvajanja s terminologijo, smo se učitelji zdaj kar privadili na nove izraze.(MEDPREDMETNE in kurikularne povezave: priročnik za učitelje, 2010, str. 19-21).

3.1 Razjasnitev temeljnih pojmov

Sodelovalno poučevanje je ključna organizacijska oblika povezav pri pouku in obsega izmenjavo idej med učitelji, diskusije, medsebojna opazovanja, skupne učne dejavnosti, timsko poučevanje.

- Tim – predmetni aktiv: člani se redno sestajajo, zato da si izmenjujejo ideje, poučujejo pa neodvisno in nepovezano.
- Tim – predmetni aktiv: člani tima poučujejo ločeno, a povezano.
- Člani skupaj sestavljajo in uporabljajo iste učne priprave, učna gradiva, naloge za ocenjevanje.

Termin timsko poučevanje pomeni, da dva učitelja (ali več učiteljev) skupno načrtujeta, izvajata in vrednotita učni proces v isti skupini in spremljata doseganje učnih ciljev. Timsko poučevanje delimo na dva tipa:

Timsko poučevanje tipa A: je interaktivno timsko poučevanje in pomeni, da dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino dijakov, praviloma tudi v istem prostoru.

Timsko poučevanje tipa B: dva učitelja (ali več učiteljev) tesno sodelujeta pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa in pri ugotavljanju učnih dosežkov dijakov, vendar ne poučujeta oba iste ali celotne skupine dijakov oziroma ne poučujeta iste skupine dijakov istočasno oziroma ne izvajata skupaj vseh faz učnega procesa.

4 TIMSKO POUČEVANJE

Timsko poučevanje prinaša spremembe na več ravneh: na ravni pripravljanja na pouk, na ravni izbire metod in oblik dela, poleg tega pa odpira nove dimenzije doživljanja udeležencev tima. Med največje prednosti bi uvrstil razdeljene cilje in faze v pripravi učne enote. Ti učitelju omogočijo da natančno opredeli namen medpredmetne povezave, dijakom pa zagotovijo višjo raven razumevanja.(A. Polak 1998, str.153).

4.1 Prednosti timskega poučevanja

- medsebojno dopolnjevanje članov pedagoškega tima v znanju, sposobnostih, spretnostih
- člani tima se dopolnjujejo glede svoje subjektivne teorije
- člani tima se medsebojno dopolnjujejo tudin po osebnostnih in značajskih lastnosti
- s timskim načrtovanjem pouka pridobijo več idej, načrtovanje je lažje, pouk zanimivejši, bolj dinamičen, kakovostnejši
- s timskim poučevanjem lahko dijaki izvajajo več dejavnosti hkrati
- povratne informacije dijakom so hitrejše , večsmerne, temeljitejše
- v okviru pedagoškega tima si učitelj lažje zagotovi več medsebojne podpore, lažje izoblikuje svojo poklicno inditeto
- za čim večjo učinkovitost tima so pomembni tudi verbalna in neverbalna komunikacija med člani tima

Za visoko učinkovite time, kakšne smo želeli oblikovati tudi sami, veljajo naslednje značilnosti (Chivers, 1995, str.28-29):

- jasno, pozitivni naravnani in operacionalizirani cilji in rezultati dela.
- pristna in odprta komunikacija med vsemi člani tima
- poznavanje močnih in šibkih točk, možnosti in nevarnosti v timu
- izoblikovan način spremljanja, nadzora in odpravljanje problemov
- izoblikovani načini in postopki za spodbujanje učinkovitega dela
- motiviranost vseh članov tima

4.2 Komunikacija tima

Komunikacija v timu sta zelo pomembni verbalna in neverbalna komunikacija med člani. Neverbalna komunikacija ima posebno vlogo pri sporazumevanju članov tima med timskim poučevanjem, verbalna komunikacija pa je prisotna predvsem pri stiku z dijaki. Z neverbalno komunikacijo člani tima izražajo svoja čustva in svoj odnos do izrečenega in neizrečenega. Kadar verbalna in neverbalna komunikacija pri posamezniku ni sta usklajeni, prej verjamemo neverbalnemu sporočilu, ker ga je težje kontrolirati.

4.3 Velikost tima

Optimalna velikost tima je najbolj odvisna od narave naloge, ki jo dijaki izvajajo ter od heterogenosti tima v sposobnostih in znanju. Pri timskem delu v šoli so timi najpogosteje sestavljeni iz štirih članov. Strokovnjaki s področja timskega dela najpogosteje predlagajo o štirih do šestih članov. Na naši šoli so timi najpogosteje sestavljeni iz šestih članov, ker želimo vključiti v medpredmetno povezovanje vse module ali predmete, ki jih program zahteva. V zadnjih letih smo pridobili že toliko izkušenj, da nam to uspeva. Predvsem na to uspeva zaradi dogovarjanja, komunikacije, zbiranja idej, zbiranje informacij, mnenja. To smo dosegli tako, da se timi sestajajo tedensko in sproti rešujejo probleme.

5 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Povezovanje predmetov oziroma modulov med seboj pomeni povezovanje vsebin, ki jih lahko izvedemo pri različnih predmetih. Povezanost tima-učiteljev različnih predmetov oziroma modulov je izredno pomembna. Če tim ne deluje dobro lahko pozabimo, da nam bo uspelo različne predmete dobro povezovati med seboj. Praksa kaže, kjer je razumevanje, komunikacija in sprejemanje kompromisov v samem timu dobra, tam je povezovanje predmetov sploh mogoča. Izkazalo se je , da tim dobro deluje, če v njem sodelujejo učitelji, ki se sami odločajo za sodelovanje. Ko učitelji poiščejo skupno vsebino, pri katerih predmetih jo bodo lahko razvijali, lahko pričnejo s pripravo medpredmetne učne enote. Po metodi IB MYP je natančno opredeljen namen medpredmetnega povezovanja. (MYP: From principles into practice, 2014.)

5.1 Namen medpredmetnega povezovanja

Namen medpredmetnega povezovanja v IB MYP je natančno opredeljen. Tak način dela omogoča dijakom srečevanje z resničnimi življenjskimi problemi, vprašanji in perspektivami. Glavne vrednote medpredmetnega povezovanja so tako:

- kritična presoja pristranskosti virov in različnih interpretacij,
- vključevanje osebnega interesa in dvig motivacije za učenje,
- dvigovanje zavedanja o tem, na katere situacije ali okoliščine imajo tudi oseben vpliv,
- razvijanje kritičnega in konceptualnega mišljenja ter veščin s pomočjo zbiranja in vrednotenja relevantnih informacij analiziranjem alternativ, presojanjem potencialnih posledic in podajanjem zaključkov,
- razvijanjem sposobnosti odgovornega pristopa k reševanju problemov na lokalnem, nacionalnem in globalnem področju.(MYP: From principles into practice, 2014.)

5.2 Primeri iz prakse

Povezanost tima-učiteljev različnih predmetov oziroma modulov je izredno pomembna. V srednjih šolah je izredno pomembno sodelovanje z gospodarstvom. Učitelji, ki poučujejo strokovne predmete in prakso so pomemben vir informacij, ki jih pridobijo od industrije, predvsem od tistih podjetij pri katerih so dijaki na praktičnem usposabljanju z delom. Organizator praktičnega usposabljanja je ključni dejavnik v timu učiteljev, ki poučujejo različne predmete in module, kjer je posrednik informacij med šolo-učitelji in delovnimi organizacijami kjer dijaki opravljajo delovno prakso. Vemo, da se danes industrija izredno hitro razvija, tehnologije se zelo hitro spreminjajo, izpopolnjujejo in učitelji težko sledijo trendom, ki so na tržišču, če niso povezani z industrijo. Ugotavljamo, da poklicno kompetentnost lahko dijaki razvijajo le, če pri načrtovanju in izvedbi učnega procesa sodelujejo učitelji teoretičnih in praktičnih predmetov ter delodajalci. Ugotovitve nam kažejo, da s takšnim povezovanjem učnega procesa je mogoče zagotoviti, da dijaki hitreje usvojijo strokovno sistematiko ter razvijejo tudi socialne in osebnostne kompetence ter samostojnost pri delu in odločanju. Statistika zadnjih let kaže vzpon pridobljenega znanja v razrednih, kjer medpredmetno povezovanje poteka intenzivnejše kot tam kjer je slabše ali pa ga sploh ni.

Projektne naloge so tudi ena izmed oblik medpredmetnega povezovanja, kjer so vključeni predmeti: slovenščina-pravopis, informatika-ureditev projektne naloge, matematika-razni izračuni, grafi, kemija-sestava materialov, biologija-vpliv na okolje, angleščina-strokovni izrazi v tujem jeziku in samih strokovnih predmetov ter izvedbi naloge. Predstavitev najboljših nalog izvedemo ob koncu šolskega leta, kjer povabimo tudi delodajalce, da dobimo povratno informacijo o pomenu in izvedbi nalog.

6. ZAKLJUČEK

Ko so začetne zadrege v zvezi s sodelovanjem pri pouku z drugimi učitelji premagane, učitelji uvidijo, da se zanje odpira nov, svež prostor kreativnosti, ki ga ne določa učbenik ali učni načrt, kjer o povezavah ni veliko napisanega. Učitelji kar naenkrat dobijo veliko zamisli, ki so praviloma zelo dobre in aktualne. Namen medpredmetnega povezovanja pouka je, da dijak usvoji redno učno snov na drugačen, bolj učinkovit način. Šolske raziskave kažejo, da so dijaki s takšnim načinom poučevanja, bolj motivirani, lažje se dokazujejo, hitreje usvojijo znanje. Vendar ne samo dijaki, tudi učitelji pridobijo na večjem zadovoljstvo, boljši klimi v kolektivu, dinamičnem poučevanju, zato so spremembe v načinu poučevanja nujne.

7. LITERATURA IN VIRI

International Baccalaureate Organization.(2014). MYP : From principles into practice., UK. IB Publishing

Literatura Internacional Baccalaureate Organization(2014).Fosteringinterdisciplinary teacing and learning in the MYP

MEDPREDMETNE in kurikularne povezave: priročnik za učitelje. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2010. Str. 19 – 21.

PATERSON, K. Na pomoč. Kako preživeti kot učitelj? Radovljica:Mca.2000.Str. 39.

POLAK, A. Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana. Modrijan. 2009.Str. 153

Kratka predstavitev avtorja

Jože Korošec, inž. strojništva, je zaposlen na Srednji strojni in kemijski šoli kot učitelj strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka. Je vodja šolskih delavnic in organizator praktičnega pouka. Sodeloval je v projektu Munus. Pripravljali so knjižice Vodnik za udeležence v PUD-u. Knjižica je namenjena dijakom, mentorjem in organizatorjm.Vodi projekt izobraževanja mentorjev v podjetjih za potrebe PUD-a. Trenutno je tudi predsednik sveta zavoda ŠC Ljubljana.

Medpredmetno poučevanje kot način doseganja kroskurikuralnih ciljev in razbremenitve dijakov

Interdisciplinary Teaching as a Way of Achieving Cross-Curricular Goals and Mitigating the Students' Workload

Irena Česnik

Gimnazija Bežigrad
irena.cesnik@gimb.org

Povzetek

Smisel medpredmetnega sodelovanja je v lažjem doseganju predmetnih in kroskurikularnih ciljev. Medpredmetno poučevanje dijake večkrat bolj motivira, saj jim je bolj zanimivo.

V prispevku je opisano kurikularno sodelovanje pri pouku zgodovine in angleščine, ki je potekalo skozi vse leto. V okviru projekta so dijaki v razredu predstavljali določene zgodovinske teme, tako da so izvedli govorni nastop v angleščini. Pred samo predstavitvijo pa so morali v skladu z navodili izdelati krajšo seminarsko nalogo. Za sestavek in predstavitev so dobili oceno pri zgodovini, ki je bila dana glede na vnaprej znane kriterije, ki so preverjali: razumevanje ključnih konceptov v zgodovini, veščine raziskovalnega dela, kot so zbiranje, analiza in navajanje vidov, ter samo predstavitev. Pri angleščini pa se je ocenjeval le govorni nastop. Dijaki so na ta način pridobili dve oceni (velikokrat različni), saj so – čeprav so obdelali le eno temo – k tej pristopili z različnih vidikov. Sodelovanje dijakov je bilo prostovoljno, se pa je zanj odločila več kot polovica razreda.

Projekt je bil uspešen, saj so dijaki večinoma dosegli cilje učnih načrtov, zlasti glede razvoja ključnih kompetenc za vseživljensko učenje: znali so pojasniti zgodovinske pojave in procese tudi v tujem jeziku, nadgradili so svoje raziskovalne spretnosti, razvijali so kritično mišljenje ter spretnost nastopanja; obenem pa jim je bil dan tudi zgled koristnega sodelovanja.

Ključne besede: kurikularno sodelovanje, medpredmetno sodelovanje, ocenjevanje, razbremenitev, vseživljenjsko učenje.

Abstract

The importance of interdisciplinary teaching lies in achieving the goals of a curriculum or even of cross-curriculum more effectively. Such a method of teaching is usually more motivational, since students find it more interesting.

The article describes the cross-curricular teaching in History and English that took place throughout the whole year. Students presented different historical topics through oral presentations in English language. Before the presentation was held, students had to write a short research essay following the given instructions. The essay and the presentation were graded in History according to previously known criteria: Understanding and application of Concepts, Application of Skills, Presentation and Organisation of Information; in English, only the oral performance was assessed. With only one piece of research, the students were able to acquire two (often different) grades, since the approaches were also multifaceted. Though the participation was voluntary, the majority of the students decided to take part in the project.

The project can be considered a success; students did, for the most part, reach the goals set in the curriculum - they improved the key competences of the Lifelong Learning, such as explaining the historical phenomena and processes in a foreign language, development of critical thinking and presentational skills, they broadened the spectre of their research; and at the same time they were shown an example of an effective cooperation.

Keywords: assessment, cross-curricular teaching, inter-disciplinary teaching, life-long learning, mitigating the workload.

1. Uvod

V Pedagoški enciklopediji 2 (1989, str. 446) je timsko delo učiteljev opredeljeno kot oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja in katere namen je doseči skupne cilje. Ravno cilji so izredno pomembni pri odločitvi za povezovanje, saj se za povezovanje odločimo, ko je korist od takšne povezave za učence oz. dijake (in za učitelje z vidika prepričljivega in avtentičnega zagotavljanja doseganja ciljev) večja, kot če se povezave ne bi izvedlo, oz. če bi cilje dosegali na tradicionalen, po predmetih ločen način (povzeto po Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010, str. 32).

S kolegico anglistko Tamaro Bosnič, s katero sva že prej večkrat izvedli krajša medpredmetna sodelovanja, sva se odločiti medpredmetno sodelovanje med angleščino in zgodovino z oblikovanjem stalnega tima poglobiti na celoletno sodelovanje v 2. letniku, da bi lažje dosegali cilje obeh učnih načrtov, ki med ostalim predvidevajo, da bi dijaki:

- znali pojasniti ključne pojave in procese iz svetovne, evropske, regionalne, slovenske in krajevne zgodovine;
- znali razložiti in oceniti človekovo delovanje v preteklosti in sedanjosti;
- znali razlikovati vzroke, povode in posledice ter ugotavljati soodvisnost različnih pojavov in procesov, kontinuitete in sprememb v razvoju;
- razvijali spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij in zgodovinskih virov;
- se zavedali relativnosti informacij;
- oblikovali samostojne sklepe in mnenja o zgodovinskih dogodkih, pojavih in procesih, stališča do njih in njihove interpretacije;
- se učili iz večperspektivnih zgodovinskih virov, ki so dostopni prek vključevanja IKT v pouk zgodovine;
- razvijali sposobnosti različnih oblik komunikacije (pisno, ustno, debatne tehnike, z uporabo IKT;
- razvijali splošna znanja in zmožnosti.
  (Učni načrt. Angleščina, 2008; Učni načrt. Zgodovina, 2008).

Oba učna načrta poudarjata tudi razvoj ključnih kompetenc za vseživljensko učenje, med katerimi so:

- sporazumevalna zmožnost v tujih jezikih;
- digitalna pismenost;
- učenje učenja;
- kulturna zavest in izražanje.

(Povzeto po Učni načrt. Angleščina, 2008; Učni načrt. Zgodovina, 2008).

Ker je šlo pri projektu za uresničevanje tako predmetnih kot kroskurikularnih ciljev oz. kompetenc na kurikularni ravni, ni šlo le za medpredmetno povezavo, ampak lahko govorimo o kurikularni povezavi. Takšna povezava zahteva še večjo sistematičnost, bolj domišljeno organiziranost, oz. prepredenost celotnega kurikula (Rutar Ilc Z. in K. Pavlič Škerjanc, 2010, str. 23).

Odločitvi za projekt medpredmetnega sodelovanja je ob želji, da se pouk dodatno osmisli, botrovala tudi težnja še bolj motivirati dijake. Tako se je že pri načrtovanju sprejela odločitev, da se ocenjevanje poskuša izvesti na način, ki bi razbremenil dijake.

Splošno znano je namreč dejstvo, da je stres prisoten tudi med najstniki. Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije in mednarodne študije HBSC (Health Behavior in School-Aged Children), v kateri sodeluje tudi Slovenija, psihosomatski simptomi med najstniki pri nas naraščajo, prav tako tudi obremenjenost z delom, ki jim ga nalaga šola. V obdobju 2002–2014 se je pomembno zvišal delež mladostnikov, ki poročajo o pojavljanju vsaj dveh psihosomatskih simptomov več kot enkrat tedensko (Jeriček Klanšček, 2015).

Z mislijo na razbremenitev dijakov je bilo nato odločeno, da bodo dijaki, čeprav bodo obdelali le eno temo, pridobili dve oceni, saj bodo k temi pristopali z različnih vidikov. Za sestavek in predstavitev so dobili oceno pri zgodovini, pri angleščini pa se je ocenjeval le govorni nastop, torej predstavitev. Sodelovanje dijakov je bilo prostovoljno, se pa je zanj odločila več kot polovica razreda.

2. Izvedba projekta

Najprej sva s kolegico pregledali, katere teme pri pouku zgodovine v 2. letniku bi se dalo vključiti v projekt. Dijakom je bil nato ponujen seznam okvirnih tem iz slovenske (npr. Karantanija in njen pomen, Reformacija na Slovenskem) in angleške ter ameriške zgodovine (kot npr.William the Conqueror, Richard the Lionheart, Elisabeth I, Glorious revolution).

Dijaki so se za predstavitev odločali po lastni presoji, tako si je lahko več dijakov izbralo isto temo, če so to želeli, vsak pa je moral nalogo samostojno izdelati. Ko so si izbrali temo, so morali do časa, ko je bila tema v skladu z letno delovno pripravo na vrsti, pripraviti krajši pisni sestavek in izvesti predstavitev. Dijakom so bila vnaprej dana navodila za izdelavo pisnega sestavka.

Tabela 1: Navodila za izdelavo pisnega sestavka

Research the topic given. Present the topic in the short research essay:

- Word document
- Minimum 500 words
- it must include sections:
  - introduction
  - body of the essay (explanation, analysis)
  - conclusion
  - bibliography (include all books, articles and web sites used; you should use at least 5 different sources; work should not be based on internet sources)
- you should reference sources used – make footnotes/endnotes; each source given in bibliography must be referenced at least once; when not referencing the highest grade at criterion D is 1 – Unacceptable

Poleg navodil so dijaki so dobili tudi list z obrazložitvijo konceptov in veščin, ki se jih je ocenjevalo, ter kriterije ocenjevanja. Oboje je bilo povzeto po kriterijih IB MYP programa, a delno prilagojeno (Middle Years Programme. Humanities guide, 2009). IB MYP – International Baccalaureate Middle Years Programme - je eden od programov organizacije International Baccalaureate, ki so vsi mednarodno priznani in cenjeni. Programi IB organizacije so cenjeni tudi zato, ker si stalno dejavno prizadevajo za kakovost izobraževanja ter v njih uvajanje novih dognanj in metod poteka hitreje kot v nacionalnih programih. Zelo se med drugim poudarja odgovornost učencev in dijakov za svoje učenje, dijake se spodbuja, da so samozavestni deležniki pri pouku, od njih se pričakuje, da bodo sposobni razumeti izzive sodobnega sveta ter da bodo postali aktivni državljani. Vsi IB programi poudarjajo znanje, razumevanje konceptov, razvijanje vseživljenskih spretnosti in proaktiven odnos dijakov do doseganja učnih ciljev. Ob tem ne preseneča, da metode poučevanja in učenja (approaches to teaching, approaches to learning) veljajo za ključne, jedrne komponente IB programov (povzeto po The International Baccalaureate. Education for a better world, 2014).

Tabela 2: Obrazložitev konceptov in veščin, zahtevanih pri zgodovini

Your work will be assessed according to criteria B (concepts), C (skills) and D (organization and presentation)

- **CONCEPTS**
  - place and space:
    - show recognition, describe and explain patterns and relationships in space
    - recognize and explain similarities and differences between places
  - change:
    - understand causes of change
    - establish and explain links between causes, processes and consequences
    - recognize and explain continuity and change

- **SKILLS**
  - technical skills:
    - observe, select and record relevant information from a wide range of sources
    - use a variety of media and technologies to research, select and communicate data
    - use sources such as maps, graphs, tables, statistics, in a critical manner
  - analytical skills:
    - analyse and interpret information from a wide range of sources
    - identify key issues
    - critically evaluate the values and limitations of sources

- **ORGANIZATION AND PRESENTATION**
  - communicate information that is relevant to the topic
  - organize information in a logically sequenced manner, appropriate to the format used

Kriteriji z opisniki so bili seveda v razredu predhodno pregledani in razloženi. Prostor, čas, vzroki, posledice, sprememba, stalnice so temeljni koncepti pri pouku zgodovine, ki jih je potrebno razumeti. Za izdelavo projektne naloge pa so bile temeljnega pomena tudi spretnosti dela z viri: zbiranje različnih vrst gradiva, odločanje o relevantnosti informacij, kritičen odnos do virov. Tretji del ocene pa sta predstavljali priprava in izvedba predstavitve: ali je bila razumljiva in smiselna, zanimiva, originalna…

Tabela 3: Kriteriji in opisniki za ocenjevanje naloge ter nastopa

Criterion: B Description: Understanding and Application of Concepts	
Level of Achievement	**Descriptor**
Elementary or Unacceptable	Students show serious limitations to understand and to apply a few concepts and/ or ideas.
Weak or just Acceptable	Students understand a minimum range of concepts and ideas in a just acceptable manner; they can apply them appropriately in some human contexts.
Satisfactory	Students understand a range of concepts and ideas in a satisfactory manner; they can apply them adequately in several human contexts.
Merit	Students understand most of the concepts and ideas in a good manner; they can apply them consistently in most human contexts.
Distinction	Students understand most of the concepts and ideas in a very good manner; they can apply them consistently in nearly all-human contexts.
Criterion: C Description: Application of Skills	
Level of Achievement	**Descriptor**
Elementary or Unacceptable	The students demonstrate ability to analyse only one or two sources, and show little ability to assemble or organise information.
Weak or just Acceptable	The students demonstrate ability to analyse a minimum range of sources, and to assemble and/or organise relevant information.
Satisfactory	The students demonstrate ability to analyse several sources, and to assemble and organise some detailed and relevant information.
Merit	The students demonstrate ability to analyse most of the sources, and to assemble and organise quite detailed and relevant information.
Distinction	The students demonstrate the skill to analyse nearly all of the sources, make simple conclusions, and to assemble and organise very detailed and relevant information.

Criterion: D Description: Presentation and Organisation of Information	
Level of Achievement	**Descriptor**
Elementary or Unacceptable	Students can select information, one piece of which is relevant, including sketch maps, charts, diagrams, or other. No source material is referenced.
Weak or just Acceptable	Students can select information, some of which is relevant, including sketch maps, charts, diagrams, or other. Some source material is referenced.
Satisfactory	Students can select information, most of which is relevant, including sketch maps, charts, diagrams, or other. Some source material is referenced.
Merit	Students can select information, nearly all of which is relevant, including sketch maps, charts, diagrams, or other. Almost all source material is referenced.
Distinction	Students select information, which is always relevant, including sketch maps, charts, diagrams, or other. The work is clearly expressed and well presented. All source material is clearly referenced.

Kot je razvidno iz tabele, se poudarjajo kvalitativni vidiki znanja, za katerega je, kot pravi Z. Rutar Ilc (2004, str.17), značilno, da pokriva velik obseg informacij, kjer ne gre le za deklarativno, ampak tudi proceduralno in kondicionalno znanje. Če uporabljamo Marzanovo delitev znanj, so delo z viri, sklepanje, utemeljevanje in predstavljanje idej na različne načine procesno znanje, ki vsebinsko znanje naredi vseživljenjsko (Rutar Ilc, 2004, str. 19-20).

Opisniki so bili načrtno razdeljeni v 5 kategorij, tako da je ocenjevanje potekalo brez težav, saj je bilo dijakom povsem jasno, kaj se zahteva za določeno oceno. Poleg tega se je dalo opisno oceno enostavno pretvoriti v številčno (od 1 do 5). Pri podelitvi številčne ocene se je upošteval prevladujoči trend (npr. če je dijak pri dveh kriteriji dosegel nivo Distinction, pri enem pa Merit, je bila končna ocena 5).

Dijaki so se zelo vestno lotili priprave naloge in prezentacije, med izdelavo naloge so, če so to želeli, lahko prišli tudi na konzultacije. Vsi so se trudili slediti navodilom, naj naloga ne bo le opisna, ampak naj vključuje tudi analizo na podlagi temeljnih konceptov in naj pokaže kritično razmišljanje. Nikoli niso pozabili citirati virov in zlasti predstavitve so bile v veliki meri odlično pripravljene. Najpogosteje so bile izvedene s pomočjo PowerPoint prezentacij ter zanimive za sošolce in mentorici. Zato so bili dijaki v glavnem ocenjeni s prav dobro in odlično oceno. Niso pa vedno dobili enake ocene pri zgodovini in pri angleščini. Če so izrazili željo, da se ocene ne bi vpisalo v redovalnico, se je to željo upoštevalo.

INTRODUCTION

I decided to present a topic, that is very interesting and important for us. Illyrian Provinces did not play a vital role for France at that time, but it was influential for the countries and people living in Provinces. The influence of French supremacy was key for development of history of territories, that belonged under. Our nation, Slovenes, have actually gained a lot – our language started to gain on importance, also our national awareness strenghten, there was no feudal system in the country of France etc. I presented causes and consequences for the creation of Illyrian Provinces, its advantages for territories under French supremacy and French itself and dissadvantages for both ways also, mentioned most important people performing in that time and introduced educational system of Provinces.

Slika 1: Primer uvoda eseja o Ilirskih provincah

3. CONCLUSION:

So, just to repeat some basic information, I have learned during my presentation work.

Bill of Rights is an act of the Parliament of England, whit a very long full name. It was released in December 1689.

There are 7 basic human and politic rights written in it.

It was a predecessor of the United States Bill of Rights, the Canadian Charter of Rights and Freedoms, the United Nations Universal Declaration of Human Rights and the European Convention on Human Rights.

So this is pretty much it. I just loved doing my essay, so I hope you'll enjoy reading it.

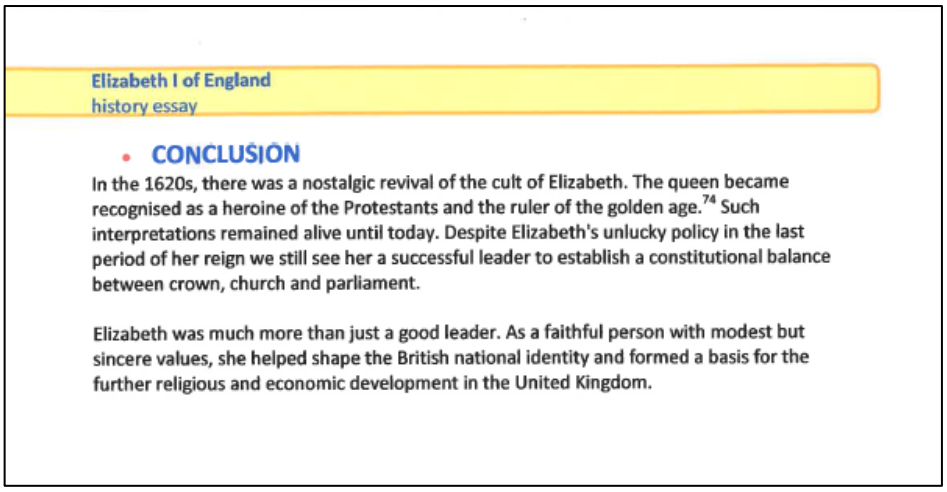
Slika 2: primer 'bolj sproščenega' zaključka naloge o Bill of Rights

Glorious revolution (1688)

Conclusion

This presentation might be the hardest presentation, because glorious revolution is basically political history of mid-late 17th Century. I spent a lot of time to understand English history with its really special and confused politics. They liked to discuss about everything in the Parliament and neither parliament nor kings did have power. It is like a mixture of absolute and constitutional monarchy. Glorious revolution is very special in human history because of it is bloodless. I think it is due to their calm nature and love in debating "the revolution" did not rise. After the Glorious revolution and signing of the Bill of Rights, England became a constitutional monarchy and leading power in Europe due to their political system.

Slika 3:Zaključek naloge o slavni revoluciji



Slika 4: Zaključek naloge o kraljici Elizabeti I., ki je imela več kot 23 strani in 74 opomb.

Prikazani primeri kažejo, kar je že bilo omenjeno, da so se dijaki dela vestno lotili, izbrano temo so z uporabo različnih virov dobro raziskali, učili so se tudi v tujem jeziku predstaviti ključne koncepte in ideje določenega obdobja, dosegli so razumevanje povezav med različnimi dogodki, sposobni so bili oblikovati samostojne sklepe in mnenja o zgodovinskih dogodkih. Kot nam pokaže primer zaključka (Slika 2), pa so znali v tem izzivu tudi uživati.

3. Zaključek

Projekt se da označiti kot zelo uspešen, saj so dijaki v njem z veseljem sodelovali in dosegali cilje učnih načrtov. Z aktivnim sodelovanjem pri pripravi in izvedbi predstavitve ter celo samo kot poslušalci so razvijali ključne kompetence za vseživljensko učenje: naučili so se razložiti pojave in procese v zgodovini tudi v tujem jeziku, nadgradili so svoje raziskovalne spretnosti, razvijali so svojo ustvarjalnost ter kritično mišljenje in se vadili v nastopanju. Kot poudarja Alenka Polak (2009, str. 112) pa ni zanemarljivo niti dejstvo, da 'so imeli v timskem delu učiteljev neposreden zgled sodelovalne naravnanosti v vsakdanjem življenju.' Zaradi vsega naštetega ni presenetljivo, da smo z dijaki sprejeli odločitev, da s takim načinom dela nadaljujemo tudi v naslednjem šolskem letu, kjer so bili dosežki dijakov še boljši oz. izvrstni.

4. Viri in literatura

Jeriček Klanšček H., H. Koprivnikar, A. Drev, V. Pucelj, T. Zupanič, K. Britovšek. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji.* Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf

Middle Years Programme. Humanities guide. (2009). Cardiff: IBO

Polak A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju.* Ljubljana: Modrijan.

Potkonjak N. in P. Šimleša. (ur.). (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za učbenike i nastavna sredstva.

Rutar Ilc Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju.* K novi kulturi pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc Z. in K. Pavlič Škerjanc. (ur.). (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

The International Baccalaureate. Education for a better world. (2014). Pridobljeno s http://www.ibo.org/

Učni načrt. Angleščina: gimnazija. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ANGLESCINA_gimn.pdf

Učni načrt. Zgodovina: gimnazija. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ZGODOVINA_280_UR_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Irena Česnik je diplomirana učiteljica zgodovine in latinščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad in poučuje zgodovino v mednarodni šoli v programu IB Diploma Programme. Trenutno dela tudi kot koordinatorica programa IB DP.

Projekt: Doživeti Dunaj

Project: Experience Vienna

Barbara Ovsenik Dolinar

Gimnazija Bežigrad
barbi.ovsenik@gmail.com

Povzetek

Poslušanje učitelja, ki kar naprej nekaj želi od učenca, je lahko pogosto dolgočasno. Osnovno znanje se sicer kopiči s sedenjem v šolskih klopeh, s ponavljanjem in učenjem doma. Vendar dijake bogatijo tudi pogovori med vrstniki, širijo si obzorje, ko raziskujejo, razmišljajo, berejo in delijo mnenja z ostalimi. Tako so pripravljeni, da stopijo v svet samozavestni in radovedni. Zato je projektno delo način, da so dijaki aktivno vključeni v proces učenja.

Namen članka je, predstaviti projekt: Doživeti Dunaj, od pobude za nastanek, do izvedbe in refleksije. Obsega obdobje treh let, ko so se dijaki danes četrtih letnikov udeležili najprej enodnevne in lani dvodnevne strokovne ekskurzije v glavno avstrijsko mesto. Lani so se jim pridružili še dijaki prvih letnikov. V projektu je sodelovalo 45 dijakov in štiri učiteljice, saj smo tako lahko izvedli tudi medpredmetne povezave pri: nemščini, angleščini, matematiki in zgodovini. Rezultat je zajetna knjižica, v katerem so zbrana besedila dijakov s poti po Dunaju predvsem v nemškem in deloma tudi v angleškem ter slovenskem jeziku.

Ključne besede: dijaki, dolgčas, knjižica, pogovori, projekt, raziskovanje.

Abstract

Sitting in a classroom and listening to a teacher who constantly demands something from you is tedious. It is true that vast knowledge is acquired through lectures given in school yet the acquired has to be put in practice; it has to be experienced outside the classroom, in real life, among people. Not only that, students become more knowledgeable because they communicate with their peers, the broaden their horizons through research, evaluation and reflection. Such students are fully equipped to enter the world as self-confident inquirers.

With this paper I aim to present the project Experience Vienna; from initiative to practice and reflection. It spans the period of three years, when the students who are now in fourth grade went on a one-day school trip to Vienna. Last year, they spent two days in the Austrian capital and were accompanied by a group of first grade students. 45 students and 4 teachers participated in this project. Interdisciplinary units were carried out, involving German, Mathematics, English, and History.

Finally, browsing through a rather thick booklet, a collection of text entitled Exploring Vienna, finding one written by you in German is an extremely valuable and rewarding experience for each and every student.

Keywords: booklet, communication, project, research, students, tedium

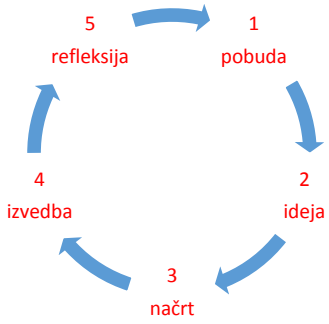
1. Uvod

Začetki projektov segajo v 16.stoletje v Italijo in v zgodnje 18.stoletje v Francijo , ko so študentje arhitekture razvijali progetti, samostojne načrte za nove stavbe. Ideja o projektu se je razširila po drugih evropskih deželah in tudi v Ameriko tudi na ostala področja.

Konec 19.stoletja je ameriški filozof in psiholog John Dewey (1859 – 1952) na novo določil smernice v izobraževanju, v katero je vključil projektno delo . Rekel je, da morata biti vzgoja in demokracija povezani, če se želi družba spremeniti na bolje. Otroci bi morali že zelo zgodaj spoznati demokracijo kot družbeno obliko življenja, katere del so. Zato je želel v pouk uvesti demokratične metode. Učenje mora temeljiti na izkustvu, ki si ga otroci pridobijo tako, da eksperimentirajo v delavnicah z različnimi materiali, v knjižnicah odkrivajo neznano in tako pridejo do novih spoznanj. V poučevanje je potrebno vključevati realne naloge vsakdanjega življenja. Učitelj prevzame vlogo sodelavca v procesu pridobivanja znanja. Takšen način poučevanja je mogoč s projektnim delom.(Ramseger, 2004).

V sedemdesetih letih 20. stoletja, je projekt doživel renesanso, saj so težnje po življenjskosti in aktivnem sodelovanju učečih v procesu podajanja snovi , postajale vedno večje. V nekaterih evropskih deželah, kot na primer na Finskem, se danes frontalni način podajanja snovi počasi umika projektnemu delu, predvsem pri predstavitvah aktualnih družbenih tem.

Za projekt je značilno, da je enkraten in časovno omejen. Ima svoj začetek in konec. Začne se z idejo in konča z rezultatom in refleksijo. Torej neka naloga je projekt, če je na koncu poti cilj, in ima časovni okvir, začetek in konec trajanja. Ima več faz:



Slika 1: Faze projekta

Ideja se po navadi porodi v nekem določenem trenutku, na katerega moramo biti pozorni, če želimo, da idejo načrtujemo in nato izvedemo kot projekt. Cilj projekta mora biti oblikovan po kriterijih S.M.A.R.T. (specific, measurable, assignable, realistic, time terminated). Cilj mora biti natančno določen, zelo konkreten in jasen. Pri postavljanju cilja se moramo vprašati ali vsebuje kriterije, s katerimi preverimo da bo cilj dosežen. Pripravljen mora biti tako, da je zanimiv in privlači udeležence. Pomembno vprašanje, ki si ga moramo postaviti je, ali je cilj dosegljiv v nekem določenem časovnem obdobju in ali je udeležencem na razpolago strokovna literatura v zadovoljivi meri. Pot od ideje do cilja je zelo dolga. V tem prostoru smo ustvarjalni, kar pomeni, da se v njem prepletajo naše sposobnosti, procesi

in okolje, na osnovi katerih posameznik ali skupina uresničita produkt, ki je sprejemljiv, izviren in koristen v nekem določenem socialnem kontekstu. (Jurišević, 2009).

Projektno delo predstavlja v šoli nasprotje učim oblikam, ki smo jih navajeni, kjer dijaki sedijo v klopeh in poslušajo učiteljevo razlago. Je torej alternativa frontalnemu pouku. Delo v skupini razvija sposobnost sodelovanja med dijaki in dijak učitelj. Pogovori med dijaki tečejo zelo neposredno, ko se je potrebno dogovarjati o poteku projekta, načrtovanju, o težavah, ki se med projektom pojavijo, lahko pride do konfliktov. Dijaki so pri projektnemu delu bolj motivirani, saj imajo svoje zadolžitve, ki peljejo k rezultatu. Za izvedbo projektnega dela je nujno potrebna ustvarjalnost, saj se tako kažejo osebnostne lastnosti posameznika: kreativnost, fleksibilnost in originalnost. (Glogovec, Žagar, 1992) Pri takšnem načinu je torej heterogena skupina učencev najboljša garancija za zanimivo konstruktivno delo in intenzivne izkušnje učenja: vsak posamezni učeči lahko s pomočjo svojih znanj s področji, ki so mu najbližja, obogati delo skupine. (Reich, 2008). Projektno delo v šolah je lahko uspešno kot pravi (Sadigh, 2016), če teme obravnavajo družbene probleme in so povezane z življenjem učencev in njihovim zanimanjem. Dijaki morajo biti aktivni. Torej, dijak ni več pasivni in receptivni opazovalec, temveč postane aktiven in je sposoben samostojno soodločati, opazovati in preučevati. Ideje dijaki dopolnjujejo, spreminjajo, širijo in jih na koncu sami realizirajo. Najbolje je, da je projektno delo interdisciplinarno , saj tako nastanejo medpredmetne povezave. Vloga dijaka je pomembna ko določi, da je cilj projekta dosežen. Končni izdelek je produkt, ki ga dijaki predstavijo širšemu krogu ljudi, ne le v šoli temveč tudi izven nje.

Vloga učitelja je pomembna predvsem na začetku projekta, ko je ideja že nastala. Kot pedagoški, strokovni in didaktični poznavalec prevzame vlogo povezovalca in je pri projektu odgovoren za načrtovanje projekta, da je tema v skladu z učnim načrtom in se lahko povezuje z ostalimi predmeti. Ima nalogo organizatorja, ki kot » sodelavec« pri učenju pomaga dijakom s pedagoškimi in strokovnimi kompetencami. Učitelj je v procesu udeležen kot opazovalec, ki spremlja, analizira in ocenjuje potek projekta. Pri samem procesu mora začutiti, kdaj je posredovanje in svetovanje potrebno. Pomembno je, da učitelj redko poseže v proces, saj bi lahko ogrožal razvoj novih , samostojnih rešitev problemov s strani dijakov.

2. Zakaj projekt Doživeti Dunaj

Ko smo z dijaki pred tremi leti odločili, da obiščemo Dunaj, nismo govorili o projektu , sploh pa ne, da se bodo dijaki tri leta zapored vračali v evropsko mesto in da se bo popotovanje začelo in zaključilo z dijaki, ki bodo letos maturirali. Pridružili so se jim dijaki nižjih letnikov.

Na strokovno ekskuzijo so se dijaki vsako leto pripravili. Delo je potekalo samostojno ali v skupini po dva. Opisovali so predvsem znamenitosti mesta, ki so jih predstavili kot govorne nastope pri urah nemščine.

Preden smo se letos januarja odpravili na dvodnevno ekskurzijo, je nastala ideja, da se teme zberejo in objavijo v knjižici. Nastala je ideja o projektu: prispevke zberejo in jih objavijo v vezani obliki. Projekt je dobil ime: Doživeti Dunaj.

3. Opis projekta

3.1. Idejni načrt

Idejo o projektu smo predstavili vsem udeležencem strokovne ekskurzije. Dijaki so razmišljali, kako bi projekt izvedli in o tem poročali na uri nemščine. Odločili so se, da bo cilj projekta knjižica s prispevki s poti na Dunaj. Pred odhodom na Dunaj so dijaki dopolnili teme in si jih razdelili. Na Dunaju bodo fotografirali, delali intervjuje, obiskali razstave. Po prihodu domov bodo podatke pregledali in napisali prispevke za knjižico.



Slika 2: Potek projekta

3.1.1 Splošna navodila

Čas trajanja priprav: tri dni

- višji letniki pripravijo članke o temah, ki so zahtevnejše.
- teme morajo biti zanimive in izvirne
- fotografije, ki bodo objavljene, so delo dijakov.
- članki morajo biti napisani v nemškem in deloma v slovenskem in angleškem jeziku
- članki imajo uvod, jedro in zaključek, ne sme manjkati avtorjevo mnenje
- v avli šole se pripravi razstava fotografij
- - povezovanje z učitelji različnih predmetov in dogovor o medsebojnih povezavah (zgodovina, angleščina, matematika, nemščina)
- prvi letniki se sestanejo in dogovorijo o temah
- v prostem nedeljskem popoldnevu na Dunaju si dijaki sami izberejo, kaj si bodo ogledali.

3.1.2 Predstavitev tem

Čas trajanja: pet dni

Dijaki so izbrali teme. Odločili so se, da lahko teme pripravijo vsak zase ali v skupini po dva.

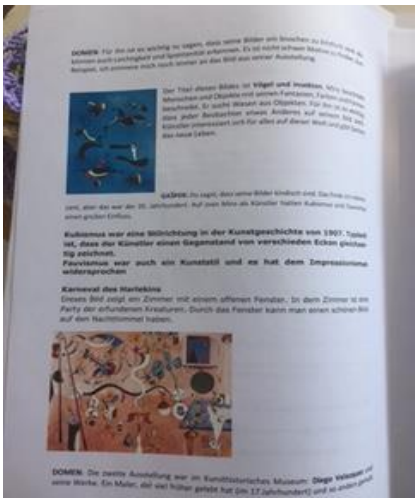
Prvi letnik:

Intervjuji z mimoidočimi
Film o utripu z Dunaja
Slovenski matematik Franc Močnik na Dunaju
Zgodovina dunajskega zrezka
Zgodovina Sacher torte
Javni napisi v mestu
Elizabeta Bavarska
Josef Wenzel von Radetzky

Tretji letnik:

Vožnja na Dunaj
Slovenci na Dunaju
Ogled operne predstave Seviljski Brivec
Zakaj so mi stavbe na Dunaju všeč?
Detajli dunajskih pročelij hiš
Nemške sposojenke v slovenskem jeziku
Cesar Franc Jožef in ring
Turki pred Dunajem v 17.stoletju
Utrinki s potovanja
Vtisi z razstave Georgie O'Keeffe
Poročila z obiska razstav

Nekatere teme so se podvojile, saj sta v projektu sodelovala dva tretja razreda. Ko sta bili besedili pripravljeni, so se dijaki obeh skupin sestali, prebrali napisano, diskutirali in nastalo je enotno besedilo (Turki pred Dunajem). Teme prejšnjih let so se prebrale, popravile, če je bilo potrebno, so jih dijaki še enkrat napisali, saj je njihovo znanje nemščine v tem času napredovalo. Dogovor med dijakoma, ki sta zbrala vtise z razstav (Diego Velasquez in Juan Miro) je bil, da jih pripravita kot naključna opazovalca v obliki dialoga.



Slika 3: Pogovor o razstavah



Slika 4: Intervju mimoidočih

3.1.3 Delo na terenu

Čas trajanja strokovne ekskurzije: dva dni

Strokovna ekskurzija je bila pripravljena tako, da so dijaki imeli dovolj časa za delo na terenu. Po obveznem programu, v katerem smo si ogledali mestno jedro, je letos sledil obisk operne predstave Seviljski brivec v Volksoper. Nekateri dijaki so odšli na drsališče. Tukaj je

nastal del filma, ki so ga posneli dijaki prvega letnika in ga uporabili pri predstavitvi naše šole v okviru odprtega dneva šole v mesecu februarju.

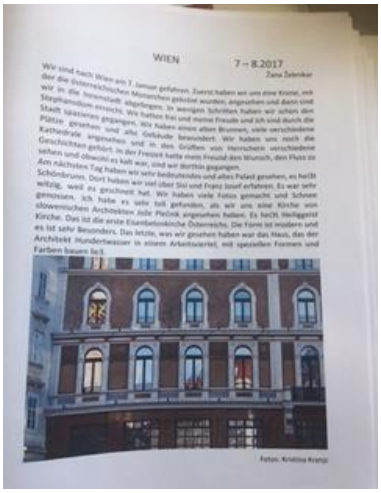
Po ogledu Plečnikove cerkve Svetega Duha naslednji dan, so dijaki imeli dovolj časa, da so dopolnjevali zapiske, fotografirali , in zapisovali svoja opažanja.



Slika 5: Ogled razstave



Slika 6: Detajli s pročelij

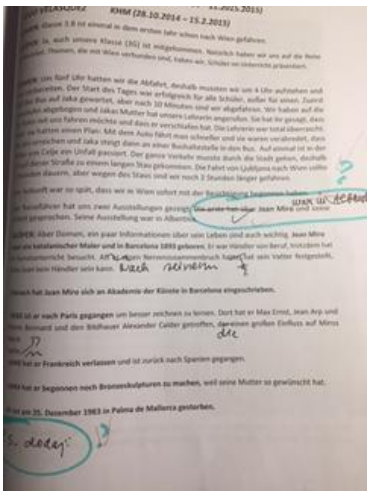


Slika 7: Vtisi z Dunaja

3.1.4 Urejanje in oblikovanje zapiskov

Čas trajanja: deset dni

Ker so pri mnogih temah dijaki pripravljali besedilo v skupini, so se usklajevali preden je nastal končni izdelek. Izdelke so skupaj z učitelji prebrali in se pogovorili o pomanjkljivostih. Napake so v določenem času popravili.



Slika 8: Popravki

3.1.5 Oblikovanje knjižice

Čas trajanja: deset dni

Dijaki so se sestali in oblikovali knjižico, razvrstili teme in določili, da uvod napiše učitelj, ki je strokovno ekskurzijo pripravil in izvedel.



Slika 9: Naslovnica knjižice

4. Rezultati in diskusija

Dijaki so objavili enaindvajset prispevkov s fotografijami, ki so prav tako njihovo delo. S projektom smo dosegli, da so dijaki znali idejo uresničiti. Pokazali so, da je njihovo znanje nemščine na takšni ravni, da so sposobni komunicirati v realnem svetu in zapisovati svoje misli, ki so urejene. Pri projektu so teme z leti postajale vedno bolj specifične in nekatere zelo osebne. kar se je pokazalo, ko so dijaki že napisana besedila izpred dveh let na novo oblikovali in nadgradili in izražali mnenja , zakaj so jim prav določene stavbe všeč, zakaj si želijo, da bi še v prihodnosti obiskali evropske operne odre. Eden od dijakov je zapisal, da je strokovna ekskurzija na Dunaj postala del tradicije gimnazije Bežigrad. Drugi spet, da so se spletla nova prijateljstva. Z ogledi likovnih razstav so imeli priložnost videti dela velikih mojstrov, ki so zaznamovali razvoj umetnosti skozi stoletja. Dijakinje prvega leta so z vnaprej pripravljenimi vprašanji, kljub slabemu vremenu intervjuvale mimoidoče turiste. Že njihova odločitev, da nagovorijo ljudi v tujem jeziku, ki so se ga komaj začeli učiti, je bila pogumna in uspešna.

Vsi dijaki so bili enakovredni, ko so se dogovarjali. Učitelji so bili opazovalci, ki so v napetih trenutkih poskušali usmeriti projekt spet proti cilju ne z usmerjenimi vprašanji, temveč s vprašanji, ki vodijo k razmišljanju: »razmisli……, kaj če bi…….. » .

Projekt naj bi od ideje do končnega rezultata trajal en mesec. Faza zbiranja besedil se je podaljšala, saj je bilo 45 dijakov, ki so bili vključeni v projekt, težje koordinirati. Začrtan cilj in potek se med projektom ni spreminjal.

Razstavo fotografij nismo postavili zaradi pomanjkanja časa.

Projekt je predstavljal zame izziv, ker sem hotela v njem:

- povezati dijake različnih generacij
- dijake različnih oddelkov iste generacije spoznati med seboj
- dijakom približati kulturno življenje z obiskom predstave v operi in razstav, o katerem bi se pogovarjali med seboj in ustvarjali svoja menja
- da bi dijaki uporabili nemščino kot komunikacijsko orodje v vsakodnevnem življenju.
- izvesti medpredmetne povezave.(slovenščina, zgodovina, matematika, angleščina)

5. Zaključek

S projektom Doživeti Dunaj smo želeli doseči , da dijaki obravnavajo teme, ki jih sami določijo in objavijo v knjižici, se povezujejo , razmišljajo in vodijo proces projekta od predloga, ideje, same izvedbe in refleksije. Imajo določen časovni okvir, v katerem morajo izpolnjevati naloge , saj bi v nasprotnem primeru ovirali delo drugih. Pri projektu so teme sicer obravnavali individualno, a so bili hkrati del skupine, torej govorimo o timskem delu . To pomeni, da so dijaki pokazali svojo širino v procesu. Na tej poti so bili ustvarjalni ,se problemov zavedali in jih reševali sproti.

Po končanem projektu so dijaki povedali, da so imeli v procesu štiriletnega učenja redko priložnost tako intenzivnega sodelovanja v dolgem časovnem obdobju in da so se veliko naučili. Obisk operne predstave in nedeljsko popoldne, ki so ga dijaki preživeli v eni od mnogih kulturnih ustanov na Dunaju, je strokovno ekskurzijo še posebej popestrilo. Kot so zapisali v enem od prispevkov, si želijo, da bi še kdaj želeli obiskati predstave na različnih evropskih odrih. Na začetku projekta so imeli dijaki nekaj težav s komunikacijo, saj so navajeni, da učitelji vodijo »igro«, sedaj pa so bili le opazovalci in so v trenutkih, ko so nastopile težave na nevsiljiv način pomagali, da se je projekt nadaljeval. Prav tako so nekateri imeli težave s pisanjem v nemščini, a po vzpodbujanju učitelja, so postajala besedila vedno boljša in boljša. Prav tako smo razvijali socialne kompetence, ki jih dijak lepo opiše v enem od prispevkov. Dijaki višjih letnikov so medse sprejeli dijake nižjih letnikov sebi enakim.

Učenje skozi projekt je pomemben del v procesu izobraževanje mladega človeka za življenje, ker razmišlja, raziskuje, rešuje probleme, komunicira , in mora biti organiziran, če želi priti do cilja. Tudi učiteljeva vloga se spreminja. Sicer je odgovoren za projekt, a je v procesu opazovalec, ki poseže le takrat ko ima dijak občutek, da je problem nerešljiv na nevsiljiv način. Dijaka vodi tako, da reši problem sam.

V nekaterih evropskih deželah, kot na primer na Finskem, se danes frontalni način podajanja snovi počasi umika projektnemu delu. Vsak učitelj je zavezan, da družbeno aktualne teme sami preučijo in predstavijo v obliki projekta.

6. Viri in literatura

Glogovec, Z., Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost Projektno vzgojno delo*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport

Jurišević, M. (2009). *Ustvarjalnost v območju bližnjega motivacijskega razvoja*. Prispevek predstavljen na *Motivacija za inovativnost in ustvarjalnost mladih: 2. mednarodni kolokvij, Ljubljana, (Piran), Slovenija.* Prispevek pridobljen s http://www.pef.uni-lj.si

Reich, K. (2008). Projektarbeit - Methodenpool. Pridobljeno s http://methodenpool.uni-koeln.de .

Ramseger, J. (2004). Handbuch zum Projekt Unterricht, Band 2, Projektseminar der Freien Universität Berlin 2003-2004

Sadigh, P. (2016). Projektarbeiten in Schulen. Mit Rückschlägen klarkommen. *Die Zeit* . Pridobljeno s www.zeit.de/gesellschaft

Kratka predstavitev avtorice

Barbara Ovsenik Dolinar je diplomirana učiteljica umetnostne zgodovine in nemščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad in poučuje nemščino v nacionalnem programu in v mednarodni šoli v programu MYP in DP.

Projektno delo - izziv sodobnega poučevanja
Antični dan

The Challenge of the Project Work
The Ancient day

Mirjana Huljev

Srednja šola Jesenice
mirjana.huljev@guest.arnes.si

Povzetek

Razvoj sodobnega sveta potrebuje kreativne in samousmerjajoče ljudi, ki bodo sposobni delati, živeti in ustvarjati danes in v prihodnosti. Metoda, katera od dijaka zahteva samo sedenje in poslušanje, ne spodbuja kreativnosti in sposobnost samomišljenja. Zato je projektno delo, ki v sebi vključuje kreativnost, problemsko učenje in metakognitivno mišljenje, izziv tako za učitelja kot tudi za učenca. Projektno učno delo v sebi združuje konvergentno in divergentno mišljenje ter medpredmetno povezovanje. Dijaki morajo narediti mikro in makro načrt zelo natančno, ker jim omogočata lažje delo in čas za kreativnost. Za izvedbo takega tipa učenja je idealen fleksibilni predmetnik, ki omogoča združenje predmetov, ki so v projektu in na ta način omogoča medpredmetno povezovanje. Hkrati, skozi medpredmetno povezovanje pridobivajo celovita in trajna znanja. V prispevku je predstavljen model, ki je združil deset predmetov in na ta način dijakom omogočil pridobivanje celovitih znanj iz antičnega sveta.

Ključne besede: *fleksibilni predmetnik, medpredmetno povezovanje, metakognitivno mišljenje, projektno delo.*

Abstract

The developmnet of the modern world needs creative people who will be able to work, live and create today and in the future. Method, which requires only a high school student from sitting and listening, does not ability to tkink whit owne self. Therefore, the project work, which in itself involves creativity, problem – based learning work it self combines the convergent and divergent thinking, and cross curricual intergration. Students hava to made micro in macro plan very exactly because it will help them to get easier work and more time for creativiti. To carry out such type of learning in a flexible curriculum ideal. This peaper presents a model which has brought together ten items and in this way the students made it possible to obtain comprehensive knowledge

Key words: *cross curricular, flexible cirriculum, inegration, metecognitive thinking, project work.*

1. Uvod

Za izvajanje projektnega dela je idealen fleksibilni predmetnik, ki poveča raznolikost metod in oblik dela pri učenju in poučevanju, omogoča učiteljem obdelavo enega učnega področja v skupini predmetov katerega lahko izpeljejo v dveh ali treh dneh. Temelj fleksibilnega predmetnika je medpredmetno povezovanje. Zato se urnik nenehno spreminja ter omogoča učencem pridobivanje celovitih znanj, aktivira problemsko učenje, kreativnost ter multikognitivno mišljenje. Glede na to, da projektno delo vključuje problemsko učenje in kreativnost, je potrebno spregovoriti o teh dveh strategijah.

1.1 Problemsko učenje

Problemsko učenje sodi v sodobne strategije, ki prinašajo največje efekte učnega procesa. V procesu učenja učenci postanejo samousmerjajoči akterji katere učitelj usmerja, motivira in opogumlja. Poznamo ga kot problemsko – ustvarjalni sistem poučevanja. Problemsko učenje omogoča učencem raziskovanje, združevanje teorije in prakse ter uporablja znanja in veščine za reševanje problema. Obstaja pet karakteristik, ki definirajo problemsko učenje (Barrows, 1980):

- Problem se postavlja brez podatkov
- Problem se postavlja realistično
- Tema se organizira okrog problema, tako da je pristop multidisciplinaren
- Učenci sami vodijo proces učenja
- Učenci delajo v skupina

Za takšen tip učenja je zelo pomemben izbor problema kateri dajemo učencem z ciljem spodbujanja učenja. Znanja pridobljena s takšno metodo učenja niso interna niti recitirajoča. Lahko se uporabljajo v vsakdanjem življenju, ki zahteva reševanje problemov in metakognitivne sposobnosti.

1.2. Kreativnost

Kreativnost pomeni naraščati. Obstaja več kot sto definicij kreativnosti (Antonines, 2003). Če jih samo na hitro pogledamo, lahko ugotovimo, da pomeni vse od sposobnosti, veščine, kompetence in še do fenomena. Peterson in Seligman (2004; v Rijavec, Miljković in Brodar, 2008) sta mnenja, da sta modrost in znanje glavne človeške vrline, a kreativnost človeška moč te vrline. Torej, kreativnost ni nekaj pridobljenega, je nekaj kar nosimo v sebi, od rojstva naprej. Ker projektno delo v sebi združuje divergentno mišljenje (teče spontano, poraja ideje, raziskuje več možnih rešitev) in konvergentno mišljenje (poudarja hitrost, natančnost in logiko, prepoznava znano), mora učitelj dijakom pomagati razumeti usklajenost med njima ter spodbujati metakognitivno učenje. Tako kreativnost predstavlja veliko pomoč učitelju pri njegovem delu.

2. Potek projektnega načrta

Antični svet je v 1. letniku idealen za medpredmetno povezovanje, ker se snov obravnava skoraj pri vseh predmetih. V tem projektu je bilo v povezovanje vključenih 10 predmetov: Obdobje je obravnavano pri vsakem predmetu dva dni, po fleksibilnem predmetniku. Tretji dan je bila realizacija in predstavitev projektnega dela. Po izbrani ideji je pred dijake postavljen problem: kako ga bomo izpeljali? Najprej naredijo makro in po tem mikro načrt.

2.1 Makro načrt

Treba je izdelati načrt, zbrati potreben material in pripomočke ter pripraviti predstavitev, na kateri bo vsaka skupina prikazala svoje delo in naredila evalvacijo.



Slika 1: Grafikon makro načrta:

Po izdelanem makro načrtu preidemo na mikro načrt.

2.2 *Mikro načrt*

V tem načrtu natančno predvidimo potek dela in nalog, ki jih bodo med projektom opravili. Dijaki se razdelijo v skupine in začnejo s delom, ki so si ga sami določili na osnovi predelanega gradiva iz vsakega predmeta.

Tabela 1: Mikro načrt

Slovenščina	**Odisej in Polifem**	**Priprava antične predstave**
Matematika	Grški matematiki in alfabet	Izdelava dveh plakatov
Likovna umetnost	Partenon in maske	Izdelava Partenona in mask za predstavo
Glasbena umetnost	Antična glasba, grška notacija, Odeon	Izdelati plakat , predstaviti originalni zapis Seikilove pesmi
Biologija	Grški zdravniki, medicina, Hipokrat	Plakati

Zgodovina	Antični svet	Izdelava zgodovinskega traku
Ustvarjalno inštrumentalno izražanje	Seikilova pesem	Pripraviti glasbeno ozadje za predstavo
Telovadba	Olimpijske igre	Izdelati plakat z simboli olimpijski iger, predstaviti olimpijsko tekmovanje, razglasitev zmagovalcev
Angleščina	Snemanje filma o poteku dela, intervjuji	Novinarsko poročilo o poteku projektnega dela
Kuhinja	Antične jedi, olive, olivno olje, grški jogurt	Priprava antičnih jedi

Torej, kot je razvidno iz tabele, je vsaka skupina sama sebi določila delo. Lahko ugotovimo, da so bile naloge težke in zelo zahtevne. Plakati so morali ponazarjati glavne cilje projektnega dela, Partenon je bilo potrebno izdelati po načrtu, predstavo pripraviti v duhu antične tragedije, pisati grške črke in alfabet, pripraviti olimpijsko tekmovanje antičnega časa. Ker so potrebovali materiale, pripomočke in orodje so morali izdelati načrt, kaj bo katera skupina rabila, da bi opravila svoje delo. Za to so izdelali tabelo, ki je bila v učilnici vsake skupine.

Tabela 2: Mikro načrt

	1. delna naloga	**2. delna naloga**	**3. delna naloga**	**4. delna naloga**	**5. delna naloga**
	IZDELOVANJE IZDELKOV IZ STIROPORJA, LESA,REBRASTEGA KARTONA PAPIRJA IN BLAGA ZA PARTENON,OBLKE IN MASKE	IZDELAVA ANTIČNIH JEDI	DELO Z IGRALCI IN ORKESTROM	PRIPRAVA NA INTERVJUJE IN SNEMANJE REPORTAŽE	PREDSTAVA IN OLIMPIJSKE IGRE
KAJ?	– načrtovanje tehnologije izdelave – izbira materiala in orodja – izdelovanje izdelka	– načrtovanje tehnologije izdelave – izbira materiala in orodja – priprava jedi, izbira hrane, ki jo potrebujemo	– priprava besedila in notnega teksta – učenje besedila – vaje orkestra – vaje celotnega ansambla	– načrtovanje poteka snemanja – izbira zvočnih posnetkov – izbira svetlobnih možnosti – priprava intervjujev – izbira tujih besed(reporta-ža je v angleščini)	– ovrednotenje izdelkov – organizacija olimpijskih iger, tekmovanje in podelitev vencev – urejanje odra – povabila staršem, prijateljem na ogled predstave – postavitev ozvočenja – izpeljava

					predstave in programa
KAKO?	– z lastnim delom – s pomočjo učitelja, sošolcev – z upoštevanjem varnosti pri delu	– z lastnim delom – s pomočjo učitelja, sošolcev – z upoštevanjem varnosti pri delu	– z lastnim delom – s pomočjo učitelja, sošolcev	– z lastnim delom – s pomočjo učitelja, sošolcev	– z lastnim delom – s kreativnostjo - s predstavitvijo
KJE?	– v učilnici	– v učilnici	– v učilnici – v kulturni dvorani	– v računalniški učilnici – v kulturnem domu	– Kulturnem domu
KDAJ?	– ob tehniških in kulturnih dnevih	– ob tehniških, naravoslovnih in kulturnih dnevih	– ob tehniških , naravoslovnih in kulturnih dnevih	– ob tehniških, naravoslovnih in kulturnih dnevih	– Za dneve dejavnosti
KDO?	– učenci – razredni učitelj	– učenci – razredni učitelj	– učenci – razredni učitelj	– učenci – razredni učitelj	– učenci – razredni učitelj – ostali učenci in učitelji
S ČIM?	– z različnimi papirnimi gradivi, stiroporjem, rebrastim kartonom – z različnimi pripomočki in orodji	– z različnimi prehrambnimi izdelki – z različnimi pripomočki in orodji	– z inštrumenti – z lastnim glasom	– z računalnikom – s kamero	– z izdelki – z glasbo in plesom – s plakati, vabili, – z predstavo – tekmovanjem
ZAKAJ?	– razvijati spretnosti, sposobnosti, – spoznati različne tehnologije izdelave, – seznaniti se z različnimi orodji in materiali – spoznati antični svet	– razvijati spretnosti in sposobnosti, – spoznati različne tehnologije izdelave prehrane – seznaniti se z različnimi orodji	– razvoj sposobnosti in spretnosti ter talenta v igranju na odru in v orkestru	– razvoj sposobnosti in spretnosti dela z računalnikom in kamero	– pokazati ostalim učencem, učiteljem, staršem in drugim kaj smo izdelali in kaj smo se naučili tekom celega projekta – dobrodelni koncert, denar zbran za šolski sklad

3. Izvedba in realizacija projektnega dela

Skupine odidejo v svoje učilnice. Treba je poudariti, da je s pomočjo fleksibilnega predmetnika, omogočeno delo v istem nadstropju, tako da je delo potekalo nemoteno. Delo, ki

poteka po metodi učnega projekta, je zelo zahtevno za učitelja. Mora biti temeljito pripravljen, njegova naloga je spodbujati in svetovati. Dijaki aktivno sodelujejo. V našem primeru se je razvila živa komunikacija med dijaki in učitelji, ki so se trudili in ustvarjali, reševali probleme, iznašli kreativne rešitve, uporabljali sodobno tehnologijo – internet, pridobivali nove informacije ter jih primerno vključevali v realizacijo svojega dela projekta. Za delo so imeli 4 šolske ure. Peto uro je bila predstavitev vseh skupin. Razložili so potek svojega dela in predstavili svoje izdelke, predstavo in olimpijske igre. Na koncu smo pogledali film in novinarsko poročilo v angleškem jeziku. Ker so bili tudi zadolženi za slikanje, vam jih bomo med predstavitvijo prikazali.



Slika 2: Partenon



Slika 3: Maske



Slika 4: Predstava Odisej in Polifem



Slika 5: Corus



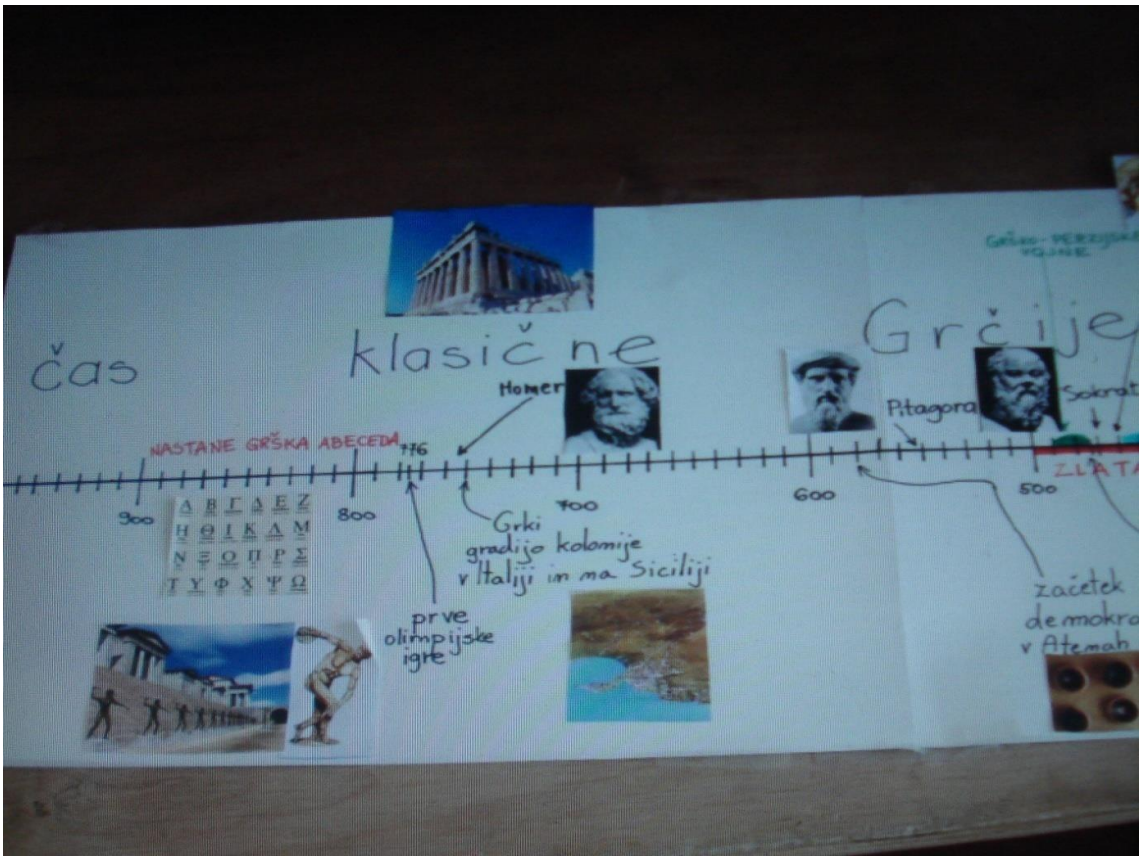
Slika 6: Maske in obleke



Slika 7: Antične jedi



Slika 8: Delo v skupinah



Slika 9: Zgodovinski trak



Slika 10: Partenon in plakati

4. Zaključek

Zaradi sprememb v družbi bi šola morala biti avantgarda v spreminjanju metode klasičnega pouka. Žal pa ni tako. Na naših šolah projektno učno delo in problemsko učenje nimata pravega odziva med učitelji, čeprav bi ga prav oni morali najbolj zagovarjati. Pri takem delu učenci pridobivajo celotna znanja zaradi medpredmetnega povezovanja, razvijajo se njihove socialne navade organiziranega dela v manjši skupini, ki razvija občutek odgovornosti (uspeh skupine je tudi odvisen od njegovega dela in zalaganja), razvijajo spretnosti in sposobnosti, spoznajo različne materiale, skladbe, plese, literaturo in sposobnost izražanja svojih idej in zamisli, vključevati medpredmetno povezovanje. Mladi se najbolj naučijo skozi raziskovanje. Potrebno je omogočiti varno okolje za učenje v katerem bo dijakom dovoljena radovednost. Učitelji bi morali pomagati dijakom ustvarjati pozitivno in spodbudno skupinsko vzdušje, v katerem bodo dijaki svobodno raziskovali in ustvarjali brez strahu od napake ali neuspeha. Projektno delo in problemsko učenje v celoti doprineseta celotnem razvoju mladega bitja. Upam, da bo za tako zvrst dela več posluha na naših šolah ter, da bodo naši učitelji imeli več volje in predvsem možnosti za izvajanje takšnega dela.

5. Literatura

Antonites, A.J (2003): *» Creativity, innovation and opportunity finding«. Availabe: http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06282004-124700/unrestricted/03chapter3.pdf (8th. september 2013*

Barrows, H., Tamblyn, R.(1980): *Problem- based learning: An Approach to Medical Education. New York: Springer*

Peterson in Seligman (2004, v Rijavec, Miljković in Brodar 2008)

Kratka predstavitev avtorice

Mirjana Huljev je V Šibeniku maturirala na Klasični škofijski gimnazij in srednji glasbeni šoli, oddelek klavir in teorija. Šolanje je nadaljevala na Univerzi v Sarajevu, kjer je na akademiji za glasbo diplomirala iz klavirja in teorije ter pridobila naziv akademski glasbenik, profesor klavirja, pianist in profesor teorije. Med solistično kariero je poučevala na glasbenih in osnovnih šolah. Bila je član državne komisije za fleksibilen predmetnik, ki je zasnovan na principu medpredmetnega povezovanja. Zaposlena je na Srednji šoli Jesenice - predšolska vzgoja.

.

Projektni dan Šport za zdravje (nordijska hoja)

A Project day Sport for Health (Nordic walking)

Dragica Eržen

Srednja šola Josipa Jurčiča Ivančna Gorica
erzen.dragica@gmail.com

Povzetek

V okviru prenove programa ekonomski tehnik smo na šoli začeli izvajati pouk v različnih oblikah. Kot ena boljših oblik so se pokazali projektni dnevi in različne medpredmetne povezave. Projektni dan Šport za zdravje v 1. letniku programa ekonomski tehnik je bil zelo dobro sprejet. Ciljev je bilo veliko, saj je sodelovalo kar sedem programskih enot: športna vzgoja, slovenščina, angleščina, biologija, umetnost, poslovni projekti in sodobno gospodarstvo. Skupni cilj je bil seznaniti dijake s pomenom športa za zdrav razvoj mladega človeka in krepitev veščine javnega nastopanja.
V članku bodo predstavljeni cilji, priprave, izvedba in evalvacija projektnega dne, ki je bil izpeljan v dveh dneh in v petih delih, ti so skupaj predstavljali zaokroženo celoto. Osrednji del je bil izvedba tečaja nordijske hoje.

Ključne besede: delo v skupinah, javno nastopanje, nordijska hoja, projektni dan, zdrav življenjski slog.

Abstract

As part of the reform of Economic Technician, a four-year secondary technical programme, our school has introduced different approaches to teaching. School project days and cross-curricular teaching have proven to be among the best ones. Sport for Health, a project for first-year students, was well received by all participants. There were many different project goals, since seven subjects were included: Physical Education, Slovene, English, Biology, Art, Business Projects and Modern Economy. The common objective was to inform students about the importance of sport for a healthy development of young people, and improve their public speaking skills.
The article will present the preparations for the two-day project, its objectives, execution and evaluation. The central part of the project day, which consisted of five parts forming a whole, was a Nordic walking course.

Keywords: group work, healthy lifestyle, Nordic walking, project day, speaking in public.

1. Uvod

Naloga učiteljev na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja je med drugim tudi učenje za življenje in s tem povezanih vsebin. Za razvoj mladostnika je gotovo pomembno aktivno preživljanje prostega časa, ki naj bi bilo čim bolj pestro in raznovrstno.

Aktivno preživljanje prostega časa predstavlja velik pomen za ohranjanje, krepitev in vzdrževanje zdravja vsakega izmed nas. Sprehod, kolesarjenje in ples so le peščica oblik telesne dejavnosti, ki pomembno prispevajo k boljšemu počutju, delovni energiji ter krepitvi

duševnega in fizičnega zdravja. Živimo v obdobju, ki je z vidika telesne dejavnosti mnogo manj prijazno kot v preteklosti. Uporaba avtomobilov, tekočih stopnic, dostava do vrat, pretirano gledanje televizije in uporaba računalniške tehnologije nas je naredila zelo pasivne, kar se posledično odraža tudi na našem zdravju in počutju. Porast prekomerne hranjenosti in debelosti namreč tesno povezujemo prav z nezdravim načinom prehranjevanja in pomanjkanjem telesne dejavnosti (Nacionalni progam spodbujanja telesne dejavnosti za krepitev zdravja 2007-2012 (2007).

Kako dijake poučiti o zdravem življenjskem slogu in to vplesti v zanimiv pouk, kako poskrbeti, da bodo učenci ves čas aktivni, da bodo sodelovali med seboj in z učiteljem, in nenazadnje, kako to organizirati, so bila ključna vprašanja. Ob dobri izbiri vsebine oz. teme je vse to možno. Pri izboru teme smo se oprli na Nacionalni progam spodbujanja telesne dejavnosti za krepitev zdravja.

Odločili smo se za izvedbo projektnega dne z medpredmetnimi povezavami, skupinskim delom in sodelovalnim učenjem. Pri med- in nadpredmetnem pouku sta veliko bolj upoštevana samostojnost učencev in osredotočenost na učence kot pri predmetnem pouku, pri katerem je več osredotočenosti na učitelja. (Strmčnik, 2010). V tesni povezavi z načelom o aktivnem učenju že dolgo poznamo sodelovalno učenje. Učenci morajo preko različnih učnih metod sodelovati z učiteljem in med seboj. V odnosu do sodelovalnega učenja je skupinski pouk organizacijska oblika učnega dela, pri kateri pride sodelovanje učencev najbolj do izraza. Običajno se skupinsko delo začne z uvodno opredelitvijo problema in ciljev, nadaljuje z načrtovanjem in izvajanjem ter se konča s poročanjem skupin (Strmčnik, 2010).

Praktične učne vsebine, na primer tehnični predmeti, športna vzgoja ipd., terjajo praktično in delovno učenje, z obilico problemskih učnih možnosti. Pouk in učno vsebino je smiselno čim bolj povezati z njenim praktičnim ozadjem, in sicer ne le pri razvijanju praktičnih spretnosti ali sposobnosti, pač pa tudi pri pridobivanju bolj teoretičnega znanja. Za učence je tako v bistvu problemsko učenje zelo motivirajoče (Strmčnik, 2010). V primerjavi z neposredno verbalno posredovanim znanjem je delovno učenje veliko bolj zanimivo, dobro razumljeno in zato manj pozabljivo, kar je jasno, saj je povezano s konkretnim opazovanjem, iskanjem, prakticiranjem.

Dijakom smo želeli predstaviti čim več oblik za aktivno preživljanje prostega časa in rekreacije, za katere lahko poskrbijo sami. Odločili smo se za predstavitev nordijske hoje v obliki projektnega dne. Ker vemo, da je pouk mnogo uspešnejši, če kombiniramo različne metode, vsako s svojim namenom, smo se odločili za izvedbo projektnega dne z vključitvijo več različnih metod. Povezali smo 7 programskih enot in vključili tudi interesne dejavnosti. S tem smo zagotovili prepletanje različnih metod: metodo demonstracije, praktičnih del, risanja, dela s tekstom, pogovora, pisnih del in ustrezne razlage. Tako smo se izognili nezainteresiranosti dijakov za klasični pouk in jih motivirali z aktivnimi metodami dela.

2. Cilji

Skupni cilj projektnega dne je bil seznaniti dijake s pomenom športa za zdrav razvoj mladostnika in dijake konkretno seznaniti z eno izmed oblik zdravega življenjskega sloga, nordijsko hojo. Cilje smo opredelili glede na obravnavane vsebine pri posamezni programski enoti.

Tabela 1: Cilji po programskih enotah

Programska enota	**Cilji**
Športna vzgoja	Spoznajo pomen športa za zdrav razvoj mladostnika. Pridobijo teoretična znanja o nordijski hoji.
Slovenščina	Naučijo se predstaviti osebo – športnika.
Angleščina	Spoznajo angleške izraze, povezane z nordijsko hojo. V angleščini razpravljajo o nordijski hoji.
Biologija	Spoznajo stanje organizma pred vadbo in po njej. Naučijo se meriti srčni utrip in krvni tlak.
Umetnost	Seznanijo se s tehniko risanja človeka v gibanju.
Poslovni projekti	Naučijo se izdelati cenik opreme v excellu in oblikovati besedilo o nordijski hoji v wordu.
Sodobno gospodarstvo	Povežejo šport in ekonomijo. Znajo izdelati ponudbo za izvedbo tečaja.
Interesne dejavnosti – tečaj nordijske hoje	Pridobijo praktična znanja s področja nordijske hoje.

3. Priprave

V dneh pred izvedbo smo dijake najprej seznanili s projektom Šport za zdravje, jim pojasnili, pri katerih predmetih bodo lahko sodelovali v skupinah in pri katerih bodo vsi skupaj. Predlagali smo jim, da se sami razdelijo v skupine. V skupine so se razdelili glede na interes posameznika. Predstavili smo jim celoten potek izvedbe s poudarkom na poročanju o delu skupine. Dobili so jasna navodila, kako se pripravi predstavitev in da morajo sodelovati vsi dijaki. Predstavili smo jim cilj, da s tem pridobivajo veščino javnega nastopanja, ki je za ekonomske tehnike zelo pomembna. Napovedali smo tudi evalvacijo in jim razložili, kaj je to. Opozorili smo jih na primerno obutev in obleko pri praktičnem delu, tj. pri izvedbi tečaja nordijske hoje.

4. Izvedba

Projektni dan smo izvedli v 1. letniku programa ekonomski tehnik v oddelku s 25 dijaki, in sicer v dveh zaporednih dnevih. Pri biologiji, slovenščini, angleščini in praktičnem delu so se dijaki razdelili v skupine, pri ostalih programskih enotah so sodelovali vsi skupaj.

4.1 Prvi dan

Prvi dan smo razdelili na tri dele. Po uvodni predstavitvi, ki smo jo izvedli za vse dijake hkrati v predavalnici, je sledila skupna ura športne vzgoje, potem delo po skupinah, poročanje skupin in na koncu ponovno skupna ura pri poslovnih projektih.

4.1.1 Prvi del, delo v skupinah

Pri športni vzgoji je profesor dijakom najprej predstavil teoretična izhodišča o zdravem življenjskem slogu in teorijo nordijske hoje. Pri uri so izdelali plakat o nordijski hoji, ki so ga kasneje tudi predstavili. Sodelovali so vsi dijaki.

Sledili sta dve uri dela po skupinah.

Tabela 2: Delo po skupinah

Angleščina (8 dijakov)	**Biologija (9 dijakov)**	**Slovenščina (8 dijakov)**
Na podlagi pridobljenih informacij o nordijski hoji so spoznali angleške besede s tega področja. V angleščini so sestavili seznam opreme za nordijsko hojo in opisali sam postopek hoje. Najboljši sestavek je bil tudi javno predstavljen.	Pridobili so osnovna znanja o zdravi prehrani in o prehrani pred vadbo in po njej. Naučili so se meriti srčni utrip ter krvni tlak, in sicer pred vadbo in po njej. Pridobljene rezultate so zapisali in jih predstavili.	Pri slovenščini je bil cilj predstavitev osebe s področja nordijske hoje. Ker niso našli znane osebe s tega področja, so si izbrali sorodno področje, tek na smučeh in Petro Majdič. Ob upoštevanju vseh pravil o predstavitvi osebe so pripravili predstavitev v preziju.

4.1.2 Drugi del - predstavitve

V drugem delu je sledila ura predstavitev v predavalnici, kjer so dijaki iz vsake skupine predstavili svoje izdelke in ugotovitve. Cilj je bil, da javno nastopijo vsi dijaki, kar je bilo tudi realizirano. Z javnim nastopanjem so imeli dijaki kar nekaj težav: strah pred nastopanjem, slaba izgovarjava, nerazločno in tiho govorjenje.

4.1.3 Tretji del – poslovni projekti

Po skupnih predstavitvah so pri poslovnih projektih v wordu po navodilih oblikovali besedilo o nordijski hoji. Oblikovali so tabelo v excellu, in sicer so izdelali cenik opreme za nordijsko hojo. Pripravili so tudi preglednico v excellu, kamor so vnesli podatke o meritvah, ki so jih izvedli pri biologiji in izračunali povprečen srčni utrip. Vsak zase je izdelal in oblikoval excellovo tabelo z naslovom Moj srčni utrip in krvni tlak.

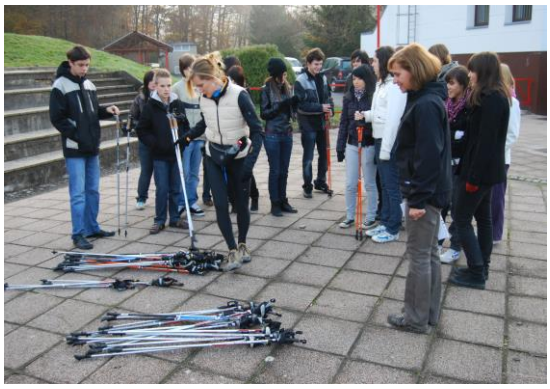
4.2 Drugi dan

Drugi dan smo dijake razdelili v dve skupini. Prva skupina je odšla na tečaj nordijske hoje z učiteljem nordijske hoje. Druga skupina pa je sodelovala pri urah umetnosti in sodobnega gospodarstva.

4.2.1 Tečaj nordijske hoje

Učitelj nordijske hoje je najprej predstavil pomen nordijske hoje in tehniko. Sledilo je razdeljevanje palic ob hkratni razlagi, kako se določi primerna višina palice (višina x 0,68). Pojasnil jim je pomen velikosti palic in pravilno držo. Po kratkem ogrevanju so začeli s hojo brez palic in nadaljevali s postopnimi tehnikami pravilne hoje. Ko so osvojili osnove, so se podali na 4 km dolg pohod.

Po končanem tečaju so sledile meritve srčnega utripa in krvnega tlaka. Pridobljene podatke so potem doma zapisali v izdelano tabelo in rezultate komentirali pri rednem pouku biologije.





Sliki 1,2: Razdeljevanje palic, priprava na nordijsko hojo
Vir: lastni

Skupini sta se zamenjali, tako je prva skupina odšla k pouku umetnosti in sodobnega gospodarstva, druga pa na tečaj nordijske hoje.

4.2.2 Umetnost in sodobno gospodarstvo

Pri umetnosti so s svinčnikom risali na temo človek v gibanju po predlogi. Vsak je narisal en del nordijskega koraka in potem so zložili vse risbe v celoto, ki je predstavljala nordijsko hojo. Skupno sliko so razstavili v učilnici.

Pri sodobnem gospodarstvu so dobili nalogo, da ustanovijo podjetje za organizacijo tečajev nordijske hoje ali športnorekreacijski center. Ustanovili so podjetje, oblikovali logotip, firmo, sedež in izdelali poslovni načrt. Pripravili so tudi ponudbo za tečaj nordijske hoje.

4.2.3 Zaključni del, evalvacija

Zadnjo uro so dijaki izpolnili evalvacijski list. Te smo v naslednjih dneh profesorji pregledali in ugotovili, da so bili dijaki zelo zadovoljni s takšno obliko pouka, da so dobili osnovna znanja o nordijski hoji, da je bilo to za večino dijakov prvo srečanje s takšno obliko vadbe oz. rekreacije in da želijo še kakšno ponovitev. Zelo pozitivno so ocenili povezanost teorije s prakso. Najbolj so bili nezadovoljni z javnimi predstavitvami. Kot negativno so zapisali, da je bilo mrzlo in naporno. Kot pozitivno so izpostavili: zabavno, ni dolgočasno, veliko novega, zanimiv učitelj nordijske hoje.

Na vprašanje, kaj so se novega naučili, so odgovorili:

- predstaviti osebo,
- veliko angleških besed,
- meriti srčni utrip,
- oblikovati excellovo tabelo s cenami,

- javno nastopati,
- ustanoviti podjetje in oblikovati logotip,
- izdelati ponudbo za tečaj,
- kako se pravilno nordijsko hodi in
- kakšne morajo biti palice.

5. Zaključek

Projektni dan Šport za zdravje smo lani izvedli že šestič in gotovo bomo z izvedbami še nadaljevali, saj ugotavljamo, da je za mlade ljudi pomemben tako zdrav življenjski slog kot tudi medsebojno druženje in spoznavanje. S tem smo dosegli ne samo zastavljeni cilj, ampak mnogo več. Dijaki so se družili, se pogovarjali in sodelovali. Opazili smo, da so v teh dveh dneh celo pozabili na mobitele. Nekaj dijakov smo tako navdušili, da so se junija udeležili Nikinega rekreativnega nordijskega pohoda v Strunjanu.

Dijaki so spoznali, da je nordijska hoja oblika rekreacije, ki je namenjena druženju ljudi različnih starosti in telesne pripravljenosti. S tem skrbijo za zdravo telo, to pa je zdrav in zanimiv način preživljanja prostega časa.

Ker so sodelovali dijaki ekonomskega programa, ne preseneča tudi njihova ideja o poslovni priložnosti, ki so jo videli v organizaciji tovrstnih rekreativnih pohodov.

Iz programa bi dijaki črtali le predstavitve dela skupin, ker je to zanje predstavljalo najtežji del. Vendar profesorji menimo, da moramo poiskati še več načinov, da dijake pripravimo na javno nastopanje. Glede na to, da so to dijaki prvega letnika, nad tem niti nismo bili presenečeni, saj so nekateri povedali, da so prvič tako nastopali.

Z organizacijo nismo imeli težav, saj je ravnatelj zelo naklonjen tovrstnim oblikam poučevanja. Potreben je bil le manjši poseg v urnik, nekaj zamenjav in delo je lepo teklo.

Pri izpeljavi takšnega projektnega dne pa je nenazadnje zelo pomembno tudi timsko povezovanje profesorjev.

6. Literatura

Atlagič, G. idr. (2006). Projektno delo, gradivo za učitelje. Prevzeto november 2017 iz http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Projektno_delo.pdf

Strmčnik, F. (2010). Problemski pouk v teoriji in praksi. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.

Nacionalni program spodbujanja telesne dejavnosti za krepitev zdravja 2007-2012. (2007) Ljubljana: Ministrstvo za zdravje RS.

Kratka predstavitev avtorice

Dragica Eržen, diplomirana upravna organizatorica, zaposlena na Srednji šoli Josipa Jurčiča Ivančna Gorica, v programu ekonomski tehnik poučuje strokovno-teoretične predmete. Poleg poučevanja sodeluje v različnih šolskih projektih, je tajnica Šolske maturitetne komisije za poklicno maturo, članica mnogih drugih šolskih komisij in v tem mandatu predsednica Sveta šole.

V gledališču od ponedeljka do petka

In a Theatre from Monday to Friday

Betka Mahnič

OŠ Škofja Loka-Mesto
mahnic4@gmail.com

Povzetek

Ljudje si v svojem poklicu želijo uspeha za sebe in svoje bližnje zato so v nenehnem iskanju novih poti, ki bi učence dodatno motivirale, jim prinesle novih zanj in jim omogočile čim večjo ustvarjalnost. V frontalno obliko poučevanja angleškega jezika, ki je daleč od sodobnih pristopov, pa vendarle še vedno zelo tradicionalen, smo postopoma pričeli vnašati elemente dramske pedagogike. Glavni namen in cilj sta ozavestiti pomen učenja tujega jezika za mladega evropejca, njegova raba v različnih življenjskih situacijah ter premagovanje komunikacijskih ovir. Prispevek predstavlja nekatere konkretne primere različnih dramskih tehnik uporabljenih pri pouku angleškega jezika ter njihov vpliv na učenje, razumevanje uporabo in znanje tujega jezika.

Ključne besede: angleščina, elementi dramske pedagogike, gledališče.

Abstract

People want to be successful in their occupation and they want the same for their fellow men, that's why, they constantly search for new ways for pupils which should motivate them additionally, bring new knowledge and enable their creativity as much as it is possible. The main purpose and goal are to raise the awareness of the importance of learning a foreign language for a young European, its use in different life situations and overcoming communication barriers. We gradually began to put in the elements of theatre pedagogy in frontal form of teaching English, which is far away from modern approaches, but however, it is still very traditional. The article presents some concrete examples of various drama techniques used in English language teaching and their influence on learning, understanding, usage, and knowledge of the foreign language

Keywords: Elements of the theatre pedagogy, English, theatre.

1. Uvod

Vedno sem si želela postati igralka, a ker sem bila podeželsko dekle, nisem imela možnosti udejstvovanja v dramski skupini, ki v času moje mladosti ni bila prisotna na osnovni šoli, ki sem jo obiskovala. V gimanziji za igranje nisem imela časa, ker sem bila vezana na avtobusni prevoz, zaradi poslušanja neumnih nasvetov pametnih odraslih, ki z gledališčem niso imeli nobene povezave, pa se nisem odločila za študij na igralski akademiji, ker sem bila sveto prepričana, da bom padla že na sprejemnih izpitih. Danes sem tukaj, da vam povem, kako sem zaposlena v gledališču od ponedeljka do petka že 30 let. Učenci so moji igralci, ki jih iz ure v uro spreminjam v aktivne sooblikovalce in igralce moje dramatike, učilnica je oder za vse udeležence, rdeča nit pa je poučevanje in učenje angleškega jezika. Nikoli se nisem zadovoljila samo s frontalno obliko pouka, saj sem ga bila sama deležna tekom svojega

šolanja prekomerno. Svojim učencem sem želela ponuditi nekaj več in v iskanju različnih možnosti sem v svoje ure postopoma pričela uvajati elemente gledališke pedagogike. S tem sem povečala dinamiko, raznolikost in pestrost ter vzbudila v učencih večje zanimanje za učenje tujega jezika. Želela sem izboljšati njihovo izgovorjavo, obogatiti besedišče, uporabo slovničnih struktur v pravih življenjskih situacijah ter jim ozavestiti, kako pomembno je znanje tujega jezika (poleg materinščine). V ta namen sem kasneje tudi ustanovila angleško dramsko skupino, ki jo vodim še danes.

Z razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije so se možnosti za popestritev pouka še povečale. Moj namen je bil in še vedno ostaja – pouk naj bo ustvarjalen za učence, dopušča naj veliko osebne svobode, vendarle pa mora biti strokovno voden, da vsi skupaj dosežemo zastavljene cilje glede na učni načrt.V nadaljevanju bom skušala orisati, kako se lahko frontalni okvir pouka razbija na različne načine in s tem učenca postavi v položaj aktivnega udeleženca in ne pasivnega sprejemnika danih informacij.

2. Vnos elementov gledališke pedagogike v pouk angleškega jezika

Predstavila bom nekaj konkretnih primerov, ki so stalnica mojih učnih ur, ter ugotovitev, do katerih sem prišla v svoji dolgoletni praksi.

Zavedam se, da ne nosijo vsi učenci s seboj talenta za jezik, da imajo velike težave z izgovorjavo, učenjem besedišča, nerazumevanjem slovničnih pravil …, zato je moja prva naloga, ko dobim nov razred v šestem razredu, ustvariti pozitivno klimo, prijetno vzdušje, v katerem se bodo dobro in varno počutili, se igrali in obenem nezavedno učili.

V ta namen uporabljam ročne lutke, ki neprestano krožijo po razredu.



Slika 1: Lutke spregovorijo

To je idealen način, da se prva trema pri govorjenju zmanjša, saj se zavedam, da ima veliko učencev težave že z materinščino, še bolj pa s tujim jezikom. Trema in ocenjevanje sovrstnikov, ki dobro govorijo, prav tako lahko predstavlja hudo oviro za tiste učence, ki take sposobnosti nimajo toliko razvite.

Naslednji korak je posnetek z diktafonom.

Izkazalo se je, da so učenci bolj zbrani, ko glasno berejo besedilo. Ob tem so pazlivejši, naredijo manj napak in, zanimivo, celo tisti, ki jim branje predstavlja veliko težavo, se kar najbolj potrudijo. Seveda imamo posnetke samo za interno uporabo, po poslušanju jih takoj zbrišem. Način snemanja uporabljam tudi kot analizo napak ob ponovnemu poslušanju, kar pomeni za učence korak naprej, saj postopoma sami postajajo vse bolj kritični do sebe, saj želijo, da je njihov posnetek branja kar najboljši. Prav tako se s tem učijo odkrivati napake drugih, kar pripomore k večji zbranosti med bralnimi vajami. Svojim učencem tako pomagam razvijati čim boljšo izgovorjavo in intonacijo. Sledi nadgradni korak, ki ga imenujem "branje z različnimi čustvi". To pomeni, da učenci pričnejo preproste dialoge brati veselo, žalostno jezno, zaljubljeno … V tem trenutku jih pričnem oblikovati v svoje igralce, ki po štirih letih postanejo samozavestni govorci: dobri postanejo odlični, tisti s tremo pa samozavestnejši.



Slika 2: Snemanje z diktafonom

Primeri dela z besedilom z vključevanjem gledaliških tehnik:

- učenci se umirijo s pomočjo mirne glasbe in poslušajo zvočni posnetek besedila,
- sledi obnova s svojimi besedami,
- v nadaljevanju sledi branje po vlogah (diktafon, analiza napak …),
- nadaljujemo z igro vlog v besedilu s pomočjo učbenika.

Do tukaj je delo učencev enako, ne glede na njihovo znanje, zmožnosti in talent. V nadgradnji pa običajno delo diferenciram, da so ustvarjalni vsi in ne izgubijo zanimanja. Delo lahko poteka v dvojicah, trojicah …, odvisno od števila vlog.

Primeri diferenciacije igre vlog:

- igranje vlog s pomočjo učbenika (učenci spremenijo samo osnovne podatke, tako da zgodbi ne odvzamejo izvirne vsebine),
- vloge v tekstu razširijo s svojim besediščem z dodajanjem ali odvzemanjem junakov,
- spremenijo začetek zgodbe ali njen konec.

Učenci pred tablo odigrajo prizore, ki jih običajno tudi fotografiram ali posnamem. Če imam na razpolago slike, le-te lahko uporabimo za izdelavo slikovnega kolaža zgodbe, ki jo uporabim v drugem oddelku. Učenci zopet ustvarjajo dialoge, ki jih zapišejo in nato odigrajo. V primeru posnetka s kamero učenci ob predvajanju brez zvoka zapišejo in odigrajo svojo različico dialoga. Variacij na temo dialogov je veliko, pomembno je, da s pisanjem pričnemo že v 6. razredu, saj nato vsako leto učenja tujega jezika prinese obsežnejše in kakovostnejše

scenarije. Pri slikovnemu materialu, zvočnih posnetkih in snemanih filmih sem zelo pazljiva, saj jih uporabljam samo interno, prav tako mora vedno dovoliti celoten oddelek prikaz posnetkov v drugem oddelku. Da ne bi prišlo do zlorabe, vedno pred njimi vse izbrišem, ko je njihova naloga opravljena. Vedno znova jim razložim, da so vsi posnetki namenjeni izključno izkustvenemu učenju. Ker velikokrat nastanejo zelo izvirni skeči, jih z njihovim privoljenjem uporabim tudi v dramski skupini, kjer jih dramatizirajo, avtorja pa vedno navedemo.

Teme, ki jih običajno izbiram za njihovo ustvarjanje, so jim blizu, saj se zavedam, da je najstniško čustvovanje zelo spremenljivo in občutljivo. Prav tako pa jim moramo ustvariti čim več »realnih življenjskih situacij«, v katerih se bodo lahko poistovetili z vlogo, ker jim je znana zaradi problemov, ki jih imajo, s čimer dobijo priložnost navideznega reševanja le-teh. Naj naštejem nekaj naslovov, ki bodo zagotovo obrodili sadove: Mati in najstniška hči, Oče in najstniški sin, Sam doma, Čudaška soseda, Trači s tržnice, Naša učiteljica, Moja tečna sestra, Moj tečni brat, Zmenkarije …, Najstniki in njihovi starši …

Improvizacijske situacije:

Če želimo pri učencih zbuditi domišljijo, se lahko poslužimo različnih improvizacijskih situacij. Te so lahko neme – v smislu pantomime. V tem primeru lahko odigra nek prizor ali učitelj ali pa skupina učencev. S pomočjo pantomime lahko utrjujemo različne slovnične strukture, besedišče …

Nadgradnja je zapis skeča glede na videno. Le-tega lahko v nadaljevanju tudi sami odigrajo.

Primer zanimive situacije je tržnica in pogovor med branjevkami in kupci.

Naslednja zanimiva situacija je namišljeni prijatelj, ki sedi za mizo pri kosilu, medtem ko ga vidi samo ena oseba, ostale ne. Vse te situacije lahko v učno uro prinesejo obilico smeha in dobre volje ter sproščene situacijske komike, ob kateri se učenci spontano učijo, usvajajo novo dimenzijo izražanja, ponavljajo in utrjujejo že znano snov.

Ogromno smeha lahko prinese dialog med dvema osebama, ki imata določeno temo, a ju moderator prekinja, tako da vključuje njune misli, ki jih navidezno ne slišita.



Slika 3: Improvizacijske vaje

Pesmi in rime:

Učenci imajo prvo kitico napisano. To nadaljujejo po nekem vzorcu v svojem slogu, v katerem uporabijo svoj usvojeni besedni zaklad in določeno slovnično strukturo. Običajno je navodilo, da morajo dodati komične elemente. Ko je pesem – rima napisana, sledi njena

izvedba, ki je lahko recital, odmev, operna izvedba …, izvedbe so lahko različne pri vsaki skupini. Tudi tukaj je nešteto možnosti nadgradnje – od improvizacije, snemanja, foto kolaža, pantomime …, pesem lahko nadaljuje druga skupina, lahko naredimo tekmovanje in žirija izbere najboljšo. Lahko jo ilustriramo in ponovno dobimo gradivo za ustvarjanje.
Včasih se poslužujem tudi šestbesedne zgodbe, ki je v bistvu misel, ki jo morajo razložiti. Ker je lahko napisana v različnih časih, je odlična za ponavljanje in utrjevanje različnih časov in drugih slovničnih struktur ali besedišča.

3. Zaključek

Z vnašanjem različnih elementov gledališke pedagogike v pouk in ob podpori različne informacijsko-komunikacijske tehnologije sem v svoji dolgoletni praksi ugotovila sledeče:

- učencem se s takim poukom izboljša izgovorjava,
- postanejo samozavestnejši in se ne spopadajo z začetniško tremo, ko je potrebno javno nekaj povedati,
- postanejo suvereni govorci (tudi tisti, ki nimajo ocene odlično). Da je temu res tako, govori dejstvo, da vsako leto pripeljem več tuje govorečih gostov, s katerimi imajo učenci možnost komunicirati,
- javno nastopanje jim postane izziv (še večji pri tistih, ki obiskujejo mojo angleško dramsko skupino Hotheads), dober obisk pripisujem dejstvu, da so moje metode pri rednem pouku pravilne, drugačne, zanimive in ustvarjalne ter jih v dramski skupini želijo še izpopolniti ter nadgraditi,
- naučijo se sodelovati z ostalimi učenci in si tako pridobijo vrline timskega dela,

  ki je pomemben element v srednji šoli in kasneje na fakulteti. Prav tako pri iskanju ustrezne službe,
- s pomočjo igranja vlog izražajo veselje, strah, jezo, žalost, potrtost …, svoje frustracije, ki so posledica šolskih, družinskih, medvrstniških in najstniških razmer posameznika,
- zaradi vnašanja različnih tehnik gledališke pedagogike v pouk, ki od njih zahteva veliko domišljije, inovativnosti in kreativnosti, učenci lažje in hitreje odreagirajo v neki neprijetni situaciji, ki zahteva takojšnjo odločitev, prav tako pripomore k soočanju z lastnimi strahovi, ki so v najstniških letih lahko zelo pereč problem za njih same (trema, nesprejemanje sošolcev in okolice ali celo nasilje, zardevanje …),
- izgradnja osebnosti z empatijo je velik izziv za vsakega učitelja in tudi tukaj nam ustvarjanje resničnih življenjskih situacij s skrbno izbranimi liki in vlogami lahko pripomore k postopni izgradnji le-te,
- učenci se skozi igro naučijo uporabljati tuji jezik na bolj nekonvencionalen način,
- postanejo drznejši v izražanju –misel si upajo povedati drugače,
- znanje, ki ga pridobijo izven šole (po televiziji, različnih socialnih omrežjih …), združijo s šolskimi zahtevami in mu dodajo novo vrednost,
- ustvarjanje učečega okolja, v katerem se lahko poistovetijo z namišljenimi junaki, nudi tudi učencem s šibkejšim znanjem dovolj možnosti, da dokažejo, česa so zmožni, tisti pa, ki imajo talent za jezik, ga lahko nadgradijo, v določenih učencih pa talente šele odkrijemo,

- moji učenci si v večji meri želijo izkušenj izmenjave v projektu Erasmus,
- učenec se pri ustnem ocenjevanju znanja besedišča in slovnice, pri čemer mora prosto govoriti, znajde hitreje in ne potrebuje niti podvprašanj (boljši učenec) niti predhodne priprave, pomembno je le, da tematiko pozna. Učenec s šibkejšim znanjem potrebuje več časa, nekaj podvprašanj, a je še vedno sposoben večino samostojnega govorjenja, kljub napakam je njegova osnovna komunikacija razumljiva,
- ob prihodu tujih gostov vprašanja zastavljajo tudi učenci s šibkejšim znanjem in premagajo strah pred neuspehom, čeprav se napake pojavljajo, so samozavestnejši,
- učenci, ki so vključeni v kreativno pisanje zgodb, dialogov, skečev, stripov …, imajo pri pisnem sporočanju na NPZ-ju manj težav, ker so takšnega pisanja vajeni.

Svoj prispevek bom strnila z mislijo, da z vnašanjem elementov gledališke pedagogike pri učencih razvijamo kritično in ustvarjalno mišljenje, ustvarjamo varno okolje za nenavadne življenjske situacije, iz katerih lahko izstopijo vsak trenutek brez negativnih posledic. Omogoča jim razreševanje problemov brez travm vsakodnevnega življenja, nudi integracijo učencev s posebnimi potrebami in njihovo vključenost in sprejemanje. Omogoča odkrivanje talentov posameznika in skupine ter izražanje različnih čustvenih stanj. Za učence učenje postane zabavno, učitelj pa odkrije, da iz vsakega učenca lahko iztrži kar največ, seveda, če v svoje delo verjame. Jaz vanj verjamem, ga spoštujem, dnevno nadgrajujem in s starostjo napredujem. Idej imam še veliko in upam ter želim, da jih bom čim več lahko uresničila.

4. Literatura

Scher, A. (2005).100 + ideja za dramu. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.

Urša Strehar Benčina (9.3.2017). Improvizacija med poukom: nepripravljenost ali kreativnost. Delavnica predstavljenana na 6. Mednarodni konferenci gledališke pedagogike v Ljubljani (marec 2017).
http://veza.sigledal.org/media/uploads/Dokumenti/program_konference_umetnost_ucenja.pdf

Ines Škuflić Horvat (10.3.2017). Uporaba dramskih tehnik pri književnosti. Delavnica predstavljenana na 6. Mednarodni konferenci gledališke pedagogike v Ljubljani (marec 2017).

http://veza.sigledal.org/media/uploads/Dokumenti/program_konference_umetnost_ucenja.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Betka Mahnič je ena zadnjih diplomantk Pedagoške fakultete v Ljubljani (smer angleški jezik – knjižničarstvo). Od leta 1992 poučuje angleški jezik na OŠ Škofja Loka – Mesto in se kot koordinatorica aktivno vključuje v mednarodne projekte (Global Gateway, Comenius, Erasmus), predvsem na področju mednarodne izmenjave učencev. S svojo angleško dramsko skupino Hotheads pa letno pripravi več samostojnih nastopov za lokalno skupnost in povabljene veleposlanike.

Ustvarjanje kratkega filma

Short Film Making

Mojca Vodušek

Osnovna šola Breg, Ptuj
mojca.vodusek@os-breg.si

Povzetek

V prispevku je predstavljeno ustvarjanje kratkega filma z desetletnimi otroki, brez pomoči profesionalnih sodelavcev. Ustvarjajo s pomočjo učitelja kot integriranega mentorja. Učenci so aktivni v vseh fazah ustvarjanja. Pišejo zgodbo, raziskujejo na temo ekologije, pišejo scenarij, pripravijo snemalno knjigo, iščejo prizorišča snemanja, pripravijo scenske pripomočke, igrajo v filmu, film opremijo z glasbeno podlago in sodelujejo pri montaži filma. Učenci pri tem pridobivajo veščine, ki razvijajo vseživljenjske izkušnje, ustvarjalnost, kritično razmišljanje in uporabo videotehnologije. Ugotovljeno je, da delo, ki predstavlja nov izziv, učenje drugače, zunaj učilnice, učence in učitelja dodatno motivira, spodbuja aktivno in konstruktivno zavzetost, ustvarjalnost, igrivost pri opravljanju dejavnosti ter prinaša veliko praktičnega znanja in izkušenj.

Ključne besede: kratki film, učenje drugače, ustvarjalnost, vseživljenjske izkušnje

Abstract

The article presents the creation of a short film with ten- year- old children, without any help of professional associates. The films are created with the teacher's help as an integrated mentor. Pupils are active at all stages of creation. They write a story, research on the topic of ecology, write a script, prepare a recording book, search for shooting venues, prepare scenic accessories, act in a film, equip the film with a musical basis, and participate in the installation of the film. Students acquire skills that develop lifelong experiences, creativity, critical thinking, and the use of video technology. It is established that the work, which presents a new challenge, stimulates active, constructive engagement, creativity, playfulness in the pursuit of activities and a lot of practical know-how knowledge, additionally motivates pupils and teachers.

Keywords: creativity, learning otherwise, lifelong experiences, short film.

1 Uvod

Za ustvarjanje kratkega filma sem se odločila zaradi radovednosti, predvsem pa odgovornosti, ki jo čutim kot učiteljica – ustvarjati učna okolja za raziskovanje/reševanje problemov. Z ustvarjanjem filma nisem imela nobenih izkušenj. Tako sem šla tudi sama skupaj z otroki skozi proces učenja in raziskovanja. Proces je zahteval prepletanje že pridobljenega znanja s pristopom, temelječim na raziskovanju, in z uporabo videotehnologije.

Raziskovalno delo temelji na predlaganih problemih in vprašanjih, s katerimi se spoprijemajo učenci. Učitelj jih vabi k raziskovanju, zato ni več avtoriteta, ki vse ve, in učenec ni več hlapec, ki ne ve ničesar ali pa ve bistveno manj kot učitelj. Učenje v novih

učnih okoljih 21. stoletja poteka tako, da se v enaki meri prepletajo vseživljenjsko raziskovalno učenje, osebni kurikul, razvijanje univerzalnih kompetenc in vsem dostopno medmrežje. (Rutar, 2017c)

Snemanje kratkega filma je pomenilo nadgradnjo dosedanjega dela s skupino otrok, ki sem jih sprejela v prvem razredu. Nadaljnja tri leta smo nato skupaj pridobivali nova znanja s pomočjo sodobnih oblik in metod dela. Naučili smo se dela v skupini, sodelovalnega učenja, projektnega dela, osnov raziskovalnega dela in socialnih spretnosti. Skupno delo smo nadaljevali v interesni dejavnosti, kjer so otroci usvajali znanja, povezana z gledališčem, pisanjem scenarija, igro, pripravo scene in nastopanjem. Učenci so ves čas kazali interes ter željo po napredovanju in odkrivanju novih znanj.

Povod za ustvarjanje filma je bil razpis za tekmovanje v izdelavi najboljšega kratkega filma za osnovne in srednje šole na temo najboljšega poklica, ki ga je razpisala Srednja šola za oblikovanje in fotografijo iz Ljubljane. Za ustvarjanje smo imeli na voljo tri mesece. Postavila sem si vprašanje, ali je to izvedljivo. Učenci so želeli poskusiti, zato smo se prijavili na razpis.

Učencem moramo pripisati kognitivne zmožnosti in zmožnost svobodnega delovanja v umu, ki je vselej socialne in družbene narave. Moramo jim priznati, da so zmožni za neodvisno razmišljanje, tako kot je zmožen čisto vsak človek (Rutar, 2017b).

Sodobna kognitivna znanost niza nove in nove dokaze, da so otroci že od malega zmožni za raziskovalne procese. Otroci so zmožni za spoznavno raziskovanje sebe, sveta in uma, zmožni so za učenje kot proces, ki vodi od podatkov k znanju in modrosti, da je kritično mišljenje samo jedro učenja, za katero so zmožni že po naravi. (Rutar, 2017a)

Mesec dni smo se dobivali štirikrat tedensko zjutraj na sestankih, sicer pa delali in razmišljali tudi doma, da smo uskladili idejo za sam film, določili delo in zadolžitve, raziskovali, nabavili scenske pripomočke, napisali scenarij, izdelali načrt dela idr. Učenci so ob tem razvijali ustvarjalnost, kritično razmišljanje in pridobivali izkušnje. Učnih metod, ki razvijajo ustvarjalnost, je veliko. Uporabila sem metodo možganske nevihte, ustvarjalnega pripovedovanja, didaktične igre, vizualizacijo.

Omenila bi še dejanje ustvarjanja v umetnosti, ki ima ključni sestavni del: intuicijo, spontani odziv in navdih. Umetnost je drugačna oblika izražanja, ne nujno z besedami in ne nujno z racionalno logiko. (Bergala, 2017)

Praktično ustvarjalno poučevanje je nepogrešljivo ravno zato, ker učencem omogoča, da si izkušnje naberejo sami. Izkušnja, ki je tako telesna kot miselna, je nenadomestljiva. (Bergala, 2017)

2 Nastajanje filma

2.1 Zgodba

Učenci so predlagali različne teme. Sama sem se postavila v vlogo selektorice zamisli in izbrala problematiko ekologije. Lotili smo se raziskovanja in učenja s pomočjo različnih virov. Cilj je bil okoljsko vzgojo pojmovati kot vzgojo odgovornosti do vseh živih bitij in

vzgojo za trajnostno prihodnost (po Unescu), razumeti okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja.

Ob ustvarjanju filma smo se tudi sami mnogo naučili. Poiskali smo knjige, revije, veliko časa preživeli v računalniški učilnici, kjer sem učence vodila skozi raziskovanje s pomočjo računalnika. Informacije smo črpali s spletne strani Ministrstva za kmetijstvo in okolje ter drugih sorodnih strani, znanja pridobivali pri pouku, prav tako pa smo na šoli izvedli naravoslovni dan na temo zdrave prehrane. V zbranem gradivu smo nato poiskali bistvene podatke in jih strnili v krajše besedilo.

Odločili smo se, da predstavimo poklic *pridelovalca, proizvajalca, prodajalca ekološko pridelane hrane in drugih izdelkov*. Ugotovili smo namreč, da se vse več ljudi zaveda pomena vpliva kakovostne hrane na zdravje in pomembnosti ohranjanja čistega okolja. Povpraševanje po ekološko pridelani hrani se povečuje v Sloveniji, Evropi in drugih delih sveta. Prav zato vidimo na tem področju poslovne priložnosti za našo državo. Slovenija ima čudovite naravne danosti in še veliko neizkoriščenih možnosti za razvoj.

Zraven poslovnih priložnosti pa nismo želeli zanemariti vidika ozaveščanja ljudi, saj pomeni ekološko kmetovanje tudi ohranjanje oz. izboljšanje biotske raznovrstnosti, varstvo virov pitne vode in sploh varovanje celotnega okolja ter zdravja človeštva. Potem smo se osredotočili na zgodbo. Skozi razpravo in metodo ustvarjalnega pripovedovanja smo nato razvili končno zgodbo.

2.2 Pisanje scenarija

Najprej smo izdelali sinopsis, kratek opis, kaj se v filmu dogaja. Za kratek film je dolžina sinopsisa deset vrstic.

Zgodba v filmu

Pračlovek sanja v svoji jami. Vstopi skozi meglo in se znajde v današnjem svetu, ki ga straši. Opazuje promet, tovarne, obdelovanje zemlje s strupi. Onesnažen zrak ga duši. Nato se srečata s profesorjem. Ta začuti, da s pračlovekom nekaj ni v redu. Profesor ima moč, da skozi oči vidi slike v njegovih možganih. Spozna, da pračlovek hrepeni po drugem, čistem svetu. Profesor mu pokaže, da takšen svet ponekod še obstaja. Pračlovek mu sledi na takšno jaso, na kateri se otroci igrajo. Nato odide z njimi v »delavnico«, kjer pripravljajo ekološko hrano, kozmetiko idr., ki jo ponujajo tudi drugim ljudem, da bi bili bolj zdravi in ozaveščeni o ekološkem ravnanju z naravo. Pračlovek se spet prebudi v svoji jami. Gre do reke, spije vodo in se vpraša: »Kam ga ta svat? Kam ga ta svat?« (»Kam gre ta svet? Kam gre ta svet?«)

Nato smo začeli pisati scenarij. S scenarijem v gledaliških igrah smo že imeli izkušnje. Zapisali smo ga na enak način. Film je medij, pri katerem lahko veliko stvari pokažeš s sliko in jih ni treba razlagati z besedo. Tudi mi smo večino zgodbe povedali s sliko, govor smo uporabili samo v predstavitvi naše blagovne znamke.

2.3 Načrt dela

Pripravili smo tudi načrt dela. Tabela 1 prikazuje teme, datume in lokacije snemanj ter nastopajoče osebe.

Tabela 1: *Načrt dela*

Št.	Tema	Datum	Kraj	Osebe
1.	Predstavitev pračloveka – pračlovek sanja	19. 12. 2013	Vičava, ob Dravi, Ptuj	Tilen, Amadej
2.	Vstop pračloveka v današnji svet – dimna zavesa	7. 1. 2014	OŠ Breg (mansarda)	Tilen, Amadej, Jaka, Dejan
3.	Pračlovek se znajde v današnjem svetu	20. 12. 2013	Rogaška cesta, avtobusna postaja	Tilen, Lan, otroci, Amadej
4.	Slike današnjega sveta	17. 12. 2013	računalniška učilnica	vsi
5.	Srečanje pračloveka in profesorja	20. 12. 2013	avtobusna postaja	Tilen, Lan, Amadej, otroci
6.	Slike neokrnjene narave – pračloveški svet	17. 12. 2013	računalniška učilnica	vsi
7.	Jasa – neokrnjena narava v današnjem svetu Igra otrok, nabiranje zelišč, plodov, srečanje s pračlovekom	13. 12. 2013	jasa pri Roku	vsi
8.	Delavnice: – izdelava mila	10. 12. 2013	OŠ Breg	Mišel, Vid, Alida
	– peka	10. 12. 2013	gospodinjska učilnica	Tjaša, Alana
	– peka piškotov	10. 12. 2013	gospodinjska učilnica	Jaša, Ajša, Jaka, Dejan
	– krašenje embalaže	10. 12. 2013	gospodinjska učilnica	Sara, Maša
9.	Prodaja, predstavitev poklica	19. 12. 2013	OŠ Breg (mansarda)	vsi
10.	Prebujanje pračloveka v njegovem svetu	19. 12. 2013	Vičava, ob Dravi, Ptuj	Tilen, Amadej

To je edini način, da črno na belem vidimo, ali so se učenci lotili preveč ambicioznega projekta glede na pogoje, ki jih imajo na voljo. Ocena, koliko časa in energije potrebujemo za določen projekt, pri filmu še bolj kot pri drugih vejah umetnosti predstavlja del razumevanja ustvarjalnega procesa. (Bergala, 2017)

2.4 Tehnična in igralska ekipa

Po zapisu scenarija so si učenci razdelili vloge glede na interes in želje. Snemanje je prevzel učenec, ki je s snemanjem s kamero že imel nekaj izkušenj in ga je to delo zanimalo.

2.5 Kostumi in scenski pripomočki

Pri pripravi kostumov in pripomočkov so nam pomagali delavci šole in nekaj zunanjih prostovoljcev. Največ težav smo imeli z masko pračloveka, ki nam, tudi zaradi snemanja v zimskem času, ni najbolje uspela.

2.6 Prizorišča snemanja

Snemali smo na različnih krajih. Nekaj kadrov smo posneli v šoli, izven šole pa smo poiskali lepo jaso in odkrili nov kraj ob Dravi, kjer smo posneli jamo pračloveka.

2.7 Snemanje

Na prizorišče smo prišli s splošnimi zamislimi, na mestu samem pa smo se odločili, kakšna bosta razrez prizora in kadriranje glede na čas in pogoje tistega snemalnega dne. Zaradi zimskega časa nam ni kazalo preveč dobro, vendarle pa nam je bilo vreme naklonjeno. Učenec se je hitro spoprijateljil s kamero, mi pa smo se na »klik« morali vživeti v vloge, saj smo snemali, ko smo imeli čas: pred poukom, enkrat med poukom, v glavnem odmoru, takoj po pouku. Ob koncu leta smo imeli posneto večino kadrov, nekaj dni v januarju pa nas je čakalo še zaključno snemanje. Sliki 1 in 2 prikazujeta utrinka s snemanja.



Slika 1: *Pračlovek sanja v svoji jami.*



Slika 2: *Pračlovek ob reki*

Med ustvarjanjem smo zaradi časovne omejitve morali sprejemati hitre odločitve, kar nam je nudilo premalo racionalnega razmisleka o posledicah vsake izbire. Učenci so po snemanju misli strnili tako: »Na snemanju smo se veliko zabavali, smejali in trdo delali. Bili smo potni, umazani do kolen in tudi izmučeni. Vendar smo kljub temu zelo uživali in se imeli lepo.«

2.8 Postprodukcija

Po snemanju je sledila montaža. Vlogo mentorja je prevzel učitelj geografije. Posneti material smo morali strniti v časovnico petih minut. Posnetke smo zmontirali v povezano celoto, kar je bilo ob veliko posnetega materiala težko. Montažo na računalniku je opravil učitelj, učenci so ga pri tem opazovali ter zbirali kadre, da je zgodba tekla, kot smo jo zastavili.

Film smo opremili tudi z glasbo. Pred izborom sem prebrala nekaj literature, ki govori o glasbi v filmu (glej Reichenberg, 2003; Reichenberg, 2007). Pripravila sem glasbene podlage, izbrali smo takšne, ki so se nam zdele najprimernejše. Nato smo morali pridobiti soglasja avtorjev, kar je zahtevalo precej časa in iznajdljivosti. Pri tem smo potrebovali pomoč zunanjega sodelavca. Večina avtorjev glasbe nam je z veseljem dovolila predvajanje v izobraževalne namene, le eni avtorici smo morali podpisati pogodbo in se zavezati za določen čas predvajanja.

3 Zaključek

Ustvarjanje kratkega filma pomeni nenadomestljivo izkušnjo in prve korake v ustvarjalnem procesu nastajanja filma. Ima tudi poučevalno vrednost. Te smo se lotili z vprašanjem, kakšna je bila izkušnja, iz katere smo se nekaj naučili, česar se z bolj tradicionalnim izobraževanjem ne bi. Odprla nam je številne nove možnosti, ustvarjalnost in omogočila drug način samoizražanja – postati igralec, režiser, snemalec, kostumograf, scenograf idr. v filmu. Najbolj ostaja v spominu nenavadno stanje uma in duha, ki je bilo ves čas v pripravljenosti in želji po novih izkustvih.

V spominu nam ostajajo tudi trenutki, ko smo učitelja športa prosili, naj za deset minut prekine uro, ker se je zvok širil v mansardo, kjer smo snemali; snemanje kadrov na gozdni jasi, kjer je bila namesto sončnega vremena megla in smo po koncu snemanja premraženi, blatni in utrujeni odhajali proti šoli vsaj nekaj metrov stran drug od drugega; peka kruha in piškotov; priprava jame pračloveka ob Dravi, čakanje na mimovozeči avtomobil, ki ga ni bilo in sem sama sedla za volan, da smo lahko med malico posneli kader; smeh na snemanju dialogov, nabava kamere v ta namen idr., ne nazadnje pa srečevanje z ljudmi, ki so nam nesebično pomagali. Šele ko je vsega konec in se ozreš nazaj, se vprašaš, kako smo zmogli, kako nam je to uspelo. Zdelo se je, da živimo film.

Na natečaju nismo zmagali, prav tako nismo dobili povratne informacije o opravljenem delu. So pa učenci v teh devetdesetih dneh pridobili veliko praktičnega znanja in izkušenj; tudi to, da je v življenju treba marsikaj poskusiti, da s trdim delom dosežeš želen rezultat, da so ovire izziv, ki jih lahko premagaš. Učenci so pridobili veščine, ki jih bodo lahko uporabili v življenju, morda tudi pri odločitvi o poklicni poti.

Naloga, pred katero stojijo učitelji v 21. stoletju, terja od njih drugačno ontološko naravnanost. Pomeni predvsem to, da obstajajo v življenju ljudi dejavnosti, ki imajo to

posebno razsežnost, da izobražujejo in spreminjajo ljudi na posredne načine, ki jih ne moremo spremeniti v recepte in se jih naučiti na pamet. Primer je tale: umetnost izobražuje, ne moremo pa je poučevati. V umetnost se namreč potopimo, prepustimo se ji in to nas že izobražuje oziroma spreminja. (Rutar, 2017a)

4 Literatura

Bergala, A. (2017). *Vzgoja za film: razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih*. Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture Kino!.

Reichenberg, M. (2003). *Film o hendikepu: pripovedi o filmski glasbi.* Ljubljana: Umco.

Reichenberg, M. (2007). *Klasična glasba v filmu.* Radovljica: Didakta.

Rutar, D. (2017a). Filozofija (uma) v šoli. V D. Rutar (ur.), *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje* (str. 26–64). Kamnik: Cirius.

Rutar, D. (2017b). Sodobna kognitivna znanost. V D. Rutar (ur.), *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje* (str. 10–25). Kamnik: Cirius.

Rutar, D. (2017c). Šolanje v 21. stoletju. V D. Rutar (ur.), *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje* (str. 111–147). Kamnik: Cirius.

O avtorici

Mojca Vodušek je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Breg na Ptuju. V svoje delo vključuje sodobne oblike in metode dela. Vodi interesno dejavnost gledališče in se kot mentorica udeležuje delavnic za nadarjene otroke.

Moč kolektivnega duha manipulacije na primeru filma Val

The Power of Collective Spirit of Manipulating based on the Film »Die Welle«

Žužana Zajtl

Gimnazija Bežigrad
zuzana.zajtl@gimb.org

Povzetek

Pri projektu Filmska vzgoja v medpredmetni povezavi s sociologijo, psihologijo in nemščino smo si ogledali nemški film Die Welle (Val) režiserja Dennisa Gansela, ki je bil posnet na osnovi resničnega dogodka o eksperimentalnem izkustvenem poučevanju o avtoritarnem in totalitarnem sistemu na ameriški srednji šoli. Naš namen je bil na različne načine interdisciplinarno ozavestiti dijake o skupinski dinamiki v procesu manipulacije, o moči posameznika, o meji med igro in resničnostjo, kolektivni krivdi in konformnosti delovanja posameznih filmski junakov.
Film kot umetniško delo naslavlja gledalce tako, da skozi številna izrazna sredstva podoživljajo položaj igralcev oziroma likov v zgodbi, hkrati pa vpliva na čustva in predstave gledalcev o posamezniku, družbi in vrednotah. Vse to tvori sporočila filma, od katerih nekatera na manj zavedni in nezavedni ravni manipulirajo. Najbolj ranljiva skupina za to manipulacijo so mladostniki, zato je pomembno poučevanje o družbi, zgodovini in filmskem jeziku in s tem razviti pravilen pristop vrednotenja in interpretiranja vsebine filma.
Dijaki se v procesu analize filma seznanijo s sociološkim, psihološkim in zgodovinskim vidikom problema diktatorstva, ki ga kritično analizirajo, obenem pa v delavnici filmskega jezika spoznajo govorico medija in s pridobljeno terminologijo pridobijo orodje za razvijanje razprave o vsebini filma in režiserjevem delu.

Ključne besede avtokracija, avtoriteta, filmski jezik, manipulacija, moč, nadzor.

Summary

The German film Die Welle (The Wave), directed by Dennis Gensel, which is based on a true story about experimental experiential teaching on authoritatian and totalitarian system in American high school was discussed during the project called Film language. An interdisciplinary approach was used in order to make students aware of the group dynamics in the process of manipulation, the power of an individual and of a group, the thin line between a game and reality, collective guilt and actors' individual actions of conformism.
As a piece of art, film addresses the audience through expressive tools in order to momentarily relive the feelings of the actors and at the same time on a subconscious level manipulate with our feelings, views on the society, values and film message. The youth is the most vulnerable group of people therefore, it is important to develop the right approach how to evaluate and interpret the content of the film.
During the process of film analyses students become familiar with the sociological, psychological and historic aspect of the problem of dictatorship, which they critically inspect and at the same time with the help of film language workshop understand the language of the medium. They learn language terminology which serves as a tool to develop a discussion about the film content and the work of the film director.

Key words: authority, autocracy, control, film language, manipulation, power.

1. Uvod

Namen delavnice je bil opozoriti na nevarnost avtoritarnih in totalitarnih sistemov, ki se je v zgodovini na ravni različno velikih skupin in celo držav, v psiholoških eksperimentih v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja ter v šolskem eksperimentu Rona Jonesa, kot ga prikazuje film Val izkazala kot zelo verjetna. Drugi namen pa je bil seznaniti dijake z osnovami filmskega jezika in jim s tem dati osnove za globlje doživljanje in kritičen razmislek o filmu nasploh in posebej o obravnavanem filmu.

Delavnica (v okviru projekta Filmska vzgoja) je bila izpeljana v dveh sklopih. Prvi sklop je zajemal uvodno uro, ogled filma Val in kratko vodeno refleksijo. Izveden je bil kratek uvod o času vzpona nacizma in druge svetovne vojne. Nato je bila vodena skupinska razpravo dijakov o avtoritarnih sistemih in možnosti ponovitve nacizma s slepim sledenjem vodji v današnjem času. Sledila je informacija o filmu Val in sam ogled filma. V drugem sklopu je sledila analiza filmske govorice ter natančna obravnava tem v okviru predmetov sociologije, zgodovine in psihologije. Dijaki so si po prvem sklopu za domačo nalogo ogledali oddajo Globus (internet) z namenom iskanja povezav med vsebino oddaje in filma, po zadnjem sklopu pa so napisali razpravljalni esej ter analizo filmske govorice na osnovi izbranega odlomka iz filma.

Vzpon nacizma in propaganda tretjega rajha je glavna tema uvodne predstavitve delavnice, kjer smo se osredotočili na teoretična izhodišča propagande, tako imenovane »bele in protipropagande«. Uporabljena sredstva vplivajo na posameznika in služijo psihološkemu prepričevanju. Tehnike nasilne propagande so predstavljene v filmu Val in dijaki jih poskušajo prepoznati v izbranih izsekih iz filma. Film režiserja Dennisa Gansela je posnet po romanu Todda Strasserja (alias Morton Rhue), ki opisuje resnične dogodke v ZDA iz leta 1967, ko je profesor zgodovine William Ron Jones pri urah zgodovine na srednji šoli poskušal dijakom čim bolj v živo predstaviti nacizem in slepo sledenje vodji. To je poskušal doseči tako, da so dijaki igrali pripadnike avtoritarnega reda, imenovanega Tretji val, toda poskus je šel predaleč in zahteval življenje mladega fanta (Ron Jones, wiki). Kako je možno, da se človek tako hitro spremeni, tako nekritično uboga, zakaj lahko brez pomislekov sledi in se podredi sistemu, je bilo vodilno vprašanje, na katerega so dijaki lahko odgovorili po delavnici v obliki razprav in esejev. Spoznanje, da se strah, predsodki, populizem in iskanje grešnega kozla uporabljajo kot sredstvo manipulacije v propagandi, dijake ozavesti o negativnem vplivu propagande v času nacizma in možnosti, da se enaka sredstva uporabljajo še vedno v današnjem času v medijih in politiki..

2. Nekateri psihološki vidiki pojava avtoritarnosti

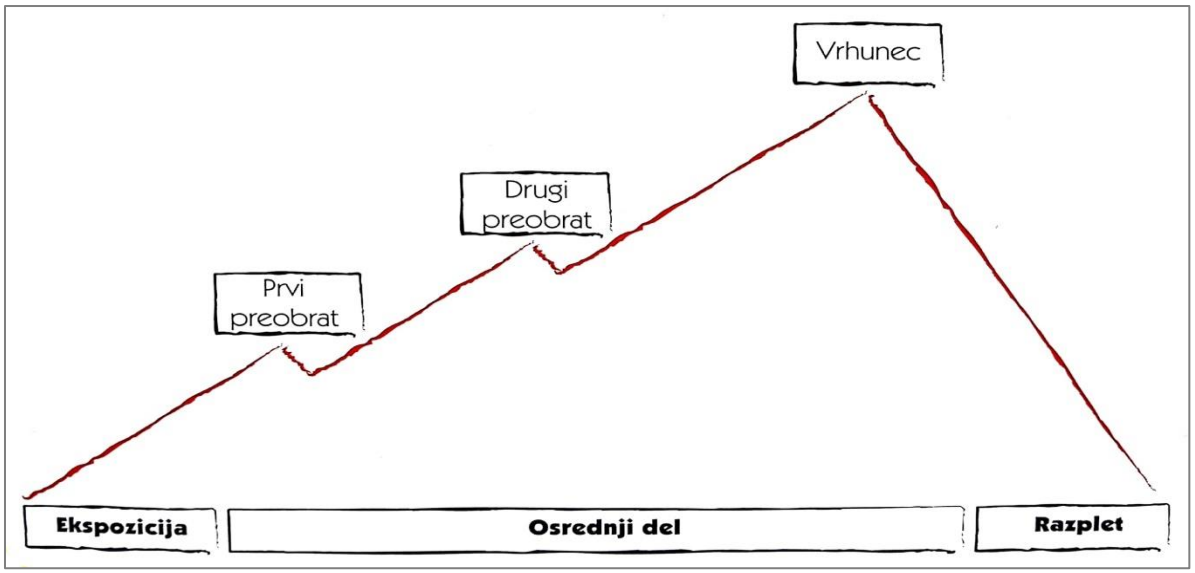
Več smeri in avtorjev v psihologiji je poskušalo odgovoriti na vprašanja pojava totalitarnih sistemov, vojnih in terorističnih grozodejstev, slepega sledenja vodji, neetičnim pravilom posebne skupine, izgube individualnosti in prekoračenja osnovnih etičnih načel. Mnogi dejavniki vplivajo na pojav avtoritarnosti in avtoritarno osebnost oziroma sklop stališč in vrednot: stil vzgoje, norme bližnjih skupin, prevladujoča nacionalna miselnost, socialno ekonomski status, zgodovinske okoliščine. Obstaja nekaj mer osebne avtoritarnosti, najbolj znana je F lestvica, ki vključuje naslednje poteze: togo konvencionalnost, nekritična podredljivost, hitro obsojanje, stereotipnost, strogost, zavzetost z močjo, razdiralnost, cinizem, nagnjenost k projekciji, lahko bi dodali tudi nestrpnost, dogmatičnost, zaprtost uma, poenostavljanje, konzervativnost in etnocentrizem (Furnham, 2015).

Najbolj odmevne so bile raziskave Ascha, Milgrama in Zimbarda. Asch (po Myers, 2015) je pokazal, da že na enostavno ocenjevanje o dolžin črt vplivajo tudi očitno napačne sodbe večine v skupini. Milgram (po Myers, 2015) je zasnoval bolj kočljiv eksperiment o poslušnosti, v katerem so poskusne osebe v vlogi učiteljev zadajale učencem električne sunke ob napačnih odgovorih in napetost stopnjevale. V resnici ni bilo električnih sunkov, učenci pa so bili sodelavci, ki so igrali izraze bolečine različne stopnje. V nekaterih pogojih je celo čez 90% oseb v vlogi učiteljev šlo do najvišje stopnje električnega sunka. Zimbardo (po Hill, 2001; Myers, 2015) je izvedel znameniti Stanfordski zaporniški eksperiment, v katerem so v simulaciji zapora s celicami in zaporniškimi oblačili nekateri prostovoljci dobili vloge paznikov, drugi pa zapornikov. V nekaj dneh je prišlo do dejanskih surovih in ponižujočih pritiskov, ker so se nekateri 'pazniki' tako vživeli v svoje vloge ali kar poistovetili z njimi. Kljub pomanjkljivostim in kritikam so te raziskave pokazale kako močan je lahko socialni pritisk skupine, avtoritet, situacije, kako krhka so etična pravila, kako negotove so individualne osebnosti in kako lahko postopno prevlada zlo (Kovačič, 2017). Ali in kaj lahko storimo proti temu? Ena od možnosti je izobraževanje mladih in podpora razvoju kritičnega mišljenja in trdne, samostojne osebnosti.

Razvojna psihologija opredeljuje mladostnika kot posameznika, ki se v procesu dozorevanja sooča s težavami oblikovanja samopodobe, pri čemer mu druženje v skupini vrstnikov postaja vse pomembnejše in mu nudi vzor identitete in pozitivne samopodobe. Zato posameznik prilagaja svoje vedenje skupini in njenim posebnim normam ter s takim znotraj skupine konformnim vedenjem (ki je lahko nekonformno glede na splošne norme) poskuša doseči čustveno in socialno sprejetost. V filmu je jasno prikazan sindrom konformizma, ko mladostniki nekritično sprejemajo zahteve vodje in drugih, kar pa posledično vodi v proces razosebljanja oziroma deindividualizacije. Oženje vpogleda, samozavedanja in samokontrole jih privede do neobičajnega in odklonskega vedenja.

3. Osnove filmskega jezika in njegova uporaba v filmu Val

Po ogledu filma je sledila delavnica osnov filmskega jezika. Film Val pripoveduje eno samo zgodbo, kjer se kolektivni duh sooči s problemom brezkompromisnega sledenja avtoriteti učitelja Rainerja, ki ima jasen cilj dijakom dokazati, da lahko v kratkem času vzpostavi sistem avtokracije v razredu. Želja učitelja in dijakov, da bi začutili delovanje totalitarističnega sistema jih odpelje predaleč in poskus postane mnogo več kot le demonstracija.



Slika 1 Dramaturški lok popularnega filma (po Bosnič, 2012)

Dijaki so dobili skupinsko nalogo, da v dramatičnem trikotniku določijo glavne preobrate, zasnovo, vrh in razplet zgodbe. Analiza likov poteka v obliki debate, ki jo dijaki v pisni obliki zapišejo v tabelo. Pri tem se izpostavijo osebne značilnosti likov, njihova vloga pri razvoju dogodkov in druga opažanja, kot jih razumejo glede na svoje izkušnje in starost. Pomemben del zgodbe predstavlja sporočilo, ki ga dijaki oblikujejo sami in ga podprejo s primerom iz filma.

Namen poučevanja o elementih filmskega jezika, kot sredstva izražanja, je da dijaki bolje razumejo film, s tem pa tudi čas v katerem živimo, saj se odraža v tem in drugih medijih. Glavni elementi so zgodba in žanr (npr. drama, komedija, akcijski, ljubezenski), mizanscena, zvok (naravni in posebni učinki; glasba; govor kot dialog, monolog, zunanji 'off' akuzmatični glas, tišina) in montaža. Mizanscena pomeni razporeditev igralcev in predmetov v prostoru ter podrobno določitev gibanja, govorjenja glede na vsebino in idejo dela; vključuje različne prostorske plane kot so daljni, srednji, bližnji in detajl; premike kamere, perspektive kot so ptičja, srednja, žabja; svetlobo in barve. Montaža je lahko zaporedna, časovna, vzporedna, asociativna, časovni skoki nazaj ali naprej (angl. flash-back, flash-forward) itd. Zgodba je temeljno izrazno sredstvo glavnega sporočila, vsebuje like ali junake in ima svojo skoraj univerzalno zgradbo z enim ali več zapleti, obrati, vrhuncem in razpletom (glej sliko 1). Ti elementi so opredeljeni v delovnih listih, ki so jih dobili dijaki in se v nalogah ukvarjajo z grafizmi, zvokom, perspektivami in plani kamere, svetlobo, montažo, glasbo, kostumi, mizansceno in dialogi. Preko tega so spoznali kakšno filmsko govorico uporabi režiser. Poznavanje sodobnega filmskega jezika dijaka opolnomoči za kritičen pristop do gledanja filma, tako, da ni več pasivni gledalec, ampak postaja aktiven, kritičen, razmišljujoč in doživlja film kot enkratno izkušnjo za razmislek o osebnosti rasti, vrednotah družbe in etičnosti dejanj.

Vse to nam pomaga tudi v vsakdanjem življenju, ko srečujemo avtoritete, ki si poskušajo podrediti posameznika in pomembno je, da ozavestimo načine, ki se jih takšne osebe poslužujejo. Razlikovati moramo med vodenjem in manipulacijo, saj vodenje daje možnost odločanja, medtem ko manipulator ravna z osebki kot s predmeti, ki nimajo svobodne volje. V filmu Val lahko najdemo mnogo primerov, ko učitelj s pomočjo elementov filmskega jezika v

poskusu izvaja nadzor nad skupino in posameznikom v razredu. Kot učitelj ima avtoriteto, ki jo zlorabi z namenom podrediti si skupino, kar se v filmu zelo jasno vidi.

1. Primer: snemalni kot

Učitelj je v kompoziciji postavljen v višji ravnini in s tem izraža moč. Večino časa stoji, pa medtem ko ostali sedijo, prizori iz žabje perspektive ga narede še večjega, učinek nadvlade je tako še toliko večji. Pozoren in razmišljujoč ogled slike oziroma prizora v filmu nam pomaga, da učitelja zaznamo v tej vlogi in se z njim lahko poistovetimo, kar pa lahko privede do posledic, ki so predstavljene v zgodbi oz. v resničnem dogodku.



Slika 2 Prizor iz filma Val: avtoriteta (posnetek zaslona)

2. Primer: Jezikovna (verbalna) in telesna (neverbalna) komunikacija

Neverbalna komunikacija v filmu služi kot sredstvo manipulacije učitelja, ki s svojo telesno držo, visoko dvignjeno glavo, nenehnim pogledom v oči sogovorca in kretnjami kaže moč, nadrejenost, samozavest (Kovačič, 2010) in izzove pri dijakih občutek manjvrednosti in strahu. Režiser razliko v socialni moči učitelja in dijakov prikaže s ponavljanimi prizori učitelja v stoječem, višjem, avtoritativnem položaju za razliko od dijakov, ki so spodaj, v sedečem, podrejenem položaju. Jakost glasu in poudarjanje izbranih besed pri dijakih učinkujejo na nezavedni ravni kot usmeritev in pritisk, saj jih vodi v predajo in strahospoštovanje. Učitelj se teh metod poslužuje od vsega začetka zavestno, namerno in večina dijakov mu slepo sledi, nekateri pa se zelo hitro navzamejo njegovih metod in jih tudi sami izvajajo nad drugimi. Zanimiva je dinamika skupine, ki zaradi občutka pripadnosti, v nasprotju s pričakovanji gledalca, a v skladu s tipičnim razvojem skupine (Kovačič, 2010) sodeluje v eksperimentu in nekritično sledi vodji.



Slika 3 : Prizor iz filma Val: verbalna komunikacija (posnetek zaslona)

3. Primer: pritisk zaprtega prostora

Eksperiment se začne izvajati v zaprtem prostoru, v učilnici, z namenom lažjega obvladovanja skupine in učinek na skupino je več kot očiten. Odsotnost zunanjih dejavnikov je ničen, zato učitelj toliko hitreje in učinkoviteje doseže svoj cilj manipulacije in kontrole. Čeprav je učitelj pričakoval odpor do eksperimenta, do tega ni prišlo, ravno nasprotno, velika večina dijakov je še preveč vneto sodelovala in dogodki so ušli izpod nadzora.



Slika 4: Prizor iz filma Val: učinek zaprtega prostora

4. Dileme in vprašanja za razpravo in esej

Kaj torej privede mladostnika do skrajno nečloveških dejanj, ki jih izpolni v imenu svojega učitelja, čeprav mu jih ta ni dal?

Kako se gradi skupinski duh in ali le ta vodi v konformizem?

Kdaj in zakaj mladostnik občuti moč?

Ali kolektivno dejanje terja kolektivno ali individualno krivdo?

Odgovore na vprašanja dijaki podajo v obliki vodene debate, ki ne izključuje osebnih izkušenj in analizo dogodkov iz njihove preteklosti.

Pri aktualizaciji se debata osredotoči na možne spremembe stališč dijakov o problematiki, obravnavani v filmu, in iskanju primerov ter njihovih potencialnih rešitev.

5. Zaključek

Moč kolektivnega duha lahko v določenih okoliščinah, s konkretnimi motivi naraste do te meje, da ni več poti nazaj. To je jasno sporočilo gledalcu - nujen je kritičen pogled na dogodke iz preteklosti v povezavi s sedanjostjo. Nacizem in moč skupine je kljub našim prepričanjem, da se zgodovina na more ponoviti, nevarnost, ki se je moramo zavedati. Pomembno je razumevanje sredstev manipulacije, ki posameznika in skupino vodijo v brezpogojno sledenje in posledično možna nečloveška grozodejstva.

Filmska vzgoja je ena od oblik ozaveščanja mladostnikov, saj je film prisoten na vsakem koraku in dostopen vsakemu posamezniku. Razumeti film je znanje, ki ga je potrebno pridobiti in uporabiti tudi v vsakdanjem življenju. Koristen bi bil sistematičen izobraževalni program ogleda filmov s kritično razpravo, kot smo ga predstavili v tem prispevku, seveda pa bi moral vključiti različne teme, žanre in izvore (različne nacionalne kinematografije). Na ta način bi pomagal mladim kritično pristopiti k filmu in se mu z boljšim vpogledom tudi prepustiti, ob vsem tem pa globlje razumeti same sebe, druge ljudi in današnji čas.

6. Viri in literatura

Bosnič,T.(Ur.) (2012) *Film v razredu.* Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.

Furnham A. (2015) The Mind of the Authoritarian - What is the nature of authoritarianism? Whence the origin of ethnocentrism? Posted Feb 22, 2015.https://www.psychologytoday.com/blog/sideways-view/201502/the-mind-the-authoritarian

Giannetti, L. (2008). *Razumeti film*. Ljubljana : UMco. Kinoteka.

Hill, G. (2001) Psihologija – Shematski pregledi. Tehnična založba, Ljubljana.

Kern, V., Lebar, M., Novak Jerman, D. (2012) Val. V: Bosnič,T. (Ur.) *Film v razredu.* Ljubljana: Gimnazija Bežigrad.

Kovačič D. (2010) Medosebna komunikacija. DSK, Pedagoška fakulteta, UL, Ljubljana.

Kovačič D. (2017) osebna korespondenca.

Myers, D.G., DeWaal C.N. (2015) Psychology. 11th ed. Worth Publishers, New York.

Strasser, T. (2009). *Val*. Ljubljana: Modrijan.

Ron Jones. https://en.wikipedia.org/wiki/Ron_Jones_(teacher)

The Third Wave (experiment). https://en.wikipedia.org/wiki/The_Third_Wave_(experiment)

Čuječnost. http://potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=61:kaj-je-ujenost&catid=38:neopredeljeno

Viri slik: film Val www.veoh.com/watch/v96129967qfXzrsq8

Kratka predstavitev avtorice

Žužana Zajtl je diplomirana pedagoginja in diplomirana učiteljica nemščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad, kjer poučuje nemščino.

Alternativni načini poučevanja evropskih vsebin v srednjih tehniških programih

Alternative ways of Teaching European Studies in Technical High Schools

Andrej Svete

Srednja šola tehniških strok Šiška, Slovenija
asvete@gmail.com

Povzetek

Evropska unija ima pomembno vlogo v življenju vsakega njenega državljana na številnih področjih; na področju politike, gospodarstva, prehranske varnosti, energije, prometa, varnosti, človekovih pravic, enakosti med spoloma, študija… Kako dijakom na interaktiven, privlačen in zabaven način približati evropske vsebine ter hkrati širiti evropsko zavest? Kako mlade vključiti k aktivnemu evropskemu državljanstvu, ko že skoraj polovica slovenske zakonodaje prihaja iz Evropske unije (v nadaljevanju EU)? Kako in s katerimi učnimi metodami obravnavati vsebine EU v tehniških programih? S katerimi metodami dijake motivirati ter vsebine utrditi? Kako s pomočjo nove informacijsko-komunikacijske tehnologije ustvariti možnost, da so dijaki postavljeni v središče učnega procesa, da lahko z njimi razvijamo konstruktivno diskusijo, učinkovit govor, solidarnost, etiko, empatijo, medkulturnost, ozaveščanje, kritično mišljenje, informacijsko pismenost, vseživljenjsko učenje, medgeneracijsko sodelovanje ter razumevanje širših družbenih pojavov? V prispevku je navedenih nekaj ugotovitev o poznavanju evropskih vsebin med srednješolci ter nekaj metod obravnav te aktualne tematike.

Ključne besede: aktualizacija pouka, evropske vsebine, inovativno razmišljanje, kreativnost, motivacija

Abstract

European Union plays an important role in the life of every citizen, since it shapes many different crucial areas, from politics to economy, food regulations, energy, traffic, safety, human rights, the equality of sexes, studying and other areas. How can we bring European studies closer to students in a fun and interactive way and raise their European consciousness? How can we include young people in an active European citizenship when nearly half of all the Slovenian laws are issued by the European Union? Which methods should be used to present the subject of the European Union in technical high schools? How can the students be motivated and the topic revised? How can we use new information and communication technologies to create situations in which the students are at the centre of the learning process? How can we encourage constructive discussion, effective speech, solidarity, ethics, empathy, and connections between different cultures? How can we raise awareness, critical thinking, informational literacy, life-long learning, cooperation between different generations, and the understanding of wider social phenomena? The article discusses some of the findings about the understanding of different European subjects among high-school students and a possible approach to this popular topic.

Key Words: actualization of teaching, creativity, European subjects, innovative thinking, *motivation*

1 Uvod

Družboslovni predmeti v srednih šolah skušajo opremiti dijake z znanji in spretnostmi, pomembnimi za razumevanje širših družbenih pojavov. Evropska unija je primer nadnacionalne skupnosti, globalizacije, je politična, gospodarska, demokratična, kulturna sila, globalni „igralec“, ki si prizadeva za mir, solidarnost, sodelovanje in primer učenja sodelovanja ter strpnosti do različnosti. Vse našteto je mogoče na različne načine obravnavati in aktualizirati pri družboslovnih predmetih, predvsem pri sociologiji in OPO (organizacija in poslovanje) v tehniških programih.

Namen predmeta sociologije je, da dijakinje in dijake opremi s tistimi znanji in spretnostmi, ki so pomembni in potrebni za razumevanje lastnega osebnega življenja kot tudi za razumevanje širših družbenih pojavov in procesov, ki presegajo izkušnjo posameznice in posameznika. V demokratični družbi je sposobnost posameznikov in posameznic za odločanje in zavedanje posledic svojega delovanja (ali nedelovanja) odločilnega pomena. Zato morajo razviti sposobnosti, da družbe ali dejanj posameznikov in posameznic ne ocenjujejo zgolj z vidika omejene lastne izkušnje, pač pa da se odtrgajo od samoumevnosti vsakdanjega življenja in pogledajo na dogodke in pojave iz širše družbene in kulturne perspektive, ki temelji na načelih znanstvenega spoznavanja. (Učni načrt 2008, 5). Ali današnja šola v resnici pripravlja učence za življenje v 21. stoletju, ko naj bi dijaki v procesu učenja odkrivali ali raziskovali učitelj pa naj bi njihove dejavnosti smiselno organiziral in skupaj z dijaki analiziral?

Učitelji sociologije se večkrat sprašujemo, kako in s katerimi metodami voditi dijake, da bodo samostojno razmišljali o družbenih pojavih okrog sebe. Kako ustvariti produktivno učno okolje in učno snov predelati kvalitativno in ne kvantitativno? Kako pri dijakih razvijati kreativnost kot ključno kompetenco za vseživljenjsko učenje pri poučevanju evropskih vsebin? Kako doseči aktivno in transformativno učenje?

Aktivno učenje celostno, kar pomeni, da učečega miselno in čustveno aktivira. Do tega pride, če je posamezniku učna tema osebnostno pomembna in vpleta v vsakdanje okoliščine. (Rojnik, 2016). V tradicionalni šoli se divergentno mišljenje ni spodbujalo, otroci so se bali povedati 'napačni odgovor', sistem je temeljil na reprodukciji snovi. V prenovljenih programih smo začeli poudarjali ključne kompetence za vseživljenjsko učenje in kreativnost spada med pomembne dejavnike teh kompetenc.

»Učiteljeva vloga se je spremenila, saj ni več le prenašalec »gotovega« znanja. Za svojo uspešno delo potrebuje poleg strokovnega znanja še znanje o metodah, ki spodbujajo kakovostno učenje. Mlade je namreč potrebno usposobiti, da se bodo znašli v vedno bolj zapletenem svetu bodočnosti. Učitelj jim skuša pomagati, da bodo znali poglobljeno razmišljati o pojavih okrog sebe in tako bolje razumeli tudi sebe ter svet, ki jih obdaja.« (Rojnik, 2016, str. 20).

2. Vsebine EU v učnih načrtih v srednjih šolah pri sociologiji

Evropske vsebine se v tehniških programih obravnavajo pri različnih predmetih, v prvem letniku srednjega poklicnega izobraževanja v (SPI), v zaključnem letniku poklicno tehniškega

izobraževanja (PTI) ter v srednjem strokovnem izobraževanju (SSI). Dijakom so kljub trudu učiteljev v osnovnih šolah pri posameznih predmetih, kjer se že srečujejo z vsebinami o EU le-te precej oddaljene. Manjkajo jim osnovne predstave o EU, njeni velikosti, številu prebivalcev v EU, številu držav v EU in o temeljih evropskega sodelovanja na področjih okolja, varnosti, energije in o učinkih, ki jih ima EU na naš vsakdan. Slabo poznajo tudi institucije EU. Namen, ki je zapisan v učnih načrtih, da bi dijaki razumeli širše družbene pojave, je zelo težko doseči. Obravnavanje evropskih vsebin je seveda vedno povezano tudi s trenutno aktualno situacijo v Evropski uniji.

Zanimiva je primerjava obravnave evropskih vsebin v gimnazijskih in strokovno tehniških programih. V gimnazijskih učnih programih je obravnava evropskih vsebin bolj sistematična, kontinuirana, ker se evropske vsebine obravnavajo v 2. letniku pri geografiji, obravnava se nastanek EU in organi EU. V 3. letniku se pri sociologiji obravnavajo poglavja o odločanju v skupnosti, nadnacionalna skupnost, institucije EU, izzivi sodobnega sveta ter globalizacija. V 4. letniku se pri zgodovini ob tematskem sklopu sodelovanje in konflikti obravnava nastanek in razvoj EU, organe EU in širjenje EU. Evropske vsebine se obravnavajo tudi v okviru OIV in v projektnih dnevih, dnevu EU ter tudi pri nekaterih drugih predmetih, naravoslovnih ali jezikovnih.

V srednjih tehniških programih je število ur družboslovja manj je pa pouk možno izvajati bolj kreativno. V programu SPI je za evropske vsebine na voljo nekaj ur pri družboslovju in pri predmetu organizacija in poslovanje, če se le-ta na šoli izvaja. Dijaki s triletno poklicno šolo v času šolanja nimajo predmeta sociologija. V predmetniku je le, če nadaljujejo v programu 3+2. V programu SSI je sociologija v četrtem letniku po učnem načrtu primerljiva gimnazijski sociologiji v drugem ali tretjem letniku.

2.1 Poznavanje evropskih vsebin pri pouku sociologije v tehniških programih

Današnji šolski sistem se še vedno ukvarja s poplavo informacij. Velik del dijakov bo delal v poklicih, ki danes še ne obstajajo. Ker je bilo zanimivo ugotoviti, koliko dijaki vedo o evropskih vsebinah, smo v zaključnih letnikih SSI in PTI programa na naši šoli v šolskem letu 2015/16 pripravili vprašalnik za dijake pred obravnavo evropskih vsebin pri pouku. Vprašalnik je reševalo 97 dijakov, vsi so bili fantje. Vzorec je reprezentativen za naš šolski okoliš, le-ta pa zavzema več kot eno četrtino slovenskih občin. Zanimivi so rezultati iz odgovorov dijakov.

Na osnovno vprašanje, koliko prebivalcev ima EU (upoštevani so bili odgovori med 450 in 550 milijoni), je 26,8 % dijakov odgovorilo v pravilno. Ostali dijaki so se slabo približali pravilnemu odgovoru. Na vprašanje, kdaj je dan EU, sta odgovorila pravilno le dva dijaka (2,02 %). Pri nalogi, kjer je bilo potrebno navesti institucije EU, je 26,8 % dijakov pravilno navedlo evropski parlament, le 8,2 % dijakov pa je navedlo pravilno dve instituciji. Na vprašanje, ali lahko kot polnoletni državljani vplivajo na evropsko politiko, je 18,5 % dijakov odgovorilo, da lahko vplivajo preko volitev, ostali pa, da jih politika ne zanima, oziroma da ne vedo.

Bolj spodbudni so bili odgovori dijakov na vprašanje, ali podpirajo nadaljnjo širitev EU, kjer je 65,9 % dijakov odgovorilo, da podpirajo širitev EU. Na odprto vprašanje, kaj bi želeli, da EU uredi, da bi bilo njim v korist, so dijaki navajali kreativne in originalne odgovore: nova

delovna mesta na področju tehnike, investicije v robotiko in projekte, pregon korupcije, izobraževanje v tujini, več električnih avtomobilov, čistejše okolje, cenejša energija, znižanje cen interneta… Pri obravnavi evropskih vsebin dijake bolj kot evropske institucije zanimajo življenjski standardi v članicah EU ter možnosti za zaposlitev.

2.2 Kreativnost pri pouku sociologije v tehniških programih

S sociološkega vidika lahko izobraževanje pojmujemo kot enega od vidikov socializacije, saj vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin (Haralambos in Holborn, 2000). Izobraževanje pogosto namerno ali nenamerno pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote ter poteka skozi vsa obdobja človekovega življenja. V času, ko imamo hitro napredujočo tehnologijo, tablice in pametne telefone se ni težko oddaljiti od preizkušenih metod poučevanja. Prednost poučevanja v sedanjem času je ta, da lahko učitelj s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije, s svojo strokovnostjo in z dijaki kreativno pripravlja gradiva za aktualizacijo učnih vsebin.

Za pouk evropskih vsebin je na voljo mnogo različnih uporabnih priročnikov, s pomočjo katerih je možno aktualizirali pouk evropskih vsebin. V priročniku *Evropa. Informativna brošura za mlade*, ki so ga leta 2013 pripravili pri Evropski komisiji, je zanimiva naloga z naslovom Kaj ima EU opraviti z nami? Deset primerov. Zapisani primeri dijakom na privlačen način predstavijo prednosti bivanja v evropski skupnosti in jih vodijo do novega znanja.

V besedilu o evropskem državljanstvu, ki ga lahko najdemo v priročniku *Evropski učni moduli* (Eekhout in Willemsen, 2014, str. 31), so morali dijaki 4. letnika PTI programa podčrtati pet besed, ki so pomembne za njihovo prihodnost ter kasneje svoje odločitve predstaviti sošolcem. Navedene besede v besedilu so bile: *solidarnost, okolje, nadzor meja, tuji delavci, varnost hrane, delo, človekove pravice, dobra plača, pošten delež za vse, kultura, glasbeni festival, evropsko nogometno prvenstvo, čisto morje, ribištvo, prosti trg, odprte meje med državami članicami EU, možnost dela kjerkoli, evro, testiranje na živalih, varnost, enake pravice za moške in ženske, študij*.

Izbrane besede so dijaki razvrstili po pomembnosti od 1 (zelo pomembno) do 5 (manj pomembno) in prišli smo do naslednjih skupnih ugotovitev. Največ dijakov je kot najpomembnejše izbralo človekove pravice, pošten delež za vse in solidarnost. Malo manj pomembne so se dijakom zdele besede varnost, okolje, nadzor meja, dobra plača. Na tretje mesto so uvrstili enake pravice za moške in ženske, možnost dela kjerkoli, na četrto prosti trg, evro, odprte meje, študij, kulturo. Najmanj pomembna se jim je zdela varnost hrane. Nihče ni izbral besed glasbeni festival, evropsko prvenstvo, čisto morje, ribištvo in testiranje na živalih.

Zanimivo, da so bile navedbe prostega trga, odprte meje in denarna valuta evro dokaj nizko na lestvici razvrstitve po pomembnosti. Možna razlaga je, da dijaki niso doživeli carin na mejah, razen če niso potovali izven EU. Izbira človekove pravice na prvo mesto je večinoma pomenila, da bi dijaki želeli imeti v še več pravic, ni pa bilo mišljeno, da bi pravice širili na druge ljudi ali družbene skupine.

Naši dijaki prihajajo iz različnih okolij, imajo različne izkušnje iz osnovnih šol, različno motivacijo, različne metode učenja, vsi pa imajo radi računalnike in telefone. Med poukom

sociologije v zaključnem letniku SSI programa smo na internetu našli nekaj kvizov o EU, ki smo jih reševali, nato pa so dijaki predlagali, da bi sami izdelali svoj kviz o evropskih vsebinah, obravnavanih pri pouku in bi ob tem utrjevali učno snov. To je bila priložnost, da dijaki izrazijo svojo ustvarjalnost, kreativnost in neponovljivost.

Razdelili smo se v šest skupin, v vsaki so bili štirje dijaki. Vsaka izmed skupin je imela nalogo pripraviti deset osnovnih zaprtih tipov vprašanj o vsebinah EU, ki smo jih obravnavali pri pouku. Skupaj smo izbrali deset vprašanj in sestavili kviz, ki je bil izdelan tako, da je vsako vprašanje imelo štiri možne odgovore. Posamezni odgovori so lahko tudi zavajali. Čas za vsak odgovor je bil omejen na deset sekund. Kviz smo med poukom preko spletnih strani https://goo.gl/hScJGq posredovali ostalim dijakom, ki so kviz reševali na osebnih mobilnih telefonih in tekmovali med seboj. Prvi najboljši rezultati so dosegli okoli 40 % vseh točk, ki jih je ponujal pravilno rešen kviz v najkrajšem možnem času. Ker sta bila dijaka s prvima najboljšima rezultatoma ocenjena z odlično oceno, so dijaki začeli tekmovati med seboj v hitrosti in pravilnih odgovorih in tako utrjevali učno snov. Razredna delovna klima se je precej izboljšala, uporaba mobilnega telefona pa je pozitivno pripomogla k motivaciji dijakov za učenje evropskih vsebin.

Kviz je bil izveden še v ostalih oddelkih z napovedjo, da naslednjo uro sociologije vsi potrebujejo mobilne telefone. Ker so bili rezultati posameznih dijakov vidni na spletu, so med seboj tekmovali tudi oddelki. Znanje o evropskih vsebinah se je izboljšalo in utrdilo. Zanimanje dijakov za evropske vsebine se je povečalo, kar se je kasneje pokazalo pri ocenjevanju znanja. In kaj je pri tem najlepše? Začeli smo z majhnimi koraki. Nismo vsega vedeli o EU, a vendar smo sestavili kviz. Morda je pogum tisto, kar bodo nekoč cenili bodoči delodajalci naših dijakov. Dijake, ki so ustvarjalno sodelovali, lahko nagradimo z dobro oceno. To bo zelo verjetno spodbuda za ostale sošolce.

Vprašanja v našem učnem kvizu so zajemala osnovne podatke o EU. Nanašala so se na: število prebivalcev v EU, koliko držav sestavlja evro območje, kdaj je dan EU, koliko jezikov govorimo v EU, katera denarna valuta se uporablja v naših sosednjih državah, koliko slovenskih poslancev sedi v evropskem parlamentu, kdaj je Slovenija postala članica EU, koliko je vseh poslancev v evropskem parlamentu, kje je sedež evropskega parlamenta in kaj pomeni Schumanova deklaracija. Po osvojitvi osnovnega znanja o evropskih vsebinah so dijaki predlagali in pripravili še zahtevnejši kviz s pomočjo publikacij *Osnovna dejstva in podatki o Evropi in Evropejcih* ter *Evropa v 12 poglavjih*, ki so ju leta 2007 objavili pri Evropski komisiji v Bruslju.

Pri pouku sociologije je pomembno avtentično in transformativno učenje. Pri dijakih so predhodno prevzete vrednote, stališča, prepričanja, lastne domneve in ideje s tem postavljene pod vprašaj in se oblikujejo nova znanja, stališča, vzorci vedenja, ki imajo za posameznika večjo veljavnost. Marentič Požarnikova (2005) ugotavlja, da je bistvenega pomena, da zna učitelj ustvariti produktivno učno okolje, ki bo vzpodbudno za učne aktivnosti.

Primer 1: Posnetek TV zaslona

Učni cilj: avtentično učenje z analiziranjem posnetka TV zaslona.

Z metodo razgovora smo razvijali učne cilje: razumevanje informacij, samostojno razmišljanje, poglabljanje vsebine, simulacija igre vlog (vloga poročevalca)…



Slika 1: Članstvo Slovenije v EU in življenjski standard
Vir: POP TV, 9. 5. 2016, fotografija: Andrej Svete

Primer 2: Fotografija dokumenta

Če ste državljan EU, imate pravico do gibanja, prebivanja in dela kjerkoli v Uniji. Če ste končali vsaj triletni univerzitetni študij, bodo vaše kvalifikacije priznane v vseh državah EU, saj državne članice medsebojno zaupajo v kakovost nacionalnih sistemov izobraževanja in usposabljanja. (Fontaine, 2010). Za ponazoritev gibanja, življenja in dela v Evropi lahko uporabimo stare dokumente.

Učni cilji: avtentično učenje z dokumentom, razprava okoli dokumenta dejansko povezana z življenjem, razlaga osebne izkušnje, razumevanje in ponazoritev učne vsebine s področja politike notranjega trga, prostega pretoka ljudi in blaga.



Slika 2. Viza za potovanje iz Jugoslavije v Francijo leta 1988
Fotografija: Andrej Svete

Primer 3: Uporaba časopisnega vira

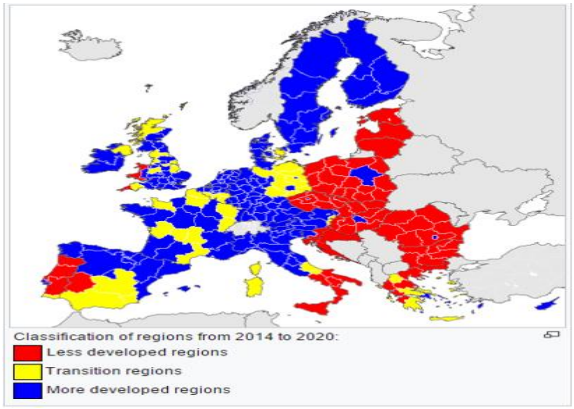
Učni cilji: aktualizacija pouka z razvijanjem miselnih veščin, učinkovitim govorom, krepitvijo empatije in demokratičnih vrednot.



Slika 3: Evropa več Evrop
Vir: Delo, 7. 3. 2017, fotografija: Andrej Svete

Primer 4: Delo z internetnimi viri:

Učni cilji: dodatno gradivo za pomoč pri aktivnem pogovoru, konstruktivni diskusiji in raziskovalnem učenju, projekcije (napovedovanje) na temo razvite, srednje razvite in manj razvite regije v EU.



Slika 4: Razvite, srednje razvite in manj razvite regije v EU
https://en.wikipedia.org/wiki/Regional_policy_of_the_European_Union (4. 7. 2017)

Primer 5: Kreativna delavnica

Učni cilji: razvijanje kreativnosti pri pouku in izražanje ustvarjalnosti. Naši dijaki prihajajo iz različnih okolij, zato je bila njihova naloga prinesti v šolo različne dokumente, ki jih najdejo doma. Raziskave namreč kažejo, da je uspešna metoda za dvig kreativnosti uporaba čustvenih povezav. Dijaki so ob dokumentih razpravljali, kateri od dokumentov že sodijo v EU, kateri so še na poti v to skupnost. Z nalogo smo krepili sodelovanje, komunikacijo, iniciativnost in medsebojno pomoč.



Slika 5. fotografija različnih evropskih dokumentov
Fotografija: Andrej Svete

3. Zaključek

Pri obravnavi različnih učnih vsebin je zelo pomembna aktivna vloga učitelja in dijakov. Dijaki pri družboslovnih vsebinah cenijo kreativnost in avtentično učenje. Kakšna bo evropska pot v prihodnost in kako bomo vanjo vključili mlade, ki bodo pomagali določiti prihodnje demokratične, politične, varnostne, izobraževalne, zaposlitvene, socialne, ekološke smernice, je najverjetneje odvisno tudi od tega, kako jim te vsebine posredujemo v času formalnega izobraževanja. Prednost poučevanja danes je, da lahko učitelj sam pripravlja svoja gradiva za aktualizacijo pouka in pri pouku deluje kot vodnik in koordinator. Dijake vodi in usmerja v njihovem razmišljanju na nove, drugačne načine. Evropske vsebine so dijakom bolj privlačne, kadar jih usmerimo problemsko in v njihove vsakdanje življenjske situacije. Z avtentičnim učenjem skupaj s formalnim in neformalnim izobraževanjem dosežemo več aktivnega sodelovanja med poukom, več poglobljenega znanja, boljše učne rezultate ter kompetentno osebo s pozitivno samopodobo.

4. Literatura

Marentič Požarnik, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Univerzum.

Eekhout, Anne-Marie, Willemsen, W. (2014). *Evropski učni moduli* (str. 31). Ljubljana: Evropski parlament, Informacijska pisarna v Sloveniji.

Fontaine, P. (2010). *Evropa v 12 poglavjih*. Luxemburg: Urad za publikacije Evropske unije.

Haralambos, M., Holborn, M. (2000). Sociologija. Ljubljana: DZS.

Mazi - Golob, H. (2003). Ne jih poučevati, pustite jih, da se učijo! Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rojnik, N. (2016). *Učbenik kot didaktični pripomoček za aktivno učenje sociologije* (Magistrsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska_dela_2/pdfs/mb22_rojnik-nastja.pdf

Rutar Ilc, Z. (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov, Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah, priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Stratenschulte, E. D. (2013). *Evropa – Informativna brošura za mlade*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.

Učni načrt. Sociologija, gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vrhovec, M. (2014). *Izobraževanje za ustvarjalnost in inovativnost: Primer projekta individualizacija in personalizacija pouka s pomočjo komunikacijsko-informacijske tehnologije* (Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta). Pridobljeno s http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/vrhovec1399-B.pdf

Žakelj, A., Borstner, M. (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Svete je profesor zgodovine in sociologije zaposlen na Srednji šoli tehniških strok Šiška. Dokončal je tudi podiplomsko specializacijo iz managementa. Sodeloval je pri prenovi gimnazijskega programa kot član šolskega razvojnega tima in pri pripravi priročnika Medpredmetne in kurikularne prenove, ki je izšel pri Zavodu za šolstvo Republike Slovenije. Več let sodeluje s hišo Evropske unije v Ljubljani, s katero aktivno sodeluje in pripravlja predavanja na teme aktivnega evropskega državljanstva obravnavane v sredni šoli. Trenutno aktivno sodeluje na mednarodnem projektu »GEAR: Globalno izobraževanje in aktivno delovanje za zaščito človekovih pravic, vključenost in demokratične vrednote v medkulturnih družbah«, ter izkušnje prenaša v vedno bolj multikulturno šolo.

Aktivnosti za razvoj in urjenje grafomotorike in finomotorike

Activities for the Development and Training of Graphomotor Skills and Fine Motor Skills

Nina Markuš

OŠ Franca Rozmana-Staneta Maribor, POŠ Ivana Cankarja Košaki
nina.markus@guest.arnes.si

Povzetek

V prvi triadi učitelji postavljamo temelje. Na postavljenih temeljih se gradi pouk slovenščine tudi z elementarnimi grafomotoričnimi vajami. Zelo pomembno je, kako se izvajajo grafomotorične vaje v prvem razredu osnovne šole. Zelo pomembno je tudi, da se učitelji dovolj pripravimo za izvajanje grafomotoričnih vaj. Zastavlja pa se vprašanje, ali učitelji poznamo strokovno literaturo, ki nam natančneje predstavlja to področje?

Ključne besede: finomotorika, grafomotorika, osnovana šola, pouk slovenščine, prvi razred.

Abstract

In the first three grades, the teachers are setting up the foundations. The Slovene lessons are built on these foundations as well as with elementary graphomotor skills exercises. It is very important how to perform these graphomotor skill exercises in the first grade of primary school. It is also very important that the teachers are prepared enough for the implementation of these exercises. The question arises, whether the teachers are familiar with the professional literature, which is giving more accurately representations in this area?

Keywords: finemotorics, graphomotorics, elementary school, learning proces of Slovene, first class.

1. Uvod

Prvošolci danes nimajo razvitih osnovnih motoričnih spretnosti, in sicer ne zanjo si zavezati čevljev, zapeti in odpeti gumba ter zadrge, obleči ali sleči puloverja, striči s škarjami, pravilno držati pisala, težavo imajo tudi pri nošenju krožnika ali skodelice, itd. Zgoraj naštete dejavnosti so povezane z motoriko rok in prstov. Nekatere motorične spretnosti se razvijejo samodejno. To so hoja, tek, prijem, izpust. Druge se pa moramo naučiti: plavanje, smučanje, smer pisanja in branja (Vezjak, 2009).

Ko so učenci stari šest let pričnemo z začetnim opismenjevanjem, učence pričnemo postopno uvajati v pisanje in branje že v 1. razredu osnovne šole. Pri začetnem opismenjevanju je potrebno nujno razvijati: orientacijo, grafomotoriko in slušno in vidno zaznavanje.

Letno se srečujem s prvošolci. Grafomotorika z generacijami iz leta v leto slabi. Imamo ogromno dobre strokovnem literature, kako pri učencih to področje izboljševati, uriti in razvijati. Vendar pa so potrebne tudi ideje učiteljev. Za učence sem pripravila delo po

postajah, s katerimi razvijajo svojo grafomotoriko in finomotoriko. Te bom v prispevku tudi predstavila.

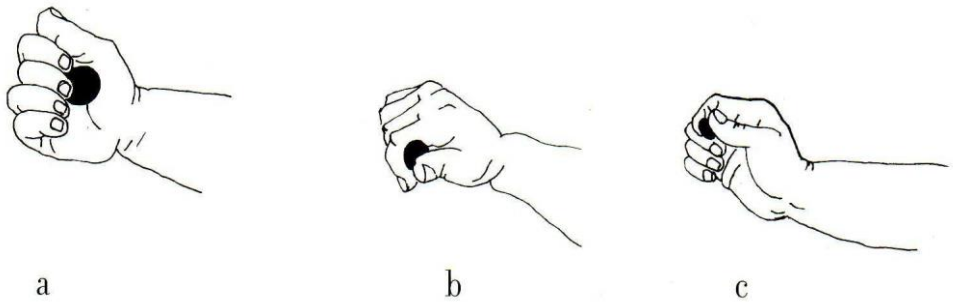
2. Izraz »motorika«

Motorika prezentira celoto vseh gibalnih zmožnosti posameznika. Psihomotorične sposobnosti omogočajo koordinacijo gibov telesa, ravnotežje, skakanje, hojo, tekanje, koordinacijo rok in nog. Vizualna motorična koordinacija usmerja pogled in spremlja vse te motorične aktivnosti. Področje motorike se deli na: grobo ali veliko motoriko, reflekstne gibe in fino motoriko (Laznik Novljan in Šalehar, 1999).

Groba ali velika motorika so gibi, pri katerih se uporabljajo velike mišične skupine (Marjanovič Umek idr., 2000, str. 173 – 175)

Refleksni gibi *»…so nenamerni tipični gibi mišic in spremembe v telesnem položaju, ki se pojavijo kot odziv na določene dražljaje.«* (Marjanovič Umek idr., 2004, str. 170). »*Raziskave so pokazale, da lahko pri novorojenčkih opazimo 27 različnih refleksov.«* (Marjanovič Umek idr., 2000, str. 171)

Fina motorika so drobni gibi, pri katerih se uporabljajo majhne mišice (Marjanovič Umek idr., 2000). Pri 2. in 3. letu starosti otrok prične usvajati fine gibe z oblačenjem in slačenjem. Dojenčki stari od osem do dvanajst mesecev primejo pisalo tako, da z njim rišejo. Pisalo držijo s celo roko za zgodnji tretjini, kasneje na sredini, nato pa še le z blazinicami prstov. V 3. letu starosti držijo pisalo z blazinicami na spodnji tretjini pisala. Med te drobno gibalne spretnosti sodi tudi rezanje s škarjami, zgibanje papirja. Pri 4. letu otrok že tiska črke, številke, vendar počasi in nenatančno. Pri 5. letu starosti velika večina otrok že zapiše svoje ime z velikimi tiskanimi črkami in tudi nekaj številk. Do 8. leta starosti zmore otrok že zapisati stavke, besede, ki jih ustrezno ločuje, redko pa še obrača številke in črke. Pišejo že s pisanimi črkami. (Marjanovič Umek idr, 2000). Finomotorika je zelo pomembna pri zapisu črk – opismenjevanju. Otroci, ki imajo dobro razvito grobo motoriko in fino motoriko imajo manj težav na področju opismenjevanja. »*Obvladovanje grafomotoričnih spretnosti in pisanja pomeni sklenjeno fazo diferenciranosti in zrelosti motorike prstov. Diferenciacija prstov je pomembna za pravilen prijem in držo pisala. Težimo k razvoju tako imenovanega pincetnega prijema.«* (Laznik Novljan in Šalehar, 1999, str. 43)



Slika 1: *Razvoj motorike prstov: a) prijem s celo roko b) prijem s palcem in kazalcem c) prijem z blazinicami prstov – pincetni prijem*

3. Začetno opismenjevanje

3.1 Orientacija

Z orientacijo učenec tudi razvija poimenovalno in upovedovalno zmožnost. Tako se izraža – na, pod, v, enako, manjše, večje, ob čem pa razvija logično mišljenje. *»Z vajami za orientacijo se otroci pripravljajo na šolske in tudi druge dejavnosti, ki vključujejo prostorsko razporeditev, pomnjenje smeri in ustrezno izrabo prostora. Črke imajo določeno obliko, tudi smer in umeš*enost *v prostor glede na list in črtovje. Učenci lahko pridobivajo izkušnje za osnove pisanja z vodenimi in z ne vodenimi dejavnostmi na različnih površinah.«* (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999, str. 9). Orientacija se pridobiva na naslednjih treh nivojih: na telesu, v prostoru in na papirju.

3.2 Orientacija na telesu

V delovnem zvezke Danes rišem, jutri pišem (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999, str. 9), so navedene naslednje vaje:

Vaje za orientacijo na svojem telesu: Dvigni levo roko; Dvigni desno roko; Dvigni desno roko, in zdaj še kazalec desne roke; Dvigni prstanec leve roke.

Vaje za orientacijo na tujem telesu: Z desno roko pomahaj desnemu sošolcu; Rahlo se prikloni levemu sošolcu; Pozdravi sošolca, ki sedi za teboj; Položi levo roko na desno ramo sošolcu, ki sedi pred teboj, in mu zaželi prijeten dan.

Navodila za vaje, s katerimi ugotavljamo stranskost roke, očesa, ušesa in noge: Zvij list papirja in poglej skozi daljnogled; Prisluhni tiktakanju ure na roki; Podaj sošolcu žogo; Ulovi žogo; Brcni žogo

3.3 Orientacija v prostoru

Otrok pridobiva občutek za prostor.

Vaje za razvijanje orientacije v prostoru: Če se premikamo po stopnicah po desni strani, vprašamo: Kdo je na levi strani stopnic? Kdo je na desni strani stopnic? Kdo je na spodnjem delu stopnic? Kdo je na zgornjem delu stopnic?

Vaje v razredu: Na levi strani učilnice se dotakni predmeta. Na desni strani učilnice se dotakni predmeta. Kaj je na stenskem panoju na desni strani? Prinesi predmet, ki je na desni/levi strani učilnice.

3.4 Orientacija na papirju

Dobro je, da učencem na samem začetku ponudimo večje liste in različna pisala. Dobro je uvesti slikovne ponazoritve za glavne smeri (zgoraj, spodaj, levo, desno). Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, (1999) navajajo, da je zgoraj rumeno sonce, spodaj zelena trava, levo rdeče jabolko, desno pa moder metulj. Dobro je, da imamo te aplikacije tudi na šolski tabli in učenci v zvezku. Za vajo lahko izvajamo orientacijski nareke, torej da učenci rišejo po navodilih. Učitelj mora biti dosleden pri zahtevi, da poteka smer pisanja, risanja od zgoraj

navzdol in od leve proti desni.

4. Grafomotorika

*»Izraz grafomotorika je sestavljen iz dveh delov: graf in motorika. Izraz graf je vzeta iz stare grščine, kjer je pomenila pisati. Danes pomeni pisno znamenje za glasove, foneme in za pojave stavčne fonetike, kot so črke, ločila in druga znamenja. Beseda motorika pomeni sposobnost gibanja, tudi enakomernega, neprekinjenega, v ritmu potekajočega gibanja z roko pri pisanju. Grafomotorika torej pomeni gibalno sposobnost za pisanje – oblikovanje črk in drugih pisnih znamenj.« (*Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000, str. 69*)*

»Da bi lahko določene grafične znake oz. niz znakov razmestili v prostor, jih oblikovali in pravilno usmerili, potrebujejo otroci določene spretnosti, sposobnosti in veščine. Govorimo o grafomotoriki. Otrok zazna neki grafični simbol in si ga želi posnemati, za to pa je potrebna motorična, vidna in miselna usklajenost«. (Medved Udovič in Jamnik, 2000, str. 20).

Grafmotorične vaje prezentirajo določene segmente črt in linij. Iz teh pa so sestavljene črke in številke. Venceslav Šopič (1965) pravi, da so tiskane črke sestavljene iz naslednjih elementov: navpičnih in vodoravnih črt, poševnih črt, krogcev, polkrogov, tričetrtinskih krogov.

4.1 Stopnje grafomotorike

V razvoju grafomotorike opazujemo in ločimo več stopenj: stopnja čečkanja, stopnja oblik, stopnja skic in stopnja risb.

- Stopnja čečkanja

Značilna za dveletne otroke. Gibi so sunkoviti, nimajo kontrole. Otroci se veselijo, ker pisalo pušča sled.

- Stopnja oblik

Pri treh letih v tem obdobju riše otrok kroge, kvadrate, pravokotnike, križce. Ta faza se imenuje prerisovanje, posnemanje oblik. Dejavnost je načrtovana. Otrok se nauči narisati krog (3 leta), kvadrat (4 leta) in trikotnik pri 5 letih in nato pravokotnik, pri 6 letih pa že romb.

- Stopnja skic

Dve obliki otrok sestavi v abstraktni vzorec. Znotraj likov riše črte.

- Stopnja risb

Med 4. in 5. letom otroci desežejo stopnjo risb. Pričnejo risati prve okončine, lase. Posnemajo črke, vendar jih pomen teh ne zanimajo. Črke prerisujejo zrcalno.

»Razvoj grafomotorike je povezan s sleherno drobno motoriko rok, pa naj gre za striženje, sestavljanje lesenih lego kock, izdelovanje drobnih predmetov, barvanje risb v pobarvankah ali za gnetenje testa v mamini kuhinji, oblikovanje piškotov ipd. Če je otrokova grafomotorika v času, ko se začne sistematično opismenjevanje, dobro razvita, hitreje napreduje, saj obvlada osnovne gibe, poteze, pravilno držo pisala ipd.« (Medved Udovič in Jamnik, 2000, str. 21)

4.2 Grafomotorika v kurikulumu

S funkcionalnimi cilji učni načrt natančneje opredeljuje področje grafomotorike.

Učenci se učijo in vadijo osnove pisanja, in sicer: držo telesa pri pisanju, držo in uporabo raznih pisal, orientacijo na svojem telesu, v prostoru in na papirju, smer pisanja od leve proti desni, od zgoraj navzdol, poteze, ki tvorijo prvine črk in številk (z različnimi gibalno-grafičnimi vajami v prostoru in na papirju, s celim telesom, z deli telesa in z raznimi materiali).

Učenci spontano in prek igre izražajo pomen s pisanjem: opazujejo like/predmete in jih na osnovi enakosti/podobnosti razvrščajo v skupine; povedo v šem so si enaki/podobni/različni, v zapisani besedi zaznamujejo enake črke, v besednih parih pa različne, prerisujejo oz. sami napišejo črke ter jih povezujejo z glasovi, prerisujejo oz. sami napišejo preproste besede, sami napišejo svoje ime oz. besede, ki jih poznajo, narišejo oz. sami napišejo besedilo ali pa ga narekujejo učitelju. (Nacionalni kurikularni svet, str. 14, 1998)

4.3 Osnove pisanja

V priročniku k delovnemu zvezku Danes rišem, jutri pišem so navedene osnove pisanja. (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin,, 1999).

- Drža telesa pri pisanju

Učitelj mora učencem od prvega šolskega dne učencem prikazovati pravilno držo. Doseči je potrebno samokontrolo. Učenci bodo pričeli opozarjati drug drugega na nepravilno držo. Otroke se pohvali ob pravilni drži, druge pa na le-to navajamo.

- Položaj glave in druge roke

»*Glavo drži pokonci. Roko, s katero pišeš, položi na mizo, da bo še malo počivala. Nasprotno roko pa dvigni tako, da je komolec prislonjen na mizo, z dlanjo pa si pokrij obraz. Glavo pusti v tem položaju, roko pa položi na spodnji del lista oz. zvezka. Roka, ki ne piše, drži list in kasneje zvezek, da se ta ne premika.«* (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin,, 1999, str. 5)

- Položaj trupa in nog

»Stol pomakni k mizi tako, da še vedno udobno sediš. Hrbet nasloni na naslonjalo stola. Boki so obrnjeni naprej. Stegna počivajo na sedalu stola, kolena pa so upognjena v pravem kotu.«(Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999, str. 6). S stopali mora otrok biti na tleh.

- Položaj roke, s katero pišeš

»Sproščeno primi svinčnik med prste in se pripravi, da boš potegnil črto. Pisalo drži rahlo. Z njim riši po praznem listu papirja.« (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin,, 1999, str. 6). Konice učenčevih prstov ne smejo biti bele. To pomeni, da je prijem pisala premočen.

- Položaj prstov

»*Približno dva prstka nad konico primi pisalo s palcem in kazalcem. Nasloni ga na sredinec. Ta prijem vadi, preden sploh začneš pisati. Mezinec, zunanji rob dlani in del podlahti se dotikajo lista oz. mize. Palec in kazalec vlečeta pisalo nazaj in za njim nastaja sled – črta. Pri tem delamo gibe le v komolcu in rami. Zgornji del svinčnika je obrnjen proti desni, stran od rame.«* (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999, str. 6)

Izvajamo tako imenovani **pincetni prijem** pisala. Če imajo učenci še težave, si lahko pomagajo z nastavki, ki učenca prisilijo v pravilen prijem pisala.

- Položaj lista

»List leži na mizi tako, da ga gledaš naravnost, ni nagnjen ne v levo in ne v desno.« (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999, str. 7). List stoji vzporedno s spodnjim in zgodnjim robom mize.

- Položaj mize, svetloba

»Miza je postavljena tako, da svetloba pada nanjo in ta ne sveti v oči. Senca naj ne pada na list – pisalno površino.« (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999, str. 7). Paziti je potrebno, da imamo v razredu na voljo mizice različnih višin. Med otroki so višinske razlike.

- Drža in uporaba različnih pisal

Opismenjevanje poteka hitro. K uspehu botrujejo izkušnje z držanjem, uporabo različnih pisal na različne podlage (asfaltno igrišče, peskovnik, tabla, različni papirji itd).

Pisanje z različnimi pisali uvajamo postopno, sistematično. Pomembno je naslednje zaporedej: kreda, voščenka, flomaster, suha barvica in svinčnik (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999).

Ropič idr. (1999) opisuje primere dejavnosti za razvijanje ročnih spretnosti: risanje z mivko in lepilom, navijanje volne, risanje s kredo, mešanje s kuhalnico, razvrščanje majhnih predmetov, luščenje koruze, obrisovanje različnih predmetov in roke, natikanje in nizanje različnih predmetov, gnetenje testa, prerisovanje vzorcev, iskanje črt v okolici (ograja, deblo, mreža, ceste, parket, nogavice).

4.4 Poteze

Ropič (1999) navaja, da poznamo šest osnovnih potez: navpična, vodoravna, poševna poteza, krog, polkrog in lok.

5. Učiteljeve ideje grafomotorike in finomotorike aplicirane v praksi

Z doslednim in natančnim delom lahko vplivamo na razvoj grafomotrike. Pomagamo si lahko z didaktičnimi gradivi in idejami učiteljev. Ta gradiva dobijo vrednost še le, ko zaživijo pod prsti učencev. Nekaj svojih idej za razvoj grafomotorike in finomotorike predstavljam v tem prispevku.

5.1 »Potuj po poti«

Učenci s pinceto, s pincetnim prijemom, primejo fižolček. S tem potujejo po poti (krivi, lomljeni, ravni, ipd.) do konca v posodico. Kdor zbere največ fižolčkov je zmagovalec.





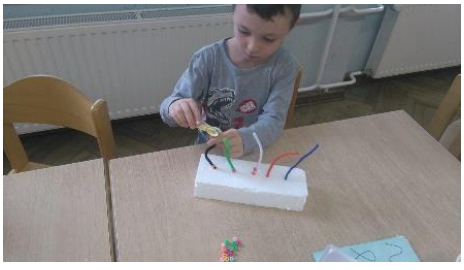

Slike 2, 3, 4, 5: *Potovanje po poti*.

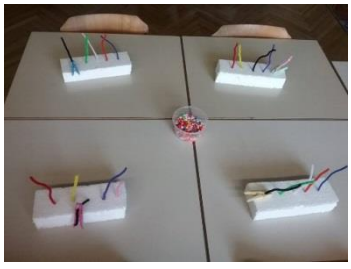
Učenci s kapalko zajamejo vodo in po reki potujejo (ravne črte, krive črte, lomljene črte, ipd.).




Sliki 6, 7: *Po vodni poti*.

Učenci s ščipalko primejo perlice in jih natikajo na kosmate žice, ki so zapičene v kos stiropora.





Slike 8, 9, 10: *Natikamo perlice*.

5.4 »S prstom po pesku, semenih in silikonu« in »zapis s kredo«

Učenci vzamejo element, ki je zapisan na kartici. Po tem najprej potujejo s prstom po silikonu (tekoče lepilo). Nato pa to zapišejo v zdrob, v pesek, ipd. Nazadnje še s kredo zapišejo črko ali številko na majhno tablico. Diferenciacija: zapis besed, povedi.





Slike 11, 12, 13: *Drsenje po semenih, zdrobu in silikonu.*

5.5 »Šivaj v luknjice«

Učenci napeljejo vrvico skozi plastično prijemko. S pincetnim prijemom pikajo pikalko v luknjice v katerih ostane vrvica, če so pravilno držali prijemko. Za njimi ostaja sled in nastaja oblika.



Slika 14: *Pikanje v luknjice.*

5.6 »S cofki oblikuj vzorec«

Učenci potrebujejo tekstilne cofke, pinceto in škatlo z vrocem. Učenci s pincetnim prijemom primejo pinceto in nosijo cofke na pravilno mesto, glede na vzorec, v prazne luknjice v škatlo od jajc.





Slike 15, 16, 17: *Vzorci s cofki.*

5.7 »Reži do cilja«

Učenci si izberejo listič na katerem je narisana pot (lomljena, kriva, ravna). S škarjami pričnejo na starcu in po črti potujejo s pravilnim prijemom škarij do cilja.




Sliki 18, 19: *S škarjami do cilja.*

5.8 »Natikam delčke slamic«

Učenci na vrvico ali na palčko natikajo razrezane delčke slamic. Učenci prejmejo vzorec, kateremu sledijo.

6. Zaključek

Pred dvema desetletjema, ko so učenci prišli v prvi razred, so znali od prvega do zadnjega vsi plezati po drevesu, si iz lesa izdelati lok, preskočiti oviro, a je danes temu ravno nasprotno. Danes imamo tudi učitelji to priložnost, da pa učence postavimo pred življenjske izzive. Tako sem se tudi sama lotila praktičnega dela pri slovenščini, zgodnjega opismenjevanja. Prišli smo do ugotovitev, da se je s postajnimi vajami grafomotorike in finomotorike poglobila motivacija učencev po urjenju grafomotorike in finomotorike. Izboljšave grafomotorike so bile tudi vidne pri sami drži pisala in zapisu v zvezek. Predlagala bi, da bi učitelji razvijali še več teh idej in jih vključevali v učni proces ter se razgledovali po različnih zanimivih virih in strokovnih literaturah.

2. Literatura

Križaj Ortar, Magajna,L., Pečjak, S. in Žerdin,T. (2000). *Slovenščina v 1.triletju osnovne šole, 1.del.* Trzin: Izolit.

Laznik Novljan, J. in Šalehar,M. (1999). *Čarobni svet besed priročnik za učitelja pri pouku slovenščine v 1.razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazo Ravnik, T., Bratanič, B. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Založba Rokus.

Medved Udovič, V. in Jamnik, T. (2000). *S slikanico se igram in učim, priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenščino v prvem razredu 9 – letne osnovne šole.* Ljubljana: DZS.

Ropič, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem.* Delovni zvezek za opismenjevanje v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.

Ropič, M., Urbančič Jelovšek, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem: Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Rokus.

Učni načrt (2011). Program osnovana šola. *Slovenščina.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Nina Markuš je profesorica razrednega pouka, študentka doktorskega študija »Edukacijske vede« in učiteljica na OŠ Franca Rozmana-Staneta Maribor, POŠ Ivana Cankarja Košaki. Z učenci se z notranjo vnemo loteva razno raznih izzivov, preizkusov sodobnih pristopov in izpeljave raznih projektov. Njeno raziskovalno področje so konstruktivistični pristopi v osnovno šolski praksi na razredni stopnji.

Gibalna ustvarjalnost

Mobile Creativity

Darja Bastl

III. osnovna šola Celje
darja.bastl@bass.si

Povzetek

Otrok se giblje v ritmu lastnega srca, zato morajo biti šolske dejavnosti usklajene z ritmom, ki ga narekuje otrokov srčni utrip. Ritem ustvarja svojevrsten red in notranjo disciplino. To v otroku ustvarja trden in nujen občutek varnosti, ki kasneje vpliva na oblikovanje volje, čutenja in mišljenja. Otrok je v celoti ritmično bitje. Deluje in živi ritmično. Zvok in ritem pomagata otroku, da se nauči uskladiti um in telo. S poskakovanjem, kimanjem in pozibavanjem, otrok proučuje delovanje lastnega telesa, vadi usklajeno premikanje različnih delov telesa ter sam celo načrtuje gibanje, ki ga nato izvede. Raznolikost zvoka in ritma spodbudi otrokove možgane, da raziskujejo povezavo med zvokom in posledico. Ritem odpre srce, odprto srce pa naredi plodna tla za razvoj intelekta.

Ključne besede: glasba, igra, rajalne igre, ritem

Abstract

The child moves in the rhythm of his own heart, so the school activities must be coordinated with the rhythm dictated by the child's heartbeat. Rhythm creates a unique order and inner discipline. This creates a strong and urgent sense of security in the child, which later influences the formation of will, feelings and thinking. The child is a completely rhythmic creature. It works and lives rhythmically. The sound and rhythm help the child to learn to harmonize the mind and body. By bouncing, moving and rocking child studies the functioning of his own body, exercises coordinated movement of various parts of the body, and he even plans the movement, which he then performs. The diversity of sound and rhythm stimulates the child's brain to explore the connection between sound and its consequence. The rhythm opens the heart, and the open heart makes fertile soil for the development of the intellect.

Keywords: music, play, playful game, rhythm

1. Uvod

Najosnovnejše potrebe pri otroku so gibanje, igra in ustvarjanje. Pomembno je, da se otrok igra s svojim gibanjem in fizično raziskuje svojo okolico.

Krofličeva in Gobčeva (1995, str. 13) poudarjata, da je plesna vzgoja v najširšem pomenu vzgajanje s plesom. Je vzgojna in učna metoda, pri kateri oblikujemo gib, se izražamo skozi gib in ustvarjamo z gibanjem. V sodobnih metodah učenja in poučevanja postaja učenje skozi gib in ples nepogrešljiva sestavina učnega procesa, zato je enakovreden sestavni del predšolske in šolske vzgoje.

S plesom razvijamo otrokove zmožnosti navezovanja stikov tako z bližnjo kot z daljno okolico in jih navajamo na pravilen odnos do drugih ljudi. Torej je ples učinkovito sredstvo

socializacije. To dosežemo s skupinskimi vajami in skupinskimi plesi, med katerimi so nekateri plesi v paru še posebej primerni za sproščene medsebojne odnose. V skupini otroci podrejajo lastne interese skupnim in s tem razvijajo razumevanje, obzirnost in strpnost.



Slika 1: Gibanje v ritmu

2. Jedro

Ples je dejavnost, v kateri se »najde« vsak človek Tako se, pri otroku in tudi starejših, z igro, gibanjem, sodelovanjem in ustvarjanjem v skupini, razvije kakovostna komunikacija.

Gordana Schmidt in Marjanca Kos (2010) v svojem delu navajata: »Znanost vedno znova ugotavlja, da se najbolj učinkovito učimo, ko uporabljamo vsa čutila: za vid, sluh, otip, okus, vonj ter z gibanjem. Vid, sluh, morda še otip uporablja tradicionalno učenje, medtem ko celostni pristop uporablja še gibanje ter okus.«

V vzgojno-izobraževalni proces na razredni stopnji osnovne šole se ustvarjalni gib, kot metoda pouka, počasi vključuje zadnjih nekaj let. Oblike dela so lahko frontalne, skupinske ali individualne. V poštev pridejo vsi učni in vzgojni predmeti.

Gibanje, ki služi izražanju, komuniciranju, oblikovanju, ustvarjanju, je naravno človekovo gibanje, zato učitelj ne potrebuje posebnega gibalnega predznanja, ampak le metodično znanje, iznajdljivost in izvirnost. Pobudo v gibalnem ustvarjanju prepušča otrokom oziroma jih na ustrezen način animira in spodbuja.

V vzgojnem procesu poznamo različne vrste gibalnih dejavnosti:

- gibalne in rajalne igre,
- pantomima,
- spontane in usmerjene igre z vlogami, gibno, plesno in govorno dramatiziranje,
- gibalno didaktične igre.

Osnovne prvine učenja so gibalne zgodbe. Otroke spodbujajo k zbranosti, poslušanju in sledenju navodil za gibanje. Po izvedbi so podobne bansom, saj tako gibalno kot plesno opisujejo dogajanje v zgodbi, otroke zabavajo in sproščajo, hkrati pa otroci spoznavajo plesne elemente, kot so tek, drsenje, hoja po prostoru, vrtenje…



Slika 2: Gibalno didaktična igra

Prednost rajalnih iger je, da lahko usklajujemo ritem gibanja in petja ter se prilagajamo hitrosti otroka, da le- ta lahko sledi- posneta glasba nam tega ne omogoča. Obstaja več različic posameznih rajalnih iger, lahko pa si izmišljamo in dodajamo tudi zahtevnejše ravni ter na ta način igro popestrimo. (Rupnik, 2014)

Ob gibalnih zgodbah otroci vadijo nove plesne in gibalne elemente. Možnost imajo, da dodajajo in si izmišljujejo nove elemente, ob veselem vzdušju. Otroci se učijo med igro in zabavo, pri tem pa doživljajo prijetna čustva. Pomembna je tudi orientacija v prostoru, ki se povezuje z razvijanjem ravnotežja. Gibanje aktivneje vključuje otroka v učenje kot pasivno poslušanje – otrok dalj časa ohranja informacije, ki jih je aktivno telesno doživel. Tako vplivamo tudi tiste otroke, ki sprejemajo informacije prvenstveno z gibanjem, ostala čutila pa so sekundarna. (Schmidt, 2009)

Pri gibalnih zgodbah delamo z manjšim številom otrok. Učitelj mora vizualno spremljati vsak otrokov gib. Otroci morajo imeti veliko prostora za izvajanje plesnih dejavnosti. Otroci si pri gibalnih zgodbah pridobivajo samozavest, ker so vsi gibi, ki jih otroci izvajajo pravilni in ne pride do napak. Vloga učitelja je zelo pomembna, saj mora otroke spodbujati in kazati navdušenje nad njihovimi novimi gibalnimi rešitvami. Učitelj pripoveduje zgodbo dramatično: spreminjanje tona, višine in tempa glasu. Pripovedovanje naj vsebuje premore, da lahko otroci v celoti pokažejo kar želijo.

Učitelj jih mora opazovati, vzpostaviti očesni stik z učenci. Gibalne zgodbe so namenjene vsem skupinam otrok, tudi tistim z učnimi težavami, fizičnimi pomanjkljivostmi ali drugimi specialnimi potrebami.

Človek z gibanjem sprošča napetosti, mišične in duševne, kar blagodejno vpliva na telo in ga sprosti. Otrokom je potrebno nuditi veliko gibanja, saj s tem otroku omogočamo razvoj in motiviranost za dejavnost.



Slika 3: Gibalna zgodba

Duševno in telesno sprostitev dosežemo, ko otroku ponudimo aktivno gibanje z gibalno plesnimi igrami, ko se posameznik vživi v vlogo, medtem ko vizualizira in se giblje ter se z gibanjem umiri.

Psihofizično sprostitev dosežemo s pomočjo sprostitvenih in meditativnih tehnik. Sprostitev je najbolj naravno stanje naše duše in telesa. Sprostitev in počitek sta si podobna, le da je potrebno za sprostitev nekaj narediti. Sprostitev je odsotnost psihične in fizične napetosti, je nasprotje stresu. Stresno stanje nam vzame veliko življenjske energije, od katere je odvisno naše zdravje, ustvarjalnost, kakovost in dolžina življenja. Najbolj pogoste sprostitvene tehnike, ki jih uporabljamo pri otrocih so: sprostitev z dihanjem, sprostitev z masažo, sprostitev z barvami in oblikami….

Sprostitev v naravi je za otroke zelo sproščujoča, saj gibanje v naravi krepi imunski sistem. Otroci postanejo bolj odporni in običajno so bolj zdravi od svojih vrstnikov.

Gibanje pozitivno vpliva tudi na pridobivanje koordinacije, ravnotežja, gibljivosti in moči. Nekatere motorične sposobnosti so v veliki meri prirojene. A s primerno vadbo se raven teh sposobnosti lahko močno izboljša. S koreografijo na prijetno glasbo, je vse skupaj lahko toliko bolj prijetno. (Kunstelj, 2015)



Slika 4: Nastop otrok na prireditvi

3. Zaključek

Ples je ustvarjalna dejavnost, ki je vpletena v življenje vseh otrok. Pomeni izziv in nove možnosti za spoznavanje samega sebe in drugih. Plesno izražanje ima pomembno vlogo pri medsebojnih odnosih in sodelovanju v skupini. Otrok je motiviran za tisto, kar ga zanima in mu je všeč. Sledil bo stvari, do katere ima pozitiven in čustven odnos in nad katero se navdušuje. Za otroke ples predstavlja prijetno rekreacijo ob glasbi. Otroci se učijo nastopanja in si s tem krepijo samozavest. Skozi ples se lahko poistovetijo z zvezdami iz videospotov in tako postanejo zvezde tudi sami.

Pri svojem delu sem ugotovila, da ni potrebno veliko, da otroke pripraviš, da se plesno izražajo. Ples dobro vpliva na vzdušje v skupini, saj so otroci po izvajanju bolj sproščeni in umirjeni. Ples nam nudi ugodje, veselje, sproščenost, boljše sodelovanje v skupini in komunikacijo. Zaradi vseh pozitivnih vplivov, ki jih ima ples in gibanje na učence, bom z učenjem plesa in plesnih iger v prvi triadi osnovne šole nadaljevala tudi v prihodnje.

4. Literatura

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta Koper.

Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje. Metodični pripomoček za usmerjene gibno-plesne dejavnosti*. Novo mesto.

Kunstelj, J. (2015). *Vpliv pogostosti organizirane gibalne vadbe na gibalno učinkovitost otrok* (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Preksavec, K. (2015). Ples v predšolskem obdobju (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rupnik, V (2014). *Plesna umetnost*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije

Schmidt, G. (2009). *Gibalne zgodbe – zgodbe za plesno in gibno izražanje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://www2.arnes.si/~gschmi/

Videmšek, M. in Stančevič, B. (2011). *Ulovimo prosti čas: Gibalne igre na prostem za otroke in starše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Predstavitev avtorice

Darja Bastl je profesorica razrednega pouka. Pri svojem delu je iznajdljiva in kreativna. Metode dela in načine poučevanja vedno poskuša približati in prilagoditi generaciji otrok, ki jih poučuje. Na šoli že vrsto let vodi plesni krožek in s svojimi plesalci zastopa šolo na različnih šolskih in javnih prireditvah. Ustvarjalnost otrok razvija tudi na področju likovnega ustvarjanja in izvaja več delavnic za nadarjene učence. Kot mentorica prostovoljcev pri otrocih privzgaja čut do sočloveka za in razvija pomen medgeneracijskega povezovanja.

Metodološki pristop Edgarja Willemsa pri pouku glasbene umetnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Methodological Approach at Lessons of Music in the First Triade of Primary School

Polona Frelih

Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica
polona.frelih@os-staneta.zagarja.si

Povzetek

V članku so predstavljene glasbene dejavnosti, ki so vključene v učno uro po pedagoških načelih Edgarja Willemsa. Učno uro sestavljajo: vzgoja slušnega zaznavanja, ritmična vzgoja, petje pesmi in naravno telesno gibanje. S temi dejavnostmi otrok razvija ritmični, melodični in harmonski posluh. Učitelj, ki vzgaja po tem pristopu, pa mora biti prežet z energijo in ljubeznijo do otrok in glasbe.

Ključne besede: Edgar Willems, glasbeno uho, melodija, naravno telesno gibanje, ritem.

Abstract

The article presents different musical activities that can be included into a lesson according to the principles of Edgar Willems. The lesson consists of the following parts: the education of musical perception, rhythmic education, singing of songs and natural body movement. With these activities the children develop their rhythmic, melodic and harmonic ear for music. The teacher persisting in using this approach must be extremely energetic and full of love for both, children and music.

Keywords: Edgar Willems, melody, musical ear, natural body movement, rythm.

1. Uvod

Glasba je zaporedje tonov, zvenov in šumov. Je del nas, je naša duhovna hrana. Spremlja nas od rojstva do smrti. Ustvarjamo jo z lastnim telesom, poslušamo na različne načine. Pomaga nam v težkih trenutkih in se z nami veseli ob veselih dogodkih.

Glasbeni pedagog Edgar Willems se je zavzemal, da bi lahko glasbeno vzgojo ponudil vsem otrokom, bolj ali manj nadarjenim. Trdil je, da glasbene vzgoje nikomur ne smemo odrekati. Postavil je temelje aktivni glasbeni vzgoji, ki vključuje glasbeno impregnacijo in reprodukcijo ter ustvarjalno izražanje. (Willems, 1989)

V vrtcih, osnovnih šolah ter šolah s prilagojenim programom imamo raznoliko populacijo otrok. Nekateri so glasbeno bolj nadarjeni, drugi manj. Le nekaj jih obiskuje glasbeno šolo. Kaj storiti, da bo večina naših učencev glasbo vzljubila, jo rada poslušala in ustvarjala? Nam bo to uspelo, če jim ponudimo aktivno obliko pouka glasbene umetnosti? Uro, pri kateri se bodo igrali z ritmom, peli, igrali na inštrumente, se gibali in s pomočjo učitelja razvijali ritmični, melodični in harmonski posluh?

Poučevanje po metodi Edgarja Willemsa sem spoznala v blejskem glasbenem centru, kjer sem opazila motiviranost otrok za ustvarjanje in interpretiranje glasbe ter napredek v razvoju posluha. Zanimalo me je, če bi lahko na tak način poučevala tudi v osnovni šoli. Po pridobitvi certifikata sem to začela udejanjati. Otroci se ure glasbene umetnosti veselijo, vsi so motivirani za sodelovanje. Učitelj oz. vzgojitelj mora biti umetnik, ki vsak inštrument in vsako pesem predstavi na umetniški način, predvsem pa z obilo energije, ki prevzame otroka in ga motivira za sodelovanje. V nadaljevanju podajam praktične primere dejavnosti pri učni uri po načelih Edgarja Willemsa.

2. Metodološki pristop Edgarja Willemsa

2.1. Edgar Willems (1890–1978)

Giglio (2015) navaja, da so se v začetku 20. stoletja razvile številne metode in pedagoški pristopi h glasbeni vzgoji. Pomembni pedagogi tega obdobja so bili Emil Jacqu-Dalcroze, Edgar Willems, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltan Kodaly in Schinichi Suzuki. Vsak je razvil svoj pristop s svojo lastno osnovo in psihološkimi temelji, ki temeljijo na otrokovem naravnem razvoju. Vsi ti pristopi razvijajo ustvarjalnost skozi improvizacijo, a se njihove metode razhajajo. Najbližja sta si C. Orff in E. Willems, ki dajeta poudarek razvoju ustvarjalnosti skozi zvočna odkritja.

Edgar Willems se je rodil v Belgiji, a večino svojega življenja preživel v Švici in Franciji. Privlačila ga je umetnost, predvsem slikanje in glasba. O slikarstvu se je izobraževal v šolah, o glasbi se je učil sam. Leta 1925 ga je prevzela razprava o improvizaciji v glasbi in v oblikovnih umetnostih. Odločil se je, da bo svoje delo in življenje posvetil razvoju glasbene pedagogike. Diplomiral je na glasbenem konservatoriju v Ženevi. Tam je postal profesor filozofije, psihologije glasbe in solfeggia. Napisal je več knjig, organiziral je konference, tečaje in seminarje. Osnoval je svojo metodo glasbene vzgoje. Ta temelji na dejstvu, da je občutek za glasbo navzoč v vsakem človeku in ga je s primerno vzgojo mogoče prebuditi in ga razvijati že od ranega otroštva naprej. (Tomac Calligaris, 2010)

2.1.1. Cilji poslanstva Edgarja Willemsa so: (Tomac Calligaris, 2010)

- Spodbujati ljubezen do glasbe, ki je jezik, umetnost in znanost.
- Omogočiti otrokom, da se glasbi približajo z glasbenim ušesom in občutkom za ritem ter jih tako pripraviti na katero koli glasbeno dejavnost.
- Nuditi otrokom celostno glasbeno vzgojo in jih spodbujati pri vseh dejavnostih: senzomotoričnih, čustvenih, miselnih in intuitivnih. Razvijati pri otroku vse te dejavnosti in ga voditi pri spoznavanju njihovih medsebojnih povezanosti ter skladnosti.
- Ukvarjati se z vsemi otroki, mladostniki in odraslimi ne glede na njihovo začetno nadarjenost.
- Izkoristiti majhnost skupin pri skupinskem pouku za negovanje dobrih človeških odnosov, ki se vzpostavijo na osnovi poslušanja in izražanja vsakega udeleženca.
- Spodbujati razširjanje te dejavnosti v širše otrokovo okolje (družina, šola, vrstniki ...).

2.1.2. Psihološka izhodišča glasbene vzgoje – trojnost v glasbi in človeku

Človek nosi v sebi tri dimenzije: fiziološko, čustveno in miselno. Ta trojnost je povezana z osnovno trojnostjo v glasbi: ritem, melodija in harmonija. Ritem je fiziološke narave in ga je treba doživeti na področju telesnega gibanja. V melodiji se z odnosi med toni odraža naša senzibilnost, naša čustvenost. V harmoniji, kjer analiziramo sozvočja, se odraža naša intelektualna narava. (Willems, 1989)

2.2. Glasbeno uho

E. Willems govori o glasbenem ušesu. To uho deluje v treh stadijih, kar pomeni trojni vidik poslušanja. Uho najprej sprejme akustične vibracije in jih prevaja v bioelektrične impulze, te pa možgani prevajajo v zvok. Takrat slišimo, a še ne poslušamo. Poslušati začnemo takrat, ko vzpostavimo odnos do slišanega. Ugotavljamo ali zvok že poznamo ali ne. Ko slišano tudi razumemo, poslušamo aktivno.

Na delovanje otrokovega ušesa učitelj ne more vplivati. Naloga učitelja je, da vzgaja k temu, da bo otrok znal pravilneje interpretirati zvok. Učitelj je vzgojitelj. Vzgaja k poslušanju. Učno uro mora izvesti tako, kot da gre za najvišjo umetnost. Otroka mora pritegniti k poslušanju in njegov glasbeni spomin čim bolj bogatiti z različnimi zvoki. Otrok si bo določen zvok zapomnil, če ga bo slišal večkrat. Glasbeni spomin ustvarjamo in utrjujemo z različnimi didaktičnimi igrami. Pri tem mora biti otrok aktiven. Willems priporoča, da bi z glasbeno vzgojo otrok začeli pri treh letih. (Willems, 1989)

2.3. Učna ura glasbene umetnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v OŠ po metodološkem sistemu Willems

Učna ura je sestavljena iz štirih delov in naj bi trajala 60 minut. Pouk naj bi potekal v manjših skupinah do 8 otrok. Žal teh pogojev v šoli nimamo. Ker imamo v tednu dni dvakrat po 45 minut, izvedemo vsako uro vse štiri dele ure, a te krajše in z različnimi dejavnostmi v delih ure. Prvi del ure je namenjen vzgoji slušnega zaznavanja, drugi del ritmu, tretji melodiji in pesmicam ter zadnji del naravnemu telesnemu gibanju. Naravno telesno gibanje lahko izvajamo tudi pri uri športa, če le ta sledi glasbeni umetnosti. Willems je naročil, naj se ura vedno začne in konča tako, da je otroku resnično všeč.Učitelj naj bo umetnik. Pripomočki, ki jih pri delu potrebujemo so: flavta na poteg, glasbeno kladivo, klavir, glasbene cevi, boben, palčke za vsakega učenca, ksilofoni, matalofoni in zvončki. Zbiramo različne zanimive inštrumente, glasbene ptičke, kukavice, zvončke, zvonce ipd.

2.3.1. Vzgoja slušnega zaznavanja

V prvem delu ure prebudimo uho. Uho, ki ves čas sliši, moramo pritegniti k poslušanju. Za uspešno izvedbo tega dela sta potrebna zbranost in tišina.

Dejavnosti v prvem delu učne ure:

- Z različnimi glasbeno-didaktičnimi igrami in bogato zbirko inštrumentov (mali inštrumenti, Orffovi inštrumenti, zbirke zvoncev …) otroci prepoznavajo določen zvok med različnimi.
- S pomočjo parov ropotulj, ki se po videzu ne razlikujejo (uporabimo embalažo kinder jajčka), a so napolnjena z različno vsebino in ropotajo drugače (riž, sladkor, pesek …), prepoznavajo enake zvoke.

- Prepoznajo, ponavljajo in si izmišljajo različno visoke tone, na primer tako, da oponašajo glasove živali.
- Na različne načine izvajamo tonsko gibanje navzgor in navzdol (petje, sirena, flavta na poteg, ksilofon, panova piščal) in izvajanje spremljamo z gibom roke.
- Ponavljajo in si izmišljajo melodične intervale. Oponašamo kukavico, pojemo imena … Otroci analizirajo intervale: navzgor, navzdol, na istem mestu.
- Izmišljanje kratkih melodij (v obliki vprašanje – odgovor) naj pri otrocih spodbuja glasbeno domišljijo. Ustvarjamo različna razpoloženja (veselo, žalostno, razbojniško ipd.).
- S pomočjo zvočnih cevi izvajamo alikvotne tone.
- Razlikovanje med durom in molom bodo otroci začutili s pomočjo pesmic, ki vsebujejo tone durovega in molovega kvintakorda (različen značaj).

Ko so vse te dejavnosti že utečene in usvojene, pričnemo z zahtevnejšimi:

- Uvedemo likovni zapis, ki vedno poteka od leve proti desni, ker melodijo oz. ritem izvajamo v času, ki teče. Otroci rišejo v brezčrtne zvezke. Najprej zapis naredimo ob istočasnem izvajanju. Zapojemo, narišemo po zraku, narišemo na list in tablo. Na ta način na tabli nastane nekaj zapisov, nato pa učitelj ali učenec enega izvaja in otroci ugibajo, za katerega gre. Ko otroci to že dobro znajo, težavnost stopnjujemo in začnemo z nareki tonskega gibanja. Kratek motiv zapojemo, pospremimo s pravilnim gibom roke, nato otroci sami zapišejo.
- S pomočjo različnih tolkal, s katerimi udarjamo po čineli, prepoznavamo zvoke po barvi.
- Ton določene višine iščemo tako, da učitelj na klavir zaigra ton, otrok pa enako višino tona poišče na melodičnem inštrumentu (metalofonu, ksilofonu).
- Uvedemo solmizacijske zloge kot imena za tone različnih višin.
- S pomočjo zvončkov urejajo tone po višini od nizkega k visokemu in obratno.
- Zahtevne melodične motive in fraze izvajamo na nevtralne zloge.
- Otroke seznanimo z lestvico in jo pojemo.
- Alikvotne tone izvajamo z vrtenjem dveh cevi hkrati.

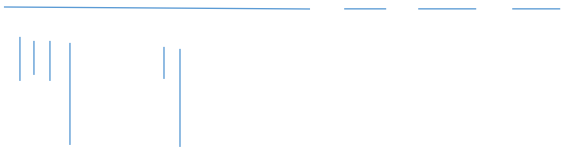
2.3.2. Ritmična vzgoja

Ritem je element življenja in prisoten v vsakem človeku in v naravi. Bitje srca, hoja, dihanje ustvarjajo ritem. Izvori ritma so v ptičjem petju, drugih zvokih iz narave, zvokih strojev. Ta naravni ritem mora učitelj v otroku prebuditi in ga razvijati. Občutek za ritem pri otrocih vzgajamo predvsem preko telesnega gibanja: hoja, tek, poskok, zibanje, ploskanje. Uporabljamo tudi govorni jezik in igro z rokami (različni udarci po mizi, igranje na male inštrumente). (Willems, 1989)

Dejavnosti v drugem delu učne ure:

- Igre za sprostitev in ogrevanje: hop – stop.
- Izvajanje ritmov brez vokalizacije (s celim telesom, z rokami po mizi).
- Izvajanje ritmov z vokalizacijo (ritmom, ki jih izvajamo po mizi, dodamo spremljajočo vokalizacijo).
- Ponavljanje hitrih ritmičnih zaporedij (uporabimo tudi ritmične inštrumente).
- Izvajanje dinamike.
- Izvajanje različnih hitrosti in agogičnih sprememb.
- Izvajanje kratkih in dolgih zvokov. Trajanje tona ponazorimo z gibom roke.
- Izvajanje ritma iz govornega jezika.

Ko otroci to obvladajo, ritem tudi zapišemo. Najprej ponovimo in zapišemo hitra ritmična zaporedja, zapis dinamike (glasno in tiho), zapis težke in lahke dobe, kasneje preidemo na zapis četrtinke, polovinke, osminke, celinke.



Z izvajanjem skupinske biritmije lahko začnemo, ko otroci ločijo izvajanje težke dobe in ritma. Ena skupina izvaja težko dobo (lahko s pomočjo bobna), drugi pa ritem s ploskanjem ali palčkami.

V znanih pesmih prepoznavajo ritem, tempo (hitrost), težko dobo in poddelitev dobe. To izvajamo tudi ob poslušanju klasične glasbe iz programa poslušanja za razred.

Predstavitev ritmov mora biti raznolika in otrokom zanimiva, da aktivno poslušajo in slišano mentalno ozavestijo. Ritmi, ki jih izvaja učitelj ali otrok, morajo biti živi, prepojeni z energijo. Živ ritem pomeni, da vsebuje tri komponente: trajanje, intenziteto in plastičnost.

2.3.3. Petje pesmi

Petje pesmi je najbolj razširjena metoda za oblikovanje otrokovega posluha. Tretji del učne ure je najdaljši in je tudi osrednji del ure. Pri petju pazimo na sproščenost in lepoto glasu, pravilno intonacijo in ritmiko ter izgovorjavo. Če se le da, pojemo ob spremljavi klavirja ali kitare, ki omogoča otrokom poslušanje harmonije. Spremljava naj bo preprosta in jasna. Pesmi pojemo v različnih tonalitetah.

Vsako učno uro otroke naučimo novo pesem. Izbor pesmi naj bo premišljen. Vedeti moramo, zakaj izberemo določeno pesem, ki jo bomo naučili. Izbor pesmi je širok. Lahko pojemo slovenske ljudske ali umetne pesmi, ki naj bodo vsebinsko primerne za otroke. Naj bodo raznolike, da z njimi ustvarjamo vedno nove in različne atmosfere (dur, mol, hitra, počasna). Pesmi prilagajamo letnim časom ter praznikom med šolskim letom. Otroke naučimo tudi nekaj pesmi drugih evropskih in zunajevropskih glasbenih kultur. Zelo dobrodošle so preproste pesmi na dveh do petih tonih, ki jih otroci potem zaigrajo tudi na ksilofon ali metalofon. Pri starejših učencih pojemo kanone, večglasne pesmi in pesmi za lastni užitek. Ob uvedbi solmizacije pojemo pesmi s solmizacijo oz. besedilo nadomestimo s solmizacijskimi zlogi. Ob petju izvajamo tudi metrične elemente.

Vsako novo pesem najprej otrokom čim lepše zapojemo, doživeto in z energijo, ki otroke pritegne k poslušanju.

2.3.4. Naravno telesno gibanje

V zadnjem delu učne ure, tako kot v prvem, razvijamo občutek za ritem in metrum, a s pomočjo naravnega telesnega gibanja. Naš cilj je, da bi otrok začutil metrum in značaj poslušane skladbe ter temu prilagodil gibanje. Začnemo z gibanjem v krogu s hojo, tekom, hopsanjem in zibanjem s pomočjo bobenčka. Najprej gibanje vodi učitelj, kmalu lahko bobenček v roke vzame otrok in z njim narekuje hitrost oz. tempo gibanja. Kasneje, ko to že obvladajo, preidemo na didaktične posnetke, ki jih predvajamo in otrok mora svoje gibanje prilagoditi glasbi, ki jo zasliši iz predvajalnika (didaktični posnetki). Če je učitelj pianist, lahko igra na klavir namesto da uporabi posnetke. Težavnost stopnjujemo, ko gibanju dodamo

izvajanje mere z rokami (taktiranje dvo-, tro- ali štiridobnega takta). To imenujemo gibalna biritmija. Te geste naj bodo čim bolj naravne in sproščene.

3. Zaključek

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je pouk glasbene umetnosti po načelih Edgarja Willemsa zelo dobrodošel, saj učence motivira, ob igranju na inštrumente uživajo, ob petju in naravnem telesnem gibanju se sprostijo. Cilji, ki jih predpisuje Ministrstvo za šolstvo, so doseženi ob aktivni udeležbi vseh učencev. Osvojijo vse glasbene pojme. Na primer: pojem otroški zbor, zborovodja, koncert bomo osvojili na nastopu na glasbeni prireditvi. Poimenovanje glasbil ter skupine glasbil bomo izvedli ob poslušanju ali predstavitvi glasbila. Pojem orkester in dirigent ob hkratnem dirigiranju simfoničnemu orkestru, ki ga spremljamo preko video posnetka.

Če primerjam svoje poučevanje včasih s poučevanjem po Willemsu, opažam, da sem imela nekoč težave z disciplino, ki jih sedaj ni, da so otroci zelo težko poslušali klasično glasbo, danes pa si jo želijo, prav tako se je kar nekaj učencev po našem skupnem letu odločilo za vpis v glasbeno šolo.

4. Literatura

Chapuis, J. (ni datirano). *Pedagogical Survey of Willems Musical Education (Special Feature).*

Lyon: the International Association for Willems Musical Education.

Giglio, Marcelo. (2015). *Creative Collaboration in Teaching.* Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Tomac Calligaris, M.(2004). *Osnovno glasbeno izobraževanje po metodološkem sistemu Edgarja Willemsa.* Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno po http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/E_Willems_program.pdf

Tomac Calligaris, M. (2010). Vrednote Willemsovega pristopa h glasbeni vzgoji v današnjem času. *Glasba v šoli in vrtcu : revija za glasbene dejavnosti v vrtcu, za glasbeni pouk v osnovnih, srednjih in glasbenih šolah ter za zborovstvo,* 15(1), 21-28.

Willems, E. (1989). *L'orecchio musicale I-II*. Padova: Ed. G. Zanibon.

Kratka predstavitev avtorja

Polonca Frelih je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Staneta Žagarja Lipnica, kjer poučuje 13.leto. Izkušnje ima tudi z delom v vrtcu in osnovni šoli s prilagojenim programom. V prostem času se ukvarja z zborovsko glasbo in vodi mešani pevski zbor. V veliko veselje ji je poučevanje glasbe. Išče načine, s katerimi bi otroci glasbeno ustvarjali na njim všečen način in obenem čim bolj razvijali glasbeni posluh, poleg ritmičnega in melodičnega tudi harmonskega. V šolskem letu 2013/14 se je pridružila Willemsovim učiteljem glasbe in si pridobila Certifikat za glasbeno uvajanje Willems. S pridobljenim znanjem uvaja nov pristop med mlajše učence osnovne šole.

Slepa deklica v gimnaziji, kljub visoki zahtevnosti programa, odlična dijakinja

A Blind Girl in High School, despite the High Complexity of the Program, an Excellent Student

Judita Čas Krneža

Gimnazija Ravne na Koroškem
judita.cas-krneza@guest.arnes.si

Povzetek

Na Gimnazijo Ravne na Koroškem se je vpisala slepa dijakinja in naloga profesorjev je bila, kako jo poučevati, da bo lahko enako sodelovala v učnem procesu kot njeni sošolci. Dekličina inteligenca je visoka, obenem pa je široko razgledana. Opazi se, da se starši veliko ukvarjajo z njo in jo spodbujajo. Avtorica je kot njena profesorica kemije imela najprej uvajalni seminar na Zavodu za slepo in slabovidno mladino, kjer so se učitelji seznanili s tehnikami poučevanja slepih in slabovidnih.

Avtorica si je tudi sama zadala nalogo, kako delati z deklico, da ji bo potešila njeno radovednost in željo po učenju. Vseskozi jo je navdihovala njena jasna volja in velika želja po znanju. Zastavila si je projekt, s katerim bosta rastli tako slepa deklica kot tudi profesorica in se osebnostno ter strokovno razvijali.

Z organizacijo in izvedbo dodatne strokovne pomoči, različnimi cilji in oblikami dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih ter prilagoditvah pri preverjanju in ocenjevanju znanja, so dosegli želene rezultate.

Glede na dosežene rezultate, ko je dijakinja dosegla visok nivo znanja in odlično oceno iz predmeta, je opaziti, da je prizadevanje profesorice za razumevanje snovi in posledično tudi znanje, bilo nagrajeno.

Ključne besede: drugačnost, slabovidnost, slepota, tolerantnost po različnosti, želja po izobraževanju in znanju.

Abstract

The teachers at Grammar School Ravne na Koroškem have been facing a great challenge since a blind girl decided to enroll. Our primary task was to enable her to be involved in the learning process as much as other students. The girl's intelligence is above average and apart from that she also possesses a very good general knowledge, which is a direct consequence of the fact that her parents have been dedicated to her upbringing and education and have been very supportive throughout her schooling.

As her chemistry teacher I started my special training with a seminar at the Centre for the Blind and Visually Impaired, where they acquainted us with the various techniques of working with such students.The seminar appealed to me as a teacher and I decided to do as much as possible to satisfy the girl's curiosity and wish for knowledge. I was further motivated by the girl's ambition and eagerness

to learn. As a result, I thought of a project that would grant both of our wishes – so that we would both gain (academically and professionally).

With the organisation and performance of extra proffesional assistance, different goals and forms of work on individual education field and the adjustements when testing and assessing the knowledge we have reached desired results.

When we look at the results she got in our chemistry class (a very high level of knowledge, an excellent-grade), we can say that the energy and hard work that we had invested in the project have really been rewarded.

Keywords: difference, tolerance to the different, visual impairment, blindness, wish for knowledge and education.

1. Uvod

Ko je prišla slepa dijakinja na šolo, so bili učitelji opozorjeni na njeno drugačnost in veliko željo po izobraževanju in znanju. Njihova naloga je bila, kako ji snov in njeno dojemanje toliko približati, da jo bo razumela ter kako v njej vzbuditi, kljub njenemu drugačnemu »videnju« okolja, veselje in zanimanje do predmeta. Glede na njen izjemen dosežek, se je vzajemno prizadevanje obrestovalo.

Opozoriti je potrebno, da se je avtorica prispevka udeležila seminarja na Zavodu za slepo in slabovidno mladino, kjer je zelo dobro spoznala, kaj pomeni biti slep, ko so izvajalci seminarja pripravili zajtrk v kletnih prostorih, kjer imajo jedilnico. V klet je bilo potrebno priti z zavezanimi očmi in tudi obrok je bilo potrebno pojesti tako rekoč brez vida.

Ta izkušnja je zelo veliko pomenila v nadaljnjem učnem procesu slepe deklice. Tako se je znalo razumeti njeno videnje in zato poskušalo najti pravilne pristope poučevanja. Zadati si je bilo potrebno nalogo, kako dijakinji čim nazorneje podajati snov, seveda pa je bilo potrebno paziti, da se je preveč ne izpostavlja v razredu pred njenimi sošolci. Učni proces v razredu je vseeno tekel povsem normalno. Je pa deklici veliko pomagala njena spremljevalka in seveda tudi starši, ki so ji nudili veliko moralno in tudi učno podporo.

2. Organizacija pouka za slepo deklico

Aksinja Kermauner (l. 1996) sprašuje, "Si morda že srečal/a tisto dekle z odsotnim pogledom, ki se je prebijalo skozi promet z belo palico? Pa mladeniča s črnimi očali, ki ga je varno vodil pes na posebnem povodcu? Mogoče pa si videl/a fanta z debelimi lečami, ki je pozorno prisluškoval piskanju zvočnega semaforja?"

Vid je eden najčudovitejših človeških čutov (*Tomaž Wraber,* l. 2016, *Z belo palico po mestu*). Seže lahko vse od konice našega nosu do svetlobnih let oddaljenih zvezd, ki migljajo na nebu. Z njim v trenutku ošinemo našo najbližjo okolico ali se zazremo v daljavo ter tako prepoznavamo pokrajine in dogajanje okoli sebe. Z njim občudujemo lepote, ki jih je ustvarila

narava, in mojstrovine, ki jih je v njej ustvaril človeški um. Z vidom prepoznavamo nam ljube ljudi in sporočila, tudi ko nam jih ti pošiljajo brez besed.

Branka Stirn Krajnc (2014) ugotavlja, da za optimalno funkcioniranje, od šolanja, zaposlitve in prostočasnih aktivnosti, je potreben dober vid, ki ni dan več tisoč Slovencem in več deset milijonom ljudem po svetu.

Vendar sodobna družba tudi slepim in slabovidnim priznava rehabilitacijo kot celovit proces usposabljanja za socialno in delovno vključenost ter možnost samostojnosti.

Gre za s konvencijami, z ustavo, zakoni zagotovljene pravice.

V Sloveniji je bila pravica za celovito obravnavo z zdravljenjem in rehabilitacijo slepote in slabovidnosti v skladu z veljavno klasifikacijo Svetovne zdravstvene organizacije, zapisana v 23. členu Zakona o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju iz leta 2008.

Izdelan program Celovite rehabilitacije slepih in slabovidnih (CRRS) (Kačič m, Stirn Krajnc B, Vidovič Valentinčič N, Hafnar M, Kobal D, Žolgar Jerkovič I, Šilih Štabuc M, Drnovšek Olup B, Wraber T, 2010) je 21-10-2009 obravnaval in potrdil Razširjeni strokovni kolegij za oftalmologijo. Gre za program CRSS (www.zveza-slepih.si/rehabilitacija/0000116-00001ef-crss_e-publikacija.pdf), ki opredeljuje standarde storitev za izvajanje CRSS, potek CRSS z multidisciplinarnim pristopom za izvajanje individualnega načrta rehabilitacije s storitvami: svetovanje in motiviranje, multidisciplinarna diagnostika in ocena, izdelava individualnega načrta CRSS, pomoč pri sprejemanju motnje vida posamezniku in njegovi družini, oftalmološka obravnava, celovita zgodnja obravnava slepih in slabovidnih otrok, razvijanje psihosocialnih spretnosti, dnevne življenjske aktivnosti in prilagoditev okolja, orientacija in mobilnost, priprava ocen in zaključnih poročil, obseg storitev za posamezni individualni načrt.

Včasih so slabovidne otroke vključevali v šole oz. zavode za slabovidno mladino. V novejšem času pa se je pojavila ideja integracije/inkluzije.

(Dr. Božidar Opara, Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve, 2015, str. 10-11) Ideja in koncept integracije sta odkritji Evrope. Nastala sta na Danskem, ki se je z zakonom lotila spreminjanja vzgoje in izobraževanja oziroma skrbi za osebe z razvojnimi motnjami. Začela je spreminjati neprimerne, velike in pogosto očem skrite , odmaknjene velike institucije, kjer je bilo premalo strokovne in človeške pozornosti in skrbi. Ideja, ki se je v Skandinaviji poimenovala tudi normalizacija, je imela največ podpore pri starših. Razmeroma uspešno se je širila po drugih državah.

Danski minister za socialo Mikkelsen je integracijo opredelil kot vključevanje razvojno motenih v normalno okolje v čim večji možni meri. V praksi je to pomenilo, naj bodo posebne institucije oziroma zavodi na takšnih lokacijah in tako organizirani, da bodo vključenim nudili razmere, ki bodo čim bolj podobne razmeram drugih otrok. Posamezne otroke so začeli selektivno vključevati v redne vrtce in šole.

V Evropi je bil v drugi polovici prejšnjega stoletja med najvplivnejšimi inovatorji in razširjevalci integracije švicarski strokovnjak Haeberlinn (1991). Intenzivno je raziskoval zlasti možnosti in pogoje za vključevanje otrok s posebnimi potrebami (lernbehindert) v redne šole. Zavedal se je, da je zelo pomembno, kako so na sprejem takšnega otroka pripravljeni in usposobljeni učitelji rednih šol. Prepričan je bil, da brez ustrezne priprave učiteljev in razmer otroka ni mogoče vključiti v redni šolski sistem. Skupaj z drugimi strokovnjaki je opozarjal, da samo fizična integracija, torej fizična vključitev otroka s posebnimi potrebami v redne programe, še ne zagotavlja resničnega sprejetja oz. integracije. V ZDA so nekako v istem času govorili o vključitvi v matično okolje (mainstreaming). V obeh primerih pa je šlo za to, da otroci s posebnimi potrebami pripadajo posebnemu šolstvu, od tu pa se selektivno poskuša posameznike vključevati v redni šolski sistem.

Pri nas so se posledice teh novih idej začele kazati okoli leta 1975. Tedaj se je začel tudi dvom o nujnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v sistem posebnega šolstva. Število otrok v posebnih šolah/zavodih je začelo upadati.

Ti trendi so se nadaljevali in poglabljali. Vse več staršev se je trudilo, da njihov otrok ne bi šel v posebno šolo/zavod.

Ko sta v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja nova postmodernistična filozofija in etika utrjevali in utemeljevali nove vrednote, se je segregirani šolski sistem kazal kot vse bolj neustrezen. Nove etične vrednote, kot so človekove pravice, antidiskriminatornost, enake možnosti in zlasti pravičnost, so postajale vse bolj trden temelj za spreminjanje. Pri tem so pomagale tudi mnoge druge ideje velikih mislecev. Naj omenim Vigotskega in njegove maksime, da sta kvalitetna vzgoja in izobraževanje med najpomembnejšimi stvarmi v razvoju vsakega človeka. Torej, če sta vzgoja in izobraževanje tako zelo pomembna, tu ne smemo delati razlik. Manj kvalitetna in manj ambiciozna vzgoja in izobraževanje generirata socialno različnost. In rodila se je ideja inkluzije, ki je pomenila nadgradnjo integracije in temelji na novih predpostavkah. Te so, da mora biti šola pravična; pravična šola kot pot k odličnosti. Vsi otroci pripadajo skupni šoli, kjer je vsak otrok unikaten. Šola mora to razumeti, sprejeti in se prilagoditi vsakemu posamezniku.

Na naši šoli smo se prilagodili slepi deklici in za njo izdelali individualni načrt, ki je imel osnovo, kako pomagati dijakinji pri njenem učnem procesu.

Osnovan je bil na naslednjih opornih točkah:

2.1 Organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči

- Dijakinji smo omogočili pomoč za premagovanje primanjkljajev (2 uri na teden) in sicer eno uro pri matematiki in eno uro pri angleščini. Zagotovili smo ji tudi stalno spremljevalko.
- Na šoli smo izvedli dodatno izobraževanje učiteljev, ki dijakinjo poučujejo, enako stalne spremljevalke in šolske svetovalne delavke.
- Učitelji so se po potrebi posvetovali z zunanjimi institucijami in svetovalci za izvajanje individualiziranega programa.

- Z njenimi vrstniki oz. sošolci je bila v razredu izvedena delavnica na temo tolerantnosti do različnosti, prosocialnost in vrstniška pomoč, pomen skupnosti v oddelku.
- Nudili smo tudi svetovalno delo z dijakinjo in starši ob konkretnih problemih in dilemah.

2.2 Cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih

- Cilj je uspešno šolanje – doseganje standardov znanja in napredovanje v naslednji letnik in primerna samostojnost dijakinje.
- Oblike dela so v skladu s priporočili, ki jih je pripravil Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana (Priporočila učitelj posameznega predmeta smiselno vključi v pouk).
- Potreben je individualiziran pristop, zagotovljeno mora biti mirno učno okolje, poskrbeti je potrebno, da lahko dijakinja aktivira vse preostale čute pri oblikovanju predstav, opazovanju in pri priklicu v spomin. Učitelj in spremljevalka sproti preverjata ustreznost novo osvojenega znanja.
- Učitelj podaja snov dovolj glasno, razločno, sistematično in nazorno. Omogočiti je potrebno uporabo vseh ustreznih učnih gradiv in pripomočkov.
- Dijakinji omogočamo vključevanje v vse aktivnosti, ki potekajo ob pouku.
- Program športne vzgoje se prilagodi. Dijakinja izvaja aktivnosti individualno po dogovoru ter navodilih učiteljice športne vzgoje in ob pomoči spremljevalke. Upoštevana so vsa zdravniška navodila: prepovedane so vse aktivnosti, ki povečujejo očesni pritisk (predkloni, prevali, poskoki, stoje), dvigovanje težjih bremen, sunkoviti gibi glave, tek, igre z žogo in plavanje (zaradi uporabe očesne leče). Priporočene so vaje za boljšo držo in hoja.

2.3 Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju

- Zagotoviti je potrebno sprotno preverjanje znanja.
- Ocenjevanje znanja mora biti prilagojeno njenim posebnim potrebam – uporaba ustrezne tehnike (elektronska oblika: Word, Latex, Brajeva pisava, CD, avdio-kasete).
- Upoštevati je potrebno zaznavne posebnosti tako, da nadomestimo vsebine, ki jih dijakinja ni zmožna usvojiti.
- Pisno preverjanje lahko nadomestimo z ustnim, kadar je to ustrezno (po presoji učitelja).
- Podaljša se čas pisanja do 100%. Dopuščena je toleranca pri natančnosti risanja.
- Zagotovljen mora biti miren prostor ter pomoč stalne spremljevalke pri rokovanju z računalniško opremo pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Izjemoma ima lahko tudi pomoč stalne spremljevalke za rokovanje z matematičnimi pripomočki ipd.
- Pomembno je objektivno ocenjevanje znanja.

2.4 Organizacija in izvedba pouka pri kemiji

Pri učnem procesu pri predmetu kemija sem se držala smernic, ki smo jih postavili tudi pri ostalih predmetih na ravni šole:

- Zagotovila sem ji potrebno sprotno preverjanje znanja.
- Ocenjevanje znanja je bilo prilagojeno njenim posebnim potrebam – uporaba ustrezne tehnike (elektronska oblika: Word, Latex, Brajeva pisava, CD, avdio-kasete).
- Upoštevala sem njene zaznavne posebnosti tako, da sem nadomestila vsebine, ki jih dijakinja ni bila zmožna usvojiti.
- Pisno preverjanje sem v tretjem letniku zaradi kompleksnejše in zahtevnejše snovi nadomestila z ustnim.
- Podaljšala sem ji čas pisanja do 100%. Dopustila sem ji toleranco pri natančnosti pisanja.
- Zagotovila sem ji miren prostor ter pomoč stalne spremljevalke pri rokovanju z računalniško opremo pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja.
- Vseskozi sem se zavedala, da je pomembno objektivno ocenjevanje znanja.

Pri predmetu kemija morajo dijaki opraviti tudi laboratorijske vaje. Vsak letnik ima pet laboratorijskih vaj. V treh letih kemije dijaki v učnem procesu opravijo petnajst laboratorijskih vaj. Ker je pri slepi deklici šlo za specifično dojemanje okolice, sem pri njej zadevo uredila drugače. Dijakinja je morala rešiti delovne liste, ki so sestavni del laboratorijske vaje, pri praktični izvedbi vaje pa ni sodelovala. Teoretično znanje je na tak način pridobila.

3. Zaključek

Poudariti moramo, da se je sam učni proces z izobraževalnimi oblikami, ki so jih profesorji namenili dijakinji, izkazal kot pravilen.

Bili so navdušeni nad njeno vedoželjnostjo, sprejemanjem njihovega podajanja učne snovi in njenim »videnjem« kemijskih struktur, katerih nikakor ni mogoče obiti v procesu učenja kemije.

Njen prvi strah in nezaupanje do predmeta se je spremenil v samozavest in odgovornost do učenja. V primeru nejasnosti in nerazumevanja je poiskala individualno pomoč. Z avtorico sta skupaj ob njeni dodatni razlagi prišli do pravilnih odgovor in razumevanja snovi.

Pomanjkljivost pa se prav gotovo vidi v njeni nezmožnosti opravljanja laboratorijskih vaj, kar pa je glede na njeno specifično izgubo vida, povsem logično. Laboratorijske vaje in eksperimentalne veščine veliko pripomorejo k dodatnemu razumevanju teoretičnih vsebin, ko svoje znanje dopolniš ali nadgradiš s poskusi. Dijakinji in njenim sošolcem je v prvi vrsti potrebno zagotoviti varno delo v laboratoriju, kar pa pri omenjeni deklici ni bilo možno. Zato

je dijakinja na tem področju imela slabše pogoje kot njeni sošolci, ki so lahko nemoteno opravljali laboratorijske vaje in na tak način širili svoje znanje.

Za njen kognitivni in osebnostni razvoj je zelo dobro, da se je poskušala čim bolj naravno vključevati v razredno skupnost, učne procese in tudi obvezne izbirne vsebine.

Dijakinja se je enako, kot njeni sošolci, udeleževala kulturnih in gledaliških predstav, skupaj z njimi je šla v šolo v naravi in maturantski izlet. Enako se je udeležila tudi plesnih vaj za maturantski ples in imela tudi soplesalca.

Prvo leto je deklica hodila v šolo tako, da so jo pripeljali starši. Pred vhodom jo je pričakala spremljevalka in jo pospremila v šolo do omarice in kasneje v razred. V tretjem letniku je začela v šolo hoditi sama peš ob pomoči palice za slepe. Sama je poiskala omarico in odšla v razred. Njena velika želja po samostojnosti se ji je obrestovala tako, da je bila v tretjem letniku odlična in dobila pohvalo ravnatelja.

Glede na vse omenjeno se predvideva, da so učno okolje, učitelji in sošolci dobro vplivali na njen razvoj in izobraževanje. Profesorji so izbrali pravilni način za njeno osebnostno in strokovno rast. Sama pravi, da je v šoli zadovoljna in da jo rada obiskuje, kar kaže tudi njen odličen uspeh.

Prav gotovo pa so k njenemu uspehu pripomogli tudi njeni starši, ki so ji nudili veliko podporo.

Avtorica je vesela za njen uspeh, ki je hkrati tudi njen. Naloga dobrega učitelja je, da v vsakem dijaku najde potencial in ga poskuša razvijati. Pri tej deklici so prizadevanja učiteljev obrodila sadove, saj je prišla na gimnazijo prestrašena in nebogljena, nato pa se je med srednješolskim izobraževanjem kalila in izpopolnjevala ter zaključila kot zmagovalka.

4. Literatura

Albreht A., Černe A.,Černe D., Krištof P.,l. 2016, *Z belo palico po mestu*

Golob Marija, Ljubljana, 1999, *Pot k svetlobi*, dopolnjena izdaja

Kačič M., Stirn Krajnc B., Vidovič Valentinčič N., Hafnar M., Kobal D., Žolgar Jerkovič I., Šilih Štabuc M., Drnovšek Olup B., Wraber T., l. 2010, www.zveza-slepih.si/rehabilitacija/0000116-00001ef-crss_e-publikacija.pdf)

Kermauner A., Ljubljana 1996, *Kakšne barve je tema?*

Opara dr. Božidar, november 2015, *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve*

Stirn Krajnc B.,Vidovič Valentinčič N., l. 2014, *Celovita rehabilitacija slepih in slabovidnih* (CRSS):pilotski projekt:poročilo

Predstavitev avtorja

Judita Čas Krneža, rojena 12.7.1967, po izobrazbi magistrica kemijske tehnike. Zaposlena je na Gimnaziji Ravne, kjer poučuje kemijo. Pogodbeno predava tudi na Fakulteti za polimere v Slovenj Gradcu. Je vodja šolskega aktiva kemije, članica šolske maturitetne komisije in zunanja ocenjevalka pri maturi iz kemije. V šolstvu je zaposlena 12 let in se ves čas izobražuje in strokovno izpopolnjuje. Sodeluje tudi v številnih šolskih projektih v slovenskem merilu, Linpilcare, Youthstart, ProLea, NA-MA poti… V tem času, ko je zaposlena v šolstvu, je bila mentorica številnim dijakom pri raziskovalnih nalogah. Posebej pa je ponosna na dijaka, ki je pod njenim mentorstvom dosegel 1. mesto na državnem tekmovanju za Preglovo plaketo iz kemije. Za katedrom se počuti zelo dobro in biti profesorica razume kot poslanstvo.

Učenci priseljenci in konkretne možnosti učinkovitega uresničevanja pravice do enakovrednega izobraževanja

Immigrant Students and Real Opportunities to Effectively Exercise the Right to Equal Education

Ema Cerar

OŠ Rodica
ema.cerar@guest.arnes.si

Povzetek

Poučevanje učencev priseljencev v obvezni šoli je na sistemski in konceptualni ravni v naši državi razmeroma dobro urejeno, v praksi pa je pogosto povezano z mnogimi vprašanji. Razkorak med načelno ureditvijo in dejanskimi možnostmi za mlade priseljence nastaja zaradi različnih vzrokov. Ob pričakovanem tempu dela, obsegu učne snovi, širokem spektru učnih ciljev, razdrobljenosti organizacije dela, administrativnih zadolžitvah, raznoliki populaciji učencev in tudi njihovih staršev, se pri pedagoških delavcih mnogokrat izgubi osredotočenost na bistvo poklica, ki vsebuje tako vzgojno kot izobraževalno komponento. V samem izhodišču svojega strokovnega dela morajo pedagoški delavci izgrajevati skupino mladih, v njej pa obvezno opaziti posameznika. Tudi učenec priseljenec mora v tem procesu imeti dejanske možnosti za pravično in enakopravno vključevanje ter optimalen razvoj. V članku na podlagi raziskav opozorimo na nekaj bistvenih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost vključevanja učencev priseljencev v učni proces in šolsko okolje in na posamezne ovire, ki se ob tem pojavljajo.
Predstavljamo nekaj dejavnosti, ki jih izvajamo z učenci na naši šoli, s katerimi razvijamo medkulturne zmožnosti.

Ključne besede: integracija otrok, migranti, osnovna šola, učenci priseljenci.

Summary

Teaching immigrant students in a compulsory school is relatively well organized at a systemic and conceptual level in our country, but in practice, it is often related to many questions. The gap between the principle of regulation and the real possibilities for young immigrants arises from various reasons. The teaching staff often lose focus of the essence of their profession, which includes both educational and educational components, because of the expected pace of work, scope of the learning content, wide range of learning objectives, fragmentation of work organization, administrative responsibilities and diverse population of pupils and their parents. The basis of the work of the teaching staff is to shape the group of young people and at the same time, they must notice the individual. In addition, the immigrant student must have real opportunities in this process for righteous and equitable inclusion and optimal development. In the article, we draw attention to some of the essential factors, which are based on researches and influence the success of the integration of the immigrant pupil in the learning process and the school situation and the individual obstacles that slow them down.
We present some of the activities we use with young people at our school to develop intercultural competences.

Key words: immigrant students, integration of children, migrants, primary school.

1. Uvod

Poučevanje priseljencev v obvezni devetletni osnovni šoli je v Sloveniji dolgoletna praksa. Z dinamiko in vzroki priseljevanj so se skozi ves čas spreminjali tudi šolski sistemi in z njimi sistemske rešitve za vključevanje otrok priseljencev.

Naša država ima oblikovane sistemske in konceptualne rešitve za delo z otroki priseljenci. S posameznimi projekti, izvedenimi v praksi, so bila izdelana dodatna izhodišča, ki nudijo primerno podporo strokovni praksi. Izdelani so mnogi teoretski premisleki, izvajajo se posveti, strokovna izobraževanja, ki utemeljujejo, poglabljajo in razširjajo znanja in možnosti pri delu z otroki priseljenci. Še vedno pa ugotavljamo, da ti otroci pri vključevanju v sistem vzgoje in izobraževanja naletijo na mnoge ovire, ki ovirajo njihovo napredovanje, primerljivo z vrstniki.

Opozoriti želimo na nekatere ovire in izpostaviti posamezne uspešne prakse, ki nam pomagajo pri preseganju razlik in nudijo priložnosti, da bi za otroke priseljence dosegli kvalitetnejše možnosti vključevanja v šolsko okolje, kar bi resnično omogočalo vrstniško integracijo ter doseganje učnih ciljev in primerljivih standardov znanja

2. Sistemska in konceptualna izhodišča obravnave otrok priseljencev v obvezni šoli

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) med temeljnimi cilji vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji določa, da je potrebno »/…/ zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost« (prav tam, 1. člen). Ob tem naj se vzgaja in izobražuje za »/…/ dejavno vključevanje v demokratično družbo /…/« (prav tam). Cilj je tudi »vzgajanje za medsebojno strpnost /…/, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin /…/ ter /…/ razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (prav tam).

Vzgojo in izobraževanje učencev priseljencev ureja tudi Zakon o osnovni šoli (2006), kjer je zapisano, da imajo »/…/ otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, /…/ pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije« (prav tam, 10. člen).

Omenjena zakona in posamezni podzakonski akti postavljajo tudi določitve o učenju slovenskega jezika in maternih jezikov priseljencev, prilagoditvah ocenjevanja, napredovanja, prilagoditvah pri opravljanju nacionalnega preverjanja znanja.

Pomembna sta še dva konceptualna dokumenta. V Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007) je objavljena analiza takrat obstoječega stanja ter cilji, načela in ukrepi za vključevanje otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem ter širše okolje. Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012) pa so dokument z zapisanimi pravno zakonodajnimi izhodišči ter načeli dela in napotki za udejanjanje le-teh.

3. Projekti kot obogatitev konceptualnih izhodišč

V slovenskem šolskem prostoru sta najbolj odmevala dva izvedena projekta, finančno podprta s strani slovenske države in Evropske Unije in sicer prvi z naslovom »Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule« (2008–2011) in »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje« (2013-2015). Vključevala sta precejšnje število vzgojno-izobraževalnih zavodov po državi.
V okviru obeh so bile preizkušene različne oblike in načini dela s priseljenci, ki so jih razvijali sodelujoči strokovni delavci. Preizkušene in pozitivno ovrednotene prakse naj bi služile kot model za delo s to populacijo učencev v slovenskem prostoru. Danes bi že lahko napravili analizo, v kolikšni meri so po vzgojno-izobraževalnih institucijah ti modeli zares poznani, izvajani in se jih razvija naprej.

Znotraj že predhodno omenjenega projekta »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. /…/« je bila izvedena raziskava o sistemskih rešitvah vzgoje in izobraževanja priseljencev in mnenju učiteljev o poznavanju teh rešitev (Čančar in Drljić, 2015). V času izvajanja projekta (1. 11. 2013 do 31. 8. 2015) so raziskovalci zaznali, da slovenski učitelji relativno slabo poznajo slovensko zakonodajo, dokumente in vsebine, ki obravnavajo področje vključevanja priseljencev v šolo (prav tam, str. 24–25). V raziskavi so 144 učiteljem zastavili vprašanje, v kolikšni meri menijo, da so seznanjeni z dokumenti, zakonodajo, vsebinami, ki urejajo to področje. »V večini so učitelji odgovorili, da zelo dobro ali dobro (69%) poznajo možnosti prilagajanja načinov in rokov ocenjevanja znanja.« (prav tam) Odgovori na vprašanja pa so pokazali, da 31% anketirancev ne pozna možnosti prilagajanja načinov in rokov ocenjevanja znanja za učence priseljence ali jih poznajo (zelo) slabo (prav tam, str. 22). V tej isti raziskavi je glede uporabe Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012) 62,2% od 144 vprašanih učiteljev odgovorilo, da jih pri delu z učenci priseljenci uporabljajo pogosto ali zelo pogosto (prav tam, str. 24), hkrati pa so raziskovalci ugotovili, da 42,2% intervjuvancev dejansko ta dokument slabo pozna, 4,9% pa je bilo takih, ki ga sploh niso poznali.

Kakšno je dejansko stanje danes in ali je poznavanje, predvsem pa aplikacija zakonskih določil, ki učencem priseljencem prinašajo možnosti za uspešnejše vključevanje, večja in boljša, nam ni znano. Ni zanemarljivo, da se je v času zadnjih dveh let, torej po izvedbi omenjene ankete, odvijala t.i. begunska kriza. Ta se je dejansko dotaknila le peščice vzgojno-izobraževalnih ustanov, zagotovo pa se je vseh pedagoških delavcev dotaknila na ravni stališč.

4. Stališča, pomisleki in predsodki

V letu 2015 smo izvedli manjšo raziskavo in sicer na treh osnovnih šolah smo intervjuvali po tri učitelje, torej skupno devet oseb (Cerar, 2016). Z raziskavo smo prišli do posameznih ugotovitev, ki se navezujejo na stališča učiteljev, povezanih z delom z učenci priseljenci. Intervjuvani učitelji so med različnimi dejavniki, ki najbolj vplivajo na uspešnost vključevanja učenca priseljenca izpostavili sistemske rešitve, starše učenca priseljenca, šolo, učitelja in učenca priseljenca.

Učitelji veliko vlogo za uspešnost vključevanja pripišejo sistemskim rešitvam, na katere pa se verjetno težko naslonijo, če jih dejansko slabo poznajo (kar razberemo na podlagi že

omenjene ankete Čančar in Drljić (2015) in iz lastnih izkušenj poznavanja situacij v praksi). Zelo veliko, skorajda ključno vlogo, pripisujejo staršem učenca priseljenca in učencu priseljencu. Od njih pričakujejo hitro priučitev slovenskega jezika in s tem zmožnost hitre asimilacije v slovensko okolje. Intervjuvanci izpostavijo tudi učenčeve značajske poteze, njegov osebni odnos do šolske in učne situacije, izkušnje, motivacijo in samovrednotenje (Cerar, 2016, str. 65). Od staršev pričakujejo, da aktivno vstopijo v novo okolje in šolski prostor, da se poleg slovenskega jezika hitro seznanijo tudi z navadami okolja in se zanimajo za učni program njihovega otroka ter da gojijo dovolj visoka pričakovanja glede uspešnosti otroka v šoli in ga pri tem primerno podprejo (prav tam, str. 64). Po mnenju vprašanih učiteljev, naj bi učence priseljence pri vključevanju v šolsko okolje, med vrstnike, pri komunikaciji z učitelji, v obvladovanju učnih ciljev in doseganju standardov znanja, na nivoju, primerljivem z njihovimi vrstniki, najbolj oviralo neznanje slovenskega jezika.

Pri tem nam v odgovorih intervjuvanih učiteljev izostane vrednost vloge in pomena učitelja in vzgojno-izobraževalne institucije. Določila zgoraj omenjenih zakonov in konceptualnih dokumentov zavezujejo namreč vzgojno-izobraževalne institucije, kar pomeni znotraj njih pripravljen program dela z učencem priseljencem, timsko sestavljen in izvajan in evalviran individualni načrt dela z učencem priseljencem. To pomeni aktivno vlogo učiteljev, ki delajo z učencem priseljencem pri produkciji razmer, ki temu učencu omogočajo pravične, spodbudne in enakopravne možnosti. Pri tem je zelo pomembno, na kakšen način učitelji berejo in razumejo učne načrte za posamezne učne predmete in v njih zapisane učne cilje. V učnih načrtih za posamezne učne predmete je zapisano, da je pri delu s specifičnimi skupinami in posamezniki, kamor uvrščamo tudi učence priseljence, potrebno upoštevati dodatne koncepte in navodila.

Od učitelja se torej pričakuje, da je sposoben učinkovitega, na učence usmerjenega branja učnih načrtov in konceptov dela, da pozna individualne posebnosti učencev in da zna učne metode in oblike prilagajati dejanskim potrebam tako učnega oddelka kot tudi posameznikom znotraj oddelka ter da je sposoben strokovnega timskega sodelovanja.

Pri tem pa seveda ni zanemarljiv učiteljev odnos do specifičnih skupin in posameznikov. Njegova osebna stališča, pomisleki in predsodki, ki jih vnaša v komunikacijo z učenci in njegova osebna drža, imajo po našem mnenju bistveno vlogo za možnosti vzpostavitve in vzdrževanja konstruktivne, spoštljive komunikacije. Vse to pa ima zelo veliko težo pri omogočanju optimalnih razmer za posameznega učenca v učni in šolski situaciji.

5. Učiteljeva avtonomija in pomembnost strokovnega sodelovanja

Učiteljevo poznavanje in razumevanje dokumentov, njegova poglobljena zmožnost ločevanja bistvenega od manj bistvenega, sposobnost analize in sinteze korakov za doseganje učnih ciljev, zmožnosti prilagajanja situacijam, in hkrati prilagajanje učnih situacij razmeram v oddelku, delo s celotno skupino in omogočanje možnosti za razvoj posameznega učenca, učiteljeva osebna drža, ki je obenem tudi profesionalna drža predstavnika pedagoške stroke, vse to bi lahko umestili v besedno zvezo »učiteljeva avtonomija«.

Take vrste avtonomija je zagotovo veliko lažje uresničljiva v okoljih kvalitetnega strokovnega sodelovanja, z jasno izraženostjo njegovega namena in razdelitvijo nalog. Z visoko zavzetostjo vključenih, zmožnostjo sprejemanja odgovornosti, samorefleksije in sprejemanja kritike. Na tak način se oblikuje skupna strategija šole, pri čemer ima vlogo

nosilca vizije vodstvo šole. Le v takem okolju lahko pričakujemo, da bodo učenci priseljenci doumeli delovanje našega okolja, naša pričakovanja in zahteve in obenem imeli možnosti, da v danih razmerah najbolje izgradijo svoje zmožnosti in sposobnosti.

6. Primeri dobre prakse

V večletni pedagoški praksi se je nabralo veliko zanimivih izkušenj pri delu z našimi učenci priseljenci, nastali pa so tudi primeri dobrih praks, ki smo jih s sodelavci preizkušali v različnih oddelkih in so prilagojene za različno stare učence.

Projektni dnevi spoznavanja držav, iz katerih izhajajo učenci: Mehika, Ukrajina, Kosovo, Makedonija.
Učenci priseljenci, njihovi starši in zunanji sodelavci nam v oddelku predstavijo svojo domovino, njene naravne in kulturne značilnosti, s pomočjo foto in video predstavitev. Prikažejo tradicionalne zgodbe, pesmi, plese, oblačila. Spoznamo njihove praznične običaje. Skupaj pripravimo njihovo tradicionalno jed. Predstavijo nam tudi življenje otrok v njihovem domačem okolju in njihov način šolanja.

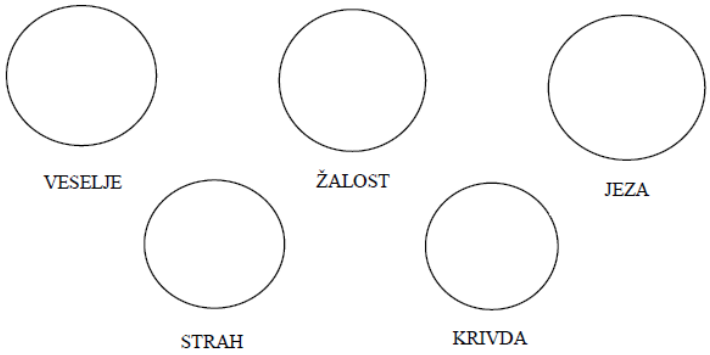
»Raznoliki slamniki« je skupina učencev naše šole, sestavljena z namenom promocije kulture držav, iz katerih prihajajo naši učenci priseljenci v prepletanju s slovensko kulturo. Skupina skozi leta menja člane, ohranja pa enak temeljni namen. Predstavljajo se na raznih recitalih, koncertih, festivalih v šoli in izven nje, z recitatorskimi, dramskimi, pevskimi in inštrumentalnimi točkami. Vsi učenci imajo možnost aktivne udeležbe že pri nastanku koncepta določenega nastopa. Učenci s priseljenskimi koreninami lahko najprej znotraj skupine povedo in prikažejo, kar jim je dragoceno iz njihove izvorne kulture in tako postopoma nastane preplet slovenskega z »drugim in drugačnim«, ob tem pa se izlušči bistveno sporočilo spoštovanja in solidarnosti.

»Jaz in drugi, mi skupaj« so igre (naloge) za spodbujanje povezovanja v skupini. Posameznik ima možnost, da se umesti v skupino in obenem lažje in bolje spoznava druge. Pri tem je ključna vloga učitelja, da s pravimi besedami razloži pomen in vrednost teh dejavnosti, vzpostavlja varno okolje za izvedbo takih dejavnosti, kjer se posameznik izpostavi s svojo ranljivostjo. Pomembna je tudi učiteljeva vztrajnost pri vzdrževanju rezultatov teh aktivnosti.

Naloga 1)

Prepoznavanje lastnih čustev. Prepoznavanje čustev pri drugih osebah.

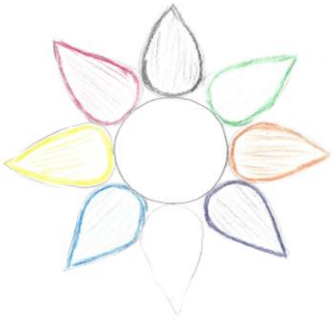
VSAKDO IMA VELIKO RAZLIČNIH ČUSTEV.
VSA ČUSTVA SO V REDU. ČUSTVA SE SPREMINJAJO.
NARIŠI NEKAJ ČUSTVENIH OBRAZOV … (čustva se pogosto izražajo na obrazu)



Vir: Heegaard M. (1988)

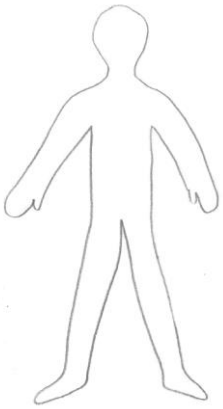
Naloga 2)

Občutenje lastnih čustev. Zavedanje, da čustva vplivajo na [illegible]



ČUSTVA SO NEKAJ, KAR OBČUTIMO V SVOJEM TELESU.

KJE OBČUTIŠ SVOJA ČUSTVA?



Prikaži mesta s temi barvami:

ŽALOST – MODRA
STRAH – ČRNA
KRIVDA – RJAVA
JEZA – RDEČA
LJUBOSUMJE – ZELENA
NERVOZNOST – ORANŽNA
SREČA – RUMENA

Vir: Heegaard M. (1988)

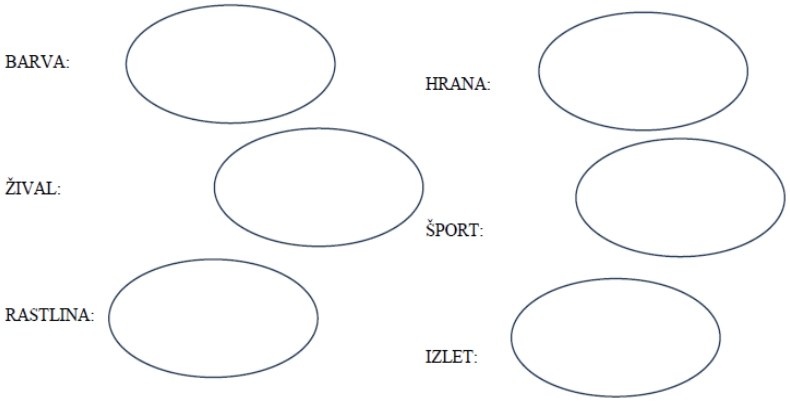
Naloga 3)

Spoznavam različne človeške lastnosti: prijaznost, skrbnost, prestrašenost, zaskrbljenost, vljudnost, empatičnost, solidarnost, spoštljivost, miroljubnost, napadalnost, zgovornost idr. Prepoznavam svoje lastnosti, ki jih izražam na različne načine.

POIMENUJ NEKAJ SVOJIH LASTNOSTI.
KAJ MENIŠ, KAKŠNO BARVO IMA VSAKA OD NJIH?
VPIŠI JIH V CVET.
VSAKO LASTNOST ZAPIŠI NA BARVO,
KI JI NAJBOLJ USTREZA.

Naloga 4)
Prepoznavanje sebe v odnosu do drugih. Kaj nas povezuje?

KDO SI? KAJ IMAŠ RAD? ČESA SE RAD SPOMINJAŠ? KAJ TE VESELI IN ZANIMA?
ZAPIŠI ALI NARIŠI SVOJE NAJLJUBŠE:



KAJ PA TVOJI PRIJATELJI? KAJ SO ZAPISALI ONI?
Skupaj lahko naredite »zemljevid« ali skupno sliko najljubših stvari. Veliko bo podobnih, nekatere različne, a vseeno boste najbrž ugotovili, da vas mnoge lahko povezujejo.

7. Sklep

Način in cilj vključevanja učencev priseljencev je pomemben zaradi posameznika – otroka, ki vstopa v slovensko okolje in ima po vseh temeljnih normah in sprejetih pravnih dokumentih pravico do enakopravne obravnave in optimalnega razvoja. V enaki meri je pomembno, v katero smer razvija večinska slovenska družba svojo moralno držo in živi temeljne vrednote, ki jih izpostavlja.

Pedagoški delavci imamo v svojem vsakodnevnem stiku s populacijo mladih, ki odraščajo in postopoma prevzemajo vlogo gonilne sile razvoja družbe, zavezo, da zelo dobro premislimo in ovrednotimo, kaj naj družba prepozna kot pomembno za prihodnost naše države in širše skupnosti, katere del smo.

Vzgajanje in izobraževanje mladih, ki bi bili sposobni osredotočanja, zavzetosti, iskanja možnosti, sodelovanja in spoštovanja, naj bi bila naša temeljna naloga. Pri tem je pomembno, da mlade razumemo kot posameznike, ki so obenem del skupnosti. Učenje osebne angažiranosti, iskanja resnice in smisla, kritičnosti ter obenem sodelovanja, empatije, poslušanja, je v vsakdanu šolskega hitrega tempa zelo zahtevna naloga iskanja ravnotežja med posameznimi elementi.

Kakšno mesto v tej zgodbi zasedajo učenci priseljenci, otroci, ki so v Slovenijo prišli iz različnih vzrokov, imajo različne osebne zgodbe, izhajajo iz drugačnih razmer, okolij, drugačnih kultur, tradicij in običajev? Pedagoške delavce zavezuje zakonodaja, sprejeti dokumenti in načela dela. Pogosto se v stiski s časovnimi, vsebinskimi, temeljnimi pedagoškimi in administrativnimi obveznostmi, izgubi bistveni namen vzgojno-izobraževalnih ustanov. Iz Komentarja Ustave citira Teršek (2016), da so človekove pravice »'/…/ izraz deklariranega vrednostnega sistema sodobne družbe, ki v središče postavlja človeka kot posameznika in kot člana družbe.' /…/ Zato je država ustavno zavezana k

'vzpostavljanju dejanskih enakih možnosti za vse, tudi za tiste, ki si zaradi šibkejšega položaja nasproti drugim tega niso sposobni zagotoviti sami. Vsakomur je treba zagotoviti ne le formalne, ampak tudi dejanske, stvarne možnosti za učinkovito uresničevanje vseh človekovih pravic.'« (Prav tam, str. 2)

Opozarjamo na »/…/ zev, ki je nastala med formalnimi normami, deklariranimi vzgojnimi načeli in nenačelno realnostjo vsakdanjika /…/« (Kovač Šebart, 2017). Izguba osredotočenosti k bistvu posameznega pedagoškega delavca pripomore k izgubi osredotočenosti ustanove in sistema. Na kaj je osredotočen učitelj, ko ima pred seboj oddelek ob določeni šolski uri? Na kaj preko celotnega šolskega leta? Kje pri vsem tem vidi posameznika? Kolikšen pomen pripisuje skrbi za razvijajočo se skupino mladih in znotraj tega skrbi za posameznika, v našem primeru za otroka priseljenca? Kolikšen pomen pripisuje ustvarjanju, razvijanju ter vztrajanju pri dejanskih možnostih, do katerih je vsak posamezni otrok upravičen glede na vse sprejete deklaracije ter temeljna načela in na podlagi deklariranih vrednot naše države in širše kulturne skupnosti, ki ji pripadamo?

Tudi za to, da bi znali in zmogli v našem okolju dolgoročno uravnavati skupno pot, ki realno vključuje tudi konstruktivno družbeno angažiranje v primeru konfliktov, nastalih v stiku med priseljenci in večinskimi prebivalci, bi bilo potrebno omogočiti in pomagati učiteljem, da na novo izbistrimo namen našega poslanstva in ga postavimo za temelj dela z mladimi.

8. Literatura

Cerar, E. (2016). *Stališča učiteljev o ustreznosti konceptualnih in sistemskih rešitev obravnave otrok priseljencev v obvezni osnovni šoli* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Čančar, I. in Drljić, K. (2015). Kazalniki uspešnega vključevanja otrok priseljencev v slovenske šole in izzivi za nadaljnje delo. V M. Jelen Madruša in I. Čančar (ur.), *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja: zbornik* (str. 22–37). Ljubljana: ISA institut.

Heegaard, M. (1988). *When someone very special dies.* Minneapolis: Woodland Press.

Kovač Šebart, M. (2017). Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika*, 68(2), 10–32.

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. (2012). Zavod za šolstvo RepublikeSlovenije. Pridobljeno s http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Smernice_za_vkljucevanje_otrok_priseljencev_v_vrtce_in_sole.doc

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Pridobljeno s http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc

Teršek, A. (2016). Intrinzična vrednost socialne države: je že bilo napisano in odločeno. *PravnaPraksa, 2016 (48).* Pridobljeno s *http://www.pravnapraksa.si/login.aspx?ReturnUrl=%2fLITE%2fBesedilo.aspx%3fSOPI%3dL010Y2016V48P8-9N1%26Src%3dzNblVXQY1zSI0YqaH4aXVo6XMfILfOITByPALH3Dz2%2fL4ITyHrG2IwM82eVXsX56LAubFIcgI%2fY%3d&SOPI=L010Y2016V48P8-9N1&Src=zNblVXQY1zSI0YqaH4aXVo6XMfILfOITByPALH3Dz2/L4ITyHrG2IwM82eVXsX56LAubFIcgI/Y*

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI-UPB5/ (2007). Uradni list RS, št. 16 (23. 2. 2007). Pridobljeno s http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718

Zakon o osnovni šoli /ZOsn-UPB3/ (2006). Uradni list RS, št. 81 (31. 7. 2006). Pridobljeno s http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775&part=u&highlight=zosn#!/Zakon-o-osnovni-soli-(uradno-precisceno-besedilo)-(ZOsn-UPB3)

Kratka predstavitev avtorice

Ema Cerar, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok in univerzitetna diplomirana pedagoginja, svetovalka. Ob rednem delu z učenci na razredni stopnji so področja dodatnega dela: mednarodno projektno sodelovanje, skrb za učence priseljence.

Od kvadrata do različnih figur

From Square to Various Figures

Petra Šuman

OŠ Voličina
petra.suman@gmail.com

Povzetek

V prispevku bodo predstavljene praktične izkušnje, kako smo v sklopu ur za nadarjene in dodatnega pouka izvedli ure, kjer so učenci izdelali miselno igro tangram. Iz tangrama smo sestavljali različne podobe ob vnaprej podani predlogi, težavnost naloge se je stopnjevala glede na starost in sposobnosti učencev. Ob sestavljanju so učenci razvijali miselne procese in se zabavali. Ugotovili so, da so vse figure, ki so jih oblikovali iz prvotnega kvadrata ploščinsko enake le temu. Vsak učenec v skupini je drugačen, eni so hitreje sestavili figure kot drugi in opazilo se je, da so imeli različne strategije sestavljanja. Figure so si sami izbirali, najtežje je bilo začeti. Ko so sestavili eno oziroma dve figuri je bilo sestavljanje lažje. Opazilo se je tudi, da pri učencih, ki pri urah že sami nase opozorijo z razumevanjem snovi in prostorskimi predstavami, manj težav pri sestavljanju. Tudi starost otrok ima velik vpliv na hitrost sestavljanja in povezovanja znanja s področja ploščin, saj učenci, ki so komaj vstopili v 7. razred in učenci 6. razreda še povezave, da je ploščina kvadrata enaka ploščini sestavljenih likov, niso uspeli sami ugotoviti, zato smo težavnost nalog prilagodili starosti. V nalogi bo tudi predstavljen potek izdelave igre za posamezne učence in zgodovina tangrama. Skozi igro smo tako otrokom predstavili zanimivosti geometrije, ploščinske zakonitosti, skladnost, podobnost in natančnost.

Ključne besede: miselna igra, nadarjeni, ploščina, sodelovalno učenje, tangram,

Abstract

The article presents practical experience on how we carried out lessons where students created a mind game called *Tangram* within the scope of lessons for the talented and additional lessons. From the tangram we formed different images on the basis of an advance template, while the difficulty of the task increased according to the age and abilities of the pupils. Through the assembly, the pupils were developing thought processes and were entertained. They found out that the area of all the figures created from the original square was the same. Each student in the group was different, some assembled figures more quickly than the others, and it could be noticed that they had different assembly strategies. They chose the figures themselves, while the most difficult thing was to start. Once they completed one or two figures, the assembly got easier. It was also noticed that pupils who have drawn attention to themselves by understanding the subject matter and spatial perceptions during the school lessons already, had less difficulty in assembly. The age of children also has a great influence on the speed of assembly and integration of knowledge from the field of surface areas, as the pupils who have just entered the 7th grade and the pupils of the 6th grade have not yet managed to establish that the area of the square equals the area of created shapes by themselves, so we adjusted the difficulty of the tasks to their age. The paper also presents the course of making the game for individual pupils and the history of tangram. Through the game, we presented the children with interesting features of geometry, laws of area, symmetry, similarity and accuracy.

Keywords: mind game, participative learning, surface area, the talented, tangram

1. Uvod

V nalogi bo predstavljeno kako smo skupaj z nadarjenimi učenci izdelali igro tangram, njene značilnosti in zgodovina. Igra tangam bo prilagojena različnim starostnim skupinam in predznanju učencev. Ugotovitve in posebnosti, ki jih bom opazila med urami, bom podala v zaključku.

2. Pomen IVP za nadarjene in dodatnega pouka

Nadarjenost je dar, ki ga je vredno gojiti. V samih začetkih so avtorji (galdon, Spearman, Binet A in Simon T., Terman L. M.) pojem ″nadarjenosti″, ″genialnosti″ in ″talentiranosti″ razumeli kot sinonim, ki so ga dokazovali na podlagi merjenja s testi intelektualnih sposobnosti. Definicija nadarjenosti se je razširila z raziskovalci, ki nadarjenost niso preprosto enačili s splošno inteligentnostjo. Predpostavljali so da je posameznik lahko nadarjen na različnih področjih. (Lorbek, 2014) Ne smemo pa od nadarjenih učencev pričakovati popolnosti, lahko jih le spodbujamo, razvijamo njihove talente in krepimo njihova šibka področja. Delo z njimi je za učitelja izziv, ki pa nikakor ni enostaven.

Ni ene same metode, s katero bi poskrbeli za nadarjene. »Učinkovite so vse metode, ki poudarjajo razvijanje zahtevnejših miselnih procesov. Ni smisel le v tem, da učence nekaj naučimo, naučiti jih moramo tudi, kako se učiti in kako to prenesti v življenje.« Nadarjeni učenci so za nas učitelje lahko velik izziv, zato jim morajo le ti omogočiti takšne učne okoliščine, ki spodbujajo k aktivnemu učenju in sooblikovanju pouka. »To zahteva problemsko naravnane metode in pristope, kjer je učitelj pozoren na kakovost učenčevega znanja in ne samo na kvantiteto.«

Kakovosten pouk je sicer temelj za pospeševanje razvoja nadarjenih, ni pa vse, kar jim lahko ponujajo učitelji. »Interesne dejavnosti, izbirni predmeti, kreativne delavnice, raziskovalni tabori, raziskovalne naloge, IVP za nadarjene, dodatni pouk, priprave na tekmovanja in različne oblike diferenciacije so dodatne možnosti za razvoj sposobnosti in talentov.«

Upoštevati je treba tudi učenčeve interese. Že v prvem triletju se lahko udeležijo tekmovanj iz znanja, sodelujejo na likovnih natečajih ter nastopajo na kulturnih in športnih prireditvah. V višjih razredih je ta ponudba še pestrejša, delo z nadarjenimi, ki so večinoma že odkriti, pa bolj sistematično, intenzivno in poglobljeno. Znanje lahko poglabljajo z izdelavo raziskovalnih nalog iz naravoslovja in družboslovja. (Žibret, 2012)

Pri tem je pomembno še spodbujanje medsebojnega sodelovanja, in sprejemanje različnosti. »Poudarek je na timskem delu, kjer ima vsak svojo vlogo in odgovornost pri skupnem projektu.« (Levarčič, 2013)

3. Kaj je Tangram

Tangram je znana kitajska igra, sestavljanka, narejena iz kvadratne plošče in je sestavljena iz sedmih delov, ki so osnovni geometrijski liki. Miselna igra postane takrat, če si prizadevamo sestaviti like, ki učinkujejo kot silhuete. Vsak lik sestavimo iz delov – tanov. Tani se morajo dotikati, prekrivati pa se ne smejo. Pri sestavljanju silhuet moramo uporabiti vse tane. (Jakob T., 2015)

Izvor tangrama opisujejo različne legende. Po eni naj bi služabnik kitajskega cesarja razbil po nesreči dragoceno in krhko keramično ploščo. V paniki naj bi jo skušal zložiti nazaj v kvadrat, pri tem pa je ugotovil, da lahko z deli sestavi različne figure. Tangram bi naj bila

starodavna igra, vendar ga na zahodu niso poznali pred letom 1800, ko so ga v ZDA prinesli Kitajci.

Beseda >>tangram<< je sestavljena iz besed TANG+GRAM. Besedo je prvi uporabil Thomas Hill, kasnejši predsednih Harvarda v svoji knjigi Geometrical Puzzle for the Youth leta 848.

Tangram je prvotno kvadrat, ki smo ga razrezali na dva večja skladna in dva manjša skladna pravokotna, enakokraka trikotnika, kvadrat, paralelogram in še en srednji pravokoten enakokrak trikotnik. Lahko je izdelan iz kamna, kosti, gline, danes pa običajno iz lesa ali plastike. Mi smo ga izdelali iz tršega papirja.

4. Postopek izdelave tangrama

Na trši papir najprej narišemo kvadrat, ki ga po obeh diagonalah razpolovimo.

Po eni diagonali ga ne razpolovimo do konca. Tako dobimo dva pravokotna enakokraka trikotnika, ki predstavljata dva večja trikotnika. (*slika 1*)



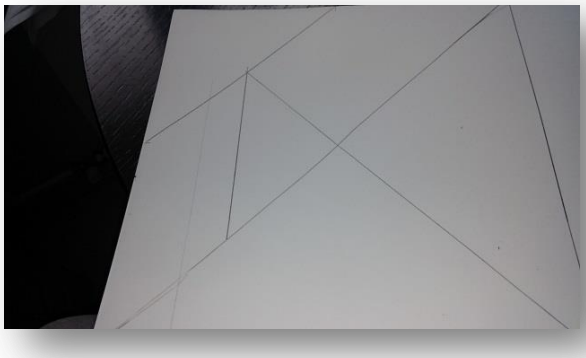
Slika 1: Postopek izdelave tangrama, 1. korak

Razpolovimo stranici kvadrata in narišemo skozi razpolovišči vzporednico celotni diagonali in dobimo srednji enakokrak pravokoten trikotnik. (*slika 2*)



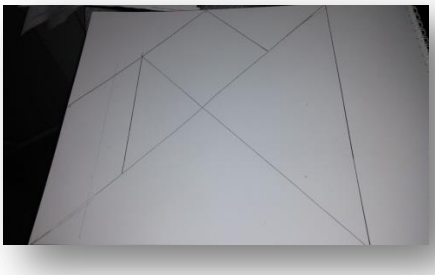
Slika 2: Postopek izdelave tangrama, 2. korak

Skozi presečišče nedokončane diagonale kvadrata in hipotenuze srednjega trikotnika narišemo vzporednico k stranici kvadrata in dobimo paralelogram in en manjši enakokrak pravokoten trikotnik.(*slika 3*)

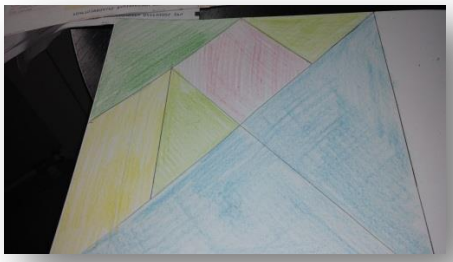


Slika 3 : Postopek izdelave tangrama, 3. korak

Skozi drugo razpolovišče stranice kvadrata pa narišemo pravokotnico na hipotenuzo srednjega trikotnika in dobimo manjši kvadrat in manjši enakokrak pravokoten trikotnik, ki je skladen manjšemu trikotniku(*slika 4*). Tako dobimo vseh sedem likov. (*slika 5*)



Slika 4: Postopek izdelave tangrama, 4. korak



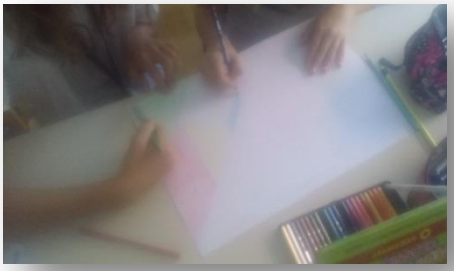
Slika 5: Postopek izdelave tangrama, 5. korak

5. Izvedba ur za nadarjene in izdelava miselne igre

V šoli poučujem otroke od 6. do 9. razreda. Otroci imajo zato različna predznanje, različno razvite spretnosti in miselne procese. Zato sem težavnost izdelave tangrama stopnjevala glede na starost.

5.1 6. razred

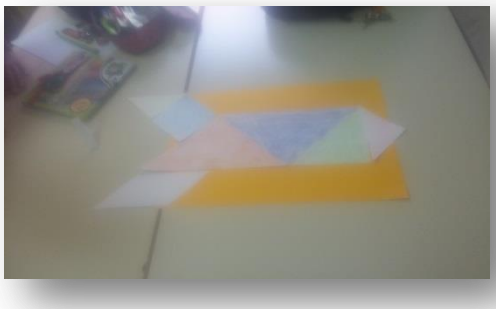
Učenci v tej starostni skupini so dobili izrezane kvadrate z vrisanimi liki. Like so po navodilu pobarvali in kvadrat razrezali (*slika 6 in 7*). Ko so tako dobili vse sestavne dele tangrama so, po navodilu sestavili oblike. Njihovi kvadrati so bili večji, zato so tudi dobljene figure bile večje. Pri učencih sem kljub podanim rešitvam opazila težave pri sestavljanju likov, saj pojmov kot sta skladnost in pravokotnost še niso popolnoma osvojili. Velike težave so imeli tudi ko so morali uporabit vse like, ki se ne smejo prekrivat. Pri sestavljanju so jim bile v pomoč malo barve vsakega lika, da so lažje sestavili po navodilu. (*slika 8*) Ti otroci še imajo težave z hitrostjo. Počasi izrezujejo in barvajo.



Slika 6: Barvanje razdeljenega kvadrata



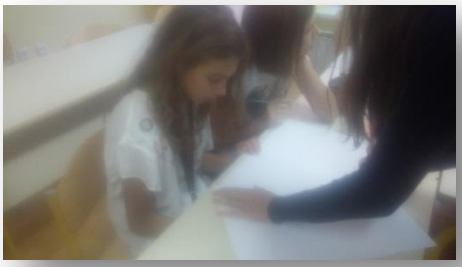
Slika 7 : Pobarvan kvadrat



Slika 8: Sestavljena raketa

5.2 7. razred

Učenci v tej starostni skupini so dobili samo bel trši papir na katerega so morali narisati kvadrat. Ko so kvadrat narisali, so ga po navodilih razdelili na sedem delov (*slika 9*). Težko jim je bilo opaziti vzporednost, skladnost likov, pravokotnost in skladnost stranic, saj veliko pojmov, kot so pravokoten, enakokrak trikotnik, paralelogram spoznajo šele v tem šolskem letu. Ko so kvadrat razdelili, so ga podobno kot 6. Razred, obarvali, izrezal in razrezali (*slika 10*). Nato so iz likov sestavljali poljubne figure. Pri prvih primerih so sestavili like s pomočjo rešitev, kasneje pa se lotili sestavljanja lika brez rešitev (*slika 11*). Ugotovili so, da je v tem primeru veliko težje in so nastopile težave, da ne morejo porabiti vseh likov.



Slika 9: Delitev kvadrata



Slika 10: Barvanje kvadrata

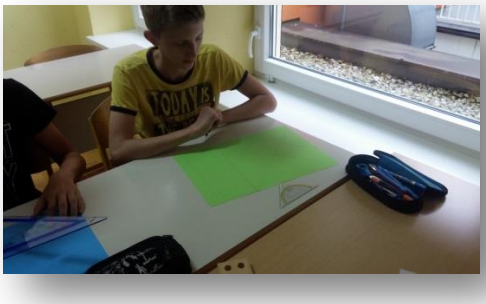


Slika 11: Sestavljanje poljubnih tangramov

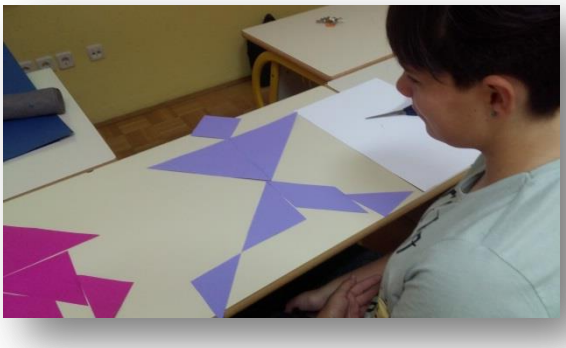
5.3 8. razred

Učenci te starostne skupine so dobili enobarven trši papir. Podobno kot učenci 7. razreda so narisali kvadrat, ga razdelili po navodilu in izrezali (*slika 12in 13*). Tako so dobili sedem likov, ki so bili enako obarvani. Sprva so sestavljali ob rešitvah. Kasneje so sestavljali brez rešitev. Tudi oni so naleteli na težave, saj niso mogli uporabiti vseh delov brez (*slika 14*). Z večkratnim poskušanjem jim je uspelo priti do rešitve.





Slika 12 in 13: Risanje in delitev kvadrata na enobarvni podlagi.



Slika 14: Sestavljanje enobarvnih tangramov

5.4 9. razred

Tudi v tej starostni skupini so učenci dobili podobna navodila kot osmošolci, saj v tej generaciji nimamo učno uspešnejših otrok. Opazili smo, da somostojno in brez dodatnih navodil ne znajo razdeliti kvadrata (*slika 15*). Brez rešitev niso znali sestaviti nobene figure,

mnenja so bili, da to ni mogoče. Ugotovila sem, da so na področju geometrijskih predstav na isti stopnji kot učenci 8. razreda. Sestavljene figure smo na koncu prilepili na plakat (*slika 16*).



Slika 15: Samostojna delitev kvadratov



Slika 16: Sestavljeni tangrami

6. Zaključek

Z izvedbo ur sem zelo zadovoljna. Težavnost sem primerno stopnjevala. Opažam, da ima večina učencev težave z geometrijskimi predstavami in da ne znajo, po podanih navodilih, načrtovati samostojno naprej. Še večje težave so se pojavile, ko so učenci morali opisati zakonitosti in značilnosti likov, ki so jih dobili, ko so razrezali kvadrat. Pri sestavljanju različnih figur so porabili kar veliko časa, saj jim je zmeraj kak lik ostal ali jim je zmanjkal. Navodilo naloge pa je namreč bilo, da morajo porabiti vse like.

Pri učencih 8. razreda sem opazila, da so imeli po vsaki sestavljeni figuri manj težav, saj so tako osvojili tehniko sestavljanja. Pri vsakem novem poskusu so bili uspešnejši, saj so usvojili tehniko sestavljanja. Tako sem z uspešnejšimi učenci pri urah z drugačnimi metodami razvijala miselne procese, geometrijske predstave, ustvarjalnost (divergentno mišljenje, izvirnost, prožnost, domiselnost) in povezala širši spekter znanja od načrtovanja, ploščin in obsegov. Učenci so bili pri urah aktivni, so sodelovali, se zabavali in te drugačne ure so jim bile zanimive. Zato menim, da je bil namen ur dosežen.

7. Literatura

Jakob, T. (2015). Matematična delavnica. OŠ Vitanje http://vitanje.splet.arnes.si/files/2016/04/IZBIRNI-8.R-2016-17.pdf

Levarčić, K.(2013). Matematično nadarjeni učenci v osnovni šoli, Diplomsko delo. Koper UP PEF

Lorbek, T. (2014). Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami, Diplomsko delo. Ljubljana PEF

Žagar, D. (1999). Nadarjeni učenci v devetletni osnovni šoli: Teoretsko pregledn strokovni prispevek.

Žibret, A. (2012). Nadarjeni so velik izziv za učitelja: časopis Delo (6.12.2012)

https://sl.wikipedia.org/wiki/Tangram

http://194.249.18.221/splet/Svetovalna/NADARJENI_UCENCI.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Petra Šuman, profesorica matematike. Na šoli poučuje matematiko, gospodinjstvo, interesno dejavnost slaščičarski krožek, poučevala je tudi sodobno pripravo hrane. Po končani osnovni šoli se je vpisala na I. Gimnazijo Maribor in po končanem prvem letniku srednje šole se je vzporedno vpisala še na Srednjo Živilsko šolo Maribor, smer slaščičar. Istega leta je zaključila obe šoli in opravila maturo in zaključni izpit na poklicni šoli. Živilsko šolo je zastopala v času šolanja na raznih sejmih. V času študija matematike je eno leto zaradi pomanjkanja kadra tudi poučevala praktični pouk na Srednji Živilski šoli. Po opravljeni diplomi se je takoj zaposlila na bližnji osnovni šoli, kjer poučuje še danes.

Male ročne spretnosti

Manual Dexterity

Marjanca Komar

OŠ Naklo, PŠ Podbrezje
marjanca.komar@os-naklo.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer dobre prakse, kako se je v podružnični šoli izvajala interesna dejavnost. Učiteljica je po izobrazbi magistrica profesorica poučevanja fizike in matematike in dela v oddelku podaljšanega bivanja. V lanskem šolskem letu je bila učencem ponujena interesna dejavnost male ročne spretnosti, v katero so se vključili učenci od 1. do 5. razreda. Odziv je bil zelo dober in predvideno število ur se je izkazalo za premajhno. Zaradi svojega interesa in odziva učencev se tako pri pouku kot interesnih dejavnostih učiteljica rada loti ročnih spretnosti, izkustvenih oblik učenja in eksperimentiranja. V podaljšanem bivanju je to dejavnost ustvarjalno preživljanje časa, lani pa sta potekali tudi interesni dejavnosti kresnička in male ročne spretnosti, kjer so se lotili šivanja, pletenja, izdelave okraskov in peke piškotov. Nastali so krasni izdelki, ki so jih učenci odnesli domov.

Ključne besede: dobra praksa, interesna dejavnost, izkušnje, podaljšano bivanje, ročne spretnosti

Abstract

The paper presents an example of good practice of how a teacher performed an extracurricular activity in a branch school. By education, she's a teacher with a Master's degree in Physics and Mathematics and she works as an extended stay teacher. During the last school year, she offered pupils an extracurricular activity of manual dexterity which included pupils from the 1st to the 5th class. The amount of pupils who responded exceeded her expectations and the estimated number of hours turned out to be insufficient. Because of her interests and the pupils' response, she like to teach manual dexterity, experiential forms of learning, and experimentation in her lessons as well as her extracurricular activities. In extended stay, this activity becomes a creative pastime activity, and last year she also had an extracurricular activity in the field of science and manual dexterity, where they learnt sewing, knitting, making decorations, and baking cookies. The results were wonderful products made by the pupils which were then taken home.

Keywords: experience, extended stay class, extracurricular activity, good practice, manual dexterity

1. Uvod

Otroci in odrasli se vse življenje učijo. Radi preizkušajo nove stvari, so vedoželjni in sprejemajo izzive. Danes se praktične veščine pri otrocih prve triade v osnovni šoli le malokrat znajdejo na urniku. Zato se je učiteljica podaljšanega bivanja odločila, da učencem razredne stopnje ponudi interesno dejavnost, kjer bi učenci pridobili osnove šivanja, pletenja in peke. Krožek je bil odlično sprejet. Poimenovala ga je male ročne spretnosti.

Interesno dejavnost šola organizira zunaj šolskega pouka kot razširjen program. Njen namen je, da omogoči odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov ter učence praktično uvaja v življenje. S tem koristno preživljajo prosti čas. (Kolar, 2008)

Gre za vseživljenjsko učenje, kjer učenci uresničuje splošne vzgojno-izobraževalne cilje:

- zadovoljujejo lastne potrebe,
- razvijajo miselne procese,
- se osebnostno razvijajo,
- spoznavajo in razvijajo spoštovanje do sebe in drugih,
- povezujejo teorijo s prakso …

Z igro učenci poleg praktičnega znanja razvijajo tudi finomotorične spretnosti ter se učijo strpnosti in osredotočenosti. Poleg tega urijo medosebne odnose in se učijo postavljati cilje, si sestaviti načrt in z vztrajnostjo cilj tudi doseči. (Canzutti, 2017)

Delo v podružnični šoli je specifično, saj so oddelki majhni. Interesna dejavnost se ponudi vsem razredom, zato so skupine heterogene.

Večina študij kaže na prednosti heterogenih skupin na socialnem in osebnostnem področju, pozitivno vplivajo na manj sposobne učence in učenci imajo večji interes. Tako delo zahteva več interakcije med učiteljem in učencem, kar pa zahteva, da se ustvari še homogena skupina učencev. (Žagar, 2003)

Že med učenci iste starosti se pojavljajo velike individualne razlike, zato je pomembna naloga učitelja, da na podlagi pridobljene strokovne presoje uporablja različne učne pristope in tako vsakemu posamezniku zagotovi možnost optimalnega razvoja. Učitelj mora organizirati pouk tako, da kar najbolj upošteva posameznikove značilnosti, sposobnosti, interese in potrebe. (Jelčič, 2016)

Ob razvijanju ročnih spretnosti in ustvarjalnosti se lahko vzpostavijo pristni človeški odnosi, nauči se sodelovanja in strpnosti. (Vogrin, 2016)

V krožek male ročne spretnosti so se vključili učenci od 1. do 5. razreda. Vseh je bilo osemnajst. Za delo v taki skupini se mora učitelj dobro predhodno pripraviti.

2. Male ročne spretnosti

Otrok se veliko nauči, če je notranje motiviran. Pri interesnih dejavnostih se upoštevajo načela prostovoljnosti, soustvarjanja, učenčevih interesov in sodelovanja. (Kolar, 2008)

Pri osebnostnem razvoju otrok gre za oblikovanje samopodobe in vstopanje v svet odraslih. (Batistič Zorec, 2002)

Učitelj usmerja učence v aktivnosti, ki naj imajo določen cilj, ob čemer upošteva in omogoča razvoj njihovih interesov in sposobnosti na vseh temeljnih področjih razvoja osebnosti: spoznavnem, telesno-gibalnem, socialnem, čustvenem, motivacijskem, estetskem in moralno-etičnem. (Ilgo, 2017)

Male ročne spretnosti so nastale v želji, da se otroci naučijo osnovnih gospodinjskih opravil.

V učnem načrtu je gospodinjstvo opredeljeno kot predmet, ki pokriva več disciplin družboslovnega in naravoslovnega področja. Učenci med drugim pridobijo znanja, veščine in spretnosti o hrani, prehrani, tekstilu in družinski ekonomiki. (Simčič, 2011)

Krožek se je odvijal v blok urah, imeli so pet srečanj. Vsi otroci so prinesli svoj material in pripomočke.

Šol. leto 2016/2017

MALE ROČNE SPRETNOSTI

PŠ Podbrezje
1. – 5. razred



Interesno dejavnost MALE ROČNE SPRETNOSTI bomo imeli v naslednjih terminih:

1. ponedeljek, 7. 11. 2016
2. sreda, 16. 11. 2016
3. ponedeljek, 28. 11. 2016
4. sreda 15. 12. 2016
5. sreda 22. 12. 2016

Male ročne spretnosti bodo potekale v sklopih po dve šolski uri, v učilnici 1. razreda PŠ Podbrezje. Pričeli bomo ob 16.15, zaključili pa ob 17.45.

Teme in pripomočki:

- ŠIVANJE: šivanka, sukanec, gumbi, blago, škarje
- BLAZINICA: šivanka, sukanec, gumbi, blago (2 x 30 cm x 30 cm) škarje, vata za polnilo
- PLETENJE: pletilke, volna, škarje
- OKRASKI ZA NOVOLETNE PRAZNIKE: pomaranča, klinčki, cimet, vrvica
- PRAZNIČNI PIŠKOTI po dogovoru.

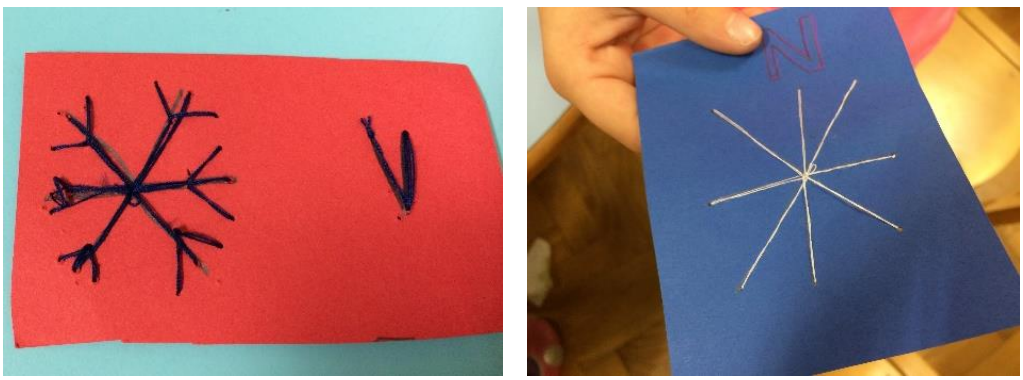
Slika 1: Urnik

2.1 Osnove šivanja

Prvo srečanje je bilo namenjeno osnovam šivanja. Cilj je bil, da otroci znajo vdeti sukanec v šivanko in narediti zanko na koncu. Tu je bilo potrebno veliko vaje in vztrajnosti. Nekateri so imeli res majhno uho šivanke, tiste je učiteljica podučila, kako se rokuje s pripomočkom, ki je v kompletu šivank. Vsi otroci so se naučili pripraviti šivanko za šivanje. Prvič so šivali na kartončke, da je bila trša podlaga. Najprej so šivali tekoči šiv (ven, not, ven …), nato so šivali skriti šiv in križce.

Prednji vbod je šiv not-ven, kjer šivanko v enakomernih razmakih vbadamo od zgoraj in spodaj. Poševni vbod je podoben, le da imamo poševno smer. Skriti vbod pa je tisti, ko se sukanca od zunaj ne vidi. (Federl, Leben, 2010)

Nekateri so naredili več izdelkov, drugi le enega. Kljub začetnim pomislekom so vsi z vztrajnostjo zadovoljni odnesli svoj izdelek na koncu domov. Več kot polovica otrok je prvič ročno šivala. To je učiteljico zelo presenetilo.



Slika 2: Kartončka s šivi

2.2 Šivanje blazinic

Drugo srečanje so namenili šivanju blazinic. Vsak otrok je prinesel blago (staro posteljnino, kuhinjsko krpo, staro majico …), polnilo (razne pene, vato, volno …) in šivalni pribor (sukanec, šivanko, škarje).

Učiteljica je predhodno pripravila tri različne blazinice: srček, sovico, lisičko. Na kartonih so bile izrezane šablone. Pričakovala je, da bo vsak učenec izbral eno šablono in izdelal blazinico. Presenečena je bila, ko jih je kar nekaj naredilo vse tri. Nekaterim blazinicam so všili še trak za obešanje. Uporabljali so skriti vbod, le na majhnem delu potem prednji vbod. Nastale so res lepe blazinice. Vsi so bili veseli, da jim je uspelo. Tisti, ki so všili trak za obešanje, so svojo blazinico privezali na torbe ali pa jo dali staršem v avtu na ogledalo.

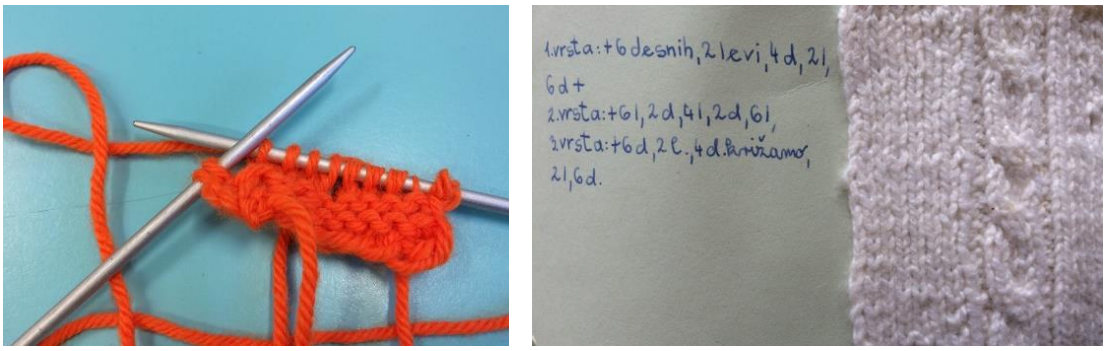


Slika 3: Blazinice

2.3 Pletenje

Tretje srečanje je bilo namenjeno pletenju. To je bilo najtežje, saj sta se dve šolski uri izkazali za prekratki. Nekajkrat so učenci že izdelovali iz volne razne cofe ter pletli kitke v podaljšanem bivanju. Vendar je bilo nadeti zanke na pletilko pretežko. Od vseh sta le dve dekleti usvojili to tehniko. Da ne bi kar na začetku obupali, je učiteljica sama vsem nadela prvih deset zank. Začeli so z desnimi petljami. Samo pletenje jim ni delalo težav, večji problem je bilo to vse skupaj držati. Nekateri so imeli zelo trdo, potili so se, vse je škripalo. Drugi so imeli premehko in so pletilke padale po tleh. Pomagali so si tudi z videoposnetki na spletu. Vsekakor je bilo to pretežko.

Porodila se je ideja, da bi v prihodnje imeli le pletilski krožek. Tudi učiteljica ga je obiskovala v svojem tretjem razredu osemletne osnovne šole. Takrat so izdelali zelo lep izdelek, spletli so vzorce v kvadratni obliki in vsakega prilepili na karton ter zraven napisali potek pletenja. Še vedno uporablja ta 'priročnik', saj so na preprost način zapisali, kako se pletejo leve, desne, luknjice, kašica, kitka.



Slika 4: Pletenje

2.4 Izdelava okraskov

Decembrski čas je čas praznikov. Da je prijetno dišalo tudi v podružnični šoli, so poskrbeli z zadnjima dvema srečanjema. Najprej so delali okraske iz pomarančnih rezin. Predhodno je učiteljica pripravila pomarančne rezine. Razrezala in posušila je tri pomaranče. Cimetovo skorjo, klinčke, čajne svečke in okrasni trak so prinesli učenci. Poleg tega je vsak prinesel še eno celo pomarančo. Okrasili so vsak dve rezini in jih pripravili za obešanje, npr. na novoletno drevesce. Iz pomaranč so nekateri naredili dišavne okraske za okensko polico, nekateri pa svečnik. Ti so najprej pomaranči odrezali vrh in izdolbli (ter pojedli) sočno meso. Nato so votlo pomarančno kroglico izrezljali in vanjo postavili čajno svečko. Potrebnih je bilo nekaj popravkov, saj so se ušteli pri velikosti luknjic, ki dovajajo zrak svečki. Ko so bili svečniki pripravljeni, so ugasnili luči in v takem polmraku zapeli nekaj božično-novoletnih pesmi. Ta dan je res lepo dišalo.



Slika 5: Okraski iz pomaranč

2.5 Peka piškotov

Na zadnjem srečanju so pekli piškote. Učiteljica je pripravila dva preprosta recepta: kokosove rogljičke in medenjake. Razdelili so se v dve skupini. Vsaka je pekla eno vrsto piškotov. Vroče pekače je učiteljica zaradi varnosti nosila sama.

Pred tem srečanjem so v podaljšanem bivanju izdelali darilne vrečke. Porisali so jih in pripravili za polnjenje s piškoti. Ohlajene piškote so razdelili in vsak učenec je odnesel domov lepo sladko presenečenje.

Seveda pa niso pekli samo za domov, posladkali so se tudi na srečanju. Od prejšnjega srečanja so imeli pomarančne svečnike, kuharica je pripravila čaj, piškote so spekli in lahko

so imeli zabavo. Pogasili so luči, pripravili glasbo, se posladkali in plesali. To je bilo prednovoletno druženje.



Slika 6: Piškoti in vrečke s piškoti

3. Zaključek

Otroke je treba imeti rad in jih razumeti. Radi se učijo in zelo so veseli, če se jim ponudi kaka dejavnost, ki ni pri rednem pouku. Delo v vaškem okolju ima svoje posebnosti in prednosti. Malo, a kljub temu veliko – v smislu malo otrok, veliko priložnosti. Veliko zadovoljstvo in ponos je, da se učitelj uveljavi v šoli in da je sprejet. Dober odziv staršev in pohvale so dokaz, da se dela dobro. S krožkom male ročne spretnosti je učiteljica otroke spodbudila h gospodinjskim opravilom, ki jim koristijo v vsakdanjem življenju. V skupno zadovoljstvo bodo podobne dejavnosti nadaljevali.

3. Literatura

Batistič Zorec, M. (2002). *Psihološki vidiki otrokove igre.* Pridobljeno s www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc.

Canzutti, A. (2017). Igra skozi ročna dela in konstrukcije. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Igra in učenje v OPB* (str. 62-63). Ljubljana: MiB.

Federl M., Leban I. (2010). *Prevlečni materiali – šivanje.*Pridobljeno s www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Lesarstvo.../PREVLECNI_MATERIALI-sivanje.pdf.

Ilgo, T. (2017). Spodbujanje miselnega razvoja otroka skozi igro, učenje in ustvarjanje. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Igra in učenje v OPB* (str. 28-32). Ljubljana: MiB.

Jelčič, K. (2016). Predstavimo znanje na igriv način. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Individualizacija in diferenciacija pri pouku* (str. 88-92). Ljubljana: MiB.

Kolar, M. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Simčič, I. (2011). *UČNI načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Žagar, D. (2003). *Organizacija nivojskega pouka, stališča učencev, učiteljev in staršev do te oblike diferenciacije ter njeni učinki na učence.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Vogrin, A. (2016). Pridobivanje ročnih spretnosti in razvijanje ustvarjalnosti. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Individualizacija in diferenciacija pri pouku* (str. 212-216). Ljubljana: MiB.

Kratka predstavitev avtorja

Marjanca Komar je učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja v Osnovni šoli Naklo. Po izobrazbi je magistrica profesorica poučevanja fizike in matematike. V šolstvu je zaposlena več kot deset let, prvih nekaj let je poučevala matematiko, sedaj je že sedmo leto v oddelku podaljšanega bivanja. Vseh sedem let je v Podružnični šoli Podbrezje, ki je majhna in v domače okolje vpeta šola. Z otroki, razredničarkami in s starši dobro sodeluje.

Poleg poučevanja v oddelku podaljšanega bivanja je tudi laborantka za fiziko in kemijo. Za eksperimentalno delo pri urah pripravi pripomočke in sodeluje z učiteljicama.
Vsa svoja znanja z veseljem prenaša na učence. Pouk želi narediti dinamičen, upošteva želje otrok in jih spodbuja k samostojnemu delu in avtonomnosti.

IV

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND OUTDOOR LEARNING

VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR) IN POUK V ZUNANJEM OKOLJU



Vzgoja in izobraževanje za predanost trajnostnemu razvoju

Education for Commitment to Sustainable Development

Greta Černilogar

Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola
greta.crnilogar@guest.arnes.si

Povzetek

Trajnostno sonaravni razvoj oziroma napredek je naša bodočnost. Od mladih je odvisno, kako ga bodo udejanjali. Privzgojiti jim je potrebno predanost konceptu trajnostnosti. Za predanost je značilno vztrajanje na začrtani poti ne glede na ovire. Zgradi se postopoma s prehajanjem skozi faze interesa, vadbe, smisla in optimističnega pogleda na svet. Učitelji imamo možnost aktivnega vpliva na mlade, da postanejo predani trajnostnemu razvoju.

Ključne besede: predanost, trajnostno sonaravni razvoj, vadba, vzgoja in izobraževanje, vztrajnost.

Abstract

Sustainable close-to-nature managed development or progress is our future. However, it depends on the young people how they will implement it. They should be, therefore, taught in such a way that they will develop grit to the concept of sustainability. Typical for grit is perseverance on the path towards one's goal regardless the obstacles. It is built gradually through phases of interest, exercise, sense and optimistic worldview. Teachers have the possibility of active influence on young people to become committed to sustainable development.

Keywords: education, exercise, grit, perseverance, sustainable close-to-nature managed development.

1. Uvod

Koncept trajnostnosti/sonaravnosti Dušan Plut (2005) pojmuje dvoplastno: kot enoplastno, okoljsko ali večplastno načelo trajnostnosti, ki ga udejanjamo (način organiziranja, delovanja) s sonaravnostjo oziroma sonaravno zasnovano dejavnostjo. Pojem trajnostnost je širši in večpomenski kot pojem sonaravnost. Beseda sonaravno (sonaravnost) v slovenskem jeziku označuje način delovanja, gospodarjenja, ki je skladen z naravo, pojem trajnostnost pa označuje časovno razsežnost (Plut, 2005). Trajnostnost je torej načelo, kriterij presoje, sonaravnost pa praktično udejanjanje tega načela pri organizaciji in delovanju različnih dejavnosti (Plut, 2002).

Trajnostno sonaravni razvoj ali pristop je delovanje na dolgi rok, je vseživljenjsko delovanje z močnim zavedanjem, da bodočnost reflektirajo današnja dejanja. Izpostavljena je medgeneracijska odgovornost. Vrednote trajnostnega razvoja gradijo na uravnoteženem, holističnem svetu, za katerega se je potrebno potruditi, ga skozi neprestano delo ustvarjati in vzdrževati ustvarjeno.

Ključni, najvišji cilj za pedagoga, ki poučuje modul Trajnostni razvoj, je vzgajati in vzgojiti ter izobraziti mlade, da bodo sprejeli vrednote trajnostne sonaravnosti za svoje in jih posledično implementirali v svoje bodoče delo in življenje. Bistveno je, da se dijakom pri pouku privzgoji, v pozitivnem smislu »vcepi« *predanost* ideji trajnostnega razvoja do take mere, da se bodo poistovetili z njo in jo kot odrasle osebe uporabljali v življenju.

Pristop k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj navezujem na izsledke Angele Duckworth, ki utemeljuje, da je dolgoročno gledano uspešnost bolj odvisna od *predanosti*, ki jo sestavlja vztrajnost, delavnost, kot pa od samega talenta ali splošnih sposobnosti posameznika (Duckworth, 2017). Učitelj lahko ob poznavanju posameznih faz, ki so ključne za graditev predanosti, vpliva na uspeh dijaka. Ta se kratkoročno pokaže na ocenah in splošnem učnem uspehu, dolgoročno pa na sprejemanju doktrine trajnostnega razvoja, s čimer doseže glavni namen modula Trajnostni razvoj.

2. Šola kot okolje za uveljavljanje trajnostnega razvoja

Trajnostni razvoj izhaja iz določenih nazorov, ki so v neskladju s trenutnim potrošniškim načinom življenja. Ta se manifestira v kupovanju z namenom čimprejšnje izrabe, porabe, da se hitro kupi novo in »staro« zavrže. To je v prid »plitvi« proizvodnji na škodo okolja zaradi onesnaževanja in na škodo ljudi, ki so »zreducirani« na objekt z denarnico, vredni toliko, kot imajo denarja. Globalne vrednote so potisnjene v ozadje, njihov pomen se poskuša zmanjšati na minimum. Pojavlja se problem odtujenosti, ni nekih zdravih temeljev, pravih zgledov, ki jih mladina nujno rabi in celo pričakuje. Mladina *opazuje*! Mladi so pozitivno dovzetni za primere dobre prakse, ampak učitelj jih mora znati prepričljivo utemeljiti in prikazati na način, ki je za njih sprejemljiv.

Glavni cilj, to je sprejemanje in delovanje po trajnostnih načelih, učitelj doseže preko vmesnih ciljev v pedagoškem procesu pri vsaki uri pouka ter pri drugih šolskih in obšolskih dejavnostih. Z različnimi pedagoškimi metodami in pristopi postopno spreminja miselnost dijakov iz potrošniške v trajnostno. Dijake usmerja k drugačnemu razmišljanju in delovanju. Zelena delovna mesta, ki jih generira ekološko kmetijstvo, in dopolnilne dejavnosti na kmetijah, zlasti turizem na kmetijah, zasledujejo trajnostno miselnost in so dober primer, kako doseči boljšo kakovost življenja zase in za druge (Černilogar, 2007).

Težave pri poučevanju trajnostno sonaravnega razvoja se pojavijo, ker:

- je *trajnostnost* kot način življenja v smislu razmišljanja vnaprej, predvidevanja posledic zdajšnjega delovanja na prihodnost, vzročno-posledična povezava sedanjih dejanj za bodočnost, v nasprotju z razmišljanjem večine mladih; mladi sami priznavajo, da redko razmišljajo teden, kaj šele leta ali desetletja vnaprej;
- se izziv poučevanja trajnostnosti pojavi že na začetku pedagoškega procesa – kako motivirati mlade, vzbuditi interes, da sploh *začnejo poslušati* o tematiki, ki je lahko precej abstraktna;
- je problem pri mladih (pogosto tudi pri starejših) *vztrajanje* pri določeni nalogi, delu, še posebno, ko pride do težav;
- je pogost problem dijakov tudi (ne) *učinkovit* način učenja; učinkovito učenje je namreč usmerjeno v kakovost in ne (samo) v količino.

Skozi poučevanje modula Trajnostni razvoj je bistveno dijake prepričati, da imajo dobršno mero tega, kar se jim zgodi, pod nadzorom, jih naučiti, da obstaja povezava med dejanji in

posledicami, ter privzgojiti vztrajnost, ki bo pripeljala do (vmesnih) uspehov in posledično predanosti trajnostnemu načinu življenja in dela.

3. Predanost

Pogosti so primeri, ko nekomu kljub prirojeni inteligenci, talentu, prijetnemu zunanjemu videzu, zdravju in ugodnemu socialnemu ozadju spodleti, drugi, ki je na videz brez večjega talenta in ostalih spodbujevalnih dejavnikov, pa v življenju velikokrat doseže zavidljive uspehe.

Tisto, kar na dolgi rok loči uspešne ljudi od neuspešnih, je *predanost* (ang. grit). Predanost je kombinacija zavzete odločnosti, potrpežljive vztrajnosti in strastnega prizadevanja za sledenje dolgoročnim življenjskim ambicijam (Duckworth, 2017). Če potegnemo paralelo z definicijo trajnostno sonaravnega razvoja kot jo postavlja Plut (Plut, 2005), lahko besede odločnost, vztrajnost in prizadevanje povežemo z *načinom* oz. terminom sonaravnost, dolgoročne življenjske ambicije pa s *trajnostnostjo*, lahko rečemo tudi vizijo.

Študije kažejo, da so življenjski dosežki bolj odvisni od *strasti in vztrajnosti* kot pa od prirojenega talenta (Duckworth, 2017). Na dolgi rok predanost, ki jo sestavljata ti dve lastnosti, šteje več kot nadarjenost oz. talent. Gre za »nikoli ne obupaj« pristop. Veliko je zgodb o nadarjenih ljudeh, ki pa so na neki točki kar odnehali ali izgubili interes, še preden bi lahko popolnoma izkoristili svoje potenciale. Zelo pomembno je vztrajati po porazu. Nekateri ljudje so odlični, ko jim gre vse po načrtih, pri preprekah pa popolnoma in dokončno odpovejo. Za uspešne ljudi je značilna izrazita vztrajnost. Uspešne osebe so tako zagrizene in vztrajne pri svojem delu zato, ker se ukvarjajo z nečim, kar jih zelo zanima. Hkrati pa svojo dejavnost vidijo, percipirajo kot pomembno, kot nekaj, kar ima širšo vrednost. Zadovoljstvo občutijo v sami poti kot tudi v doseženem cilju. Kljub temu da so nekatere reči, ki jih morajo početi, dolgočasne, frustrirajoče ali celo boleče, niti v sanjah ne pomislijo, da bi odnehali (Duckworth, 2017).

Zelo pomembna informacija za učitelja je, da je na vztrajnost in njeno pridobitev možno vplivati oz. jo privzgojiti ter s primernim pristopom vzdrževati na dolgi rok. Kajti primerov, ko dijaki z izrazitim potencialom le-tega ne izkoristijo in so pogosto manj uspešni od povprečnih ali celo opustijo šolanje, je v razredih veliko.

Najbolj uspešni posamezniki imajo nekakšno *gorečo odločnost* z dvema posledicama:

- nepopustljivost in delavnost;
- v nekem globokem smislu vedo, kaj hočejo – imajo vizijo, življenjski, dolgoročen cilj, natančno določeno *smer*; tudi če se na poti k cilju zaradi različnih razlogov ustavijo ali skrenejo, tega ne doživljajo kot katastrofo. Ves čas se zavedajo bistva in vedo, da bodo slej ko prej prišli nazaj v pravo smer, saj poznajo in se zavedajo *smisla svojega delovanja oz. življenja.*

Učitelj, ki vzgaja in izobražuje za trajnostni razvoj in želi v dijakih vzbuditi *gorečo odločnost,* mora torej doseči dva cilja:

- v dijakih vzbuditi dovolj veliko zanimanje za tak razvoj;
- prepričati dijake in jim dokazati, da je koncept trajnostnega razvoja z umestitvijo zelenih delovnih mest najboljša opcija za kakovostno življenje in delo zdajšnjih in bodočih generacij.

Doseči mora, da dijaki poosebijo koncept trajnostnosti in ga sprejmejo za svoj način življenja, da je vredno vztrajati na tej poti, tudi ko bo prišlo do težav, regresije, polen pod noge. Pozornost jim je potrebno usmeriti na primere dobre prakse, na ljudi, ki so vzor goreče odločnosti. Pomembno je, da izbrane osebe delujejo v skladu s svojimi prepričanji, ki se jih držijo, da mladi spoznajo tudi pomen oz. vlogo stabilnosti, kontinuitete v življenju. Ta prepričanja naj izražajo merila trajnostnega delovanja, ki ga želimo kot učitelji posredovati mlademu človeku.

Uroš Macerl je primer pokončnega, nepopustljivega okoljskega aktivista z vizijo trajnostne naravnanosti (Malovrh in Tavčar, 2017). Zlasti dijaki kmetijskih programov se lahko poistovetijo z njegovim življenjem, delavnostjo, vztrajanjem v težkih pogojih in se posledično podzavestno učijo vztrajnosti ter pripadnosti trajnostno-sonaravnemu delovanju.

Za občutenje predanosti je več vredna *potrpežljiva vztrajnost* kot intenzivnost. Predanosti se ne doseže z enkratnim, četudi uspešnim dejanjem, ampak se jo začuti postopoma, s ponavljanjem, postopnim izboljševanjem, piljenjem določene naloge toliko časa, da smo zadovoljni z rezultatom in posledično s samimi sabo, da smo vztrajali, tudi ko je bilo težko. Če povzamemo, na Vršič lahko z določeno mero trme prikolesari marsikdo, predanost pa pomeni, da vzpon redno ponavljamo in ne odnehamo tudi, ko imamo slab dan ali obdobje.

Tudi če ni takojšnjega učinka, predani ljudje to sprejmejo kot vmesno fazo, kot del poti. Imajo samozaupanje oz. samozavest, da so zmožni priti do cilja. Te osebe posedujejo princip kaizena (Simončič, 2008), verjamejo v permanentno izboljševanje.

Študije primerov uspešnih ljudi kažejo, da so vztrajali kljub težavam in v težkih trenutkih niso obupali in opustili dejavnosti, ker so se iz *predhodnih izkušenj* naučili, da se s ponovnim poskušanjem na neki točki pride do uspeha. Bolj vztrajni so bili tisti, ki so v življenju večkrat stali pred kakršnimikoli izzivi. V podzavest so se jim vtisnili občutki ob zmagi, pa tudi ob porazu. Oba spomina sta imela enak končni vpliv na vztrajanje. Zato mora učitelj spodbujati dijake, da se vključujejo v čim več dejavnosti v šoli in izven nje, ker tako pridobivajo različne izkušnje in znanja. Pomembno je, da imajo dejavnosti določen rok trajanja in da jih, kljub vmesni izgubi zanimanja in različnim neuspehom, izpeljejo do konca. Tako se gradi vztrajna oseba, ki je podlaga vrednotam trajnostno sonaravnega principa življenja in dela. Če bo dijak znova in znova ponavljal določeno nalogo, jo bo slej ko prej obvladal in začutil zadovoljstvo s samim sabo. Kako naj ga učitelj motivira, pripravi do ponavljanja, ponovnih poskušanj, da ne odneha, ko pride do krize?

1. Večkrat ga spomni na občutek zadovoljstva iz preteklih izkušenj, ki ga je doživel, ko se je nečesa po veliko poskusih naučil, npr. vožnje kolesa, plavanja, poštevanke, športnih dosežkov. S postavljanjem vaje v kontekst dosege končnega cilja da jasen signal, da je vztrajanje ob delu le vmesna faza.
2. S primeri dobre prakse, kot je na primer Matej Markovič, ki je po uspešno končanem 10-kratnem Ironmanu v intervjuju za FIT24UR dejal: "Trenutki na cilju so neprecenljivi in nepozabni, nihče jih ne more kupiti in poplačajo vse trpljenje za nazaj." (Zupan, 2017).

Naloga učitelja je dijaka spodbujati pri vztrajanju, vendar mu tudi jasno povedati, da odnehati sredi poti ne predstavlja vrednote ter da sam nosi odgovornost in posledice te

odločitve. Mnenje podkrepimo z dovolj močnim primerom vztrajnosti, ki je posledica predanosti cilju, na primer potjo Robyn Davidson skozi avstralsko puščavo (Davidson, 2017).

Na gradnjo vztrajnosti tako lahko učitelj vpliva neposredno s primerno komunikacijo, lastnim vzgledom, pa tudi z ustvarjanjem *primerne klime* v razredu v smislu interakcije učitelj – dijak in zlasti med dijaki. Izpostaviti in za zgled je potrebno dajati uspešne dijake, vendar z dobršno mero taktnosti in primernim pristopom, da ne pride do ravno obratne situacije, da boljše dijake razred izloči kot »piflarje«.

4. Osnovni gradniki predanosti

Predanost se razvija postopoma. Je proces, sestavljen iz štirih osnovnih gradnikov, ki si sledijo v zaporednih fazah. Prvi steber gradnje predanosti je začetni *interes*. Sledijo *vadba, smisel* in *upanje*. Gradniki so med sabo povezani, izhajajo eden iz drugega. Predanost se lahko pojavi in poglobi v katerikoli fazi, prav tako pa tudi izgubi. Pri vzgoji in poučevanju za trajnostni razvoj mora učitelj pravilno povezati posamezne faze med sabo in razporediti svoj vpliv tako, da s strani dijakov doseže sprejemanje vrednot trajnostnosti in posledično ravnanje po njih.

Interes se lahko v človeku pojavi sam od sebe. V primeru šolske snovi pa gre običajno za obraten proces - zanimanje se pridobi naknadno. Dijakom je snov pogosto nezanimiva. Ko pa (če) se začnejo učiti in pridobijo znanje ter dobre ocene, se (lahko) posledično pojavi interes. Iz tega izhaja, da učitelj lahko spodbudi interes, če uspe dijaka v neki fazi učnega procesa, najraje začetni, s snovjo, načinom podajanja pritegniti do take mere, da v njem vzbudi nek primarni interes.

Sledi naslednji izziv, kako interes vzdrževati. Ljudi, mladino še posebej, zanima veliko stvari, vendar je to zanimanje kratkotrajne narave. Doseči je treba, da dijak ohrani zanimanje. Za dosego osnovnih ciljev učne snovi igra veliko vlogo razumljiv, dijakom primeren način podajanja snovi. Teorijo je nujno nadgraditi s primeri s katerimi se lahko poistovetijo, jih mogoče poznajo iz lokalnega okolja in jim verjamejo. Ko dijaki usvojijo določen nivo védenja o obravnavani temi in počasi izgubljajo osnovno »zagonsko« zanimanje, ker menijo, da stvar obvladajo, je potrebno njihov interes usmeriti v podrobnosti, v nadgradnjo teme, da začutijo zadovoljstvo ob globljem poznavanju. Načini vzdrževanja fokusa so usmerjeni v skupinsko delo, ekskurzije, obiske zanimivih oseb na šoli, sodelovanje na različnih obšolskih projektih,…

Vadbo lahko imenujemo tudi učenje, utrjevanje, ponavljanje določenih procesov, vzorcev z namenom doseganja zastavljenih kratkoročnih, srednjeročnih in v končni fazi življenjskih ciljev. Za uspeh vadbe sta ključna dva dejavnika, in sicer *načrtovana vadba* in *vztrajanje*.

Z *načrtovano vadbo* se doseže učinkovitost. Pomemben je pristop k vadbi. Ta naj postane navada, vsakodnevni ritual. Bistven je način vadbe – ne koliko, ampak *kako*. Dijaki pogosto sedijo za knjigo po več ur in menijo, da je to dovolj za uspeh. Ne znajo kritično ovrednotiti kakovosti svojega učenja. V tej fazi je učiteljeva vloga v tem, da dijake nauči, kako se učiti. Opozori jih na oblikovanje miselnih vzorcev in ključnih točk naloge. Osredotočiti se morajo na svoje šibkosti in se na delo stoodstotno skoncentrirati. Delo naj si razdelijo na sklope z merljivimi rezultati.

Bistvo vadbe je *vztrajanje*. Učitelj mora poudarjati vrednost vadbe za dosego uspeha in ji dati pravi pomen. Dijaki radi rečejo, zlasti ob za njih doseženi neobičajno visoki oceni, da se niso nič učili, saj jih je na nek način sram priznati, da so za uspeh morali vložiti določen trud, delo. Tu se pokaže miselnost, ki so jo prinesli iz domačega in širšega okolja, da učenje in delo nista vrednoti in nista cenjeni. Razširjeno je mišljenje, da je talent oziroma iznajdljivost dovolj za uspeh. Pri pouku je potrebno s primeri dokazati, da temu ni tako, da je za uspeh ključen vložen trud. Najprej je dobro pokazati na primere, ki so dijakom blizu, npr. na uspešne športnike. Sledijo primeri iz gospodarstva, kjer je zopet zelo pomembno, da se izpostavi tiste primere dobre prakse, ki so dovolj transparentni za dojemanje, za nivo dijakov in iz katerih lahko brez težav izluščijo resnico, da je za uspeh nujno vztrajno, trdo delo. Izbrati je potrebno osebe, ki znajo biti prepričljive in se znajo približati populaciji dijakov.

Smisel je zelo močan vir motivacije. Kdor svoje delo identificira kot poklicanost, čuti tudi globok občutek smisla. Nasprotno, če dela nekaj, v čemer ne vidi smisla, je to zelo mučno in ne more biti predanosti. Ko se interesi in znanje z vadbo poglobijo, oseba prepozna tudi smisel dela. Vadba lahko vpliva na interes in smisel. Z vadbo postaneš v nečem dober, posledično te začne to zanimati in vidiš v vadbi smisel.

Če rečemo, da se interes obrača k sebi, se smisel obrača navzven, k drugim ljudem. Pri vadbi, obrnjeni navznoter, gre prvenstveno za samodokazovanje, da zmoreš, da nisi nekdo, ki hitro odneha, opusti neko delo. V svoji biti pa smo ljudje družabna bitja in se želimo dokazati tudi pred okolico. Želimo si priznanja okolice, da smo sposobni, da ne odnehamo zlepa in smo vredni zaupanja. Ko pride do krize, lahko mentor, učitelj, ki razume bistvo smisla, dijaka spodbudi tako, da v njem vzbudi »upornost, trmo« s pristopom: »No, če ne zmoreš…, Bi mogoče le odnehal?...Kaže, da je le prezahtevno zate…No, ja, pa odnehaj, …če ne gre, ne gre…« Tovrstna motivacija je lahko pri določenih dijakih zelo uspešna, seveda ob dobrem poznavanju osebnosti dijaka in njegovih reakcij v različnih okoliščinah. Če je pristop uspel, bo dijak odreagiral v smislu »Boste že videli, da sem sposoben!« in vztrajal, kar pa že pelje k predanosti.

Upanje izhaja iz optimističnega načina razmišljanja. Optimist ima k rasti in razvoju usmerjen pogled. Vedno ima upanje, da bo boljše, ker zaupa sebi in svojim sposobnostim. Prepričan je, da ima dobršno mero tega, kar se mu zgodi, pod nadzorom. Meni, da lahko izboljša stvari, tudi če trenutno nečesa ne zna, ker se bo tega naučil.

Mentor, učitelj skozi princip upanja motivira dijaka s spodbujanjem, daje mu upanje, da bo z lastnim delom, naporom dosegel željeno. Spodbuja ga v smislu »Ne znaš še, a se boš že naučil.« Dijaka uči, da obstaja povezava med tem, kar se mu zgodi in njegovimi dejanji. Umirja ga ob pretiranih reakcijah na neuspeh. Usmerja k analiziranju težav in kako se iz njih nekaj naučiti. S tem ga navaja na odgovornost. Bistveno je, da dijak dobi od učitelja sporočilo optimizma, možnosti rasti in vplivanja na svoje življenje. Ali, kot je rekla Scarlett O`Harra na koncu filma V vrtincu: »*After all, tomorrow is another day!«*

5. Zaključek

Trajnostno-sonaravni razvoj je naša edina bodočnost in mladi so tisti, ki ga bodo udejanjali. Zato je naša dolžnost, da jim smisel trajnostnosti predstavimo na tak način, da bodo začutili predanost konceptu in ga sprejeli za svoje življenjsko vodilo. Predanost je lastnost za katero je značilno vztrajanje na določeni poti ne glede na ovire, ker oseba

neomajno verjame v pravilnost in vrednost cilja. Zgradi se postopoma, s prehajanjem skozi faze začetnega interesa, poglabljanjem znanja, vadbo, najdenim smislom in nenazadnje pozitivnim pogledom na svet. Učitelj, ki bo znal uspešno krmariti med in znotraj teh štirih gradnikov, bo dijake vzgajal v predanosti trajnostnemu načinu življenja in dela, pooseblјanju trajnostnega razmišljanja, kar je pravzaprav ključni cilj modula Trajnostni razvoj.

6. Literatura

Černilogar, G. (2007). *Dopolnilne dejavnosti na kmetijah kot oblika podjetništva in vloga v razvoju podeželja Severno primorske regije* (Magistrsko delo). Ekonomska fakulteta, Ljubljana.

Davidson, R. (2017). *Poti: o ženski, ki je sama prepotovala 2.700 kilometrov avstralske divjine.* Ljubljana: UMco.

Duckworth, A. (2017). *Predanost: moč strasti in vztrajnosti v življenju in pri delu.* Ljubljana: UMco.

Malovrh, P., Tavčar, B. (29. 4. 2017). *Živeti kleče ali se upreti? Drugo, definitivno!* Delo, Sobotna priloga, str. 4-6.

Plut, D. (2002). *Teoretični in terminološki vidiki koncepta trajnostnosti/sonaravnosti.* Geografski vestnik 74/1, Ljubljana, str. 73-86.

Plut, D. (2005). *Teoretična in vsebinska zasnova trajnostno sonaravnega napredka.* Dela, 23, str. 59−113.

Simončič, M. (2008). *Predračunavanje z vključevanjem nenehnih izboljšav (kaizen budgeting),* str. 10-21. (Diplomsko delo). Ekonomska fakulteta, Ljubljana.

Zupan, U. (2017). *Matej Markovič po uspešno končanem 10-kratnem Ironmanu: Niti pomislil nisem, da bi odnehal.* http://www.24ur.com/fit-24ur/matej.html, 31. 8. 2017

Kratka predstavitev avtorja

Greta Černilogar je zaposlena kot profesorica na Biotehniški šoli Šolskega centra v Novi Gorici. Poučuje Trajnostni razvoj in Podjetništvo. V šolstvu je zaposlena petindvajset let. Po izobrazbi je magistrica znanosti, smer Podjetništvo.

Spodbujanje učenja na prostem z različnimi didaktičnimi pristopi

Encouraging Outdoor Learning through Different Didactic Approaches

Monika Hajdinjak, prof. geo in zgo

OŠ Cankova
monika.hajdinjak@oscankova.si

Povzetek

V sodobnem načinu poučevanja učenci veliko časa preživijo v šolskih prostorih, zato se kaže vedno večja potreba po učenju na prostem, saj lahko na ta način z različnimi sodobnimi oblikami in metodami dela prispevamo k njihovi večji motivaciji in izboljšanemu učenju. Namen prispevka je predstaviti različne načine spodbujanja učenja na prostem, katere z učenci že izvajamo v okviru vzgojno-izobraževalnega dela. T. i. izkušenjsko učenje v naravi ima veliko prednosti pred poukom v učilnici, saj se z uporabo različnih aktivnih učnih metod neposrednega opazovanja, terenskega raziskovalnega dela in skupinskega dela na ta način ponujajo možnosti za celostno doživljanje narave. Takšen pristop omogoča celosten osebnostni razvoj, ki vključuje intelektualni, telesni, čustveni in duhovni nivo. Pri učenju v naravi učenec uporablja vsa čutila in postane aktiven udeleženec v pedagoškem procesu. Prav tako gre za spodbujanje samozavesti in zaupanja vase. Ker pa so učenci vešči dela z informacijsko tehnologijo, lahko učenje na prostem dodatno obogatimo tudi z uporabo IT. V ta namen je v prispevku naveden primer uporabe mobilne aplikacije za izvajanje terenskega dela, ki je trenutno v postopku izdelave. Narava in bližnja okolica šole ter njene znamenitosti so lahko ob smiselni izbiri vsebin in medpredmetnem povezovanju učilnica vseh učnih predmetov, različnih dni dejavnosti ter ekskurzij. Bilo bi nujno, da bi šole organizirale različne oblike pouka na prostem, predvsem v bližnjem naravnem okolju. Morda bi lahko, po zgledu nekaterih drugih evropskih držav, tudi pri nas izvajali npr. dan učenja na prostem. Pridobljena znanja so zaradi izkustvenega učenja na prostem kvalitetnejša in dolgotrajnejša, pouk pa doživljajsko učinkovitejši in učencem bolj zanimiv.

Ključne besede: didaktični pristopi, raziskovanje, skupinsko delo, terensko delo, učenje na prostem, uporaba IT.

Abstract

In modern way of teaching, when pupils spend a lot of their time in school and classrooms, the need for outdoor learning is increasing. With outdoor learning and using different modern working forms and methods, we can contribute to greater motivation and improve learning. The purpose of my article is to present different ways of encouraging outdoor learning, which we already use in our educational work. The so-called experiential learning in the nature has many advantages over prior learning in the classroom. Using different active learning methods of observation, field research and teamwork outdoor learning offers possibilities for a holistic experience of nature. This approach allows and enables integrated personal development, including intellectual, physical, emotional and spiritual level. Outdoor learning demands from the pupil to use all his senses, so he becomes an active participant in the pedagogical process. This approach also encourages and stimulates self-confidence and trust in oneself. Because pupils are skilled in working with informational technology, we can upgrade outdoor learning by using this technology outside. For this purpose, the article presents a way of using a mobile application for the implementation of fieldwork, which is currently in the process of production. The school surroundings and nature itself with its sightseeing can be a classroom for all school subjects and different activity days and excursions with meaningful content selection and cross-

curricular integration. It would be necessary for schools to organise different lessons outside the classrooms, especially in the easy-to-reach environment. Maybe, following the example of other European countries, we could implement outdoor learning days. The knowledge, gained this way, is because of the experimental outdoor learning of a better quality and long-termed, the lessons themselves are more effective, adventurous and more attractive for pupils.

Keywords: didactic approaches, fieldwork, group work, outdoor learning, research work, using IT.

1. UVOD

Skozi večletno vzgojno-izobraževalno prakso opažamo, da mladi vedno manj zaidejo v naravo. Že v domačem okolju se več ali manj zadržujejo v notranjosti stanovanja, veliko časa pa tudi v šoli preživijo le v šolskih prostorih. Pri svojem delu vedno znova iščemo poti k uporabi sodobnih pristopov poučevanja, ki bi učenca dodatno motivirali, da bi z zanimanjem sledil pouku; tudi pri delu z nadarjenimi učenci je opaziti, da je najpomembnejši element prav to, kako motivirati učenca za raziskovalno delo. Ko je učenec ustrezno motiviran, nalogo lažje opravi; uspeh je viden in usvojeno znanje je tudi trajnejše. V pouk smo pogosto vnašali terensko raziskovanje bližnje okolice šole; v zadnjem obdobju pa še posebej s poudarkom na ohranjanju kulturne dediščine. Kot aktivno vključeni v delovanje domačega kulturno umetniškega društva v vlogi predsednice smo spodbujali učence k obiskovanju različnih razstav in predavanj. Da smo na dobri poti in da učenci vidijo in sprejemajo ponujeno, smo spoznali ob terenskem delu. Eden takšnim primerov se nam je pripetil ob iskanju dvoživk v reki Kučnici, ko nam je ena od učenk zaupala, da ji je takšno delo zanimivo in drugačno ter da ji ponuja res raznolike načine učenja. To nas je še bolj spodbudilo, da smo začeli razmišljati o novih didaktičnih pristopih, ki bi jih ponudili svojim učencem. Z obravnavanim prispevkom želimo opisati učenje na prostem in predstaviti različne načine oziroma didaktične pristope, kako lahko lokalno okolje čimbolj vključimo v vzgojno-izobraževalno delo in prispevamo k večji motiviranosti učencev za šolsko delo. Zbrane pa so tudi nekatere ugotovljene prednosti in izpostavljene težave, ki so povezane z učenjem na prostem.

2. UČENJE NA PROSTEM

2.1. Kaj je učenje na prostem – kje in kako poteka

Richard Louv (2008) se dobro zaveda, da otrokom dandanes različne elektronske naprave kradejo preveč časa in zato upravičeno opozarja, da je skrajni čas, da naredimo vse, da bi naše otroke rešili pred pomanjkanjem stika z naravo. Odgovornost za to, da današnji otroci nimajo dovolj stika z naravo, si delimo tako starši kot učitelji (Skribe-Dimec, 2012). Najširša opredelitev pouka na prostem (*Outdoor learning*) je, da je to organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb. Pouk na prostem se sklicuje na filozofijo, teorijo in prakso izkustvenega učenja in okoljske vzgoje. (prav tam)

Je aktivnost, ki temelji na izkušnjah in metodah učenja z uporabo vseh čutov ter poteka predvsem, vendar ne izključno, v naravnem okolju. Učenje na prostem lahko poimenujemo z različnimi izrazi, kot npr. pouk na prostem, izobraževanje na prostem, učenje izven učilnice, tudi pouk zunaj učilnice; tudi v angleščini je za to vrsto pouka več poimenovanj. Učenje na prostem imenujemo pouk, ko ta poteka zunaj učilnice – lahko poteka na najrazličnejših lokacijah: v okolici šole, na lokacijah naravne in kulturne dediščine, v mestnih ali podeželskih naseljih, v domovih (CŠOD), v naravnih parkih, v gozdu ali na travniku, tudi v ustanovah

(muzeji, galerije, arhivi …). T. i. gozdna pedagogika izhaja iz mišljenja, da je narava takšne vrste najboljša učiteljica, ki omogoča tako otrokom kot odraslim življenjsko učenje. Učencem je potrebno omogočiti, da skozi izkušnje, odkritja in doživetja izoblikujejo ustrezen odnos do narave. (Jarh, 2015)

Otroci so v naravi pod vplivom pristnih in resničnih izkušenj, ki v kognitivnem razvoju otroka predstavljajo neki smisel; so v emocionalnem in mentalnem stanju, ki jim omogoča razvoj socialnih spretnosti; v elementu, ki jim omogoča raziskovanje, tveganje in kreativno mišljenje in so zaradi opravljenih izzivov bolj dobrovoljni; poveča pa se jim tudi pozitivna samopodoba. (Juvan, 2013)

Učenje na prostem (Outdoor learning) predstavlja tako formalno kot neformalno izobraževanje, saj pomaga učencem bolje razumeti okolje. Je uspešna, kadar učenci delajo s srcem, se učijo z rokami in uporabljajo svoje znanje, s čimer delujejo v okolici šole in razmišljajo globalno. Takšno učenje pa je še uspešnejše, ko učitelji različnih učnih predmetov aktivno sodelujejo, saj na ta način učenci vidijo resnično povezavo med njimi in pridobljenim znanjem. S tem dajo tudi več odgovornosti vsakemu učencu posebej in jih vzpodbujajo, da si medsebojno pomagajo, se samostojno odločajo in več tvegajo. (Šmid, 2015)

Temeljni cilji izobraževanja na prostem so učenje iz življenjskih izkušenj, krepitev osebnega in socialnega razvoja ter razvijanje globljega odnosa do narave.

V naravi lahko poučujemo tako naravoslovne učne predmete, vključno z matematiko, kot tudi slovenščino, tuje jezike idr. Učitelj določenega učnega predmeta je tisti, ki smiselno izbira vsebine, ki so primerne za pouk na prostem. Tako lahko z dobro načrtovanim in organiziranim delom, tudi z vključevanjem medpredmetnega povezovanja, postane narava oziroma šolska okolica učilnica za vse učne predmete. Zunanji prostor šol ima pomembno vlogo v kakovosti življenja otrok in mladostnikov, saj je za vsakodnevno in enakovredno uporabo dostopen vsem, ne glede na socialno okolje in finančne zmožnosti. (Šuklje Erjavec, 2012)

V osnovnošolski praksi največkrat izvajajo pouk na prostem učitelji geografije in biologije. Pomembno je, da znanje pri naravoslovnih predmetih ni le poznavanje dejstev in zakonitosti, po katerih deluje narava, ampak so del naravoslovne pismenosti tudi procesna znanja (zaznavanje, primerjanje, merjenje, razvrščanje, uvrščanje, urejanje, eksperimentiranje, zaključevanje, sporočanje, napovedovanje, oblikovanje domnev, načrtovanje in izvajanje preproste raziskave) in stališča oziroma odnosi, na osnovi katerih posameznik oblikuje svoje vrednote in skladno z njimi tudi živi. Predvsem ta zadnji del naravoslovnega znanja pa se vse prevečkrat zanemarja. (Skribe-Dimec, 2015)

Z didaktičnega vidika ločimo dva različna pristopa pri izvajanju dejavnosti na prostem, ki se razlikujeta glede na to, koliko so učenci pri posameznih dejavnostih vodeni. Manj vodene dejavnosti (prosta igra, samostojno odkrivanje, zabavne dejavnosti itd.) imajo bolj pozitivne učinke na zdravje in odnos do okolja kot vodene dejavnosti, po drugi strani pa imajo bolj vodene dejavnosti (ekskurzije, delo z učnimi listi idr.) večje učinke pri izobraževalnih dosežkih. (Skribe-Dimec, 2015)

Z izbiro druge lokacije pouka razbijemo monotonijo, ki jo sicer ustvarja pouk na istem mestu (v šoli, v učilnici). Delo v naravnem okolju učence prisili k raziskovanju, tudi učenju s preskušanjem. Narava sama nam omogoča posebno emocionalno doživljanje, duševnost posameznika pa je najbolj dojemljiva prav za tiste učne vtise in dejavnosti, ki so emocionalno obarvani, kar še zlasti velja za vzgojne aktivnosti, katerih uspešnost je neposredno povezana z doživljanjem vrednot. (Strmčnik, 2001)

2.2. Učenje na prostem v tujini in v Sloveniji

Veliko podporo tistim, ki se trudijo za več poučevanja v naravi, je dal Howard Gardner, ki ga poznamo po teoriji o več inteligencah iz leta 1983. Leta 1999 je sedmim dodal še osmo – inteligenco za naravo. Zaradi te in drugih teorij se je postopno začelo gibanje, ki ga lahko imenujemo Naravna reforma šole. Čeprav je uvajanje teh sprememb počasno, je zelo potrebno. (Hrastel, 2009)

V ZDA so že pred leti razvili izjemno domišljen program *Varuhi Zemlje*, ki je namenjen okoljski vzgoji. Program je kombinacija dela v šoli in v naravi (strnjeno 2,5 dni), ki sistematično na nenavaden in duhovit način vodi učence do novega znanja in spreminjanja vrednot, kar se kaže v spremenjenem odnosu do okolja. V Veliki Britaniji in Avstraliji so naredili zanimiv seznam, na katerem je 50 stvari, ki bi jih moral vsak otrok narediti do 12. leta. (Skribe-Dimec, 2015)

V Sloveniji deluje program *Eko šola kot način življenja*, ki je okoljsko naravnan in izvaja različne aktivnosti in projekte za trajnostni razvoj.

Programi učenja na prostem so v tujini zelo razširjeni. Nekatere države imajo tudi univerzitetne študijske programe za učenje na prostem. V Evropi delujeta dve evropski mreži, ki povezujeta organizacije, ki se ukvarjajo z učenjem na prostem. Prva je *The Real World Learning Network,* ki raziskuje in deli uspešne pristope za učenje na prostem, ki povečujejo aktivnost za trajnostni razvoj – poudarjajo, da je učenje na prostem eden od najboljših pristopov za mlade ljudi za spoznavanje sveta okrog sebe, in dokazujejo, kako lahko vsi prispevamo k bolj trajnostni sedanjosti in prihodnosti. Drugi primer je *European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning* (EOE), ki združuje mlade zaposlene učitelje in druge delavce na področju izobraževanja, akademike in študente.

V Sloveniji je učenje na prostem vključeno tako v neformalno kot formalno učenje. V šolskem sistemu poznamo različne oblike pouka na prostem; predviden je tako v predšolskem (narava, gibanje) kot v osnovnošolskem in srednješolskem obdobju. V Sloveniji je država za izvajanje učenja na prostem ustanovila CŠOD – Center šolskih in obšolskih dejavnosti, ki je v pomoč šolam pri izvajanju šole v naravi in se tako programov učenja na prostem lahko udeleži prav vsak slovenski učenec. V šoli v naravi se lahko izvaja pouk predmetov ali dneve dejavnosti, katerih obseg je določen s predmetnikom. Slovenski učenci imajo v sklopu dejavnosti, ki jih izvaja CŠOD, nešteto možnosti za aktivno doživljanje in spoznavanje narave – morda se tega celo premalo zavedajo. Najbolj podobni slovenskemu sistemu so finski centri za učenje na prostem, katerih je deset. V Sloveniji je kar 24 CŠOD-jev; zadnja pridobitev je enota v Murski Soboti.

2.3. Načini spodbujanja učenja v naravi

Učenje na prostem lahko poteka v različnih učnih oblikah. Pri skupinskem delu morajo biti jasno opredeljene naloge vseh članov skupine. Izvajanje učenja na prostem je lahko časovno zelo raznovrstno. Različno je tudi v oddaljenosti učnih okolij in njihove dostopnosti. Ima spoznavni učni namen, saj učenci iščejo nove informacije za reševanje učnih nalog in povezujejo teoretično znanje z neposredno prostorsko izkušnjo. Učitelji za spodbujanje učenja v naravi uporabljajo različne načine. V didaktičnih priporočilih učnih načrtov zasledimo, da naj učitelj daje poudarek osebnemu doživljanju ter upoštevanju učenčevih izkušenj in zamisli. Pouk naj bo organiziran tako, da bodo učenci razvijali svoje zamisli in odkrivali spoznanja ob konkretnih dejavnostih. (Učni načrt geografija, 2011)

Tudi učitelje je potrebno motivirati za izvajanje pouka na prostem, saj lahko le motiviran učitelj tudi sam motivira. Skribe-Dimčeva v svojih raziskavah ugotavlja, da je tudi med študenti na fakulteti, bodočimi učitelji, zaznati odklonilen odnos do poučevanja na prostem.

Meni, da bo zagotovo treba razmisliti in študentom na pedagoški fakulteti v prihodnje omogočiti bistveno bolj učinkovite načine poučevanja. (Skribe-Dimec, 2015)

Ločimo različne načine poučevanja na prostem. Doživljajske aktivnosti so npr. povezane z razvojem zavedanja sebe, družbe in okolja ali pa so le priložnost za sprostitev. Vključujejo lahko dejavnosti, kot sta na primer pohodništvo in orientacija (na primer športni dnevi z orientacijo). Med učenci je zelo priljubljeno raziskovanje okolja. Učni načrt za geografijo predpisuje obvezno izvedbo najmanj ene celodnevne ekskurzije v posameznem šolskem letu in najmanj tri krajše terenske vaje v šolskem letu. Ekskurzije imajo lahko samo geografsko vsebino ali pa so interdisciplinarne, pokrile pa naj bi vse naravne enote Slovenije. V program ekskurzij naj bi bilo na primeren način zajeto terensko delo z uporabo različnih metod neposrednega opazovanja, ki naj bi se izvajalo v najlažje dosegljivem naravnem okolju. (Učni načrt geografija, 2011)

Učitelj v okviru rednega učnega programa večkrat organizira in izvede terensko delo in ekskurzijo. Pri tem učenci izvajajo terensko delo, da razvijejo veščine raziskovanja in razširijo znanje in razumevanje neke teme. Priložnosti za terensko delo so lahko poleg ekskurzij tudi različni dnevi dejavnosti (naravoslovni ali tehniški dnevi, tekmovanje iz geografije – terenski del), projektno učno delo (na primer Vode v domači pokrajini) in raziskovalno delo v okviru ur za nadarjene učence oz. interesne dejavnosti (npr. obisk muzeja in sodelovanje z organizacijami in društvi – KUD Sij Cankova). Raziskovanje okolja lahko načrtujemo v različnih časovnih okvirjih. Najbolj učinkovito je večdnevno trajanje učenja na prostem (šola v naravi, tabori), ki je zasnovano v obliki projektnega dela in glede na interes in sposobnosti učencev. Tak primer je bil izveden v CŠOD Burja z učenci 9. razreda, ki so bili vključeni v projektno učno delo Morje, ali te poznam?

Dejavnosti reševanja težav uporabljamo za razvoj določenih osebnostnih ali socialnih veščin. Navadno gre za strukturirane aktivnosti, ki vključujejo načrtovanje, izvedbo in analizo. Primer izvedene aktivnosti je lahko mladinsko raziskovalno delo oz. spletni kviz s terenskim delom (Kviz KP Goričko). Določene aktivnosti so lahko usmerjene v estetsko in okoljsko zavedanje (aktivnosti Eko šole, učne ure geografije na prostem, delavnice na prostem o dvoživkah in o visokodebelnih sadovnjakih). Narava lahko spodbuja čustva in osebni odziv. To vključuje dejavnosti s čutili, premišljevanje, pisanje, risanje ali igro in drugo. (Kokalj, Jesenek, 2012)

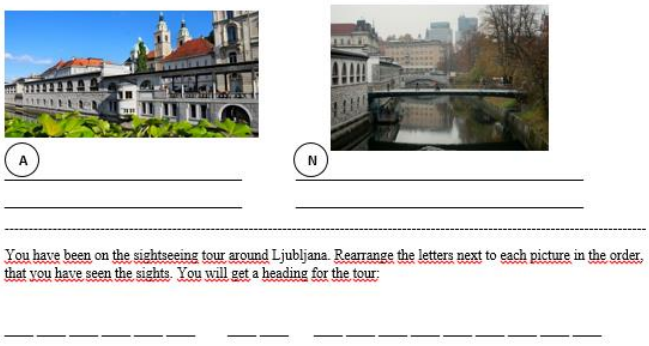
2.4. Izbrani primeri spodbujanja učenja na prostem z različnimi didaktičnimi pristopi

- Terensko delo: v okviru ekskurzije mednarodnega projekta Erasmus +

V okviru interdisciplinarnih ekskurzij, ki jih izvedemo v vseh razredih, učenci izvajajo tudi terensko delo na prostem, ki je zasnovano medpredmetno. Običajno gre za različne naloge neposrednega opazovanja, naravnogeografska ali družbenogeografska sklepanja, naloge iz orientacije in dela z zemljevidom, kartiranje, terenska merjenja in naloge preprostega računanja, naloge grafičnega ponazarjanja, anketiranje ter intervju. Ob tem učenci vedno spoznajo tudi primere kulturne dediščine v določeni pokrajini in obiščejo muzej.

Kot primer vzemimo ekskurzijo, ki smo jo izvedli za učence, ki so v letu 2017 sodelovali v mednarodnem projektu Erasmus +. V mesecu maju 2017 so se učenci iz Poljske skupaj z učenci OŠ Cankova odpravili na ogled slovenske prestolnice Ljubljane. Z vzpenjačo so se povzpeli na ljubljanski grad, kjer jim je bila v obliki iger predstavljena zgodovina Ljubljane, temu pa je sledil še ogled znamenitosti slovenskega glavnega mesta. Učenci so bili razdeljeni v dvojice; po en slovenski učenec je sodeloval z enim poljskim učencem. Izvedli so sprehod po Ljubljani, kjer so morali prepoznati določene kulturne znamenitosti, jih poimenovati in skupaj poiskati na karti Ljubljane. Ob koncu poti so iz zbrani črk dobili geslo (Slika 1).

Učencem je bila aktivnost zelo všeč; bili so motivirani, saj so vedno z zanimanjem že zrli k naslednjemu cilju. Ko so v mesecu septembru slovenski učenci v izmenjavi obiskali Poljsko, so prav tako izvedli geografsko delavnico na temo orientacije (Slika 2). Sodelovala sta po dva slovenska in dva poljska učenca. Najprej so morali s kompasom orientirati zemljevid ter določiti geografsko lego določenim krajem. Pot, ki so jo učenci opravili na ekskurziji, so morali poiskati na zemljevidu po vnaprej pripravljenem izrisu na paus papirju. Nato so morali določiti pomembnejše primere kulturne dediščine in jih prikazati s kartografskimi znaki. Komunikacija je ves čas potekala v angleščini.



Slika 1: Primer dela naloge v angleščini



Slika 2: Geografska delavnica

- Zgodovinsko terensko delo v sodelovanju s kulturno umetniškim društvom v domačem kraju

Didaktična priporočila za pouk zgodovine po učnem načrtu povedo, da morajo biti učencem zagotovljene možnosti za izgrajevanje vseživljenjskega znanja. Priporočilo je, da naj učitelj vključuje v pouk čim več primerov iz lokalne, regionalne in narodne zgodovine. Učitelj usmerja učence z raznovrstnimi didaktičnimi pristopi (projektno delo, raziskovalno učenje, zgodovinsko terensko telo, učenje z odkrivanjem, sodelovalno učenje, igra vlog, medpredmetno povezovanje, timsko poučevanje idr.) k samostojnemu delu in k interakciji z drugimi učenci. Raznovrstni didaktični pristopi učence spodbujajo in jih uvajajo v samostojno delo z zgodovinskimi viri. Pri pouku naj se spodbuja tudi uporaba IT. Za sodobni pouk je izrednega pomena tudi sodelovanje z drugimi institucijami, povezanimi z zgodovino in kulturno dediščino (na primer muzeji, arhivi, knjižnicami, galerijami itd.), saj ob tem učenci razvijajo spretnosti iskanja in zbiranja novih informacij ter razvijajo spoštljiv in odgovoren odnos do ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. (Učni načrt zgodovina, 2011)

Z učenci smo izvedli zgodovinsko terensko delo v sodelovanju s Kulturno umetniškim društvom KUD Sij, ki deluje na Cankovi in povezuje ljubitelje zgodovine, kulture in umetnosti. Učenci so s terenskim delom spoznavali štetje let in kulturno dediščino Cankove (Slika 3) in načrtovali varovanje izbranega primera kulturnega spomenika – rojstne hiše dr. Avgusta Pavla. V muzeju zgodovinskega objekta Voglerjevih so se seznanili s pomembnimi kulturnimi ustvarjalci iz območja Cankove (Slika 4). Terensko delo pri učnem predmetu zgodovine je učencem bilo zelo všeč.



Slika 3: Štetje let



Slika 4: Ob razstavi



Slika 5: Orientacija

- Terensko delo: učna ura na prostem pri geografiji

Učitelji geografije imajo pogosto težave pri izbiri didaktično primernih geografskih učnih okolij. Didaktična primernost različnih učnih lokacij za pouk geografije na prostem mora ustrezati ključnim merilom; prostorsko spoznavna oziroma sporočilna moč pokrajine, povezanost oziroma usmerjenost v doseganje ciljev učnega načrta, oddaljenost oz. dosegljivost (ekonomičnost, varnost), metodična raznolikost in dostopnost učnega gradiva. (Učni načrt geografija, 2011)

Učenje geografije na prostem zajema vse učenčeve učne aktivnosti izven šolskih prostorov in je zaradi neposrednega stika z okoljem (naravnim in družbenim), ki ga učenec doživlja z vsemi čutili, učno zelo dragoceno in nenadomestljivo. Zaradi različnih učnih sistemov v izbranih državah prihaja do različne stopnje zastopanosti učenja geografije na prostem, vse države pa izkustvenemu učenju namenjajo vedno večjo pozornost. V vsakem razredu se pouk geografije lahko organizira na prostem, še posebej pa v 6. in v 9. razredu. Tako v 6. razredu izvajamo kot pouk na prostem kar prvo šolsko uro, kjer učenci z neposrednim opazovanjem pokrajine v bližnji okolici šole prepoznavajo naravne in družbene pojave, ki jih proučuje geografija; ob tem narišejo tudi preprosto skico. Kot pouk na prostem se izvaja tudi orientacija (Slika 5), izdelava reliefnega zemljevida in risanje panoramske skice. V enem od razredov smo na šolskem igrišču skušali predstaviti prikaz vesolja, ob čemer pa so se učenci neizmerno zabavali, saj so morali s koraki odmeriti razdalje med planeti, ob tem pa so prevzeli še vloge posameznega planeta. Za delo so bili zelo motivirani, kar so izrazili ob koncu učne ure.

V okviru pouka geografije v 9. razredu pa so bile izvedene že različne vsebine (štetje prometa, gospodarstvo domačega kraja, moj domači kraj idr.). Pri teh aktivnostih je vedno velik poudarek tudi na varovanju okolja in ohranjanju kulturne dediščine.

- Terensko delo: z uporabo mobilne aplikacije – CŠOD Misija

Učenje na prostem lahko dodatno obogatimo z uporabo IT. V ta namen v prispevku navajamo primer uporabe mobilne interaktivne aplikacije, ki je primerna za samostojno učenje na prostem. Je zabavna in poučna ter interdisciplinarno zasnovana. Trenutno je v aplikaciji na voljo za 19 ur različnih učnih poti po Sloveniji; nekatere so še v izdelavi.

Oblikovali smo učno pot z uporabo aktivnih učnih metod neposrednega opazovanja in jo razvili z namenom uvajanja mobilnih tehnologij v pedagoške pristope učenja na prostem. V izdelavi je lastna mobilna učna pot, ki bo na poti vsebovala več kot deset zanimivosti; na vsaki od njih pa bo uporabnika čakalo 2–5 izzivov, ki jih bo reševal s pomočjo aplikacije. Misija poteka po vseh osmih naseljih v občini Cankova in predstavlja geografske značilnosti ter primere naravne in kulturne dediščine v občini, s poudarkom na življenjski zgodbi

veleposestniške družine Voglerjevih. Izzivi so v obliki vprašanj na podlagi fotografij, posnetkov, zemljevidov ali zvočnih posnetkov s terena. Za pravilno rešene izzive prejme uporabnik določeno število točk, po uspešno izvedeni misiji pa značko. Misija razvija kompleksna znanja in veščine, hkrati pa se učenci še gibljejo v naravi.

- Sodelovalno učenje ob dnevih dejavnosti

V okviru dni dejavnosti pogosto načrtujemo takšno izvedbo, ki je učencem zanimiva in spodbuja sodelovalno učenje. Ena takih je obisk Pokrajinskega arhiva Maribor, kjer učenci v različnih delavnicah spoznavajo delo z zgodovinskimi viri (Slika 6) in kaligrafijo. Podobno izvedemo športni dan na prostem z različnimi nalogami na terenu, ki so medpredmetno zasnovane in kjer poteka sodelovalno učenje (Slika 7). Pomembno učno okolje je pri naravoslovnih predmetih tudi gozd.

V okviru Eko dneva se lahko izvaja projektno učno delo – proučevanje voda v domači pokrajini, kjer učenci s terenskim delom raziskujejo vode, na primer Ledavo, Ledavsko jezero in življenje ob reki Kučnici (Slika 8). Z raziskovanjem lahko nastane tudi raziskovalna naloga.



Slika 6: V arhivu PAM





Sliki 7, 8: V gozdu in ob Kučnici

- Raziskovalno delo v okviru interesne dejavnosti oziroma dela z nadarjenimi učenci

Že v nižjih razredih si prizadevamo, da bi veščine raziskovalnega dela približali že mlajšim učencem. Z raziskovalnim delom mladi izdelajo različne raziskovalne naloge, ki se od seminarskih razlikujejo predvsem v tem, da znajo biti mladi kritični do pridobljenih rezultatov in jih morajo znati zagovarjati. V obdobju 2009–2017 so učenci in učenke OŠ Cankova z raziskovalnim delom spoznavali preteklost, kulturno in lokalno zgodovino ter aktualne teme na območju občine Cankova. Raziskovali so predvsem na področju zgodovine, geografije, etnologije oziroma interdisciplinarno skozi celo šolsko leto, ne glede na vremenske pogoje in druge dejavnike. Svoja raziskovalna dela so predstavljali na regijskih in državnih srečanjih ter ob drugih priložnostih v šoli, pa tudi v lokalni skupnosti. Tako so učenci in učenke v prostorih Galerije Vile Vogler na Cankovi ob odprtju razstave predstavili raziskovalno delo mladih iz preteklih let. Dogodek je priredilo KUD SIJ Cankova v sodelovanju z OŠ Cankova.

Mladinsko raziskovalno delo se začne s teoretičnimi izhodišči, nato pa poteka z raziskovanjem na terenu, kjer učenci izvajajo terensko delo, fotografirajo, anketirajo ali izvajajo intervjuje (Slika 9). S predstavitvijo svojega raziskovalnega dela krepijo samozavest in lastno samopodobo (Slika 10).



Slika 9: Izvedba intervjuja



Slika 10: Predstavitev raziskovalnega dela

2.5. Prednosti učenja na prostem

Dejavnosti na prostem imajo pozitivne učinke na zdrav razvoj otroka, dobro počutje ter pozitiven odnos do okolja in oblikovanje vrednot. Po mnenju Skribe-Dimčeve (2015) bo dala kombinacija vodenih in nevodenih dejavnosti pouka na prostem najboljše rezultate.

Že krajše obdobje aktivnega učenja v naravi je učinkovito. Izkušenjsko učenje v naravi, na prostem, ima veliko prednosti pred drugimi oblikami učenja. Udeleženci so za delo bolj motivirani, saj uživajo v aktivnem učenju v naravi. Okolje, ki jih obdaja in v katerem delujejo, postane za njih bolj pomembno. Učenci med seboj tesneje sodelujejo, razvija se timsko delo, s sodelovalnim učenjem pa se znanje in izkušnje delijo, medsebojni odnosi pa bogatijo. Sodelovalni način učenja je primeren za razvijanje ustvarjalnega mišljenja, reševanja težav in uporabo informacij v novih situacijah. Pri sodelovalnem učenju na prostem se učenci naučijo organiziranosti, delitve dela in odgovornosti. Pouk na prostem spodbuja tudi veliko osebnostnih in socialnih veščin ter pozitivnega odnosa do učenja; vključuje različne učne stile, zato je primeren za vse tipe učencev. Vpliva na razvoj vseh čutov (dotik, vonj, sluh, okus), pri čemer učenci krepijo srce (povezanost, pomoč drugim in sodelovanje), telo (zdravje, telesna kondicija, motorika), um (kreativnost, ustvarjalnost, reševanje težav, izkušnje, koncentracija) in moči (odločnost, vztrajnost, samopodoba). Znanje se prenaša iz ene v drugo situacijo in se pridobi z izkušnjami, zato pride do večkratnih povezav, kar pomeni trajnejše znanje. Tak pouk je demokratičen in omogoča, da vsak prevzame odgovornost za svoje učenje. Dobro je, če učitelj podrobnosti poteka dela načrtuje skupaj z učenci in ugotovi, kaj bi jih motiviralo, vendar naj pri tem sodelujejo tudi oni in povedo, kakšen pouk na prostem si želijo; pri čemer mora cilje prilagoditi učni skupini in vsebini.

2.6. Glavne ovire pouka na prostem

Kljub navedenemu pa lahko tudi pri izvajanju pouka na prostem naletimo na številne težave z izvedbo; pojavijo se lahko organizacijske težave. Za izvedbo pouka na prostem je potreben dodatni napor učitelja, ki pa se zdi marsikateremu učitelju nepotreben. Prisotne pa so lahko tudi vsebinske težave, v kolikor določen učitelj meni, da ima o določenem okolju premalo znanja, da bi lahko organiziral pouk na prostem. Tudi vedenjski problemi so lahko na prostem včasih bolj izraženi, saj je zunaj učilnice večjo skupino učencev težje nadzirati. Mnogi učenci zmotno mislijo, da je pouk na prostem brez pravil in da je na prostem več svobode; nekateri so tudi zelo dovzetni za določene dražljaje iz okolja, ki jih pogosto zmotijo pri delu (košnja trave, mimo vozeča vozila, morebitni sprehajalci, domače živali in drugo). Ti moteči dejavniki preusmerjajo pozornost učencev, še posebej, če učenci takega načina dela niso vajeni; učitelj mora zato včasih vložiti veliko truda, da ohrani pozornost učencev – včasih

je namreč bolj zanimiva domača mačka, ki naključno zaide med učence, kot pa neka naloga, ki jo morajo ti v tistem trenutku opraviti. Vsem tem težavam pa se da s pravilno izbranimi aktivnostmi izogniti, zato je pomembno, da jih učitelj načrtuje glede na zahtevnost skupine, ki jo poučuje – tako učno kot vedenjsko. Naloge, ki jih učitelj izbira pri vodenih dejavnostih, morajo biti zato zanimive, nekaj novega, predvsem pa drugačne, kot so jih učenci vajeni iz vsakdanjega šolskega okolja. Dobro je, če učitelj pripravi tudi dodatne naloge, ki pa naj so motivacijsko naravnane (na primer skriti zaklad, lov za zakladom, skrinjica zlatnikov, po kostanj v žerjavico in podobno), uporabi pa jih lahko za učence, ki so hitrejši pri terenskem delu oziroma tiste, ki imajo težave s koncentracijo. Če so učenci ves čas ali vsaj večino časa zaposleni, je tudi vpliv prej naštetih morebitnih zunanjih motečih dejavnikov manjši. Seveda je potrebno pri pouku na prostem vedno postaviti na prvo mesto varnost učencev; če so dovolj zaposleni, je s tem zagotovljena tudi njihova večja varnost, saj tako preprosto nimajo časa, da bi iskali druge zaposlitve. Učitelj mora paziti pri zadolžitvah in nalogah tudi na pravilno mero nalog, saj učenci hitro ugotovijo, če je nečesa v danem trenutku preveč.

3. ZAKLJUČEK

Želimo si, da bi učenci radi hodili v šolo, bili motivirani za šolsko delo in da bi bili rezultati dela tudi vidnejši. Vse to lahko dosežemo z zavedanjem, da je potrebno učencem narediti pouk bolj zanimiv. Smiselno je oblikovati pouk na način, ki učenca iz pasivne vloge postavi v aktivno vlogo raziskovalca znanja, saj se tako njegova pozornost usmeri v raziskovanje učenja, iskanje novih idej, znanja in spoznavanja samega sebe kot aktivnega soustvarjalca pedagoškega procesa. Še naprej želimo razvijati takšne didaktične pristope z učenjem na prostem, ki povečujejo aktivnost za trajnostni razvoj in so učinkovita pot za spodbujanje samozavesti in vseživljenjskega učenja, učitelju pa predstavljajo izziv za prihodnost.

4. LITERATURA

Center za izkustveno učenje in aktivnosti na prostem, pridobljeno dne 2. 9. 2017 iz: http://www.naturo.si/.

CŠOD Misija, pridobljeno dne 28. 9. 2017 iz: http://misija.csod.si/si/.

Finski centri za učenje na prostem, pridobljeno dne 3. 9. 2017 iz: http://www.snk.fi/.

Hrastel M. (2009). Prednosti šole v naravi za današnjo mladino. *Šola v naravi, Revija za spodbujanje in razvoj šole v naravi*. letnik I, april 2009, str. 3.

Jarh, V. (2015). Učenje na prostem. *Didakta, letnik (185)*.str.6-10. URN:NBN:SI:DOC-I8ZA3EY2, pridobljeno dne 25. 9. 2017 iz: https://www.dlib.si.

Juvan M. (2013). Vpliv gozdne pedagogike na razvoj okoljske etike pri predšolskem otroku. Ljubljana. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Kolar, M., Krnel, D., Velkavrh, A.(2011). Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Učni načrt Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kokalj I., Mori Jesenek M. (2012). Vrednost izkušenj v naravi, Šola v naravi, Revija za spodbujanje in razvoj šole v naravi, letnik IV, marec 2012, str. 4–6.

Outdoor education. Wikipedia.org., pridobljeno dne 3. 9. 2017 iz: http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education.

Real world learning, pridobljeno dne 2. 9. 2017 iz: http://www.rwlnetwork.org/.

Skribe-Dimec, D. (2012). Pouk na prostem. Raznovrstnost pristopov in razvijanje naravoslovnega mišljenja. *Naravoslovna solnica, let. 17* (2).

Skribe-Dimec, D. (2015). Televizija, tablica, telefon ali igra v naravi? *Vzgoja (Ljubljana), letnik 17* (67), *str. 21–23*. URN:NBN:SI:DOC-M5WEOSQ5, pridobljeno dne 25. 9. 2017 iz: https://www.dlib.si.

Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Šmid N.; Outdoor learning education, pridobljeno dne 3. 9. 2017 iz: http://www.os-atl.si/erasmus-plus/wp-content/uploads/sites/5/2015/03/Outdoor-learning- education-%C5%A0kotska-Nata%C5%A1a-%C5%A0mid.pdf.

Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika, let.63* (1). *str. 156–174*. URN:NBN:SI:DOC-W3JHDGHP, pridobljeno dne 19.9.2017 iz: https://www.dlib.si.

Učni načrt geografija (2011). Program Osnovna šola, Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, pridobljeno dne 30. 8. 2017 iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf.

Učni načrt zgodovina (2011). Program Osnovna šola, Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, pridobljeno dne 30. 8. 2017 iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Monika Hajdinjak je profesorica geografije in zgodovine. Na OŠ Cankova poučuje geografijo, zgodovino, domovinsko in državljansko kulturo in etiko ter oddelek podaljšanega bivanja. Kot učiteljica se pri pouku ukvarja predvsem z iskanjem inovativnih pristopov v procesu vključevanja šolskega prostora v kontekst vseživljenjskega učenja posameznika. Kot pobudnica uvaja novosti, ki pomembno izboljšujejo pedagoški proces in so naravnane k trajnostnemu razvoju. Pri pouku uporablja različne sodobne učne in pedagoške pristope; je inovativna, učence pripravlja na tekmovanja, pomaga vsem, ki vstopajo v pedagoški proces. Njeno poslanstvo je delo z nadarjenimi – pod njenim mentorstvom so zaživeli različni projekti na šoli. Vodi interesno dejavnost, kjer učence spodbuja in usmerja v različne raziskovalne dejavnosti; tako je v obdobju 2009–2017 nastalo 15 različnih raziskovalnih nalog, ki so bile uspešno predstavljene tudi na državni ravni. V zadnjem času se v okviru pedagoškega in raziskovalnega dela posveča umeščanju kulturno-zgodovinske dediščine v lokalnem okolju ter kot predsednica kulturno umetniškega društva v kraju povezuje aktivnosti društva s šolskimi dejavnostmi.

Učna gozdna pot Srjanski hrib

The Srjanski hrib Forest Learning Path

Jana Šturm

Osnovna šola Šenčur
sturmjana1@gmail.com

Povzetek

Z interesno dejavnostjo Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost želijo učitelji poiskati pristope, ki spodbujajo in opogumljajo učence, da se bodo v šoli v večji meri lahko izražali inovativno. Učenci ustvarjajo nove zamisli, znajo dobro razviti idejo, ji dati oprijemljivo obliko in jo uporabiti ter jo v prihodnje tudi tržiti. Učenci osmega in devetega razreda Osnovne šole Šenčur so v okviru interesne dejavnosti Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost pripravili in vodili naravoslovni dan, čigar tema je bila Gozd za učence 7. razreda. Pod mentorstvom učitelja so učenci oblikovali knjižico Vodenje po učni gozdni poti – Srjanski hrib. Ob koncu šolskega leta so učenci, ki so interesno dejavnost obiskovali, raziskali, kako so se učenci-učitelji počutili v vlogi učitelja. Zanimalo jih je, ali učenci v vlogi učitelja glede na pridobljeno izkušnjo sedaj bolje razumejo delo učiteljev. Raziskali so tudi, ali so bili učenci v vlogi poslušalcev bolj motivirani za delo, ker so naravoslovni dan pripravili njihovi vrstniki.

Ključne besede: inovativnost, naravoslovni dan, Srjanski hrib, učenci−poslušalci, učenci−učitelji.

Abstract

The aim of extracurricular activity called Creativity, innovativeness and ambitions is to find approaches that would motivate and encourage pupils to express themselves in an innovative way. Pupils create new ideas, are able to develop, realise and even market them. Eight- and nine-graders of Šenčur Elementary School, who have decided for the extracurricular activity Creativity, innovativeness and ambitions developed and then coordinated a lesson in nature for seven-graders. The subject of the lesson was »Forest«. The pupils formed a guide booklet on a learning path »Srjanski hrib« under their teacher's supervision. At the end of the school year the pupils visiting extracurricular activity researched how the pupils-teachers felt in the role of teachers. They were interested in whether pupils, having been in a teacher's role, have a different view of teachers' work. They were also interested in whether pupils-listeners were more motivated for work since the teachers were their peers.

Keywords: innovativeness, nature school day, pupils-listeners, pupils-teachers, the hill »Srjanski hrib«.

1. Uvod

Namen interesne dejavnosti Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost je spodbujanje učencev k ustvarjanju novih zamisli. Učenci se naučijo ustvarjalne ideje prevesti preko celotne invencijsko-inovacijske verige, svoje dosežke predstaviti in tako razvijati ter ponotranjiti inovativno ravnanje. Učijo se razvijati nove rešitve za obstoječe in nove probleme v realističnih in avtentičnih situacijah, ob tem pa razvijajo osebnostne lastnosti, ki so pomembne za podjetništvo, ustvarjalnost, samoiniciativnost, sprejemanje tveganja in

odgovornosti in samozavest. Pri tem je glavnega pomena odprtost in pozitivna naravnanost s strani mentorjev in učencev. Tako so se učenci odločili, da pripravijo program vodenja po učni gozdni poti Srjanski hrib.

Pri načrtovanju učne poti na območju Srjanskega hriba so si začrtali naslednja izhodišča:

- seznanitev z naravnimi razmerami,
- seznanitev z različnimi vrstami ekosistemov v naši krajini (gozd, travnik, potok …),
- seznanitev s posebnimi in prezrtimi rastlinskimi vrstami (zaščitene in ogrožene vrste, gobe),
- seznanitev z značilnostmi živalskega sveta (divjad, ptice),
- seznanitev z obstoječimi degradacijami v okolju in sedanjo ter potencialno ogroženostjo krajine (smetišče),
- seznanitev z obstoječo naravno in kulturno dediščino in načinom varovanja le-te,
- možnosti za rekreacijo.

2. Opis dela skupine interesne dejavnosti

2.1 Definicija problema

V 1. fazi – definicija problema – so učenci kritično opazovali probleme v njihovi okolici. Delo je potekalo v skupinah. Probleme smo skupaj analizirali. Po kritični presoji problemov smo se odločili za izvedbo naravoslovnega dne po učni gozdni poti (lokalno okolje) za učence sedmih razredov.

2.2 Opazovanje

V 2. fazi – opazovanje – je delo potekalo v skupinah, kjer so učenci zbirali informacije o nastanku in namenu učne gozdne poti. Ogledali so si video posnetke na temo gozd. O tem so potekale razprave in diskusije. Učenci so izvedli nekaj praktičnih vaj in nalog. Delo je potekalo na terenu, kjer so neposredno zbirali informacije in ideje (ob ogledu učne gozdne poti so se odločili, da bodo poleg izvedbe naravoslovnega dne postavili tri dodatne učne table). Povabili smo g. Janeza Logarja, direktorja Gozdnega gospodarstva Kranj, in go. Majo Markič, občinsko krajinsko arhitektko občine Kranj. Podrobno sta nam predstavila nastanek in vsebino učne gozdne poti. Učenci so ob tej priložnosti izvedli intervju z gostoma in s tem pokazali samostojnost in iznajdljivost pri delu. Učence sva za izvedbo intervjuja predhodno usmerili mentorici. Ob tem smo pridobili informacije za nadaljnje delo – postavitev učnih tabel, pridobitev dovoljenja lastnikov zemljišč ... Delo je potekalo v računalniški učilnici in na terenu.

2.3 Pridobivanje idej

V 3. fazi – pridobivanje idej – so učenci na osnovi izbranih podatkov iskali zamisli za rešitev problema s pomočjo tehnike »nevihta možganov«. Ponovno so si ogledali gozdno učno pot in ob tem razmišljali o rešitvah oziroma dodatnih idejah. Pri tem jih je spremljala in spodbujala učiteljica biologije ga. Milena Renko, ki je sodelovala tudi pri načrtovanju vsebine gozdne učne poti. Pri oblikovanju njene vsebine (legende in miti Srjanskega hriba) nam je pomagala učiteljica zgodovine in slovenščine ga. Olga Tomažič. Delo je nato potekalo samostojno po skupinah: iskanje literature, gradiv na spletu, strokovnih knjig ob pomoči

mentoric. Ob tem dejanju so učenci pridobili veliko idej o sami izvedbi naravoslovnega dne in podali idejo, da bi svojo storitev ponudili tudi drugim šolam in krajanom Občine Šenčur.

2.4 Prototipiranje

V 4. fazi – prototipiranje – smo izvedli poskusno vajo za izvedbo naravoslovnega dne kot vrsto storitve. To smo večkrat ponovili in na ta način preizkusili vrsto alternativ in izboljšav. Prototipiranje smo podkrepili s fotografijami in video posnetki, na podlagi katerih smo odkrili pomanjkljivosti našega procesa. V tej fazi so bili dobrodošli nasveti učiteljev različnih strokovnih področij, kar smo upoštevali. K reševanju problema smo povabili učiteljico zgodovine in učiteljico biologije. Njuna strokovna pomoč nam je olajšala delo. Z učiteljico biologije Mileno Renko smo po posameznih skupinah opravili razgovore o določeni vsebini naravoslovnega dne ter skušali odpraviti posamezne nepravilnosti.

2.5 Implementacija

V 5. fazi – implementacija – smo stopili v stik z županom Občine Šenčur in krajinsko arhitektko. Učenci so županu Občine Šenčur predstavili naše delo in se dogovarjali glede sredstev za postavitev treh dodatnih učnih tabel. Pripravili smo knjižico Vodenje po učni gozdni poti – Srjanski hrib. Vsebina knjižice, ki je v tej nalogi tudi predstavljena, opisuje posamezna področja učne gozdne poti, ki je prevedena tudi v angleški jezik z namenom širše uporabe. Pri tem sta nam pomagali učiteljici slovenščine Olga Tomažič in angleščine Barbara Stegnar.

V našem primeru smo pripeljali projekt do čim bolj zaključenih faz. Svojo idejo od zamisli do končnega izdelka oziroma storitve in ustrezno uporabo le-tega smo ob pomoči učiteljice Milene Renko javno predstavili vodstvu šole.

Knjižico Vodenje po učni gozdni poti – Srjanski hrib so učenci pripravili za namen javne predstavitve srjanske učne gozdne poti. Vodenje po njej so izvedli učenci naše OŠ za vse 7. razrede in jo predstavili tudi krajanom Šenčurja ter županu. Utrinki z naravoslovnega dne so prikazani na sliki 1, sliki 2, sliki 3 in sliki 4. Storitev so predstavili in oglaševali v občinskem časopisu Jurij.

Utrinki z naravoslovnega dne:



Slika 1: Začetek in predstavitev učne gozdne poti.



Slika 2: Učenci poslušajo navodila in rešujejo učne liste.



Slika 3: Ali je temperatura v gozdu, na gozdnem robu in izven gozda enaka ali različna?



Slika 4: Vrste ptic v gozdu.

3. Knjižica, ki je nastala ob našem delu

3.1 Kratek opis območja

»Na Kranjskem polju, med vasmi Šenčur, Luže in Visoko, se iz ravnice dviguje manjša vzpetina, imenovana Hrib (451 m). Domačini ga imenujejo tudi Srjanski, Lužanski ali Visoški hrib.

Vasi so obdane s polji in gozdnimi zaplatami, čez polje pa teče potok Olševnica, ki med Lužami in Srednjo vasjo ponikne in steče v podzemlje.

Kamnina na hribu je konglomerat, je zakrasel z več manjšimi in eno večjo vrtačo. Na SZ strani se hrib dviga nad prodnim nanosom. Na JZ strani vzpetine je razkrit sprijet konglomerat, ki je iz terciarja. Konglomerat je prekrit s preperino, ki vsebuje prodnike, ki so

lepo zaobljeni in različnih velikosti. Hrib je porasel z gozdom, med drevesnimi vrstami prevladujejo pravi kostanj, rdeči bor, smreka, beli gaber in hrast – graden.

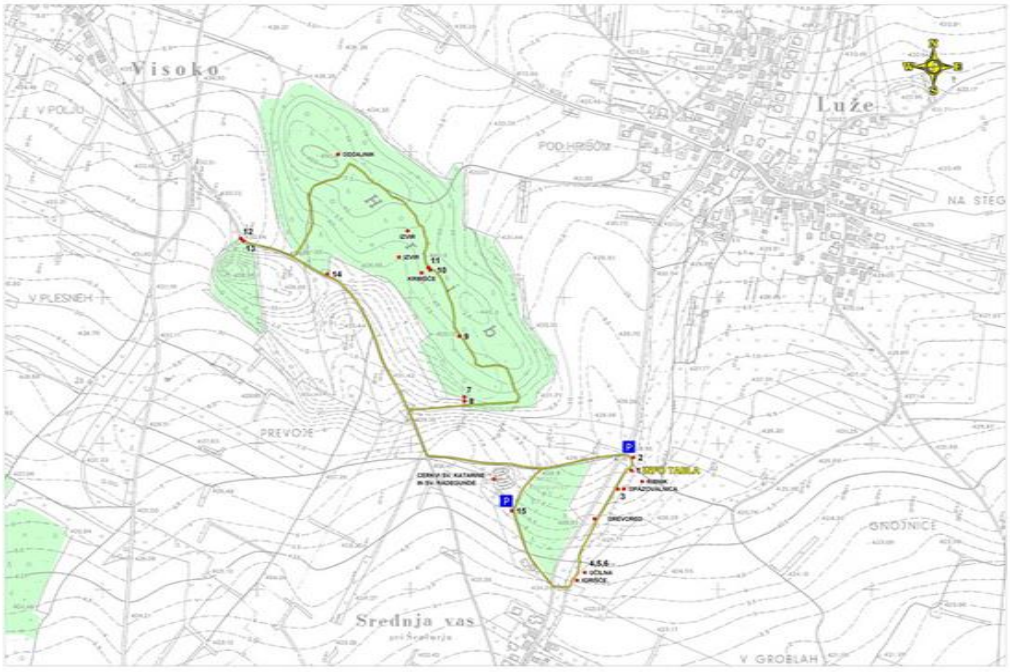
Pod vzpetino so v blagih terasah njive in travniki. Pred zadnjo poledenitvijo je tukaj verjetno tekla reka Kokra, ki je ustvarila terase.« (Logar, 2012.)

3.2 Podatki o poti (dolžina, višinska razlika, vstopne točke, mirujoči promet)

»Srjanska učna pot je po cesti dostopna iz 3 glavnih smeri: Srednje vasi, Luž in Visokega. Pot je speljana krožno, in sicer v dveh variantah: krajši (460 m) in daljši (2290 m). Pot je prehodna vse leto, razen morda v času visoke snežne odeje. Krajša pot je dostopna in uporabna tudi funkcionalno oviranim. Vključuje tudi otroško igrišče in opazovalnico ob ribniku pri zadrževalniku in je dostopna otrokom vseh starosti.

Najvišja točka učne poti je na Hribu (449 m nadmorske višine), najnižja točka pa pri prečkanju glavne asfaltne ceste na južnem delu (424 m nadmorske višine). Višinska razlika je torej 25 metrov. Mirujoči promet je urejen na dveh parkiriščih, severno od ribnika in pri cerkvah Sv. Katarine in Sv. Radegunde. Na teh mestih sta dve informativni tabli, ki vključujeta prikaz poteka poti in glavne tematske točke.« (Logar, 2012.)

Opis poti prikazujeta slika 5 in slika 6.



Slika 5: Pot Srjanski hrib (Janez Logar).



Slika 6: Pot Srjanski hrib (Janez Logar).

3.3 Potok Olševnica

Do leta 1910 je bil glavni vir vode potok Olševnica. Ta izvira v vasi Olševek ter teče skozi vasi Luže, Srednja vas, Šenčur in se razliva v jamo v gozdu pod Šenčurjem. Znana navada je bila, da so ljudje na veliko soboto šli k potoku in se umili po obrazu – s tem naj bi dosegli, da bi imeli lep obraz. Otroci so v potoku lovili postrvi in rake ter se poleti kopali. V Šenčurju je po izgradnji vodovoda potok postal nepotreben in so ga zasuli. Speljali so ga v gramozno jamo v Srednji vasi. Zgornji del potoka od izliva do zajetja v Srednji vasi pa je danes žal močno onesnažen.

3.4 Pomen gozda

Pomen gozda je večplasten, odvisno od tega, iz katerega izhodišča želimo pomen gozda ocenjevati. Razlikujemo ekološki in antropološki vidik gozda. Z vidika ekologije je gozd nepogrešljiv del naravnega okolja. Neokrnjeno delovanje ekosistema je nenadomestljivo pri tvorbi in ohranjanju biološkega in ekološkega ravnovesja v naravi. Posledično pa je bioekološko ravnovesje neizogiben pogoj tudi za obstanek človeka v okolju. Z vidika človeka so pomembne predvsem koristi, vezane na gozd. Materialne koristi se nanašajo na dobrine, ki jih neposredno pridobivamo iz gozda. Mednje uvrščamo les in druge gozdne proizvode, kot so plodovi, divjačina, med, gobe, zelišča, smola, itd. Javne koristi gozda izhajajo iz značilnih lastnosti ekosistema. Vplivajo na človekovo bivalno okolje. Varujejo tla in brežine pred erozijo, prehitrim odtekanjem vode, izsuševanjem, vetrovi, plazovi. Gozdna mikroklima blaži klimatske ekstreme. Fotosinteza v gozdu obnavlja zrak in zračno vlago. Zato je gozd prijetno in privlačno okolje za oddih, rekreacijo in številne dejavnosti, ki jih človek v njem izvaja.

3.5 Gozdni bonton

Majhna in velika drevesa ter grmi so živa bitja, zato jih spoštuj in ne poškoduj. Gozdno cvetje, gobe, plodovi in mah so nujni za življenje gozda, zato je nabiranje omejeno s predpisi. Ne uničuj rastja, gob, mahu. Okrasna drevesca za praznike kupujemo na trgu in pazimo, da bodo opremljena s plombo – nalepko, kot določa predpis.
Pešpoti v gozdu nas vodijo in nam odstirajo zanimivosti in zakladnice narave. Uporabljaj jih in ne hodi po brezpotjih. Kažipote, oznake, ograje, mostove, klopi in druge naprave ohrani nepoškodovane za vse obiskovalce gozda.
Smeti in odpadki ne spadajo v gozd. Pospravi jih za seboj in odnesi v smetnjak oz. na odlagališče.
Ogenj uniči drevesa, druge rastline in živalski svet, zato je v gozdu prepovedano kuriti.
Ne vznemirjaj s hrupom gozdnih živali. Te so zelo plašne in se pred človekom umaknejo.
Vožnja je v gozdu dovoljena le po cestah, če poseben znak tega ne prepoveduje. Ne parkiraj vozila kjerkoli, ampak vprašaj za dovoljenje lastnika zemljišča.
Gozd je dom živali, zato ga ne uničujmo, ampak skrbimo zanj. Živalim je gozd tako kot nam hiša.

3.6 Glive v gozdu

Naloga gliv v gozdu je, da so razkrojevalke. Poleg gliv so glavne razkrojevalke še bakterije. To pomeni, da z razgradnjo odmrlih delov rastlin in živali sklenejo kroženje snovi v naravi. Najbolj znane glive so gobe, čeprav je goba le manjši nadzemni del glive, ki služi tvorbi trosov in razmnoževanju. Podzemni del glive pa je podgobje, ki je sestavljeno iz hif. Glive večino svojega življenja preživijo kot hife. Goba je sestavljena iz klobuka, trosovnice, beta, obročka in gomolja. Podgobje so po navadi korenine. Poznamo več vrst gob. Užitne, pogojno užitne, mlade užitne, neužitne, strupene in smrtno strupene. Zato moramo biti pri nabiranju previdni in nabrati le nam dobro poznane gobe. Seveda pa jih ne smemo nabirati neomejeno, ampak jih lahko en gobar nabere le 2 kg na dan, ker obstaja nevarnost iztrebljanja gob. To pa pomeni, da ne bi bilo več razkrojevalk, ki bi sklenjevale kroženje snovi v naravi. Nabirati jih moramo s košaro, da raznosimo trose.

3.7 Divjad in lovstvo

Divjad so prosto živeče divje živali, ki jih je dovoljeno loviti. So sestavni del narave in ekosistemov, v katerih bivajo. Med divjad spadajo srna, navadni jelen, divji prašič, lisica, jazbec, poljski zajec in navadni polh. Če najdemo mladička srne, ga moramo pustiti pri miru, saj ga mama ni zapustila. Ne smemo se jih dotikati, kaj šele jemati, saj s tem na njem pustimo svoj vonj, ki lahko resnično doseže, da mama zapusti svojega mladiča. Psi morajo biti privezani, saj mladičke lahko poškodujejo, ker ne bodo pobegnili. Naloga lovstva je gospodarjenje in upravljanje z divjadjo. To obsega ohranjanje, lov divjadi in ukrepanje v življenjskem okolju divjadi, ki pa se krči in v njem primanjkuje miru. Divjad v upanju na mir, zaradi utesnjenosti in iskanja hrane, zahaja na človeške vrtove in povzroča škodo.

3.8 Krmljene divjadi

Kakršnokoli zalaganje krmišč ali drugačno odlaganje krme v lovišču je protizakonito in kaznivo. Divjad krmijo s krmo, živalsko hrano, ki je večinoma rastlinskega izvora. Najpogosteje za krmo uporabljajo fižol, slamo, riž in navadno konopljo. Živali se krmi pozimi, ko zaradi nizkih temperatur, visokega snega in dolge zime same ne najdejo dovolj hrane za preživetje.

3.9 Mravlje v gozdu

Mravlje so za uravnavanje življenja v gozdni skupnosti izrednega pomena, ker:
- odstranjujejo mrtve živali in tako čistijo gozd,
- raznašajo semena in na ta način pomagajo razmnoževati različne rastlinske vrste,
- so skupaj s svojim zarodom pomembna hrana žuželkam, pticam, sesalcem, plazilcem,
- se prehranjujejo z rastlinojedimi žuželkami in tako zaščitijo drevesa in grme pred objedanjem listov teh žuželk.

3.10 Klopi

Klop je zajedavska pršica, ki se zadržuje v visoki travi, grmovju in podrasti vlažnih mešanih gozdov, zato se mu na sprehodu skozi gozd skoraj ne moremo izogniti. Aktivni so od pomladi do pozne jeseni in tudi v milejši zimi ne mirujejo. Njihovi najpogostejši gostitelji so gozdni sesalci in ptiči. Človek je zgolj njihov naključni gostitelj.

Klop ima več razvojnih stopenj. Kri sesajo samo larve, nimfe in samice. Preko ugriza prenašajo povzročitelje bolezni menigoencefalitisa in lymske borelioze. Svojo žrtev odkrijejo z zaznavanjem njene toplote in se nanjo prisesajo.

3.11 Sledi živali v gozdu

Če bomo pogledali gozdno podrast ali tla, bomo videli sledi srnjadi, jelenjadi, divjih prašičev, lisic in nekaterih drugih živali. Živali puščajo tudi druga znamenja, kot so postrgano listje na tleh, razrita ruša, izkopane luknje (brlogi), odtisi ležišč, zamazana in spraskana skorja dreves ter objedeni vršički drevja in grmovja. Najbolj zanimive pa so gozdne potke živali ali stečine, ki so za njih nekaj podobnega kot za nas ceste. Zelo pomembno je, da jim teh poti ne prekinemo, da se živali nemoteno gibljejo po svojem življenjskem prostoru.

3.12 Ptice

Ptice so nepogrešljiv del narave. Glede na njihove skupne lastnosti jih delimo v več skupin:

Ujede – dnevni plenilci (navadna kanja, navadna postovka, skobec, redek gost pepelasti lunj).

Kanja oz. mišar je naša najpogostejša ujeda. Opazili jo bomo v zraku, ko jadra in kroži ali pa ko sedi na kolu in čaka miško.

Sove – nočni plenilci (lesna sova, mala uharica):

Lesna sova je na območju šenčurskih gozdov redka. Mala uharica pa je redno prisotna, tukaj tudi gnezdi. Najlažje jo bomo zasledili v junijskih večerih, ko se mladiči v gnezdu oglašajo predirljivo piskajoče. To oglašanje se sliši tudi 1 km daleč.

Poljske kure (prepelica, poljska jerebica, fazan):

So najbolj ogrožene ptice zaradi intenzivnosti kmetijstva, npr. monokulture, uničevanja mejic in manjših gozdnih zaplat, pretirane uporaba pesticidov, zgodnje in pogoste košnje.

3. Zaključek

V prihodnje nas čaka še veliko dela, saj nameravamo skupaj z ostalimi učenci interesne dejavnosti *Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost* postaviti tri dodatne table na gozdni učni

poti. Za to pa je potrebno zbrati dovoljenja lastnikov zemljišč in sredstva za izdelavo in postavitev tabel, kar je delno že v teku. Vodenje po gozdni učni poti bodo učenci v okviru interesne dejavnosti izvedli za vse učence 7. razreda naše šole. Storitev nameravamo nuditi tudi krajanom Šenčurja in okoliškim šolam ter se povezati s Turističnim društvom Šenčur in Društvom upokojencev Šenčur.

Naša želja je predvsem mladim približati pomen in vlogo narave oz. gozda za ljudi in okolje, kjer živimo, in s tem oživiti Srjansko gozdno učno pot.

V prihodnjem letu želimo, da se v našem lokalnem okolju (Srjanska učna pot) postavi trim steza.

Namen trim steze obsega spodbujanje zdravega življenjskega sloga s poudarkom na rekreaciji, povečanju kreativnega preživljanja prostega časa prebivalcev vseh starosti in skupin ter izboljšanje infrastrukture in dostopa do rekreativnih površin.

4. Literatura

Bajd, B. (2003) *Naravoslovje 7.* Učbenik. Ljubljana: Modrijan.

Brancelj, A. (2001) *Biologija.* Učbenik. Ljubljana: DZS.

Cankar, A. (2013) *Razvoj, implementacija in evalvacija modela za spodbujanje inovativnosti učencev v osnovnih šolah*. Ljubljana. Interno gradivo

Glažar, S. (2002) *Naravoslovje za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Logar, J. (2012) *Srjanska učna pot*. Kranj. Interno gradivo.

Logar, J. (2013). Kranj. Ustni vir.

Muller, W., in Vrezer, A. (1998) *Ptice Slovenije – mali priročnik*. Ljubljana: DOPPS.1998.

Prah, J. (2015). *Gozdni rob*. Pridobljeno s 25. 2. 2015 s http://sentjanz.si/index.php/goznaokna/435-gozdni-rob

Kratka predstavitev

Jana Šturm je predmetna učiteljica za matematiko ter tehniko in tehnologijo z visokošolsko izobrazbo. Njen poklic obsega tudi individualno in skupinsko delo z nadarjenimi učenci in učno šibkejšimi učenci. Z nadarjenimi učenci vodi delavnice socialne igre. Bila je mentorica raziskovalne naloge trem nadarjenim učenkam z naslovom Učenec kot učitelj in poslušalec, katera se navezuje na učno gozdno pot ter na interesno dejavnost. Vodi interesno dejavnost Inovativnost, ustvarjalnost in podjetnost. Vključena je bila v projekt pod naslovom Razvoj, implementacija in evalvacija modela za spodbujanje inovativnosti učencev o osnovnih šolah. V okviru te interesne dejavnosti so pripravili program vodenja po učni gozdni poti Srjanski hrib. Trenutno sodeluje v projektu Formativno spremljanje znanja, ki ga vključuje v pouk matematike.

Naravoslovni dan: Učni vrtovi pri Sv. Rupertu

Natural Science Day: Educational Gardens at St. Rupert's

Simona Čuček

OŠ Voličina
scucek1@gmail.com

Povzetek

Razvoj naše družbe je mogoč le v pristnem stiku in sožitju vseh generacij. Za sožitje je potrebna pozitivna komunikacija med generacijami, povečana vloga lokalne skupnosti ter sodelovanja mladih in starejših za ustvarjanje kakovostnega življenja. Bistvo sodelovanja med mlajšo in starejšo generacijo je v tem, da starejši prenašajo izkušnje na mlade, mladi pa radost in veselje starejšim. Tu gre za obnavljanje in negovanje temeljnega odnosa med ljudmi. In prav to naju je s sodelavko vodilo k organizaciji naravoslovnega dne Učni vrtovi pri Sv. Rupertu, ki so neprecenljiva zakladnica naših krajanov. Krajani Voličine so se odločili, da z 20 dejavnostmi na učence prenesejo znanje in modrost ter občutek za spoštovanje nečesa, kar sta ustvarila narava in človek. Učenci so z delavnicami pridobili veliko izkušenj in usvojili veliko novega znanja. Ugotovili so, kako zelo pomembno je, da ne izgubimo pristnega odnosa z naravo in zavedanja, da v sožitju z njo živimo le, če jo spoštujemo.

Ključne besede: dan dejavnosti, generacija, lokalna skupnost, narava, naravoslovni dan, sožitje, učni vrtovi pri Sv. Rupertu

Abstract

The development of our society is possible only in genuine contact and harmony of all generations. Harmony requires positive communication between generations, an increased role of the local community as well as participation of young and older people in creating the quality of life. The core of cooperation between the younger and older generation is that the elderly transfer their experience to the young, and the young people bring joy to the elderly. This is about restoring and nurturing the basic relationship between people, and that was exactly what led me and my co-worker to organise a natural science day called *Educational Gardens at St. Rupert's*, which are an invaluable treasure trove of our local people. The townspeople of Voličina decided to transfer knowledge and wisdom as well as a sense of respect for something created by nature and man to the pupils through 20 activities. Through the workshops, the pupils acquired a lot of experience and new knowledge. They learnt about the importance of not losing a genuine relationship with nature and the awareness that we can live in harmony with nature only if we respect it.

Keywords: activities day, coexistence, Educational Gardens at St. Rupert's, generation, local community, natural science day, nature

1. Uvod

Predsednik Borut Pahor je ob obisku naše šole izjavil, da je šola že od nekdaj srce tega malega kraja,Voličine, v katerem ljudje živijo in delujejo drug z drugim, saj jih vežejo prijateljstvo, srčnost in solidarnost. In prav sodelovanje, pomoč, solidarnost, srčnost in prijateljstvo je privedlo do tega, da so v našem kraju leta 2015 nastali Učni vrtovi pri Svetem

Rupertu. Ker vemo, da je zelo pomembno , da učenci odkrivajo in spoznajo svojo ožje okolje, sva se s sodelavko odločili, da skupaj z našimi krajani za učence pripraviva prav poseben naravoslovni dan z naslovom Učni vrtovi pri Sv. Rupertu, ki ga bom natančneje predstavila v svojem prispevku. Namen našega naravoslovnega dne je bil, da vsi učenci spoznajo učne vrtove in opravljajo aktivnosti, ki so povezane z njimi. Z različnimi aktivnostmi, ki so si jih učenci lahko sami izbrali, sva s sodelavko Regino želeli popestriti naše dneve dejavnosti ter pri učencih vzpodbuditi vedoželjnost, ustvarjalnost ter jih usposobiti za samostojno opazovanje, pridobivanje izkušenj in znanja ter razvijanje različnih spretnosti. Ob tem pa sva izpostavili še medgeneracijsko sodelovanje in sožitje med različnimi generacijami. Po koncu dne sva ugotovili, da smo uživali prav vsi, tako učenci, učitelji kot tudi naši krajani. Ta dan in vsi vtisi udeležencev so nama dali zagon, da na naši šoli ustvarjava dejavnosti in projekte s katerimi ohranjamo pristen stik z lokalno skupnostjo.

2. Dan dejavnosti

2.1 Dnevi dejavnosti

Ta naravoslovni dan je bil eden izmed dnevov dejavnosti, ki so tisti del obveznega programa osnovne šole, ki medpredmetno povezuje discipline in predmetna področja, vključena v predmetnik osnovne šole. Potekajo po letnem delovnem načrtu, ki določa njihovo vsebino in organizacijsko izvedbo.

»Cilji dnevov dejavnosti so omogočiti učenkam in učencem utrjevanje in povezovanje znanja, pridobljenega pri posameznih predmetih, uporaba tega znanja in njegovo nadgrajevanje s praktičnim učenjem v kontekstu medsebojnega sodelovanja in odzivanja na aktualne dogodke v ožjem in širšem družbenem okolju« (Manfredo, Meglič, Nussdorfer Bizjak in Petkovič, 2016).

2.2 Medgeneracijsko povezovanje

Ker so bili izvajalci naših dejavnosti različnih generacij, smo na tem dnevu poudarili tudi medgeneracijsko povezovanje. Vemo, da je trajnostni razvoj družbe mogoč le v pristnem stiku in sožitju vseh generacij. Za sožitje je potrebna pozitivna komunikacija med generacijami.

» Na mednarodni ravni je vedno več zanimanja za krepitev medgeneracijske povezanosti z medgeneracijskimi praksami, saj medgeneracijsko sodelovanje s širšega in ožjega vidika močno prispeva k solidarnosti, strpnosti in dobrim odnosom.« (Cook in Bailey, 2013).

Medgeneracijsko sodelovanje je bilo nekoč samo po sebi umevno in je predstavljalo nek naravni most med generacijami, danes pa to sodelovanje postaja nekaj novega in načrtnega. Tudi s tem naravoslovnim dnevom smo želeli okrepiti prizadevanje za vrednote spoštovanja, strpnosti in sodelovanja.

2.3 Šola, učitelj in lokalna skupnost

Temeljni namen učiteljevega dela je skrb za napredek izobraževanja, zato se moramo učitelji truditi in biti pobudniki sprememb, tako na osebni ravni kot tudi na ravni skupnosti, sodelovanja z drugimi subjekti in medgeneracijskega sodelovanja. Ob tem je bistvenega pomena učiteljeva kompetentnost za raziskovanje lastnega dela kot tudi za sodelovanje z drugimi.

»Sodelovanje med šolo in lokalno skupnostjo razumemo kot univerzalno potrebo in neke vrste nujo za to, da bi šola lahko izpolnila svojo vzgojno-izobraževalno funkcijo in da je lokalno okolje še kako zainteresirano za obstoj in delovanje šole, saj preko nje dobiva identiteto, možnosti povezovanja in medsebojnega sodelovanja.« (Mažgon in Muršak, 2016)

Cilj vsake šole in učitelja je, da svoje učence pripelje do čim boljšega kakovostnega znanja. Prenovljena osnovna šola se usmerja k temu, da učenci znanje spoznavajo preko lastnih izkušenj in jih navaja na samostojnost.

»Tisti učitelj, ki bo znal svoje učence kakovostno in zavestno organizirati in uravnavati, bo predstavljal učencem dober model identifikacije.« (Marentič Požarnik, 2005).

Tako da sva tudi midve kot učiteljici zaznali neko potrebo, da organizirava dejavnost v naravi, na terenu, da učenci začutijo bogastvo, ki nam ga nudi narava in okolica. Zamislili sva si, da bova naravoslovni dan organizirali kot neko raziskovalno popotovanje za naše učence. Za pomoč pri načrtovanju tega našega popotovanja sva prosili naše krajane, ki pa so dali idejo, da skupaj izpeljemo naravoslovni dan Učni vrtovi pri Sv. Rupertu.

3. Naravoslovni dan: Učni vrtovi pri Sv. Rupertu

3.1 Načrtovanje naravoslovnega dne

Ker je za učence zelo pomemben neposreden stik z okoljem, sva se z sodelavko odločili, da organizirava naravoslovni dan, kjer bodo učenci občutili bogastvo, ki nam ga ponuja narava. Za pomoč sva prosili krajane, saj le ti lahko s svojim znanjem in modrostjo pozitivno vplivajo na naše učence. Odziv krajanov je bil takojšen, vsi so se veselili sodelovanja s šolo. Skupaj smo poiskali osrednjo temo našega naravoslovnega dne. Enotno smo se odločili, da bi naša skupna tema lahko bila Učni vrtovi pri Sv. Rupertu.

Učni vrtovi pri svetem Rupertu so namenjeni izobraževanju, medgeneracijskemu druženju, spoznavanju bogastva rastlinskega sveta in sprostitvi. Vsak vrt –zeliščni, beli in močvirski vrt-je zase zaključena celota. Učni vrtovi pri svetem Rupertu polepšajo kraj, nas nagovorijo, vabijo, da spoznamo bogastvo, ki nam ga ponuja odprta knjiga narave, tako blizu, na dosegu oči in srca, ki pa je, žal, v vsakdanjem tempu življenja, ne opazimo. Vrtovi nas vabijo, da se ustavimo, preženemo slabe misli, vdihnemo svež zrak, spočijemo um in duha. Vabijo tudi šolarje, ki jih že obiskujejo in skrbijo za rastline. So tudi turistična popestritev Voličine in dopolnitev bogastva cerkve svetega Ruperta.

Ker pa je v mesecu septembru tudi naš krajevni praznik, je bila skupna odločitev, da izvedemo naravoslovni dan ob dnevu odprtih vrat Učnih vrtov pri Sv. Rupertu in v okviru počastitve krajevnega praznika. Lokalna skupnost se je takoj odzvala in učencem smo lahko ponudili 20 različnih dejavnosti. Dogovorili smo se, da bodo delavnice potekale v belem, zeliščnem in močvirskem vrtu ter v njihovi okolici in da se bodo učenci lahko v delavnice vključevali po interesu.

3.2 Potek naravoslovnega dne

Naravoslovni dan smo izvedli v torek, 15.9. 2015. Cilji tega dne so bili, da se učenci seznanijo in spoznajo učne vrtove v domačem kraju in da aktivno ter medgeneracijsko sodelujejo s krajani v delavnicah. Od 8.30 do 9.15 so bili učenci v svojih razredih, kjer so se z razredniki pogovorili o poteku naravoslovnega dne. Prebrali in ogledali so si letak občine Lenart, na katerem so bili v sliki in besedi predstavljeni učni vrtovi. Posamezni razredi so se odpravili do učnih vrtov in si jih tudi ogledali (*Slika 1*).



Slika 1: 1. razred v zeliščnem vrtu.

Ob 10.00 smo začeli z izvajanjem delavnic. Vsaka izmed delavnic je trajala dve uri.

Tabela 1: Dejavnosti naravoslovnega dne:Učni vrtovi pri Sv Rupertu

	DELAVNICA	**CILJ**	**RAZREDI**
1.	**Izdelava ognjičeve kreme** (izvajalka Ivanka Cafnik,)	Učenci bodo spoznali ognjič in si naredili ognjičevo kremo.	**1.,2., 3.**
2.	**Izdelava dišečih vrečk** (izvajalki Marica in Darinka Kranvogel)	Učenci si bodo zašili vrečko iz blaga in jo napolnili s suhimi zelišči.	**1.,2., 3.**
3.	**Glasbena delavnica** (izvajalka Zala Čuček) (*slika 5)*	Učenci se bodo naučili pesem o škratu Zdravilku, ki prebiva v učnem vrtu in pesem spremljali z Orffovimi instrumenti.	**1.,2., 3.**
4.	**Izdelava dišeče slike in osvežilca zraka** (izvajalke Branka in Sabina Malek, Nuša Ornik…)	Učenci bodo iz das mase, mavca in zelišč izdelali dišeče slike in osvežilce zraka.	**1.,2., 3. 4.**
5.	**Pravljična urica in delavnica** (izvajalka Knjižnica Lenart)	Učenci bodo prisluhnili pravljici o čarovnici, spoznavali zelišča in izdelali izdelek iz naravnega materiala.	**1.,2., 3.**
6.	**Kako narediti otroško gredico?** (izvajalka Tina Tement) *(slika 7)*	Učenci bodo spoznali katere rastline so primerne za otroško gredico in jo pred šolo tudi naredili.	**2., 3.**
7.	**Peka sivkinih keksov** (izvajalka Zlatka Kužner)	Učenci bodo spoznali sivko in pekli sivkine kekse.	**1.,2., 3.**
8.	**Angleščina na vrtu** (izvajalka Anka Rojs) *(Slika 3)*	Učenci si bodo ogledali vrt in se v naravi učili angleščino na to temo.	**4.,5.**
9.	**Izdelava rož iz krep papirja** (izvajalka Jožica Fras)	Učenci se bodo naučili izdelati rože iz krep papirja in jih v kombinaciji z zelišči povezali v šopek.	**4.,5.**
10.	**Od lana do…** (izvajalec Franček Ruhitel)	Učenci bodo spoznali lan in izdelali izdelek.	**4.,5.,6.**
11.	**Izdelava slovenskega »pušeljca«** (izvajalka Marija Čuček*)(Slika 6)*	Učenci bodo spoznali rastline, ki sodijo v slovenski pušeljc in ga tudi naredili.	**4.,5.,6.**
12.	**Plesna delavnica** (izvajalka Natalija Pravdič, Plesna dimenzija)	Učenci bodo opazovali gibanja v naravi in s posnemanjem tega gibanja sestavili plesno točko.	**4.,5.,6.**

13.	**Orientacijski kros v naravi** (izvajalec Damjan Rojko, Martina Rajšp)	Učenci bodo tekli v naravi, spoznavali določene rastline na poti ter čim hitreje in pravilno rešiti različne naloge.	**5.,6., 7.,8.,9.**
14.	**Lesarska delavnica** (izvajalec Drago Ruhitel, Davorin Žižek)	Učenci bodo izdelali cvetlična korita iz lesa.	**5.,6., 7.,8.,9.**
15.	**Kalinčkove delavnice** (izvajalke iz društva Varuhi semen)	Učenci bodo preko primernih iger spoznavali semena, razkuževanje semen…	**6., 7.**
16.	**Fotografska delavnica** (izvajalec Dani Sajtl)	Učenci bodo spoznali, kako v fotoaparat ujeti pravi motiv, fotografirali bo učne vrtove in posamezne dejavnosti v delavnicah.	**7., 8.,9.**
17.	**Izdelava deodoranta** (izvajalka Mojca Bračič)	Učenci se bodo poučili o znojenju in si ob vodenju pripravili deodorant.	**7., 8.,9.**
18.	**Vrednote za življenje** (izvajalka Mira Bernard, Ekološko kulturno društvo za boljši svet Maribor)*(Slika2)*	Učenci bodo v učnih vrtovih razmišljali o vrednotah, debatirali in ustvarjali.	**7.,8.,9.**
19.	**Kako pripraviti radijsko oddajo?** (izvajalec radio Maribor)	Učenci bodo spoznali osnove novinarstva, izvedeli kako se pripravi radijska oddaja in pripravili prispevek za otroško oddajo radia Maribor.	**7.,8.,9.**
20.	**Likovna delavnica: Slikanje, risanje vrta** (izvajalka Ana Šuster, Brane Lazić)(*Slika 4)*	Učenci bodo v izbranih likovnih tehnikah ustvarjali na vrtu.	**8.,9.**

Razlaga tabele: V tabeli so predstavljene dejavnosti, izvajalci, cilji posamezne dejavnosti ter razredi za katere so primerne dejavnosti.



Slika 2: Razmišljamo o vrednotah.



Slika 3: Vrt po angleško.



Slika 4: Poslikali smo cvetlične lončke.



Slika 5: Pojemo in igramo pesem o škratu Zdravilku.



Slika 6: Izdelujemo slovenski pušeljc.



Slika 7: Naredili smo gredico pred šolo.

Po izvedbi dejavnosti, je sledil zaključek dela. Učenci so drug drugemu predstavili kaj so počeli v skupinah. Po zaključku so se polni vtisov in naučenega odpravili domov. Krajani in učitelji pa smo sedli skupaj in zbrali naše vtise ter naredili evalvacijo dela.

4. Zaključek

Ljudje smo po naravi ustvarjeni k sodelovanju, zato je zelo pomembno, da odnose negujemo in kultiviramo tudi z medgeneracijskimi odnosi. Za dobro sodelovanje kraja in šole je še pomembnejše, da se pri sodelovanju vsi dobro počutimo. To je bilo vidno tudi na naravoslovnem dnevu, saj je z nami sodelovalo 29 zunanjih sodelavcev, naših krajanov, ki so se prijazno odzvali in prostovoljno ter brezplačno delili svoje znanje in veščine. Učenci so v tem dnevu pridobili veliko znanja, spretnosti in veščin, ki že in še bodo vplivale na kakovost njihovega življenja. Po tem naravoslovnem dnevu se je povečal vpis učencev k zeliščarskem krožku, ki pomaga med drugim tudi našim krajanom pri skrbi učnih vrtov. Učenci, ki so bili vključeni v novinarsko delavnico so s pomočjo novinarke ge. Kodrič Cizerl pripravili radijsko oddajo o naši šoli in učnih vrtovih pri Sv. Rupertu. Učenci, ki so bili dejavni pri fotografski delavnici, so dejavnosti fotografirali ter fotografije predstavili na spletni strani šole. Posamezni učenci in učenke so zapisali članke o tem dnevu. Članke smo objavili v šolskem časopisu Šolarček ter v lokalnih časopisih. Skupaj s prizadevnimi krajani smo s tem dnevom poskrbeli tudi za boljšo prepoznavnost učnih vrtov pri Sv. Rupertu. Tudi šole in vrtci v okolici so se zanimali za obisk učnih vrtov in jih tudi obiskali. Naši krajani, ki so sodelovali na delavnicah, so prostovoljno obiskali še dve šoli in vrtec.

S tem naravoslovnim dnevom smo dokazali, da lahko z roko v roki gradimo odličnost naše šole, kraja in življenja v njem.

5. Literatura

Cook, G., Bailey, C. (2013). Older care home resisdents views of intergenerational practice. Journal of Intergenerational

Manfredo V., Meglič E., Nussdorfer Bizjak, Petkovič M. (2016).Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Dnevi dejavnosti: Načrtovanje in evalvacija v osnovni šoli št.1, letnik 14. Šola za ravnatelje

Marentič, Požarnik B. (2005). Psihologija učenja in pouka. Erčulj, J.: V učenca usmerjeno poučevanje, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Mažgan J., Muršak J. (2016). Osnovna šola kot središče socialnega in kulturnega življenja v lokalni skupnosti. Andragoška spoznanja 22, 21-41, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, znanstvena založba.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Čuček, profesorica razrednega pouka. Poučuje v 1. VIO na OŠ Voličina. Uči učence od 1. do 3. razreda. Ob rednem pouku skupaj s sodelavko izvaja tudi interesno dejavnost zeliščarski krožek. Ker je domačinka, veliko in dobro sodeluje s krajani Voličine. Redno se izobražuje in pri vzgojno-izobraževalnem delu uporablja sodobne in inovativne oblike pouka.

Zeliščarski krožek v osnovni šoli

Herb Class at Elementary School

Regina Dobaja

OŠ Voličina
regina.harl@gmail.com

Povzetek

Prispevek predstavlja izvajanje šolske interesne dejavnosti zeliščarski krožek. Z njim želimo pri učencih razvijati zanimanje za naravo in okolje v katerem živijo ter jim omogočiti, da vidijo kaj vse jim narava ponuja. Učenci pridobivajo praktične izkušnje na različne načine. Veliko se gibajo v naravi, njihova učilnica je pogosto na prostem. Uporabne izdelke izdelujejo iz tistega kar so nabrali ali spoznali na srečanju. Lotijo se tudi pripravljanja jedi v kuhinji, sodelujejo na delavnicah, obiščejo zeliščarko na domu, sadijo, okopavajo… V interesno dejavnost so vključeni učenci od 1. do 7. razreda. Najmanjši se srečujejo z osnovami zeliščarstva, malo večji pa z zahtevnejšimi nalogami. Starejši učenci, ki sodelujejo v krožku od prvega razreda, pa se včasih tudi že preizkusijo v vlogi »učiteljev«. Pri izvedbi in organizaciji pomagajo prostovoljke in članice domačega društva. Otroci z njimi vzpostavijo pristen odnos in se medgeneracijsko družijo. Ob različnih skupnih dejavnostih so doseženi oziroma preseženi vsi cilji in naloge interesne dejavnosti. Interesna dejavnost je lepo sprejeta v lokalnem okolju. Učencem je omogočeno pridobivanje vrednot, spretnosti in izkušenj ter drugih znanj, ki jih znotraj učilnice ne morejo pridobiti.

Ključne besede: interesna dejavnost, medgeneracijsko sodelovanje, osnovna šola Voličina, učilnica na prostem, vseživljenjsko učenje, zeliščarski krožek.

Abstract

The article presents the implementation of the extracurricular activity called Herb Class. It was intended to develop pupils' interest in nature and the environment, which they live in, as well as to enable them to see what nature offers them. Thus the pupils gain practical experience in different ways. They move in nature, their classroom is often outdoors. Useful products are made from what they have gathered or learnt at the meetings. They also prepare dishes in the kitchen, take part in workshops, visit herbalists at home, plant, hoe etc. The pupils from the 1st to the 7th grade are included in the mentioned activity. The youngest learn the basics of herbalism, and the little older deal with more demanding tasks. The older pupils who have taken part in the respective class from the first grade on are sometimes even tested in the role of "teachers". Volunteers and members of the local society provide assistance in implementation and organisation of the class. Children establish a genuine relationship with them and are involved in intergenerational socialisation. In the course of various joint activities, all objectives and tasks of this interest-driven activity have been achieved or exceeded. The extracurricular activity is well received in the local environment. The pupils are enabled to acquire values, skills and experience as well as other capabilities they cannot acquire within the classroom.Povzetek preveden v angleški jezik.

Keywords: extracurricular activity, herb class, intergenerational cooperation, lifelong learning, outdoor classroom, Voličina Elementary School.

1. Uvod

V prispevku bo predstavljena interesna dejavnost Zeliščarski krožek, ki ga vodim skupaj s sodelavko Simono. V veliko pomoč pri izvedbi so zunanje sodelavke, zlasti ga.Marija Čuček, ki počne veliko stvari, ki so v veselje njej in mnogim drugim ljudem. Rada ima rastline, zelišča in vrtove. Veliko ve o cvetju, zdravilnih rastlinah in zeliščih, jih zbira, goji doma, pozna njihove koristi in zdravilne učinke. Ob vsem tem svojem znanju pa ima še izreden občutek do narave in njenega varovanja za kasnejše rodove. Svojega znanja ne skriva. S prijateljicami, ljubiteljicami in poznavalkami zelišč, izdelujejo številne pripravke iz zdravilnih zelišč in znanje prenašajo na druge. Z veseljem so se odzvale povabilu, da sodelujejo pri naši interesni dejavnosti in svoje znanje prenašajo na naše učence.

V nadaljevanju bo predstavljenih le nekaj dejavnosti izvedenih pri interesni dejavnosti, njihov pomen za razvijanje odgovornega odnosa otrok do planeta, kako učence obogati s praktičnimi znanji in da je takšen način učenja pomemben del vseživljenjskega učenja.

2. Okoljska vzgoja

Vsaka šola v svojem letnem delovnem načrtu šole načrtuje dejavnosti in delovanje šole. Vse pomembneje namreč postaja povezovanje med predmetnimi znanji, teorijo in prakso pa tudi med formalnim in neformalnim izobraževanjem. Tudi program ekološkega delovanje je bistven del tega dokumenta. Skozi njega se lahko vpelje smernice trajnostnega razvoja. Šolo obvezuje tudi zakonska podlaga in sicer Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakon o osnovni šoli.

Okoljska vzgoja se je skozi leta počasi in postopoma vpeljevala v vzgojno – izobraževalni proces in je danes v njem zavzela pomembno vlogo, ne samo na teoretični temveč tudi na praktični ravni. Cilje povezane z okoljsko vzgojo najdemo v učnih načrtih v vseh razredih osnovne šole. Kot posredniki pri podajanju novih znanj in pri vzgoji otrok smo učitelji tisti, ki s svojim zgledom, predanostjo delu in z naklonjenostjo do te tematike razvijamo pri učencih občutljivost za okoljske probleme in njihovo zmožnost reševanja le-teh ter varovanja naravnega okolja. In ne samo to, tudi osveščanje širše družbe o okoljskih problemih in delovanjih, je pomemben korak k izboljšanju stanja okolja. Strmimo k ciljem, da se pri vseh vključenih gradijo vrednote za odgovoren način našega bivanja na tem planetu.

Le malokateri cilj je za prihodnost človeštva bolj kritičen in nujen kot ta, da zagotovimo izboljšanje kakovosti življenja za to in prihodnje generacije na način, ki bo spoštoval našo skupno dediščino-planet na katerem živimo. »Vzgoja za trajnostni razvoj je vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznika, inštitucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam- ali pa ne bo pripadal nikomur« (B. Marentič Požarnik, 2013, str.7).

Omenjeni cilji se lahko na sproščen način dosegajo tudi pri interesnih dejavnosti, kjer so otroci občutljivejši za tematiko, saj so vanjo vključeni zaradi lastnega interesa in želje. Prav tako je pri interesnih dejavnostih lahko omogočeno, da se dejavnosti in cilji medpredmetno povezujejo, da se upoštevajo želje in potrebe vključenih in seveda znanja mentorjev. Otrok, ki je star od 3 do 8 let, sicer ne more razumeti, zakaj je potrebno skrbeti za okolje, a je že dovolj občutljiv, da zmore ceniti naravne lepote in da začne razvijati ekološko zavestne navade. Tako se ob različnih, medpredmetno povezanih dejavnostih v vseh starostnih obdobjih učijo, da okoljska vzgoja »pomeni ljubiti, spoštovati, poznati in ščititi naš planet.«

3. Prostovoljsko delo

V predstavljeni interesni dejavnosti je veliko prostovoljskega dela. Zunanje sodelavke so v dejavnosti vključene zaradi lastnih želja po prenašanju znanj in dela z mladimi. Zaradi velikega števila vključenih učencev ne moremo srečanj za vse otroke realizirati v dodeljenem številu ur, zato tudi mentorici opraviva precej ur prostovoljno. »Prostovoljsko delo je delo, ki ga posameznik po svoji svobodni volji in brez pričakovanja plačila ali neposrednih ali posrednih materialnih koristi zase opravlja v dobro drugih ali v splošno korist« (Gladek, 2015, str.15). To področje od leta 2011 ureja Zakon o prostovoljstvu. Prostovoljstvo »krepi medsebojno solidarnost ljudi in zagotavlja družbeno povezanost in sodelovanje pri reševanju problemov posameznikov in družbe« (ZProst, 2011).

4. Interesne dejavnosti in njihov pomen

Interesne dejavnosti so pomemben del vseživljenjskega učenja. Šola jih organizira zunaj šolskega pouka kot razširjeni program šole z namenom, da bi omogočila odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov in učence praktično uvajala v življenje in jih s tem usposabljala za koristno in zdravo preživljanje prostega časa. Učenci in učenke izbirajo ter se vključujejo v dejavnosti prostovoljno. Šola jim s pomočjo mentorjev pomaga pri izboru in oblikovanju programa interesnih dejavnosti, strokovno izvaja in evalvira delo ter zagotovi delovanje v prijetnem in sproščenem vzdušju (Kolar, 2008, str.3).

Namen naše interesne dejavnosti je, da se pri učencih preko aktivnega sodelovanja razvija občutljivost za naravne vire okrog nas in razvijanje zavesti, da moramo biti ob tem tudi dobri skrbniki okolja. Učencem je omogočeno nadgrajevanje in poglabljanje znanj, ki jih pridobivajo s predpisanim učnim načrtom. Prav tako se jim razvijajo želje in interesi po uporabi teh znanj v svojem prostem času in v življenju nasploh. Otroke navajamo na to, da svoja znanja in pridobljene veščine prenašajo v svoje domače okolje, npr. doma uredijo svojo gredico ali del vrta, si posadijo sadiko, pripravijo jed... Ob tem se razvijajo na socialnem in učnem področju, razvijajo kritično mišljenje in so celostno, miselno in čustveno aktivni. Vključevanje v širše in ožje okolje ugodno vpliva na njihovo lastno podobo, saj se pri druženju in sodelovanju z drugimi urijo socialne veščine.

5. Interesna dejavnost zeliščarski krožek

5.1. Zakaj otrokom ponuditi takšno interesno dejavnost:

Ideja za oblikovanje interesne dejavnosti se je porodila ob ugotovitvah, da naši otroci, ki živijo na podeželju, ob domačih hišah, ki jih krasijo lepi podeželski vrtovi in se vsakodnevno srečujejo z naravo, to vse manj poznajo.

Prav tako se je naša zeliščarka Mariji domislila, da bi v centru kraja, v neposredni bližini šole, uredili zeliščni vrt. Ta ideja je bila sprejeta in se je uresničila tudi s pomočjo evropskih sredstev. Ker smo v kraju pridobili 3 krasne učne vrtove (Učni vrtovi pri Svetem Rupertu), se je zdelo nujno, da jih izkoristimo. Zaradi ponujene pomoči naših prostovoljk zeliščark, ki imajo veliko znanja, sva lahko s sodelavko na šoli podali pobudo o izvajanju zeliščarkega krožka. Na samem začetku je bilo krožku namenjenih le nekaj ur in smo opravili kar precej prostovoljskega dela, saj so otroci kazali velik interes in željo po sodelovanju. Učencev, ki želijo sodelovati je iz leta v leto več. Mnoge jih pritegnejo tudi prijazne zunanje sodelavke,

naše tete, ki s svojim znanjem in pozitivno energijo znajo omrežiti otroke vseh starosti. Interesna dejavnost je prav tako dobro sprejeta v domačem okolju, pogosto svoje delo predstavimo tudi navzven.

5.2 Začetki izvajanja interesne dejavnosti:

Dejavnosti smo na začetku (šolsko leto 2013/14) pričeli izvajati z učenci 1.VIO, saj sva mentorici učiteljici na razredni stopnji in te otroke bolje poznava. Kot cilj smo si zadali, da se pri interesni dejavnosti čim več gibamo v naravi, da je naša učilnica narava in da tako pridobivamo praktične izkušnje. Pri učencih smo želeli razvijati zanimanje za naravo in okolje v katerem živijo ter jim omogočiti, da vidijo, kaj vse jim narava ponuja ter jih spodbujati, da z njo spoštljivo ravnajo.

Načrtovali smo, da bodo učenci opazovali in spoznali zelišča, ki uspevajo na travnikih in v vrtovih. S svojim delom bomo pomagali urejati Učne vrtove pri Sv. Rupertu. Učenci bodo spoznali kako zelišče posaditi in skrbeti zanj. Ob tem se bodo seznanili tudi z orodji, ki jih uporabljamo pri sajenju in sejanju. Ob konkretnem delu bomo uporabljali vsa svoja čutila. Kuhali bomo čaje, pripravljali zdrave jedi. Izdelovali bomo tudi različne izdelke iz zelišč. Starejši učenci bodo prebirali literaturo o zeliščih, zapisovali recepte, prenašali znanja…

Prva skupina otrok je sedaj v sedmem razredu in zraven lastnega učenja že lahko preko medvrstniškega sodelovanja prenaša nekaj znanj na mlajše učence (slika1,2). Ob tem, ko se pripravljajo na vodenje delavnic, pridobivajo mnoga znanja. Tudi mlajši učenci so zelo veseli, da imajo »učiteljice«, ki so še otroci. Prav prijetno jih je opazovati pri medvrstniškem sodelovanju. Seveda pa ob tem ne smemo pozabiti na medgeneracijsko sodelovanje, naših prijaznih tet, ki bdijo nad delom mladih zeliščark in jih na srečanja pomagajo pripraviti.



Slika 1: Priprava na delavnico.



Slika 2: Kuharska delavnica s šestošolkami.

5.3 Izvedba interesne dejavnosti:

Interesna dejavnost poteka skozi vso šolsko leto. Učenci so po starosti razdeljeni v več skupin. Urnik izvedbe je prilagojen urnikom posameznih razredov in se za srečanja sproti dogovarjamo. Trajajo lahko od 45 minut do več ur. Dejavnosti so prilagojene tudi različnim letnim časom in vremenskim razmeram. Ob vseh dejavnostih nam pomagajo naši krajani, ki se ljubiteljsko ukvarjajo z zelišči. Če kdaj potrebujemo pomoč ali se želimo družiti so nam v pomoč tudi lokalna društva in ustanove.

Vsako srečanje se prične s pripravo čaja. Učenci pripravijo ali spoznajo čajno mešanico in se naučijo kako iz nje pravilno pripraviti čaj (slika 15). V nadaljevanju bo s pomočjo fotografij in kratkih opisov predstavljenih nekaj izvedenih dejavnosti.

Delo v učnih vrtovih: Učenci so postali skrbniki rastlin v zeliščnem vrtu. Sadijo, okopavajo in pomagajo pri delu na vrtu (slika 3). Zeliščarji pomagamo pri spomladanskem čiščenju in urejanju učnih vrtov (slika 4). Prevzeli smo skrb za urejanje šolske gredice (slika 5). Pogosto si učenci tudi domov odnesejo sadike, ki jih posadijo na svoje vrtove. Za celoletni trud smo jih razveselili z zaključnim srečanjem v obliki piknika (slika 6).



Slika 3: Delo na vrtu.



Slika 4: Delovna akcija



Slika 5: Pomladno urejanje šolske grede.



Slika 6: Druženje na pikniku.

Z učenci se čim pogosteje odpravimo na teren- na učni sprehod (slika 7), da postane učilnica narava in lahko opazujemo in doživljamo zelišča z vsemi svojimi čutili (slika 8).



Slika 7: Prepoznajmo jesenski podlesek.



Slika 8: Potipamo, poskusimo…

Dejavnosti z didaktičnimi igrami se s pridom izkoristijo kadar je zunaj slabo vreme, za ponavljanje in utrjevanje znanj ali pa kar tako, za dobro voljo in druženje (slika 9,10). Na tak način se zlasti radi učijo mlajši otroci. Pri izdelavi nekaterih iger so nam pomagali zunanji sodelavci. Odnos do okolja razvijamo tudi s skrbjo za živa bitja (slika 12), njihovim opazovanjem v naravnem okolju (slika 11) in seveda s spoštljivim odnosom do njega.

Pravljične urice (slika 13) s pravljični junaki so zelo zanimive za velike in majhne. Ob prebiranju pravljic se učimo o zeliščih, vrednotah… se sprostimo in z veseljem izdelamo uporaben izdelek, ki je povezan s pravljico (slika 14) in pri katerem uporabimo rastline.



Slika 9: Pri igri nam pomagata kocka in teta.



Slika 10: Igra s sestavljankami.



Slika 11: Opazovanje ptic ob jezeru Komarnik.



Slika 12: V zeliščni vrt smo postavili v šoli izdelan hotel za žuželke.



Slika 13: Izdelali smo si škrata Zdravilka.



Slika 14: Pijemo čaj in uživamo ob pravljici.

Ob demonstraciji učenci sami pripravijo nabrana zelišča za nadaljnjo uporabo (slika15). Rastlin se ne učimo samo prepoznavati in pravilno nabirati, temveč se jih učimo sušiti, pravilno shranjevati in glede na njihove koristi iskati možnosti uporabe (slika 16).



Slika 15: Priprava čajne mešanice.



Slika 16: Iz nabranega smo skuhali kompot.

Spoznavamo in prebiramo tudi literaturo o zeliščih (slika 17,18). Zelo so ponosni, ko ob vodenju sami izdelajo kakšno mazilo, zdravilo ali drug uporaben izdelek (slika 19, 20). Razveselijo se »recepta«, da lahko to tudi doma ponovijo in poučijo svoje domače.



Slika 17: Kaj pomaga proti kašlju?



Slika 18: Kaj se skriva v čaju?



Slika 19: Milo s sivko in vrtnico.



Slika 20: Ognjičevo mazilo.

Na srečanjih se medvrstniško in medgeneracijsko družimo in sodelujemo. Pogosto smo tudi na obisku pri kateri teti zeliščarki (slika 21), kjer se igramo in učimo, pripravljamo izdelke (slika 22) ali jedi in počnemo mnogo zabavnih reči.



Slika 21: Uporaba vrtnic z domačega vrta.



Slika 22: Iz nabranih zelišč smo na vrtu spekli frtaljo.

Pogosto se potem, ko spoznamo rastlino, lotimo priprave jedi iz nje ali jo dodamo kot sestavino. Učimo se tudi priprave in uporabe živil, ki jih pridelujemo v domačem okolju. Ob tem se spodbujamo, da jedi vsaj poskusimo in s hrano spoštljivo ravnamo.



Slika 25: Priprava nešpljinih kroglic.



Slika 26: Prigrizek iz bučnih semen in orehov.

6. Zaključek

V svoji pedagoški praksi opažam, da so otrokom v življenju največ vredne in pomembne stvari, ki jih počnejo zato, ker jih veselijo in zanimajo. Pogosto se zgodi, da so, kadar so povezane s šolo, s šolskim prostorom, manj zanimive in privlačne. Veliko lažje je takrat, kadar imaš v okolici šole osebo ali osebe, ki imajo znanje, ki ga ne skrivajo in ga zmorejo in znajo prenašati na druge.

Učenci se tako na naših srečanjih, ob prijetnem medvrstniškem in medgeneracijskem druženju, srečujejo z bogastvom narave in spoznavajo, kako lahko tega uporabijo v življenju tudi ob upoštevanju tega, da je potrebno to bogastvo čuvati in negovati.

Velika spodbuda za nadaljnjo delo je tudi dejstvo, da je zanimanje za vključenost v interesno dejavnost pri otrocih in tudi pri njihovih starših iz leta v leto večje. Tudi vodstvo šole je v zadnjih dveh letih omogočilo več ur izvajanja interesne dejavnosti in fleksibilni urnik izvajanja srečanj, saj smo le s težavo uskladili urnike. V krožek se tako lahko vključijo vsi učenci šole, ki imajo željo. Učencem je tako res na sproščen način omogočeno pridobivanje vrednot, spretnosti in izkušenj ter drugih znanj, ki jih znotraj učilnice ne morejo pridobiti. Tako pridobljeno znanje je trajnejše in kvalitetnejše. Od nas izvajalcev in zunanjih sodelavcev zahteva, da se dodatno izobražujemo in spremljamo novosti na tem področju.

7. Literatura

Blanco L., Carbonell. (2003). *Ena vrlina za vsak teden*. Družina.

Gladek, N. A. (2015). *abc prostovoljstva v šolah. Priročnik za mentorje in koordinatorjeprostovoljcev v šolah.* Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.

Kolar, M. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo: koncept.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kolar, M.(2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja.* Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf

Marentič Požarnik, B. (2013). Okoljska vzgoja naj povezuje razvijanje poglobljenega razmisleka, občutenja, vrednotenja in odgovornega ravnanja. *Didakta*, (*160),* 7.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS. (2016). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445#

Zakon o prostovoljstvu in popravek (Zprost). Uradni list RS, št. 10/2011, 16/2011-popr. Pridobljeno s http://www.mju.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/veljavni_predpisi/prostovoljstvo/

Kratka predstavitev avtorice

Regina Dobaja, učiteljica razrednega pouka na OŠ Voličina. Uči v 1. vzgojno izobraževalnem obdobju in kroži od prvega do tretjega razreda. V preteklih letih je bila šolska koordinatorica Eko šole, sedaj skupaj s sodelavko vodita šolski ekološki projekt Bodi eko. Bila je vodja študijske skupine za 1. VIO. Sodelovala je v mednarodnem projektu Comenius in projektu Eno. Vodi medgeneracijski projekt Bodimo prijatelji.

Skrb za rastline v 1. razredu

Care for the Plants in the First Grade

Janja Horvat

OŠ Beltinci
h.janja@hotmail.com

Povzetek

Odnos do narave in rastlin se razvija, zato učencem dajmo možnost že v 1. razredu, da lahko spoznajo načine, kako skrbeti za pestrost narave, predvsem pa, da poskrbimo za samooskrbo, kolikor je mogoče. V letošnjem šolskem letu je bil v oddelku podaljšanega bivanja poudarek na eko vsebinah. Namen prispevka je predstaviti, kako smo z učenci prvih razredov v oddelku podaljšanega bivanja spoznali različna semena, jih posadili, vzgojili, ob koncu šolskega leta pa odnesli v eko vrt, kjer so za rastline dalje skrbeli. Učenci so semena in rastline spoznavali preko lastnih izkušenj ter glede na lasten interes, sami in ob pomoči učiteljic. Ob raziskovanju je bilo ugotovljeno, da so bili učenci motivirani, izredno sodelovalni, navdušeni nad aktivnostmi ter so z zanimanjem in radovednostjo opazovali spremembe pri rasti rastlin.

Ključne besede: aktivno raziskovanje, narava, rastline, semena, učenci

Abstract

An attitude towards the nature and the plants develops, so we give the first grade students an opportunity to learn about the ways how to take care of the nature and how to help it with self-supply. In this school year I want to put emphasis on the ecological themes. An aim of my article is to present how the first grade students learnt about different seeds, planted them, raised them and put the plants into our eco garden. After that they still took care of those plants. The students learnt about the seeds and the plants through their own experience and also with a help of the teachers. The students were very motivated, cooperative, excited, and they followed the growing and changing of the plants with a high interest and enthusiasm.

Key words: active research, nature, plants, seeds, students

1. Uvod

Pomlad je čas, ko se začne delo na vrtovih, treba je pripraviti zasaditveni načrt, katere rastline želimo vzgojiti,ter poiskati semena v domačem okolju za sajenje in sejanje. Vsak vrt je zeleni svet zase. Kljub temu morajo vsi vrtnarji tega sveta poznati in upoštevati iste stvari: tla, razmere za rast rastlin ter podnebne in z lego pogojene razmere na vrtu (Simon, Becker, Nickig, 2005).

Menim, da imamo učitelji možnost, da učence v okviru različnih vsebin, dejavnosti poučimo o samooskrbi, da ni treba iti v trgovino po semena, rastline ali sam pridelek, ampak si jih lahko pridobimo na domačem vrtu. S tem jih navajamo na skrben odnos do rastlin in narave. Učence poučimo o koristnosti pridelovanja živil za lastne potrebe. Enakega mnenja je

avtor (Harrison, 2013), ki navaja, da z doma pridelano hrano naredimo pomemben korak k samooskrbi in neodvisnosti. Začenjamo se osvobajati sistema, ki si nas poskuša podrediti in nas ima le za neosveščene potrošnike. Pri delu z rastlinami se tesneje povežemo z naravo, z lastnim pridelovanjem pa začnemo bolj ceniti hrano (Harrison, 2013).

Otroci že v svojem zgodnjem otroštvu raziskujejo naravo, kolikor jim je omogočeno. Z vključitvijo v vrtec pa je v kurikulu za vrtce priporočeno, da otroci iščejo, opazujejo, primerjajo, raziskujejo, skrbijo in negujejo rastline in živali v svoji bližnji okolici (Kurikulum za vrtce, 1999).V osnovni šoli se aktivno uresničevanje in razumevanje okolja nadaljuje.

2. Metode dela

Pri izvajanju dejavnosti smo uporabljali različne didaktične metode, primerne starostni skupini otrok, tj. 6 do 7 let, ki so se med seboj prepletale in dopolnjevale. Metode smo prilagajali dejavnostim in kompetencam učencev. Večji poudarek je bil na poslušanju, opazovanju, pogovoru, raziskovanju in spoznavanju z lastno aktivnostjo, na gibalnem izražanju, občutenju, tipanju, vonjanju, okušanju.

3. Cilji in načrt dela

Cilji:

- znajo opisati in prepoznati razlike med posameznimi semeni,
- spoznajo nove rastline in njihove dobre sosede ter njihovo uporabo,
- razvijajo odgovoren odnos do dela,
- prepoznajo že znane rastline v okolici šole,
- spoznajo, da doma pridelana hrana pozitivno učinkuje na celotnega človeka.

Naš zasaditveni načrt:

- Katera semena bomo sejali?
- Kam bomo sejali semena?
- Kam bomo postavili zaboje?
- Kako pogosto bomo opazovali?
- Kdaj bomo presadili rastline?

4. Diskusija

Okus domačega pridelka je sam po sebi boljši in neprecenljiv, ker ga pridelamo z lastnimi rokami, veliko pa naredimo koristi za planet (Harrison, 2013). Z majhnimi koraki lahko naredimo veliko, zato sem spodbudila učiteljice v prvih razredih, da smo začeli načrtovati naš zeliščno-zelenjavni vrt.Od Semenarne Ljubljana smo dobili semena, ki so jih učenci spoznali ter nekatere prepoznali (npr. solatno seme) (slika 1).Semena smo med seboj primerjali ter otipali, učenci so ugotovili, da sesemena razlikujejo po obliki na »okrogla« semena (redkvica) ter »ploščata«semena (rukola, solata, vrtna kreša). Nato je sledila priprava zabojčkov. Poimenovali smo jih EKO ZABOJČKI(slika 2), kajti vzeli smo jih v šolski kuhinji. Učenci naravoslovnega krožka so jih pobarvali s tempera barvo. Ko se je barva posušila, sem vanje dala folijo, da ne bi iztekala voda. Zabojčke smo napolnili z domačim kompostom, v katerem so učenci našli primere žive in nežive narave. Kot pravita Toševa in Borovšakova (2014), je zelo pomembno, kje bo katero seme posejano:npr. visoki fižol v soseščini redkvice, solata

endivija v soseščini graha. Sledilo je sejanje(slika 3), tega opravila so se učenci zelo veselili in prav vsak je posejal vsaj eno seme, če ne več. Vsako seme smo potresli z zemljo, kajti kakršne velikosti je seme, s toliko zemlje ga moramo prekriti(slika 4). Vse skupaj smo zalili in postavili na sončno mesto v učilnici. Nato smo morali čakati, da rastline vzklijejo (slika 5), kar v našem primeru ni trajalo dolgo, kajti sedmi dan so bile prve rastline že na planu. Vsak dan smo jih skupaj z učenci negovali, zalivali, opazovali in se pogovarjali o spremembah, ki so bile opazne. Ko so bile rastline že dovolj velike, smo nekatere presadili v jogurtove lončke(slika 6). Večje rastline smo z učenci odnesli v eko vrt (slika7).



Slika 1: Prepoznavanje in primerjanje semen



Slika 2: Barvanje zabojčkov





Sliki 3,4: Sajenje graha in sejanje solate



Sliki 5,6: Prekrivanje s prstjo



Sliki 7,8: Vzklite rastline fižola, redkvice, solate endivije in graha





Sliki 9,10: Presajene rastline



Slika 11: Fižol,buče, redkvica, kumare

5. Zaključek

Če zemljo, čas, voljo in znanje imaš, seme vzklije in rodi (Toš in Borovšek, 2014). Učenci naravo doživljajo celovito, z vsemi svojimi čutili. Pomembno je, da jim znamo ponuditi priložnosti, da naravo vzljubijo, se z njo poistovetijo, zanjo skrbijo in jo negujejo. Z izdelavo eko zabojčkov so učenci imeli možnost in priložnost, da z igro in lastno aktivnostjo spoznavajo živo naravo in se ji čimbolj približajo. Učenci so spoznavali proces rasti od same priprave na sajenje in sejanje do opazovanja rasti rastlin in skrbi zanje.

Učenci so bili ves čas aktivnosti motivirani in izredno sodelovalni. Z zanimanjem in radovednostjo, z usmerjenostjo v povečano čutnost in zaznavanje so odkrivali svet narave v odnosu do nje, pa tudi samega sebe, svojo bit, ki se vedno vrača in teži nazaj k izvoru – naravi. To t. i. rousseaujevsko »vračanje nazaj k naravi« se zdi v času globalizacije in potrošništva nuja in daje pozitivne ugotovitve: otroci, ki živijo v stiku z naravo in pridobivajo neposredne izkušnje skozi in z naravo, so bolj srečni, čustveno in intelektualno stabilni ter imajo boljše razvit sistem vrednot.

6. Literatura

Harrison, J. (2011). *Zelenjava: gojenje iz meseca v mesec.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kolar, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja.*Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Simon, H., Becker, J., in Nickig, M. (2005). *Velika knjiga o vrtnarjenju.* Ptuj: In obsmedicus.

Toš, V., in Borovšak, T. (2014). *Med gredice po* .... Murska Sobota: Podjetje za informiranje.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Horvat je učiteljica razrednega pouka na OŠ Beltinci. Je aktivna članica šolskega tima v projektu Eko šola. V septembru 2016 je postala magistrica znanosti s področja pedagoških znanosti. Velik pomen daje izobraževanju in nenehnemu strokovnemu usposabljanju.

Evropski teden zmanjševanja odpadkov na osnovni šoli

European Week for Waste Reduction in Primary School

Tanja Bogataj

Osnovna šola Šenčur
tanja.bogataj@os-sencur.si

Povzetek

Evropska unija že vrsto let spodbuja akcije za zmanjševanje nastajanja odpadkov. Evropski teden zmanjševanja odpadkov (ETZO), ki je ena najbolj prepoznavnih akcij v Evropi, poteka v Sloveniji od leta 2015 pod okriljem Zbornice komunalnega gospodarstva. Izobraževalne institucije imajo velik vpliv pri spodbujanju trajnostno naravnanih praks, saj se otroci lahko naučijo odgovornega vedenja z ravnanjem odpadkov na zabaven in ustvarjalen način. V šolskem letu 2016/17 je akcija ETZO potekala na Osnovni šoli Šenčur, kjer so učenci z raznolikimi dejavnostmi in v sodelovanju z lokalno skupnostjo ozaveščali svoje prijatelje, znance, sošolce in sokrajane o pomembnosti ločevanja in zmanjševanja odpadkov. Kot primer dobre prakse je bilo njihovo delo oktobra 2017 predstavljeno tudi na delavnici Evropskega tedna zmanjševanja odpadkov na Gospodarski zbornici Slovenije. Namen članka je spodbuditi izobraževalne institucije, da bi sodelovale v takšni akciji, saj lahko le s skupnimi močmi pripomoremo k ozaveščanju in boljšemu jutri.

Ključne besede: dejavnosti na osnovni šoli, Evropski teden zmanjševanja odpadkov, ravnanje z odpadki, spodbujanje trajnostno naravnanih praks, vloga izobraževalnih institucij.

Abstract

European Union has been encouraging actions for reducing waste for a long time. European week of reducing waste is one of the most recognized initiative action in Europe. In Slovenia it is organized since 2015 by *Zbornica komunalnega gospodarstva.* Educational institutes are influenced by sustainable oriented practices while children can learn to treat waste responsibly with creativity and play. This kind of activity was practiced in Primary school Šenčur in 2016/17. During the various tasks and with cooperation with local community, friends, pupils and relatives were educated about techniques to reduce waste. The work was presented as best practice during the workshop of waste reduction organized by Chamber of Commerce in October 2017. The aim of this article is to invite other educational institutes to cooperate in this kind of activities and to do something better for tomorrow.

Keywords: activities in primary school, educational institutions aims, sustainable oriented practices, The European Week for Waste Reduction, waste treatment.

1. Vloga izobraževalnih institucij pri spodbujanju trajnostno naravnanih praks

Izobraževalne institucije so zavezane upoštevati Belo knjigo. V njej so med drugim zapisana tudi načela in cilji nadaljnjega razvoja šole (Bela knjiga, 2011). Načelo sodelovanja šole z okoljem predvideva, da je šola pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti vpeta v neposredno okolje. Načelo razvijanja odgovornega odnosa do ljudi in okolja pa govori o tem, da morajo učenci pridobiti znanje o zdravem načinu življenja, trajnostnih oblikah organizacije

družbenega in ekonomskega življenja, varovanju okolja. Razviti pa morajo tudi odgovornost za lastno zdravje in za ohranjanje naravnega okolja.

Trajnostni razvoj je dobil večji pomen v vzgoji in izobraževanju šele v obdobju 2005–2014, ko je Organizacija združenih narodov razglasila desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj. Le-ta se ne nanaša le na porabo, onesnaževanje, zmanjševanje količine odpadkov, transport, hrano, zmanjševanje stroškov, temveč predvsem na spodbujanje zavesti in vrednot (Ivančič, 2015). Šola ima pomembno vlogo pri uveljavljanju kulture trajnostnega razvoja in močno vpliva na ekološko ozaveščenost otrok. Dejavnosti, ki to omogočajo, so:

- dnevi dejavnosti (naravoslovni dnevi),
- vsebine pri urah naravoslovja in tehnike itd.,
- sodelovanje v različnih projektih.

Na Osnovni šoli Šenčur smo se v lanskem šolskem letu odločili sodelovati v akciji Evropskega tedna zmanjševanja odpadkov. Z raznovrstnimi dejavnostmi, ki smo jih izvedli in ki so predstavljeni v nadaljevanju članka, smo pripomogli k ozaveščanju soljudi o pravilnem ravnanju z odpadki. Želimo si, da bi v takšni akciji sodelovalo večje število osnovnih šol, zato delimo svoje izkušnje in skušamo na več načinov privabiti izobraževalne institucije k sodelovanju v eni izmed najuglednejših evropskih akcij na področju ravnanja z odpadki.

2. Sodelovanje v Evropskem tednu zmanjševanja odpadkov

2.1 Evropski teden zmanjševanja odpadkov

Eno izmed prioritetnih vprašanj Evropske unije je vprašanje, kako preprečiti nastajanje odpadkov.

Z različnimi akcijami in projekti skuša vplivati na države članice in ena izmed najuglednejših akcij je prav Evropski teden zmanjševanja odpadkov (ETZO). Gre za projekt, ki ga od leta 2009 organizira Evropska komisija s podporo programa LIFE +, v Sloveniji pa poteka od leta 2015 pod okriljem Zbornice komunalnega gospodarstva. Akcija poteka v 28 državah, leta 2014 pa je prejela nagrado za najboljši okoljski projekt programa LIFE +.

Aktivnosti, ki ozaveščajo ljudi o preprečevanju odpadkov in predelavi le-teh, potekajo teden dni v drugi polovici novembra. Cilj te akcije je spodbujanje razprav o učinkoviti rabi virov in promoviranje trajnostno naravnane prakse. Vsako leto je usmerjena k drugi temi, letošnja tema je ponovna uporaba predmetov.

2.2 Dejavnosti na osnovni šoli

2.2.1 Izdelava plakatov in transparenta

Pri likovni umetnosti so učenci 5. razreda slikali na temo ravnanja z odpadki. Izbrali smo tri najboljše slike in jih poslali grafičnemu oblikovalcu, da jih je uporabil pri izdelavi plakata. Učenci so sami izdelali slogan: PREPREČUJMO, PREDELUJMO, DARUJMO IN NA ZALOGO NE KUPUJMO! Z g. Cirilom Kozjekom, županom občine Šenčur, smo se dogovorili za sodelovanje in brez oklevanja nam je v imenu občine finančno pomagal pri izvedbi te akcije. Tiskarna, ki deluje v občini, nam je natisnila 20 plakatov, ki smo jih obesili po vseh vaseh občine Šenčur. Povezali smo se tudi s Komunalo Kranj in prišli do podatka, da je bilo v naši občini v letu 2015 zbranih 588 ton odpadne embalaže, kar je cca 68,5 kg na

prebivalca. Ta podatek je bil prav tako zapisan na plakatih, saj smo skušali sovaščane opozoriti na to, da bi bilo lahko teh odpadkov v prihodnje še manj.

V sodelovanju z občino Šenčur smo se dogovorili, da bo v tednu, ko bo potekal Evropski teden zmanjševanja odpadkov, na glavni ulici v vasi obešen velik transparent, ki bo opozarjal vaščane na zmanjševanje odpadkov.



Slika 1: Učenci s transparentom



Slika 2: Glavna ulica in ponosni učenci



Slika 3: Plakati, izdelani iz recikliranega papirja

2.2.2 Delavnici ustvarjalnosti

V tednu ozaveščanja smo pri pouku naravoslovja in tehnike izdelali različne izdelke iz odpadnega materiala, pri čemer so nastali izjemno zanimivi izdelki. Iz odpadne embalaže pralnega praška so učenci izdelali smetišnico, iz pločevink so izdelali stojala za pisala, iz kartonastih škatel so izdelali škatlice za sponke in elastike, iz papirja so izdelali glasbila itd. Izdelke smo razstavili v avli osnovne šole.

K pouku gospodinjstva smo povabili tri mamice, ki so po poklicu šivilje. Skupaj z učenci so nam pomagale izvesti delavnico. S seboj so prinesle svoje šivalne stroje. Pri tem je sodelovala tudi ga. Majda Vehovec, ravnateljica naše šole, ki je prav tako pomagala otrokom šivati s šivalnimi stroji. Vsak učenec je prinesel majico, ki je ni več potreboval, in iz majic smo sešili vrečke za copate, ki smo jih prav tako razstavili v avli šole.



Slika 4: Različni izdelki iz odpadnega materiala

K pouku gospodinjstva smo povabili tri mamice šivilje, ki so nam pomagale izvesti delavnico skupaj z učenci. S seboj so prinesle svoje šiviljske stroje. Pri tem je sodelovala tudi ga. ravnateljica Majda Vehovec, ki je prav tako pomagala otrokom pri šivanju s šivalnimi stroji. Vsak učenec je prinesel majico, ki je ne potrebuje več in iz majice smo sešili vrečke za copate, kar smo prav tako razstavili v avli šole.



Slika 5: Predelava - šivanje



Slika 6: Razstava vrečk

2.2.3. Poučni video posnetek Potrošnikovi

V okviru interesne dejavnosti film smo posneli 7-minutni video posnetek o potrošništvu, ki je ena glavnih težav današnjega časa. Govori o družini Potrošnik, v kateri hči in sin ozaveščata svoje starše o tem, da je nesmiselno kupovati izdelke, če jih ne potrebujemo. Izpostavila sta vlogo nakupovalnega listka, govorila sta tudi o količini reklamnega materiala, ki ga vsak dan prejmemo v svoje domove, o količini odvržene hrane, o problemu plastičnih vrečk itd.

Video posnetek je dosegljiv na spletni strani:
https://www.youtube.com/watch?v=a9QX0ETjV5I. Posnetek smo v času oddelčne skupnosti

predvajali v vseh razredih naše šole, temu pa je sledil še razgovor z učenci in razrednikom. Ozaveščali pa smo tudi starše učencev, saj smo jim povezavo do posnetka posredovali preko e-asistenta.

2.2.4. Članek v lokalnem časopisu Jurij

Dejavnosti, ki smo jih izvedli, smo dokumentirali in opisali, kar je bilo 16. 12. 2016 objavljeno v lokalnem časopisu Jurij, ki je priloga Gorenjskega glasa.



Za pametno ravnanje z odpadki

Učenci šenčurske šole v projektu Evropski teden zmanjševanja odpadkov

TANJA BOGATAJ, UČITELJICA 5. E

Šenčur – Na Osnovni šoli Šenčur smo se letos vključili v projekt Evropski teden zmanjševanja odpadkov. Z učenci smo se pri pouku naravoslovja in gospodinjstva pogovarjali, raziskovali in iskali podatke o tem, kako ravnamo z odpadki. V sodelovanju s Komunalo Kranj smo ugotovili, da smo v letu 2015 v občini Šenčur zbrali 588 ton odpadne embalaže, kar je približno 68,5 kg na prebivalca. Kljub temu da smo v povprečju kar uspešni, smo izdelali plakate, s katerimi smo opozarjali na to, da je treba pred nakupom izdelkov premisliti. Določene izdelke lahko tudi darujemo, če jih ne uporabljamo več, ter jih predelujemo, če nam določen izdelek ne koristi. Plakati so bili izobešeni na vseh večjih vidnih mestih v občini. Posneli smo kratek izobraževalni film Pri Potrošnikovih in ga predvajali učencem in posredovali tudi staršem.

Iz odpadnega tekstila se da sešiti marsikaj uporabnega.

Pripravili smo razstavo izdelkov v avli šole. K eni od učnih ur smo k sodelovanju povabili tudi dve mamici šivilji ter gospo ravnateljico, da so nam s svojim znanjem pomagale iz neuporabnih majic sešiti vrečke za večkratno uporabo. V sodelovanju z Občino Šenčur smo izdelali tudi transparent, s katerim smo krajane nagovarjali k predelovanju odpadkov, k darovanju in smiselnemu kupovanju izdelkov. Menimo, da je vsak izmed nas odgovoren za to, da bo naše okolje čim bolj zeleno in čisto še mnogo let. Upamo, da smo s svojim sporočilom marsikoga prepričali o pomembnosti pravilnega ravnanja z odpadki.

Slika 7: Članek v lokalnem časopisu Jurij

3. Zaključek

Vzgojno-izobraževalni zavod je prostor, kjer učenci pridobivajo in uporabljajo znanje in kompetence za trajnostni razvoj ter razvijajo vrednote (Kregar, 2017). V lanskem šolskem letu je Osnovna šola Šenčur prvič sodelovala v Evropskem tednu zmanjševanja odpadkov in z dejavnostmi, ki so jih učenci izvedli v sodelovanju z občino Šenčur in Komunalo Kranj, smo zagotovo pripomogli k ozaveščenosti lokalne skupnosti, da je zmanjševanja odpadkov pomembno. Naše dejavnosti smo 25. 10. 2017 predstavili tudi na delavnici ETZO: Kako organizirati akcijo v Evropskem tednu zmanjševanja odpadkov. V osnovnih šolah imamo učitelji izjemno velik vpliv na širjenje zavesti o zmanjševanju odpadkov, zato si tudi v prihodnje želimo veliko projektnega dela z učenci prav na to tematiko. Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa bomo tudi v prihodnje izbirali dejavnosti, ki bodo omogočale uresničevanje večine načel vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, pri tem pa je dejavna vloga učencev ključnega pomena. Trudili se bomo spodbujati razmišljanje učencev o njihovi vlogi v družbi in o njihovem vplivu na okolje in naravo, kar je tudi priporočilo s strani Zavoda republike Slovenije za šolstvo.

5. Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji. (2011). *Načela in cilji nadaljnjega razvoja osnovne šole* (str. 114-119). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Evropski teden zmanjševanja odpadkov, pridobljeno s https://www.gzs.si/zbornica_komunalnega_gospodarstva/vsebina/Skupaj-za-bolj%C5%A1o-dru%C5%BEbo/Evropski-teden-zmanj%C5%A1evanja-odpadkov-2017

Ivančič, L. (2015). Trajnostni razvoj, izobraževalni managment in kakovost. *Zbornik 12. festivala raziskovanja ekonomije in managmenta* (str.32). Koper: Univerza na Primorskem

Kregar, S. (2017). Celostni pristop k vključevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, XLVIII(4), 27-33.

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Bogataj je diplomirana profesorica razrednega pouka. Osnovno in srednjo šolo (Gimnazija Kranj) je obiskovala v Kranju, diplomirala pa na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. 14 let poučuje na Osnovni šoli Šenčur. Je soavtorica učbenikov in delovnih zvezkov za matematiko za 4. in 5. razred ter avtorica različnih člankov v reviji Didakta in Razredni pouk. Zelo rada ima naravo, sprehode in šport.

Eko življenjski slog od malih nog

Eco Lifestyle from Early Childhood

Erika Golob

OŠ Karla Destovnika-Kajuha
eri.golob@gmail.com

Povzetek

Človeštvo je v svojem kratkem obstoju izkazalo izrazito tendenco po obvladovanju narave in prekomernem koriščenju njenih neobnovljivih naravnih virov. Trajnostni razvoj je rešitev, ki nam še omogoča dolgoročno preživetje in kakovostno življenje. Sodelovati moramo vsi, začenši z najmlajšimi. Šole poskušamo z okoljsko vzgojo privzgojiti lepo okoljsko kulturo, vzpostaviti dobre okoljske navade in doseči, da eko življenjski slog postane vrednota ne le v šoli, temveč tudi izven zidov šole. Okoljska vzgoja dobi pravo vrednost s podaljšanim delovanjem v ostala področja bivanja in delovanja. Tako v življenje posameznika skrb za okolje vpeljujemo kot vrednoto, s ciljem da nekoč postane norma. Pri uresničevanju ciljev in načel okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj tankočutno povezujemo tri sfere: znanje, tj. učenje o okolju, doživljanje, tj. učenje v okolju in dejavno ravnanje, tj. učenje za okolje.

Ključne besede: okoljska kultura, okoljska vzgoja, podaljšano delovanje, skrb za naravo kot vrednota, trajnostni razvoj

Abstract

In its short existance, humanity has shown an explicit tendency to control nature and overly exploit nature's natural resources. Sustainable development is the solution which enables our long-term survival and gives us the possibility of leading a more quality life. Everyone must work together, starting with our youngest. Environmental education is the schools' attempt to teach children about good environmental culture, to establish positive environmental habits and achieve that eco lifestyle become value inside and outside school. The real value of environmental educatinon is in its extended effects into other life spheres. We are introducing the value of caring for the environment into one's life, with the aim of it one day becoming norm. In realizing the goals and principals of environmental education as education for sustainable development we delicately intertwine knowledge, i.e. learning about nature, experience, i.e. learning in nature and action, i.e. learning for nature.

Keywords: caring for nature as value, environmental culture, environmental education, sustainable development

1. Uvod

Če bi morali vso zgodovino našega planeta od nastanka pred približno 4,5 milijarde let do danes strniti v 24 ur, bi se prve preproste oblike življenja prvič pojavile ob štirih zjutraj, prve rastline ob 22.24 zvečer, človek pa bi se pojavil šele ob 23.58 in 43 sekund. (Howard, 2013), vendar je človeštvo v svojem kratkem obstoju izkazalo izrazito tendenco po obvladovanju narave in prekomernem koriščenju njenih neobnovljivih naravnih virov (De Mul, 2002).

Za kakovostno življenje in preživetje ljudi je eden najpomembnejših ciljev ponovno sožitje z naravo. Glede na napovedi znanstvenikov, se bodo že zdajšnje generacije osnovnošolcev soočale s slabšo kakovostjo ozračja zaradi preobilice toplogrednih plinov in krčenja gozdnatih površin ter dvigom gladine morja in posledično zmanjšanim življenjskim okoljem. Problematika spominja na opozorila društev za zaščito živali, ki so se znašla na seznamu ogroženih živali in živali na robu izumrtja (Endangered species, b.d), kot da je človek že uvrščen na isti seznam, vendar človeštvo tega še ni uvidelo. Profesor James Lovelock govori o bolezenskem stanju našega planeta in točki brez povratka, saj meni, da je za uveljavitev trajnostnega razvoja že prepozno (Aitkenhead, 2008), vendar mnogi v vzgoji in izobraževanju menimo, da še ni.

Evropska komisija je leta 2001 sprejela strategijo za trajnostni razvoj in jo leta 2005 dopolnila. V njej predstavlja nevarnosti, ki nam grozijo, če ne bomo spremenili svojega ravnanja ter hkrati izpostavlja različna področja, na katerih smo lahko vseživljenjsko dejavni za doseganje trajnostnega razvoja. Gre za področja globalne odgovornosti, medgeneracijske pravičnosti in solidarnosti, povezovanja gospodarskih, družbenih in okoljskih ciljev, previdnostnega načela in načela sodelovanja tj. princip soodločanja javnosti (Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja, 2007).

V skladu s smernicami Evropske komisije smo mnogi pedagoški delavci zelo dejavni in naša udejstvovanja in prizadevanja pričajo o tem, da lahko aktivno delovanje vseh v procesu šolanja sodelujočih subjektov, od nuklearne do razširjene družine ter širše skupnosti, pomembno vplivajo na ohranjanje pomena narave in narave kot take, ter doprinesejo k trajnostno odgovornemu ravnanju sodobnih generacij do naravnih virov tudi za prihodnje generacije.

2. Eko življenjski slog od malih nog

2. 1 Od okoljske vzgoje do okoljske kulture kot vrednote

Osveščanje o skrbi za okolje se je najprej začelo na ravni okoljsko ozaveščenih posameznikov, vendar je trend hitro prerasel raven posameznika in prešel v gibanje, ki je danes v naših življenjih vseprisotno. Od čistilne akcije Očistimo Slovenijo v enem dnevu, ki je prvič potekala 17. aprila 2010 in je združila 270.000 prostovoljcev (13 % vseh prebivalcev Slovenije) ter je hkrati pomenila največjo okoljsko akcijo v zgodovini Slovenije, s katero so odstranili 12.000 ton nelegalno odvrženih odpadkov s 7.000 divjih odlagališč (Očistimo Slovenijo v enem dnevu, b.d.) do projekta Ekošola, v katerem Slovenija deluje od leta 1996, danes pa v projektu sodeluje že večina slovenskih vzgojno izobraževalnih ustanov (srednjih in osnovnih šol, vrtcev, domov in Centrov šolskih in obšolskih dejavnosti), smo napredovali do točke, kjer lahko trdimo, da smo prešli od redkih posameznikov, ki so se zavedali pomena skrbi za okolje, do redkih posameznikov, ki se pomena skrbi za okolje še ne zavedajo. Ogromen korak za mater naravo, vendar gre le za prvi korak, namreč od zavedanja do aktivnega delovanja in s tem do ozaveščene in rutinirane navade, ki postane življenjski slog, nas vendarle loči še dolga in naporna pot.

Navada ima tri sestavne dele: prožilo, rutino in nagrado. Prožilo je dogodek, ki možganom sporoči, naj ne razmišljajo preveč, ampak vklopijo avtomatski odziv, kateremu sledi fizična, miselna ali čustvena rutina, tj. postopek, ki se avtomatsko izvede, ko možgani zaznajo prožilo. Na koncu sledi nagrada. Ta se praviloma sprosti v obliki možganskih »kemikalij sreče« in je pomembna za vrednotenje pomena posamezne nagrade in vpeljevanje novih navad. Ta možganom sporoča, da je prav takšno navado vredno negovati in jo ponovno uporabiti. Človek je vzpostavil številne navade, ki nam in našemu okolju povzročajo škodo, zato bi veljalo te navade spremeniti, kar pa ni enostavno. Navad namreč ne moremo odstraniti, ampak jih lahko le preoblikujemo oz. istim prožilcem dodamo drugačno rutino. Pomembno je, da ugotovimo, katera so ključna prožila in nagrade, ki spremljajo škodljive navade. (Duhigg, 2012)

Šole in vrtci poskušamo z okoljsko vzgojo privzgojiti lepo okoljsko kulturo, vzpostaviti dobre okoljske navade in pri otrocih in učencih z nagrado vzbujati občutke sreče, pri njihovih starših in sorodnikih ter članih širše skupnosti pa najprej ob spremljanju ozavestiti škodljivo ali pomanjkljivo navado in nato z zavestnim ravnanjem oz. aktivnim sodelovanjem predlagati vpeljavo nove, boljše navade. Poudarjamo vrednote kot so preudarnost, obzirnost, zmernost, varčnost, solidarnost, dobrodelnost in spoštovanje sebe, sočloveka, zdravega življenja, narave, okolja in njegovih virov, do sedanjih in prihodnjih generacij, do biotske in kulturne raznolikosti, do našega planeta v celoti. Cilj je, da bi varovanje narave, skrb za okolje, zdravo življenje in spoštovanje tradicije postali vrednota in življenjski slog.

V osnovnošolskem izobraževanju je okoljska vzgoja vključena v vsa tri obdobja, v tretjem obdobju jo lahko šola izvaja kot izbirni predmet. Učitelji jo lahko vključujejo v posamezne predmete, različne dneve dejavnosti in različne obšolske dejavnosti. Izvajanje, tj. kdaj in kako bo teme okoljske vzgoje vključil v predmete, ki jih poučuje, je odvisno od posameznega učitelja. Vendar bi morala okoljska vzgoja pomeniti veliko več, kot le vsebino, temo in predmet v šoli. Morala bi predstavljati izobraževanje z dodano vrednostjo, doživljanje, čudenje, komuniciranje, ustvarjalnost in še mnogo drugega. Predvsem pa bi morala temeljiti na vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, ki vključuje odgovornost za prihodnje generacije.

Zelo pomemben del okoljske vzgoje je preprečevati t.i. NIMBY sindrom (not in my back yard - slov.: ne na mojem dvorišču), pri katerem se ljudje načeloma strinjajo s predlagano rešitvijo ekološkega vprašanja, vendar dokler problematika ne vpliva neposredno nanje, aktivnega pristopa k reševanju problematike ni oz. se problem rešuje le tehnično (Preprečevanje NIMBY sindroma, 2016). Videti je, kot da je predvidevanje, da je »dobro izenačeno s pasivnostjo, umikanjem in strpnostjo, postalo povsem samoumevno, ...« (Švajncer, b.d.). Za aktivno poseganje v človekov nadaljnji razvoj mora biti posameznik motiviran, potrebuje iniciativo, ki je posledica razvite občutljivosti za probleme (lastne, probleme drugih ljudi ter okolja), zlasti pa zaupanja v lastne zmožnosti reševanja teh problemov in načrtnost, samostojnost za učinkovito strategijo reševanja problemov v okolju (Ekologija in mladi, 2016).

Učenci se skozi okoljsko vzgojo urijo za učinkovito preventivno in kurativno delovanje na področju okoljskih težav, kar pomeni, da razvijajo kompetence za prepoznavanje okoljske problematike, analizo vzrokov in sintezo korakov nadaljnjega reševanja problema, kako se torej aktivno vključiti v dejavnost reševanja problematike ter končno analizirati prednosti in pomanjkljivosti svojega delovanja ter predlagati morebitne izboljšave za v bodoče. (Zupan, Marentič Požarnik, Vovk Korže, in Orel, 2008). Pri uresničevanju ciljev in načel okoljske vzgoje kot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj tankočutno povezujemo tri sfere: znanje, tj. učenje o okolju, doživljanje, tj. učenje v okolju in dejavno ravnanje, tj. učenje za okolje (Marentič Požarnik, 2013).

Bistvena je vključenost otrok po celotni vertikali, še pomembneje pa je, da so v okoljske dejavnosti in s tem v proces vzpostavljanja pozitivnih okoljskih vedenjskih vzorcev vključeni tudi ožja in širša družina, saj se proces socializacije, oblikovanje osebnosti, vedenjskih vzorcev in življenjskega sloga ne začne in konča na šolskem pragu, temveč ima pravo vrednost v podaljšanem delovanju v ostala področja bivanja in delovanja. Tako v življenje posameznika skrb za okolje vpeljujemo kot vrednoto. Vrednote se na ravni posameznika spreminjajo z dozorevanjem in novimi življenjskimi izkušnjami (Kultura in socializacija, d.b.), zato moramo vzgojno izobraževalne ustanove otroke, učence in dijake izpostaviti čim širšemu naboru dejavnosti povezanih z varovanjem okolja in s tem s trajnostno vzgojo.

2.2. Okoljska kultura kot norma

Kot pedagoški delavci se moramo zavedati, da je naša naloga ta, da s svojim znanjem o varovanju okolja učencem pomagamo razviti kompetence na področju varovanja okolja, ki morajo zajemati praktične dejavnosti v šoli in izven nje, prav tako pa se moramo truditi delovati v smeri okoljsko osveščenega ravnanja. S čimbolj pogostim doseganjem ciljev pri vsakdanjem pouku lahko veliko doprinesemo k bolj trajnostnemu načinu življenja in ohranjanju okolja.

Opisane cilje lahko dosežemo z različnimi metodami: poslužujemo se izkustvenega, sodelovalnega in medgeneracijskega prenosa izkušenj. Učenci sodelujejo po vertikali in horizontali, sodelujejo v različnih skupinah, predvsem pa morajo skrb za okolje izkusiti in začutiti. Projektno delo zahteva sodelovanje učiteljev in učencev, nemalokrat tudi širše skupnosti. Na slikah 1 in 2 vidimo delo učencev pri projektu Zrno na zrno pogača, kamen na kamen palača oz. Reciklaža hrane. Sodelovali so učenci 3. triletja, predmetne učiteljice slovenščine, matematike in angleščine. Učenci so ugotavljali razloge za presežke hrane v gospodinjstvih ter iskali rešitve za zmanjšanje bioloških odpadkov v kuhinji. Tako so ugotovili, da se težave začnejo pri medijih, ki oglašujejo številne ugodne ponudbe, mi kot potrošniki pa brezglavo tečemo v trgovino in kupujemo proizvode v posebnih ponudbah ne glede na potrebo ali kakovost. Tako se velikokrat zgodi, da proizvodu poteče rok uporabe in roma v smeti, še preden je imel možnost biti uporabljen v svoje namene. Pogosto se tudi zgodi, da je pripravljene hrane preveč in potem konča med odpadki. Učenci so predlagali nekaj načinov reciklaže: hrana se lahko zamrzne, podari sosedu za kosilo ali bližnjemu kmetu v krmo za živali. Star kruh zmeljemo v drobtine ali pripravimo kruhove cmoke, ostanke omake iz mletega mesa pretvorimo v okusne zelenjavno-mesne čolničke. Iz preobilice sadja so učenci skuhali marmelado.



Slika 1: Reciklaža hrane (kuhanje marmelade)



Slika 2: Reciklaža hrane (zelenjavno-mesni čolnički)

Učenci 2. triletja so ugotavljali vsebnost sladkorja v pijačah, ki so med mladimi posebej priljubljene in ugotovili, da se sladkorju ne morejo izogniti niti pri vodi z okusom. Kot bolj zdravo alternativo so predlagali nabiranje zdravilnih rastlin in njihovo sušenje za čaj in pripravo kompota iz odvečnega ali prezrelega sadja. Učenci so naredili tudi bezgov in metin sirup. Meto so nabrali v šolskem vrtu. Močno smo poudarjali pomen reciklaže, saj so učenci očistili embalažo, v kateri so prejeli napitek v sklopu šolske malice, ter jo napolnili s sirupom.



Slika 3: Sušenje rmana



Slika 4: Bezgov in metin sirup v ponovno uporabljeni embalaži

Mobilnost brez avtomobila ali avtobusa je pogosto poudarjena, saj se otroci predmetne stopnje na dejavnosti, ki se odvijajo v mestu Ljubljana praviloma odpravijo peš, na pomembnost gibanja brez pomoči naravi in zdravju škodljivih motoriziranih prevoznih sredstev pa smo preko projekta Likovne ustvarjalnosti na temo trajnostne mobilnosti opozarjali tudi v 1. triletju. Delavnica je bila izvedena kot ustvarjalno likovno delovanje na temo povezava gibanja in zdravega življenja. Učenci so s kredami risali vozila, ki so okolju prijazna in se pri tem naučili, kako lahko pomagajo pri zmanjševanju onesnaževanja okolja. Sodelovali so učenci prvih dveh razredov in učitelji podaljšanega bivanja (slika 5).



Slika 5: Likovna ustvarjalnost za trajnostno mobilnost



Slika 6: Ozaveščevalna delavnica na temo ločevanja odpadkov

Okoljske zbiralne akcije neposredno vplivajo na odgovorno ravnanje otrok do okolja. Vključujejo zbiranje baterij, odpadnih kartuš, odpadnih CD-jev, zamaškov, papirja in še marsikaj bi se našlo. Sodelujejo učenci, učitelji, ostali delavci na šoli, starši in krajani. Naši najmlajši učenci so sodelovali tudi v Evropskem tednu zmanjševanja odpadkov, in sicer je učiteljica izvedla šest ozaveščevalnih delavnic na temo ločevanja odpadkov. Učenci so spoznavali različne zabojnike za odpadke, ter se učili ustrezno ločevati odpadke (slika 6). Med pomembne okoljske akcije spadajo tudi čistilne akcije, ki v skrbi za čisto okolje

povezujejo šolo in četrtno skupnost. Učenci 2. in 3. triletja so letos čistili širšo okolico šole. Vsak razrednik je čistilni akciji posvetil več časa, najprej s priporočili glede skrbi za okolje in lastno zdravje ter varnost, nato z aktivnim čiščenjem okolice. Čistilna akcija je trajala periodično dva meseca in tako podaljšala neposreden vpliv na čistočo ter osveščanje širše okolice.

Na šoli deluje tudi skupina Eko detektivov, ki skrbi za to, da se na šoli nihče ne prekrši proti naravi in opozarja tiste, ki se oz. jih usmerja k boljšemu ravnanju. Skrb za okolje se tako iz vrednote že pretvarja v normo.

Otroci so skrbeli tudi za ohranjanje biotske raznovrstnosti. Vremenske neprilike so lansko zimo na šolskem drevju povzročile veliko škode, vendar smo organizirali zasaditev novih dreves, ki bodo skrbela za trajnost zelenih površin. Pridobili smo donacije, učenci pa so sodelovali pri zasaditvi (slika 7).





Sliki 6 in 7: Sajenje dreves

Učenci so se širši javnosti predstavili na sejmu Altermed, kjer so naleteli na topel sprejem in pozitiven odziv, svoje izdelke so predstavili tudi na prireditvi ob dnevu četrtne skupnosti. Otroci so bili z obema prireditvama izjemno zadovoljni, saj so lahko tudi od številnih sorodnikov, prijateljev in znancev dobili potrditev, da dobro delajo. Dogodki so pri vpeljavi dobrih okoljskih navad služili kot nagrada za opravljeno delo ter spodbuda za prihodnje dejavnosti.

3. Zaključek

Zaradi vedno večjega poseganja v naravo so ekosistemi preobremenjeni. Verjeti moramo, da lahko s trajnostnim delovanjem preprečimo propad naravnega okolja in s tem človeštva. Okoljska vzgoja je bistvenega pomena za trajnostni razvoj.

Cilj okoljske vzgoje je torej usposobiti učence, da bodo sposobni odgovornega in vzdržnega ravnanja do okolja in sočloveka v vsakdanjem življenju. To pomeni, da bodo učenci znali presoditi, katere navade so okolju prijazne in katere škodljive, da bodo razvijali dobre in spreminjali slabe navade, ter svoje vrednote širili tudi v domačem okolju in okolju svojega kraja (Marentič Požarnik, 2013).

4. Literatura

Aitkenhead, D. (1. 3. 2008) James Lovelock: 'enjoy life while you can: in 20 years global warming will hit the fan'. The Guardian. Pridobljeno s https://www.theguardian.com/theguardian/2008/mar/01/scienceofclimatechange.climatechange

De Mul, J. (2002). Hegel, Heidegger, Adorno in konci umetnosti. Filozofski vestnik, volumen XXIII, številka 1, 103-122. Pridobljeno s https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/viewFile/3421/3117

Duhigg, C. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business.* Cornerstone Digital. Pridobljeno s http://greenslice.in/wp-content/uploads/2017/03/89.-THE-POWER-OF-HABIT.pdf

Ekologija in mladi (2016). Okoljsko raziskovalni zavod. Pridobljeno s http://www.orz.si/o-nas/47-orz/okoljske-komunikacije

Howard, J. (25. 2. 2013) 'Evolution Of Life On Earth' VIDEO: 4.5-Billion-Year History Compressed Into Two Minutes. The Huffington Post. Pridobljeno s http://www.huffingtonpost.com/2012/11/29/evolution-of-life-on-earth-video-45-billion_n_2212926.html

Kultura in socializacija (d.b.). Pridobljeno s http://vedez.dzs.si/datoteke/uvod-v-soc-2.pdf

Marentič Požarnik, B. (2013). Trajnostni razvoj. Didakta, (št. 160), str. 7-10. Pridobljeno s http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HF0MSBWV/79cb278d-0ea5-441b-b6a0-3a6c8fd73140/PDF

Očistimo Slovenijo v enem dnevu. (b.d.). V Wikipedii. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/O%C4%8Distimo_Slovenijo_v_enem_dnevu!

Preprečevanje NIMBY sindroma (2016). Okoljsko raziskovalni zavod. Pridobljeno s http://www.orz.si/o-nas/47-orz/okoljske-komunikacije

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR.doc

Švajncer, M. (b.d.) Filozofsko izhodišče kritičnega mišljenja. Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 220-230. Pridobljeno s https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-AZY2Z1TM/373a1880-738e-4963-98e8-b68ebb41b3d4/PDF

Valenčič, T. (2013). Trajnostni razvoj. Didakta, (št. 160), str. 2-3. Pridobljeno s http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HF0MSBWV/79cb278d-0ea5-441b-b6a0-3a6c8fd73140/PDF

Zupan, A., Marentič Požarnik, B., Korže Vovk, A., Orel, M. (2008). Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kurikul, str. 4-5. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/K_OKOLJ_VZGOJA_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Erika Golob je diplomirana prevajalka in profesorica angleščine in nemščine. Na OŠ Karla Destovnika-Kajuha v Ljubljani poučuje angleški jezik. Z učenci je vključena v mednarodno evropsko platformo eTwinning, že drugo leto pa je tudi šolski koordinator za projekt Ekošola.

Šolski vrtiček učencev s posebnimi potrebami

School Garden of Pupils of Special Needs

Simona Štempihar

OŠ Helene Puhar Kranj
stempihar7@gmail.com

Povzetek

Prednost vključevanja otrok v delo in učenje na prostem se kaže v večji samostojnosti, samozavesti, spretnosti otrok ter predstavlja nenehno gibanje na svežem zraku. Najbolj bogat prostor na prostem predstavlja vrt. Vrt nudi konkretne materiale za manipulacijo, obdelavo in uporabo. Učencem posebnega programa in gibalno oviranim predstavlja vrt učilnico s konkretnim nazornim materialom v štirih letnih časih.

Ključne besede: vrt v prilagojenih dvignjenih gredicah na OŠ Helene Puhar , učenci z zmerno motnjo v razvoju in gibalno ovirani učenci, vrt kot učni sprehod, medpredmetno učenje na vrtu

Summary (Abstract)

Advantage of inclusion of children into work and learning process outdoors shows itself in greater autonomy, self-confidence, skills of children and represents constant movement in fresh air. Garden represents the richest area outdoors. It offers itself with concrete materials for manipulation, treatment and use. It helps pupils of special programme and physically disabled with outdoor classroom possessing concrete and explicit material in all four seasons.

Key words: garden in adjusted raised billet on OŠ Helene Puhar Kranj, persons with moderate and profound disorders in mental devlopment and motor disabled, garden as learn a walk, cross curricular instruction on garden

1. UVOD

Anica prvič zagleda kostanj v ježici. Pokaže ga mami in jo vpraša:« Mami, ali se iz tega izvali jež?« Maria Montessori (po Herrmann 2015) pravi: »Otroci živijo zelo oddaljeni od narave in le redko se jim ponudi priložnost, da vstopijo v intimen stik z njo in iz nje črpajo neposredne izkušnje. »

Veliko vlogo pri posredovanju neposrednih izkušenj z naravo ima šola. Na mnogih šolah so se že uredili vrtički. Zakaj? Učenci:

- Spoznajo, pridobijo praktične spretnosti, veščine, znanja za delo na vrtu ter znanje prenašajo na svoje domače

- Doživijo kakovostno preživljanje prostega časa v zdravem okolju in se družijo s sošolci
- Se povežejo z naravo
- Spoznajo zdrav način življenja; zdravo prehrano in z delom razvijajo delovne navade za kasnejše življenje
- Spoznajo uporabo pridelane hrane
- Praktično preizkusijo zdrave jedi in jih prenesejo v domače okolje

2. VRT KOT MOŽNOST UČENJA NA PROSTEM

Tudi na OŠ Helene Puhar se je že pred tremi leti uredil prekrasen vrtiček. Vrtiček sestavljajo dvignjene gredice, vrtnarska uta za učno in praktično delo z zelenjavo, zelišči in robidnicami.



Slika 1: *Bogata letina na OŠ Helene PUHAR*



Slika 2: *Zgodaj spomladi se začne vrtnariti*

Šolo pa čudovito krasi še sivkina gredica. Iz posušene sivke izdelujemo sivkine izdelke, ki jih podarjamo za božične praznike.



Slika 3: *Jesenska žetev in okopavanje zeliščne gredice*



Slika 4: *Junijska žetev sivke*

Vrtiček urejajo učenci s posebnimi potrebami. Posebnosti teh učencev so: znižane intelektualne sposobnosti, nižje razvite govorne, gibalne, socialne, emocionalne sposobnosti. Se počasneje učijo, potrebujejo veliko ponazoril, konkretni material, hitro pozabljajo, so nemirni, nezbrani, niso motivirani za učenje in igro. Gibalno ovirani pa potrebujejo prilagoditev pripomočkov in prostora. Najbolj bogat vir informacij za naše učence je gozd, vrt in sadovnjak.

Delo na šolskem vrtu OŠ Helene Puhar poteka tedensko v okviru izbirne vsebine , dnevno v okviru delovne vzgoje in večje akcije v okviru delovnega dne na PPVI in tudi na NISU. Učenci so različni po sposobnostih in interesih, zato je delo prilagojeno (prilagojeno orodje, dvignjena gredica za osebe na vozičku, stalen nadzor, spodbude, praktična pomoč in vodenje, delo ena na ena). Nekateri se prvič srečajo z zemljo, orodjem, vrtnimi opravili, s semeni, sadikami, rastjo zelenjave, opazovanjem zelenjave, pobiranjem pridelkov, kompostnikom,

ozimnico ter s kuhanjem pridelane zelenjave. Najlepše pa je, da so učenci zunaj na svežem zraku in so v stiku z naravo, z življenjem.

Cilji so zastavljeni glede na letni čas. Najbolj zanimiv je čas od zgodnje pomladi do pozne jeseni. To je takrat, ko obdelujemo prazno zemljo, ko sadimo, opazujemo kako raste na vrtu, ko pobiramo zelenjavo in jo obdelujemo.

Dela na vrtu so odvisna od vremena in letnih časov. V štirih letnih časih spoznavamo rast in razvoj različnih rastlin in opazujemo kako vreme vpliva na rast.

POMLAD, POLETJE:

- Priprava gredic: gnojenje, okopavanje, grabljenje, sejanje, sajenje, zalivanje vrtnin, grmovnic, jagodičevja, rahljanje zemlje, pletje
- Spoznavanje in uporaba vrtnega orodja
- Nabiranje in sušenje zelišč
- Priprava napitkov – hladnih, toplih iz zelenjave, grmovnic
- Pobiranje zelenjave, shranjevanje zelenjave, priprava jedi



Slika 5: *Okopljem dvignjeno gredico*



Slika 6: *Delovni dan: sadimo in sejemo*



Slika 7: Kako posadimo krompir

JESEN:

- Rahljanje in zalivanje tal
- Pobiranje plodov
- Pobiranje zelišč in sušenje zelišč in dišavnic
- Fotografiranje sadov



Slika 8*: Bogato je rodilo, pletje*



Slika 9: *Poglejte, kako debel por smo izpulili*



Slika 10: *Pobrana zelišča*



Slika 11: *Vmes malo poklepetam*



Slika 12: *Koliko je te blitve*



Slika 13*: Rad kuham, ocvrl bom bučke*

ZIMA:

- Priprava načrta za spomladansko delo
- Pregled semen
- Načrt razporeditve vrtnin, zelišč na šolskem vrtu
- Obisk semenarne, cvetličarne
- Šivanje in poslikava vrečk za začimbe
- Izdelava mil in sveč



Slika 14: *Vlivali smo mila iz šolske sivke*



Slika 15: *Polnim vrečke s sivko*



Slika 16: *Rad robkam fižol*

2. 1. Na vrtu obravnavamo različna predmetna področja, ki se med seboj prepletajo:

Spoznavanje okolja (značilnosti letnih časov, vremenski pojavi, spremembe narave, žuželke, rast rastlin, delo na vrtu, travniku in sadovnjaku, zelenjava in njena uporaba, zdrava prehrana, način obdelave zelenjave, kulturno prehranjevanje, ozimnica, zelišča, pravilna uporaba orodja …)

Razumevanje, sporazumevanje in razvijanje govornih sposobnosti (razumevanje in izvajanje navodil, nasprotja, sopomenke, nadpomenke, dokončanje povedi, tvorjenje povedi, igre z glasovi, poimenovanje pojavov, zelenjave, živali…)

Branje in pisanje (grafomotorične vaje: vlečenje črt, likov, črk, besed v zemlji, zapis besed za konkretno zelenjavo, branje ugank in iskanje rešitev uganke v vrtu, branje besed in konkretno povezovanje s zelenjavo, iskanje zelenjave na določen glas,…)

Količine in števila (iskanje parov, nizanje, razvrščanje, konkretno določanje lastnosti predmetov visok - nizek, najvišji - najnižji, prvi - zadnji, debel - tanek, gladek - hrapav, velik - majhen, štetje, zapis števil in računov, risanje likov, sestavljanje računske zgodbe z naravnimi materiali, učenje oz. urjenje orientacijskih pojmov: pod, nad, med…)

Gibanje (hoja čez ovire, prestopanje ovir, pobiranje plodov, trganje zelenjave, nabiranje malin, hoja po različnih površinah suho – mokro - blatno, po ozki - široki poti, hoja po kamnih, dvigovanje, prestavljanje)

Glasba (poslušanje in oponašanje ptic in zvokov okolja, petje pesmi)

Likovna dejavnost (risanje in barvanje na temo vrt, izdelava glinenih ploščic za zelenjavo in začimbe, servietna tehnika na lesu,…)

Delovne zaposlitve (rezanje zelenjave, ribanje zelja, čiščenje zelenjave, okopavanje, grabljenje, trganje in puljenje zelenjave, konzerviranje zelenjave, priprava jedi iz sveže zelenjave (čips, smothie, solate, juhe, napitki, krompirjeve jedi, čaji, kompoti…), pomivanje posode, pometanje…)

Aktivnost učenca je odvisna od sposobnosti in spretnosti. Samo delo največkrat poteka v skupini z osmimi učenci. Ko učenec razume kaj in kako se dela, lahko samostojno opravi nalogo z besedno spodbudo. Nekateri učenci potrebujejo konkretno pomoč pri posamezni aktivnosti npr. pletje (ne loči plevela od sadike).

Metode dela so večinoma praktično delo, demonstracija, razlaga, razgovor, opazovanje, risanje, fotografiranje.

Vsako leto se presenetimo s kakšno novo zelenjavo, dišavnico, sadeži ter novimi recepti. v prihodnosti bomo oblikovali čutno pot, kjer se bomo zavedali pomena svojih čutil ter posadili sadno drevo, da se bomo med odmori sladkali in družili.



Slika 17: *Kako bogato cveti pritlikava češnja*

3. ZAKLJUČEK

Vsakodnevne izkušnje z vrtnarjenjem so pripomogle k večji ozaveščenosti učencev in staršev o pomenu neposrednega stika z naravo in deli na prostem. Vrtnarjenje je učencem postalo igra, sprostitev in druženje. Pridelki pa jim predstavljajo nagrado in ponos.

4. LITERATURA

Herrmann, E. (2015). 100 dejavnosti za odkrivanje sveta po metodi Marie Montessori. Ljubljana, Mladinska knjiga Založba, 107.

KRATKA PREDSTAVITEV AVTORJA

Simona Štempihar je po izobrazbi profesor defektologije. Poučuje učence z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju in gibalno oviranostjo že 14 let. Pri poučevanju uporabljajo konkretni material, ki ga dobijo, ko grejo v gozd, v sadovnjak in na vrt. Na vrtu se učijo, delajo in igrajo. Njen cilj je dosežen, če so veliko na svežem zraku, kjer se gibajo, delajo in učijo.

V

ADAPTING EDUCATION TO NEW TECHNOLOGIES

PRILAGAJANJE IZOBRAŽEVANJA NOVIM TEHNOLOGIJAM



E-illusion & E-learning: Choreography of LED Lights, Movements and Music in Project-based Multimedia Stage Performance Approach to E-learning PROJECT LED MOVEMENT / LED'S DANCE (Application: LED'S DJ ILLUSION)

Krunoslav Bedi

School of Civil Engineering, Art and Craft Čakovec
bedi.krunoslav@gmail.com

Matija Varga

Faculty of Teaching Education, University of Zagreb
maavarga@gmail.com

Summary / Abstract

The paper shows the development and design of LED'S DANCE project which is one of the subprojects within LED MOVEMENT project. In line with the curriculum of "Media Projects" subject, the students (13 of them) were assigned the project task that comprised- with help from the mentor (teacher) - independent designing and utilizing the choreography of dance (movement) and music using LED lights. Acting in accordance with the clearly defined educational objective, the students developed project design plans and teamwork as well the creative imagination skills and visualization and thus gained self-confidence for expressing themselves through stage performances. The purpose of the paper is to investigate the horizon and the perspective of e-learning in schools of today and in the project educational surroundings. The investigation part of the paper is based on the e-learning context and deals with the question of the level of flexibility of teaching methods in the given project-based education surroundings. E-illusion is the term to have been used frequently in the course of project activities and represents a personal imaginative stage choreography that was utilized in the course of teaching process.

Keywords: LED, movement, choreography, dance, music, e-illusion, multimedia, e-learning

In 2017, „LED'S DANCE" project won the 4th prize at the state competition INFOKUP 2017. The film can be accessed via YouTube. K. Bedi (2017), Led movement& Led's dance. Retrieved on July 10, 2017 from https://www.youtube.com/watch?v=JBTX9rKTlR8, https://www.youtube.com/watch?v=VKQaQy49DII.

1. INTRODUCTION

What happens when teachers are given funding and time to identify and develop targeted and innovative professional learning (education.ucdavis.edu, 2015.)?

The facts imply that some parts of the SF Hollywood production can be said to become reality soon. An example of a game which is based on the augmented reality (AR) principles is PokemonGo, whereas the virtual reality (VR), already known by almost everyone, was created by Oculus Rift. What is especially attractive is the use of VR for marketing purposes as it offers a new way of presenting the content and it provides for a far better and intensive experience than classic media can provide. Digital technology continues to impact a variety of seemingly disparate fields from the sciences to the humanities and arts. This is true of dance performance as well, as interactive technology incorporated into choreographic works is a prime point of access for younger audiences (***www.computationalcreativity.net***, 2017.).

Lighting is important for multimedia. The biological component of light causes stimuli in the eye, whereas the visual prerequisite component causes emotional response. By means of teaming these components, the value of experience is obtained within a certain space, regardless of it being street lights or interior lights. Lighting plays an important role in evoking emotions. Lighting can be used to make an architectural space more aesthetically pleasing or it can create an atmosphere in that space; both affect people's emotions (Mott, M S., Robinson, D H., Walden, A., Burnette, J., and Rutherford A S., 2016.).

Let us imagine a space in dark and let us experience the form of light under controlled conditions but with the surprise factor. There are technologies that provide for that. The next technology on the horizon for general service lighting is light emitting diodes (LEDs) (oee.nrcan.gc.ca, 2017.). Design projects require students to set constraints, generate ideas, create prototypes, and develop plans through storyboarding or other representational practices. These are all critical twenty-first century skills. (Barron, B. and Darling-Hammond, L., 2016.).

Originally used in electronic products, a LED is a semiconductor device (diode) capable of emitting light when an electric current is passed through it (oee.nrcan.gc.ca, 2017.). Technology as a tool can assist students and teachers as they incorporate overwhelming amounts of information related to these symbol systems. They are thus able to create, perform and respond to the arts. Each of these disciplines specializes in applied communications skills that are so important to the workforce of today (Assey, J., 1999.).

Music is as well an element of human life. Music was already accompanying mankind in the days of earliest history and music is still present in various aspects of life. Young people are considered to be the widest circle of music consumers. Creative expression plays an extremely important role in the educational process. Music, movements and dance engage all senses and the world of emotions is thus encountered. Changing positions in the space is a movement and it does develop motor skills but dancing movements encourage the creative expression and provide for an opportunity for practicing stage choreography in the range of one's abilities; it as well encourages social contacts, cooperation, socializing etc. Dance can serve both as an art form for perceiving and a language for communicating. It is an opportunity for students to cooperate with others while communicating emotions through movement. Without dance students are denied access to a significant area of human knowledge (Assey, J., 1999.).

2. CHOREOGRAPHY OF LIGHTING, MOVEMENT AND MUSIC

Arts education means using the aesthetic symbols of music, theatre, visual arts and dance to give our humanity form and meaning. Music uses notes, theatre storytelling, the visual arts images, and dance body movement (Assey, J., 1999.).

Dancing influences the development of the artistic experience and it features numerous educational values and joins various activities together. Creativity is mainly driven by imagination, motivation, and desire to achieve something new but also by desire and determination to try, to check new thoughts (Ganciu, M. and Ganciu, O., 2014.).

The exhibition design in the industrial age is developed from the forms of wall and posters to the forms of stories, plots and scenes, and operational and moveable models have been available, so audience can be immersive in it. Moreover, photovoltaic technology can create unexpected some special effects and unique skills, which are not insurmountable myths (Wang, M., 2011.).

Students learn more deeply when they can apply classroom-gathered knowledge to real-world problems, and when they to take part in projects that require sustained engagement and collaboration. Active learning practices have a more significant impact on student performance than any other variable, including student background and prior achievement. Students are most successful when they are taught how to learn as well as what to learn (Barron, B. and Darling-Hammond, L., 2016.).

The media that technology can provide teachers and students with should be treated as tools for the facilitation and improvement of their work and not as substitutes of motor/dance performance (Dania, A., Hatziharistos, D., Koutsouba, M., Tyrovola, V., 2011.). "Decades of research illustrate the benefits of inquiry-based and cooperative learning to help students develop the knowledge and skills necessary to be successful in a rapidly changing world" (Barron, B. and Darling-Hammond, L., 2016.).

Do student-centered learning approaches lead to improvements in student performance? Results from a growing number of studies indicate that the answer is yes (Froyd, J. and Simpson, N., 2016).

What is to follow is an example of a project based teaching process, LED'S DANCE project. The project was implemented by two students cooperating with their mentor. The project life span was 6 months whereas the project costs amounted approximately 10.000, 00 kn (1500 €) and comprised the costumes, LED bands, batteries, RF devices, Ardino devices and some other minor expenses.

3. LED'S DANCE (PROJECT LED MOVEMENT)

3.1 Project description

LED'S DANCE is a project activity that provides for the control of visual effects in the choreography of dancing and can as well serve for some other purposes (expositions, visual art works, stage design, concerts etc.). The designed and developed LED DJ ILLUSION interface provides for writing and defining someone's own software code in "easy to use" way. The "software for software" is intended for everyone who wants to join the artistic and

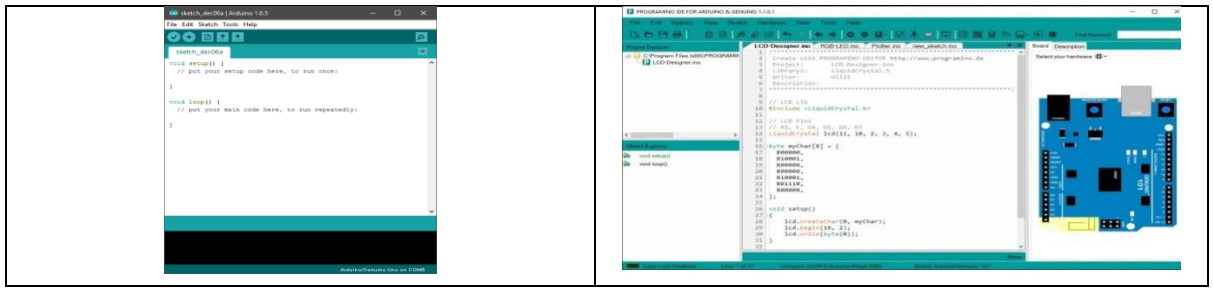
the computer science realms in a visually attractive and funny way within the modern world of show business, marketing, advertising, film, television etc.

To work in LED DJ ILLUSION application is simple and offers a maximal functionality. Only minimal previous knowledge is required and, by means of a few mouse clicks, the user's imagination is turned into software by means of the developed software. Literally, software produces software. Besides facilitating the deployment of technology and materializing the artist's imagination, the code generation is visible on the screen and it is transferred to Arduino device easily.

3.2 Use of technology

ARDUINO/Croduino

Arduino (Picture 1) is the name of an open-source computer and software platform that provides for designers and constructors to create devices and gadgets enabling computers to connect with the physical world, i.e. enabling the creation of the Internet of Things.



Picture 1. *The transfer of data to Arduino device*

The software/the software solution was developed by Visual Studio C#. Arduino IDE is used for code transfer. The choice of the platform was conditioned by the wish for a minimalistic and simple interface that is at the same time both ergonomic and efficient at a high rate of efficacy.

The objectives were as follows:

- Simple use /facilitated commands, the choreography to be defined by simple mouse clicks and key use and
- The software turns the mouse clicks into another software literally (the process of programming is "skipped" by users).

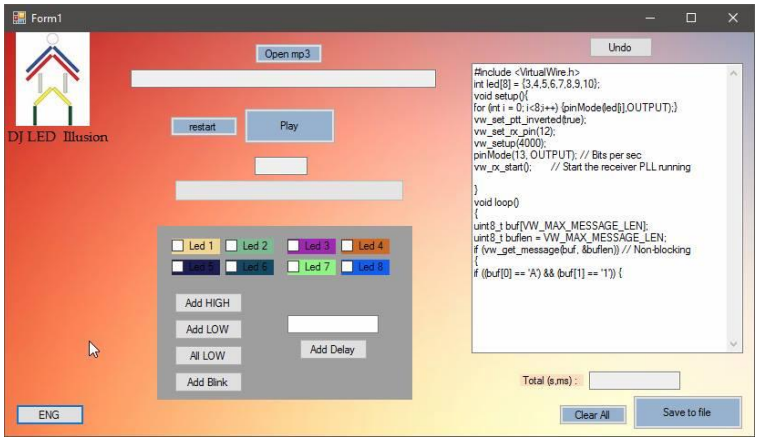
3.3 LED DJ Illusion Application

The basic choreography is created by means of LED light attached to the dancer's costume. As there is a need for the informatics processes to be facilitated when applied to artistic activities, LED DJ ILLUSION is the solution that turns the imagined user's choreography into reality. The application with basic commands (Table 1 and Picture 2) was created by the students with help from their mentor who is one of the authors of the paper.

Table 1: *Description basic commands*

KEY	MEANING
Open mp3	Opens mp3 files for reproduction
Restart	Restarts a song
Play/Pause	Plays/pauses a song
Add High	Switches the LED on
Add LOW	Switches the LED off
All LOW	Switches off all the LEDs
Add Blink	Adds the blinking command
Add Delay	Adds delay
ENG/HR	Language change
Undo	Returns delay for one command back
Clear All	Clears all
Save to file	Saving the file

The language used for programming Arduino was C++.



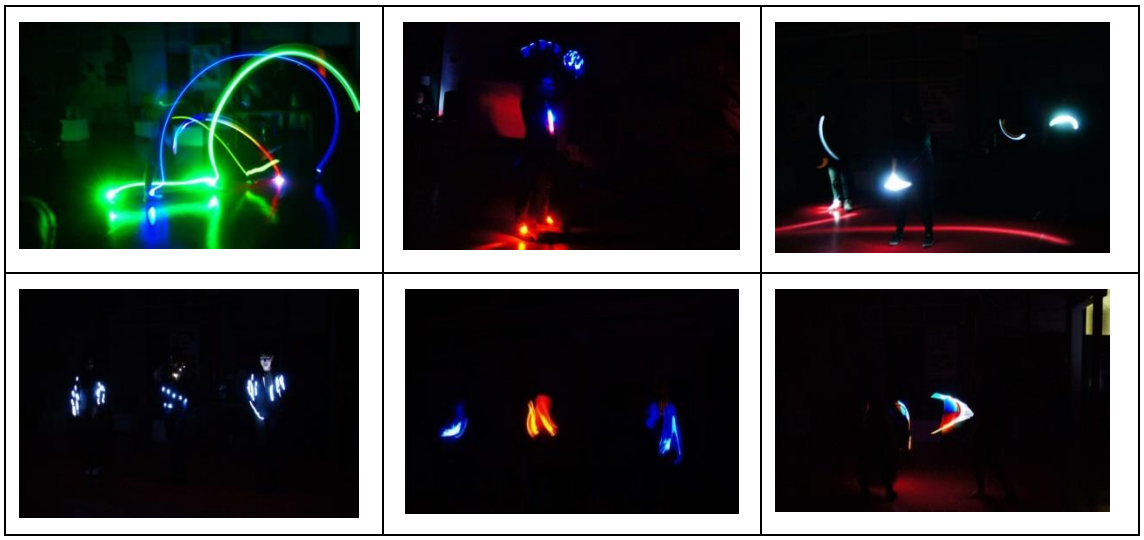
Picture 2. *A view on the application in progress*

This type of application (Picture 3) literally "joins" the computer science and the artistic realm. The software bridges, in turn, the new technologies and the artistic creativity/expression and can at the same time be used efficiently (even commercially).



Picture 3. *Dancers rehearsing*

Photographs of the stage performance of particular student's projects (Picture 4).



Picture 4. *Photographs of students*

4. RESEARCH METHOD

For the purpose of attaining relevant data, the research was done on the sample of 13 students attending the fourth grade of the Media Technician Course at the School of Building and Crafts Čakovec.

The research was done by means of the survey method. The sample comprised the students of both genders. The measured indicators were as follows:

1. The clarity of objectives
2. Working atmosphere
3. Incentive
4. Communication
5. Integration
6. The reality of the surroundings
7. Support to students
8. Motivation
9. New knowledge acquisition
10. Identity

The aim of the survey was to obtain some indirect feedback:

- Whether the work on the project was interesting and entertaining
- Whether there is cooperativeness among students
- Whether the communication among project stakeholders is enhanced after the teaching process
- Whether the knowledge acquisition is enhanced
- Whether the motivation is enhanced in the project approach to learning.

The answers were obtained by means of an online anonymous survey taken on the sample of 13 fourth-grade students of the Media Technician secondary school course. The objective of the survey was to find out the level of the satisfaction of the students with the quality of project-based teaching. The students were supposed to give marks 1-5 to the implemented

project-based teaching on the basis of contrasted statements. The investigation into opinions was done by means of Likert scale by means of which the students stated their subjective agreement with offered statements. The scale comprised five grades range (1- I strongly disagree; 2- I do not agree; 3- I do not know; 4- I agree; 5- I strongly agree). The obtained data was in turn processed and analyzed and the frequency and distribution of answers were determined. Data was processed and analyzed by MayStat software package.

Table 2: *Quantitative analysis*

No.	INDICATORS	AVERAGE GRADE	STANDARD DEVIATION	VARIATION COEFFICIENT (%)
1.	The clarity of objectives	4.2	1.03	24.59
2.	Working atmosphere	4.4	0.70	15.89
3.	Incentive	4.0	1.25	31.18
4.	Communication	3.8	1.03	27.18
5.	Integration	4.8	0.42	8.78
6.	The reality of the surroundings	4.5	0.71	15.71
7.	Support to students	4.2	0.92	21.88
8.	Motivation	4.5	0.97	21.60
9.	New knowledge acquisition	4.7	0.48	10.28
10.	Identity	4.9	0.32	6.45

The results (Table 2) lead to the conclusion that very high grades prove the successfulness of the project-based learning The identity indicator grades are the most prominent ones, 4.9 (σ=0.32; V=6.45), integration follows with 4.8 (σ=0.42; V=8.78), then new knowledge acquisition with 4.7 (σ=0.48; V=10.28), the reality of the surroundings with 4.5 (σ=0.71; V=15.71) and motivation with 4.5 (σ=0.97; V=21.60).

Students' quotes:

(L.T.): “First of all, I would like to point out that I was extremely interested in the realization of our idea as I have been attending the Media Technician secondary education course. The idea of producing suits incorporating LED lights has seemed interesting from the very beginning, because, in the future, the vocation of a media technician will require the knowledge of staging various choreographies. Along with my colleague who is a programmer, my jobs were designing suits, designing choreographies, editing video materials, etc. I was extremely pleased with the solution and this type of teaching process because the approach required multidisciplinarity through which I was able to show my full creativity range. I believe that we deserved the invitation to the national competition by means of creating a "wow" effective imaginative solution in terms of both multimedia and software.”

(J.A): “It is an extremely interesting form of teaching process in which "computer science" and "design" or "artistic field" were joined. The developed software has bridged the new technologies and artistic creativity / expressiveness. I like to participate in projects and teaching processes through which I can show all my skills and knowledge. "

5. CONCLUSION

The project-based teaching can be either successful or unsuccessful. A teacher who constantly upgrades the teaching process is in a perpetual search for new ideas and ways of enhancing the work with students. Besides the teacher’s subjective experience, the students

provide important feedback as well. Such information is useful for the future upgrading of the teaching process because it indicates what problems and/or difficulties are likely to arise. If we do care about the quality teaching process, the students' opinions must not be neglected.

The results of the research indicate that, when the project-based learning is implied, the trust among student's increases, the utilization of the teaching strategy is enhanced and the team work cooperation level increases regardless of the level of the individual tasks given to the students. The variety of interpretation of the individual contributions of students facilitates shifting to new standards along with increased level of decentralization of students' obligations.

Light as media has turned out to be a media expression with the help of which the students were able to express their envisaged choreographies in an informal and intuitive way. The pedagogical approach in utilizing e-illusion has its place in the educational surroundings because it provides for one's own expression, because it entices differences offers the possibility of utilizing dancing, music and multimedia effects, because it intensifies the sense stimuli and deploys the formal teaching procedures in an impressive way due to the sensible use of didactic principles.

6. REFERENCES

Assey, J. (1999). THE FUTURE OF TECHNOLOGY IN K-12 ARTS EDUCATION, US DEPARTMENT OF EDUCATION (Educational Research and improvement (ERIC)), Forum on Technology in Education: Envisioning the Future. Proceedings (Washington, D.C., December 1-2, 1999. retrieved on: 11/13/2016, from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452847.pdf

Barron, B. and Darling-Hammond, L. (2016). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning, Stanford University, 13.11. 2016., from: https://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf

Dania, A., Hatziharistos, D., Koutsouba, M., Tyrovola, V. (2011). The use of technology in movement and dance education: Recent practices and future perspectives, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 15, 2011, Pages 3355-3361

Froyd, J. and Simpson, N. (2016). Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Studentcentered Learning, retrieved: 13.11. 2016., from: http://petersj.people.cofc.edu/CCLI/PDF/Student_Centered_Learning-FacultyQuestions.pdf

Ganciu, M. and Ganciu, O. (2014). Development of the Creative Capacity by Means of Aerobic Dance in Higher Deadlock Education, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 163, 19 December 2014, Pages 110-114

Mott, M S., Robinson, D H., Walden, A., Burnette, J., and Rutherford A S. (2016). Illuminating the Effects of Dynamic Lighting on Student Learning, retrieved: 13.11. 2016., from: http://education.olemiss.edu/download/Philips-Research.pdf

Wang, M. (2011). On the Application of Multimedia Arts in the Exhibition Industry in the Computer Era, Procedia Engineering, Volume 15, 2011, Pages 3164-3168

Interactive Augmented Reality for Dance Paper type: System Paper. URL: http://www.computationalcreativity.net/iccc2016/wp-content/uploads/2016/06/paper_36-1.pdf (26.9.2017.).

Learning about LEDs. URL: http://oee.nrcan.gc.ca/residential/business/energystar/pdf/final-factsheet-learning-about-LEDs-09-1575-eng.pdf (26.9.2017.).

URL: http://education.ucdavis.edu/sites/main/files/file-attachments/2015.sullivan.in-the-drivers-seat.pdf (2015.).

ANNEX

The survey questionnaire

1. The subject is interesting.	5 4 3 2 1	The subject does not interest me at all.
2. Ambiance and working atmosphere are relaxing.	5 4 3 2 1	Ambiance and working atmosphere are tense and do not motivate me.
3. The work on the project is dynamic and entertaining.	5 4 3 2 1	The work on the project is slow and delayed.
4. The students in general actively take part and communicate among themselves actively.	5 4 3 2 1	The students generally only listen and do nothing by themselves
5. The students are focused on work	5 4 3 2 1	The students are not interested in work.
6. The students can see the purpose of learning and its relation with the real life.	5 4 3 2 1	It is not clear what the purpose of the project activities is and why all of this is learned.
7. The students can communicate among themselves and contact the teacher without a problem.	5 4 3 2 1	There is a lack of trust among students and the communication channels are dubious.
8. Marks stimulate and motivate.	5 4 3 2 1	Marks are random and do not motivate.
9. An advance in the acquisition of new knowledge and skills can be felt.	5 4 3 2 1	There is advance in the acquisition of new knowledge and skills
10. I feel a well-devised and implemented project as if it is my own.	5 4 3 2 1	I feel a well-devised and implemented project as if it is something imposed upon and I do not feel it as my own.

Short presentation of the authors

Krunoslav Bedi, PhD student at Faculty of Organization and Informatics in Varaždin, University of Zagreb, teacher at School of Civil Engineering, Art and Craft Čakovec Športska 1, 40000 Čakovec, Croatia (bedi.krunoslav@gmail.com).

Matija Varga, PhD in Information and Communication Sciences, lecturer at University North and lecturer at the Department of Information and Communication Sciences, Faculty of Teaching Education, University of Zagreb, Croatia (maavarga@gmail.com). Scientific associate. School of Civil Engineering, Art and Craft Čakovec.

Analiza dejavnikov vpliva na digitalne kompetence učiteljev

The Analysis of Factors Affects the Teachers' Digital Competencies

Mojca Borin

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
mojca.borin@gmail.com

Irena Nančovska Šerbec

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
Irena.Nancovska@pef.uni-lj.si

Povzetek

V tej raziskavi se ukvarjamo z digitalno kompetenco učiteljev. Najprej smo opredelili pojem digitalne kompetence učitelja v skladu z opisi, ki jih predlaga UNESCO, Evropska komisija ter raziskovalci s tega področja. Med dejavnike, ki vplivajo na raven digitalne kompetence učitelja smo obravnavali: leta delovne prakse v šolstvu, stališče do uporabe IKT pri pouku, uporaba IKT pri pouku in število izobraževanja na temo IKT v zadnjih dveh letih. Izvedli smo raziskavo v izbrani osnovi šoli tako, da smo učiteljem zastavili anketo in problemski test. V raziskavi je sodelovalo 45 učiteljev. Z analizo podatkov smo skušali ugotoviti kako omenjeni dejavniki vplivajo na izmerjeno raven digitalnih kompetenc učiteljev. Za namen modeliranja, smo uporabili tudi odločitvene modele. Rezultati so pokazali vpliv učiteljevih stališč na raven doseganja digitalnih kompetenc. Implicitno pa se je pokazal digitalni razkorak med starejšo in mlajšo generacijo učiteljev.

Ključne besede: Digitalne kompetence, Digitalne kompetence učiteljev, Učiteljeva stališča, Odločitveni modeli

Abstract

In the research we are dealing with the digital competence of teachers. First, we defined the concept of teacher's digital competence in accordance with the descriptions proposed by UNESCO, the European Commission and researchers in this field. Among the factors that influence the level of the digital competence of the teacher, we take into account: years of working practice in education, the attitude towards the use of ICT in teaching, the use of ICT in teaching and the number of ICT training courses in the last two years. We conducted a survey on a selected school by giving a questionnaire to the teachers and a problem-solving test. 45 teachers participated in the study. By analyzing the data, we tried to determine how these factors influence the achieved level of digital competencies of teachers. For the purpose of modeling, we used decision models. The results showed the influence of the teacher's attitudes influence the achieved level of digital competences and implicit effect of the grey digital divide, reflected between the behavior of older and younger teachers..

Keywords: Digital Competencies, Teachers' Digital Competencies, Teacher's Attitude, Decision Models

1. Uvod

Razvoj informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) je v družbo prinesel nove izzive in tudi priložnosti, ki jih digitalna družba ponuja. Izziv izobraževalnim sistemom predstavlja usposabljanje ljudi za bodoča delovna mesta, še pomembnejši izziv pa je mlade ljudi usposobiti s kompetencami, ki jim bodo omogočile ne samo efektivno uporabo, ampak tudi kontrolo nad uporabo tehnologije ter ustvarjanjem lastne tehnologije. (Europian Schoolnet, 2015). Poročilo o digitalnem napredku Evrope (EDPR) iz leta 2017 navaja, da 79% Evropejcev redno uporablja internet in spletne storitve. Medtem pa kar 44% Evropejcev nima osnovnih digitalnih veščin, ki bi jim omogočala vključevanje v splet in uporabo digitalnih orodij in storitev (Digital single market, 2017). V Sloveniji je delež tistih, ki nimajo osnovnih digitalnih veščin, še nekoliki višji (47%) (Digital single market, 2017).

Evropski parlament in Svet Evropske Unije sta že leta 2006 prepoznala in opredelila digitalno kompetenco kot eno izmed osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja (European Parliament and the Council, 2006). Digitalno kompetenco pojmujemo tudi kot transverzalno ključno kompetenco, ki omogoča pridobivanje ostalih ključnih kompetenc (npr. jezikovne, matematične, učenje učenja idr.). Pridobili naj bi jo vsi državljani, saj le tako lahko aktivno sodelujejo v digitalni družbi. Leta 2013 je Evropska komisija, za namen enotnega razumevanja digitalnih kompetenc, objavila okvir digitalnih kompetenc za državljane The Digital Competence Framework for Citizens (DIGCOMP) (Ferrari, Brečko in Punie, 2013). V tem referenčnem modelu je digitalna kompetenca opredeljena kot kompetenca, ki jo vsak državljan potrebuje za vključevanje v današnjo družbo, za iskanje, vrednotenje in uporabo informacij, za komuniciranje prek različnih digitalnih kanalov, za pripravo in izmenjavo digitalnih vsebin, za varno in kritično uporabo digitalne tehnologije v vsakdanjem življenju in pri delu (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2012; Kluzer in Rissola, 2015).

V tem prispevku se bomo ukvarjali z digitalnimi kompetencami učiteljev, ti namreč igrajo odločilno vlogo pri izgradnji znanja družbe (UNESCO, 2013). Čeprav je IKT v EU že dolgo del medsebojne komunikacije, dela in trgovanja, pa na področju izobraževanja in usposabljanja ni v celoti izkoriščen. Le digitalno kompetentni učitelj lahko kompetentno uporablja IKT in različna digitalna orodja v procesu poučevanja in učence uči digitalnih veščin (Brečko, 2015). V Sloveniji je kljub nacionalnim (Digitalna Slovenija 2020) in lokalnim prizadevanjem za večjo dostopnost do sodobnih tehnologij, pomankanje na področju uvajanja učiteljev v uporabo sodobnih tehnologij pri pouku. Izobraževanja v obliki seminarjev, svetovanj in samostojnega preverjanja zmožnosti na poti do e-kompetentnega učitelja (E-šolstvo, 2013), ki so potekala v okviru projekta E-šolstvo, so se z iztekom projekta leta 2013 zaključila. Glede na rezultate raziskav, pa ni digitalna kompetenca učitelja edini pogoj za uvajanje teh vsebin v pouk (Yang in Cheng, 2009; Howard, 2013; Hatlevik, 2015, 2016; Brečko, 2015; Almerich idr., 2016). Howard (2013) je ugotovil, da je skeptičnost učiteljev do uporabe IKT pri pouku velikokrat posledica učiteljevega negativnega odnosa do tehnologije, zavračanja tveganja pri poučevanju in nizki zaznani vrednosti uporabe tehnologije pri poučevanju. V Sloveniji so rezultati pokazali, da samo približno 30% učiteljev uporablja IKT pri pouku (Bilten E-šolsvo 2012). Hkrati pa iz prakse ugotavljamo, da so na šolah tudi učitelji, ki so zelo napredni pri uporabi digitalne tehnologije pri pouku in vse kaže na to, da je stopnja njihove digitalne kompetentnosti na zelo visokem nivoju. Potrebovali bi več raziskav, ki bi proučevale vpliv demografskih, osebnih in profesionalnih karakteristik učiteljev na stopnjo digitalne kompetence učiteljev. Krumsvik, Jones, Ofstegaard in Eikeland (2016) navajajo, da bi potrebovali ustaljene metode za spremljanje profesionalnega razvoja učiteljeve digitalne usposobljenosti in uporabe IKT v poučevanju. Na primer, tako bi lahko

ugotovili, ali ima izobraževanje učiteljev na področju IKT pomemben doprinos glede na stopnjo digitalne kompetentnosti učiteljev.

1.1 Digitalna kompetenca učitelja

Digitalna kompetenca učitelja je bolj kompleksna kot digitalna pismenost v drugih poklicih ali kot digitalna kompetenca povprečnega državljana. Na področju vzgoje in izobraževanja ne zadoščajo zgolj znanja, veščine in kompetence s področja uporabe IKT, saj učitelji za učinkovito uporabo tehnologije v učnem procesu potrebujejo še pedagoška znanja in kompetence za rabo IKT pri pouku. Za razvoj digitalne kompetence učenca je pomembno, da imajo vsi učitelji potrebno znanje in kompetence za dnevno vključevanje IKT v učno prakso (Digital Single Market, 2013)

Unesco je leta 2011 objavil IKT standarde za učitelje, kjer strateške usmeritve, kurikulum, pedagogiko, IKT, organizacijo in administracijo ter profesionalni razvoj učitelja opišejo in opredelijo na treh ravneh zahtevnosti (UNESCO, 2011): tehnološka pismenost, poglabljanje znanja in ustvarjanje znanja.

Pri nas je po zgledu teh standardov Zavod RS za šolstvo v okviru projekta E-šolstvo izdal publikacijo Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar (Kreuh in Brečko 2011). V tem dokumentu je opredeljenih šest temeljnih zmožnosti, ki so nujno potrebne za učiteljevo delo, učenje in poučevanje v 21. stoletju: (1) Poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT, (2) Zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo, (3) Zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja podatkov, informacij in konceptov, (4) varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij, (5) Izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, obdelava gradiv, (6) Zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka z uporabo IKT. Pri tem so kot osnovne zmožnosti uporabe IKT opredelili osnovno uporabo e-pošte, osnovno uporabo programov za urejanje besedil, preglednic, prosojnic, osnovno uporabo svetovnega spleta ter osnovno uporabo oz. ravnanje s strojno opremo in napravami (Kreuh in Brečko 2011).

Krumsvik (2014) je opredelil *elementarne digitalne veščine* uporabe digitalnih orodij učiteljev (npr. vklop računalnika ali tablice, uporaba urejevalnika besedil itd.). Nadalje opisuje *osnovne digitalne veščine* uporabe digitalnih orodij učiteljev kot način, kako učitelji uporabljajo digitalne učne pripomočke (npr. i-table ali druge digitalne učne pripomočke in administrativna ter osebna orodja za pouk) in so direktno vezane na kontekst šole in nacionalni kurikul. Ti dve definiciji se kot izhodiščni točki nanašata na model digitalnih kompetenc učitelja predstavljenega v nadaljevanju.

Krumsvik (2016) je digitalne kompetence učitelja opredelil na naslednji način: »Digitalna kompetenca je usposobljenost posameznega učitelja za uporabo IKT pri pouku z dobro pedagoško presojo in njegovo ozaveščenostjo o vplivu te uporabe na učne strategije in digitalno izobraževanje učencev« (Krumsvik, 2012, str. 466 v Krumsvik idr., 2016). Opis se nanaša na grafično ponazoritev oz. model učiteljevih digitalnih kompetenc (Slika 1). Ta model je bil razvit na podlagi empiričnih raziskav, ki so na Norveškem potekale od 2004 do 2012 in na podlagi implementacije norveške šolske reforme, ko je digitalna kompetenca v norveškem nacionalnem kurikulu postala ena od petih osnovnih veščin (Krumsvik idr., 2016). Najpomembnejši del Krumsvikovega modela je presek mentalne digitalne kompetence, ki je v modelu predstavljena kot samozavedanje (ang. Self-awareness) na navpični osi in praktične digitalne kompetence kot strokovnost (ang. Proficiency) na vodoravni osi. Navpična os (samozavedanje) kaže, da se digitalni razvoj učitelja začne z relativnim nezavedanjem (sprejemanje) tega, kar lahko ali ne more storiti z izobraževalno tehnologijo in IKT, nato pa postopoma postajajo bolj ozaveščeni in dosegajo različne faze od sprejetja, prilagoditve,

usvojitve, do inovacij. Samozavedanje naj bi potekalo skladno z razvojem praktičnih strokovnih kompetenc (vodoravno), ki se prav tako razvijajo od sprejemanja, prilagajanja, usvojitve do inovacij. Osrednji del modela digitalnih kompetenc za učitelje temelji na petih dimenzijah: (1) elementarne digitalne veščine (2) osnovne digitalne veščine (3) Didaktična IKT kompetenca (uporaba IKT v poučevanju), (4) Učne strategije (razvoj učenčevih učnih strategij s pomočjo IKT) in (5) Digitalno zavedanje (»Digital Bildung«) (zavedanje etičnosti, socialne posledice in učinki IKT na človeški razvoj). Dimenzije v tem vrstnem redu pomenijo tudi stopnjevanje, oz. višjo kompetentnost učitelja na področju praktične usposobljenosti in na področju samozavedanja (Krumsvik, 2016).



Slika 17: Model učiteljevih digitalnih kompetenc (Krumsvik, 2012, 2014; Krumsvik idr., 2016)

1.2 Merjenje digitalne kompetence

Merjenje digitalne kompetence posameznika je kompleksen proces, saj digitalno kompetenco posameznika opredeljuje veliko različnih indikatorjev. Različni aspekti digitalne kompetence so lahko merjeni na različne načine ali kot kombinacija večih (Alla-Mutka, 2011).

Ločimo tri glavne tipe inštrumentov (Ala-Mutka, 2011): (1) Vprašalniki, ki se uporabljajo za zbiranje podatkov direktno od posameznika. Ta metoda običajno poda informacijo o posameznikovi uporabi tehnologije, o posameznikovem znanju in mnenju. Pogosto uporabnik sam oceni svoje spretnosti in znanje glede na kriterije oz. opisnike v vprašanju. Raziskave so pokazale, da samoocenjevalni vprašalniki težko dajo veljavne rezultate. (2) Analiza digitalnih nalog (testi spretnosti) je bolj objektivna metoda ocenjevanja digitalnih kompetenc. Posamezniki dobijo nalogo, ocenjevalec med reševanjem opazuje njihovo obnašanje in oceni končni izdelek. Zaradi težje izvedbe je primerna za ocenjevanje manjšega števila posameznikov. (3) Zbiranje in analiza sekundarnih podatkov. V to skupino sodijo npr. vprašalniki, ki so namenjeni strokovnjakom ali vodjem organizacij, ki dajo informacijo o dostopnosti in uporabi digitalnih orodij v njihovi organizaciji oz. okolju. Z obdelavo podatkov pridobljenih iz različnih virov povezanih z digitalno kompetenco, npr. analizo nacionalne politike, virov financiranja, kurikuluma ipd. se lahko oceni, kakšno je trenutno doseganje digitalne kompetence in kako spodbuditi nadaljnjo uporabo in razvoj.

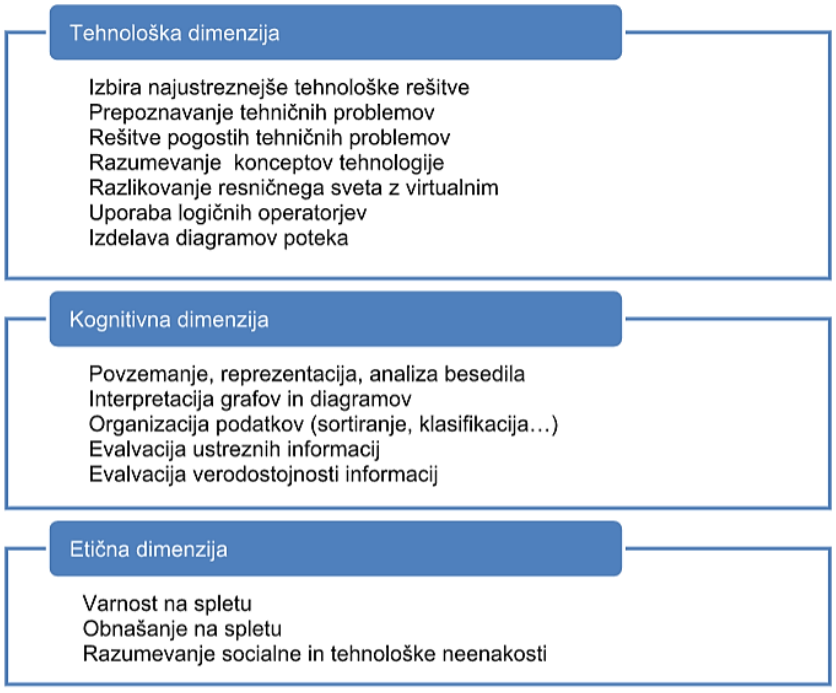
N. B. Brečko (2015) je v svojem konceptualnem okviru za merjenje učinkov IKT na izobraževanje učiteljev izluščila naslednje kazalnike: IKT kompetence učiteljev,

izobraževanje učiteljev, pedagoške prakse učitelja, rabo IKT pri poučevanju, uporabo IKT učencev v razredu in stališča učitelja do IKT.

V naši raziskavi smo za merjenje digitalnih kompetenc uporabili problemsko zastavljen preizkus. Preizkus znanja namenjen merjenju digitalnih kompetenc, ki so ga razvili Calvani, Cartelli, Cartelli, Fini in Ranieri leta 2008, je namenjen prav testiranju v šolskem prostoru. Imenuje se Instant Digital Competence Assessment (iDCA) (Calvani idr., 2008) in je sestavljen iz treh sklopov, vsak preverja eno izmed dimenzij digitalne kompetence (Calvni, Fini in Ranieri, 2010; Juvan, 2016): Tehnološko dimenzijo, Kognitivno dimenzijo in Etično dimenzijo (Slika 18).

Tehnološka dimenzija zajema tri podkategorije. Dve praktični, preverjanje prepoznavanja digitalnih vmesnikov in reševanja problemov, in ena abstraktnejša, preverjanje razumevanje konceptov delovanja različne tehnologije.

Kognitivna dimenzija zajema pet podkategorij in je opredeljena kot najpomembnejša. Vključuje aktivnosti povezane z iskanjem ključnih podatkov v besedilu, presojanjem verodostojnosti najdenih informacij, organiziranjem podatkov v tabele in podajanjem sklepov oz. zaključkov. Etična dimenzija je razdeljena na tri podkategorije: varnost, spoštovanje in zavedanje tehnološke neenakosti.



Slika 18: Shema iDCA (Juvan, 2016 po Calvani idr, 2010)

Vse tri opisane dimenzije digitalne kompetence po Calvaniju (Calvani idr., 2008; Calvani idr., 2010) smo primerjali s Krumsvikovim modelom digitalnih kompetenc učitelja (Krumsvik, 2014). Ugotovili smo, da lahko Tehnološko dimenzijo po Calvaniju primerjamo z razvojem praktičnih strokovnih kompetenc po Krumsviku, ki so prisotne na vseh ravneh digitalne kompetentnosti učitelja od posvojitve, prilagajanja, prilastitve do inovacij. Kognitivno dimenzijo po Calvaniju lahko primerjamo z osnovnimi digitalni veščinami ter deloma že z Didaktičnimi IKT kompetencami, kamor sodita na primer interpretacija grafov in diagramov ter analiza besedila, ki delno sodijo tudi med veščine za razvijanje učnih strategij učencev. Etična dimenzija po Calvaniju je prav tako prisotna na vseh ravneh digitalnie kompetnce v Krumsvikovem modelu, vse do digitalnega zavedanja. Čeprav gre za povsem različna konceptualna modela, smo po primerjavi obeh modelov presodili, da bodo rezultati testa iDCA dovolj dober pokazatelj digitalne kompetence učitelja.

1.3 Strojno učenje

Podatke, ki smo ji dobili v tekoči raziskavi smo analizirali tudi s pomočjo metod strojnega učenja.

Z odkrivanjem implicitnih in potencialno uporabnih informacij v podatkih (Witten in Frank, 2000) se ukvarja področje t.i. podatkovnega rudarjenja (angl. data mining). V tem pristopu je pomebna uporaba metod strojnega učenja (angl. machine learning) na podatkih, ki iz obravnavanih podatkov zgradijo posplošene opise v različnih oblikah, kot so npr. odločitvena drevesa ali klasifikacijska pravila. Tako pridobljeni rezultati omogočajo analizo, modeliranje, klasifikacijo in napovedovanje, za razliko od rezultatov statističnih metod pa dajejo tudi boljši vpogled v obravnavano problematiko in s tem pripomorejo k njenemu boljšemu razumevanju (Filipič in Junkar, 2000). Strojno učenje (Mitchell, 1997) je nastalo kot alternativa statistični analizi podatkov. Osnovni namen strojnega učenja je torej avtomatsko opisovanje (modeliranje) pojavov iz podatkov. Zgrajene modele lahko uporabimo za analizo pojava, na katerega se nanašajo podatki, ter za odločanje, ob opazovanju procesa, ki ga modeliramo, kot npr. diagnosticiranje, nadzor, preverjanje, simulacije itd.

V članku smo uporabili model odločitvenega drevesa, ki smo ga zgradili z algoritmom Chi-square automatic interaction detection (CAHID) (IBM Knowledge Center, 2017). CHAID je klasifikacijska metoda za izgradnjo odločitvenih dreves s pomočjo chi-kvadrat statistike, ki se uporabi za določitev optimalnih delitev množice podatkov s katerimi gradimo drevo. Samo odločitveno drevo lahko uporabimo na več načinov: za razvrstitev novih primerov (napovedovanje) ali za analizo strukture modela, kot je v našem primeru. Ta pristop, ki je znan kot indukcija pravila, ima več prednosti. Anlaiza modela je razvidna pri brskanju po drevesu.

1.4 Namen raziskave

Namen raziskave je izmeriti in analizirati raven digitalnih kompetenc učiteljev na primeru izbrane osnovne šole. Področje raziskovanje smo razdelili na dva dela:

- merjenje ravni digitalne kompetence,
- merjenje osebnih in kontekstualnih dejavnikov vpliva.

S pomočjo rezultatov problemskega testa želimo oceniti raven digitalnih kompetenc učiteljev in ugotoviti na katerih področjih so bolj kompetentni oz. manj kompetentni. Želimo analizirati vpliv izmerjenih osebnih in kontekstualnih dejavnikov na rezultate problemskega testa in analizirati njihov vpliv na razvoj digitalne kompetence učitelja. S pomočjo metod strojnega učenja želimo zgraditi odločitvene modele, s katerimi bi opisali odnose med faktorji. Modeli lahko pokažejo implicitne povezave med faktorji, ki jih v raziskovalnih vprašanjih nismo predvideli.

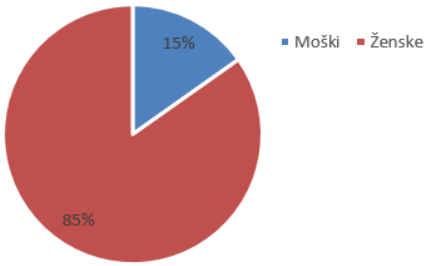
Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji:

1. Kateri dejavniki (spol, leta delovne prakse v šolstvu, stališče do uporabe IKT pri pouku, uporaba IKT pri pouku, število izobraževanja na temo IKT v zadnjih dveh letih) vplivajo na izmerjeno raven digitalnih kompetenc učiteljev?
2. Kakšna je povezanost med dejavniki (spol, leta delovne prakse v šolstvu, stališče do uporabe IKT pri pouku, uporaba IKT pri pouku, število izobraževanja na temo IKT v zadnjih dveh letih) in stopnjo doseganja digitalnih kompetenc pri učiteljih?

2. Metoda

2.1 Vzorec

V raziskavo je bil vključen celotni kolektiv izbrane osnovne šole. Sodelovalo je 52 učiteljev iz vseh predmetnih področij in po celotni vertikali (od 1. do 9. razreda). Glede na strukturo vzorca po spolu, je v raziskavi sodelovalo 85 % žensk in 15 % moških (Graf 4).



Graf 4: Struktura vzorca po spolu

2.2 Inštrumenti

Za ocenjevanje ravni digitalnih kompetenc učiteljev smo uporabili prilagojen test iDCA (Calvani idr, 2010). Test je bil prilagojen za testiranje populacije učiteljev v raziskavi o merjenju digitalnih kompetenc učiteljev (Borin, 2016). Test vsebuje 21 vprašanj iz znanja:

- 10 iz področja tehnološke dimenzije (teh),
- 6 iz področja kognitivne dimenzije (kog)
- 5 iz področja etične dimenzije (eth).

Tip vprašanj je ostal enak, kot je opredeljen v iDCA testu: povezovanje, razvrščanje, kratki ogovori, izbirnega tipa in izbirnega tipa z več možnimi odgovori. Vsebina je prilagojena za učitelje, naloge pa problemsko naravnane. Vsaka naloga je vredna 1 točko, skupaj je na testu tako mogoče doseči 21 točk. V nalogah, kjer je možnih več pravilnih odgovorov, je vsak pravilen odgovor ocenjen z sorazmernim deležem. Pri vsaki nalogi lahko tako posameznik dobi od 0 do 1 točke. Vprašanja so bila podana v obliki kviza v spletni učilnici. Učitelji so imeli možnost reševanja tudi v papirni obliki, vendar se za to možnost ni odločil nihče.

Drugi uporabljen inštrument je vprašalnik, s katerimi smo ocenili izbrane dejavnike vpliva. Za oceno stališč smo uporabili Likertovo lestvico stališč. Vprašalnik je bil prav tako podan v obliki kviza v spletni učilnici.

2.3 Potek raziskave

Naša raziskava je potekala v okviru dejavnosti projekta Erazmus+, mobilnost osebja, na eni od osnovnih šol leta 2016. Načrtovane aktivnosti v okviru projekta so poleg mobilnosti osebja zajemale tudi druge dejavnosti za razvijanje digitalnih kompetenc učiteljev. Ena od teh dejavnosti je raziskovanje na področju digitalnih kompetenc učiteljev, ki bi pripomoglo k dvigu ravni digitalnih kompetenc učiteljev te šole.

Učitelje smo najprej seznanili s potekom raziskave in navodili za zbiranje podatkov ter se dogovorili o prostovoljnosti in anonimnosti sodelovanja.

Raziskava je potekala v dveh delih. V prvem delu se je izvedlo merjenje digitalnih kompetenc učiteljev s problemskim testom. Test je bil izveden v obliki kviza v odprtokodnem okolju Moodle, ki omogoča hitro obdelavo podatkov in takojšnjo povratno informacijo po

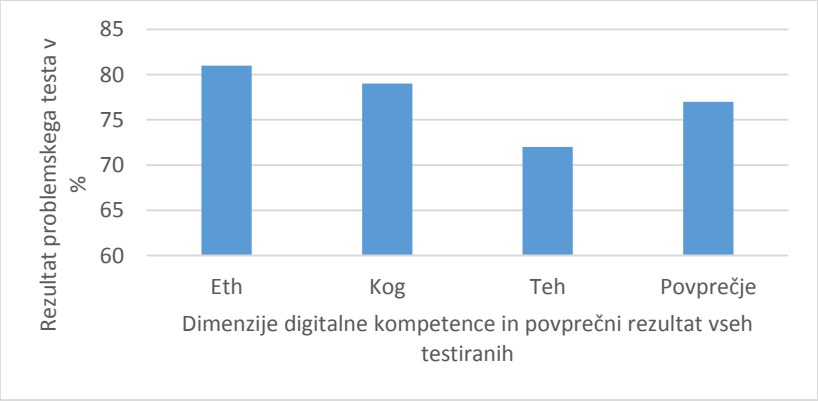
vprašanjih, ki smo jo udeležencem tudi podali. Učitelji so test reševali v računalniški učilnici, vsak na svojem računalniku. Zaradi omejenega števila računalnikov, smo učitelje razdelili v tri skupine. Test ni bil časovno omejen, čeprav je predviden čas reševanja testa 30 minut. Izvajalec raziskave je bil ves čas reševanja prisoten. Moodle poda povprečne rezultate in rezultate po vprašanjih ter osnovno statistično obdelavo: standardni odklon, ocena ugibanja, teža vprašanja, indeks diskriminacije, kar smo tudi uporabili. Tudi vprašalnik za oceno izbranih dejavnikov smo aplicirali s sistemom Moodle. Vprašalnik so učitelji izpolnili neposredno po reševanju problemskega testa.

2.4 Rezultati

Namen naše raziskave je analizirati rezultate testa digitalnih kompetenc glede na dimenzije digitalne kompetence (tehnološka, kognitivna, etična) in raziskati, kateri izbrani dejavniki (spol, leta delovne prakse v šolstvu, stališče do uporabe IKT pri pouku, uporaba IKT pri pouku, število izobraževanja na temo IKT v zadnjih dveh letih) vplivajo na izmerjeno digitalno kompetentnost učiteljev. Iz analize rezultatov smo izvzeli rezultat učitelja računalništva, ki je tudi R-OID na sodelujoči šoli, saj je bil že pred raziskavo seznanjen z vsebino inštrumentov, zato rezultati njegovega testa niso veljavni. Izvzeli smo še šest drugih učiteljev, katerih rezultati so neveljavni, bodisi niso zaključili reševanja problemskega testa bodisi vprašalnika. Skupaj smo pri analizi upoštevali rezultate 45 učiteljev z veljavnimi rezultati.

Za namen interpretacije rezultatov smo določili intervale, ki nam udeležence uvrstijo v tri nivoje doseganja digitalnih kompetenc. Intervale smo določili glede na izvirni iDCA test (Calvani, 2010). Slabše dosežena digitalna kompetenca se predvideva za dosežen rezultat 65% in manj, dobro dosežena digitalna kompetenca do doseženih 85% vseh možnih točk in nad 85% odlično dosežena digitalna kompetenca.

Izkazan rezultat testa vseh učiteljev je v povprečju 77% (Graf 5). Glede na določene intervale to pomeni dobro doseženo digitalno kompetentnost celotnega kolektiva. Glede na spol učiteljev, so se rezultati minimalno razlikovali. Ženske so dosegle rezultat enak povprečju vseh, moški pa en procent višje (78%).



Graf 5: Rezultat problemskega testa po posameznih dimenzijah digitalne kompetence ter povprečni rezultat

Iz Graf 5**Napaka! Vira sklicevanja ni bilo mogoče najti.** lahko vidimo, da so najvišji rezultat (81%) učitelji dosegli pri vprašanjih, ki so se nanašala na Etično dimenzij digitalnih kompetenc, najslabšega (72%) pa pri vprašanjih, ki so se nanašala na Tehnološko dimenzijo. Rezultat nam pove, da so učitelji na področju varnosti, obnašanja v digitalnem svetu ter razumevanja socialne in tehnološke neenakosti, najbolje opolnomočeni. Ker gre za skupino

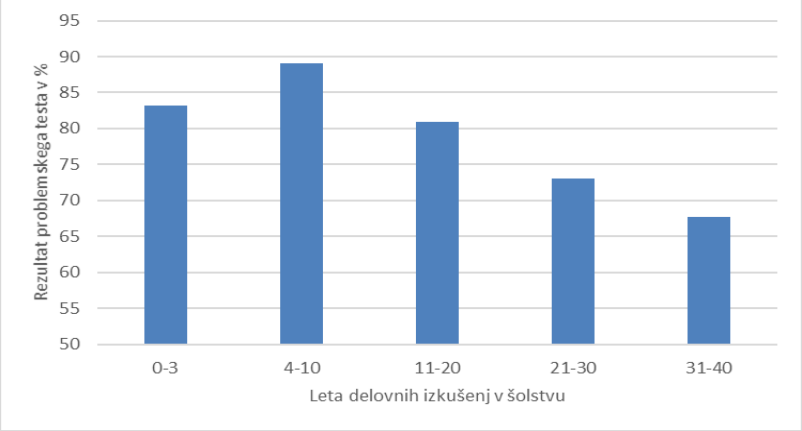
učiteljev je bil visok rezultat na tem področju pričakovan, saj sta etičnost in zavedanje o varnosti na vseh področjih, ne samo digitalnem, že zaradi poklica, pri učiteljih na visoki ravni. Najslabše pa so se izkazali v tehnološkem smislu (Slika 18).

Glede na leta delovnih izkušenj v šolstvu, smo učitelje razdelili v pet kategorij (Tabela 27). V prvo kategorijo smo uvrstili učitelje začetnike, ki imajo do tri leta delovnih izkušenj. Sledijo »mladi« učitelji, ki imajo od štiri do deset let delovnih izkušenj, nato učitelji z izkušnjami od enajst do dvajset let, sledijo jim učitelji z enaindvajset do trideset let delovnih izkušenj in nazadnje učitelji z od enaintrideset do štirideset let delovnih izkušenj.

Tabela 27: Kategorije učiteljev glede na leta delovnih izkušenj v šolstvu in povprečni dosežen rezultat problemskega testa po kategorijah

Delovne izkušnje (leta)	N (št. učiteljev)	Rezultat testa (%)
0-3	5	83,2
4-10	7	89
11-20	10	80,9
21-30	11	73,1
31-40	13	67,7

Rezultati pokažejo, da najvišji rezultat (89%) na problemskem testu dosegajo učitelji s štiri do deset letnimi izkušnjami dela v šolstvu (Graf 6). Nižje rezultate pa dosegata skupini učiteljev z več kot 20 letnimi delovnimi izkušnjami. V to skupino sodijo učitelji, ki so najverjetneje stari nad 45 let in v njihovem izobraževanju ni bilo vključeno poučevanje z IKT, ali pa vsaj ne na način in z orodji, ki jih imamo na voljo danes.



Graf 6: Rezultat problemskega testa glede na leta delovnih izkušenj v šolstvu

Vključevanje IKT v pouk smo proučevali glede na šest kategorij (**Napaka! Neveljavno samosklicevanje zaznamka.**). Ločili smo tiste učitelje, ki v pouk ne vključujejo IKT, to počnejo zelo redko (do 10 % ur pouka), redko (do 30% ur pouka), pogosto (do 60% ur pouka), zelo pogosto (do 90% ur pouka) in tiste, ki IKT vključujejo vsako uro.

Tabela 28: Kategorije učiteljev glede na vključevanje IKT v pouk v procentih in povprečni dosežen rezultat problemskega testa po kategorijah

Vključevanje IKT v pouk (% in opisno)	N (št. učiteljev)	Rezultat testa (%)
0% (nikoli)	1	46,4
do 10% (zelo redko)	17	80,5
do 30 % (redko)	22	75,8
do 60% (pogosto)	5	74,4
do 90% (zelo pogosto)	1	77,6
100% (vsako uro)	0	0

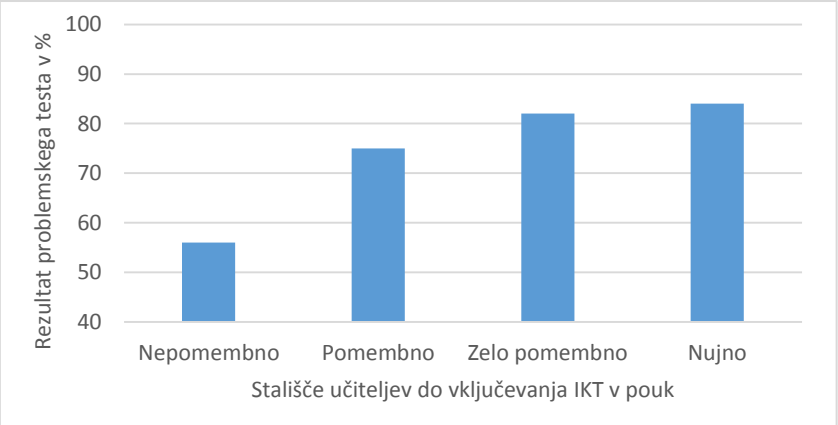
Izkazalo se je, da v kolektivu ni učitelja, ki bi vsako uro vključeval IKT v pouk. To pripisujemo tudi okoliščinam, zaradi katerih smo izvzeli rezultate učitelja računalništva. Učitelj, ki nikoli ne uporablja IKT pri pouku je bil na testu digitalnih kompetenc izkazal slabšo raven doseganja digitalnih kompetenc in njegov rezultat je bil tudi absolutno najslabši v testirani populaciji. Pri učiteljih, ki IKT pri pouku uporabljajo nismo ugotovili povezanosti med količino ur z uporabo IKT in rezultati testa.

Stališče učiteljev do vključevanja IKT v pouk smo merili s pomočjo Likertove lestvice stališč in sicer glede na štiri stopnje: nepomembno, pomembno, zelo pomembno in nujno. Rezultati kažejo (Graf 7 in Tabela 29), da se je večina učiteljev opredelila, da je vključevanje IKT v pouk pomembno. Najmanj učiteljev, zgolj dva, sta se opredelila, da je to nepomembno.

Tabela 29: Kategorije učiteljev glede na stališče do vključevanja IKT v pouk in povprečni dosežen rezultat problemskega testa po kategorijah

Stališče učiteljev do vključevanja IKT v pouk	N (št. učiteljev)	Rezultat testa (%)
Nepomembno	2	56
Pomembno	26	75
Zelo pomembno	12	82
Nujno	6	84

Bolj kot se zdi učiteljem vključevanje IKT v pouk pomembno, višji povprečni rezultat po stopnjah so dosegli na problemskem testu. Od tod sledi, da imajo stališča do uporabe IKT pri pouku pomemben vpliv na raven doseganja digitalnih kompetenc. Višja kot je stopnja pomembnosti, višji je rezultat na testu. Med najvišjo in najnižjo stopnjo pomembnosti je razlika 28% med povprečnimi rezultati glede na kategorijo.



Graf 7: Rezultat problemskega testa glede na stališče do vključevanja IKT v pouk

Glede na število izobraževanj na temo IKT, ki so jih učitelji obiskali v zadnjih dveh letih, smo oblikovali štiri kategorije (

Tabela *30*). V prvi kategoriji so učitelji, ki se niso udeležili takih izobraževanj, v drugi so se udeležili enega ali dveh izobraževanj na temo IKT, v tretji so se udeležili od tri do pet izobraževanj in v zadnji tisti z več kot petimi izobraževanji. Kategoriji smo tvorili glede na rezultate.

Tabela 30: Št. izobraževanj na temo IKT v zadnjih dveh letih in povprečni dosežen rezultat problemskega testa in povprečno starost učiteljev po kategorijah

Št. izobraževanj	N (št. učiteljev)	Rezultat testa (%)	Povprečna starost
0	10	78	21
1-2	21	78	20
3-5	12	75	20
nad 5	3	65	29

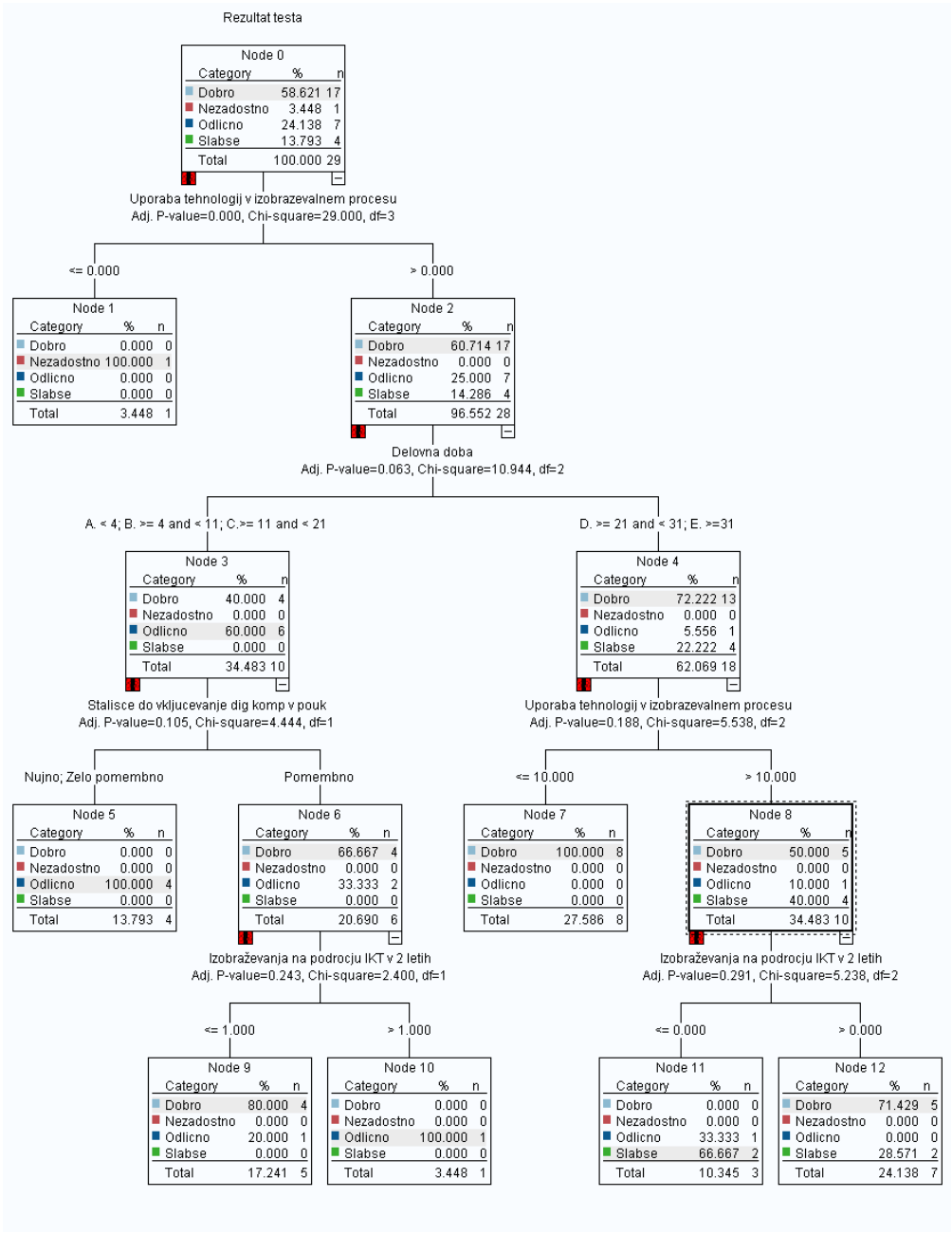
Izkaže se, da se je največ učiteljev udeležilo enega ali dveh izobraževanj na temo IKT v zadnjih dveh letih. Najmanj učiteljev se je udeležilo nad pet takih izobraževanj. Glede na rezultate testa bi lahko zaključili, da imajo izobraževanja negativni učinek na rezultat problemskega testa. Če pa v analizo vključimo še podatek o povprečni starosti učiteljev v posamezni kategoriji, lahko pojasnimo dobljene rezultate. Namreč izkaže se, da so se več kot petih izobraževanj udeležili povprečno za devet let starejši učitelji. Starejši učitelji imajo tudi povprečno slabše rezultate na problemskem testu in to je lahko razlog, da se ti učitelji posledično namensko udeležijo več tovrstnih izobraževanj.

Slika 19 ponazarja odločitveno drevo, ki smo ga zgradili z metodo CHAID s pomočjo orodja IMB SPSS Modeler (IBM Knowledge Center, 2017).

Zaradi majhnega števila podatkov prediktivnih modelov ni bilo mogoče zgraditi in zato smo »ročno« zgradili drevo, ki opiše strukturo podatkov. V korenu drevesa je tabela, ki opiše porazdelitev učiteljev glede na njihovo uspešnost na problemskem testu. Na drugem, nivoju opažamo, da je učitelj, ki ne uporablja tehnologije v razredu, dosegel negativen rezultat na

testu. Med učitelji, ki uporabljajo tehnologije je najbolj pomemben dejavnik delovna doba, oz. starost. Mlajši učitelji, ki imajo do 20 let delovnih izkušenj, dosegajo dober in odličen rezultat na problemskem testu. Med njimi so odlični tisti učitelji, ki so mnenja, da je vključitev tehnologij nujna oz. zelo pomembna, med ostalimi pa število izobraževanj v zadnjih dveh letih pa pomaga le posamezniku. Med učitelji z več kot 20 let delovne dobe, pa je pomembno koliko dejansko uporabljajo tehnologijo v razredu. Med tistimi, ki uporabljajo tehnologijo več kot 10% celotnega časa v razredu, pa je pomemben dejavnik za dobro reševanje problemskega testa udeležba na izobraževanjih v zadnjih dveh letih. Žal, med starejšimi učitelji, so še vedno taki (vsaj dva), ki jim izobraževanje v zadnjih dveh letih ni pomagalo pri reševanju problemskega testa. Razloge za slabše reševanje problemskega testa med starejšimi učitelji si morda lahko razlagamo s fenomenom digitalnih »priseljencev« oz. t.i. digitalnemu razkoraku med generacijami.

Relacije med dejavniki, ki jih interpretiramo s pomočjo drevesa so v skladu z ugotovitvami strokovne literature, ki smo jih navedli v razdelku **Napaka! Vira sklicevanja ni bilo mogoče najti.**.



Slika 19: Odločitveno drevo, ki ponazarja vpliv dejavnikov na uspešnost učitelja pri reševanju problemskega testa.

3. Zaključek

V raziskavi, ki jo potekala na izbrani osnovni šoli, je sodelovalo 45 učiteljev. S pomočjo problemskega testa smo ocenjevali raven učiteljeve digitalne kompetentnosti, s pomočjo vprašalnika pa smo merili dejavnike vpliva na učiteljeve digitalne kompetence: spol, leta delovne prakse v šolstvu, stališče do uporabe IKT pri pouku, uporaba IKT pri pouku, število izobraževanja na temo IKT v zadnjih dveh letih. Učitelji so s problemskim testom izkazali dobro raven digitalnih kompetenc. Najvišjo digitalno kompetenco so izkazali na področju etične dimenzije, najnižjo pa na področju tehnološke dimenzije, ki temelji na reševanju

problemov v tehnološko bogatem okolju. Ta rezultat se v celoti ujema z raziskavo, ki je merila digitalne kompetence na vzorcu 448 učiteljev in študentov, bodočih učiteljev (Borin, 2016).

Izkazalo se je, da imajo največji vpliv na rezultate problemskega testa učiteljeva stališča so rabe IKT pri pouku. Rezultat se povsem sklada z rezultati raziskav na tem področju (Brečko, 2015, Hatlevik, 2015). Rezultati testa se pomembno razlikuje med skupino »mlajših« učiteljev, ki imajo do 20 let delovnih izkušenj v šolstvu in med skupino »starejših« učiteljev, ki imajo nad 20 let delovnih izkušenj in sicer za 14% v povprečju med skupinama. Starost učiteljev vpliva tudi na druge izmerjene dejavnike, kot je število izobraževanj na temo IKT v zadnjih dveh letih in na rabo IKT pri pouku. Pri mlajših učiteljih so se kot najpomembnejši kazalnik uspešnosti na problemskem testu izkazala prav učiteljeva stališča do rabe IKT pri pouku. Prihaja tudi med razlik v rezultatih med generacijama, ki jih lahko pojasnimo z razlikami med t.i. generacijo Digitalnih domorodcev (rojeni po 1980) in Digitalnih priseljencev (rojeni pred 1980) (Prensky, 2011). Prensky (2011) pojasnjuje, da so se t.i. Digitalni priseljenci z digitalno tehnologijo srečali šele na neki točki svojega življenja, medtem pa so se Digitalni priseljenci rodili, ko je digitalna tehnologija že obstajala in jo zato mnogo bolje obvladujejo – tudi na področju izobraževanja.

Glede na zgrajeno odločitveno drevo za konkretni vzorec zaključimo dvoje:

(1) Pri učiteljih z do 20 let delovnih izkušenj v izobraževanju, ki pomembnost uporabe IKT pri pouku ocenjujejo z zgolj pomembno, bi na raven digitalne kompetentnosti lahko vplivali s povečanim številom izobraževanj na področju IKT.

(2) Pri učiteljih z več kot 20 let delovnih izkušenj v izobraževanju, bi lahko na raven digitalne kompetence vplivali s povečanim številom izobraževanj na področju IKT, in pogostejšo rabo IKT pri pouku.

Ponovno naj poudarimo, da je velikost vzorca premajhna, da bi lahko govorili o napovednih modelih. Predlagamo, da bi se raziskava izvedla na večjem vzorcu, kjer bi lahko s pomočjo metod strojnega učenja zgradili odločitvene modele, ki bi imeli tudi napovedno vrednost za populacijo učiteljev.

4 Literatura

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Seville: JRC-IPTS.

Almerich, G., Orellana, N., Suarez-Rodriguez, J., Diaz-Garcia, I. (2016). Teachers' information an communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110– 125.

Borin, M. (2016). Ocenjevanje in samoocenjevanje digitalnih kompetenc učiteljev in bodočih učiteljev. V Orel. M. (Ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2016 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«,* str. 655-670.

Brečko, N. B. (2015). *Metodološki pristop k merjenju učinkov rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini A., Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 4 (3), str. 183 – 193.

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2010). Digital Competence In K-12: Theoretical models, assessment tools and empirical research. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, 40, str. 157–171.

Digital Single Market. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. European Commission.

Digital Single Market. (2017). *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. European Commission.

European Parliament and the Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310.

Europian Schoolnet. (2015). *Computing our future, Computer programming and coding, Priorities, school curricula and initiatives across Europe*. Belgium: Europian Schoolnet.

E-šolstvo. (2012). Pot do e-kompetentnosti. V Kreuh, N (Ur.), *Bilten E-šolstva*, 2012/7.

E-šolstvo. (2013). Utrip projekta E-šolstvo. *Bilten E-šolstva*, 2013/8.

Ferrary, A., Brečko, N. B., Punie, Y. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Seville: JRC-IPTS.

Filipič, B., Junkar, M. (2000). Using inductive machine learning to support decision making in machining processes. *Computers in Industry*, 43 (1), 31– 41.

Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Throndsent, I. (2015). Predictors of digital competence in 7th grade: a multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), str. 220-231.

Hatlevik, O. E. (2016). Examining the Relationship between Teachers'Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 61 (5), str. *555-567.*

Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 3(22), 357–372.

IBM Knowledge Center. (2017). *SPSS Modeler*, Pridobljeno 15. 9. 2017 s spletnega mesta: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/en/SS3RA7.

Juvan, N. (2016). *Vpliv digitalne kompetence študenta na rezultate projektnega učnega dela v računalniško podprtem okolju.* Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kluzer, S., Rissola, G. (2015). *Guidelines on the adoption of digcomp*. Telecentre Europe.

Kreuh, N. in Brečko, B. (2011). *Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krumsvik, R. J. (2012). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(3), 269–280.

Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (3), 269–280.

Krumsvik, R. J., Jones, L. O., Ofstegaard, M., in Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy, 11*(3), 143–164.

Mitchell, T. M. (1997). *Machine Learning*. New York, McGraw Hill.

Prensky, M. (2011). From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3), 1–9.

UNESCO. (2011). *ICT competency standard for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Witten, I. H., Frank, E. (2000). *Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques with Java Implementations*. San Francisco.

Yang, H.-L., Cheng, H.-H. (2009). Creative selfefficiacy and its factors: An empirical study of informaion system analysts and programmer. *Computers in Human Behavior*, 25 (2), 429–438.

Kratka predstavitev avtoric

Mojca Borin, profesorica matematike in računalništva je diplomirala 2009 na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru. Trenutno je doktorska študentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v smeri Izobraževanje učiteljev. Njeno raziskovalno področje so digitalne kompetence učiteljev in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu. Zaposlena je kot učiteljica računalništva in računalnikar na Osnovni šoli Draga Kobala Maribor, kjer vodi številne projekte za razvoj digitalnih kompetenc učiteljev in učencev, pri čemer sodeluje tudi z Zavodom RS za šolstvo in Arnesom.

Irena Nančovska Šerbec je docentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Magistrirala je na Fakulteti za računalništvo in informatiko ter doktorirala je Fakulteti za elektrotehniko Univerze v Ljubljani. Med leti 1992 in 1998 je delala kot asistentka na Fakulteti za elektrotehniko, od leta 1998 do sedaj pa dela na Katedri za računalništvo in didaktiko računalništva na Oddelku za matematiko in računalništvo Pedagoške fakultete univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z modeliranjem v izobraževanju, uporabo metod umetne inteligence v učnih sistemih, s sodobnimi metodami za poučevanje računalništva in programiranja ter z uporabo tehnologij v izobraževanju (digitalno pripovedovanje zgodb, računalniško sodelovanje). V preteklosti je sodelovala pri številnih projektih s področja meroslovja, nacionalnih projektih, ki se ukvarjajo s sodobnimi metodami poučevanja, uporabo IKT v izobraževanju ter pri EU in bilateralnih projektih.. Nazadnje je sodelovala pri projektih ESPANT, SEGAN, SELEAG, in TEALEAF.

Uporaba interaktivne table in/ali tabličnega računalnika pri pouku angleščine v 1. triletju osnovne šole

The Use of Interactive Whiteboards and Tablets at English Language Instruction in the First Triad of Primary School

Marjana Ražen

Osnovna šola Gorje
marjana.ulcar@guest.arnes.si

Povzetek

Motiviranost učencev pripomore k uspešnejšemu učenju. Glavna pridobitev uporabe interaktivne table in/ali tabličnega računalnika pri pouku je ravno motivacija, sprožena s kvalitetno predstavitvijo ter z uporabo barv, zvoka in gibanja. Učenci so zelo navdušeni nad novostmi. Naloga učiteljev je, da jih v pouk vključijo premišljeno in ciljno naravnano. V akcijsko raziskovanje smo vključili načrtovano, vodeno, opazovano in evalvirano uporabo interaktivne table in tabličnega računalnika pri pouku angleščine v 1. in 2. razredu. Ugotavljali smo, kako uporaba tabličnega računalnika ali interaktivne table vpliva na motiviranost učencev za učenje angleščine. Učenci so rešili anketni vprašalnik. Njihovi starši so izpolnili anketni vprašalnik o otrokovi uporabi računalnika in tabličnega računalnika doma. S spletnim anketnim vprašalnikom smo tudi pri drugih učiteljih preverili in raziskali uporabo interaktivne table in povezanost z motivacijo učencev v 1.triletju za učenje angleščine. Ker uporaba tabličnih računalnikov v nižjih razredih slovenskih šol ni tako pogosta, smo izvedli z učitelji, ki uporabljajo tablični računalnik pri pouku angleščine v 1. triletju, štiri intervjuje. Raziskava je pokazala, da so učenci z uporabo interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov pri pouku motivirani za učenje angleščine. Večina otrok bi rada uporabljala interaktivno tablo in/ali tablični računalnik vsako uro angleščine. Prednosti in slabosti interaktivne table in tabličnih računalnikov tudi lahko vplivajo na motivacijo učencev za učenje angleščine. Učenci najraje uporabljajo interaktivno tablo in/ali tablični računalnik pri pouku angleščine za risanje in barvanje ali za igro zabavnih zvočnih igric, ki se govorno odzovejo. Vse učiteljice se najbolj strinjajo z dvema trditvama: če učiteljica rada uporablja interaktivno tablo, s tem navduši tudi učence za njeno uporabo ter da se učenci ob uporabi interaktivne table zabavajo. Vse štiri intervjuvane učiteljice so tablične računalnike začele uporabljati zaradi povečanja motivacije učencev pri učenju angleškega jezika, saj vidijo motivacijo že v samem tehnološkem orodju. Raziskava je doprinesla vpogled v načine uporabe interaktivne table in/ali tabličnega računalnika pri poučevanju ter njen vpliv na motivacijo učencev za učenje angleškega jezika v 1. triletju.

Ključne besede: angleški jezik, interaktivna tabla, mlajši učenci, motivacija, tablični računalnik, učenje s tehnologijo

Abstract

Pupils' motivation contributes to more successful learning. The main benefit of using the interactive whiteboard and/or tablet in the classroom is the motivation triggered by the quality of presentation and the use of colour, sound and movement. Students are enthusiastic about the new ways of learning. Teachers' main task is to implement them in a meaningful and goal oriented way. The action research that was conducted, included, planned, structured, observed and assessed use of the interactive whiteboard and tablet for teaching English in the first and second grade of primary school. We aimed to find out how the use of the interactive board or tablet effected the pupils' motivation for learning

English. In the final stage of the action research, the pupils filled out a questionnaire and their parents completed an additional questionnaire about the children's use of computer and tablet at home. Furthermore, the online questionnaire was used for the teachers to research and check their use of interactive board in connection with pupils' motivation for learning English in the first three years of primary school. Due to the fact that the use of the tablets is not so common in the first years of primary education in Slovenia, we have interviewed four teachers who use tablets at English language instruction in the first three classes of primary school. The research has shown that using interactive whiteboards and tablets is motivating for children, who are learning English. Most of the children would like to use the interactive whiteboard and/or tablet in every English lesson. The advantages and disadvantages of the interactive whiteboard and tablets can affect pupils' motivation for English learning. The pupils prefer to use the interactive whiteboard and/or tablet at English instruction for drawing, colouring and playing games which produce sounds. All the teachers strongly agree with the following two statements: if a teacher likes to use the interactive whiteboard, he/she makes her pupils enthusiastic about its use and that pupils have fun when using the interactive whiteboard. The four teachers, who were interviewed, started to use the tablets to increase pupils' motivation in learning English, because they see the element of motivation in the IT tool itself. This research illustrates there are different views about the use of the interactive whiteboard and/or tablet for teaching and motivating pupils for learning English in the first three years of primary school.

Keywords: English language, interactive whiteboard, learning with technology, motivation, tablet, younger pupils

1. Uvod

Kako lahko interaktivno tablo in/ali tablični računalnik uporabimo za poučevanje angleškega jezika ter kako lahko s primerno uporabo tehnoloških orodij mlajše učence motiviramo za učenje angleščine?

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT), posebno pa razvoj interneta, izboljšuje dostopnost izobraževanja, spreminja procese poučevanja in učenja ter procese upravljanja in vodenja izobraževalnih institucij (Sulčič & Lesjak, 2007).

Konektivizem je nova teorija učenja, ki vključuje spretnosti uporabe IKT in mrežno učenje (Siemensu, 2006). IKT zajema vse naprave ali sisteme, ki omogočajo shranjevanje, priklic, obdelavo, prenos in sprejemanje informacij, torej ne le računalnike, ampak tudi radio, televizijo, telefone … Združuje naprave in programsko opremo, ki jo na teh napravah uporabljamo.

Pri našem pouku pogosto uporabljamo računalnik, ki je povezan z interaktivno tablo ter lahko koristimo tudi tablične računalnike. Uporabo interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov smo tudi raziskovali.

1.1 Prednosti interaktivnih tabel, ugotovljene s pomočjo raziskav:

Za proces poučevanja: interaktivno poučevanje, fleksibilnost uporabe, multimodalno predstavitev vsebine, boljšo pripravo na pouk in uporabo različnih virov ter razvoj učenčevih spretnosti uporabe tehničnih virov (Alvarez idr., 2013; Kervin idr., 2010; Plass idr., 2003; Smith idr., 2005).

Za proces učenja: Hall in Higgins (2005) sta v svoji raziskavi opazila naslednje prednosti interaktivnih tabel z vidika učencev: pozitiven učinek vidnih, slušnih in taktilnih lastnosti

table na motivacijo, sodelovanje in pomnjenje, multimedijske prezentacije, skupno raziskovanje interneta, motivacija pri celorazrednih igrah (kviz, bingo).

1.2 Pomanjkljivosti interaktivnih tabel, ugotovljene s pomočjo raziskav:

Pri procesu poučevanja: tehnične težave, prevladujoč frontalni pouk, manj interakcije z učenci, kratki odgovori učencev.

Pri procesu učenja: tehnične težave, slabše vidna vsebina na tabli ob nekaterih pogojih v učilnici (svetloba sonca, žarnic), pomanjkanje spretnosti učiteljev in učencev, premalo priložnosti učencev za neodvisno uporabo interaktivne table (Hall in Higgins, 2005).

1.3 Prednosti tabličnih računalnikov, ugotovljene s pomočjo prakse ali raziskav:

Informacije so hitro dostopne, lažje usvajanje učnih vsebin, vedno ponuja svojevrstne izzive pri učencih s posebnimi potrebami, omogoča individualizacijo in diferenciacijo pouka, omogoča povratno informacijo in tako učenje z napakami, zanimivo interaktivno didaktično gradivo, izmenjava gradiva in možnost skupne rabe urejanja sočasno, e-učbeniki z animacijami, video in avdio posnetki (Gole & Hadler, 2015).

1.4 Pomanjkljivosti tabličnih računalnikov, ugotovljene s pomočjo prakse ali raziskav:

Učitelj le vodi in nudi oporo, nima pa popolnega nadzora nad dejavnostmi učencev. Tablični računalnik naj bo le podpora in ne nadomestek konkretnih dejavnosti, gibanja in igre. Nujna nenehna tehnična podpora, nadgradnja programov – cena in denar (Gole & Hadler, 2015).

1.5 Prednosti uporabe IKT pri poučevanju in učenju tujega jezika

Dudeney in Hockly (2007) strneta prednosti uporabe IKT pri poučevanju in učenju tujega jezika:

- Internet je dosegljiv ne samo v šoli, ampak tudi doma ter v javnih ustanovah.
- Mlajši učenci rastejo s tehnologijo in njena uporaba jim je že popolnoma naravna ter jim omogoča prenos zunanjega sveta v razred.
- Angleščino kot mednarodni jezik uporabljamo po vsem svetu pri uporabi tehnoloških orodij in komunikaciji.
- Tehnologija, sploh internet, nam predstavlja nove priložnosti za izdelavo avtentičnih nalog in materiala kot tudi dostop do že vnaprej pripravljenega učnega gradiva.
- Internet predstavlja odlično priložnost sodelovanja in komunikacije med učenci, ki so geografsko razpršeni.
- Tehnologija se uporablja z objavljenim in potrjenim materialom, kot so e-učbeniki, e-delovni zvezki ter e-priročniki za učitelje.
- Učenci pričakujejo, da se hitro razvijajoča se tehnologija vključuje v pouk, saj vidijo njeno uporabnost, kar jih izredno motivira.
- Tehnologija ponuja nove možnosti uporabe jezika in njegove predstave, razlage.
- Tehnologija je postala zelo mobilna, tako ni vezana na en prostor.
- Uporaba vsega spektra možnosti uporabe IKT orodij ponuja učencem urjenje vseh štirih jezikovnih spretnosti: govorjenja, poslušanja, pisanja in branja.

1.6 Slabosti učenja z IKT

- Otrokovi razvojni stopnji neprimerna digitalna gradiva (Ziegler in Feucht, 2012).
- Tehnične težave (Hoskins Sakamoto, 2014).
- Cena digitalnih gradiv, znati poiskati pravo informacijo, branje z ekrana (Kovač, 2015).
- Se z digitalnimi mediji pridobljeno znanje lahko prenese v nove situacije, s katerimi učnimi strategijami? (Lieberman idr., 2009).

V slovenski osnovni šoli učitelj uporabi tehnologijo pri pouku tujega jezika v skladu z učnimi načrti. Učiteljem učni načrt poda napotke za možnosti uporabe IKT pri pouku tujega jezika.

1.7 Vloga motivacije in interesa pri učenju tujega jezika

Motivacija in čustva imajo bistveno vlogo pri učenju – skupaj namreč zagotavljajo, da učenci usvojijo znanje in veščine na zanje smiseln način (Boekaerts, 2013). Učenčeva motiviranost za učenje je ključnega pomena, saj določa učni pristop ter posredno vpliva na kakovost znanja tujega jezika (Jurišević, 2009). Učenje jezika ima poleg jezikovnih vsebin pomemben vpliv na socialno naravo učenca (Skela, Razdevšek Pučko & Čok, 1999).

Hidijeva (cit. 2000, str. 311) opredeljuje interes za učenje v smislu »psihološkega vzburjenja, ki vključuje usmerjeno pozornost, povečano kognitivno delovanje, vztrajanje in čustveno vpletenost«. Renningerjeva (2000) pa interese deli v dve širši skupini, in sicer na individualne (osebni učenčevi) ter situacijske, vezane na specifične situacije med poukom tujega jezika; za prve je značilna učenčeva popolna predanost in usmerjenost k učni nalogi, za druge pa površinskost oziroma hitra minljivost, saj učenčevo pozornost sprožijo trenutne situacije (učne dejavnosti ali učne vsebine) ter jo vzdržujejo samo toliko časa, kolikor trajajo. Raziskave so pokazale, povzema Ecclesova idr. (1998), da situacijske interese spodbujajo predvsem naslednje lastnosti določene naloge/dejavnosti: osebna ustreznost za učenca, element novosti, raven učenčeve aktivnosti in razumljivost vsebin/konteksta.

Učenci v 1. triletju nimajo veliko priložnosti sporočanjskih izmenjav s tuje govorečimi učenci pri pouku angleščine, da bi občutili smiselnost učenja angleščine v šoli. Komunikacija preko elektronske pošte in videokonferenc jim takšno sodelovanje omogoča.

1.8 Raziskave na področju vključevanja IKT v poučevanje tujega jezika

Raziskava o uporabi IKT v razredu pri pouku angleškega jezika: V britanski osnovni šoli v Španiji so izvedli raziskavo z vidika poučevanja jezika pri učencih, ki jim je bila angleščina materni jezik, in pri otrocih, ki jim je bila angleščina tuji jezik, z uporabo interaktivne table. V razredu so bili tako jezikovno različno sposobni učenci. Raziskave so pokazale veliko motivacijo za delo z interaktivno tablo (Yanez & Coyle, 2011).

Raziskava o uporabi tehnologije v razredu pri pouku angleškega jezika mlajših otrok: V neuradni internetni odprti raziskavi, odprti od junija do avgusta 2013, so učitelje oziroma vzgojitelje vprašali po starosti poučevanih otrok, državi, v kateri poučujejo ter po njihovi uporabi tehnologije v razredu, kjer poučujejo angleščino kot tuji jezik. Rezultati raziskave so pokazali, da je zelo pogost razlog uporabe tehnoloških orodij pri pouku popestritev učne ure z njihovo različno in pestro uporabo ter dvig motivacije otrok za učenje tujega jezika (Hoskins Sakamoto, 2014).

Raziskava o uporabi videokonferenčnih srečanj pri pouku angleščine: Projekt je vključeval 2 osnovni šoli: v Nemčiji in Franciji in je potekal s ciljem integracije interaktivne table v njihov kurikulum, pripravo učencev na avtentično uporabo tujega jezika ter povečanje učenčeve kulturne zavesti, motivacije in avtonomnosti.

Raziskava o pozitivnih in negativnih vidikih uporabe interaktivne table in tabličnih računalnikov v prvem triletju osnovne šole v Sloveniji:

- 9 glavnih prednosti uporabe interaktivne table ugotovljenih s strani učiteljev in učencev: lahek prehod med učnimi predmeti in znotraj različnih učnih predmetov, iskanje ustreznih vsebin, dinamičen prikaz vsebine, jasnost in vidnost prikazane vsebine, možnost dati več kot eno navodilo hkrati, preverjanje pravilnosti učenčevih odgovorov, učenčeva pozornost in poudarek, učenčeva neodvisnost pri reševanju nalog v njihovih delovnih zvezkih, učenčeva motivacija
- 3 glavne slabosti uporabe interaktivne table ugotovljene le s strani učiteljev in nobena s strani učencev: tehnične težave, frontalni način poučevanja, težave z nadomeščanjem odsotnega učitelja
- 4 glavne prednosti uporabe tabličnih računalnikov ugotovljene s strani učiteljev in učencev: učenčeva motivacija, učenčeva vztrajnost pri reševanju nalog, takojšnja povratna informacija glede pravilnosti odgovorov, individualizacija procesa reševanja problemov
- 3 glavne slabosti uporabe tabličnih računalnikov ugotovljene s strani učiteljev in učencev: tehnične težave, dolga priprava, učiteljeva manjša kontrola učenčevega dela (Fekonja Peklaj & Marjanovič Umek, 2015).

Vse raziskave o uporabi tehnologije pri pouku, o motivaciji mlajših učencev za učenje angleščine ter raziskave o prednostih in slabostih uporabe interaktivne table in tabličnih računalnikov pri pouku so nas spodbudile k akcijski raziskavi o uporabi interaktivne table in tabličnih računalnikov pri pouku angleščine s poudarkom na motivaciji in interesih učencev za učenje angleščine ob njuni uporabi.

2. Akcijska raziskava o uporabi interaktivne table in tabličnih računalnikov pri pouku angleščine s poudarkom na motivaciji in interesih učencev za učenje angleščine ob njuni uporabi

Raziskovalni problem: Kako je uporaba interaktivne table in/ali tabličnega računalnika povezana z motivacijo učencev 1. triletja za učenje angleškega jezika?

2.1 Raziskovalna vprašanja

Cilji, vezani na učence:

- Kakšna je povezanost med uporabo interaktivne table in/ali tabličnega računalnika v šoli in motivacijo učencev 1. triletja za učenje angleščine?
- Kakšna je povezanost med uporabo interaktivne table in/ali tabličnega računalnika v šoli in dejavnostmi učencev 1. triletja, ki vplivajo na situacijski interes z uporabo IKT?
- Na kakšen način učenci 1. triletja radi uporabljajo interaktivno tablo in/ali tablični računalnik za učenje angleščine?
- Kakšna je povezanost med uporabo računalnika ali tabličnega računalnika doma in interesom učencev 1. triletja za učenje angleščine?
- Kakšna je povezanost med uporabo interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov v

šoli in zaznavo uspešnosti učenja angleščine učencev 1. triletja?

Cilji, vezani na učitelje:

- Kakšna je povezanost med strokovno usposobljenostjo učiteljev za uporabo interaktivne table pri poučevanju angleščine in pogostostjo uporabe interaktivne table pri poučevanju angleščine v 1. triletju?
- Kakšna je povezanost med strokovno usposobljenostjo učiteljev za uporabo tabličnega računalnika pri poučevanju angleščine in pogostostjo uporabe tabličnega računalnika pri poučevanju angleščine v 1. triletju?
- Kakšno je mnenje učiteljev o rabi interaktivne table in/ali tabličnega računalnika za učenje angleščine v 1. triletju?
- Na kakšen način uporabljajo učitelji interaktivno tablo in/ali tablični računalnik za učenje angleščine v 1. triletju?

2.2 Metoda in raziskovalni pristop

Uporabljeni sta deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Raziskovalni pristop je v obliki akcijske raziskave, s katero smo raziskali uporabo novosti pri poučevanju angleščine – uporabo interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov.

2.3 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 31 učencev 1. razreda (1. a = 16, 1. b = 15) in 19 učencev 2. razreda, ki so v šolskem letu 2014/2015 obiskovali Angleške urice – dodatni program za učenje angleščine enkrat tedensko (skupaj 50 učencev). Z raziskavo smo pričeli z mesecem oktobrom, tako da smo konec šolskega leta v 1. a z raziskavo opravili 31 šolskih ur, v 1. b 30 šolskih ur, v 2. a 31 šolskih ur. Povprečna starost učencev udeleženih v raziskavi je bila od 5 do 8 let. Med njimi je bilo 34 dečkov in 16 deklic.

Poleg njih smo v raziskavo z anketnim vprašalnikom vključili tudi njihove starše, skupaj 50 staršev. Oba vzorca sta tako namenska. Anketni vprašalnik so izpolnjevale večinoma matere učencev (80 %). Več kot polovica staršev (54 %) se je učila angleščino več kot 8 let. Največ staršev je imelo srednješolsko izobrazbo (40 %), višjo ali visokošolsko izobrazbo (24 %), univerzitetno izobrazbo (32 %) in magisterij ali doktorat 4 %. Povprečna starost staršev je bila 37 let (M = 37,50; SD = 4,99).

Spletni anketni vprašalnik smo januarja 2016 v reševanje ponudili učiteljem angleščine v 1. triletju osnovne šole, ki pri pouku uporabljajo interaktivno tablo. Vzorec pri učiteljih je priložnosten. Spletni anketni vprašalnik je izpolnilo 33 učiteljic. Povprečna starost učiteljic je bila 37 let (M = 37,18 ; SD = 8,137). 45,5 % učiteljic poučuje angleščino do 5 let; 27,3 % učiteljic poučuje angleščino od 10 do 15 let; 24,2 % učiteljic pa 5 do 10 let. 63,6 % učiteljic je bilo razrednih učiteljic z opravljenim modulom PIAOŠ (Programom izpopolnjevanja razrednih učiteljev za poučevanje angleščine v drugem triletju osnovne šole – PIAOŠ) ali ZPA (Študijskim programom za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine); 36,4 % pa profesoric angleščine.

Vzorec pri intervjuvanih učiteljicah je priložnosten. Tri učiteljice (Učiteljica 1, Učiteljica 2 in Učiteljica 3) so učiteljice razrednega pouka z opravljenim Programom izpopolnjevanja razrednih učiteljev za poučevanje angleščine v drugem triletju osnovne šole – PIAOŠ in so v

povprečju stare 46 let z različnimi leti izkušenj v poučevanju angleščine mlajših učencev – od 6 do 15 let. Ena učiteljica (Učiteljica 4) pa je predmetna učiteljica angleščine, ki je malo mlajša učiteljica, stara 36 let, in je v šolskem letu 2015/2016 prvič učila tudi mlajše učence in je učiteljica začetnica. Učiteljici 2 in 3 poučujeta angleščino v 1. triletju le 4 ure na teden, Učiteljica 4 pa 6 ur na teden.

2.4 Opis postopka zbiranja podatkov

Akcijska raziskava se je začela v obeh prvih in enem drugem razredu osnovne šole v šolskem letu 2014/2015 v mesecu oktobru. Z načrtovanjem našega poučevanja z uporabo interaktivne table in/ali tabličnega računalnika, vodenjem in usmerjanjem pouka, opazovanjem učenja in odzivov otrok, beleženjem naših opažanj in opažanj otrok ter tako njihove motiviranosti za učenje, z evalvacijo in refleksijo učne ure smo želeli odkriti, **kako motivirani so učenci za pouk angleščine z uporabo interaktivne table in/ali tabličnega računalnika.** Uporabili smo triangulacijo tehnik zbiranja podatkov. V naslednje akcijske korake smo vključili kvantitativno raziskovanje: anketni vprašalnik za starše, saj nas je zanimala uporaba računalnika ali tabličnega računalnika tudi doma, in anketni vprašalnik za učence, ki bi potrdila ali mogoče spremenila in dopolnila naša opažanja in sklepe raziskave. Konec meseca januarja 2016 smo učiteljem angleščine v 1. triletju, ki pri pouku uporabljajo interaktivno tablo, v reševanje ponudili spletni anketni vprašalnik. V mesecu aprilu 2016 smo nadaljevali s kvalitativno raziskavo, s 4 polstrukturiranimi intervjuji z učitelji angleščine v 1. triletju, ki uporabljajo pri pouku tablični računalnik, saj uporaba tabličnega računalnika pri pouku v prvi triletju na slovenskih šolah še ni tako pogosta.

2.5 Postopki obdelave podatkov

Kvantitativni del raziskave predstavljajo anketni vprašalniki, s katerimi smo preverili postavljena raziskovalna vprašanja. Zbrane podatke smo obdelali z deskriptivno statistiko (absolutne frekvence in strukturni odstotki, aritmetična sredina in standardna deviacija), povezave oziroma razlike med posameznimi vprašanji pa z neparametričnimi statističnim testi (hi kvadrat test oziroma Kullbackov test). Podatke smo obdelali s programskim paketom Excel in SPSS.

Intervjuje smo napisali v parafrazirani obliki in jih nato obdelali z odprtim kodiranjem in oblikovanjem kategorij: uporaba tabličnih računalnikov pri pouku angleščine v 1. triletju ter vpliv uporabe tabličnih računalnikov pri pouku angleščine v 1. triletju na motivacijo učencev za učenje angleščine. Kvalitativni del obsega sintezo, z anketnimi vprašalniki in polstrukturiranimi intervjuji zbranih mnenj in izkušenj.

2.6 Rezultati in interpretacija

Raziskavo smo začeli z opazovanjem učencev pri pouku angleščine ob uporabi interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov. Ob koncu takšne dejavnosti smo jim dali možnost izraziti mnenje o tem, koliko jim je bila določena dejavnost všeč. Svoje mnenje so izrazili s pomočjo obkroževanja sličic z obrazki 'Všečki'. Izbirali so med štirimi sličicami, ki so prikazovale učenčeva razpoloženja ob dejavnosti z interaktivno tablo in/ali tabličnimi računalniki. Z namenom dvigniti motivacijo za učenje angleščine pri Angleških uricah, izvedenih v času 5. šolske ure, ko so učenci prvega triletja že utrujeni, smo izvajali akcijske korake sprememb pri delu z interaktivno tablo in/ali tabličnimi računalniki.

2.6.1 Akcijski koraki

Akcijski korak s spremenjeno učno obliko: individualna, frontalna, v paru, v skupini.

Pri poučevanju smo interaktivno tablo skoraj vsako uro uporabili za boljšo preglednost učne snovi ter razlago navodil in prikaz reševanja določene naloge tudi na tabličnem računalniku: slike ali besede smo lahko približali, izpostavili bistvo, z dotikom na tabli smo omogočili zvok in animacijo. Tako so učenci lažje sledili našim besedam v angleščini, hitreje so razumeli navodila določenih nalog, imeli so pregled nad obravnavano snovjo in imeli so možnost preveriti pravilnost svojih odgovorov. Podajanje navodil, razlaga učne snovi in preverjanje učenčevega reševanja določene naloge ter njegovega razumevanja s pomočjo interaktivne table je potekalo v frontalni obliki poučevanja, ki je učencem omogočilo lažje spremljanje pouka, sledenje navodilom in povratno informacijo.

V kombinaciji s frontalno obliko je potekalo individualno delo učenca na interaktivni tabli, saj so učenci zelo želeli interaktivno delati na interaktivni tabli. Težave s čakanjem na vrsto smo omilili s hitro menjavo dejavnosti in sodelovanjem pri interaktivni tabli v tekmovalni različici ali pa so ostali učenci delali enako dejavnost na tabličnih računalnikih.

Opazili smo, da jim veliko pomeni tudi opazovanje dela njihovih sošolcev in jim celo da neko 'skrito povratno informacijo' in sami v frontalni obliki poučevanja ne vidimo velike slabosti, saj mlajši otroci potrebujejo občutek varnosti, usmerjanje, skupno določanje pravil, pomoč in tudi občutek ugodja, da jih vzpodbudi k delu, jim da dodatno vzpodbudo in občutek samozavesti. Ker pa smo želeli povečati aktivno uporabo interaktivne table in tabličnega računalnika učencev ter lažjo spremljavo učenčevega dela, napredka in njegovega razumevanja, smo kasneje največkrat uporabili delo v skupinah, tudi v parih. Učenci so eno dejavnost opravljali približno 15 minut. Največkrat so učenci v skupini imeli vsak svoj tablični računalnik in opravljali podobne naloge. Ostale skupine so imele dejavnosti na interaktivni tabli, namizne igre, dialog, igro vlog, reševanje podobne naloge v tiskani različici delovnega zvezka ipd.

Pri delu v parih z enim tabličnim računalnikom smo opazili veliko motivacijo za komunikacijo tudi v angleščini eden z drugim z ozirom na opravljanje naloge ali z ozirom pomoči eden drugemu. Tudi za delo s tabličnimi računalniki smo na začetku dejavnosti predstavili način dela s tabličnim računalnikom in postopek reševanja določene dejavnosti na interaktivni tabli. Tudi tablični računalnik je najraje uporabil vsak sam. To ne pomeni, da ni bilo možnosti interakcije z ostalimi učenci. Mislimo celo, da se jim tako ponudi možnost komunikacije z drugimi učenci. Učenci si želijo pokazati, kaj oni že znajo, kaj vejo in zelo radi priskočijo na pomoč svojemu sošolcu. Naša opažanja so potrdili odgovori učencev v anketnem vprašalniku, v kakšni učni obliki radi uporabljajo interaktivno tablo ali tablični računalnik, saj so za uporabo interaktivne table izbrali odgovor 'ko smo vsi skupaj'; pri tabličnih računalnikih pa 'ko je vsak sam'.

Akcijski korak s spremenjeno dejavnostjo učencev: prepevanje pesmic, poslušanje in ogled zgodb, dramatiziranje, igro vlog, povezovanje zvočnih slik, besed, gibalne naloge, pisanje, risanje in barvanje, zabavne zvočne igrice, ki se govorno odzivajo.

Te dejavnosti so se s pomočjo interaktivne table in/ali tabličnimi računalniki pojavile le v določenem delu učne ure in le za določen čas, saj smo želeli z njimi povečati motivacijo za učenje, popestriti pouk, jim omogočiti učenje preko igre, obdržati pozornost, jim snov

prikazati v bolj realni situaciji, jim dati možnost in občutek napredovanja v znanju, jim dati možnost večkrat ponoviti dejavnosti in s tem utrditi znanje ter jih spodbuditi k aktivni uporabi angleškega jezika. Opažali smo, da moramo paziti na pravočasno menjavo aktivnosti v učnih urah. Tako so se dejavnosti približno mesečno menjavale. Opazili smo tudi, da moramo izbrati pesmice in naloge primerne njihovi stopnji znanja jezika in hkrati tudi njihovi starosti, ker so bile nekatere pesmice določenim dečkom 'preotročje'. Z diferenciacijo pa smo reševali individualne razlike med otroki v stopnji znanja angleškega jezika. Na tabličnih računalnikih so učenci lahko opravljali diferencirane naloge. Vsak je imel svoj čas reševanja naloge, možnost ponavljanja, dobiti povratno informacijo za spremljanje svojega napredka. Učenci so si pri delu zelo radi pomagali, skupaj so popravljali napake, usmerjali eden drugega. Ko so se navadili dela s tabličnim računalnikom, je bila naša pomoč za reševanje določene naloge komaj kaj potrebna. Pomagali smo jim le z usmerjanjem, tudi z našo potrditvijo pravilnosti reševanja določene naloge in s pomočjo izražanja v angleškem jeziku. Ker so dečki včasih neradi osvajali besedišče s pesmicami, smo dodali zraven gibalne naloge. Pri dramatiziranju, ki ga imajo učenci 1. triletja zelo radi, smo s pomočjo zvoka in velike slike interaktivne table odpravili strah pred nastopom govoriti v angleščini. V drugem razredu smo zanimivo dramatizacijo posneli s tabličnim računalnikom, ki smo si jo nato skupaj ogledali na tabličnem računalniku ali interaktivni tabli ter se o njej pogovorili. Učenci so tako slišali svoje govorno izražanje v angleščini. Dejavnosti pisanja, barvanja, risanja in povezovanja so jim bile na interaktivni tabli in/ali tabličnem računalniku zanimivejše. Učenci so v anketnem vprašalniku lahko izbrali več dejavnosti, zaradi katerih radi uporabljajo interaktivno tablo in/ali tablični računalnik pri pouku angleščine. V največjih odstotkih so pri interaktivni tabli izbrali dejavnosti risanja, barvanja in igro zabavnih zvočnih igric, ki se govorno odzivajo ter le v malo manjšem odstotku dejavnosti povezovanja zvočnih slik in besed ter gibalne naloge; tudi pišejo radi na interaktivno tablo, saj jim je zanimiva pestra izbira pisala. Pri tabličnih računalnikih so bili odgovori podobni.

Akcijski korak s spremenjenim časom in količino uporabe

Učenci so v anketnem vprašalniku na vprašanje, kako pogosto bi rad uporabljal interaktivno tablo pri pouku angleščine odgovarjali v večini vsako uro angleščine, 36 % učencev pa bi jo uporabljalo le včasih. Interaktivno tablo smo pogosto uporabljali tudi pri pouku drugih šolskih predmetov. Otroci so se nanjo kmalu navadili, a jim je bila zmeraj zanimiva že zato, ker je kot 'velika, živa slika'. Da jim je ostala zanimiva je nismo nikoli uporabljali celo šolsko uro, temveč le za eno dejavnost pri učenju angleščine. Uporaba interaktivne table pa je postala še zanimivejša v kombinaciji z delom učencev na tabličnih računalnikih, na tak način se je uporaba interaktivne table lahko podaljšala tudi zaradi skupinskega dela ali gibalnih nalog ter oblike tekmovanj. 72 % učencev je v anketnem vprašalniku na vprašanje, kako pogosto bi radi uporabljali tablični računalnik pri pouku angleščine, odgovorilo, da ga želijo uporabljati vsako uro angleščine. Da ne bi vse postalo enolično, tabličnih računalnikov nismo uporabili v vsaki učni uri (tako kot smo skoraj vsako uro uporabljali interaktivno tablo), ampak na določen čas, približno enkrat na mesec. Na začetku učenja z njimi smo jih uporabili v frontalni obliki za celo uro angleškega jezika, saj smo jih na delo z njimi še navajali. Tudi sami smo porabili veliko časa za pripravo tabličnih računalnikov. Nato smo tudi zaradi časa učenja in motiviranosti za učenje spremenili učne oblike, kot smo opisali zgoraj. Tablične računalnike smo uporabljali za uvodno motivacijo kot ponavljanje prejšnje snovi ali predstavitev nove snovi. Največkrat smo jih lahko zaradi same organizacije dela uporabljali v osrednjem delu ali zaključnem delu učne ure za določen čas, odvisen od dejavnosti ali učne oblike, z namenom utrjevanja obravnavane učne snovi.

2.6.2 Rezultati in interpretacija glede na raziskovalna vprašanja

Cilji vezani na učence

Kakšna je povezanost med uporabo interaktivne table in/ali tabličnega računalnika v šoli in motivacijo učencev 1. triletja za učenje angleščine?

- Učenci prvega triletja, vključeni v raziskavo, se v šoli **najraje učijo angleščino, če pri tem uporabljajo tablični računalnik** (odgovor je izbralo 92 % vseh učencev). Radi uporabljajo tudi interaktivno tablo (74 % vseh učencev), se igrajo igre v razredu ali se gibajo (82 % vseh učencev).
- Večina učencev bi rada uporabljala interaktivno tablo (54 % učencev) in/ali tablični računalnik (72 % učencev) **vsako uro angleščine**.
- Največji odstotek 48,5 % učiteljic meni, da so učenci za delo z interaktivno tablo **precej motivirani**. 21,2 % učiteljic meni, da učence pri učenju z interaktivno **tablo najbolj motivirajo animacije**, enak odstotek učiteljic meni, da jih motivira **privlačnost didaktičnih iger**.
- Vse intervjuvane učiteljice so se s trditvijo *Učenci so z uporabo tabličnega računalnika bolj motivirani za učenje angleščine* strinjale. Vse učiteljice so v intervjujih omenile, da **učence motivira pri učenju s tabličnim računalnikom interaktivnost z zvočnimi, barvitimi, animiranimi funkcijami.**

Kakšna je povezanost med uporabo interaktivne table in/ali tabličnega računalnika v šoli in dejavnostmi učencev 1. triletja, ki vplivajo na situacijski interes z uporabo IKT?

- Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, pri pouku angleščine **radi uporabljajo za enake dejavnosti tako interaktivno tablo kot tablični računalnik,** saj so bile vse povezave med enakimi dejavnosti na interaktivni tabli ali tabličnem računalniku statistično pomembne.

Na kakšen način učenci 1. triletja radi uporabljajo interaktivno tablo in/ali tablični računalnik za učenje angleščine?

- V odgovorih, *v* kateri učni obliki učenci radi uporabljajo tablični računalnik, glede na odgovore, v kateri učni obliki učenci radi uporabljajo interaktivno tablo, je **statistično pomembna povezava**.

Kakšna je povezanost med uporabo računalnika ali tabličnega računalnika doma in interesom učencev 1. triletja za učenje angleščine?

- Povezave so pokazale, da se učenci, ki **doma uporabljajo**, ne glede na to, kako pogosto, računalnik ali tablični računalnik za igro računalniških igric v angleškem jeziku ali za reševanje določenih poučnih nalog v angleščini, **radi učijo angleščino**. Pokazale so tudi, da učenci, ki doma uporabljajo računalnik ali tablični računalnik za reševanje določenih poučnih nalog v angleščini, bi radi obiskali Veliko Britanijo in bolje spoznali **angleško kulturo**.

Kakšna je povezanost med uporabo interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov v šoli in zaznavo uspešnosti učenja angleščine učencev 1. triletja?

- Zaznava uspešnosti učenja angleščine učencev 1. triletja ni v povezavi z željo učencev, kako pogosto bi uporabili interaktivno tablo in/ali tablični računalnik pri pouku angleščine ali računalnik/tablični računalnik doma, saj tu povezava **ni statistično pomembna.**

Cilji vezani na učitelje

Kakšna je povezanost med strokovno usposobljenostjo učiteljev za uporabo interaktivne table

pri poučevanju angleščine in pogostostjo uporabe interaktivne table pri poučevanju angleščine v 1. triletju?

- **Svoje kompetence** za poučevanje angleščine z interaktivno tablo je največji odstotek 36,4 % učiteljic ocenilo kot **dobre**. Tako bi ocenili tudi mi naše kompetence.
- Povezava med pogostostjo uporabe interaktivne table učiteljic pri urah angleškega jezika in njihovo oceno svojih kompetenc ni statistično pomembna, kar pomeni, da učiteljica enako pogosto uporablja interaktivno tablo pri urah angleškega jezika ne glede na to, kako ocenjuje svoje kompetence za poučevanje angleškega jezika z interaktivno tablo.

Kakšna je povezanost med strokovno usposobljenostjo učiteljev za uporabo tabličnega računalnika pri poučevanju angleščine in pogostostjo uporabe tabličnega računalnika pri poučevanju angleščine v 1. triletju?

- Učiteljica 1, poučuje angleščino v 1. triletju 12 ur na teden, njena ocena za delo s tabličnimi računalniki je od ostalih intervjuvanih učiteljic **najboljša,** saj je omenila, da je nenehno v stiku z **novostmi**, stalno se izobražuje na seminarjih tudi izven Slovenije.
- Učiteljica 4 je svoje kompetence za delo s tabličnim računalnikom ocenila kot **srednje**, saj jo učenje s tehnologijo zanima in sledi novostim, nima pa še toliko izkušenj. Tudi mi bi tako nekako ocenili naše kompetence poučevanja s tabličnim računalnikom.
- Učiteljici 2 in 3 sta svoje kompetence ocenili kot **ne še dobre** ali zaradi premalo izkušenj z delom na tabličnem računalnikom ali zaradi porabe veliko časa za pripravo na učenje s tabličnim računalnikom.
- **Med pogostostjo uporabe tabličnih računalnikov pri pouku angleščine v 1. triletju in strokovno usposobljenostjo za uporabo tabličnih računalnikov pri pouku angleščine se vidi povezava**. Učiteljica 1 z veliko izkušnjami in izobraževanji za delo s tabličnimi računalniki pri svojem poučevanju pogosteje uporablja tablične računalnike kot ostale učiteljice, ki nimajo še veliko izkušenj in izobraževanj za poučevanje s tabličnimi računalniki.

Kakšno je mnenje učiteljev o rabi interaktivne table in/ali tabličnega računalnika za učenje angleščine v 1. triletju?

- Vse učiteljice v spletnem anketnem vprašalniku se najbolj strinjajo z dvema trditvama: **če učitelj rad uporablja interaktivno tablo, s tem navduši tudi učence za njeno uporabo ter se z učenci ob uporabi interaktivne table zabavajo**.
- Vse štiri učiteljice, s katerimi sem izvedla intervju, so **tablične računalnike**, tako kot jaz, začele uporabljati **zaradi povečanja motivacije** učencev pri učenju angleškega jezika, saj vidijo motivacijo že v samem tehnološkem orodju.

Na kakšen način uporabljajo učitelji interaktivno tablo in/ali tablični računalnik za učenje angleščine v 1. triletju?

- Pri virih za uporabo interaktivne table učiteljic prevladuje **internet** s 47,8 % vseh učiteljic. Programsko opremo interaktivne table izkorišča le sedem učiteljic.
- Polovica učiteljic (42,4 %) pogostokrat uporablja interaktivno tablo pri obravnavi osnovnih **širših** tem, kot so barve, oblačila, števila, vreme, navade … najpogosteje za ponavljanje in utrjevanje učne snovi.
- Večina učiteljic (90,9 %) meni, da **je interaktivna tabla najbolj primerna za frontalno obliko dela** (pomanjkanje koriščenja interaktivnosti table).
- Učiteljica 1, 2 in 3 tablične računalnike uporabljajo **za ponavljanje in utrjevanje snovi** preko raznih didaktičnih iger. Učiteljica 3 jih je uporabila tudi za **preverjanje znanja**, Učiteljica 4 pa le za usvajanje **novega besedišča.** Vir njihovega materiala je

internet. Učiteljice 1, 2 in 3 so za najpogostejšo temo učenja s tabličnimi računalniki izpostavile **široke teme**. Učiteljice 1, 2 in 3 so navedle kot najprimernejšo obliko učenja s tabličnimi računalniki **skupinsko obliko** zaradi lažje priprave in organizacije pouka ter nadzora nad učenjem učencev ter medsebojni pomoči ali po mnenju Učiteljic 1, 3 in 4 tudi **delo v paru**. Učiteljica 2 je izpostavila tudi **individualno obliko**, saj učenci želijo imeti vsak svoj tablični računalnik.

Pri ciljih vezanih na učence smo dobili naslednje pomembne rezultate:

Učenci v 1. triletju, ki so sodelovali v raziskavi, se večinoma radi učijo angleščino in so pri učenju s pomočjo IKT pri pouku angleščine motivirani, saj se učenci najraje učijo angleščino, če pri tem uporabljajo tablični računalnik. Skoraj čisto vsi učenci se zavedajo koristi znanja angleščine v življenju. Veliko učencev bi tudi rado obiskalo Veliko Britanijo in spoznalo angleško kulturo.

Radi uporabljajo tudi interaktivno tablo, se igrajo igre v razredu ali se gibajo. Pogostost uporabe interaktivne table in/ali tabličnega računalnika pri pouku ni pogoj za to, da se učenec rad uči angleščino. Večina učencev bi rada uporabljala interaktivno tablo in/ali tablični računalnik vsako uro angleščine. Več učencev bi raje vsak dan uporabljalo tablični računalnik kot interaktivno tablo.

Polovica učiteljic meni, da so učenci za delo z interaktivno tablo precej motivirani. Vse učiteljice, ki uporabljajo tablične računalnike in s katerimi sem opravila intervju, pa menijo, da so učenci zelo motivirani za učenje angleščine s tabličnimi računalniki. Največ učiteljic meni, da učence pri učenju z interaktivno tablo kot tudi pri učenju s tabličnimi računalniki, najbolj motivirajo animacije ali privlačnost didaktičnih iger.

Prednosti in slabosti interaktivne table in tabličnih računalnikov tudi lahko vplivajo na motivacijo učencev za učenje angleščine. Kot najpomembnejši prednosti interaktivne table so učiteljice izpostavile njeno interaktivnost in nazornost pri pouku, kot največje slabosti pa frontalno obliko dela s čakanjem učencev na vrsto priti k tabli in tehnične težave. Pod prednosti uporabe tabličnih računalnikov, ki vplivajo na motivacijo učencev za učenje angleščine, so učiteljice v intervjuju navedle: privlačnost in interaktivnost tabličnega računalnika kot učnega pripomočka, drugačen način učenja, ki pa je njim blizu in dviguje njihovo samozavest, samostojnost in odgovornost učenja, omogočeno zanimivo medsebojno sodelovanje in pomoč, ne nujna pomoč učitelja pri učenju s takojšnjo povratno informacijo, kvalitetno utrjevanje snovi in možnost raziskovanja. Pod pomanjkljivostmi uporabe tabličnih računalnikov, ki najbolj vplivajo na demotivacijo učencev pa omenjajo največ tehnične težave (prekinjena povezava z internetom, nedelovanje ali slabo delovanje določene aplikacije), čakanje na rešitev problema ali priti na vrsto, slabše zmogljivi tablični računalniki ali slabša usposobljenost učitelja, neustrezne naloge na določeni aplikaciji, slabše znanje učencev za delo s tabličnimi računalniki zaradi premalo izkušenj z nečim novim ali to, da smejo učenci tablične računalnike uporabiti le za to, kar jim določi učitelj.

Učenci pri pouku angleščine radi uporabljajo za enake dejavnosti tako interaktivno tablo kot tablični računalnik. Te dejavnosti so: prepevanje pesmic, poslušanje in ogled zgodb, dramatiziranje, igro vlog, povezovanje zvočnih slik, besed, gibalne naloge, pisanje, risanje in barvanje, zabavne zvočne igrice, ki se govorno odzovejo. Učenci najraje uporabljajo interaktivno tablo in/ali tablični računalnik pri pouku angleščine za risanje in barvanje ali za igro zabavnih zvočnih igric, ki se govorno odzovejo. Te dejavnosti smo pogosto vključevali v pouk z interaktivno tablo in/ali tabličnimi računalniki, saj smo opazili navdušenje učencev ob

teh dejavnostih. Učiteljice, ki so sodelovale v intervjuju in ki pri pouku angleščine v 1. triletju uporabljajo tudi tablične računalnike, so navedle pogosto utrjevanje in ponavljanje znanja z didaktičnimi interaktivnimi igricami ali iskanje novih informacij. Učiteljice, ki poučujejo angleščino v 1. triletju in pri pouku uporabljajo interaktivno tablo, pa so navedle kot najpogostejšo dejavnost, pri kateri uporabljajo interaktivno tablo, poslušanje in ogled zgodb, kjer je za mlajše otroke premalo interaktivnosti za dobro učenje.

Tablični računalnik učenci najraje uporabljajo tako, da imajo vsak svojega, v individualni obliki. Zaradi lažje in hitrejše organizacije dela ter boljšega nadzora nad učenci smo večkrat oblikovali delo v skupinah. V skupinah so učenci delali tako, da je imel vsak svoj tablični računalnik. Tudi učiteljice so v intervjujih navedle, da imajo otroci radi vsak svoj tablični računalnik in so jih tako uporabile v kombinaciji z drugimi oblikami poučevanja. Delo v paru pa je potekalo največkrat tako, da je par imel en tablični računalnik, ker je bilo tako omogočeno boljše sodelovanje med učencema. Tudi interaktivno tablo radi sami uporabljajo, zanimivo jih je največ omenilo, da v frontalni obliki, tako da so z učiteljem in ostalimi učenci skupaj. To je najpogostejša oblika poučevanja učiteljic, ki poučujejo angleščino v 1. triletju in tudi naša. Učiteljice v frontalni obliki vidijo slabosti, sami se s tem prepričanjem ne strinjamo, saj so tudi učenci izrazili, da jim je takšna oblika učenja blizu, in smo prepričani, da mlajši otroci tako lahko dobijo učiteljevo potrditev in pomoč ter čutijo stik z ostalimi sošolci.

Veliko otrok doma uporablja računalnik in/ali tablični računalnik za aplikacije/programe na tabličnem računalniku tako v slovenskem kot angleškem jeziku ali le v angleškem jeziku. Povezave so pokazale, da se učenci, ki doma uporabljajo, ne glede na to, kako pogosto, računalnik ali tablični računalnik za igro računalniških igric v angleškem jeziku ali za reševanje določenih poučnih nalog v angleščini, radi učijo angleščino. Pokazale so tudi, da bi učenci, ki doma uporabljajo računalnik ali tablični računalnik za reševanje določenih poučnih nalog v angleščini, radi obiskali Veliko Britanijo in bolje spoznali angleško kulturo. Zaznava uspešnosti učenja angleščine učencev 1. triletja pa ni v povezavi z željo učencev, kako pogosto bi uporabili interaktivno tablo in/ali tablični računalnik pri pouku angleščine ali računalnik/tablični računalnik doma. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, imajo tako dobro mnenje o svojem znanju angleščine ne glede na to, kako pogosto bi radi uporabljali tablični računalnik pri pouku angleščine.

<u>Pri ciljih vezanih na učitelje sem dobila naslednje pomembne rezultate:</u>

Večina učiteljic, ki so sodelovale v raziskavi, ima interaktivno tablo v razredu več kot dve leti, a le v nekaj učilnicah. Pri pouku angleščine v 1. triletju jo uporabljajo le nekajkrat mesečno. Svoje kompetence za poučevanje angleščine z interaktivno tablo so učiteljice ocenile kot dobre.

Učiteljice, ki uporabljajo tablične računalnike, pa so jih pričele uporabljati pred dvema letoma ali tremi leti, uporabljajo jih približno 2 krat do 4 krat letno, ena učiteljica enkrat na dva meseca. Vse so jih najmanj uporabile v 1. razredu. Dve učiteljici sta svoje kompetence ocenili kot slabe, ena učiteljica kot srednje in ena učiteljica kot dobre.

Vse učiteljice se najbolj strinjajo z dvema trditvama: če učiteljica rada uporablja interaktivno tablo, s tem navduši tudi učence za njeno uporabo ter da se učenci ob uporabi interaktivne table zabavajo. Približno enako se strinjajo tudi s trditvami, da so učenci navdušeni nad uporabo interaktivne table, da se je izboljšal standard dela ter, da imajo z uporabo interaktivne table učenci možnost komunikacije s svetom zunaj razreda. Koristijo

povezavo z internetom in prevladujoča je frontalna oblika poučevanja. Zelo malo jih koristi programsko opremo interaktivnih tabel.

Vse štiri učiteljice so tablične računalnike začele uporabljati zaradi povečanja motivacije učencev pri učenju angleškega jezika, saj vidijo motivacijo že v samem tehnološkem orodju. Tako interaktivno tablo kot tablične računalnike učiteljice pogosto uporabijo za obravnavo širših, splošnih tem, ki jih medpredmetno povezujejo. Le dve učiteljici tablične računalnike lahko uporabljata v kombinaciji z interaktivno tablo. Do sedaj so tablične računalnike tri učiteljice izkoristile preko cele šolske ure, le ena jih je v skupinski obliki največkrat koristila 10-15 min. Izpostavile so prednost skupinske oblike učenja in učenja v paru (z enim tabličnim računalnikom ali vsak svojim) zaradi priprave in organizacije pouka kot tudi spodbude sodelovalnega učenja.

3. Zaključek

Pri vsaki vpeljavi novega tehnološkega orodja, ki ga bo učitelj ali/in učenec uporabljal pri pouku, se mora učitelj vprašati, kako ga bo kvalitetno vključil v pouk. Učenci radi uporabljajo tako interaktivno tablo kot tablične računalnike. Seveda je motivacija za učenje še večja, če jim učitelj pri pouku z IKT omogoči učenje preko igre, vseh čutov, prilagodi pouk različnim učnim stilom učencev, omogoči povratno informacijo, jih poveže z realnim, zunanjim, širšim svetom, omogoči sodelovanje z drugimi učenci. Za dosego tega cilja, se mora učitelj stalno izobraževati, imeti podporo vodstva šole, računalničarja in seveda svoj interes za uporabo IKT pri pouku. Vse slabosti interaktivne table in/ali tabličnih računalnikov mora učitelj upoštevati in jih predvidevati ter jim prilagoditi nov način poučevanja. Bennett & Lockyer, 2008; Bethel, Bernard, Abrami, & Wade, 2008; Smith idr., 2005; Sweeney, (2010) poudarjajo potrebo po izpopolnjevanju učiteljev za primerno uporabo interaktivne table kot tudi pomoč učiteljem pri reševanju tehničnih težav, ki se lahko pojavijo med učno uro in zahtevajo takojšnji ukrep.

Med pomanjkljivosti naše raziskave štejemo premajhen vzorec in nezmožnost posploševanja. Angleščino smo lahko v šolskem letu 2014/2015 učili le v 1. ter 2. razredu kot dodatno dejavnost, saj smo kot razredniki prvega razreda učili tudi druge šolske predmete in šola še ni bila v uvajanju angleščine v 1. triletje. Raba interaktivne table pri pouku učiteljev angleščine v 1. triletju še ni tako pogosta, raba tabličnih računalnikov celo redka.

V bodoče bi bilo dobro v raziskavi povečati vzorec raziskovanja in preveriti uspešnost učenja angleščine z IKT ter pri izvajanju dejavnosti z IKT omogočiti učencem več komunikacije in sodelovanja z otroki drugih držav, s katerimi bi uporabljali angleščino kot jezik sporazumevanja.

4. Literatura

Alvarez, C. idr. (2013). *Callboard: Fostering new media literacies in the classroom through Collaborative problem solving supported by digital pens and interactive whiteboards*. Computers & Education, 63: 368–379.

Bennet, S. & Lockyer, L. (2008). *A study of teachers' integration of interactive whiteboards into four Australian primary school classrooms*. Learning, Media and Technology, 33(4): 289–300.

Bethel, E. C., Bernard, R. M., Abrami, P. C. & Wade, A. C. (2008). *Ubiquitous computing in K-12 classrooms: A systematic review. The eight annual Campbell collaboration colloquium.* Vancouver, BC.

Boekaerts, M. (2013). *Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju.* V Dumont, H., Istance, D. & Benavides F. O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. OECD. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: 83–101.

Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). *How to ... teach english with technology*. London: Pearson Education Limited: 5–10.

Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. V Damon, W. & Eisenberg, N. (ur.). Handbook of child psychology, New York: John Wiley & Sons, Vol. 3: 1017–1095.

Fekonja Peklaj, U. & Marjanovič Umek, L. (2015). *Positive and Negative aspects of the IWB and tablet computers in the first grade of primary school: a multiple-perspective approach.* Early Child Development and Care, 185:6, 99–1015. Pridobljeno 28. 2. 2016 s http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.974592

Gole, I. & Hadler, M. (2015). *Učenje s tablicami na razredni stopnji*. Primeri iz prakse. V Kaj nam prinaša e-Šolska torba. Zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba. Kranjska Gora, 27.–29. 5. 2015. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Hall I. & Higgins S. (2005). *Primary school student's perceptions of interactive whiteboards.* Journal of Computer Assisted Learning, 21(2): 17–102.

Hidi, S. (2000). *An interest researcher's perpective*: *The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation: The search for optimal motivation and performance.* San Diego:Academic Press: 309– 339.

Hoskins Sakamoto, B. (2014). *The Role of technology in early years language education*. Early Years Second Language Education: International perspectives on theory and Practice. Routledge Edited by Sandie Mourão, Mónica Lourenço. My chapter: The role of technology in early years language education (Forthcoming). The role of technology in L2 education: 149–161.

Juriševič, M. (2009). *Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem triletju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje*. V Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: 97–114.

Kovač, M. (2015). *Kje so meje digitalnih in tiskanih učnih gradiv?* Predavanje na 17.konferenci založbe Oxford University Press, 4. 12. 2015. Ljubljana: Oxford University Press.

Lieberman, D., Bates, C. & So, J. (2009). *Young children's learning with digital media.* Computers in Schools, 26(4): 271–83.

Renninger, K. A. (2000). *Individual interest and its implications for understnding intrinsic motivation.* V Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (ur.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. San Diego: Academic Press: 373–404.

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Pridobljeno 14. 7. 2011 s http://www.elearnspace.org/Knowing _LowRes.pdf

Smith, H. idr. (2005). *Interactive whiteboards: boon or bandwagon?* A critical review of the

literature. Journal of Computer Assisted Learning, 21(2): 91–101.

Skela J., Razdevšek Pučko C. & Čok L. (1999). *Spodbujanje motivacije za učenje tujega jezika.* V Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani ter Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije Koper: 28–41.

Sulčič, V. & Lesjak, D. (2007). *Uporaba e-učilnice v terciarnem izobraževanju: študija primera*. Management, 2 (1): 51–63.

Sweeney, T. (2010). *Transforming pedagogy through interactive whiteboard: Using activity theory to understand tensions in practice.* Australian Educational Computing, 24(2): 28–34.

Yanez, L. & Coyle, Y. (2011). *Children's perceptions of learning with an interactive* whiteboard. ELT Journal Volume, 65(4). London: Oxford University Press.

Ziegler, N. & Feucht, F. (2012): *Technology and second language learning: Developmental recommendations for early-childhood education.* V Blake S., Winsor D. & Allen L. (eds). Technology and Young Children: Bridging the Communication – Generation Gap. Hershey, PA: IGI Global: 81–152.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Marjana Ražen, profesorica razrednega pouka. Poučuje na Osnovni šoli Gorje. Na šoli je uporaba IKT že nekaj let prednostna naloga. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani leta 2000. Študij je nadgradila s triletnim študijskim programom za poučevanje angleškega jezika v 2. obdobju devetletne osnovne šole v letih 1998–2001. Leta 2001 je opravila tudi usposabljanje za vaditelja plavanja. Ima 16 let delovne dobe. Poučuje v 1. triletju osnovne šole. Deset let je vodila dodatni program učenja angleškega jezika mlajših otrok (1. triletje). Tri leta je poučevala angleški jezik v 4. in 5. razredu ter oddelku podaljšanega bivanja. Po zaključku rednega štiriletnega študija je obiskovala dvoletni magistrski študij Poučevanje na razredni stopnji (leto vpisa 2001/2002), v katerega je bilo vključeno tudi zgodnje učenje/poučevanje tujega jezika. Nato je v ospredje stopila družina. Postala je mamica Tomažu in Ani. Magistrski študij pa je v letu 2016 uspešno zaključila.

Mobilna aplikacija go2GO kot turistični produkt učencev OŠ Frana Erjavca Nova Gorica

Mobile Application go2GO as a Tourist Product of Fran Erjavec Primary School Pupils from Nova Gorica

Helena Cizej

OŠ Frana Erjavca Nova Gorica
helena.cizej@gmail.com

Povzetek

Tudi v osnovnih šolah se učitelji vse bolj zavedamo pomembnosti razvijanja podjetnostnih kompetenc s ciljem pripraviti učence, da se bodo po opravljenem izobraževanju sposobni aktivno vključiti na trg dela in bili sposobni razviti svoje poslovne ideje v skladu s potrebami današnje družbe. Članek predstavlja posamezne faze dela z učenci na poti od poslovne ideje do končnega turističnega produkta – mobilne aplikacije go2GO.

Mobilna aplikacija go2GO je zaživela v našem okolju. Učenci po njej radi posegajo v prostem času, vzbudila je precejšnje zanimanje kot potencialni element turistične ponudbe naše občine, z vsebinsko nadgradnjo pa bo postala dober odgovor na vse močnejše izzive po vključevanju prenosnih telefonov in pametnih tablic v šolske ekskurzije.

Ključne besede: digitalne kompetence, IKT tehnologija, mobilna aplikacija, podjetniške kompetence, trženje.

Abstract

In elementary schools, teachers are also increasingly aware of the importance of developing entrepreneurial competences with the goal of preparing pupils to be able to actively participate in the labor market after they complete their education and be able to develop their business ideas in accordance with the needs of today's society. The article presents individual phases of work with pupils on the way from the business idea to the final tourist product - the mobile application go2GO.

The go2GO mobile application has come to life in our environment. Pupils like to interact with it in free time, it has attracted considerable interest as a potential element of the tourist offer of our municipality, and the content upgrade will become a good answer to the growing challenges of integrating mobile phones and smart tablets into school excursions.

Keywords: ICT technology, digital competences, entrepreneurial competences, marketing, mobile aplication.

1. Uvod

Zgodovina nastanka mesta Nove Gorice se je začela pisati neposredno po koncu druge svetovne vojne z določitvijo meje med Jugoslavijo in Italijo. Idejni arhitekt in urbanist Edvard Ravnikar si je zamislil Novo Gorico kot vrtno mesto, ki bi ″sijalo preko meje″. Prve mestne zgradbe so nastale pod rokami mladinskih delovnih brigad iz vseh koncev Jugoslavije. Mesto Nova Gorica je najmlajše mesto v Sloveniji in letos praznuje 70 let svojega nastanka.

Na naši šoli že celo leto potekajo številne dejavnosti v počastitev okroglega jubileja Nove Gorice. Učenci sedmega in osmega razreda, ki so sodelovali v turističnem krožku, so se zato odločili, da bodo znotraj projekta Turizmu pomaga lastna glava pripravili prav poseben turistični produkt posvečen našemu mestu.

Naš prostor je nekaj posebnega v evropskem merilu. Redkokje lahko naletiš na dve mesti ob nekdanji (železni) meji med vzhodnim in zahodnim blokom, ki sta postali leta 2004 simbol evropskega združenja. V duhu evropskega povezovanja in sodelovanja so učenci sklenili, da bodo pri oblikovanju turističnega proizvoda vključili tudi sosednjo Gorico v Italiji.

Ker pa živimo v dobi prenosnih telefonov in tablic, ki postajajo med turisti nepogrešljivi vir iskanja podatkov in mesto zabave, so učenci s pomočjo mentorjev izdelali edinstveno kolesarsko pot po ulicah Nove Gorice in Gorice v obliki mobilne aplikacije.

Namen članka je predstaviti posamezne faze dela z učenci na poti od ideje do končnega turističnega produkta. Izpostavljeni so nekateri inovativni pristopi in načini dela, po katerih kot učitelji pri samem pouku redkokdaj posežemo.

2. Osrednji del besedila

V luči osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje 21.stoletja, ki jih je opredelil evropski referenčni okvir ključnih kompetenc, so učenci znotraj omenjenega projekta razvijali predvsem dve kompetenci:

- kompetenco samoiniciativnosti in podjetnosti ter
- digitalno kompetenco.

Z vidika šolskega kurikuluma predstavlja podjetniška kompetenca kroskurikularno kompetenco, ki vključuje kreativnost, kritično mišljenje, inovativnost, prevzemanje odgovornosti ter sposobnost načrtovanja in upravljanja projektov, da bi dosegli določene cilje.

Dandanes je nujno potrebno, da učence naučimo kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti in samoiniciativnosti. Zato sem kot mentorica poskušala pri učencih spodbujati pozitiven odnos do inovativnosti in podjetnosti z namenom, da bodo učenci razvijali podjetne zmožnosti, da bodo eksperimentirali z različnimi podjetniškimi projekti ter nenazadnje sami izbirali in sprejemali odločitve na poti do končnega turističnega produkta.

Sama narava tekmovanja znotraj državnega projekta Turizmu pomaga lastna glava narekuje, da učenci napišejo raziskovalno nalogo z osnovnimi prvinami poslovnega načrta. Raziskovalna naloga je dostopna na spletni strani Osnovne šole Frana Erjavca Nova Gorica. Pri izdelavi raziskovalne naloge so se učenci soočili z mnogoterimi za njih novimi izzivi kot so iskanje poslovne ideje, oblikovanje logotipa turističnega produkta, analiza trga, trženje izdelka,…

Pri iskanju idej smo nemalokrat posegli po klasični tehniki ustvarjalnosti, tehniki – viharjenje možganov, možganska nevihta ali brainstorming. Da sem kot mentorica pri učencih dosegla višjo stopnjo inovativnosti in kreativnosti. sem vpeljala pet zlatih pravil:

- jasno določimo problem,
- ideje naj bodo kratke in jasne,
- vsaka ideja je dobrodošla,
- v fazi iskanja idej ni kritike ter
- gradimo na idejah drugih članov skupine.

Pri samem projektu so učenci razvijali še eno izmed ključnih kompetenc – digitalno kompetenco. Digitalne kompetence postajajo ključne v sodobni družbi in sodobnem gospodarstvu.

Ko govorimo o digitalnih kompetencah, ne mislimo samo na brskanje po internetu, temveč na zbir različnih znanj in spretnosti, ki jih lahko razdelimo na pet področij. Poročilo Evropske komisije (2014) določa znotraj projekta DIGCOMP naslednja področja digitalne kompetence:

1. Informacije: identificirati, najti, predelati, shraniti, organizirati in analizirati digitalno informacijo, vrednotiti relevantnost in namen.
2. Komunikacija: komunicirati v digitalnem okolju, izmenjavati vsebine s pomočjo spletnih orodij, povezovati in sodelovati z drugimi s pomočjo digitalnih orodij, delovati in sodelovati v skupnostih ter omrežjih, medkulturno zavedanje.
3. Ustvarjanje vsebin: ustvarjati in urejati nove vsebine (od urejanja besedil do slik in videa); integrirati in ponovno predelati prejšnje znanje ter vsebine; ustvariti kreativne izdelke, medijske vsebine in programirati; uporabiti in spoštovati avtorske pravice.
4. Varnost: osebna zaščita, varovanje podatkov, varovanje digitalne identitete, varnostni ukrepi, varna in smiselna raba.
5. Reševanje problemov: ugotoviti digitalne potrebe in vire, sprejemati utemeljene odločitve o najprimernejšem digitalnem orodju glede na namen in potrebe, reševati konceptualne probleme s pomočjo digitalnih orodij, kreativno uporabljati tehnologijo, reševati tehnične probleme, nadgrajevati svoje kompetence in kompetence drugih.

Učenci so bili postavljeni pred številnimi izzivi, ki razvijajo digitalne kompetence. Poiskati so morali podatke na spletnih straneh, posneti predstavitveni film, izdelati reklamni material, z računalniškim programom narisati znamenitosti Nove Gorice in Gorice ter preizkusiti delovanje mobilne aplikacije na terenu.

V nadaljevanju članka sledi kratek opis posameznih faz dela.

2.1. Od ideje do mobilne aplikacije go2GO

Na prvem srečanju so učenci turističnega krožka viharili možgane, kako povezati letošnjo temo turizma »Potujem, torej sem« s 70. obletnico Nove Gorice. Mesto Nova Gorica je eno najmlajših mest v Sloveniji, ki leži neposredno ob meji z Italijo. Da bi povezali prostor v celoto, kot je včasih tudi bilo, so se odločili, da bodo vključili v projekt tudi sosednjo Gorico v Italiji. Naenkrat so dobili prostor z zelo bogato zgodovino in kulturno dediščino kot nalašč za novi turistični produkt. Kot mentorica sem v začetni fazi učence spodbujala k iskanju novega turističnega produkta, ki ga še ni na našem trgu. Zelo hitro in enotno so učenci sklenili, da bo potovanje skozi obe mesti Gorice potovanje s kolesom na najbolj aktiven način v obliki iskanja znanja o zgodovini in kulturi naših krajev.

Učencem sem nato predstavila pomen analize trga in metode dela za raziskovanje tržišča. Tega so se učenci lotili v dveh korakih: najprej z anketo poznavanja zgodovine in kulture obeh mest med sovrstniki in nato z zbiranjem podatkov o obstoječi ponudbi.

Učenci so med šestošolci in sedmošolci izvedli anketo, kako dobro poznajo znamenitosti Nove Gorice in sosednje Gorice. Pri tem se je marsikateri med njimi prvič soočil s pisanjem ankete in njene analize. S pomočjo slik, na katerih so bile različne znamenitosti Nove Gorice in Gorice ter različnih vprašanj iz zgodovine obeh mest, so ugotovili, da so učenci na splošno dobro prepoznali glavne znamenitosti in zgodovinske dogodke Nove Gorice, medtem ko so bili v poznavanju sosednje Gorice nekoliko manj uspešni. Pri poznavanju manj znanih zanimivosti obeh mest pa so bili učenci dokaj šibki. Zaključek ankete je bil, da bi bilo potrebno učencem na zanimiv način še bolj približati bogato zgodovino in kulturo obeh mest.

Pri iskanju podatkov o obstoječi ponudbi, povezani z aktivnim načinom iskanja znanja o zgodovini in kulturi naših dveh mest na kolesu, so učenci obiskali TIC Nova Gorica in TIC Gorica. Ob naboru pestre palete ponudb so učenci hitro ugotovili sledeče:

- nekatere kolesarske poti že obstajajo, vendar samo z opisi poti in znamenitosti, ne pa z aktivnejšim iskanjem podatkov v prostoru v stilu ″iskanja zaklada″,
- kolesarske poti kot turističnega produkta, ki bi povezoval obe Gorici, na trgu ni.





Sliki 1 in 2: Obisk učencev v TIC-u Nova Gorica in iskanje podatkov o turistični ponudbi.

Po vseh teh poizvedbah in analizah se je učencem le skristalizirala ideja, da bo letošnji turistični produkt nova mobilna aplikacija, ki bo uporabnika popeljala skozi Novo Gorico in Gorico z aktivnim raziskovanjem prostora in reševanjem nalog tipa poišči odgovor v prostoru, izračunaj, poglej kratek film, prisluhni pesmi, naredi selfi, ipd.

V fazi iskanja slogana za mobilno aplikacijo sem jim kot mentorica dala dve nalogi. Slogan mora biti enostaven in v sebi mora imeti čim bolj močno sporočilo. Zelo aktivno so »viharili« svoje možgane od slogana I feel Goriška do slogana I′m feeliNG. Šele čez nekaj časa se je enemu od njih utrnila ideja go2GO. Vsi so bili takoj za, ker je slogan go2GO slogan, ki si ga lahko hitro zapomniš in ti hkrati pove bistvo naše mobilne aplikacije – potovanje oziroma spoznavanje obeh Goric.

2.2. Oblikovanje turističnega proizvoda

Učenci so pri oblikovanju turističnega proizvoda imeli nalogo pripraviti celotno vsebino za mobilno aplikacijo go2GO. Pri tem so razvijali nemalo katere kompetence 21.stoletja kot so digitalna pismenost, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest,…

Samo delo je bilo razdeljeno na več faz:

- izbrati naravne in kulturne znamenitosti Nove Gorice in Gorice,
- razdeliti znamenitosti po skupinah učencev,
- poiskati informacije, legende, zgodbe po knjigah, prospektih, medmrežju,
- doživeti prostor – fotografirati znamenitosti, poiskati manj znane podatke v prostoru in
- pripraviti čim bolj zanimive naloge za mobilno aplikacijo.

S pomočjo številnih miselnih vzorcev in listkov, na katerih so učenci pisali svoje predloge, so se osredotočili na najbolj pomembne znamenitosti, ki jih turistom ponujata naši dve mesti. Glede na interese so se nato razdelili v skupine glede na izbrane znamenitosti in začeli iskati podatke v knjigah, prospektih ali na medmrežju.

V tej fazi dela sem kot mentorica morala svoje učence zelo spodbujati in jim stati ob strani, da se niso prehitro zadovoljili s splošnimi podatki in da so naredili nekaj korakov naprej in poiskali takšne podatke, ki bi lahko bili za uporabnika mobilne aplikacije najbolj zanimivi. Tako so pri iskanju podatkov odkrili lokalno kulinarično specialiteto kostanjeviški presnic, ki jo domačini sploh ne poznajo ter dejstvo, da je Nova Gorica nastala na mestu, kjer je bilo včasih pokopališče. Učenci so na medmrežju našli kar nekaj zanimivih kratkih dokumentarnih filmov, katere so uporabili za oblikovanje nalog.

Da so lahko učenci postavili naloge tipa poišči letnico v prostoru, izračunaj dolžino polmera mozaika, višino hriba, poišči repliko in naredi selfi …, so po dolgem in po čez prečesali obe Gorici in pri tem naredili veliko posnetkov.

Najtežji del naloge je učencem predstavljajo oblikovanje dovolj zanimivih vprašanj. Kot mentorica sem od učencev želela dvoje: da oblikujejo takšen tip naloge, katero lahko uporabnik mobilne aplikacije reši samo, če podatek poišče v prostoru in prostor tako resnično doživi ter da pri oblikovanju nalog posežejo po najrazličnejših področjih znanj od vprašanj po zgodovinskih dejstev do vprašanj s področja geografije, slovenščine, glasbe, kulinarike, biologije ali fizike.

V zaključnem delu vsebinske priprave za mobilno aplikacijo so učenci pripravili za vsako znamenitost kratek opis znamenitosti, navodila za pot do znamenitosti ter vprašanja oziroma naloge.

Učenci so se pri tem resnično veliko naučili, saj so bili zelo motivirani, da bodo soavtorji mobilne aplikacije. To poslovno idejo so tako močno ponotranjili, da so jim bila naša srečanja v veliko veselje.

Primer pripravljene vsebine za mobilno aplikacijo:

Dobrodošel! Smo učenci Osnovne šole Frana Erjavca. Naredili smo mobilno aplikacijo **go2GO**, s katero boš spoznal bolj ali manj znane kotičke dveh zelo različnih mest: Nove Gorice v Sloveniji in Gorice v Italiji. Ker si željan novega znanja in dogodivščin, predlagamo, da kar začneš.

Naša prva točka je železniška postaja v Novi Gorici.

Čez cesto se nahaja Trg Evrope. Nastal je ob vstopu Slovenije v Evropsko unijo in nemudoma postal simbol somestja obeh Goric kot tudi simbol evropskega združenja. Sredi trga je Mozaik nove Evrope.

Malo rekreacije ne škodi. S pomočjo korakov določi, kakšen polmer ima zunanji krog Mozaika nove Evrope.

A) Okoli 2 metra.

C) Okoli 50 metrov.

B) Okoli 20 metrov.

D) Okoli 10 metrov.



Naredi tudi selfi, in sicer tako, da z desno nogo stojiš v Sloveniji, z levo pa v Italiji.

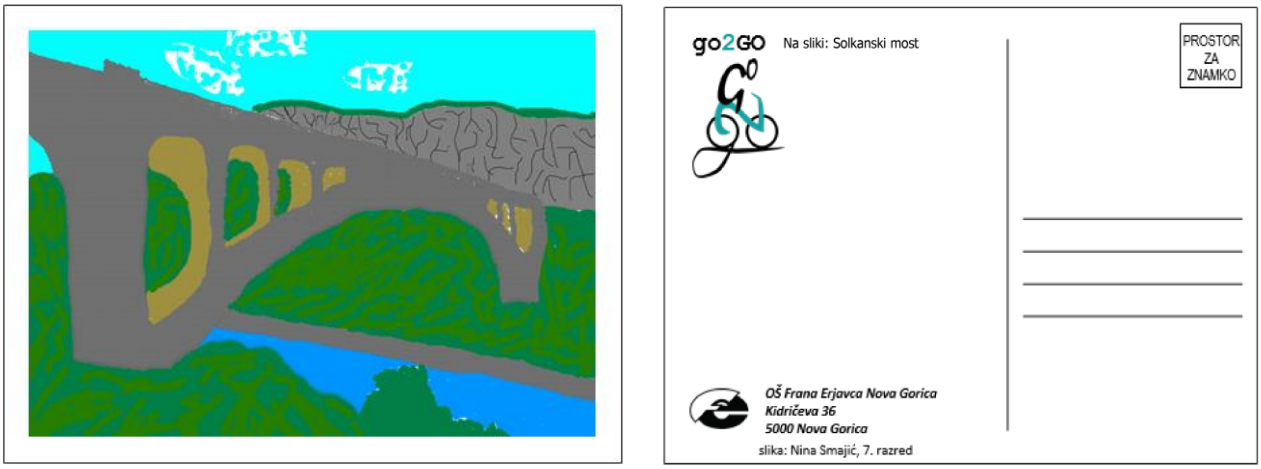
2.3. Trženje mobilne aplikacije go2GO

Največ digitalnih kompetenc in samoiniciativnosti ter podjetnosti so učenci pokazali v fazi priprave mobilne aplikacije za marketing. Imeli so nalogo pripraviti logotip, propagandni material ter oglaševalski film. Velik del je pri tem opravila somentorica projekta, učiteljica računalništva, Barbara Šavli. Z njeno pomočjo so učenci oblikovali zelo posrečen logotip z zelo izraznim sporočilom.



Slika 3: Logotip naše mobilne aplikacije.

V računalniški učilnici so učenci preživeli kar nekaj ur, da so z računalniškim programom paint.net narisali izbrane znamenitosti, katere so nato vključili pri oblikovanju razglednic kot propagandnega materiala.



Slika 4: Primer razglednice.

Rdečo nit našega oglaševalskega filma smo zelo natančno opredelili pred samim začetkom snemanja. Glavni snemalec in igralci so bili učenci, stranska kamera in fotoaparat pa sta bila v rokah mentoric. Da je film dobil obliko in glasbo, je poskrbela učiteljica Barbara Šavli s pomočjo programa Pinnacle Studio 20 Ultimate. Sporočilna nota filma je v današnjem času, ko Evropa ponovno postavlja meje, zelo pomembna. V filmu smo predstavili našo mobilno aplikacijo kot zanimivo sredstvo za spoznavanje dveh narodov, ki živita skupaj, a se še vedno zelo malo poznata.

Tovrstno delo je bilo za učence najbolj zanimivo. Ogromno idej se je porodilo na mestu snemanja, učenci pa so bili hkrati zelo kritični in zahtevni do sebe in na koncu tudi zelo ponosni na izdelek.



Slika 5: Učenci kot igralci med snemanjem.



Slika 6: Glavni snemalec filma.

Na veliko željo učencev, da njihova poslovna ideja resnično zaživi, je s pomočjo programa MIT App Inventor 2 učitelj Jernej Ferjančič oblikoval enega od redkih primerov mobilne aplikacije, kjer so vsebino pripravili učenci. Najbolj kritični uporabniki mobilne aplikacije so bili sami učenci, ko so s svojimi več kot dobrodošlimi predlogi opozorili na kakšno napako same aplikacije.

Slika 7: QR koda za dostop do mobilne aplikacije go2GO OŠ Frana Erjavca Nova Gorica.



Slika 8: Testiranje mobilne aplikacije.

3. Zaključek

Prostora za razvijanje podjetnostnih kompetenc je v naših utečenih učnih načrtih še vedno premalo. Razviti poslovno idejo v poslovni načrt in v končni izdelek je zato še vedno domena raznih projektov ali izbirnih predmetov na šoli, kjer sodeluje le ožji krog učencev. Kot mentorica sem sodelovala že v številnih projektih, v katerih so nemalo katere zanimive ideje in izdelki ostali sami sebi namen, skratka pozabljeni na policah. Z omenjenim projektom izdelave mobilne aplikacije go2GO pa nam je uspelo ponuditi v prvi vrsti produkt, ki ga ni moč zaslediti v turistični ponudbi niti Nove Gorice niti Gorice, v drugi vrsti pa ponuditi produkt, za katerega je zainteresirana širša javnost. Tako smo uporabnost naše mobilne aplikacije predstavili v Kopru in Mariboru, Novogoričanom pa v tednu Mobilnosti. Največjo vrednost mobilne aplikacije go2GO pa kot učiteljica geografije vidim v njeni vsebinski nadgradnji in v vključitvi kot sodobne informacijske tehnologije pri samem pouku.



Slika 9: Predstavitev mobilne aplikacije v projektu Turizmu pomaga lastna glava.



Slika 10: Predstavitev mobilne aplikacije v tednu Mobilnosti v Novi Gorici.

4. Literatura

Čepič Vogrinčič, M. (2015). Računalniška in informacijska pismenost je rezultat pedagoškega dela. Prispevek predstavljen na mednarodni konferenci SIRikt 2015. Prispevek pridobljen s http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-SIRIKT2015.pdf (10. 11. 2017).

Evropska komisija. (2014). Digital agenda for Europe. Pridobljeno s http://europa.eu/!bY34KD (10. 11. 2017).

Evropska komisija. (2007). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Pridobljeno s http://www.vrataodpiramsam.si/images/dokumenti/NC7807312SLC_002.pdf (10. 11. 2017).

Europass. (2017). Digitalna kompetenca. Pridobljeno s https://europass.cedefop.europa.eu/sl/resources /digital-competences (10. 11. 2017).

Koplan, O. (2016). Razvijanje podjetnostnih kompetenc kot naloga in izziv sodobne osnovne šole. Prispevek predstavljen na mednarodni konferenci EDUvision 2016. Prispevek pridobljen s http://www.vrataodpiramsam.si/images/dokumenti/NC7807312SLC_002.pdf (10. 11. 2017).

Likar, B. (2004). *Inovativnost v šoli - Od ustvarjalnega poučevanja do inovativnosti in podjetnosti*. Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo - Korona plus.

Štrafela, I. (2015). Digitalne kompetence in njihov vpliv na socialno vedenje učencev v osnovni šoli. Prispevek predstavljen na mednarodni konferenci EDUvision 2015. Prispevek pridobljen s http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf (10. 11. 2017).

Vidic, F. (2012). Pisanje dobrega poslovnega načrta. Pridobljeno s http://instrukcije-ekonomije.si/wp-content/uploads/2012/02/poslovni-na%C4%8Drt.pdf (4. 9. 2017).

Vuorikari,R. (2015). Razvoj digitalnih kompetenc: naloga državljana 21. stoletja. School Education Gateway. Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje. Pridobljeno s https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm (10. 9. 2017).

Zavod RS za šolstvo. (2017). Youth Start – Podjetnostni izzivi. Pridobljeno s http://www.zrss.si/objava /youth-start (10. 11. 2017).

Kratka predstavitev avtorice

Helena Cizej, profesorica geografije in sociologije, v obdobju 2000-2010 zaposlena na Šolskem centru Celje, 2010 – 2012 zaposlena na Šolskem centru Nova Gorica, od leta 2012 zaposlena kot učiteljica geografije in DDKE-ja na Osnovni šoli Frana Erjavca. V zadnjem času sodeluje v projektih Turizmu pomaga lastna glava, Uvajanje tujcev v šolo, Unescov projekt ″Oltre-Čez″.

Raba pametnih telefonov pri pouku tujega jezika v srednjem poklicnem izobraževanju – koristni pripomoček ali motnja?

Use of Smartphones in Foreign Language Classes in Secondary Vocational Education – Useful Tool or Distraction?

Alenka Brodnjak

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad - Ljubljana
alenka.brodnjak@spssb.si

Povzetek

Pametni telefoni so tudi v šoli že stalnica. Dijakom so − kljub sicer strogim pravilom uporabe – namreč zaradi svoje vsestranskosti privlačni, prav tako pa lahko predstavljajo učinkovit pripomoček pri pouku. V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali pametne telefone lahko uporabimo pri pouku ali pa že predstavljajo osebno igračko, ki bi potek pouka motila. Če jih pri pouku lahko uporabimo, smo se spraševali, v kolikšni meri ter na kakšen način to narediti, da z njihovo pomočjo dosegamo višjo motivacijo dijakov, prijetnejše vzdušje med uro in ne nazadnje višji nivo pomnjenja.

V raziskavi je sodelovalo 39 dijakov iz dveh oddelkov drugega letnika programa mehatronik operater (srednje poklicno izobraževanje). V enem oddelku smo za vaje in utrjevanje snovi uporabili pametne telefone, v drugem pa delovne zvezke. Uporabili smo kvalitativno (SPIN) in kvantitativno analizo. S prvo smo ugotavljali prednosti, slabosti, izzive in nevarnosti obeh pristopov, z drugo pa smo želeli ugotoviti nivo usvojenega znanja v obeh oddelkih ter počutje dijakov pri obeh učnih pristopih.

Rezultati so pokazali več prednosti pri uporabi pametnih telefonov pri pouku ter višji nivo usvojenega znanja. Dijaki, ki so vadili s telefoni, so učenje doživljali kot igro in zabavo, dijaki, ki so vadili na klasičen način s pomočjo delovnega zvezka, pa so bili kljub igri (tekmovanju) manj motivirani in so pri testu dosegli slabše rezultate kot dijaki iz prve skupine.

Pametni telefoni s premišljeno uporabo nam pri poučevanju ponujajo vrsto možnosti za kakovosten pouk, ki bi jih učitelji morali sprejeti in uporabiti kot prednost.

Ključne besede: motivacija, pametni telefoni, srednje poklicno izobraževanje, tuji jezik

Abstract

Smart phones are already a regular feature in schools. Despite of strict rules of use they are attractive to students due to their versatility, but they can also represent an efficient teaching aid. The goal of this research was to find out if and to what extend smartphones can be used for achieving higher students' motivation, pleasant learning environment and, lastly, better knowledge. Or, do smartphones already represent a personal toy that distracts a lesson?

In the research 39 students from two second grade classes in programme mechatronics operator took part (secondary vocational education). In one class smartphones were used in the stage of practice and consolidation, whereas in the other class workbooks were used for this purpose. Qualitative (SWOT) analysis and quantitative analysis were carried out in the research. With the first we evaluated

strengths, weaknesses, opportunities and threats of both approaches, with the second we wanted to evaluate the attained knowledge level in both classes and the students' well-being at both teaching approaches.

The results show more advantages at using smartphones in classes and higher knowledge level. The students who practiced with smartphones experienced learning as fun and game, whereas the students who practiced in a classical way by using workbooks were less motivated for work in spite of playing (competition), and achieved lower test results than students from the first group.

Smartphones when used wisely offer us a variety of teaching possibilities that should be accepted by teachers and used as an advantage.

Keywords: foreign language, motivation, secondary vocational education, smartphones

1. Uvod

Od pojava poplave mobilne telefonije se učitelji med samim poukom vedno pogosteje srečujemo z mobilnimi napravami pri učencih. Zaznavamo jih predvsem kot moteči element, saj motijo učenčevo pozornost, učiteljevo zbranost in delo celotnega razreda, kar ima seveda za posledico manjši izkoristek učne ure, slabše pomnjenje in posledično slabši uspeh. Za učitelja je tako preusmerjanje pozornosti od malega zaslona na dogajanje v učilnici in na snov v učbeniku težja naloga kot pred nekaj leti, za učenca pa je učna snov že v začetku nezanimiva.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali je pametni telefon pripomoček, s katerim lahko dijake bolj uspešno pripravimo do aktivnega sodelovanja pri pouku tujega jezika, ali pa zaradi svoje vsestranskosti predstavlja moteč element, ki je kljub pravilom in dogovorom o uporabi neprimerno uporabljan. Prav tako želimo ugotoviti, katere so prednosti in slabosti tovrstnega pristopa.

Izhajali smo iz predpostavk, da večina dijakov v srednjem poklicnem izobraževanju (SPI) ima pametni telefon, da so vešči rokovanja z njim in da jih delo oz. igra s telefonom privlači, kar lahko uporabimo pri učnem procesu.

V raziskavi je sodelovalo 39 dijakov iz dveh oddelkov drugega letnika programa mehatronik operater. Poudariti je treba, da sta razlaga in usvajanje snovi v obeh oddelkih potekala na isti način (delo z učbenikom, slušno razumevanje, razlaga, pogovor). Preizkus znanja je bil v obeh oddelkih isti, vaje in utrjevanje pa različni. V prvem oddelku smo za vaje uporabili IKT tehnologijo (pametne telefone in aplikacijo Kahoot), v drugem oddelku pa klasične vaje v delovnem zvezku. V obeh primerih je bilo urjenje zastavljeno v obliki tekmovanja.

Uporabili smo dve metodi: kvalitativni raziskovalni pristop z opazovalno metodologijo SPIN, na podlagi katere smo opazovali dogajanje med učno uro in prednosti, slabosti, izzive in nevarnosti le-tega, ter kvantitativni pristop za vrednotenje usvojenega znanja in prikaz doživljanja dijakov med uro.

Hipotezi kvalitativnega pristopa:

Hipoteza 1: Dijaki bodo z uporabo pametnega telefona bolj motivirani za delo.

Hipoteza 2: Dijaki uporabe telefona ne bodo zlorabljali: med poukom tujega jezika ne bodo uporabljali drugih aplikacij, socialnih omrežij, interneta za drug namen, kot je učenje.

Hipoteza kvantitativnega pristopa:

Hipoteza 3: Dijaki bodo učno snov z uporabo pametnega telefona usvojili bolje kot z uporabo učbenika in vaj v delovnem zvezku, zato bo nivo znanja višji.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Uporaba pametnih telefonov v šoli - da ali ne?

Pametni telefon je za otroka ali najstnika zelo zanimiva naprava in je zaradi svoje vsestranskosti v učnem procesu lahko tako koristna kot tudi moteča. Mnenja o tem, ali naj pametni telefon uporabimo v šoli kot del učnega procesa, so deljena. Nekateri menijo, da motijo učni proces in pozornost učencev (Bouchard, 2011), spet drugi, da je pametni telefon v informacijski dobi dobrodošel pripomoček pri pouku (Rinehart, 2012). Kdo ima torej prav?

V Sloveniji je na marsikateri šoli uporaba mobilnega telefona prepovedana s šolskimi pravili (Šolska pravila SPSŠB, 2016, Šolska pravila II. gimnazije Maribor, 2011), kar je glede na izkušnje razumljivo, saj je pametni telefon med poukom nemalokrat moteči element. Uporaba mobilnih naprav pa je v zadnjem času na vse več šolah dovoljena za doseganje e-kompetenc, vendar le pod nadzorom in po navodilih učitelja. (Biotehniška šola Rakičan, Pravilnik, 2016).

Tudi v svetu so pogledi na to različni. Na primer v okrožju Toronto v Kanadi je šolski odbor leta 2007 prepovedal uporabo mobilnih naprav pri pouku, nekaj let kasneje pa so to odločitev preklicali. V okrožju Peel v Kanadi so leta 2013 celo uvedli načelo BYOD (Bring Your Own Device) – *Prinesi svojo napravo*. Smiselnost tega pa je še vedno predmet številnih razprav v učiteljskih in starševskih krogih (Palisoc, 2014).

Med dijaki, po drugi strani, je uporaba pametnih telefonov zelo priljubljena. Lobe in Muha sta že leta 2011 ugotavljali, da sta imeli skoraj dve tretjini otrok (63 %) lasten telefon z dostopom do interneta, dnevna uporaba interneta pa je bila največja med mladostniki, starimi od 15 do 19 let (Lobe, Muha, 2011). SURS ugotavlja, da so v prvem četrtletju leta 2016 v Sloveniji mladi od 16 do 24 let do interneta najpogosteje dostopali preko pametnega telefona (91 %) (enako je povprečje v EU) in manj preko drugih medijev (prenosnega, namiznega in tabličnega računalnika ter drugih naprav) (SURS: Kako uporabljajo internet mladi med 16 in 24 let? 2017).

2.2 Pasti pri uporabi pametnih telefonov pri pouku

Učenci med poukom radi pobegnejo na socialna omrežja, igrajo igrice, ne izklopijo zvočnih signalov, pošiljajo SMS-sporočila ali drugače neprimerno uporabljajo mobilni telefon ter s tem motijo svojo zbranost in pouk. Ne nazadnje ga seveda skušajo uporabljati tudi med testi za goljufanje. V študiji O'Bannona in Thomasa (2014) so kot neprimerni načini uporabe telefona med poukom najpogosteje omenjeni: goljufanje, motenje pouka, spletno nadlegovanje in dostop do neprimernih vsebin na spletu. Koc in Ugur (2015) v svoji raziskavi

ugotavljata, da večina študentov uporablja pametne telefone med predavanji za osebne namene (95 %) in ne za namen iskanja informacij, povezanih s predavanjem, prav tako pa tudi za goljufanje med izpiti. Pametni telefoni žal ponujajo tudi možnost zlorabe in spletnega nadlegovanja (Holfeld, 2012).

Neumestna uporaba pametnega telefona v javnosti je v zadnjem času v svetu označena z besedo »phubbing«, sestavljeno iz »phone snubbing«, kar bi lahko prevedli kot nevljudno, žaljivo ignoriranje nekoga s tem, ko svojo pozornost v družbi (ali na predavanju) preusmerimo na mobilni telefon (Koc in Ugur, 2015). Termin je nastal kot del kampanje maja 2012, ko je skupina lingvistov na univerzi v Sydneyju skovala besedico, ki bi označevala to vedno pogostejše nevljudno vedenje. Od leta 2016 je besedica »phubbing« sprejeta v slovar Oxford English Dictionary (McCann).

2.3 Prednosti uporabe pametnih telefonov pri pouku

Po drugi strani pa ne moremo mimo dejstva, da se tehnologija razvija, česar učitelji ne bi smeli ignorirati, ampak bi morali spremembe vključevati v način poučevanja. Pametni telefoni nam prinašajo vrsto možnosti, kako obogatiti pouk: iskanje informacij na medmrežju, uporaba spletnih slovarjev, uporaba QR-kod za dostop do dodatne snovi ali snovi za utrjevanje znanja, opomniki za pomembne dogodke, učne aplikacije za utrjevanje in ponavljanje, aplikacije za navidezno resničnost in še mnogo drugega. Učenci s primanjkljaji na določenih področjih lahko učno snov tudi fotografirajo, če si je med uro niso uspeli zapisati, zapiske pa uredijo naknadno.

Če hočemo pri pouku uporabljati IK tehnologijo, so pametni telefoni hitra in priročna rešitev. Šole pri nas marsikje niso tako dobro tehnološko opremljene kot recimo v tujini, pametne telefone pa ima velika večina učencev. Na naši šoli so učilnice tujega jezika sicer opremljene z računalnikom, projektorjem in zvočniki, v eni izmed učilnic tujega jezika imamo tudi pametno tablo, vendar je zaradi urnika in razporeditve prostorov dostop do nje omejen. Medtem ko imamo učitelji kar nekaj možnosti za uporabo IKT (učiteljev računalnik in projektor), pa dijaki do tehnologije v času pouka tujega jezika nimajo dostopa, razen v računalniški učilnici, kjer poteka pouk informatike.

Videti je, da so šole v Sloveniji v povprečju tehnološko slabše opremljene kot šole drugod po Evropi. V preteklih letih smo na strokovnih ekskurzijah v okviru mednarodnih projektov obiskali kar nekaj sorodnih šol na Finskem, v Nemčiji, Franciji, Španiji, Estoniji in drugod po Evropi, kjer je v učilnicah tujega jezika poleg projektorja, pametne table, učiteljevega računalnika in dobrega ozvočenja vsaj 10 ali več računalnikov, namenjenih dijakom pri pouku tujega jezika. Ponekod imajo učitelji za učence na voljo tablične računalnike, učenci imajo prost dostop do interneta.

2.4 Kdaj in kako pogosto vključiti pametni telefon v pouk?

V pravilniku Biotehniške šole Rakičan je zapisano, da »mobilne naprave prinašajo pomembne obogatitve pouka, hkrati pa lahko pomenijo tudi veliko motnjo« (Biotehniška šola Rakičan, Pravilnik, 2016). Uporabo mobilnih naprav je smiselno vključiti v pedagoški proces, vendar ob učiteljevih navodilih in vnaprej jasno določenih pravilih.

Psihološke raziskave kažejo, da pozornost učencev pri učni uri po 10−15 minutah upade (Bradbury, 2016), torej je potrebno glavnino snovi uvesti v tem času. Pametni telefon je smiselno vključiti v fazi vaje, urjenja in utrjevanja. Ob pozivu dijakom, naj sredi učne ure vzamejo v roke telefon, se njihova pozornost in motivacija za delo drastično povečata. Najprej je tu moment presenečenja, kajti učiteljica zahteva nepričakovano in ravno nasprotno od ustaljenih pravil. Pouk se nato nadaljuje z veliko mero zanimanja, kajti vključena je igra. Ta je učencem zaradi uporabe mobilnega telefona še posebej blizu. Tudi Salober (2015) v raziskavi med osnovnošolskimi učitelji ugotavlja, da le-ti najpogosteje uporabljajo IKT za ponavljanje in utrjevanje učne snovi in pri obravnavi nove učne snovi. Pri uvodni motivaciji jo uporabljajo zelo malo, pri ocenjevanju pa skoraj nikoli.

Tako kot pri vsaki stvari je tudi tu potrebna zmernost. Raznolikost učnih pristopov in sredstev ohranja pozornost, prepogosta uporaba enakih in istih pristopov ter sredstev ustvarja enoličnost, kar velja tudi za uporabo mobilnih telefonov. Rinehart (2012) ugotavlja, da so učenci po štirih tednih dela z mobilnimi telefoni pri pouku izgubili začetni entuziazem.

Prav tako je pri pouku potrebno gojiti osebni pristop, razgovor, izražanje lastnih mnenj, očesni stik … Digitalna sredstva moramo uporabljati tako, da z njimi izboljšamo socialno interakcijo v resničnem življenju (Zahlut, 2016).

2.5 V kolikšni meri so učitelji seznanjeni s spletnimi aplikacijami in pametnimi telefoni?

Na znanstvenih konferencah, v medijih in na spletnih portalih je veliko govora o poučevanju z IKT. Omenja in predstavlja se vrsta programov za pripravo interaktivnih gradiv, aplikacij, spletne učilnice, e-gradivo (Kahoot, Nearpod, Socrative, Plickers, Editor, Adobe Connect, Classroom Lab …).

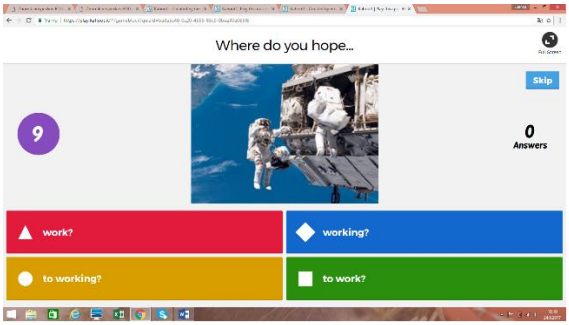
Kljub vsemu pa se zdi, da med učitelji to še vendarle ni tako poznano in razširjeno, kot bi bilo na prvi pogled moč sklepati. Primer: v aprilu 2017 je skupina učiteljev iz naše šole v okviru programa Erasmus obiskala sorodno šolo v Franciji, kjer smo se med drugim seznanili tudi z aplikacijama Kahoot in Aurasma. Nihče od nas tega pred tem obiskom še ni poznal. Prav tako je bila to novost za večino kolegov v širšem kolektivu. Ob kasnejšem raziskovanju po spletu smo ugotovili, da so te aplikacije v učiteljskem svetu dokaj znane tako po svetu kot v Sloveniji; obstaja nabor že narejenih kvizov, ki so dostopni vsakomur, niso pa vsi kakovostni. Krenčan (2016) ugotavlja, da izziv pri uporabi modernih tehnologij predstavljajo predvsem starejši učitelji, ki so navajeni na svoj – klasični – način dela. Tudi O'Bannon in Thomas (2014) ugotavljata, da učitelji, starejši od 50 let, ne vidijo toliko prednosti pametnih telefonov pri poučevanju in so tako manj zavzeti kot mlajši, aparatov ne posedujejo v takšnem številu, prav tako pa vidijo več preprek, pomanjkljivosti in nevarnosti pri uporabi pametnih telefonov v šoli kot njihovi mlajši kolegi.

Spremembe potrebujejo čas. Novo tehnologijo, aparate in programe je treba spoznati, kar za marsikoga pomeni dodatno delo ter nemalokrat tudi stres in zmedo ob poplavi informacij. Za uspešno uporabo spletnih aplikacij morajo vsi, tako mlajši kot starejši učitelji, pridobiti ustrezno znanje.

V pričujoči raziskavi je bila uporabljena aplikacija Kahoot, ki je tudi za učitelja dokaj enostavna in ne zahteva veliko časa za pripravo, za dijake pa je zanimiva, saj vključuje igro in tekmovanje.

2.6 Kahoot

Kahoot je učna platforma, ki je prosto dostopna na spletu. Omogoča ustvarjanje kvizov in drugih nalog (npr.: postavi v pravilni vrstni red, glasovanje …). Učenci se v igro vključijo preko omrežja s svojimi telefoni, vtipkajo PIN igre in se vpišejo s svojim imenom ali vzdevkom. Učitelj projicira vprašanja na platno (slika 1), učenci na zaslonu svojega telefona pritisnejo na pravilen odgovor (slika 2). Ob koncu vsakega vprašanja se pokaže pravilen odgovor, delni rezultat in uvrstitev najboljših treh. Štejeta pravilnost in tudi hitrost odgovora, za kar sodelujoči dobijo določeno število točk. Na koncu igre se izpiše rezultat vseh sodelujočih in zasedena mesta.



Slika 1: Projekcija z učiteljevega računalnika



Slika 2: Zaslon dijakovega telefona

3. Kvalitativna analiza

V kvalitativnem delu raziskave je uporabljena metodologija SPIN, kjer smo opazovali prednosti, slabosti, izzive in nevarnosti dela s pametnim telefonom in aplikacijo Kahoot pri pouku v primerjavi s klasičnim načinom vaje in utrjevanja snovi. Vzorec predstavljajo dijaki dveh oddelkov programa mehatronik operater: 2. M in 2. O. V oddelku 2. M smo uporabili klasične metode dela (utrjevanje in vaje v delovnem zvezku ter izročki), v oddelku 2. O smo uporabili pametni telefon v fazi vaje, ponavljanja in utrjevanja snovi (isti primeri kot v delovnem zvezku). Da bi bilo urjenje bolj primerljivo, smo tudi za utrjevanje snovi s pomočjo delovnega zvezka uporabili tekmovanje. Učna snov je bila poznavanje in pravilna uporaba glagolskih vzorcev v angleščini. Med učno uro smo opazovali sledeče:

- motiviranost dijakov za delo
- število narejenih vaj
- vedenje dijakov (morebitna nesoglasja, neumestne pripombe, medsebojno sodelovanje, pripravljenost na delo/učenje).

3.1 Prednosti obeh pristopov (dela s pametnim telefonom in klasični način pouka z vajami v delovnem zvezku)

3.1.1 Vidik dijaka

Najbolj očitna prednost uporabe pametnih telefonov pri pouku je bila dvig motivacije dijakov za učenje. Vajo so dojeli kot igro, ki se je zaradi zbiranja točk prelevila v tekmovanje, kar je udeležence dodatno spodbudilo k hitremu razmišljanju in osredotočenosti na snov. Isti kviz so želeli ponoviti še dvakrat v upanju, da bodo izboljšali svoj rezultat. Rezultat

ponavljanja je bilo pomnjenje, učenci so si večino primerov zapomnili v šoli med učno uro. Sodelovali so tudi slabši učenci, ki zaradi primanjkljaja v znanju niso bili izpostavljeni. Manj komunikativni in tihi učenci so imeli možnost enakopravnega izražanja in so mnogokrat presenetili s svojim znanjem, ki v frontalni obliki pouka ne pride do izraza, saj jih drugi preglasijo. Urjenje je potekalo v šoli med poukom, bilo je intenzivno in lahko bi nadomestilo tudi urjenje doma (domača naloga ni potrebna).

Pomemben podatek je tudi, da je ena ura vaje potekala 8. šolsko uro, ko so bili dijaki že utrujeni in manj zbrani, ter da ta ura ni bila redna ura angleščine, temveč nadomeščanje tehničnega predmeta. Kljub temu so dijaki zavzeto sodelovali. Prav tako imajo dijaki svoj pametni telefon vedno s sabo, skoraj ni primera, da bi ga pozabili doma tako kot delovni zvezek.

Med dijaki je vladal pozitiven tekmovalni duh. Dijaki, ki svojega telefona niso mogli uporabljati (zaradi prenosa podatkov ali prazne baterije), so se priključili sošolcem in so tekmovali kot par ali skupina, kar je še dodatno prispevalo k pozitivnemu vzdušju in sodelovanju med sošolci.

Prednost dela z delovnim zvezkom je bila predvsem ta, da med dijaki ni bilo razlik (vsi so imeli enak delovni zvezek, če so ga seveda prinesli s sabo), ter da pri tem niso nastali materialni stroški za dijaka (kot npr. poraba podatkov pri telefonu).

Dijak pri kvizu Kahoot dobi povratno informacijo takoj po vsakem vprašanju − tako lahko sproti preverja odgovore in se uči. Pomembnost pravočasne povratne informacije omenja tudi Orel v načelih učinkovitega učenja (Orel, 2012).

3.1.2 Vidik učitelja

Motiviranje učencev za delo s pomočjo pametnega telefona je za učitelja lahka naloga. Tudi pripravljeno gradivo je vedno dosegljivo, ker je na spletu. Dijaki pri vaji v obliki kviza dobijo odgovore na vprašanja takoj po kliku, dodatno preverjanje ni potrebno, kar učitelju prihrani čas. Svoje gradivo lahko učitelj opredeli kot javno in ga tako deli z drugimi učitelji po svetu. Prav tako lahko uporabi že narejeno gradivo drugih učiteljev, s čimer prihrani veliko časa.

Pri delu s pomočjo delovnega zvezka je prednost ta, da učitelju ni treba posebej pripravljati gradiva.

3.1.3 Vidik okolja

Ko so dijaki iz drugih oddelkov slišali za vaje s pomočjo telefona, so tudi oni želeli preizkusiti ta način dela.

3.2 Slabosti obeh pristopov

3.2.1 Vidik dijaka

Dijaki morajo imeti pametne telefone s seboj, v nasprotnem primeru ne morejo samostojno sodelovati. Ker šola dijakom ne nudi dostopa do brezžičnega interneta, so ti morali vklopiti

prenos svojih mobilnih podatkov, kar je za marsikoga predstavljalo strošek. Dva dijaka tako nista sodelovala z uporabo svojega telefona. To smo rešili z združevanjem v dvojice. Včasih so imeli dijaki težave s počasno internetno povezavo, zato so dosegli manj točk, kot bi sicer, ker njihov odgovor ni bil sprejet takoj. V tem primeru je bilo nekaj slabe volje, vendar le za kratek čas. Zaradi težav z internetno povezavo je nekaj dijakov izpadlo iz igre sredi le-te.

Pri vaji s telefonom in klikanju odgovorov dijaki ne vadijo pravilnega zapisa besed (črkovanja), tako kot to počnejo pri pisanju odgovorov na list.

V skupini, ki je vadila z delovnimi zvezki, je bila motivacija občutno nižja. Dijaki so tovrstno vajo vzeli kot nekaj, »kar ni zanimivo, ampak moramo«. Kljub tekmovanju, ki smo ga uvedli pri določenih nalogah, so nekateri dijaki zehali, se pretegovali, nekdo je vprašal, ali sme na stranišče, trije dijaki niso sodelovali in so celo klepetali, potrebno je bilo opozarjanje in večkraten poziv, naj se pridružijo tekmovanju. Večina dijakov je sicer sodelovala pri vajah, vendar manj zavzeto in z manj zanimanja ali entuziazma kot v prvi skupini. Prav tako istih vaj v delovnem zvezku ni mogoče rešiti dvakrat zaporedoma, ker so rešitve po prvem reševanju že zapisane.

3.2.2 Vidik učitelja

Pri delu z mobilnimi telefoni in igro Kahoot učitelj ne more spremljati dela dijakov tako, da se sprehaja po razredu, ker sedi za računalnikom in klika vprašanja. Prav tako lahko spremlja le dosežke najboljših, ostali niso objavljeni. Dijaki se radi prijavijo na omenjeni kviz z vzdevki, zato je težko takoj vedeti, kdo dosega najboljše rezultate. Nekaj vzdevkov je bilo neprimernih, zato smo jih spremenili. Prav tako učitelj ne more stoodstotno spremljati, ali res vsi dijaki, ki imajo v rokah telefon, sodelujejo, ali so obiskali druge vsebine na spletu.

Dijake, ki s sabo nimajo delovnega zvezka, je težje pripraviti do sodelovanja, kot dijake, ki s seboj nimajo telefona. Učitelj lahko dijake razporedi v dvojice in vztraja, da rešitve zapisujejo v zvezek. To spet predstavlja neko zahtevo učitelja, ki je dijaki ne izpolnijo radi.

3.2.3 Vidik okolja

Za izpeljavo kviza s pametnimi telefoni mora biti učilnica opremljena vsaj z računalnikom in projektorjem.

3.3 Izzivi, priložnosti

3.3.1 Vidik dijaka

Dijaki lahko sami pripravijo kviz in ga pri uri predvajajo, tako v spletni obliki kot na papirju, kar poglobi znanje in razumevanje snovi.

3.3.2 Vidik učitelja

Učitelj si lahko spletno gradivo pripravi sam, ga priredi za svojo skupino učencev (raven znanja, tematika). Z objavo lastnega učnega gradiva na spletu se lahko poveže z drugimi učitelji in deli primere dobre prakse.

3.3.3 Vidik okolja

Ugotavljamo, da je zanimanje ožjega kolektiva za uporabo pametnih telefonov pri pouku tujega jezika veliko, v kolikor ni preveč zapleteno. Aplikacija Kahoot je enostavna in zato so jo kolegice v večini z veseljem sprejele. Na ta način se bogati tudi sodelovanje med učitelji.

Izziv za prihodnja leta vidimo v vlaganju sredstev v opremljenost šole z IKT, na primer tablični računalniki za dijake, učilnice splošnih predmetov, opremljene z računalniki, ki so dostopni dijakom za učne namene.

Posebnih izzivov pri uporabi delovnega zvezka nismo opazili.

3.4 Nevarnosti

3.4.1 Vidik dijaka

Kadar se dijaki v šoli priključijo na internet, se seveda poveča možnost zlorabe, spletnega nadlegovanja in dostopa do neprimernih vsebin, čeprav med omenjenimi učnimi urami tega ni bilo opaziti.

3.4.2 Vidik učitelja

Dijaki lahko med delom s telefonom »pobegnejo« k drugim vsebinam. En dijak, ki je bil zaradi počasnega prenosa podatkov izključen avtomatsko, je preveril stanje na evropskem košarkarskem prvenstvu.

Kadar uporabimo že narejene kvize s spleta, moramo prej preveriti, ali so primerni. Nemalokrat se zgodi, da naletimo na nekakovostne izdelke, kvize s slovničnimi napakami, neustreznimi, nelogičnimi ali pretežkimi vprašanji.

Pri pogosti uporabi telefona se lahko motivacija dijakov za delo tudi zniža, in sicer zaradi naveličanosti in ponavljanja istega načina dela.

Med dijaki bi lahko prišlo do nedovoljenega fotografiranja in objavljanja posnetkov na socialnih omrežjih, kar učitelj v manj discipliniranih razredih težko nadzoruje ali prepreči.

4. Kvantitativna analiza

4.1 Prvi del: preverjanje znanja

Po opravljenih vajah in urjenju v šoli so dijaki pisali kratek preizkus znanja. Pri prvi nalogi so dijaki morali obkrožiti pravilno obliko glagola, nedoločnik ali glagolnik (končnica -ing), kjer smo preverjali razumevanje in pravilno uporabo glagolskega vzorca. Pri drugi nalogi so dijaki manjkajočo besedo napisali, pri čemer smo upoštevali tudi pravilen zapis. Pri tretji nalogi so pokazali razumevanje dveh izrazov tako, da so obkrožili ustrezen prevod.

Tabela 1: *Uspešnost dijakov pri testu v odstotkih*

	Rezultat prve skupine (pametni telefoni) v odstotkih	Rezultati druge skupine (delovni zvezek) v odstotkih
naloga 1	86 %	81 %
naloga 2	86 %	77 %
naloga 3	89 %	78 %
skupaj:	**87 %**	**79 %**

Tabela 1 prikazuje rezultate testa v odstotkih. Očitno je, da so dijaki, ki so vadili s pametnimi telefoni, dosegli boljše rezultate kot tisti, ki so vadili na klasičen način. Tudi pri drugi nalogi, kjer smo med drugim upoštevali tudi pravilen zapis (črkovanje), je bil rezultat prve skupine boljši. Zanimiv je podatek, da je bil zaradi napačnega črkovanja pri drugi nalogi neveljaven le en odgovor pri le enem učencu iz druge skupine, ki je z zapisovanjem besed sicer vadila tudi črkovanje. V prvi skupini, ki je vadila s telefoni, pravopisnih napak ni bilo.

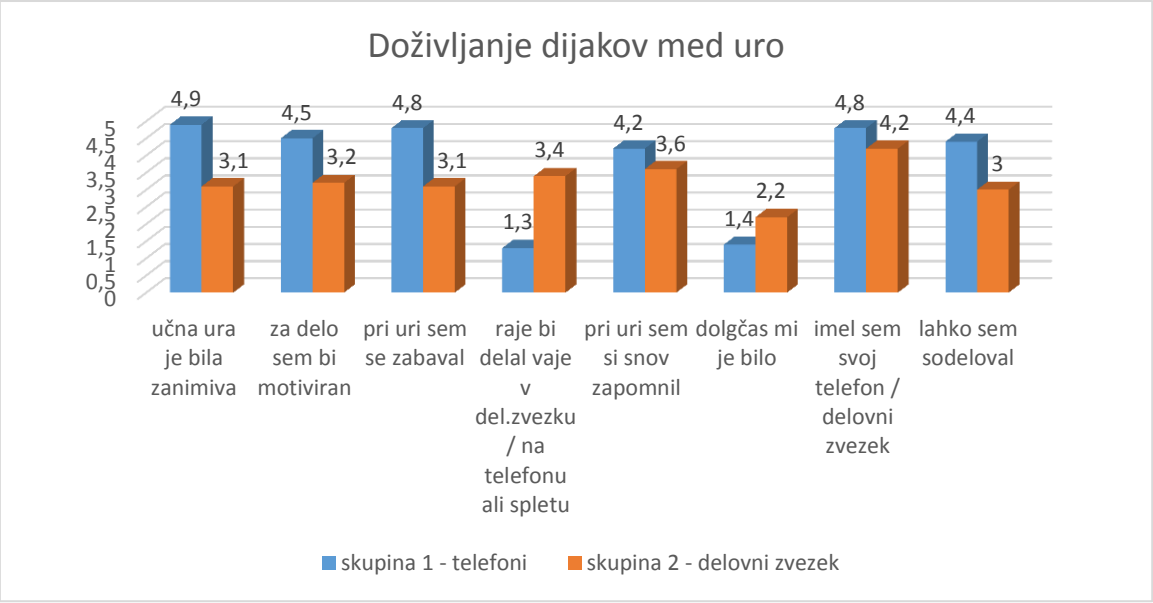
4.2 Vprašalnik

Testu je bil priložen tudi kratek vprašalnik, ki dijake sprašuje o njihovem počutju in doživljanju učnih ur pred testom. Trditve so bile sledeče:

Tabela 2: *Vprašalnik o počutju dijakov in njihovem doživljanju učne ure*

	sploh ni res	delno res	srednje	skoraj res	se popolnoma strinjam
Učna ura z uporabo telefona (delovnega zvezka) je bila zanimiva.	1	2	3	4	5
Za delo med poukom sem bil motiviran.	1	2	3	4	5
Pri učni uri sem se zabaval.	1	2	3	4	5
Raje bi delal vaje v delovnem zvezku (na telefonu ali spletu).	1	2	3	4	5
Pri uri sem si snov zapomnil.	1	2	3	4	5
Med uro mi je bilo dolgčas.	1	2	3	4	5
Med uro sem imel svoj telefon (delovni zvezek).	1	2	3	4	5
Pri vaji sem lahko sodeloval.	1	2	3	4	5
Med uro sem se počutil: dobro, slabo, žalostno; drugo:_____ _____,					
ker_____					

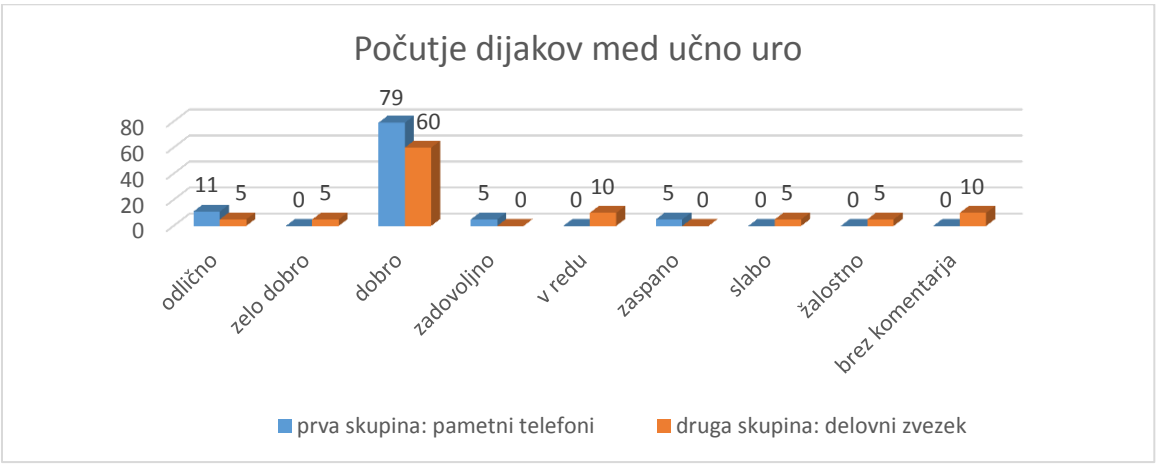
Dijaki so obkrožili številko od 1 do 5 glede na to, v kolikšni meri s trditvijo soglašajo. Slika 3 prikazuje povprečne vrednosti odgovorov pri posamezni trditvi za posamezen razred:



Slika 3: Doživljanje ure dijakov

Delo s telefoni (prva skupina) so dijaki v večji meri označili kot zanimivo, čutili so se bolj motivirani, predvsem pa so se bolj zabavali kot dijaki iz druge skupine, kjer so za vajo uporabljali delovne zvezke. Majhen delež dijakov iz prve skupine bi rajši delal vaje v delovnem zvezku, medtem ko bi dijaki iz druge skupine v večji meri raje uporabljali telefon ali splet. Oboji menijo, da so si snov pri uri zapomnili, vendar so dijaki iz prve skupine pri tej trditvi bolj samozavestni. Več dijakov je imelo s sabo telefon kot delovni zvezek in več iz prve skupine jih meni, da so lahko sodelovali, medtem ko je v drugi skupini ta delež malenkost manjši. Zanimivo je, da je tudi v prvi skupini bilo nekomu dolgčas, čeprav je ta delež manjši kot v drugi skupini.

Na koncu vprašalnika so bili dijaki pozvani, da svoje počutje med učno uro opišejo z besedo in zanj navedejo razlog. Nekaj izrazov je bilo podanih, ostale so lahko dijaki sami napisali. Omenjeni so bili izrazi: dobro, slabo, žalostno, drugo. Dijaki so dodali še: odlično, zelo dobro, zadovoljno, v redu, zaspano. Spodnja slika prikazuje počutje dijakov v odstotkih:

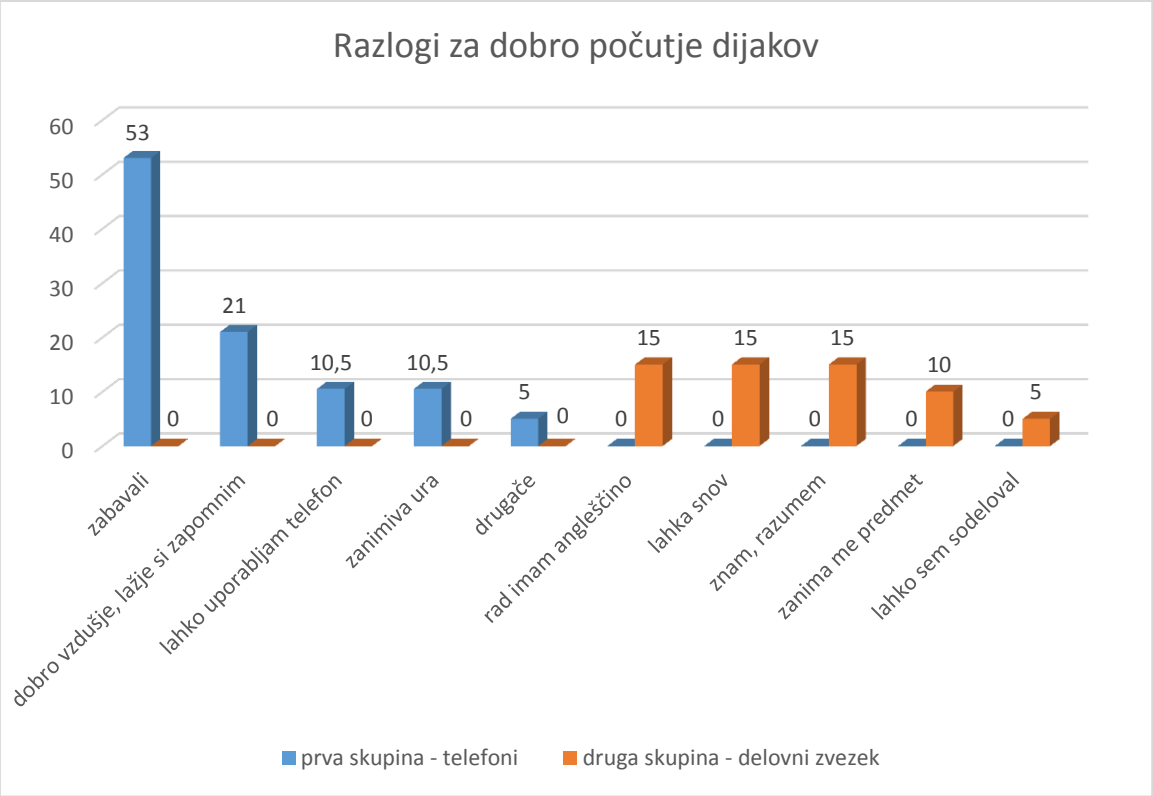


Slika 4: Počutje dijakov med učno uro

Večina dijakov v obeh skupinah je svoje počutje med vajami označila z besedo dobro, čeprav je odstotek višji pri prvi skupini s telefoni. Dva dijaka iz prve skupine sta se počutila odlično (11 %), eden zadovoljno (5 %) in eden celo zaspano (5 %). V drugi skupini imamo večji delež dijakov, ki so se počutili v redu (10 %), slabo (5 %) ali celo žalostno (5 %).

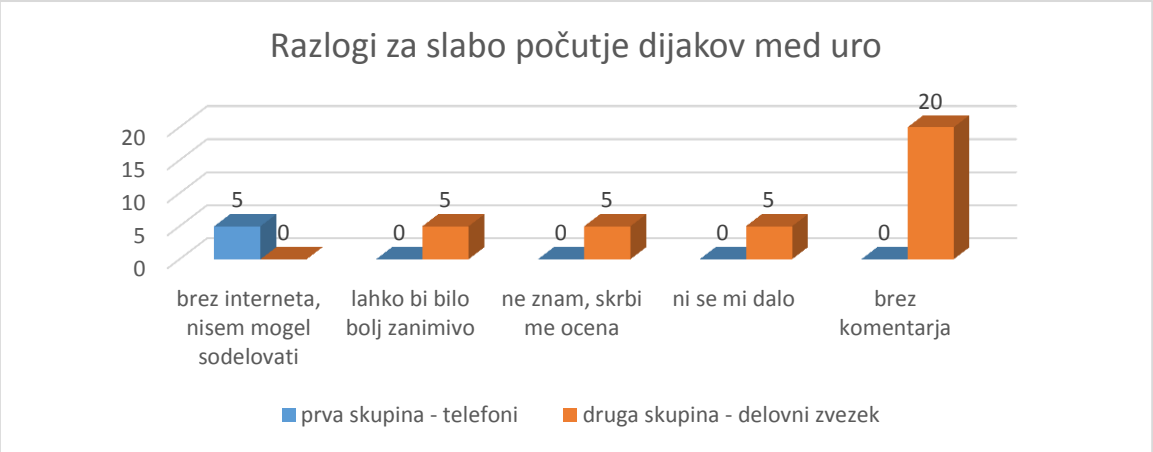
Za lažjo ponazoritev vzrokov za določeno počutje med uro smo opise počutij razdelili v dve skupini: dobro (sem spadajo *odlično, dobro, zelo dobro, zadovoljno*) in slabo (sem spadajo *zaspano, žalostno, slabo*). Najpogostejši razlog za dobro počutje je v prvi skupini ta, da so se dijaki zabavali (slika 5). Zaradi dobrega vzdušja so se lažje sprostili in lažje zapomnili snov. Dvema dijakoma je bilo pomembno to, da sta lahko uporabljala telefon.

V drugi skupini zabave ne omenja nihče, v večini primerov so se dobro počutili zato, ker imajo radi angleščino, ker znajo ali jim je angleščina lahka.



Slika 5: Razlogi za dobro počutje dijakov med uro v odstotkih

Spodnja slika v odstotkih prikazuje omenjene razloge dijakov za slabo počutje med uro. Dijak iz druge skupine (5 %), ki se je počutil slabo, to razloži s tem, da se mu »ni dalo« sodelovati. Dijak iz druge skupine (5 %), ki se je počutil žalostno, je bil zaskrbljen, da bo dobil slabo oceno, ker ima občutek, da ne zna. Eden pa je menil, da bi ura lahko bila bolj zanimiva.



Slika 6: Razlogi za slabše počutje dijakov med uro v odstotkih

5. Razprava

Hipotezo 1, ki pravi, da bodo dijaki s pomočjo pametnih telefonov za delo pri pouku bolj motivirani kot z uporabo delovnega zvezka, lahko potrdimo. V prvi skupini velik delež dijakov omenja zabavanje kot ključni razlog, da so se med uro počutili dobro. V drugi skupini zabavanja med uro samostojno ne omeni niti en dijak.

Hipotezo 2, ki pravi, da dijaki uporabe telefona med uro ne bodo zlorabljali (tj. uporabljali telefon za neučne namene), moramo delno ovreči. Pri opazovanju dogajanja med uro smo ugotovili, da je nekaj dijakov (točneje dva) vendarle obiskalo druge spletne strani, ki niso imele povezave z učno snovjo.

Hipotezo 3 lahko potrdimo. Dijaki, ki so vadili s telefonom, so dosegli boljše učne rezultate kot dijaki iz druge skupine.

Obe analizi sta pokazali kar nekaj prednosti uporabe telefona pri učnem procesu med samo učno uro. Največja in najbolj opazna prednost takega načina dela je, da dijaki učenje doživljajo kot zabavo. Zabava in igra sta po lestvici človekovega razvoja, ki so jo razvili Max-Neef, Elizalde in Hopenhayn, omenjeni med osnovnimi človekovimi potrebami, čeprav v povezavi s potrebo po prostem času (Max-Neef idr., 1991). Novljan (2013, str. 823) pa ugotavlja, da so interaktivne igre dijakom bližje kot »klasična knjiga ali zvezek in so zato bolj motivirani in sproščeni«.

Pametni telefoni so zelo vsestranski in zato uporabnika (v tem primeru dijaka) hitro pritegnejo k uporabi za druge namene, kot so učni. Dva dijaka, ki sta na telefonu med uro uporabljala druge vsebine, sta to utemeljila s tem, da ju je zaradi slabega signala »vrglo« iz igre. Pri pregledu rezultatov testov pa je moč ugotoviti, da sta dijaka učno snov v večini usvojila, saj sta dosegla 75 % in 81 % vseh točk, med uro pa nista bila moteča. Tudi Rinehart (2012) je ugotovil, da pametni telefoni pri raziskavi učencem niso predstavljali nič večjo motnjo kot zunaj učilnice.

Že sam učni proces, ki poteka skozi igro, je bolj intuitiven (Novljan, 2013), kar se posledično odraža tudi na trajnejšem znanju (Novljan 2013: Povzeto po Novljan in Prašnikar,

2012, str. 825). Vendar pa je igra z uporabo telefona učencem nedvomno še dosti bolj privlačna in zabavna.

6. Zaključek

Ne glede na vse pasti in nevarnosti je pametni telefon pri pouku dobrodošel pripomoček, ki prinese osvežitev, nove možnosti učenja, predvsem pa zabavo pri (včasih monotonem) urjenju in ponavljanju snovi.

V času, ko naše šole zaradi trenutnih finančnih možnosti (še) niso opremljene s pripomočki za kakovostno in nemoteno uporabo IKT, so pametni telefoni dober in vedno dosegljiv učni pripomoček, saj ga učenci nosijo s sabo.

Seveda je pri vključevanju IK tehnologije v učni proces treba upoštevati zmernost in raznolikost načina uporabe, da ne pride do naveličanosti. Prav tako je treba dati jasna navodila in paziti na vključevanje tudi tistih, ki telefona morda nimajo.

Razvoj tehnologije gre naprej. Vsak še tako majhen pripomoček, ki pri učencih zbudi željo po učenju, je vreden naše pozornosti in vključitve v učni proces. Ob koncu te raziskave lahko rečemo, da ni več vprašanje, ali pametne telefone uporabiti pri pouku, temveč le še, kako jih uporabiti koristno in smiselno.

7. Literatura in viri

Biotehniška šola Rakičan (2016). *Dogovor o pravilih rabe mobilnih telefonov v šoli.* Pridobljeno s: http://www.solarakican.si/images/dokumenti/pravilnik_mobilni_telefoni_2016_lekt.pdf (27. 8. 2017).

Bouchard, K. (2011). Student texting elicits :-(*Press Herald Telegram.* Pridobljeno s: http://www.pressherald.com/news/student-texting-elicits-_2011-03-20.html (27. 8. 2017).

Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Adv Physiol Educ 40,* 509–513. Pridobljeno s: http://advan.physiology.org/content/ajpadvan/40/4/509.full.pdf (8. 8. 2017).

Holfeld, B. (2012). Middle school students' perceptions of and responses to cyber bullying. *Journal of Educational Computing Research, 46*(4), 395−413. Pridobljeno s: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/EC.46.4.e (27. 8. 2017)

Koc, T. in Ugur, N. G. (2015). Time for Digital Detox: Misuse of Mobile Technology and Phubbing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* Volume 195, 1022−1031.

Krenčan, J. (2016). Video didaktično gradivo – priložnost za kakovostno poučevanje strokovno teoretičnih in praktičnih predmetov. *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Ljubljana: EDUvision, 526-536.

Lobe, B. in Muha, S. (2011). Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov. *Mladi na netu.* FDV, Ljubljana. Pridobljeno s: https://safe.si/sites/default/files/mladinanetu_porocilo_0_0.pdf (2. 8. 2017).

Max-Neef, Manfred A., Antonio Elizalde in Martin Hopenhayn (1991). Human scale development: conception, application and further reflections. *Development and Human Needs, str. 18.* Pridobljeno s: https://sl.wikipedia.org/wiki/Osnovne_%C4%8Dlovekove_potrebe (21. 9. 2017).

McCann, Phubbing – a word is born. Pridobljeno s: http://mccann.com.au/project/phubbing-a-word-is-born/ (27. 8. 2017).

Novljan Potočnik, Š. (2013), Primeri in možnosti uporabe večpredstavnih vsebin pri pouku nemškega in španskega jezika. *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Ljubljana: EDUvision,, 814-826.

O'Bannon, B.W. in Thomas, K. (2014). Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! *Computers and Education 74* (2014), 15−25.

Orel, M. (2012). 7 načel učinkovitega učenja v znanosti. *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Ljubljana: EDUvision, 41-52.

Palisoc, J. (2014). Smartphones in the classroom: Technological tool or total distraction? *Global News, 5.* Pridobljeno s: http://globalnews.ca/news/1547181/smartphones-in-the-classroom-technological-tool-or-total-distraction/ (2. 8. 2017).

Rinehart, D. L. (2012). Students using mobile phones in the classroom: Can the phones increase content learning? Pridobljeno s: https://search.proquest.com/docview/1030959150 (2. 8. 2017).

Safe.si (2017). SURS: Kako uporabljajo internet mladi med 16 in 24 let? Pridobljeno s: https://safe.si/novice/surs-kako-uporabljajo-internet-mladi-med-16-in-24-let (2. 8. 2017).

Salober, P. (2015). *Odnos učiteljev in učencev do informacijsko-komunikacijske tehnologije v prvem triletju osnovne šole* (Diplomsko delo). Pridobljeno s: https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/DIPLOMSKA_DELA/Salober_Polona_2015.pdf (23. 9. 2017).

Šolska pravila II. Gimnazije Maribor (2011). Pridobljeno s: https://www.druga.si/wp-content/uploads/2012/03/hisni-red.pdf (2. 9. 2017).

Šolska pravila SPSŠB (2016). Pridobljeno s: http://www.spssb.si/wp-content/uploads/2016/09/spssb-solska_pravila-16-nov.pdf (2. 8. 2017).

Zahlut, A. (2016). How to cope with tomorrow's challenges! *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Ljubljana: EDUvision, 486−492.

Kratka predstavitev avtorice

Alenka Brodnjak je diplomirala iz angleškega jezika s književnostjo in nemškega jezika s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Na Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad-Ljubljana poučuje angleški in nemški jezik. Permanentno se izobražuje na področju vzgoje in izobraževanja ter deluje na področju jezika stroke.

LEGO Mindstorms EV3 v fiziki

LEGO Mindstorms EV3 in Physics

Marko Rožič

Srednja šola Črnomelj
rozicmarko@gmail.com

Povzetek

Za poučevanje robotike v šolah je na voljo komplet LEGO Mindstorms EV3. V večini primerov zlagamo robote, ki po programu izvajajo naloge: vozijo po črti, premikajo objekte in podobno. V manj primerih uporabljamo komplet LEGO Mindstorms EV3 za poučevanje pri drugih predmetih. Predstavljen je primer uporabe kompleta pri pouku fizike. Navdih za uporabo je naloga pri obravnavi inducirane napetosti. Motor, katerega hitrost vrtenja uravnavamo s programom, vrti magnet ob ustju tuljave in voltmeter meri inducirano napetost na tuljavi. Opazujemo, kako se inducirana napetost spreminja v odvisnosti od hitrosti vrtenja magneta. Te spremembe skušamo pojasniti z uporabo Faradayevega zakona indukcije. Podan je še namig uporabe programa pri proučevanju lastnega nihanja vpete vrvi in pri raziskovanju resonančne krivulje nihala.

Ključne besede: robotika, LEGO Mindstorms EV3, indukcija, fizika

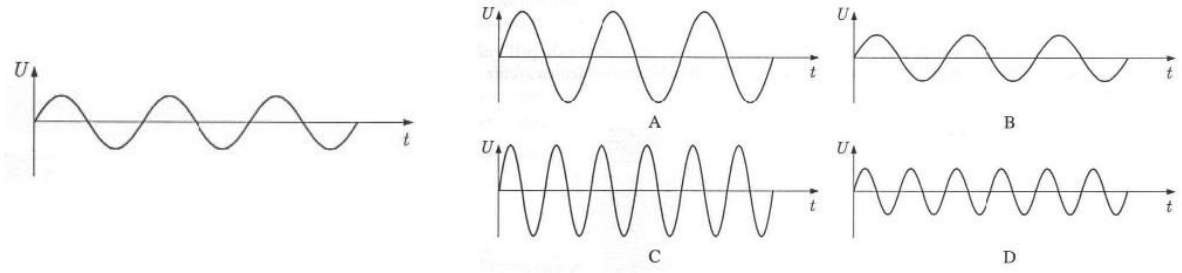
Abstract

LEGO Mindstorms EV3 is available for teaching robotics classes. In most cases the robots perform various tasks: they drive along the line, move objects etc. The LEGO Mindstorms EV3 kit is rarely used for teaching in other subjects. An example of the use in physics classes is presented. Inspiration is the task of dealing with electric induction. The motor whose rotational speed is controlled by the program, rotates the magnet at the mouth of the coil and the voltmeter measures the induced voltage on the coil. We observe how the induced voltage changes depending on the speed of the magnet rotation and we try to clarify these changes using the Faraday's induction law. The program can also be used for studying the standing waves on the rope and for investigating the resonance curve of the pendulum.

Keywords: robotics, LEGO Mindstorms EV3, induction, physics

1. Uvod

Motivacija za dejavnost je naloga, na katero naletimo med obravnavo izmenične inducirane napetosti pri fiziki. Ob ustju tuljave se vrti trajen magnet. Inducirana napetost se v tuljavi spreminja kot kaže levi graf na sliki 1. Katerega od desnih grafov, narisanih v istem merilu, dobimo, če se magnet vrti z dvakrat večjo frekvenco (RIC, 2006)?



Slika 1: *Motivacijska naloga.*

Najpogostejši odgovor je izbira grafa D. Amplituda inducirane napetosti se ne spremeni in časovna perioda je krajša (graf je bolj stisnjen). Naloga ponuja še možnost izbire velikosti amplitude inducirane napetosti. Ne da bi povedali odgovor lahko rešitev demonstriramo z eksperimentom. Eksperiment nazorno pokaže razlike med grafi inducirane napetosti pri različnih hitrostih vrtenja magneta ob ustju tuljave.

2. Program

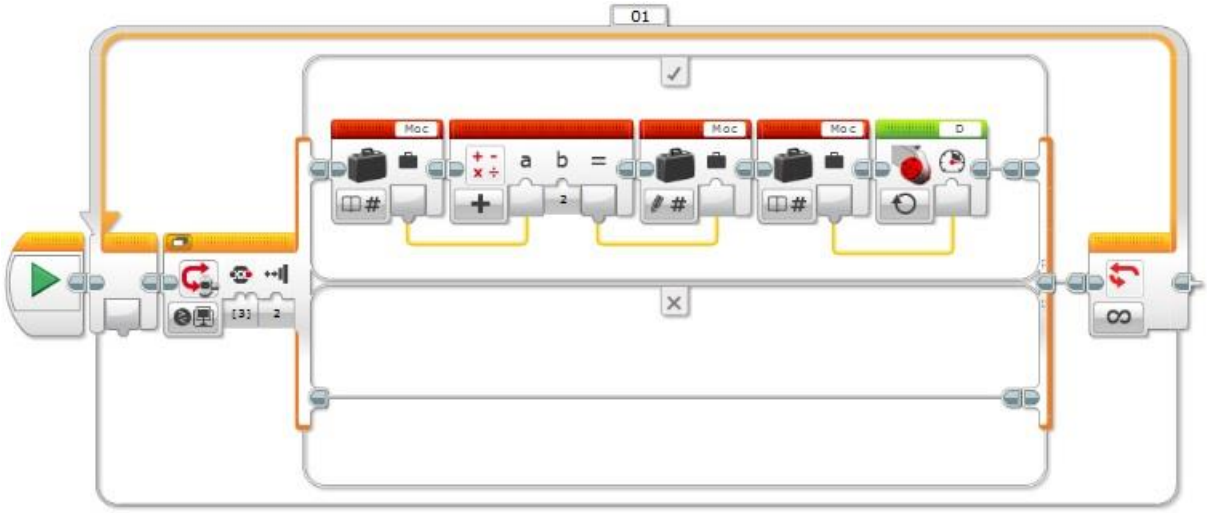
Najprej začnimo sestavljati program, s katerim bomo lahko nadzorovali hitrost vrtenja motorja. Za preizkušanje programa potrebujemo le inteligentno kocko in motor (slika 2). Motor povežemo z inteligentno kocko na vhodu D, inteligentno kocko pa z USB kablom priključimo na računalnik.



Slika 2: *Povezava motorja z inteligentno kocko in računalnikom.*

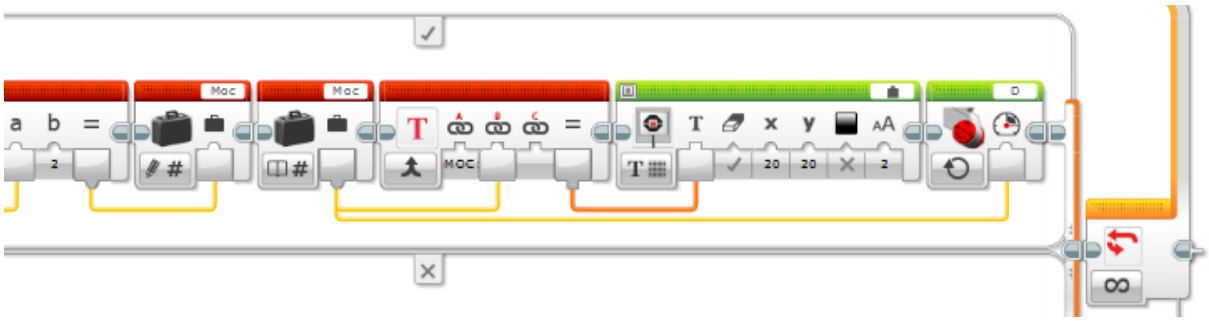
Inteligentno kocko LEGO Mindstorms EV3 sprogramiramo s programom LEGO Mindstorms Education EV3 (LEGO Mindstorms EV3, 2017). Programiramo bločno po načelu poskušanja. Sestavimo del programa in preizkusimo, kako deluje. Začnemo z osnovno obliko programa (slika 3) (Griffin, 2014). Program se začne z blokom zelene puščice. Dodamo mu blok za zanko (Loop). Program se v nedogled ponavlja. V zanko vstavimo pogojni blok (Switch). Na izvajanje programa bomo vplivali s pritiskanjem na gumbe inteligentne kocke. Zato za pogoj izberemo Brick Buttons – Compare. Ukaz dopolnimo z izbiro desnega gumba (številka 3) in na zadnjem mestu izberemo stanje Bumped (številka 2). Za sam program v zgornji vrstici pogojnega bloka nanizamo zaporedno bloke. Začnemo z blokom spremenljivke (Variable), ki ji določimo ime Moc. V bloku določimo izbiro Read - Numeric. Za tem vstavimo blok Math, ki izvaja računske operacije. Izberemo operacijo

seštevanja (Add). Prejšnji blok povežemo s parametrom a, pod parameter b pa vpišemo število 2. Ponovno dodamo blok spremenljivke z izbiro Write – Numeric in ga povežemo z rezultatom pod ikono za rezultat prejšnjega bloka. S temi tremi bloki bomo povečali spremenljivko Moc za dva odstotka. Sedaj moramo vrednost spremenljivke Moc prenesti na motor. Ponovno izberemo blok Variable z izbiro Read Numeric. Na zadnje dodamo še blok za motor (Large Motor) in določimo nastavitev, da se vrti v nedogled (On). Motor priključimo na inteligentno kocko na mesto D. Povežemo še predzadnji blok z blokom motorja na ikono moči motorja. Spodnjo vejo bloka Switch pustimo prazno. Sedaj imamo sestavljen program (shema programa je na sliki 3) za krmiljenje moči motorja. Program prenesemo na inteligentno kocko in lahko preizkusimo delovanje. Ko zaženemo program, se motor ne vrti dokler ne pritisnemo na desni gumb inteligentne kocke. Takrat se začne izvajati zgornja veja programa. Spremenljivki Moc s prvimi tremi bloki priredimo novo vrednost, ki je za dva večja od prejšnje. Nato novo vrednost prenesemo na motor, ki se začne vrteti nekoliko hitreje. Če gumba ne pritisnemo, se moč motorja ne spremeni in hitrost vrtenja motorja se ohranja. S tem programom lahko do sedaj samo povečujemo hitrost vrtenja motorja.



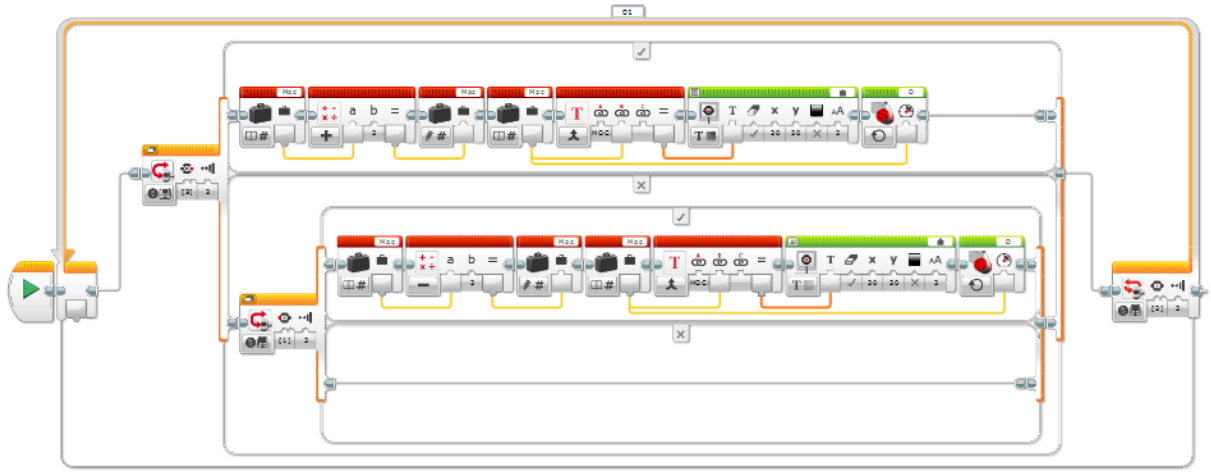
Slika 3: *Najosnovnejši program za krmiljenje hitrosti vrtenja motorja.*

Dopolnimo že napisani program tako, da bo na zaslonu inteligentne kocke izpisana trenutna moč motorja (slika 4). Za četrti blok dosedanjega programa v bloku Switch vstavimo blok za besedilo (Text). S tem blokom spajamo besedila, ki jih vidimo izpisana na zaslonu. Pod prvo ikono A napišemo ime spremenljivke, mesto druge ikone B pa povežemo s predhodnim blokom, kjer preberemo numerično vrednost spremenljivke moči motorja. Za blokom Text dodamo še blok Display za izpis besedila na zaslonu inteligentne kocke. Pod ikono bloka izberemo Text - Pixels. Polje pod črko T povežemo z izhodom prejšnjega bloka za spajanje besedila (pod simbolom =). Na mesto pod simboloma x in y napišemo vrednosti (koordinate), s katerimi določimo, kje na zaslonu inteligentne kocke se bo napis nahajal. Na zadnjem mestu bloka izberemo še velikost pisave na zaslonu.



Slika 4: *Z zadnjim rdečim in prvim zelenim blokom poskrbimo, da se moč motorja izpiše na zaslonu inteligentne kocke.*

Dopolnjen program ponovno prenesemo na inteligentno kocko in ga zaženemo. S pritiskanjem na desni gumb inteligentne kocke povečujemo moč motorja, katere vrednost se sproti izpisuje na zaslonu inteligentne kocke. V zadnjem koraku lahko program še dopolnimo z še enim blokom Switch, kjer po vzoru dosedanjega programa s pritiskom na levi gumb inteligentne kocke zmanjšamo moč motorja. Vse kar je potrebno storiti je to, da trenutni blok Switch z delom programa skopiramo in kopijo prilepimo v spodnjo vejo prvotnega bloka Switch (slika 5). Za vstop v pogojni blok izberemo pritisk na levi gumb (številka 1) in v bloku za matematične operacije izberemo odštevanje (Subtract). Prilagodimo lahko še zaustavitveni pogoj programa. Kliknemo na simbol za neskončno in izberemo Brick Buttons. Naslednja izbira je srednji gumb (številka 2) in zadnja izbira je Pressed (številka 1). Nastavitev pomeni, da se progam prekine, ko pritisnemo na srednji gumb inteligentne kocke.

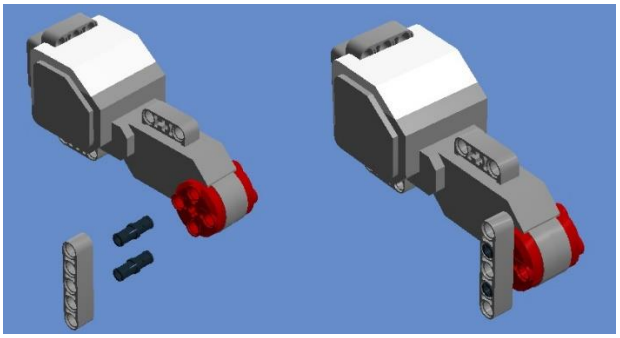


Slika 5: *Program za nastavljanje moči motorja z izpisovanjem trenutne moči motorja na zaslonu inteligentne kocke..*

Zaključen program ponovno prenesemo na inteligentno kocko in ga preizkusimo. Če pritisnemo na desni gumb inteligentne kocke, se izvede prva vrstica programa. Moč motorja povečamo za dva, kar se izpiše na zaslonu. Z večkratnim pritiskanjem na gumb moč motorja vsakokrat povečamo za dva. Vrednost na zaslonu se povečuje in motor se vrti čedalje hitreje. Če pritiskamo na levi gumb, se izvaja spodnja sprogramirana vrstica programa. Moč motorja se zmanjšuje za dva. Vrednost na zaslonu se zmanjšuje in motor se vrti čedalje počasneje. Če ne pritiskamo na nobenega od gumbov, se izvaja spodnja prazna vrstica programa. Moč motorja se ne spreminja, motor se vrti s stalno hitrostjo. Ko pritisnemo na srednji gumb inteligentne kocke, se izvajanja programa prekine in motor se ustavi.

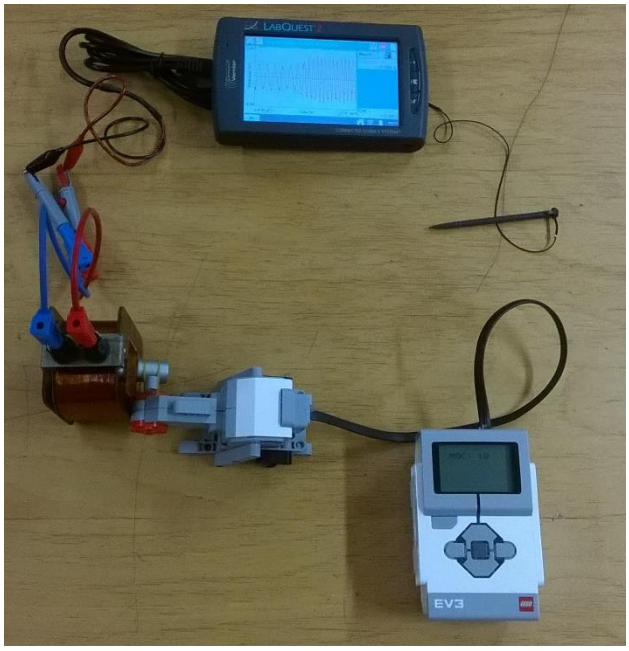
3. Sestavljanje motorja in postavitev demonstracijskega eksperimenta

Ko smo izdelali program, sestavimo še eksperiment za izvedbo demonstracijske meritve. Začnimo s sestavo motorja. Motorju je potrebno dodati podstavek, na katerega z elastiko pritrdimo trajen magnet. Motorju dodamo dva črna molznika in kocko s petimi luknjicami (slika 6).



Slika 6: *Sestavni deli motorja (levo) in njegova sestava (desno).*

Na sestavljen podstavek motorja z elastiko pritrdimo trajen magnet. Motor bo vrtel magnet ob ustju tuljave, na kateri bomo merili inducirano napetost. Da motorja med demonstracijskim eksperimentom ni potrebno držati v roki, dodamo motorju še podstavek. Ta omogoča stabilen položaj motorja na mizi med vrtenjem magneta ob ustju tuljave. Na tuljavo priključimo voltmeter Vernier, kateri meri inducirano napetost na tuljavi (slika 7).

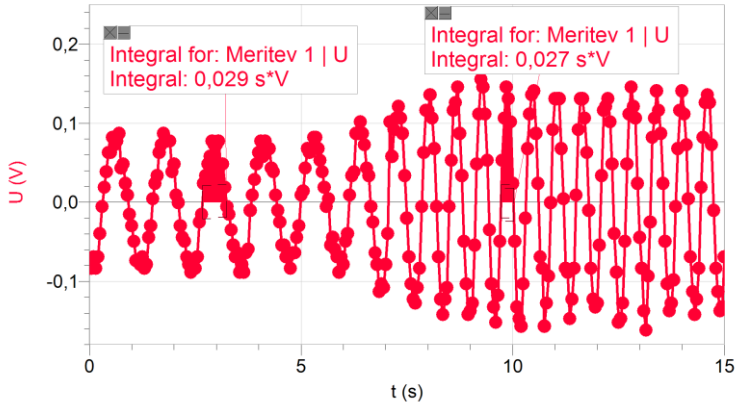


Slika 7: *Postavitev demonstracijskega eksperimenta.*

4. Meritve demonstracijskega eksperimenta

Meritev izvedemo z laboratorijsko opremo Vernier v programu Logger Pro. Meritev naj traja vsaj petnajst sekund, da bo dovolj časa za opazovanje razlik med inducirano napetostjo pri vsaj dveh različnih hitrostih vrtenja trajnega magneta ob ustju tuljave. Po zagonu

programa na inteligentni kocki pritisnemo nekajkrat na desni gumb inteligentne kocke, da se začne motor vrteti in z njim trajen magnet. Magnet se naj najprej vrti z majhno hitrostjo. V nekem trenutku začnemo zajemati meritve v programu Loggerr Pro. Na sliki 8 so do približno šeste sekunde zajete meritve inducirane napetosti na tuljavi pri majhni hitrosti vrtenja magneta. Od šeste do devete sekunde povečujemo moč motorja z zaporednim pritiskanjem desne tipke na inteligentni kocki (kot smo nastavili v programu). Opazimo, da se meritve po časovni osi gostijo in amplituda inducirane napetosti narašča. Od devete sekunde naprej, ko se motor vrti z večjo stalno hitrostjo kot na začetku zajemanja meritev, je amplituda inducirane napetosti zopet približno stalna.



Slika 8: *Meritve demonstracijskega eksperimenta.*

Meritve kažejo, da se pri večanju hitrosti vrtenja magneta graf inducirane napetosti gosti in amplituda inducirane napetosti narašča. Torej je v motivacijski nalogi pravilen graf C. Izid demonstracijskega eksperimenta lahko napovemo tudi z uporabo Faradayevega zakona indukcije (Mohorič, 2014):

$$U_i = -\frac{\Delta\phi_m}{\Delta t} = -\frac{\Delta(NBS)}{\Delta t},$$

kjer je U_i inducirana napetost (merjena na tuljavi), ϕ_m, magnetni pretok skozi tuljavo, N število zank tuljave, B je gostota magnetnega polja, ki prebada zanke tuljave in S je presek zank tuljave. Produkt $\Delta(NBS)$ označuje spremembo magnetnega pretoka silnic magnetnega polja trajnega magneta skozi presek zank tuljave. S časom se število tokovnih zank tuljave, magnetno polje trajnega magneta in presek tuljave ne spreminjajo. Med obračanjem magneta s stalno hitrostjo se magnetni pretok spreminja vedno na enak način, sprememba magnetnega pretoka ima stalno obliko. Zaradi tega lahko Faradayev zakon indukcije prepišemo tudi v obliki, kjer bodo na eni strani spremenljivke, na drugi pa konstante:

$$U_i\Delta t = -\Delta(NBS) = konst.$$

Produkt $U_i\Delta t$ označimo za sunek napetosti (Mohorič, 2014), kateri se s časom ne spreminja. Na sliki 8 sunek napetosti predstavlja ploščino lika pod grafom (Mohorič, 2014). Pomeni, da bo graf inducirane napetosti pri večji frekvenci vrtenja magneta (krajši periodi vrtenja) gostejši, ampak zaradi ohranjanja ploščine pod grafom bo amplituda inducirane napetosti večja. Na sliki 8 sta primerjani dve takšni ploščini. Izbrana sta hriba povprečne višine pri dveh različnih hitrostih vrtenja magneta. Ploščini sta približno enaki. Glede na to, da se je magnet vrtel pri dvakrat večji frekvenci po spremembi hitrosti vrtenja motorja (to lahko ocenimo tudi na grafu meritev), je razmerje ploščin vseeno blizu 1. Rezultat bi lahko izboljšali tudi z večji

gostoto meritev. Z uporabo Faradayevega zakona indukcije pridemo do istega zaključka, kot smo ga oblikovali na podlagi meritev.

5. Zaključek

Motivacijsko nalogo v tem prispevku učenci največkrat skušajo rešiti z nekim logičnim razmišljanjem, brez računskega postopka. Pogosto se izkaže, da pri tem pozabijo kontrolirati kakšnega od parametrov in zaradi tega oblikujejo napačne rešitve. V tem primeru so učenci vedeli, da je nov graf po povečani frekvenci vrtenja motorja bolj stisnjen, zmotili pa so se pri spremembi amplitude inducirane napetosti. Ta se po njihovem mnenju ne spreminja, ko se spreminja hitrost vrtenja magneta. Pri obravnavi inducirane napetosti v šoli učencem povemo formulo za amplitudo inducirane napetosti, v kateri eksplicitno nastopa frekvenca vrtenja, a jo v nalogah učenci premalokrat uporabljajo. Sama naloga za rešitev ne zahteva računskega postopka, je pa potrebno miselno nadzorovati več parametrov kot pa samo periodo vrtenja magneta ob ustju tuljave. Pomagamo si s pojmom sunka napetosti, ki ga povežemo s ploščinami likov pod grafom $U(t)$. Meritev pokaže, da so ploščine res približno enake pri različnih hitrostih vrtenja magneta. Učenci toliko bolj verjamejo rezultatu, če meritev nastaja njim pred očmi kot pa če bi samo analizirali predhodno zbrane meritve.

Tako je komplet LEGO Mindstorms EV3 mogoče vključiti v poučevanje. Predstavljen je primer, v katerem imamo popolno kontrolo nad hitrostjo vrtenja motorja. Program lahko uporabimo še za nekatere druge primere v fiziki. Proučujemo lahko stoječe valovanje na napeti vrvi. En konec vrvi togo vpnemo, drugi konec vrvi pa zataknemo za motor, kateri vzbuja transverzalno valovanje vrvi pri različnih hitrostih vrtenja. Namesto ročnega nihanja vrvi to počne motor. Dosežemo lahko večje frekvence nihanja vrvi kot pa v primeru, ko valovanje na vrvi vzbujamo ročno. Naslednji primer je proučevanje resonančne krivulje nihala. Na mizi sestavimo vzmetno nihalo. Uporabimo obtežen voziček in dve vzmeti. Voziček vpnemo med vzmeti. Drugi konec prve vzmeti togo vpnemo, drugi konec preostale vzmeti pa zataknemo za motor. Motor pri različnih hitrostih vrtenja vsiljuje nihanje vozičku, katerega odziv opazujemo. Največji odziv vozička (vzmetnega nihala) je v trenutku, ko motor vsiljuje nihanje z lastno frekvenco nihala.

6. Literatura

Griffin, T. (2014) The art of LEGO MINDSTORMS EV3 Programming. Pridobljeno 6. 7. 2017 s https://books.google.si/books?id=cCABBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sl#v=onepage&q&f=false.

LEGO Mindstorms EV3 (2017). EV3 Software download (PC/MAC). Pridobljeno 6. 7. 2017 s https://www.lego.com/en-us/mindstorms/downloads/download-software.

Mohorič, A., Babič, V. (2014). Fizika 3 (učbenik za fiziko v 3. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol), Mladinska knjiga Založba, d. d., Ljubljana

RIC, Državni izpitni center (2006). Spomladanski izpitni rok 20016, izpitna pola 1. Pridobljeno 6. 7. 2017 s http://www.ric.si/mma/M161-411-1-1/2016101211590119/.

Kratka predstavitev avtorja

Magister znanosti fizike Marko Rožič, profesor matematike in fizike, je zaposlen v Srednji šoli Črnomelj. Vrsto let se udeležuje mednarodnih konferenc s področij računalništva, matematike, fizike, ekologije in didaktike, kjer z ostalimi udeleženci izmenjuje primere dobrih praks. Zadnje leto se posveča robotiki in programiranju v povezavi z robotiko. S sodelavko vodi krožek robotike v šoli.

Spletno orodje Padlet kot učni pripomoček

Webtool Padlet as Teaching Accessory

Nina Štramec

OŠ Draga Kobala Maribor
nina@os-dragakobala.si

Povzetek

Izzivi poučevanja v 21.stoletju od učitelja zahtevajo dobro poznavanje že uveljavljenih metod dela ter nenehno sledenje novim metodam, ki jih prinaša uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Razvijanje digitalne pismenosti kot ene ključnih kompetenc za učenje spodbuja učitelje k izboljšanju načina dela v razredu s pomočjo uporabe interaktivnih in dinamičnih virov. Sledenje načelom sodelovalnega učenja, ki pri učencih spodbuja razvoj notranje motivacije ter izboljšuje njihovo samopodobo, lahko učitelji s poznavanjem možnosti, ki jih omogoča e-izobraževanje, dvignejo na nivo, kjer učenci prevzemajo aktivnejšo vlogo v učnem procesu. Spletno orodje Padlet ponuja različne možnosti sodelovalnega učenja, pri čemer učenci s svojimi prispevki samostojno obravnavajo vsebine pouka ali drugih aktivnosti, ki potekajo v šoli.

Ključne besede: digitalne kompetence, Padlet, spletno orodje, sodelovalno učenje.

Abstract

Teaching challenges in the 21st century require teachers to have a good knowledge of already established methods of work and to constantly follow the new methods introduced by the use of information and communication technology. Developing digital literacy as one of the key competences for learning encourages teachers to improve classroom work through the use of interactive and dynamic resources. Following the principles of collaborative learning, which encourages the development of internal motivation in students, and improves their self-esteem, teachers can, with knowledge of the possibilities offered by e-learning, raise to the level where pupils take a more active role in the learning process. The webtool Padlet offers a variety of collaborative learning options, with students contributing independently to the content of the lessons or other activities that take place at school.

Keywords: collaborative learning, digital competences, Padlet, webtool.

1. Uvod

Vseživljenjsko učenje nas nenehno postavlja pred nove izzive in nas spodbuja k temu, da pridobivamo nova znanja na različnih področjih, ki jih nato vnašamo v svoje delo. Pri tem razvijamo veščine, s katerimi krepimo tudi digitalne kompetence, kar je v sodobnem času ključnega pomena za uspešno delovanje znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, prav tako omogoča lažje sledenje novim trendom, ki jih v sodobno družbo prinaša uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Splet ponuja veliko možnosti medsebojnega

sodelovanja, ki ni vezano več samo na učilnico, ampak se lahko širi daleč navzven, doseže posameznike različnih sposobnosti in tako prispeva k njihovi socialni vključenosti v e-okolje.

Prispevek je osredotočen na kompetenco digitalne pismenosti, ki naj bi jo učenci pridobivali skozi sodobne načine poučevanja. Za prevzemanje aktivne vloge v procesu učenja se prispevek dotakne tudi načel in prednosti sodelovalnega učenja.

Namen prispevka je predstaviti spletno orodje Padlet in primer njegove praktične uporabe pri pouku.

2. Digitalna pismenost

Kot pravi Kodelja (2005), je vseživljenjsko izobraževanje nujnost, če želi posameznik preživeti na trgu dela v času hitrih družbenih, gospodarskih in tehnoloških sprememb. Neprestano je potrebno prilagajati znanje in spretnosti nepredvidljivim zahtevam trga. Razvijanje t. i. digitalne pismenosti, ki je ena od ključnih kompetenc za učenje, spodbuja učitelje k izboljšanju načina učenja v razredu z interaktivnimi in dinamičnimi viri, ki jih nudi uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT), hkrati pa zagotavlja večjo motiviranost ter bogatejšo izkušnjo učenja za učence (Brečko, Vehovar, 2008).

Za doseganje ciljev na področju izobraževanja sta Evropski parlament in Svet Evropske unije (2006) določila osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.

Za uspeh v današnji družbi, bogati z informacijami in znanjem, morajo učenci in učitelji učinkovito uporabljati tehnologijo, saj se tako zagotovi izbira raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja ob upoštevanju posameznikovih potreb, zahtev in posebnih zmožnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport RS, 2007). Z vsebinsko raznolikostjo in prožnostjo izpeljave učenja lahko dosežemo, da je učenje dostopnejše vsem, k temu pa lahko pomembno pripomorejo razvijanje in uporaba učne tehnologije (Brečko, Vehovar, 2008). Takšne možnosti ponuja na primer »e-učenje« (Rebolj, 2008). Nova pobuda za e-učenje, ki je del širše evropske pobude, zvišuje raven digitalne pismenosti in zahteva, da se šole, učitelji in učenci opremijo s posebnim gradivom, profesionalnimi spretnostmi in tehnično podporo v te namene (Brečko, Vehovar, 2008).

3. Sodelovano učenje

Cirila Peklaj (2001) sodelovalno učenje opredeljuje kot vzgojno-izobraževalno strategijo, pri kateri delajo udeleženci v majhnih, strukturiranih skupinah. Skupinsko delo temelji na njihovi medsebojni soodvisnosti in odgovornosti, pomembno je, da vsak doda svoj prispevek k skupni nalogi. Teoretično izhodišče sodelovalnega učenja je opredeljeno kot skupno delo, ki je usmerjeno k doseganju skupnega cilja (Peklaj, 2001). V sodelovalnih okoliščinah so cilji sodelujočih pozitivno povezani, saj se vsi zavedajo, da je cilj dosegljiv le takrat, če ga dosežejo vsi člani skupine. Zato je pomembno, da vsi v skupini pri svojem delu nenehno iščejo poti, načine in metode, ki ustrezajo njim in drugim sodelujočim članom. Značilnosti sodelovalnih skupin (Peklaj, 2001) v primerjavi s tradicionalnimi skupinami, kjer tega ni, so predvsem: pozitivna soodvisnost, heterogenost skupine, odgovornost posameznika in odgovornost vseh, enakomerna porazdelitev vodstvenih funkcij, poudarjanje kognitivnih in socialnih ciljev, poučevanje sodelovalnih spretnosti, analiziranje delovanja skupin itn. S

sodelovalnim učenjem se izboljšajo medsebojni odnosi med učenci ter njihove komunikacijske veščine.

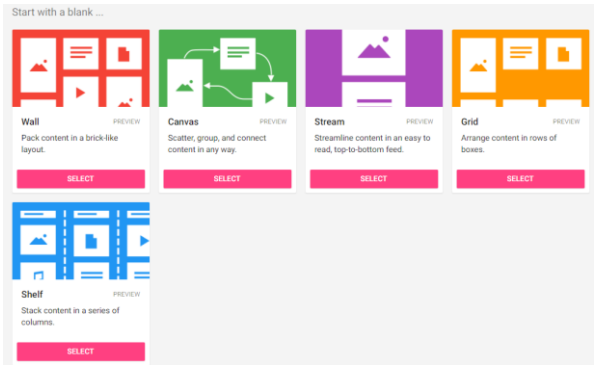
Zlasti heterogenost skupin je neskončen vir ustvarjalnosti, saj so v skupini učenci z različnimi sposobnostmi, znanjem, osebnostnimi lastnostmi in izkušnjami (Trplan, 2009). Vsak udeleženec tako prispeva svoj pogled, svojo zamisel, svojo rešitev, kar ima za posledico več ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, dvigata se učenčeva učna in socialna samopodoba, razvija se tudi notranja motivacija, saj učenec doživlja več pozitivnih izkušenj. Vanda Rebolj (2008) poudarja pomen učenčeve aktivnosti v izobraževalnem procesu, saj zgolj pasivno spremljanje pouka ne vpliva dobro na razvoj zunanje in notranje motivacije. Sodelovalno učenje, ki pripomore, da skupaj pridemo do boljših dosežkov, je zagotovo metoda, ki se učinkovito povezuje s sodobnimi pristopi, ki jih omogoča e-izobraževanje (Rebolj, 2008).

4. Spletno orodje Padlet (https://padlet.com/)

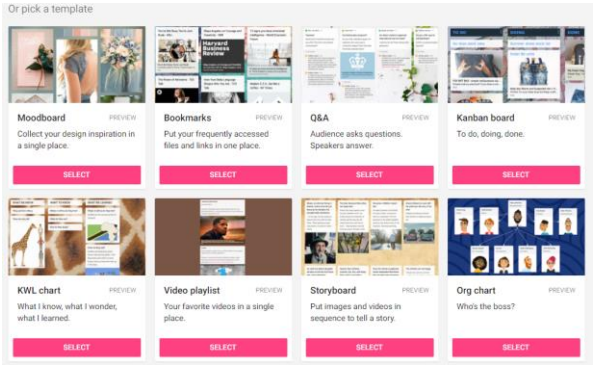
Padlet omogoča sodelovalno učenje, pri čemer imajo vsi učenci aktivno vlogo. Socialna komponenta izobraževanja se vzpostavlja tudi v e-okolju, saj učenec vidi, kaj delajo sošolci, ima priložnost spremljanja, ocenjevanja, posnemanja, nenazadnje tudi tekmovanja z njimi (Rebolj, 2008). Hkrati pa lahko vsak posameznik zasebno in sproščeno izvaja naloge, ki se od njega pričakujejo, s tem pa enakovredno prispeva k uspešni izvedbi in dokončanju učne naloge, kar je ena izmed najpomembnejših komponent aktivnosti v skupini (Trplan, 2009).

Padlet je brezplačno spletno orodje, do katerega je možno dostopati s pomočjo računalnika, pametnega telefona ali tabličnega računalnika. Omogoča enostaven način sodelovanja, reflektiranja ter delitve povezav, slik, posnetkov idr. med učenci in učitelji na varni spletni povezavi. Uporabnikom omogoča urejanje svojih osebnih ali javnih »zidov«, pri čemer lahko ustvarjalci urejajo objave, jih dopolnjujejo ali odstranjujejo ter upravljajo z drugimi nastavitvami osebnih »zidov«.

V orodje se je potrebno najprej prijaviti. S klikom na povezavo do orodja se nam odpre možnost prijave preko Facebook profila ali elektronske pošte. Izberemo ustrezno pot, preskočimo oglasno sporočilo in po želji nadaljujemo z urejanjem podatkov svojega profila, nato se lotimo ustvarjanja svojega padleta. Na zavihku »Dasboard« (naslovna stran) najdemo dva okvirja roza barve z ukazom »New« (nov) ali »Make a padlet« (izdelaj padlet). S klikom na enega izmed njiju dobimo možnost izbire ustvarjanja popolnoma novega padleta, lahko pa uporabimo že dane predloge.

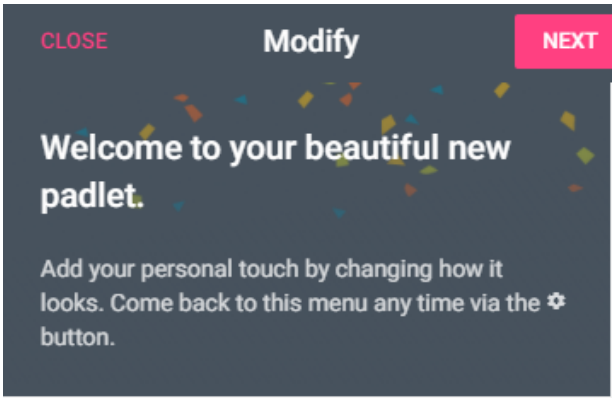


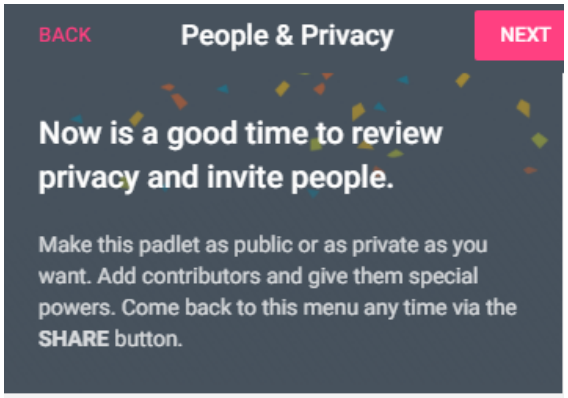
Slika 1: Oblike praznih padletov



Slika 2: Pripravljene predloge

Izberemo želeno obliko, pri čemer lahko izbiramo, kako bodo objave razporejene na podlagi: vodoravno iz vrste v vrsto, povezovalno razporejeno, navpično (kot seznam), v obliki mreže ali stolpcev. Po potrjeni izbiri uredimo podlogo za objave (zid). Zapišemo naslov, kratek opis vsebine, izberemo sliko podloge, simbol, povezan z vsebino, uredimo nastavitve objav (prikaz imena avtorja objave, možnost komentiranja, vrstni red prikazovanja, možnost označevanja). Na koncu teh nastavitev najdemo url naslov do padleta, kar bomo potrebovali kasneje, ko ga bomo želeli deliti z učenci.

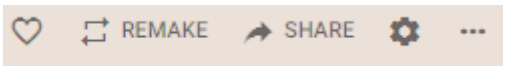




Slika 3:Osnovno urejanje zidu za objave *Slika 4: Nastavitve zasebnosti, določanje oblik sodelovanja*

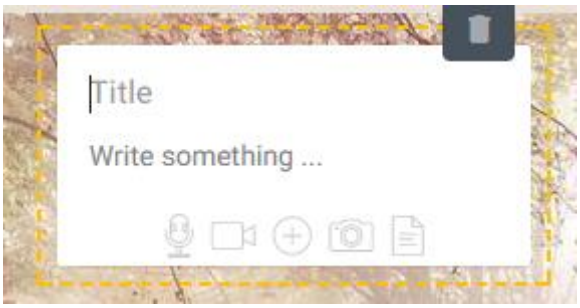
Nato izberemo ukaz »Next« (naslednje), da uredimo nastavitve zasebnosti in določimo oblike sodelovanja učencev. Pri nastavitvah zasebnosti lahko izbiramo med zasebnim, skritim, zaščitenim z geslom (ali QR kodo) ter javnim padletom. Učencem, ki jih bomo povabili k sodelovalnemu učenju, pa določimo možnosti branja, pisanja in urejanja objav, pri čemer samo administrator (učitelj) lahko briše objave ali celoten izdelek. Učence k sodelovanju lahko povabimo z vpisom njihovih elektronskih naslovov, lahko pa z njimi delimo že prej omenjeno povezavo do padleta. Urediti je potrebno še nastavitev dovoljenja uporabe kopije izdelanega padleta ter administratorjevo potrjevanje objav pred prikazom na zidu, nato je predloga pripravljena za uporabo.

Če želimo označiti, da nam je padlet všeč, spremeniti ali dopolniti njegove nastavitve, ga deliti z drugimi, lahko to naredimo kadarkoli z izbiro posameznih simbolov na sliki 5. S klikom na želen simbol se odprejo ponujene možnosti, med katerimi izberemo ustrezno zase.



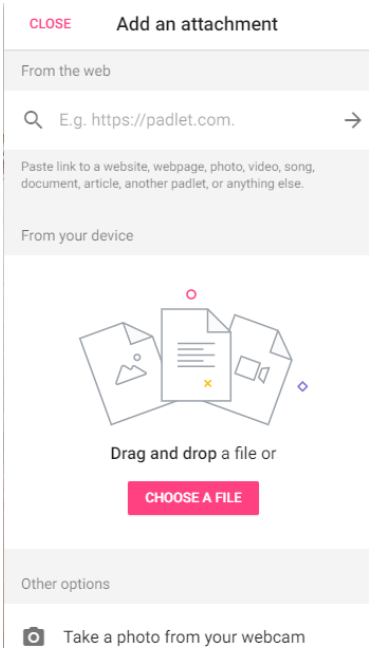
Slika 5: Dodatne možnosti

Objave lahko dodajamo z dvakratnim klikom kjerkoli na predlogi, lahko pa uporabimo roza gumb v spodnjem desnem kotu strani. Ob tem se pojavi okvir, v katerem uredimo celotno objavo. Opremimo jo z naslovom, zapišemo ustrezno vsebino, ki je lahko poljubno dolga ter ji dodamo priponke s klikom na slikovne simbole. Priponka je lahko slika, zvočni posnetek, pesem, video posnetek, povezava do spletne strani, Wordov ali PDF dokument, predstavitev v PowerPointu, tabele, skratka vse, kar je povezano z vsebino objave.



Slika 6: Urejanje objave

Pri dodajanju priponk lahko v vrstico ob lupi vnesemo naslov povezave (do spletne strani, pesmi, filma), z možnostjo »Choose a file« izberemo datoteko, ki jo imamo shranjeno na računalniku ali izmenljivih diskih, lahko pa posnamemo svojo fotografijo. Po potrjeni izbiri se priponka naloži (nalaganje večjih datotek lahko traja nekaj trenutkov), ponudi se možnost predogleda, nato sledi potrditev izbire, ki se pojavi v objavi na zidu. Avtor objave (učenec) lahko le-to v celoti ali njene posamezne dele izbriše v času urejanja, ko je objava že potrjena, pa lahko to naredi samo administrator (učitelj).



Slika 7: Dodajanje priponk

Ko je padlet v celoti izdelan, so na voljo različne možnosti izvažanja, deljenja in tiskanja izdelka. Klik na SHARE nam ponudi možnosti delitve na Facebook, Twitter ter pošiljanje povezave do padleta po elektronski pošti, v spletno učilnico idr.. Ponudi nam tudi možnost izvoza izdelka v obliki slike, PDF dokumenta ali Excel dokumenta, kar nam omogoča tudi tiskanje izdelka. V tem se pokaže velika prednost tega spletnega orodja, saj izdelek ne ostane samo na spletu, temveč ga lahko uporabimo kot plakat ali knjižico, ki služi učencem namesto tabelske slike, kot pripomoček pri predstavitvi ali govornemu nastopu, učitelju pa kot pripomoček, ki ga lahko uporabi za formativno spremljanje pouka (Kop, 2014).

4.1 Primer uporabe orodja Padlet v razredu

V okviru projekta Erasmus+ in mobilnosti osebja smo si za cilj zastavili razvoj digitalnih kompetenc učiteljev. Ena od dejavnosti v okviru projekta je bila tudi predstavitev in uporaba digitalnih orodij pri pouku, ki smo jih spoznali na mobilnosti v Barceloni. Učiteljem smo učinkovito rabo le-teh prikazali na vzorčnih urah.

Orodje Padlet je bilo uporabljeno v 5. razredu za pripravo učencev na šolo v naravi. Predhodno je bila izpeljana razredna ura na temo programa šole v naravi in pričakovanj učencev. Za uspešno izpeljano šolo v naravi so potrebna določena pravila in dogovori, o katerih so razmišljali učenci s pomočjo uporabe orodja. Učiteljica je pripravila predlogo Padleta, za dostop učencev do predloge je bila uporabljena strategija vpisa skrajšanega url naslova v naslovno vrstico brskalnika. Url naslovi so bili skrajšani s pomočjo portala url.sio.si. Učenci so bili vodeni skozi postopek priprave objave. Obnovili so iskanje slik na spletu ter shranjevanje le-teh, upoštevajoč zaščito avtorskih pravic, kar je možno nastaviti s pomočjo filtrov v rubriki Orodja pod vrstico za iskanje. Naučili so se uporabe iskalnih filtrov na YouTubu, da so lahko našli vsebinsko in časovno ustrezne videe za dopolnitev svojih objav.

Po metodi sodelovalnega učenja so učenci pripravljali skupni spletni plakat razrednih pravil in dogovorov, pri čemer je bil vsak posameznik odgovoren za eno ali dve objavi, pod kateri se je tudi podpisal. Pravila in dogovori se niso smeli ponavljati, zato so ob pripravi svojih objav morali biti pozorni na delo drugih ter spremljati njihove objave. Raziskovali so spletne vsebine ter urejali spletni plakat s svojimi prispevki. Po končanem delu se je plakat natisnil in pripel na oglasno desko v razredu, prav tako so se pravila natisnila v obliki knjižice, kar so učenci kasneje odnesli s seboj v šolo v naravi.

Učenci so bili s takšnim načinom dela zelo zadovoljni. Všeč jim je bilo delo z računalnikom in s pametnim telefonom, saj je do Padleta možno dostopati tudi preko slednjega. Dejstvo, da lahko delajo v skupini na drugačen način, kot so ga bili vajeni doslej, je pomenilo aktivno vlogo vsakega posameznika in možnost njegovega osebnega prispevanja, kar pri skupinskem delu ni vedno mogoče zagotoviti, saj se vloge med učenci različno razporedijo in tako šibkejši posamezniki težje prispevajo svoje ideje in predloge.

4.2 Primer uporabe orodja Padlet pri uri dodatne strokovne pomoči

Orodje je bilo uporabljeno pri učenki 9. razreda pri predmetu zgodovine. Učenka je potrebovala pomoč pri razvijanju učnih strategij ter digitalnih kompetenc, kar sta bila tudi dva izmed ciljev zanjo pripravljenega individualiziranega programa. Za pridobitev ocene pri predmetu je morala pripraviti prispevek o prebrani knjigi (zgodovinsko domače branje) ter ga pripeti v spletno učilnico. Tematika je bila povezana z drugo svetovno vojno, zato je bilo poleg analize vsebine potrebno poiskati tudi podatke o tem. Učenka je želela preizkusiti orodje, ki ni pomenilo klasične predstavitve, zato se je lotila domačega branja s pomočjo Padleta. Na spletu je poiskala ustrezne slike in krajše filme, ki so opisovali vojno in takratne razmere, pripravila je Wordov dokument z natančno analizo knjige po navodilih učiteljice, poiskala slikovni material, povezan s knjigo, nato pa vse uredila v objavah na zidu svojega padleta. Povezavo do le-tega je nato pripela v spletno učilnico, za predstavitev v razredu pa je kot dodatni material izbrala še natisnjeno PDF različico svojega padleta, tako da je lahko učiteljici in sošolcem pokazala svoj izdelek tudi v obliki knjižice.

Učenki je bil ta način priprave domačega branja pri zgodovini zelo všeč, ob evalvaciji uporabnosti orodja pa se je domislila oblikovanja svojega osebnega padleta z umetniško vsebino. Likovno ustvarjanje je njeno močno področje, aktivna je na družabnih omrežjih, zato se je odločila k urejanju tega padleta povabiti tiste, s katerimi je že povezana v spletu ter k sodelovanju povabiti še druge, s katerimi jo povezuje likovno ustvarjanje.

5. Zaključek

Kriteriji za kakovostno poučevanje s klasičnimi metodami so popolnoma enaki kriterijem za kakovostno poučevanje z vnašanjem IKT v pouk. Digitalno opismenjen učitelj se zaveda, katere metode in pripomočke bo uporabil pri določenih vsebinah, ob tem pa bo na prvo mesto še vedno postavljal učenca kot aktivnega deležnika v vzgojno-izobraževalnem procesu.

V dobi zorenja osebnosti učitelj učence usposablja za naloge, ki jih čakajo kot zaposlene in aktivne odrasle osebe. To pomeni, da je treba učence naučiti uporabe nove tehnologije za učenje že dovolj zgodaj ter tako vplivati tudi na njihov kognitivni razvoj. Informacijsko opismenjeni učenci bodo znali ravnati z informacijami in se odločati, v katere bodo vlagali svoje moči za pomnjenje in kakovostno uporabo v svojem vsakdanu. E-izobraževanje ponuja veliko možnosti, če je osmišljeno ter povezano s kompetencami, ki jih učitelj želi ponuditi učencem na njihovi poti vseživljenjskega učenja. S spodbujanjem sodelovanja, ustvarjalnosti, samoiniciativnosti in učenjem varne rabe IKT učitelj sooblikuje odgovorne, samozavestne in uspešne učence, ki bodo pridobljeno znanje znali uporabiti ter predati naprej.

Spletno orodje Padlet je samo ena izmed možnosti, kjer lahko učenci (in učitelji) razvijajo omenjene veščine. Uporabimo ga lahko v različne namene tako v pedagoškem procesu kot tudi na osebni ravni, z njegovo uporabo pa širimo mrežo sodelovanja ter tako krepimo socialno komponento, ki je tesno povezana s pozitivno komunikacijo, česar se moramo kot aktivni uporabniki spleta še toliko bolj zavedati.

6. Literatura

Brečko, B. N. in Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Evropski parlament in Svet Evropske unije (2006). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije. Pridobljeno s http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF

Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, *56*(2), 10–21.

Kop, M. (2014). *Formativno spremljanje znanja učencev v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Ministrstvo za šolstvo in šport RS (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Publikacija. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf

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

Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike.* Radovljica: Didakta.

Trplan, M. (2009). *Sodelovalno učenje pri predmetu Državljanska vzgoja in etika v devetletni osnovni šoli* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.

Padlet, dostopno na naslovu: https://padlet.com/, pridobljeno dne 29. 9. 2017

Kratka predstavitev avtorja

Nina Štramec, univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja, je leta 2009 diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Trenutno je zaposlena kot socialna pedagoginja na osnovni šoli Draga Kobala Maribor, kjer izvaja dodatno strokovno pomoč z učenci s posebnimi potrebami, prav tako je aktivna tudi na drugih področjih vzgojno-izobraževalnega dela. Veliko pozornosti nameni raziskovanju sodobnih metod poučevanja in strategij učenja, ki otrokom s posebnimi potrebami ter ostalim učencem omogočajo aktivnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem.

Spletno orodje StudyStack kot učni pripomoček

Webtool StudyStack as Teaching Accessory

Tanja Vintar

OŠ Draga Kobala Maribor, Tolstojeva 3, 2000 Maribor
tanja@os-dragakobala.si

Povzetek

Učenje učenja in digitalna pismenost sta kompetenci, ki sta ju Evropski parlament in Svet uvrstila na seznam osmih ključnih kompetenc za preživetje v sodobni družbi znanja. Učiteljeva vloga v procesu poučevanja je, da učenca seznani z različnimi strategijami učenja in orodji, ki mu bodo pomagala dosegati zastavljene cilje, učenec pa mora v svojem procesu učenja prevzeti aktivno vlogo ter uporabiti tiste strategije ter orodja, ki mu najbolj ustrezajo. Šola v proces poučevanja in ure dodatne strokovne pomoči vključuje uporabo številnih spletnih orodij in e-gradiv, ki učencem pomagajo pri učenju. StudyStack je spletno orodje, ki učencem omogoča pripravo snovi za učenje in ponavljanje v obliki iger. Program igre samodejno oblikuje na podlagi vnesenih podatkov.

Ključne besede: digitalne kompetence, igre, spletno orodje, StudyStack, učenje učenja

Abstract

Learning to learn and digital literacy are competences that the European Parliament and the Council have placed on the list of eight key competences for survival in a modern knowledge society. The teacher`s role in the teaching process is to inform the student about different learning strategies and tools that will help him to achieve the set goals. It is the pupils responsibility that he/she takes an active role in his/her learning process and uses those strategies and tools that suit him/her best.
In the school we integrate usage of numerous web-based tools and e-materials, that help students with learning during the teaching process and during the lessons of additional professional assistance.
StudyStack is a web-based tool that allows students to prepare subject matter for learning and repetition of subject matter in the form of games. The webtool automatically forms games on the basis of the inserted data.

Keywords: digital competences, games, web-based tool, StudyStack, learning to learn

1. Uvod

V viziji naše šole je zapisano, da je osnovna šola Draga Kobala šola, ki vzgaja in izobražuje za vse življenje. To pomeni, da učencem ne posreduje zgolj znanj, opredeljenih v učnih načrtih in kurikulih, pač pa tudi ostala znanja, ki jih bodo potrebovali, da bodo v življenju uspešni.

Evropski parlament in Svet (2006) sta osnovala seznam osmih ključnih kompetenc, ki so po mnenju Evropske komisije ključne za preživetje v sodobni družbi znanja. Te ključne kompetence so:

1. sporazumevanje v materinem jeziku,
2. sporazumevanje v tujih jezikih,
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
4. digitalna pismenost,
5. učenje učenja,
6. socialne in državljanske kompetence,
7. samoiniciativnost in podjetnost
8. kulturna zavest in izražanje.

Prispevek je osredotočen na dve kompetenci. Prva je digitalna pismenost, ki naj bi jo učenci pridobivali tekom šolanja v sodobni šoli. Druga kompetenca je učenje učenja, ki učencu omogoča prevzemanje aktivne vloge v procesu učenja.

Namen prispevka je predstaviti spletno orodje StudyStak in primere njegove uporabe pri pouku ter urah dodatne strokovne pomoči.

2. Digitalna pismenost

Evropski parlament in Svet (2006) vseh osem ključnih kompetenc štejeta za enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja. Kompetence se med seboj prekrivajo in povezujejo: vidiki, ki so bistvenega pomena za eno področje, bodo podpirali kompetence na drugem.

Na šoli, ki vzgaja in izobražuje za vse življenje, se je potrebno truditi, da je v poučevanje zajeto čim več ključnih kompetenc. Naloga učiteljev je, da učencem predstavijo spletne vsebine, pripomočke in orodja, ki jim lahko pomagajo na njihovi učni poti. Informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IKT) in spletne vsebine je potrebno v pouk vključevati smotrno in ne za vsako ceno.

Rebernak (2009) v svojem članku navaja, da je IKT in e-gradiva smiselno uporabiti, ko učitelj zazna težave pri poučevanju. Te lahko izvirajo iz zastarelosti učbenika, nemotiviranosti učencev ali težav pri učenju. Z uvedbo IKT in e-gradiv povečamo motiviranost učencev in pritegnemo večjo pozornost. V učnem procesu postanejo učenci bolj aktivni, učitelji pa imajo večji nadzor nad njimi.

Rebernak (2009) navaja tudi, da se z uvajanjem IKT in e-gradiv bistveno poveča dostopnost učencev do znanja. S tem se tudi učitelji izobražujejo in lažje ostajajo konkurenčni na trgu delovne sile. Poznavanje IKT učitelju omogoča izdelavo kakovostnih e-gradiv in pripomočkov za učenje ob računalniku. Zmanjša se čas, ki je potreben za administracijo (npr. urna učna priprava na pouk). Z uporabo IKT in e-gradiv pripomoremo tudi k izboljšanju informacijske pismenosti učencev. Že danes smo skoraj vsi poklicno odvisni od uporabe IKT. Le-ta pa postaja vse bolj prisotna tudi pri domačih opravilih.

3. Učenje učenja

V priporočilih Evropskega parlamenta in Sveta (2006) je zapisano, da je učenje učenja sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah.

»Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju.

Spretnosti pri učenju učenja zahtevajo najprej pridobitev temeljnih osnovnih znanj, kot so pisanje, branje in računanje ter IKT znanja, ki so potrebna za nadaljnje učenje. Na podlagi teh znanj mora biti posameznik sposoben najti dostop, pridobiti, obdelati in sprejeti novo znanje in spretnosti.« (Evropski parlament in Svet, 2006)

4. Spletno orodje StudyStack (https://www.studystack.com/)

Za digitalno opismenjevanje učencev je nujno, da so v redni pouk vpletene e-vsebine, e-gradiva in e-orodja. Seveda pa morajo biti vsebine uporabljene smotrno in v skladu z želenimi cilji. Da bodo učenci v procesu učenja prevzeli aktivno vlogo, jim je potrebno ponuditi čim več znanja o različnih pristopih k učenju, strategijah ter orodjih, ki jim lahko pomagajo pri usvajanju zadanih ciljev.

Pečjak in Gradišar (2012) poudarjata pomen aktivne vloge učenca v procesu učenja. Za učenje, v katerem učenec uporablja samoregulacijske spretnosti, se uporablja izraz samoregulacijsko učenje. Vsako učinkovito vedenje, tudi učno, naj bi imelo tri elemente: sposobnega uporabnika, jasen cilj in ustrezno aktivnost.

Spletno orodje StudyStack je orodje, ki učencem in učiteljem omogoča pripravo snovi za ponavljanje in učenje v obliki različnih iger. Orodje deluje po principu priprave spominskih kartic (Flashcards), na podlagi katerih program samodejno oblikuje različne igre za ponavljanje snovi. Kot posebej uporabno se je pokazalo pri ponavljanju in utrjevanju besedišča tujega jezika, pri učenju angleških nepravilnih glagolov ter različnih definicij.

Spletno orodje StudyStack največ doprinese na področju besednega učenja, ki ga Marentič Požarnik (2000) opredeli kot učenje besed in simbolov. V svojem delu zapiše, da nekateri strokovnjaki zagovarjajo stališče, da učence preveč obremenjujemo z učenjem podatkov in dejstev. Spet drugi strokovnjaki pa zagovarjajo stališče, da morajo učenci za uspešno delovanje kljub računalniški eri obvladovati osnovne podatke posameznih strok.

Marentič Požarnik (2000) navaja, da je danes razširjeno mnenje, da je dobesednega učenja preveč. Pogosto se učenci tudi smiselne snovi učijo dobesedno na pamet. Zato učitelji naj ne bi vzpodbujali dobesednega učenja na pamet, kjer ni nujno potrebno. Učence naj bi tudi pri dobesednem obnavljanju s podvprašanji spodbujali k razumevanju in povezovanju. Obstaja pa nekaj stvari, ki se jih je po splošnem mnenju treba naučiti na pamet:

- besedišče v tujih jezikih, oblike nepravilnih glagolov
- pomembne pesmi ali vsaj odlomki, citati,
- zemljepisna in druga imena,
- krajša besedila v tujem jeziku,
- kemijski simboli in drugi dogovorjeni znaki,
- definicije, izreki in formule,
- pomembni podatki in dejstva (npr.: glavna mesta držav, letnice pomembnih dogodkov, življenjepisni podatki in dela umetnikov) itd.

Marentič Požarnik (2000) z vidika psihologije učenja loči dve vrsti besednega učenja:

1. Besedno učenje nižje ravni (usvajanje asociativnih zvez, npr. med besedo v slovenskem in tujem jeziku, učenje pesmic ipd.). Gre za asociativno učenje, ki je na videz, pa tudi po poteku podobno motoričnemu učenju. Posamezni deli učenja se ne spreminjajo, učimo se jih v prvotni obliki, kot smo jih sprejeli.
2. Besedno učenje višje ravni ali smiselno besedno učenje je učenje, kjer skušamo naučeno razumeti, vsebino miselno predelati in jo po potrebi izraziti v spremenjeni obliki. Pri tej vrsti besednega učenja se torej učimo smisla in ne gole besedne verige.

StudyStack omogoča besedno učenje na nižji in višji ravni.

V orodje se je potrebno najprej prijaviti. Prijava otrok in odraslih poteka po nekoliko različnem postopku. Odrasli imajo možnost prijave preko Facebook profila ali elektronske pošte. Registracija otrok mlajših od 12 let je omogočena brez uporabe elektronske pošte.

Izdelava učnega pripomočka se začne s pripravo snovi, ki se jo učenec želi naučiti oz. jo ponavljati. Ko je učna snov pripravljena, lahko učenec ali učitelj začne s pripravo spominskih kartic. Učni pripomoček prične ustvarjati z ukazom »Create new stak«. Odpre se polje, kjer je potrebno vpisati osnovne podatke o vsebini spominskih kartic: naslov (Stack name) in osnovni opis (Description), kar mu kasneje pomaga, da želene spominske kartice hitro najde.

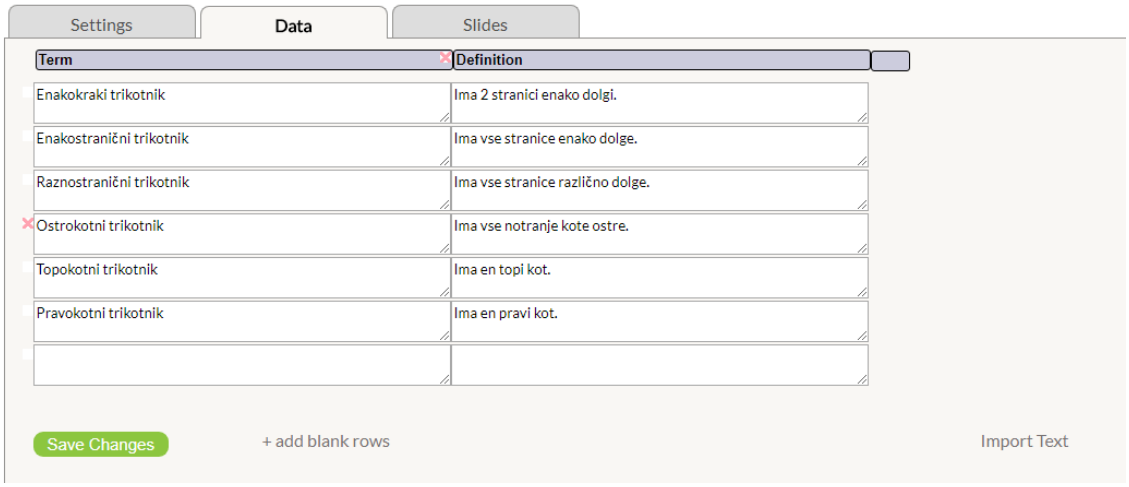
Nadaljuje z izbiro tipa spominskih kartic. Orodje omogoča tri različne izbire: vprašanje/odgovor, pojem/definicija in prosto izbiro (Custom), ki jo uporabi kadar ima povezana dva ali več pojmov. Nato odkljuka izbire, ki so zanj ustrezne: ali želi, da program pojme pomeša, ali dovoljuje drugim, da urejajo njegove spominske kartice in ali dovoljuje drugim vpogled v njegove spominske kartice.

Na koncu še izbere ustrezno kategorijo spominskih kartic ter spremembe shrani.



Slika 1: Nastavitve ob 1. koraku izdelave spominskih kartic

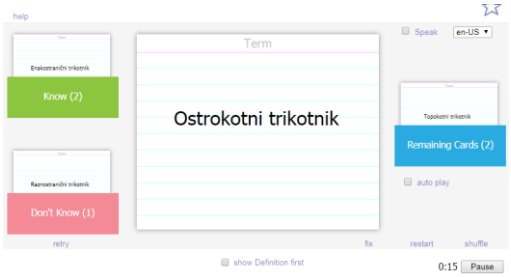
V drugem koraku prične z vnašanjem podatkov, ki jih želi uporabiti na spominskih karticah. Ko shrani spremembe so njegove spominske kartice pripravljene za uporabo.



Slika 2: Prikazuje tabelo za vnos podatkov

Prva igra, ki jo orodje omogoča, so t.i. spominske kartice (Flashcards). V tej igri učenec preverja stopnjo svojega znanja. Kartice razvršča v dva predalčka zelene in rdeče barve. V

zeleno kategorijo uvršča pojme, ki jih pozna in jih je pravilno definiral, v rdečo pa pojme, ki jih še ne pozna ali jih je definiral napačno. Na tak način učenec samokritično preverja svoje znanje. Ko z aktivnostjo zaključi, mu orodje prikaže njegov rezultat. Učenec se nato lahko odloči za ponovno preigravanje celotne igre ali izbere možnost ponavljanja pojmov v rdeči kategoriji.



Slika 3: Spominske kartice



Slika 4: Povratna informacija po reševanju

Na podlagi vnesenih podatkov program samodejno izdela različne igre, s pomočjo katerih učenec uri svoje znanje. Med te igre sodijo igre povezovanja, vislice, razne tabele za izpolnjevanje, kvizi, preizkusi znanja, sestavljanje ustreznih pojmov iz črk ali zlogov in križanke. Vse igre zagotavljajo takojšnjo povratno informacijo o ustreznosti rešitev. Med zahtevnejši igri sodita igri Bug Mach in Hungry bug, ki od učenca zahtevata več sočasnih miselnih procesov. Igra učencu ponudi namig, s pomočjo katerega mora poiskati pravilen pojem ob žužku/hrani, do katerega mora s pomočjo smernih tipk pripeljati pajka/gosenico. Ti igri učenca postavita pod časovni pritisk.



Slika 5: Vrstica za izbiro igre

4.3 Primer uporabe orodja StudyStack v razredu

Orodje StudyStack je bilo v sodelovanju z učiteljico angleščine preizkušeno v 5. razredu na področju učenja tujega jezika angleščine. V 5. razredu je poudarek predvsem na usvajanju besedišča, za kar se je orodje zdelo še posebej pripravno in smiselno uporabljeno. Izvedena je bila dvourna delavnica, ki je potekala v okviru dejavnosti projekta Erasmus+, mobilnost osebja. Načrtovane aktivnosti v okviru projekta so poleg mobilnosti osebja zajemale tudi praktične predstavitve smotrne uporabe spletnih orodij v procesu poučevanja. Prvo uro delavnice so učenci besedišče ponavljali s spominskimi karticami, pripravljenimi s strani učitelja. Orodje se je izkazalo pripravno tudi za diferenciacijo pouka, saj so učenci besedišče ponavljali na različnih zahtevnostnih nivojih besednega učenja. Učenci s težavami na področju usvajanja besedišča so reševali igre, ki so vsebovale nižji nivo besednega učenja, torej angleške besede in prevode le-teh. Učenci, katerih besedišče je bilo na višjem nivoju, so reševali igre, ki so vsebovale višji nivo besednega učenja. Učenci so povezovali angleške

besede z opisi v angleščini. Za dostop do iger je bila uporabljena strategija vpisa skrajšanega url naslova v naslovno vrstico. Url naslovi so bili skrajšani s pomočjo portala url.sio.si.

V drugi uri delavnice so se učenci naučili, kako si lahko snov za ponavljanje pripravijo sami. Vodeni so bili skozi postopek prijave, tako da si je vsak učenec ustvaril svoj profil z uporabniškim imenom in geslom. Ponovno je bila uporabljena snov pri angleškem jeziku, torej usvajanje besedišča. Učenci, ki imajo na tem področju težave, so ustvarili enostavne spominske kartice, ki so vsebovale angleško besedo in slovenski prevod le-te. Besede so iskali v učbeniku, ki ga uporabljajo pri angleščini. Prevode so zapisali s pomočjo zvezka ali spletnega slovarja Pons. Učenci, ki imajo z besediščem manj težav, so izdelovali spominske kartice na višjem besednem nivoju. Besede so povezovali s krajšimi opisi v angleškem jeziku.

Učenci so bili s takšnim načinom dela zelo zadovoljni. Všeč jim je bilo delo z računalnikom in dejstvo, da se lahko učijo s pomočjo igre.

V analizi delavnice je bila vodena še razprava o nadaljnji nadgradnji uporabe prikazanega orodja. Učenci bi lahko svoje izdelke oddali v spletno učilnico, kjer bi imel učitelj še boljši pregled nad njihovim delom. Prav tako bi lahko učenci uporabili spominske kartice drug drugega in se tako sodelovalno učili.

4.4 Primera uporabe orodja StudyStack pri urah dodatne strokovne pomoči

Orodje je bilo uporabljeno pri učencu, ki je obiskoval 7. razred. Izdelal si je pripomoček za učenje nepravilnih angleških glagolov in za učenje definicij pri matematiki. Učenec ima odločbo o usmerjanju in sicer je usmerjen kot dolgotrajno bolan otrok in učenec s primanjkljaji na posameznem področju učenja. Za usvajanje snovi potrebuje daljši čas in večje število ponovitev. Z učenjem nepravilnih glagolov je imel večje težave, zato mu je bila predstavljena možnost učenja s spletnim orodjem StudyStack. Učenec si je naredil spominske kartice za glagole, ki mu jih je določil učitelj angleščine. Pri delu si je pomagal z učbenikom in spletnim slovarjem Pons. Ko si je izdelal pripomoček za učenje, je najprej preveril svoje znanje s pomočjo spominskih kartic (Flashcards). Tako je dobil vpogled v to, katere glagole si je že zapomnil in katerih glagolov še ne obvlada. Nato je začel preigravati ostale igre, s pomočjo katerih je uril in utrjeval svoje znanje. Na koncu ure je svoje znanje ponovno preveril s pomočjo spominskih kartic (Flashcards). Ugotovil je, da je v znanju napredoval, saj je bilo v zeleni rubriki več kartic, kot ob začetku ure. Znanje je s pomočjo orodja StudyStack utrjeval še doma. Po tednu dni utrjevanja je v zeleno rubriko razvrstil večino kartic. Učenje je bilo uspešno. Učenec se je večino zahtevanih nepravilnih glagolov naučil in zadostil minimalnim standardom znanja. Povedal je, da mu je bilo delo z orodjem StudyStack všeč, ker je učenje potekalo na nekoliko drugačen način. Do učnih vsebin je lahko dostopal doma, pa tudi preko pametnega telefona, saj je orodje na voljo v obliki aplikacije za pametni telefon.

V drugem primeru je bilo orodje StudyStack uporabljeno kot nadgradnja strategije učenja matematike s pomočjo učbenika. Učenec je v učbeniku za matematiko iskal ključne pojme za obvladovanje poimenovanja trikotnikov. Pojme si je izpisal na kartonček, ki ga je uporabljal kot učni pripomoček. Spletno orodje StudyStack je uporabil kot pripomoček za memoriranje definicij.

5. Zaključek

Kot izobraževalna ustanova moramo učencem zagotavljati čim širši spekter znanj in spretnosti, ki jih bodo potrebovali, da bodo v življenju lahko uspešni. Pomembno je, da jih učitelj nauči, kako se učinkovito učiti in kako dosegati zastavljene cilje. Učenci v šoli se med

seboj močno razlikujejo tako po ciljih kakor tudi po sposobnostih. Vsakemu učencu je potrebno ponuditi strategije, ki bodo zanj ustrezne in jih bo lahko samostojno uporabljal. Zato je pomembno, da jim učitelj ponudi široko paleto znanj o učnih strategijah in pripomočkih, ki jim pri delu lahko pomagajo. V sodobnem času ima v procesu učenja uporaba IKT zagotovo pomembno vlogo, saj je globoko vpeta v življenja naših učencev. Ena izmed pomembnih vlog učitelja je, da jih nauči smotrne uporabe IKT. To pomeni, da mora IKT tudi sam smotrno vključevati v pouk in presoditi o ustreznosti uporabe posameznega orodja za doseganje želenega cilja. Orodje StudyStack je ena izmed možnosti, kako si učenci lahko pomagajo pri domačem učenju. Ugotovili smo, da ga je smotrno uporabiti predvsem na področjih, ki zahtevajo besedno učenje. V pomoč je lahko tudi učencem s posebnimi potrebami, ki za usvajanje in razumevanje snovi potrebujejo večje število ponovitev.

6. Literatura

Evropski parlament in Svet Evropske unije. (2006). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije. Pridobljeno s http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF

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

Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rebernak, B. (2009). *Pomen IKT in evalvacija e-gradiv v osnovni šoli*. Prispevek predstavljen na

Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT (SIRIKT). Prispevek pridobljen s http://www2.arnes.si/~breber1/zg/clanki/ikt_e-gradiva09.pdf

StudyStack, dostopno na naslovu: https://www.studystack.com/, pridobljeno dne 27.9.2017

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Vintar, profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike je leta 2012 diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Trenutno je zaposlena kot specialna pedagoginja na osnovni šoli Draga Kobala Maribor, kjer se vsakodnevno srečuje z izzivi poučevanja otrok s posebnimi potrebami. V svojem delu neprestano raziskuje sodobne metode poučevanja in strategije učenja, ki otrokom s posebnimi potrebami omogočajo uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Projektno delo v stroki

Project work in Profession

Matjaž Cizej

Šolski center Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije
matjaz.cizej@sc-celje.si

Povzetek

Projektno delo v stroki si težko zamislimo brez podjetništva in inovativnosti, ki sta temelja sodobne družbe, zato na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije že nekaj let načrtno krepimo podjetniško kulturo in spodbujamo inovativnost naših dijakov. Tako smo v okviru projektnega dela v stroki izdelali MPS-postajo – napravo za izdelovanje obeskov in večnamensko avtonomno robotsko vozilo. Projektno učno delo želimo nadgraditi z dodano vrednostjo, zato predstavljamo novi projekt z naslovom Projektno delo v stroki.

Naš cilj je izdelati izdelek po načelih start-up podjetij v sodelovanju z realnim delovnim okoljem. Pri tem usvojimo temelje projektnega dela, spoznamo projektno dokumentacijo, s pomočjo medpredmetnih povezav navežemo usvojeno strokovno znanje z izdelkom, zbiramo ideje in definiramo izdelek.
Izdelek izdelamo in ga damo na trg. Pri tem poskrbimo tudi za medijsko podporo – reklamiranje izdelka.
Projekt je časovno omejen na 1 leto, v njem pa sodelujejo dijaki 3. letnika smeri tehnik mehatronike, in sicer 6 ur tedensko, ter dijaki medijskega tehnika.

Okrepiti želimo sodelovanje z realnim delovnim okoljem. Naš cilj je pridobiti vsaj eno podjetje za sodelovanje v vseh fazah predstavljenega projekta. Prepričani smo, da bomo s sodelovanjem dosegli sinergijski učinek, ki lahko vodi tudi k poslovni odličnosti.

Ključne besede: inovativnost, medpredmetne povezave, MPS-postaja za izdelovanje obeskov, podjetništvo, projektno delo v stroki, realno delovno okolje, start-up.

Abstract

Project Work in Profession can be scarcely imagined without entrepreneurship and innovativeness, which are the basis of modern society. That is why, The Secondary School of Mechanical Engineering, Mechatronics and Media has been intentionally strengthening an entrepreneurial culture and encouraging the innovativeness of our students for years. As a part of the Project Work in Profession, we have consequently built the MPS-station (a device for making pendants) and the multifunctional autonomous robotic vehicle. We are presenting a new project entitled Project Work in Profession as we wish to upgrade the project-oriented learning and add a higher value to it.

The aim is to make a product by following the principles of start-up companies and collaborating with the real working environment. While doing this, we acquire the knowledge about the basis of project work, get to know the project documentation, compare the acquired professional knowledge with the product (via cross-curricular work), collect ideas and define the product. We make the product and launch it on to the market. We also take care of media support – advertising the product. The project

lasts a year and includes the third-year students of mechatronics and media, who work on the project six hours weekly.

We would like to reinforce the cooperation with the real working environment. We will try to gain at least one company to cooperate in all stages of the project. We are convinced that the synergy effect will be achieved with the cooperation, which can lead to the business excellence.

Key words: cross-curricular work, entrepreneurship, innovativeness, MPS-station for making pendants, Project Work in Profession, real working environment, start-up.

1. Uvod

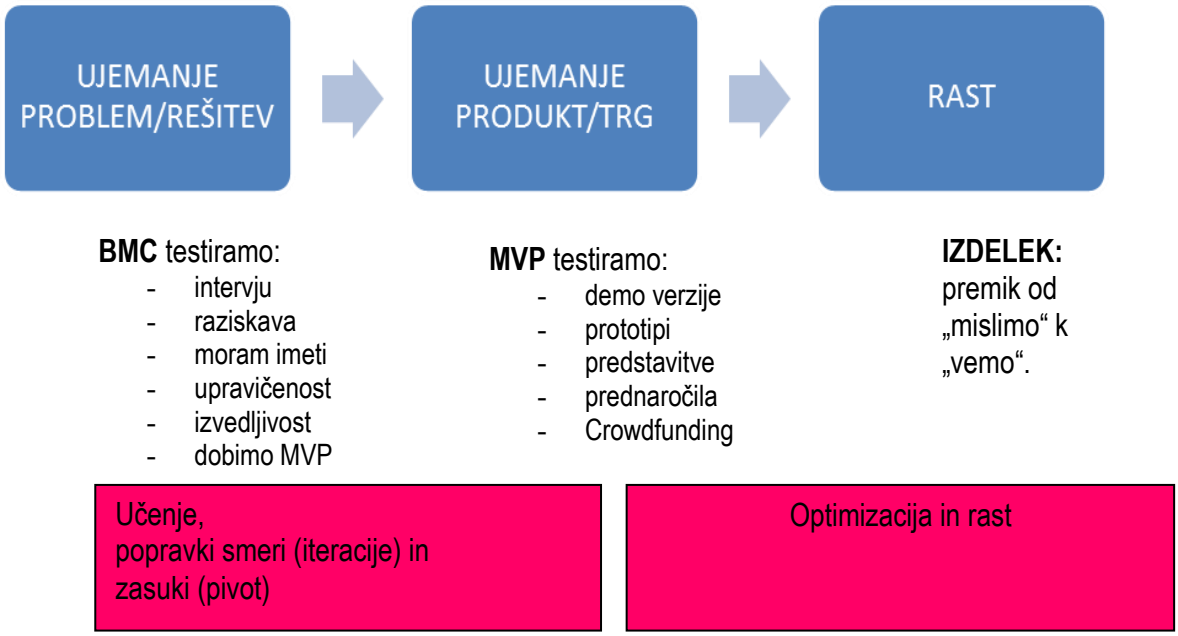
Zavedamo se, da gresta izobraževanje in gospodarstvo z roko v roki, zato je pomembno, da razvijamo pri mladih tako inovativnost kot tudi podjetne zmožnosti. Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije že nekaj let načrtno krepimo podjetniško kulturo in spodbujamo inovativnost naših dijakov. Tako smo v okviru projektnega dela v stroki izdelali MPS-postajo – napravo za izdelovanje obeskov in večnamensko avtonomno robotsko vozilo. Projektno učno delo želimo nadgraditi z dodano vrednostjo, zato predstavljamo novi projekt z naslovom Projektno delo v stroki. Naš cilj je izdelati izdelek po načelih start-up podjetij v sodelovanju z realnim delovnim okoljem. Prava ideja je v podjetništvu ključnega pomena, zato s pomočjo različnih metod iščemo ideje. V nadaljevanju izdelamo poslovni načrt po modelu Canvas in ga preizkusimo na trgu (ujemanje problem/rešitev). Izdelamo minimalno sprejemljiv produkt – prototip in ga preizkusimo (ujemanje produkt/trg). Poiščemo tudi vire financiranja (lastni/tuji viri ali donacije). Izdelek izdelamo in ga damo na trg. Pri tem poskrbimo tudi za medijsko podporo – reklamiranje izdelka. Pri tem usvojimo temelje projektnega dela, spoznamo projektno dokumentacijo, s pomočjo medpredmetnih povezav navežemo usvojeno strokovno znanje z izdelkom, zbiramo ideje in definiramo izdelek.

Projekt je časovno omejen na 1 leto, v njem pa sodelujejo dijaki 3. letnika smeri tehnik mehatronike, in sicer 6 ur tedensko, ter dijaki medijskega tehnika.

2. Osrednji del

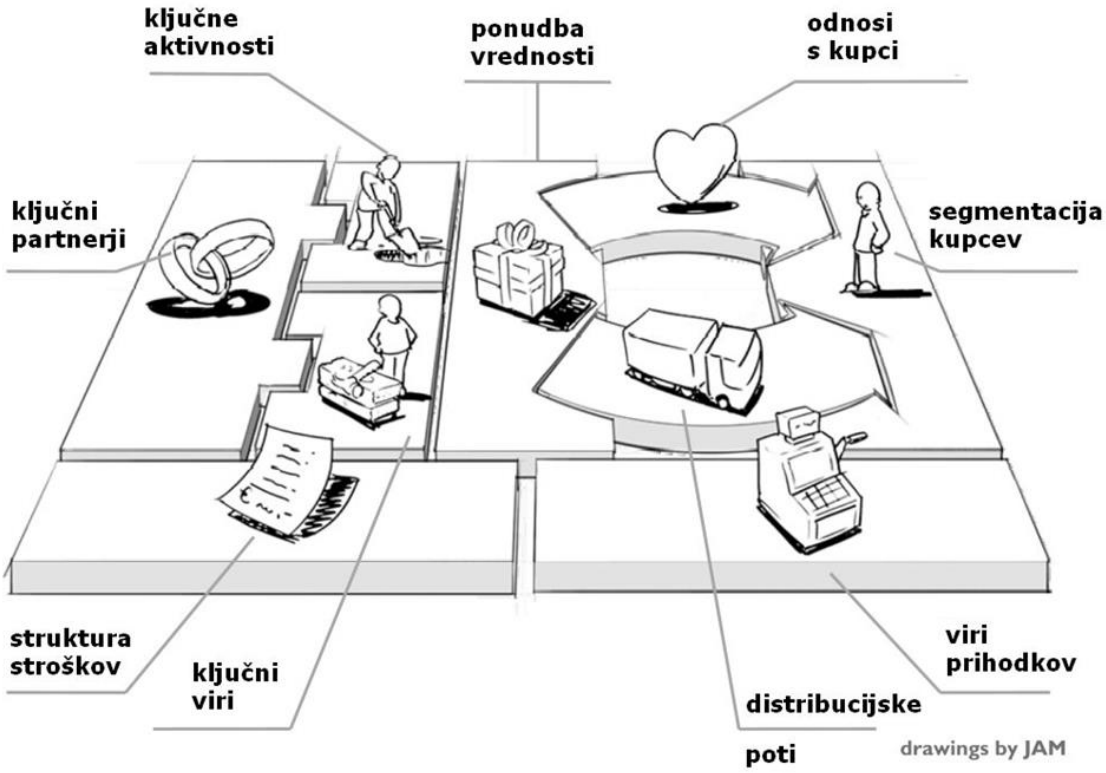
2.1 Osnove podjetij start-up

Naš cilj je izdelati izdelek po načelih start-up podjetij v sodelovanju z realnim delovnim okoljem. Pri tem upoštevamo nov pristop k izgradnji start-up podjetij, ki vključuje idejo, prototip, lastne vire, prve kupce, zunanje investitorje in rast podjetja. Tvegane točke start-up podjetja so ujemanje problem/rešitev, ujemanje produkt/trg in rast (glej sliko 1).



Slika 1: Točke tveganja start-up podjetja (http://ucilnica1415.ffa.uni-lj.si/pluginfile.php/4853/mod_resource/content/1/Delaj_vitko.pdf)

Kot izhodišče uporabimo poslovni model Canvas ali platno. To je model za lansiranje novega izdelka na trg. Pri tem poskušamo odgovoriti na naslednja vprašanja: kaj, komu, kako in za koliko. Osnovo poslovnega modela Canvas prikazuje slika 2 (Ash, 2014).



Slika 2: Struktura poslovnega modela Canvas (http://www.produktivnost.si/storitve/poslovni-model/)

Prava ideja je v podjetništvu ključnega pomena, zato s pomočjo različnih metod iščemo ideje. V nadaljevanju izdelamo poslovni načrt po modelu Canvas in ga preizkusimo na trgu (ujemanje problem/rešitev).

Izdelamo minimalno sprejemljiv izdelek – prototip in ga preizkusimo (ujemanje izdelek/trg). Poiščemo tudi vire financiranja (lastni/tuji viri ali donacije). Izdelek izdelamo in ga damo na trg. Pri tem poskrbimo tudi za medijsko podporo – reklamiranje izdelka (Gibb idr., 2006).

Projekt je časovno omejen na 1 leto, v njem sodelujejo dijaki 3. letnika smeri tehnik mehatronike, in sicer 6 ur tedensko, ter dijaki medijskega tehnika.

2.2 Primer dobre prakse v projektnem delu v stroke

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili primer dobre prakse, ki vključuje vse faze projektnega učnega dela – od ideje do načrta izvedbe, izdelave in preizkusa prototipa.

Dijaki so sodelovali v vseh fazah projektnega učnega dela.

Dijaki v okviru projektnega učnega dela usvojijo oz. razvijejo naslednje kompetence:
- obiščejo realno delovno okolje;
- zbirajo ideje – oblikujejo skupno zamisel;
- definirajo izdelek;
- spoznajo in izdelajo projektno dokumentacijo;
- usvojijo osnove strojne obdelave;
- spoznajo avtomatizacijo proizvodnega procesa;
- izdelajo avtomat za izdelavo polizdelka od ideje do izdelka – izdelek naj zajema linearno gibanje in operacijo vrtenja;
- izdelajo/oblikujejo prodajni prospekt;
- predstavijo/reklamirajo izdelek;
- poznajo temeljne pojme projektnega/timskega dela;
- timsko delajo.

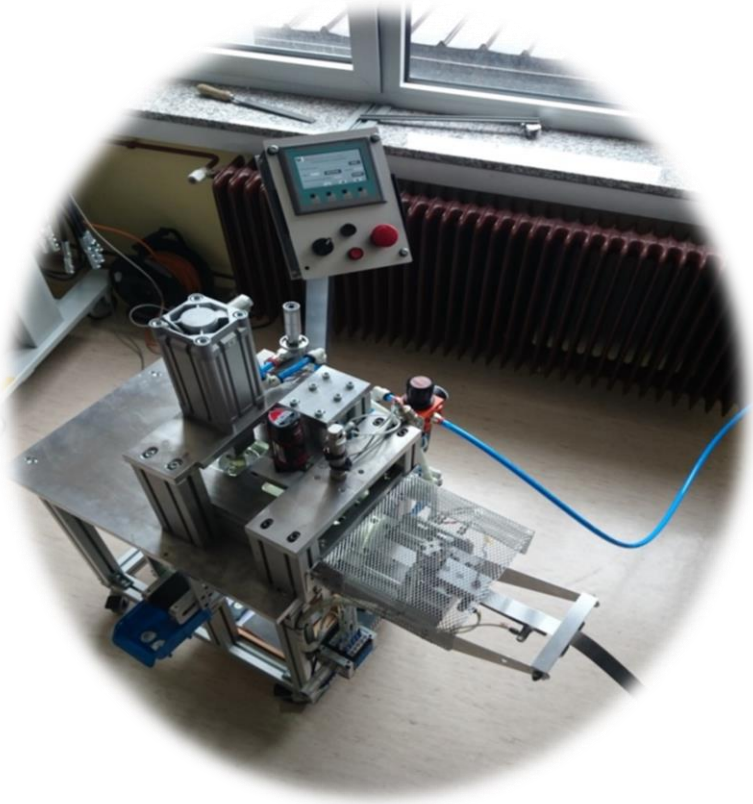
Okvirni akcijski načrt je vključeval vrsto dejavnosti, rok izvedbe in odgovorne za izvedbo. Pri tem smo upoštevali tudi medpredmetne povezave.

Ključne faze t. i akcijskega načrta za izvedbo projekta so:
- zbiranje ideje (september–oktober), učitelj podjetništva;
- izdelava in priprava dokumentacije (november–december), učitelji strokovnih in splošnoizobraževalnih predmetov;
- izdelava in preizkus izdelka (januar–april), učitelji strokovnih predmetov;
- predstavitev izdelka ožji in širši javnosti (maj), dijaki.

Organizacijska shema:
- dijaki so pri praktičnem delu razdeljeni v 2 skupini;
- vsaka skupina izdela svoj izdelek (enak izdelek);
- medpredmetne povezave se usklajujejo mesečno (osebni stiki, e-pošta …);
- dijaki obiščejo podjetje BSH Hišni aparati, d. o. o., Nazarje predvidoma oktobra.

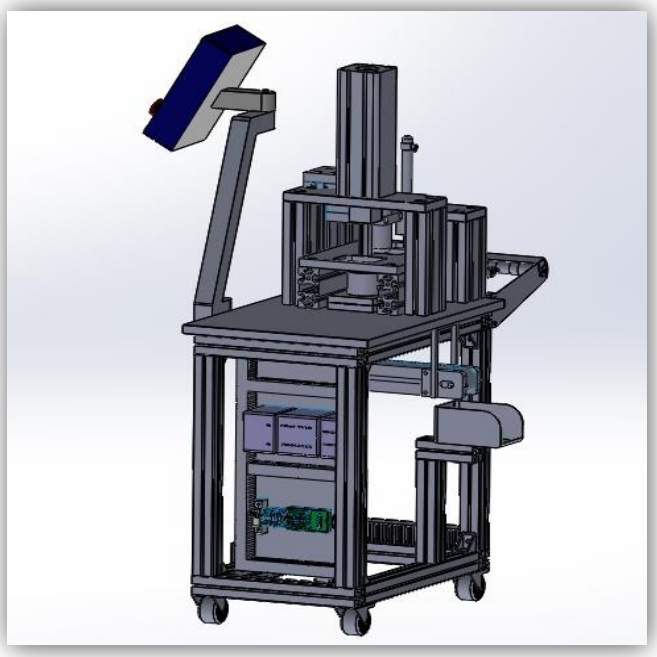
2.3 Predstavitev izdelka: MPS-postaja – naprava za izdelovanje obeskov

Naš cilj je bil izdelati napravo, ki bo izdelala obesek v celoti z eno napravo.



Slika 3: Naprava za izdelovanje obeska (osebni vir – dijaki, 2014)

Najprej smo izdelali mehanske dele, in sicer:
- konstrukcijo nosilnega ogrodja;
- osnovno ploščo;
- stojala in nosilce za cilindre;
- podajalno napravo;
- transportni trak za odvajanje izdelkov;
- deponijo za končne izdelke;
- matrice in pestič;
- orodje za žigosanje, vrtanje in odrezovanje.



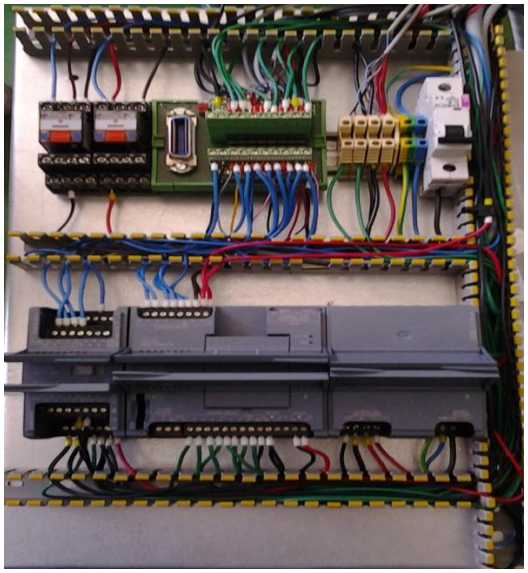
Slika 4: Mehanski deli naprave (osebni vir – dijaki, 2014)

Nato smo izdelali in povezali pnevmatski del, in sicer:
- pripravno skupino;
- pnevmatski blok;
- cilindre;
- dušilke;
- visoko pretočni ventil.



Slika 5: Pnevmatski deli naprave (osebni vir – dijaki, 2014)

Električni del je obsegal:
- krmilnik Siemens;
- zaslon na dotik;
- ožičenje senzorjev in tipk.



Slika 6: Električno ožičenje naprave (osebni vir – dijaki, 2014)

Program smo izdelovali v programu TIA portal.



Slika 7: Zaslon na dotik (osebni vir – dijaki, 2014)

Na koncu smo napravo tudi preizkusili ter jo predstavili učiteljskemu zboru in na Forumu mehatronike, kjer smo osvojili tretje mesto.



Slika 8: Izdelek – obesek (osebni vir – dijaki, 2014)

3. Zaključek

Omenjen projekt je zahteval veliko sodelovanja tako med dijaki kot med učitelji. Zavedamo se, da so pred nami številni novi izzivi, zato želimo predstavljen projekt nadgraditi. Po vzoru start-up podjetja in s pomočjo poslovnega modela Canvas želimo idejo lansirati na trg. Pri tem želimo okrepiti sodelovanje z realnim delovnim okoljem.

Naš cilj je pridobiti vsaj eno podjetje za sodelovanje v vseh fazah predstavljenega projekta. Prepričani smo, da bomo s sodelovanjem dosegli sinergijski učinek, ki lahko vodi tudi k poslovni odličnosti.

V sedanjem času ni samo pomembno, da je izdelek kakovostno narejen, ampak je tudi pomembno, za kakšno ceno ga prodamo. Ne nazadnje mora biti izdelek tudi tržno zanimiv. S predstavljenim projektom želimo približati podjetništvo strokovnemu kadru. Dosedanja praksa je pokazala, da je vsako leto več zanimanja za podjetništvo. Živimo namreč v času, ko se moramo nenehno dokazovati, da obstanemo na trgu, zato bomo drugačen – inovativen pristop k stroki obdržali tudi v prihodnje.

Seveda so sodobne družbene spremembe spremenile tudi vlogo in naloge učitelja v učnem procesu, ki vedno bolj postaja mentor, usmerjevalec dijakov. Tako imamo učitelji priložnost, da dijake z drugačnimi – sodobnejšimi pristopi in metodami čim bolje pripravimo na realno delovno okolje in na življenje, kar pomeni velik izziv tudi za učitelja.

Po opravljeni evalvacijii smo ugotovili, da smo vsekakor na pravi poti. Dijaki so bili v našem primeru bolj motivirani za delo. Ni jim bilo težko opraviti dodatnih nalog po pouku ali doma. Glavnina dijakov je odgovorno delala po navodilih mentorjev, peščica dijakov pa se je še vedno skrila za prizadevnimi dijaki. Seveda je naš cilj spobuditi vse dijake k aktivnemu učnemu procesu.

Dijaki so tudi spoznali, da sam ne moreš narediti veliko, ko govorimo o celovitih, zahtevnih delovnih nalogah, da pa lahko s tematsko problemskim pristopom, ki vključuje timsko delo, dosežemo zelo dobre rezultate. Dijaki si želijo projektno delo v stroki tudi v prihodnje. Kot glavne prednosti pa so navedli delo v timu, samostojno delo, razmere, ki so

podobne realnemu okolju, učitelj zaupa dijaku itd. Učitelji se bomo trudili tudi v prihodnje pripraviti dijake na dinamičen svet tako, da bodo sposobni strokovnega, hitrega in ustvarjalnega odziva v novem delovnem okolju.

4. Literatura

ASH, M. (2014). Delaj vitko. Pridobljeno s http://ucilnica1415.ffa.unilj.si/pluginfile.php/4853/mod_resource/content/1/Delaj_vitko.pdf

GIBB, A., COTTON, J. in WRIGHT, M. (2006). Razumevanje podjetniškega načina življenja, priročnik za učitelje. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje

STRUKTURA poslovnega modela Canvas. (2015). Pridobljeno s http://www.produktivnost.si/storitve/poslovni-model/

KOVAČ, M., COTTON, J., PRAPROTNIK, M. idr. (2007). Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: CPI, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Kratka predstavitev avtorja

Matjaž Cizej, univerzitetni diplomirani inženir elektrotehnike. Na Šolskem centru Celje je zaposlen štirinajst let. Poučuje strokovne predmete, in sicer s področja osnov elektrotehnike, krmilne tehnike in projektnega dela. Pred poučevanjem je sedem let delal v gospodarstvu na področju energetike in organizacije proizvodnje. Pridobljene izkušnje v gospodarstvu so dodana vrednost, ki jo poskuša z raznovrstnimi metodami in pristopi implementirati v vzgojno-izobraževalni proces.

Effects of Application Software Implementation in Education

Boža Miljković

University of Novi Sad, Faculty of Education Sombor, Serbia
bole@ravangrad.net

Milinko Mandić

University of Novi Sad, Faculty of Education Sombor, Serbia
milinko.mandic@pef.uns.ac.rs

Abstract

Using application software has many advantages at all levels of education. It is not necessary to employ application software for entire teaching areas, but the use of specific software in teaching can augment specific, targeted segments of teaching. Research in primary schools in the municipality of Sombor has brought to light significant differences in the use of application and education software, as well as educational games in teaching within a single micro-location of a town, a single municipality, regardless of all schools researched being public schools. The influence of these differences on the final quality of the teaching process was analysed, and was shown to be undeniable. Gained knowledge, work habits, comprehensive views and analysis of natural phenomena through an integrated approach to teaching greatly facilitate achievement and further education of both students and teachers in schools with a significant use of educational software. Furthermore, students using application and IT resources intensively in teaching processes form attitudes towards future professional orientation very early thereby defining partial or ultimate goals of the educational process.

Key words: application, computer games, education, educational software, learning process.

1. Introduction

Intensively developing ITC, in accordance with the requirements of modern social trends, much more is provided through contemporary educational processes than raw information from a book, presentation or simple transcription. Hence, a new innovative and inspiring environment, which includes contemporary ITC and specialized applications, is necessary. There, students can learn, solve problems and approach them as a whole. Application software designed for elementary school students, simulates social and emotional learning (SEL) program involving mindfulness and caring for others, enhance cognitive control, reduce stress, promote well-being and prosociality, and produce positive school outcomes. (Schonert-Reichl, et al. 2015)

Application software in teaching is irreplaceable for processes such as adaptation, connection and integration of teaching material. It is very significant especially when it comes to scientific areas that are closely related among themselves like mathematics, physics and IT, for example. The harmonization of curricula in these subjects and a good mutual cooperation among teachers is of great importance for the quality of teaching. Additional resources such as ITC and applications that are available to teachers have an important role in the entire process. Teachers are usually experts for a particular area of studies, which complicates the job when it comes to interdisciplinary topics. In addition, situations where students ask questions closely related to the course, but not from the teachers' area of expertise, are also

common. In such situations, teachers can use high quality educational software which contains knowledge from not only narrow scientific areas of study, but other fields related to the subject as well.

Special attention should be given to further development and use of application software in education in order to overcome the above mentioned situations as well as to create a good and cooperative work atmosphere (not only in classes, but in the entire teaching process) and also to create the intention to achieve synergy in the learning process that will contribute to the development of a variety of ideas, individual progress of students, creativity and the synthesis of teaching content. (Petrovački, 2011)

Contemporary social and technological development sets new tasks to the educational system, hence to the teachers as well. Use of application software plays a significant role in raising the overall quality of teaching, in technological adaptation to the environment and in building and confirming the competences of teachers in the new ITC environment. In addition to the curriculum, the competence between teachers becomes one of the basic characteristics that describe the quality of the educational process. There are numerous definitions of the term competence:

- It can be used to capture information about a skill, knowledge, ability, attitude, or learning outcome (IEEE, 2008),
- Competences have three super–ordinate dimensions of competence: teaching/communicating; reflecting/visioning; networking. The three super–ordinate dimensions contain five competence domains: knowledge, system-thinking, emotions, values and ethics, action (Bertschy, Künzli, & Lehmann, 2013),
- The base class of ontological model of standardized school curriculum in informatics is competence with two direct subclasses Knowledge and Skills. (Mandić, 2015)
- And so one.

2. Use of Application Software in the Educational Process

Students are given the opportunity to form notions about events and phenomena, and to redefine their knowledge through audio-visual presentations accomplished with thematic planning and teaching, especially if modern educational software is applied. This is done through discussion, writing, computing, drawing, listening, as well as writing music, making movement choreographies, drawing charts, maps and also through construction or expression through drama. In this way, students can more easily integrate the study material into concepts. In teaching which is organised in this way, students develop different approaches to solving problems by collecting data, designing questions and by comparing, analysing and gathering knowledge.

Thematic planning in teaching is more necessary with students who attend lower grades of primary schools, but it is also welcome at other, higher levels of education. In this way, students can look at topics and problems from different angles. They can link different areas of learning, structure them logically in systems of knowledge, and avoid repeating similar content in several different school subjects. It should especially be emphasized that integrative themes can help develop different potentials in students and can enable the expression of their creative abilities. (Petrovački, 2011)

Becoming proficient in application software and ITC which can improve the teaching process is an element of professional development of software and tools for support and teaching, i.e. professional development of educational software. Educational software is an application which has a primary use in teaching (Buckleitner, 1999) or in independent learning (Ng Lee, Kamariah, Samsilah, Wong, & Petri, 2005). Educational software in

teaching has a structured flow of educational processes, where technology is not in the forefront, but the results of exploring and learning as well as satisfaction of students is. Use of applccations in teaching effectively reduces deconcentration and improves students' attention, but "tools are just as good as their users". In order to be effective, teachers must be curios about the technic and inventive when it comes to the preparation and performance of organized and quality teaching. (Tertemiz, Sahin, Can, & Duzgun, 2015)

Contemporary application software in teaching is expected to:

- have a stronger horizontal and vertical connection between different school subjects
- offer more encouragement and direction of the educational process towards learning outcomes (to the things a student should learn in a particular subject, topic or unit), rather than the presentation of the subject content, topic or unit
- have systematic monitoring and assessment of the quality of educational process and its roots in standards
- have better consideration of individual differences among students when it comes to the way or speed of learning
- establish educational process on participatory, cooperative, interactive and experiential methods of teaching and learning
- consider experiences and knowledge of students which are gained outside the classroom and also their connection to class topics
- encourage students to be optimistic in regards to school and education
- gravitate towards achieving all defined learning outcomes (knowledge, skills, capabilities, attitudes and values of students) (Gajić, 2009)
- greater teacher competencies

There are several basic types of educational software. (Johnson, 2003) Each of them must satisfy certain user characteristics like being audio-visually acceptable, efficient, easy to use and commercially available.

By using application software in the teaching process, the following goals should be reached:

- facilitating the understanding of integrated mathematical and physical concepts and processes, through research,
- turning computers into an instrument for exploration of processes from real life,
- inclusion of students in activities similar to those of scientists and in that way creating a situation in which students study mathematics, physics and informatics and also have the opportunity to use tools for collecting, visualizing, processing and analysing data, with the ability to create models and animations of certain processes,
- software should be universal and applicable at many levels of education in several fields of science and it should also be adjustable to different students according to their capabilities (Heck, Kedzierska, & Ellermeijer, 2009)

The efficiency of a class which is organized in this way, through the use of application software, is seen in:

- the quality of teaching,
- the diversity of the curriculum
- the focus on the student
- the focus on student achievements
- methodical-didactical action
- optimization if the time period required for reaching goals

3. The Use of Application Software through Games

Learning through computer games can be used as an additional option along with teaching in classrooms, especially in lower grades of primary school. Through the use of educational games in the teaching process, students are being creative, cooperative and also have a sistematic approach to the problem. (Troumpetari, 2016) The goal of learning through computer games is to take into consideration new types of class design in coordination with ITC and also to provide students with the opportunity of gaining and developing skills which are needed in life and in further work. (Pivec, 2006) The integration of teaching material and video games into interactive environments encourages interest, understanding and active participation of students in class. Interactive, educational games are based on study guidelines such as study goals which are based on the curriculum. Games also contain specific text or pictures and videos and often much more.

Play, as an addition to the methodology and as a help with teaching classes, is equally applicable in lower grades of primary school as it is in higher ones. It is very intriguing for high school students and college students as well. The students' and teachers' perspectives in using games as a study instrument differentiate games to ones used for studying and ones used in free time for entertainment. From the students' perspective, the use of games in education can have different meanings, for example: studying while having fun, confronting the challenge and achieving better results, experimenting with different roles, developing experimenting skills and observing the gained results, capability of showing emotions, thinking about specific conflicts, etc. From the teachers' perspective, the use of games in education has a goal to discover how to reach the new generations of students with the use of media which is a part of their everyday routine since their childhood. Play is introduced to increase the students' interest in the topic, to motivate students more or as a way of interaction and communication. Of course, mistakes are allowed while playing. In that way students become active. They can rest, rethink and get back to problem solving after two-three hours. They can keep going as if the mistakes were never made and they have gained new knowledge and experience along the way.

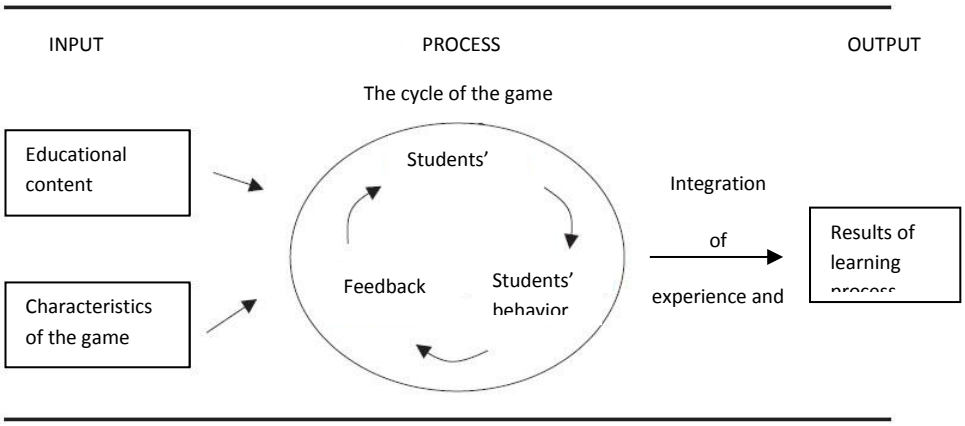


Figure 1: *A model of learning through games (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002*)

Not only that interactive video games initiate receptive and productive learning skills such as: listening, reading, speaking and in some cases writing, but they are also useful for building skills in the whole spectrum of social and mental competences. (Wittgen, 2017) The integration process of experience and prior knowledge between the cycle of play and the achievement of results can be seen in Figure 1. The integration of experiences and prior knowledge connects the simulation to the real world as well as the experience which is

gained in games and learning. It also presents the relationship between the events in the games and the real ones. Recently, skills to be developed in the process of education in the future are thought to be: "skill for resolving complex assignments in cooperation with other students, teachers and feedback as well as complete integration into the learning process" (Rupp, Gushta, Mislevy, & Shaffer, 2010: 4). Those skills are exactly what video games provide. Games which include multiple players encourage solving problems together, allowing the players to see results much faster in real life and in real situations.

By Wouters', van der Speks' and van Ostendorps' research (2009) of the educational outcomes, several spheres in which the use of games in educational purposes have an effect were found. Such spheres are:

- Cognitive sphere, which includes cognitive knowledge (textual and non-textual) and skills (solving problems, making decisions and being aware of the situation);
- Motor sphere (mastering skills and their later practicing);
- Affective sphere (making and changing the attitude and the motivation);
- Communication sphere (workmanship, cooperation and negotiation);
- Sphere of difference, i.e. different educational materials characterise computer games

Certain questions, that need to be answered, have risen after the introduction of computer games to the learning process. Some of those questions are: How can we improve studying through games? Under which circumstances is a game or learning that is based on a game, a good and useful teaching strategy for getting help while gaining knowledge? How can we support cognitive processes within virtual environments? The problem that occurs when it comes to learning through educational software games is that, children do not learn the way they were meant to. They often include imagination and creativity and avoid the task that was given to them. In that way they lose focus and discard the message they were supposed to adopt. Aside from that, games have one general deficiency: they lack one basic element – teaching methodology for creative research.

Effects that were expected from the use of educational games as educational software or as educational software modules are often biased, unfounded, or insufficiently and inadequately examined and investigated. An example of such ~~an~~ observation of the "circumstances" is given in the research made by Wastiau, and Kearney, and van den Berghe (2009).

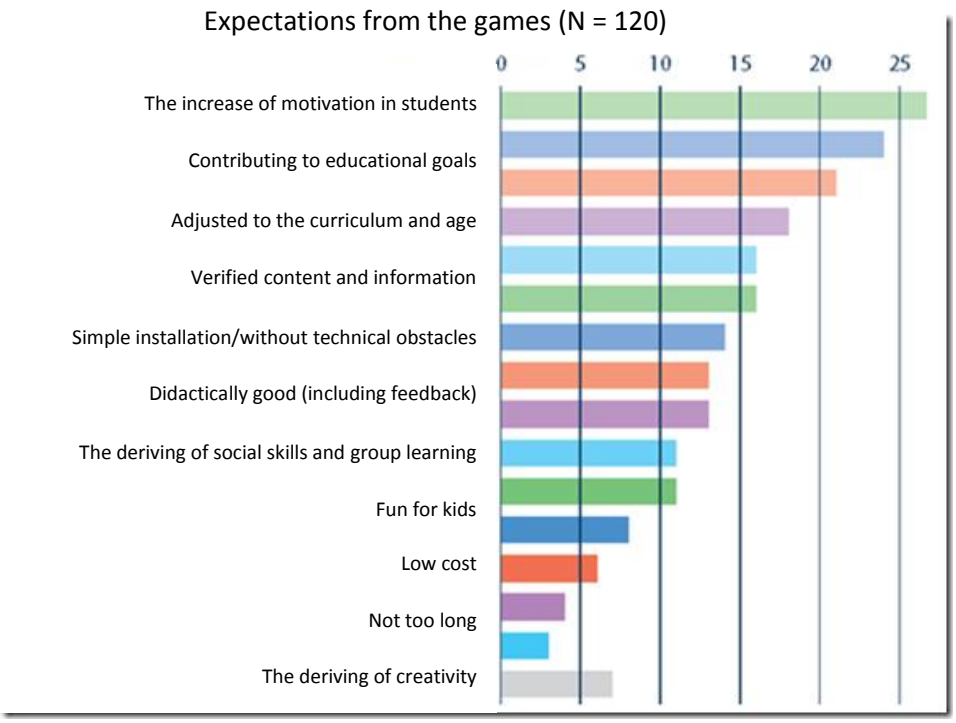


Figure 2: *A review of expectations from the use of educational games in the teaching process (Wastiau, Kearney, van den Berghe, 2009)*

4. Experiences with Applying and Using Educational Software in Serbia

Experiences in the use of application software are different considering the age of students, the teaching areas and the environment is being observed. Distances, effects and experiences are significantly different relative to the level of education being observed (lower or higher grades of primary school, secondary school or university). Preliminary research of the use of application software in the teaching of secondary schools and universities shows that the interest and success in implementing the application are directly related to the wishes, that is to the future professional orientation of students, i.e. to the type or the thematic orientation and the purpose of applied software (design, programming, animation, music software, simulations, drawing, etc.). Also, the application software, which helps students and makes tasks easier and which also reduces time in teaching or serves as a "guide" to more complex tools, is more acceptable and has a more significant use in the realization of a class.

Our research on the use of application software in primary schools is focused on the lower grades. The research was conducted during school years 2014/2015 and 2015/2016. In order to reduce the effect of prior knowledge and thus the impact of socio-economic factors, we have observed third grade students of primary schools who had attended the elective subject "From Toys to Computers" from the first grade. Teaching realisation, i.e. the use of application software and the effects of such teaching were monitored in five primary schools of the Sombor municipality. Schools were selected according to the typical characteristics of the local community in which they are located and from which the students come:

1. A town school – the core of the city (the town centre) – PS "Bratstvo-jedinstvo"
2. A town school – urban-residential area – PS "Dositej Obradović"
3. A town school – the periphery area of the town (individual town dwelling) – PS "Ivo Lola Ribar"

4. A village school – a large village (> 6000 citizens) – PS "Ivan Goran Kovačić" Stanišić
5. A village school – a small village (< 3000 citizens) – PS "Mika Antić" Čonoplja

This approach (selection) should provide a realistic picture of the teachers' work in the realization of the curriculum in the classroom and school. Thereby a greater environmental impact should be perceived and, if possible, avoided.

However, in summary, that was not the case. Through research, it has been shown that, in classroom teaching, the impact of the socio-economic factors on the use of application software is enormous (computer equipment, computer network, Intranet/Internet resources, applications and educational software, additional equipment, motivation, etc.). In addition, apart from the impact on the students themselves (prior knowledge), the socio-economic factor has a major impact on the organization and the use of application software in teaching, that is, in schools (donations and sponsorships in the form of equipment and software - technical and technological equipment). It has an impact on the teachers as well (sponsorships in the form of vocational training, seminars, courses, etc.). An overview of ITC and application software resources for the listed schools is given in Table 1. In addition to the availability of hardware and software resources, the degree of their potential exploitation had been looked into, which is correlated with the ability and the training of teachers to use and implement them. During the research, it was noticed that training has a direct influence on the motivation of teachers to work and on the use of modern teaching instruments. It also has influence on the motivation for the preparation and realization of the teaching process with modern teaching instruments. As a result, an interdisciplinary and integrated approach to teaching was obtained. Such an approach to teaching gives the assumption of the quality of teaching, as well as the projection of possible success in the realization of the educational process.

Table 1: *Organizational-technical characteristics of the ITC resources of primary schools in terms of using the application software in the classroom*

	The quality of computer equipment	**Availability of computer network**	**Intranet/Internet**	**Other computer equipment**	**Teacher Competence**	**Application and educational software**	**Integrated teaching[%]**
PS BJ SO	Excellent	Excellent	Intranet available; Internet available always to everyone	Interactive boards, PAD device, projectors, home cinema,	Excellent	Educational software, quiz, educational computer games, courseware, computer library, training-classroom	100%
PS DO SO	Excellent	Very good	Intranet is not available; Internet is available only in informatics classrooms	Interactive boards, projectors,	Good	Educational software, educational computer games,	50%
PS ILR SO	Very good	Very good	Intranet is not available; Internet is available only in informatics classrooms	Interactive boards, projectors,	Very good	Educational software, quiz, educational computer games, courseware, computer library	70%

PS IGK Stanišić	Very good	Good	Intranet is not available; Internet is available only in informatics classrooms	Projectors	Good	Educational software, quiz,	30%
PS MA Čonoplja	Good	Good	Intranet is not available; Internet is available only in informatics classrooms	Projectors	Good	Educational software	20%

When looking at software capabilities, educational software includes CD/DVD editions that are provided with textbooks, except in the case of PS BJ SO and PS ILR SO, where mathematics programs are used as additional educational software for lower grades of primary school as well as programs for interactive learning of a foreign language, drawing programs or interactive music processing programs. Usually, in all schools, computer games are used as educational ones such as: "Magical games", "Simple Paint", "Sims". In two schools, the PS BJ SO and the PS ILR SO, in addition to the already mentioned computer games, mobile applications such as "Common Sence Media" software package and other "on-line" educational games are used. PS BJ SO organized the teaching and managerial work of the school following IT principles. Steady but secure and continuous flow of information like this is provided by the powerful infrastructure of the computer network and by the support of servers for different purposes. In addition to these advantages, this school efficiently uses the Intranet network and Web servers for the teaching process. Any disadvantages of application software for a particular class or a teaching unit are compensated with the use of educational software of their own development of simple construction, but fully adjusted to the needs and age of students, which is also very clear in teaching.

For the purpose of their own development, the PS BJ SO uses the programming packages where graphic components are easily accessible. By using these programs, designing the visual appearance of a computer program is a very simple job, such as drawing a picture in "Paint". Depending on the age of the students, the programs that are made vary from very simple to a bit more complex. This process involves teachers who are able to program or teachers in charge of the curriculum or the unit in combination with programmers, which means that team work is represented.

Generally, software created for "in house use" possesses the following characteristics:

- They are easy to use, especially referring to the process of adding graphical elements to the program (buttons, drop-list menus, lists, texts, pictures, etc.).
- Widespread programmes like Java or Adobe Flash are used. Teachers have learned to use them in training and courses sponsored by parents and companies.
- They possess a modest database with explanations and examples, but also a large number of links which lead to thematic Intranet/Internet sites so that students can get some answers by themselves without the help of teachers.
- Software is not too demanding in terms of computer resources.

In case of PS BJ SO and PS ILR SO students can work individually or be divided into groups of two to four. Students are expected to find solutions by disassembling tasks into smaller parts in coordination with other students and with the guidance of teachers if needed. Problem-oriented teaching like this encourages students to think about the way of overcoming a particular problem. (Polya, 1945) Other three schools usually carry out traditional classes which are modernised and assisted with computer equipment and ICT resources to which the school has access. The teaching is mainly direct, with the authority of the teacher as a basic knowledge source (not mentor or an animator).

Although the difference in the equipment of schools with ITC resources is small at first glance, the effects in teaching (but also in other segments of school work) are significantly higher and better in the PS BJ SO and PS ILR SO. The reasons for this can be found in the higher level of IT training in these two schools, but when it comes to teaching, the reason is the higher level of educational software equipment as well. The management of these two schools knew how to use these advantages. With a new, customized organization and more efficient resource management, they made significant progress in modernizing the teaching process. At the same time, the successes that they have achieved were a new incentive for parents and economy to invest in IT school development. Hence, the process of continuous training, improvement of teachers, periodic updating and modernization of equipment had begun. Comprehensive activities in these schools had raised the level of responsibility, motivation and satisfaction of all the participants in the educational process, which had resulted in excellent teaching achievements. Goals that had been primarily defined by managers of these two schools were directed in several directions, and in accordance to students' abilities:

- achievement - success, theoretical education,
- the teaching of learning techniques,
- knowledge used for individual use of some basic learning applications, students' projects,
- literacy - general education

In accordance to the accessible resources and invested work, schools have achieved certain results, which are in certain cases significantly different, Table 2.

Table 2: *Effects of teaching realisation*

	Work discipline/Noise	**Degree of Satisfaction**	**Motivation**	**Development of Emotion**	**Average accomplishment***
PS BJ SO	Very good/medium	Very high	Very high	Constant and positive	Excellent
PS DO SO	Excellent/low	Medium	Medium	Mostly positive	Very good
PS ILR SO	Excellent/low	High	High	Positive	Excellent
PS IGK St	Excellent/low	Low	Low	Different by type and intensity	Very good
PS MA Čo	Excellent/none	Low	Low	Neutral	Very good

Even though the criteria of "an average success" in a class are shown in the table, it can still be used only as a relative indicator. That is especially present in small schools (in this case PS MA Čo) where familiarity between students and teachers in classes is present due to a small number of students. Work discipline, or the level of interference in teaching, is also not a crucial factor that a priori determines the quality of the teaching process itself. Therefore, the reason for the success in further research was seen through the achieved level of motivation, satisfaction and trend of emotions development in the teaching process. Those were seen as crucial and relevant factors in assessing the level of organization quality and teaching quality. Also, the achieved results of pupils at various rallies and events (since they are in the lower grades of primary school, competitions are not common) complement the assessment of the success of ITC application and application software in teaching, organization and realization of the educational process.

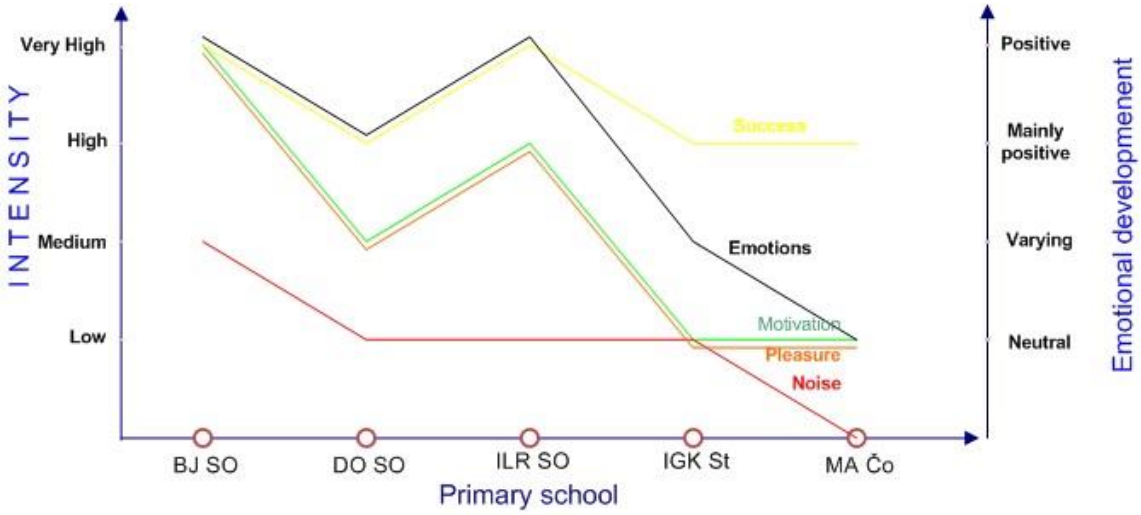


Figure 3: *Correlation between success and motivation, pleasure and the development of emotions during the teaching process*

This research indirectly confirms previous research on the impact of individual factors of teachers on the use of application software in teaching. By examining and analysing the collected data, the following factors have been confirmed as dominant which influence the acceptance of application software in the organization and the implementation of the teaching process: self-confidence in one's own abilities, personality innovation, usefulness, ease of use and technical skills.

5. Conclusion

We talk about the lack of resources and teachers not familiar with work on computers very often, notwithstanding the lack of the right information about additional study instruments and programs, which can be used in teaching and professional development being the biggest obstacle to a more common use of application software in teaching in Serbia. During the presentation of new educational software, at knowledge fairs and conferences, the teachers themselves emphasize that amongst all the presented educational packages, they can use molecular models the most, for example in organic chemistry, visualization graphs of trigonometric functions, simulation of star evolution or virtual laboratories. The reason for this is they can simulate dangerous and expensive experiments that way. Although the design of appropriate educational software is mostly the responsibility of experts in the areas of the learning material, it is the responsibility of the system designers (programmers) to make this software as simple as possible, easy to use and adjusted to the specific age of students and also to the average abilities of the teacher.

Our research has shown that the human factor is still very important, both in the organization and in the process of teaching. In this case the influence is reflected through the school management, i.e. in the readiness to make efforts for raising additional funds for the implementation of modern ITC tools and educational software, but also in readiness to provide professional improvement of teachers. On the other hand, teachers are those who were willing to put in effort and time in a continuous process of self-improvement and training, in order to use modern application software in the preparation and realization of teaching. In that way, the competence between the teaching staff is raised, and the teaching is modernized and adapted to technological achievements and individual needs of students. Only this synergy provides new quality of teaching which is fully accepted by students. This is the

only way in which it is possible to have a return on funds invested in equipment and software, and that return comes in the form of satisfaction with regular attendance of classes and achieved success. Generally, the fact is that technology should be integrated into the classroom and curriculum. Applications should encourage communication, collaboration and play. Ultimately this synergy should result in quality and success in the educational process.

6. References

Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann,M., (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability 2013, 5*, ISSN 5067-5080; doi:10.3390/su5125067

Buckleitner, W. (1999). The State Of Children's Software Evaluation–Yesterday, Today And In The 21st Century. *In Information Technology in Childhood Education.* 211-220.

Gajić, M. (2009). Osnovne didaktičko-metodičke karakteristike integrisane nastave, Banja Luka, Republika Srpska.

Garris, R., Ahlers R., & Driskell E. J. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *SIMULATION & GAMING*, Vol. 33 No. 4, December 2002 441-467, Sage Publications

Heck, A., Kedzierska, E., & Ellermeijer, T. (2009). Design and implementation of an integrated computer working environment. *J. Comp. Math. Sci. Teach.* 28, 147–161.

IEEE Standard for Learning Technology—Data Model for Reusable Competency Definitions, Learning Technology Standards Committee of the IEEE Computer Society, 2008. http://www.doleta.gov/usworkforce/pdf/2007-ieeecomp.pdf

Johnson, J. (2003). Then, Now and Beyond… A Look at the Past 30 Years of Educational Software, *Learning & Leading with Technology* 30(7).

Mandić, M., Konjović, Z., & Ivanović, M. (2015). Ontological Model of the Standardized Secondary School Curriculum in Informatics. ICIST 2015 5th International Conference on Information Society and Technology, pp. 363-367.

Ng Lee, Y., Kamariah, A.B., Samsilah, R., Wong, S.L., & Petri, Z.M.A.R. (2005). Predictors of self-regulated learning in Malaysian smart schools. *International Education Journal.* 6(3), 343-353.

Petrovački, Lj. (2011). Projekat za integrisanu nastavu, Filozofski fakultet Novi Sad.

Pivec M. (2006). Potencijal učenja kroz igru. *Edupoint, časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju*, Vol. 49, CARNet

Polya, G. (1945). How to Solve It. *Princeton*, NJ: Princeton University Press.

Rupp, A. A., Gushta, M., Mislevy, R. J., & Shaffer, D. W. (2010). Evidence-centered design of epistemic games: Measurement principles for complex learning environments. *Journal of Technology, Learning, and Assessmen*t, 8(4). Retrieved from http://www. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ873673.pdf

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, Vol 51(1)*, Jan 2015, 52-66, APA PsycNET Direct

Tertemiz, N., Sahin, D., Can, B., Duzgun S. (2015) Views of Primary School Teachers and Students about The Interactive Whiteboard, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186 (2015) pp.1289 – 1297

Troumpetari, C. (2016). ICT Tools in School – a Practical Guide, Scratch: an Online Application

Used to Develop a Digital Game. *IPN*, Leibniz Institute for Science and Mathematics Education at the University of Kiel, Germany

Wastiau, P., Kearney, C., & van den Berghe, W., (2009). How are digital games used in schools?, Editors: Joyce, A., Gerhard, P.,Debry, M., *Digital games in schools: A handbook for teachers*, European Schoolnet

Wittgen H. (2017). Interactive Educational Games: Powerful Lesson Plans As Fun Games for Your Class, ***Gynzy Internet Education*, New York**

Wouters, P., van der Spek, E.D., & van Oostendorp, H. (2009). Current Practices in Serious Game Research: A review from Learning Outcomes Perspective. In Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.). *Games – Based Learning Advancements for Multi – Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices* (str. 232–250). New York: Information Science Reference (IGI Global).

Short presentation of the authors

Mr.sci Boža Miljković, graduated his master's degree at the University of Novi Sad, Faculty of Technical Sciences, Department of Computer Science and Computer Communications. He submitted his PhD thesis on the topic "Development of the model multi-criteria analyizis of assessment of methodology of teaching informatics in the lower grades of elementary school." Employed at the University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor, Serbia, Department of Informatics and Media Design. Father of two daughters.

Phd Milinko Mandić, assistant professor and he is head of the Department of Informatics and Media Design of Faculty of Education in Sombor at State University of Novi Sad, Serbia. He recieved Phd degree at the Faculty of Science in Novi Sad. His research interests include: semantic web, ontologies, informatics curricula, methods of teaching informatics.

Razvoj digitalnih kompetenc v osnovni šoli

Development of Digital Competences of Pupils in Primary School

Vesna Mrkela

Osnovna šola Draga Kobala Maribor, Osnovna šola Dušana Flisa Hoče
vesna.mrkela@gmail.com

Povzetek

Že leta težimo k učinkovitim strategijam za razvoj bralne pismenosti in poudarjamo, kako pomembno je branje za naše otroke. Ne smemo pa pozabiti na digitalno pismenost otrok. Na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče smo izvajali projekt Usklajen razvoj digitalnih kompetenc po vertikali, saj se zavedamo, da morajo biti naši otroci tudi digitalno pismeni. Pregledali smo stanje na šoli in si skušali odgovoriti na pomembno vprašanje, kako bolje digitalno opismeniti naše učence. Zbrale smo se učiteljice, pregledale učne načrte in začele pri učencih sistematično razvijati digitalne kompetence. Na pomoč nam je priskočil tudi Zavod za šolstvo Republike Slovenije enota Maribor, ki nas je usmerjal in vodil, da smo lažje zaorale ledino. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju smo se osredotočili na osnovno opismenjevanje, torej vklapljanje računalnika, osnove risanja in pisanja, v drugem vzgojno izobraževalnem obdobju smo nadgradile z uporabo spletnih učilnic in razvoja digitalne identitete posameznika ter zaključile s celovitim reševanjem konkretnih težav s pomočjo tehnologije. Seveda pa nismo pozabili ozaveščati naših učencev tudi glede varnosti na spletu.

Ključne besede: digitalne kompetence, osnovna šola, vertikala

Abstract

Today's kid spends time in front of electronic devices. Instead of putting so much emphasis on reading literacy, we should ask ourselves about what do schools do to improve digital literacy of pupils.
Teachers at OŠ Dušana Flisa Hoče have started a project called Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev (A vertically aligned development of digital competences in all pupils). The awarness of the importance of digital competences at our school is increasing. The main goal is to improve digital literacy of our pupils and this is how we organized ourselves: teachers gathered, went through curriculums and digital aims we need to follow and began with digitalization at lessons.
We are going to present the road we took – organization of it all, presentation of our work and insight into the future – what now and how to go on?
In this project we work hand in hand with The National Education Institute of Slovenia (ZRSŠ).
The first educational period worked on digital basics: how to turn on the computer, how to write and draw in Painter. The second educational period dealt with the usage of e-classrooms and building pupils' digital identity. The last educational period put more emphasis on solving problems using digital technology, they were taught how to check the security configuration and how to react if their computer is infected – safe use of digital technology.
We are convinced that our pupils are becoming digitally literate.
Our presentation is innovative, encourages learning, exchange of information between pupils, usage of digital technology and we put it into to the section called Handing over the learning to learners.

Keywords: digital competence, primary school, vertical

1. Uvod

Naši učenci so učenci Z generacije, ki se spopadajo z različnimi tehnologijami in drugačnemu pridobivanju znanja. Zato je potrebno tudi v šoli pouk pripraviti tako, da bo zanimiv učencem tega časa. Opazimo lahko, da se le posamezniki spopadamo z kompetencami, ki so za učence zelo pomembne in jim bodo v življenju prišle še kako prav. Veliko govorimo o različnih kompetencah, bralnih, pismenih, digitalnih … Na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče smo se osredotočili na razvoj digitalnih kompetenc po vertikali. Prvi koraki so bili najtežji, saj nismo vedeli, kje in kako bi začeli. Zbrale smo se učiteljice, ki nam je mar za naše učence, da že v osnovni šoli pridobijo veščine, ki jih potrebujejo za življenje. Osredotočile smo se na digitalne kompetence in jih razvrstile po vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Pregledale smo učne načrte in naredile načrt, kako digitalne kompetence smiselno vključiti v pouk, vsaka na svoj način in tako, da bo pouk učencem čim bližji.

2. Osrednji del besedila

Digitalna pismenost ima velik pomen v vsakdanjem življenju, saj nas spremlja na vsakem koraku. Na šoli smo učiteljice ugotovile, da učenci v devetem razredu ne znajo shraniti datoteke na namizje računalnika. Pri nalogah kot so: shrani datoteko pod določenim imenom v določeno mapo pa smo naletele na nešteto težav. Kako shraniti, kam, zakaj, kako najdem datoteko in podobno. Takšni in drugačni problemi so nas povezali in začeli smo sistematično opismenjevati učence na šoli. Ugotovile smo, da učenci slabo poznajo širši pomen digitalnih kompetenc, od zaščite pred nezaželeno programsko opremo, virusi, do primernega shranjevanja gesel in osnov pisanja besedila, pošiljanja elektronske pošte, izdelovanja predstavitev … Zraven digitalnih kompetenc smo ugotovile tudi, da ne poznajo osnovnih pravil citiranja virov, risanja slik in zapisovanja ustreznega besedila. Kot računalničarka na šoli sem spoznala, da je potrebno najprej opismeniti učitelje, da bodo oni lahko prenesli znanje na učence.

S pomočjo ankete o tem, katera znanja bi učitelji potrebovali, da bi lahko širili in digitalno opismenjevali naše učence, sem ugotovila in organizirala izobraževanja za učitelje. Povabila sem učitelje k sodelovanju in v prvem letu se je odzvala dobra tretjina učiteljev in skupaj smo začeli opismenjevati naše učence. Vstavili smo digitalne kompetence v letne delovne načrte in ob zaključku konferenčnega obdobja naredili evalvacijo (kratka anketa, vprašalnik za učitelje, učence).

Kompetence smo razdelili v pet skupin: informacije, sporazumevanje, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov. Tako kot opismenjevanje je postalo na šoli pomembno tudi digitalno opismenjevanje učencev. Učence smo usklajeno uvajale v svet digitalizacije. Kot računalničarka sem veliko ur posvetila učencem kot druga učiteljica v računalniški učilnici. Učiteljica je sama ali z mojo pomočjo pripravila uro in skupaj sva jo izpeljali. Več pomoči so potrebovale učiteljice v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj so tam učenci še digitalno najmanj ozaveščeni. V večini nimajo dostopa do računalnikov in drugih digitalnih naprav.

Tako smo v prvem izobraževalnem obdobju učence usmerili v spoznavanje tehnologije, ki je dostopna na šoli. Učenci bi naj usvojili naslednje veščine: poznavanje osnovnega rokovanja z digitalnimi napravami (na šoli smo se osredotočili le na računalnike, saj tablic, mobilnih telefonov ipd. nimamo), zagon in ugašanje programov, delo s tipkovnico in miško, osnovna

raba brskalnika (iskanje enostavnih podatkov, povezava s spoznavanjem okolja), osnovna raba programov za risanje (povezava z likovno umetnostjo), osnovna raba programov za pisanje besedila (povezava s slovenščino), ozaveščanje o nevarnostih ob uporabi tehnologije in varne rabe le te. Povezovali smo digitalne kompetence s slovenščino, matematiko, likovno umetnostjo in spoznavanjem okolja.

Nekaj ur smo namenili samemu spoznavanju z računalniki, vklop računalnika, izklop računalnika, spoznavanje elektronskega pisala za pisanje po elektronski tabli, rokovanje s prenosnimi računalniki. V prvem razredu so nastajale zanimive slike *(slika 1)*.



Slika 1: Uporaba slikarja

V drugem razredu smo jim predstavili internet in opozorili na varno uporabo interneta, skupaj smo si ogledali poučne risanke in se pogovorili o vsebini. Učenci so zapisali kratke zgodbice in jih opremili s slikami, ki so jih sami narisali, drugi so izdelali vabila za rojstni dan, zaključno prireditev ali predstavitev, voščilo za rojstni dan, novo leto *(slika 2)*, ga opremili s sliko in besedilom ter natisnili.



Slika 2: Vabilo – uporaba Slikarja in oblikovanje besedila

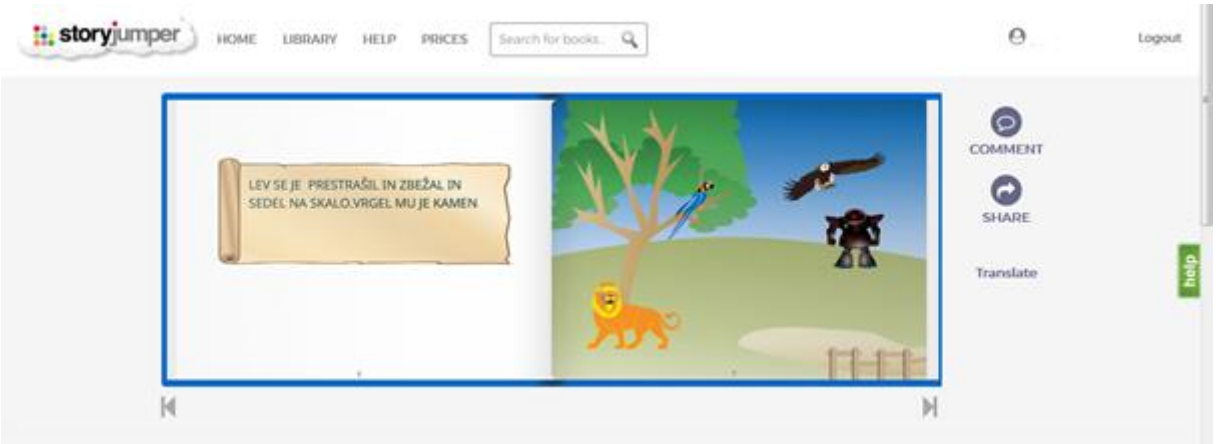
Veliko zapisov in ilustracij smo objavili tudi v šolskem spletnem časopisu, ki ga najdete na spletni strani šole.

V tretjem razredu smo znanje najprej nadgradili z izdelavo predstavitve, kjer so učenci brskali in iskali informacije tako na spletu kot v knjižnici. Vsak je izdelal svojo predstavitev in tako spoznal še drug način predstavitve informacij *(slika 3)*, ne samo plakat.



Slika 3: Izdelava predstavitve živali

Proti koncu tretjega razreda smo z uporabo programa story jumper *(Slika4)* povezali likovno umetnost, angleščino in slovenščino. Združile smo se tri učiteljice, učiteljica angleščine, ki je otrokom pri zgodnjem poučevanju angleščine, v katerega so bili vključeni vsi učenci, predstavila sam program, predvsem pa se je osredotočila na besede v angleščini, ki so jih tako spoznali in prevedli skupaj (program je dostopen v angleškem jeziku), razredničarka, ki je poiskala like, ki jih sam program ponuja in po žrebu so učenci z dvema glavnima likoma napisali svojo zgodbo (besedni binom), ki je lahko bila zapisana kot pravljica, zgodba, strip ali kombinacija kateregakoli, in računalničarka, ki je bila tehnična podpora pri uporabi računalnika. Učenci so se lahko odločili za individualno delo ali za delo v paru.



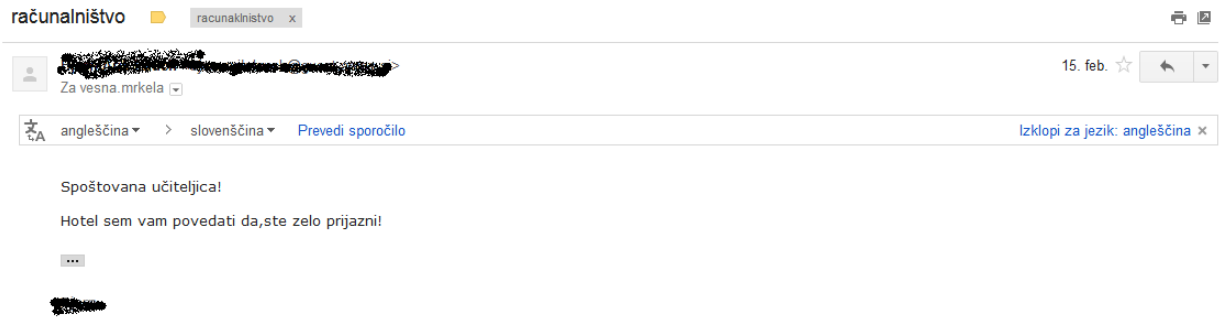
Slika 4: Uporaba programa Story jumper

Menim, da smo v prvi triadi za razvoj digitalnih kompetenc postavili prave temelje, ki jih bodo učenci zlahka nadgrajevali in poglabljali. Z izvedbo ur in zamislijo smo izredno zadovoljni, kar nadaljujemo tudi letos in verjamem, da bomo nadaljevali tudi v prihodnje.

Ugotavljamo, da naši učenci usvajajo digitalne kompetence iz vseh petih skupin: informacije, sporazumevanje, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov. Zato menim, da v prvi triadi dobijo veliko digitalnih kompetenc in osnov, ki jih potem v nadaljevanju šolanja lahko razvijejo.

V drugem vzgojno izobraževalnem obdobju želimo učence naučiti iskanja in že presojanja podatkov najdenih na spletu, zavedanja, da vsi podatki niso zanesljivi, osnove uporabe spletne učilnice, pošiljanje sporočila izbranim sošolcem preko spletne učilnice in elektronske pošte, osnove netetike, upravljanje digitalne identitete, ustvarjanje vsebin (slika in besedilo), kjer jih navajamo na avtorske pravice, citiranje literature, prepoznajo spletno nasilje, vedo, da s pomočjo digitalnih orodij lahko veliko nalog (problemov) rešimo hitreje in enostavneje.

V četrtem razredu tako učenci dobijo šolske elektronske naslove in skupaj pričnemo oblikovati tudi spletno identiteto učenca. Naučimo se pisati elektronska pisma, pravila pisanja pisem *(slika 5)*. Vseskozi opozarjamo in učimo učence, da elektronsko ostane zapisano in se skoraj ne da izbrisati. Zapisane besede morajo biti spoštljive in izbrane, tako jih navajamo na bonton pisanja na formalni in neformalni ravni. V začetku se je pojavila težava, saj so učenci neprimerno uporabljali elektronsko pošto. S pogovorom, ogledom kratkih filmov o varni rabe interneta, smo težavo hitro odpravili. V petem razredu smo učence začeli navajati na uporabo spletnih učilnic. Sprva so učenci usvajali osnovne elemente prijave, kako rokovati z gesli, kako nastopati z digitalno identiteto, kasneje smo dodali delo v spletnem okolju, uporabljali forume za izmenjavo informacij, uvajali delo v oblaku. Učence je zelo veselilo, da so lahko vsi hkrati urejali dokument in hitro so nastali zapiski snovi, ko so si delo enakomerno razdelili. Seveda smo jih neprestano privajali in opozarjali na bonton obnašanja v digitalni obliki.

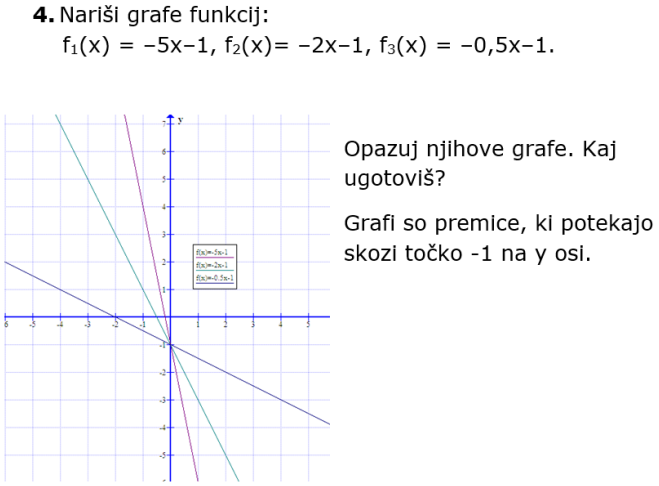


Slika 5: Zapis elektronske pošte

Ob zaključku drugega vzgojno izobraževalnega obdobja učencem predstavimo tudi različne programe za lažje razumevanje teorije pri različnih predmetih. Tako se pri pouku tehnike in tehnologije spoznajo z različnimi programi za tehnično risanje, pri gospodinjstvu izdelajo miselne vzorce, pri matematiki utrjevanje računanja s pomočjo računalnika in druge.

V tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju naj bi učenci izboljšali iskalne strategije z uporabo naprednih možnosti iskanja, pridobljene informacije naj bi kritično ocenili in presodili zanesljivost, veljavnost, avtorstvo, znali naj bi shraniti in priklicati informacije na računalniku, elektronski pošti, spletni učilnici, v oblaku, sporazumevajo se preko elektronske pošte, uporabljajo družbena omrežja, poznajo varnost na spletu, vedo, kako ustvariti varno geslo, upoštevajo pravila netetike, upravljajo z različnimi digitalnimi identitetami – osebno, šolsko …, poznajo različne načine in programe za ustvarjanje slike, besedila, zvoka, znajo pomagati drugim pri razvoju digitalnih kompetenc.

Opazila sem, da so v tretjem izobraževalnem obdobju učitelji bolj samozavestni in ne potrebujejo več toliko pomoči računalničarke. Seveda pa smo se povezovali in razvijali digitalne kompetence tudi v tem obdobju. Učenci so imeli manj vodene naloge, učitelji pa smo jih le usmerjali in opominjali na že usvojeno znanje iz preteklih let. Sami so raziskovali različne programe, kjer smo jih navajali na pravila netetike. Pri različnih predmetih so spoznali programe, ki jim lahko olajšajo delo (program Graph *(slika 6)*, Geogebra, XMind, Edison, slovarji). Učence smo tako navajali tudi na lastniške pravice programov in jih popeljali v svet odprtokodnosti.



Slika 6: Uporaba programa Graph

Za starše in učence smo pripravili izobraževanja na temo varna raba interneta, tako smo poskusili dejavnosti na šoli prenesti tudi domov. Projekt podpira tudi vodstvo šole, tako projekt večkrat predstavimo na pedagoških konferencah, kjer poskušamo pridobiti čim več učiteljev v tim. Projekt poteka že tretje leto. Prvo leto nam je ob strani stal tudi Zavod za šolstvo – območna enota Maribor.

3. Zaključek

Menim, da smo razvoj digitalnih kompetenc dobro zastavili. Vseskozi pridobivamo nove člane šolskega tima in verjamem, da bo kmalu večina učiteljev na šoli v svoje delo vključila tudi razvoj digitalnih kompetenc pri učencih. Seveda je tukaj pomembna podpora vodstva šole in verjamemo, da se bomo razvili v šolo, ki jo bodo učenci zapuščali digitalno pismeni in ozaveščeni o varnosti in varni rabi tehnologije. Digitalne kompetence razvijamo že tretje leto in vidimo opazne spremembe pri obnašanju in uporabi digitalne tehnologije pri učencih.

V času izvajanja projekta smo naletele na veliko ovir in težav. Naj izpostavim le nekatere. Kljub podpori vodstva, nam ni uspelo v projekt vključiti celega kolektiva. Tako se nam še vedno lahko zgodi, da bo učenec zaključil našo šolo, a iz nje ne bo odšel digitalno opismenjen, kot bi si me želele. Veliko težava je tudi v posodabljanju in pridobivanju sodobne opreme. Na šoli imamo le računalniško učilnico, nekaj starih fotoaparatov in i-table. Želeli bi imeti še tablice, mogoče pametne telefone, kamere in še kaj, da bi lahko učence popeljale v svet digitalne tehnologije. Težava je tudi v vzdrževanju in posodabljanju že pridobljene tehnologije, saj se tehnologija razvija s svetlobno hitrostjo in je zato potrebna velika finančna podpora, če želimo v korak s časom. Na šoli se najdejo tudi posamezniki, ki menijo, da šola ni dolžna digitalno opismenjevati učencev. Le ti za naš tim predstavljajo trd oreh, ki ga počasi, a vztrajno lomimo.

Verjamem, da bomo s trudom in vztrajnostjo se razvili v šolo, ki sledi dobi digitalizacije. S svojim delom bomo nadaljevale in upam, da bo delovni duh za razvoj digitalne pismenosti zajel cel kolektiv.

4. Literatura

Brečko, B. N. (2014). *Evropske digitalne kompetence* V Sirikt 2014, Kranjska Gora: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-SIRIKT2014.pdf

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Pridobljeno s http://www.zrss.si/iekosistem/wp-content/uploads/digcomp2013.pdf

Janssen, J., Stoyanov, S. (2012). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Pridobljeno s http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf

Več avtorjev. (2011). *Učni načrti.* Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/

Več avtorjev (2014) *Spletna stran Osnovne šole Dušana Flisa Hoče*. Pridobljeno s http://www.os-hoce.si/solsko-glasilo/

Več avtorjev (2005) *Risanke*. Pridobljeno s https://safe.si/

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Mrkela je profesorica matematike na osnovni šoli Draga Kobala v Mariboru in učiteljica v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče. Pri poučevanju preizkuša nove učne metode in vključuje sodobne učne tehnologije. Poskuša slediti razvoju IKT v izobraževanju in svoje učence kolikor se le da najbolje pripraviti na izzive prihodnosti.
Prispevek govori o njeni prejšnji zaposlitvi, bila je zaposlena kot računalničarka na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče.

Medpredmetne digitalne kompetence

The Field of Digital Competences is Interdisciplinary

Stanislava Letonja

Osnovna šola Dušana Flisa Hoče
stanislava.letonja@os-hoce.si

Povzetek

Na OŠ Dušana Flisa Hoče izvajamo projekt Usklajen razvoj digitalnih kompetenc po vertikali, saj se zavedamo, da morajo biti naši otroci tudi digitalno pismeni. Nekaj učiteljic se nas je zbralo, kjer smo pregledale učne načrte in sistematično začele z digitalnim opismenjevanjem naših učencev. Sama sem poskusila z medpredmetnim uvajanjem in reševanjem konkretnih problemov s pomočjo tehnologije pri pouku. Pri nekaterih urah pouka sem namenila del ure uporabi računalnika ter ozaveščanju učencev o varni rabi interneta, avtorskih pravicah in obnašanju v digitalnem svetu. Menim, da bo našo šolo zapuščalo vedno več digitalno pismenih učencev, saj bodo osveščeni tudi o varni rabi tehnologije, avtorskih pravicah in ostalih digitalnih kompetencah.

Ključne besede: digitalna pismenost, medpredmetno, osnovna šola.

Abstract

At the primary school Dusana Flisa Hoče we have started a project Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev po vertikali (A vertically aligned development of digital competences in all pupils), because we know that our children should be digitally literate. Some teachers of us gathered, we went through the curricula and systematically started with digital literacy of our students. I personally tried with cross-curricular and problem solving based lessons by using the technology in the classroom. There were some lessons were I and my students spent time in front of the computer, I taught my pupils the awareness of safer use of the Internet, copyright and behavior in the digital world. I believe that learners who are leaving our school are becoming digitally literate learners.

Keywords: Cross Curricular, digital literacy, primary school.

1. Uvod

Poučevanje dandanes ni več samo podajanje učne snovi, ampak je tudi razvijanje različnih bralnih, pismenih, digitalnih kompetenc. V pričujočem projektu Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev na osnovni šoli, smo se osredotočili na razvoj digitalnih kompetenc v vseh razredih devetletke. Pregledali smo učne načrte in razvoj digitalnih kompetenc smiselno vključili v proces v posameznih razredih.

Spoznali smo, da so učenci v devetem razredu slabo digitalno pismeni. Vsem učencem in tudi učiteljem smo že pred dvema letoma priskrbeli enotno šolsko digitalno identiteto. Računalničarka je uredila elektronske naslove za cel kolektiv in prav tako za učence od četrtega razreda naprej. Učenci in učitelji smo vpisani v spletne učilnice šole. Učitelji tako

učence navajamo na digitalno identiteto, varnost na spletu, sestavi gesel in podobno. Z enotnimi elektronskimi naslovi smo na šoli dosegli, da lahko učence učimo obnašanja tudi v digitalnem svetu, kot je pisanje elektronskih sporočil, obnašanje v spletnih učilnicah in drugo. Ugotovili smo, da so učenci v digitalnem svetu veliko bolj pogumni in se pravzaprav sploh ne zavedajo, kako so ranljivi, saj na njih preži veliko več nevarnosti kot v realnem svetu. Na vse to jih opozarjamo in tako razvijamo njihovo digitalno podobo.

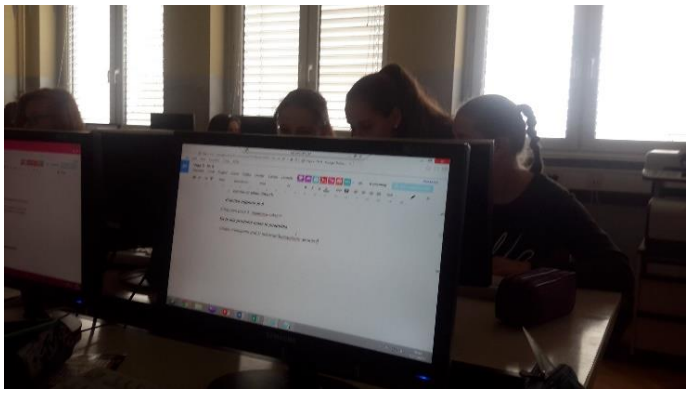
Sodelujem v projektnem timu, kjer smo pregledali obstoječe stanje usvajanja digitalnih kompetenc v zadnjem triletju. Na delovnih sestankih smo ugotovili, da potrebujemo načrt dela, kako vpeljati digitalne kompetence v celostni razvoj učencev na šoli. Vsak strokovni delavec je poskušal za svoje področje poiskati vsebine, kjer bi lahko učenci razvijali posamezne digitalne kompetence. Sledilo je postopno izvajanje v posameznih razredih ter oddelkih, pri različnih predmetih (odvisno od učitelja, ki je vključeval sodobne oblike učenja in poučevanja).

Ugotovili smo, da računalniška učilnica ima kapaciteto, da lahko vsak učitelj dostopa dva do trikrat letno, saj je v učilnici 28 delujočih računalnikov. Vsak učitelj je deležen tudi podpore računalničarke pri izvedbi ure, za kar se je potrebno individualno dogovoriti. Učne ure lahko učitelji izvedejo skupaj z računalničarko ali pa samostojno. V oblaku imamo dokument, v katerega vpisujemo zasedenost računalniške učilnice, tako lahko učitelj rezervira računalniško učilnico tudi od doma, ko se pripravlja na pouk.

Ob zaključku konferenčnega obdobja smo naredili evalvacijo. Ob pregledu rezultatov smo ugotovili, da naši učenci usvajajo digitalne kompetence iz vseh petih skupin: informacije, sporazumevanje, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov.

2. Osrednji del

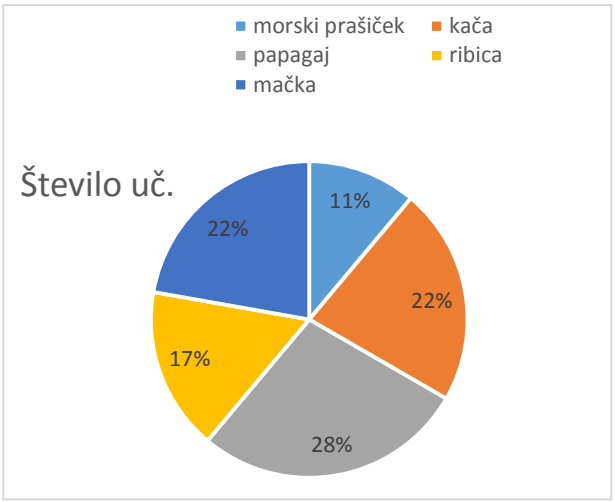
V tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju bi naj učenci izboljšali iskalne strategije z uporabo naprednih možnosti iskanja, pridobljene informacije kritično ocenili in presoditi zanesljivost, veljavnost, avtorstvo. Znajo shraniti in priklicati informacije na računalniku, elektronski pošti, spletni učilnici, v oblaku *(slika 1)*, sporazumevajo se preko elektronske pošte, uporabljajo družabna omrežja, poznajo varnost na spletu, vedo, kako ustvariti varno geslo, upoštevajo pravila netetike, upravljajo z različnimi digitalnimi identitetami – osebno, šolsko. Poznajo različne načine in programe za ustvarjanje slike, besedila, znajo pomagati drugim pri razvoju digitalnih kompetenc.



Slika 1: Oblikovanje dokumenta v oblaku.

V drugem ter tretjem izobraževalnem obdobju so učenci »vstopali« v spletno učilnico, kjer so dobili nalogo, ki so jo morali rešiti. Sami so poiskali in raziskovali različne programe, kjer smo jih navajali na pravila netetike. Ves čas pa smo skupaj z učenci oblikovali njihovo digitalno identiteto. Pri posameznih predmetih so spoznali programe, ki jim lahko olajšajo delo (program Graph, Excel, Geogebra in Edison).

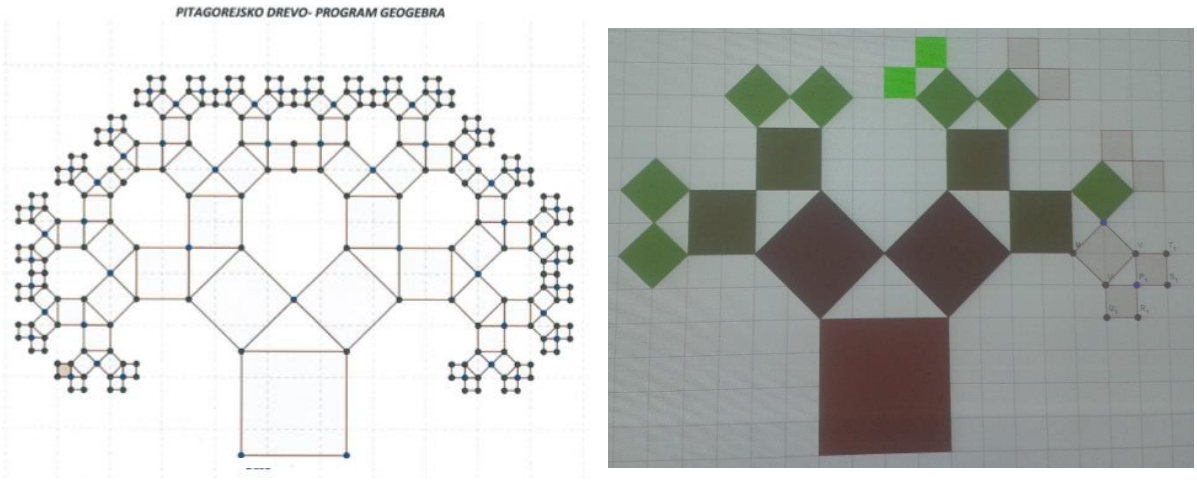
Pri pouku matematike se učenci v šestem in sedmem razredu srečajo z obdelavo podatkov malo drugače. Nekaj ur namenimo spoznavanju ter uporabi računalniških programov za prikaz podatkov *(slika 2)*. Učenci spoznajo osnove Microsoft Excela, kjer izdelajo različne diagrame.



Slika 2: Prikaz podatkov.

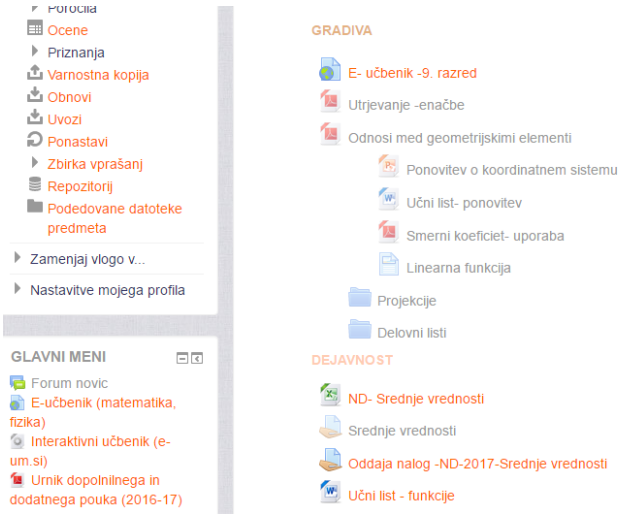
Učence smo navajali tudi na lastniške pravice programov in jih popeljali v svet odprtokodnosti. Tako učence že v šestem razredu seznanimo tudi z Office Libre, kjer spoznajo program Calc. Izbrali smo Office Libre kot alternativo plačljivim Microsoft Office. Izkazalo se je, da učenci v veliki meri ne poznajo odprtokodnih programov.

Pri matematiki smo učencem pokazali različne programe. Program Geogebra so poznali že iz preteklega šolskega leta, saj so se preizkusili v načrtovanju likov (trikotniki, štirikotniki) ter v izdelavi Pitagorejskega drevesa *(slika 3 in 4)*.



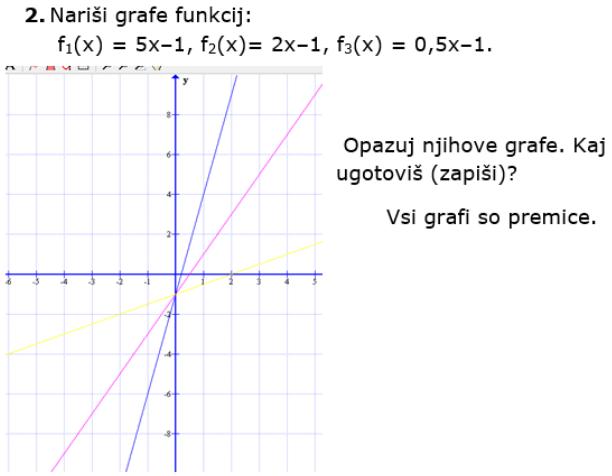
Slika 3, 4: Pitagorejsko drevo.

Učenci devetega razreda so v spletni učilnici za matematiko imeli objavljeno nalogo, ki je bila zapisana v Wordu. Do nalog v spletni učilnici *(slika 5)* so samostojno vstopali s svojim šolskim geslom. Pri obravnavanju sklopa funkcije smo se osredotočili na program Graph. Program Graph smo si najprej ogledali in ga spoznali. Sledilo je delo s pomočjo učnega lista, ki so ga učenci dobili v spletni učilnici.



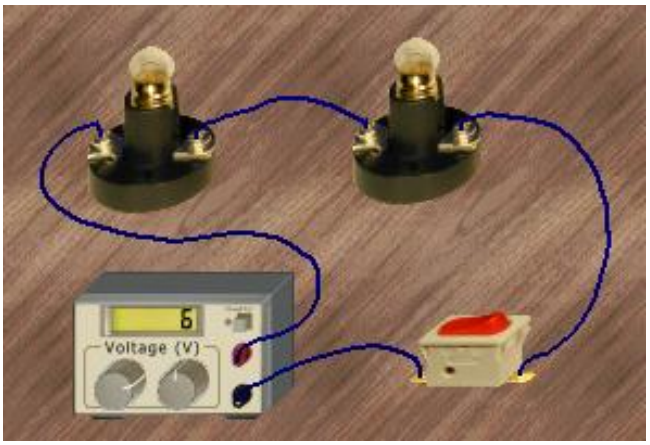
Slika 5: Izgled spletne učilnice.

Primer iz prakse. V spletni učilnici so na učnem listu zapisana navodila, po katerih učenci spoznajo linearno funkcijo. Odprejo program Graph, v katerem morajo narisati grafe funkcij. Narisane slike prilepijo v pripravljen Wordov dokument *(slika 6)*, do katerega so prišli v spletni učilnici. Ob risanju grafov morajo učenci grafe dobro opazovati, saj morajo odgovorili na zastavljena vprašanja na učnem listu. Ob zaključku učne ure morajo učni list shraniti, natisnili in oddati kot nalogo v spletno učilnico.



Slika 6: Izdelek učenke in zapis ugotovitev.

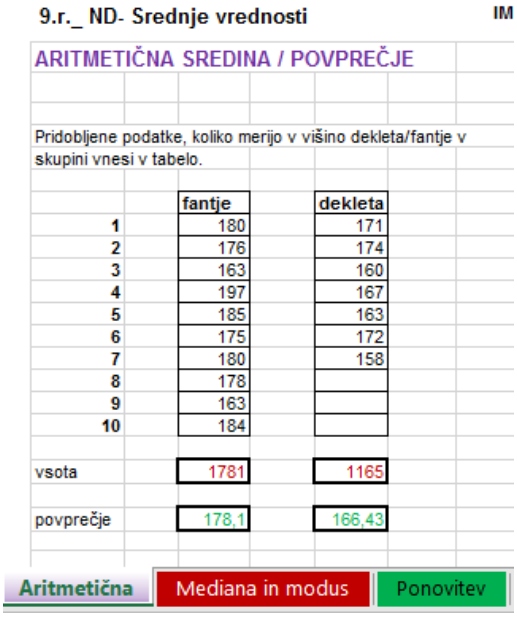
Ker poučujem tako matematiko kot fiziko, sem poskusila izvesti medpredmetno sodelovanje pri pouku fizike. Pouk je zasnovan na opazovanju, aktivnostih učencev, poudarek pa na raziskovanju ter razumevanju. Pri izvajanju eksperimentalnega dela je veliko težav, saj so oddelki veliki, zato sem se dogovorila z računalničarko in sva uro izvedli medpredmetno. Učence sem razdelila v dve skupini. Ena skupina učencev je eksperimentirala v učilnici za fiziko, druga je v tem času spoznavala program Edison *(slika 7)* v računalniški učilnici.

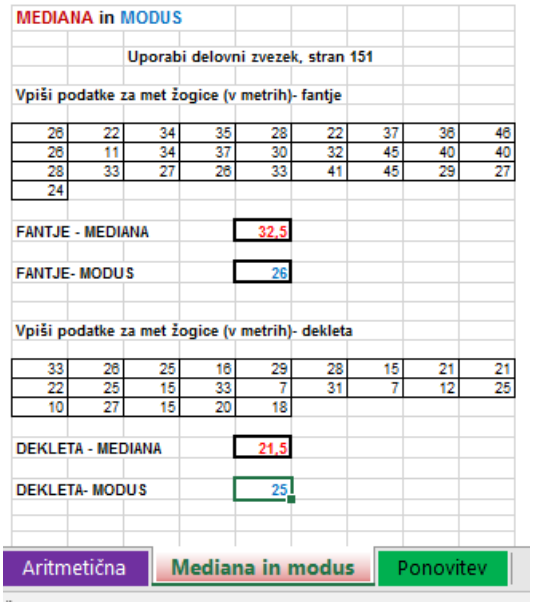


Slika 7: Izdelek učenca v programu Edisonu.

Primer iz prakse: V učilnici za fiziko, so učenci praktično izvajali poskuse – spoznavali električna vezja in njihove značilnosti. Druga skupina pa je v istem času v računalniški učilnici, s programom Edison odkrivala, raziskovala električna vezja nekoliko drugače. Pri raziskovanju ter uporabi programa so lahko preizkušali, kaj jim le-ta omogoča ter ponuja. Pri konkretnem eksperimentalnem delu, smo imeli na razpolago pripomočke, ki jih imamo na šoli.

Vsebine, ki jih učenci osvajajo pri pouku vnašamo tudi v dneve dejavnosti, kjer učenci spoznavajo uporabnost programov za delo s tabelami in diagrami (Excel). Naravoslovni dan organiziramo tako, da so učenci razdeljeni v skupine in krožijo med dejavnostmi. V uvodu jih seznanimo s cilji, ki pa jih tekom dneva obogatijo z izkustvenim učenjem tako, da samostojno zberejo podatke in jih tudi primerno obdelajo (ročna obdelava podatkov – na papir in uporaba IKT tehnologije, kjer še računalniško obdelajo podatke). V spletni učilnici dostopajo do gradiva, ki ga morajo rešiti - dopolniti in oddati *(slika 8 in 9 - prirejeno po razpoložljivem gradivu – delovni zvezek, Skrivnosti števil in oblik 9, stran 151).* Učitelj na ta način lahko sledi delu učencev, jih navaja na odgovorno delo in primerno rabo računalnika.





Sliki 8, 9: Primer uporabe v Excelu.

Za starše in učence smo pripravili izobraževanja na temo varna raba interneta, tako smo poskusili dejavnosti na šoli prenesti tudi domov. V šoli smo ozaveščali učence o varnosti in varni rabi sodobne tehnologije. Učitelji, računalničarka in učenci smo oblikovali digitalne identitete posameznikov in jih uspešno vpeljali v svet digitalizacije.

3. Zaključek

Vsak učitelj lahko v okviru svojega predmeta, najde svoje močno področje na področju digitalnih kompetenc in le-to prenese na učence. Pri delu nas podpira vodstvo in verjamem, da se bodo učenci v nekaj letih ozavestili o varni rabi tehnologije. Naša prizadevanja bodo obrodila rezultate, v kolikor bomo pri različnih predmetih poskušali vnašati digitalne kompetence in učence seznanili z možnostmi reševanja problemov na drugačen način. Učenci pa tako spoznavajo, da digitalna tehnologija lahko tudi pripomore k hitrejšemu učenju in usvajanju zastavljenih ciljev.

4. Literatura

Berk, J., Draksler, J., Robič, M. (2013*): Skrivnosti števil in oblik 9, Učbenik za matematiko v 9. razredu osnovne šole.* Ljubljana: Rokus Klett

Berk, J., Draksler, J., Robič, M. (2013): *Skrivnosti števil in oblik 8, Učbenik za matematiko v 8. razredu osnovne šole.* Ljubljana: Rokus Klett

Berk, J., Draksler, J., Robič, M. (2013): *Skrivnosti števil in oblik 9, Delovni zvezek za matematiko v 9. razredu osnovne šole.* Ljubljana: Rokus Klett

Berk, J., Draksler, J., Robič, M. (2013): *Skrivnosti števil in oblik 8, Delovni zvezek za matematiko v 8. razredu osnovne šole.* Ljubljana: Rokus Klett

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Pridobljeno s http://www.zrss.si/iekosistem/wp-content/uploads/digcomp2013.pdf

Janssen, J., Stoyanov, S. (2012). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Pridobljeno s http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf

Več avtorjev. (2011). *Učni načrti.* Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno s

http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/

Kratka predstavitev avtorja

Stanislava Letonja je učiteljica matematike in fizike na OŠ Dušana Flisa Hoče. V učni proces vnaša sodobne oblike dela, zato se vključuje v projekte, ki jo vzpodbudijo k razmišljanju ter novim izzivom. Svoje ideje poskuša vnašati v okolje, ki je naklonjeno drugačnemu učenju.

Digitalne kompetence pri tujem in maternem jeziku

Digital Competences at English and Slovene

Danijela Metličar Vukmanič

OŠ Dušana Flisa Hoče
danijela.metlicar@os-hoce.si

Povzetek

Težimo k strategijam bralne pismenosti in poudarjamo, kako pomembno je branje za naše otroke, a ne smemo pozabiti na digitalno pismenost otrok. Na OŠ Dušana Flisa Hoče smo izvajali projekt Usklajen razvoj digitalnih kompetenc po vertikali, saj se zavedamo, da morajo biti naši otroci digitalno pismeni. Zbrale smo se učiteljice, pregledale učne načrte in sistematično začele z digitalizacijo naših učencev. Na pomoč nam je priskočil tudi ZRSŠ enota Maribor z gospodom Radovanom Krajncem, da smo lažje začele. Pri pouku slovenščine in angleščine na predmetni stopnji (6., 8. in 9. razred) sem naredila načrt, katere digitalne kompetence bom v katerem razredu z učenci načrtno razvijala, in sicer z namenom, da se učenci čim bolj digitalno opolnomočijo. Ta načrt sem nato z njimi tudi izvedla. Pri tem sem prišla do zanimivih spoznanj, kot je to, da so učenci v 6. razredu digitalno še nepismeni, da se težave z osnovnim računalniškim znanjem pojavljajo tudi v 9. razredu in so zato razlike med učenci velike, zato je diferenciacija tukaj obvezna ter da še vedno obstajajo otroci, ki zavračajo delo z računalnikom.

Ključne besede: digitalna pismenost, kompetence, osnovna šola, vertikala.

Abstract

Teaching today is not only about giving information and instruction, but also about developing different sorts of competences as reading, writing, speaking, digital and more. Digital literacy is becoming one of the most important competences in our everyday life. Technology and computer-world are changing how we live, therefore we need to develope digital competences in every pupil from his first until the ninth grade.
We at OŠ Dušana Flisa Hoče have started a project called Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev (A vertically aligned development of digital competences in all pupils). All pupils from the 1st and up to the 9th class are involved. In this contribution we are going to present an example from practice – developing digital competences from the first grade on. I am a teacher of Slovene and English in the third educational period (6., 8. and 9. graders). So I made a list of digital competences for each class. My intention was to empower my pupils in digital competences in an organized way. I followed my plan and came to interesting recognitions: 6th graders are digitally illiterate as well as some 9th graders, differentiation is a must because the differences in pupils' knowledge are big, there are still some children who would not use computers.

Keywords: digital literacy, competence, primary school, vertical alignment.

1. Uvod

Poučevanje dandanes ni več samo podajanje učne snovi, ampak je tudi razvijanje različnih kompetenc, bralnih, pismenih, digitalnih idr. V pričujočem projektu Usklajen razvoj digitalnih

kompetenc vseh učencev na OŠ Dušana Flisa Hoče, smo se osredotočili na razvoj digitalnih kompetenc po vertikali – po vseh razredih devetletke. Projekt smo izvajali v sodelovanju z Zavodom republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ), ki nam je v začetku projekta osvetlil problematiko digitalnih kompetenc. V nadaljevanju projekta smo naredili načrt usvajanja kompetenc in jih razdelili po vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Pregledali smo učne načrte in razvoj digitalnih kompetenc smiselno vključili v pouk.

Glavni namen članka je predstaviti praktični primer, in sicer kako je potekalo in še poteka usmerjeno razvijanje digitalnih kompetenc pri pouku angleščine in slovenščine v 6., 8. in 9. razredu na OŠ Dušana Flisa Hoče od načrta, seznama digitalnih kompetenc za vsak razred posebej, izvedbe in zaključnih ugotovitev. Cilji tega prispevka bi bili, da se morajo učitelji zavedati pomena digitalne pismenosti v sodobnem času, obvestiti, da so otroci digitalno slabo pismeni, sem se namreč ne všteva igranja računalniških iger, da obstajajo otroci, ki jim ni do dela z računalnikom, in da imajo učitelji na sploh slabo predznanje o teh kompetencah.

V nadaljevanju bo predstavljen pristop k projektu na ravni šole, nato še priprava individualnega načrta razvijanja digitalnih kompetenc za 6. – 9. razred učiteljice za angleščino in slovenščino, prikaz izpeljave in dela pri pouku ter ugotovitve z zaključno mislijo.

2. Osrednji del prispevka

Spoznali smo, da odhajajo učenci s šole zelo slabo digitalno pismeni. Pregledali smo obstoječe stanje usvajanja digitalnih kompetenc na šoli. Na delovnih sestankih smo ugotovili, da potrebujemo načrt dela in organizacijo, kako vpeljati digitalne kompetence v celostni razvoj učencev na šoli. Za pomoč smo poprosili gospoda Radovana Krajnca iz ZRSŠ.

K sodelovanju smo povabili vse učitelje na šoli, vendar jih pri uresničevanju projekta sodeluje tretjina. Naredili smo krajša izobraževanja za učitelje, kjer je veliko vlogo prevzela računalničarka, ki je organizirala in pripravila izobraževanja za učitelje.

Zastavili smo si vprašanja, o katerih smo razmišljali:

Kdo bo učence učil osnov uporabe digitalnih naprav? Kaj bodo merili in kako bodo vedeli, da so dosegli cilj? Kako vključiti večino učiteljev? Kaj potrebujejo za uspešno trajno izvajanje dejavnosti? Kako bodo skrbeli za učence iz depriveligiranih skupin? Kako doseči, da se bodo dobre izkušnje prenašale po kolektivu? Ali zmorejo stvari peljati z obstoječo infrastrukturo? Kako naj vsem učencem (in učiteljem) priskrbijo enotno šolsko digitalno identiteto? Ali ima računalniška učilnica kapaciteto, da vsak učitelj v enem letu v njej preživi 2 - 3 ure? Kako se ta dejavnost vključuje v LDN in vizijo šole? Na nekaj vprašanj so hitro našli odgovore:

računalniška učilnica ima to kapaciteto, da lahko vsak dostopa 2 - 3 krat, saj je v učilnici 24 delujočih računalnikov. Pripravili smo mesečni plan - urnik zasedenosti učilnice, kamor vpisujejo predmet ter oddelek, ki bo v učilnici. Vstavili smo digitalne kompetence v LDN in ob zaključku konferenčnega obdobja naredili evalvacijo (kratka anketa, vprašalnik za učitelje, učence). Razdelili smo usvajanje digitalnih kompetenc po razredih in izdelali dokument, kjer smo zapisali, kje učitelji najdejo povezavo in možnost razvijanja digitalnih kompetenc v okviru svojih učnih načrtov. Kompetence smo razdelili v pet skupin: informacije, sporazumevanje, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov. Tako kot opismenjevanje je postalo na šoli tudi digitalno opismenjevanje učencev.

V prvem vzgojno izobraževalne obdobju bi naj učenci znali oziroma usvojili naslednje veščine: poznavanje osnovnega rokovanja z digitalnimi napravami (na šoli smo se osredotočili le na računalnike, saj tablic, mobilnih telefonov ipd. nimamo), zagon in ugašanje programov, delo s tipkovnico in miško, osnovna raba brskalnika (iskanje enostavnih podatkov, povezava s spoznavanjem okolja), osnovna raba programov za risanje (povezava z

likovno umetnostjo), osnovna raba programov za pisanje besedila (povezava s slovenščino), ozaveščanje o nevarnostih ob uporabi tehnologije in varne rabe le te.

V drugem vzgojno izobraževalnem obdobju želimo učence naučiti iskanja in že presojanja podatkov, najdenih na spletu, zavedanja, da vsi podatki niso zanesljivi, osnove uporabe spletne učilnice, pošiljanje sporočila izbranim sošolcem preko spletne učilnice in elektronske pošte, osnove netetike, upravljanje digitalne identitete, ustvarjanje vsebin (slika in besedilo), kjer jih navajamo na avtorske pravice, citiranje literature, prepoznajo spletno nasilje, vedo, da s pomočjo digitalnih orodij lahko veliko nalog (problemov) rešijo hitreje in enostavneje.

V tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju bi naj učenci izboljšali iskalne strategije z uporabo naprednih možnosti iskanja, pridobljene informacije bi naj kritično ocenili in presoditi zanesljivost, veljavnost, avtorstvo, znajo shraniti in priklicati informacije na računalniku, elektronski pošti, spletni učilnici, v oblaku, sporazumevajo se preko elektronske pošte, uporabljajo družabna omrežja, poznajo varnost na spletu, vedo, kako ustvariti varno geslo, upoštevajo pravila netetike, upravljajo z različnimi digitalnimi identitetami – osebno, šolsko,… poznajo različne načine in programe za ustvarjanje slike, besedila, zvoka, znajo pomagati drugim pri razvoju digitalnih kompetenc.

Projekta Usklajen razvoj digitalnih kompetenc vseh učencev na OŠ Dušana Flisa Hoče smo se lotili organizirano. Vsi učenci so dobili dostop (uporabniško ime in geslo) do svojega spletnega naslova. Zbrale so se učiteljice, pregledale učne načrte in sistematično začele z digitalizacijo naših učencev. Pri pouku angleščine in slovenščine je bilo najprej narediti načrt, katere kompetence razvijati pri učencih v določenem razredu. Premisliti je bilo treba, kaj učenci doslej že znajo, pa tudi, kako bodo te cilje razvijali naslednja šolska leta dalje. Te kompetence so se začele razvijati tudi pri tujem jeziku in materinščini v 6., 8. in 9. razredu.

V 6. razredu so se učili prijaviti se v spletno učilnico, poiskati ustrezno sličico glede na našo temo, jo shraniti na namizje in naslednjič zopet najti, odpreti in uporabiti.

V tretjem obdobju pa so učenci že delali ob gradivu v spletni učilnici, še posebej pa so se učili prijaviti se v spletno učilnico Moodle, kjer so poiskali nalogo, ki jo morajo opraviti, napisali so spis po danem navodilu, ga nato oddali v učilnico, proti koncu šolskega leta so že tudi znali vrednotiti oddano gradivo sošolca in mu dati povratno informacijo. Ustvarjali so Meme na dano temo in tudi te oddajali v spletno učilnico ter jih shranili in si jih poslali na elektronski naslov. V času govornih nastopov so pripravili material za nastope v programu Prezi. V okviru dveh učnih ur so temo Slavery pri angleščini obdelali tudi z Google docs – sočasno sodelovanje, ustvarjanje zapisov.

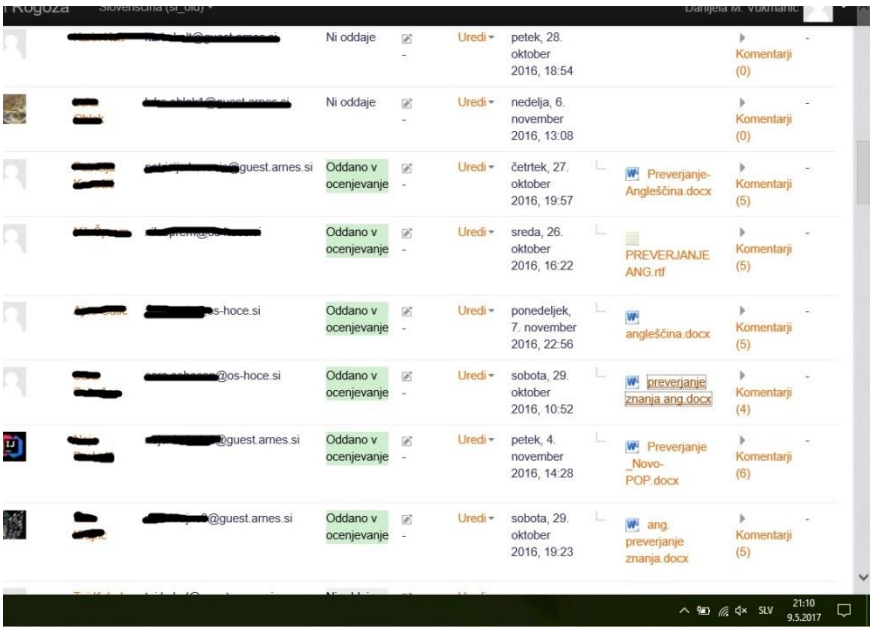
V okviru interesne dejavnosti Literarno-novinarski krožek so se učenci pripravljali spletno gradivo v programu Publisher. Učenci so morali poiskati dokument.doc, ga prenesti v Publisher in tam ustrezno oblikovati na zanimivem ozadju.

Razdelitev dela po mesecih v vseh razredih – razlike so le v ciljih, ki so jih učenci morali doseči:

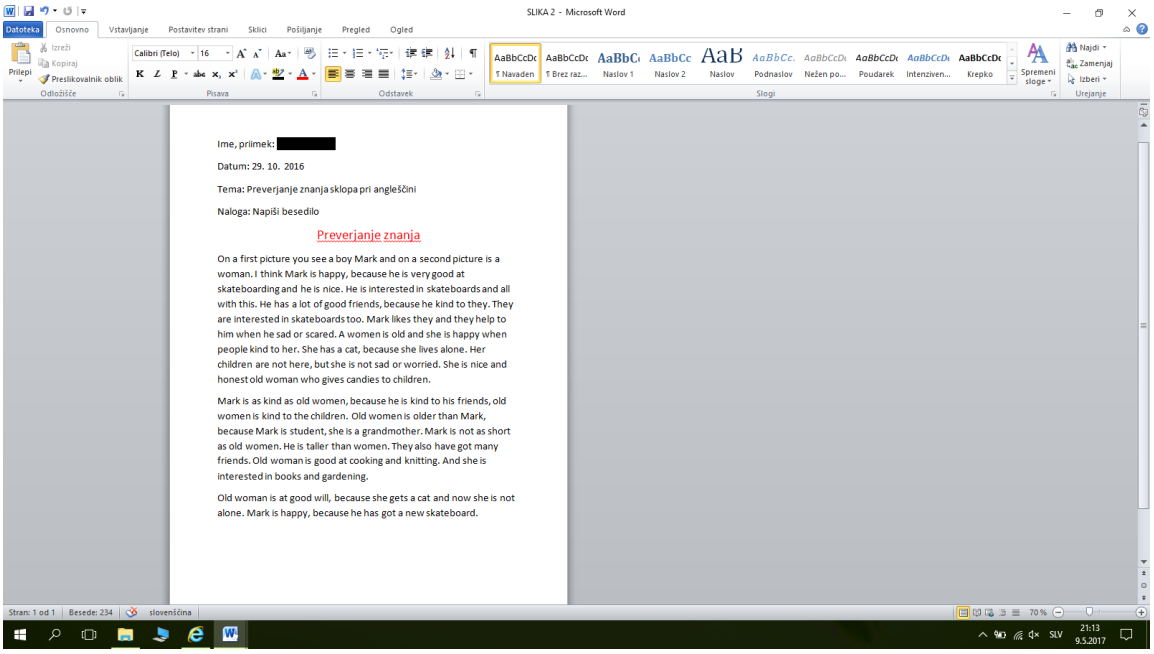
OKTOBER
- Učenci prinesejo svoja uporabniška imena in gesla. (6., 8., 9.)
- Učenci ponovijo prijavo v spletno pošto,spletno učilnico (6., 8., 9.)
- Pošljejo in prejmejo elektronsko sporočilo (6.)
- Naučijo se oddati gradivo, ki ga pripravijo. (8., 9.)

- Oddano pregledamo, zapišem komentar. (8., 9.)
- Komentar znajo pogledati. (8., 9.)

Težave, ki so pri tem nastale: učenci niso našli več svojih uporabniških imen in gesel, zato se je ena učna ura namenila iskanju teh podatkov pri učiteljici računalništva. Prav tako nekateri niso znali vstopiti v spletno pošto, tudi ne pregledati pošto in jo poslati. Pri tem je bila pomembna predvsem medsebojna pomoč. Velike težave so se pojavljale prav tako s ponovno prijavo v spletno učilnico. Učenci v višjih razredih niso znali pogledati komentarja, ki jim ga je učiteljica dala v e-učilnico za določeno nalogo.



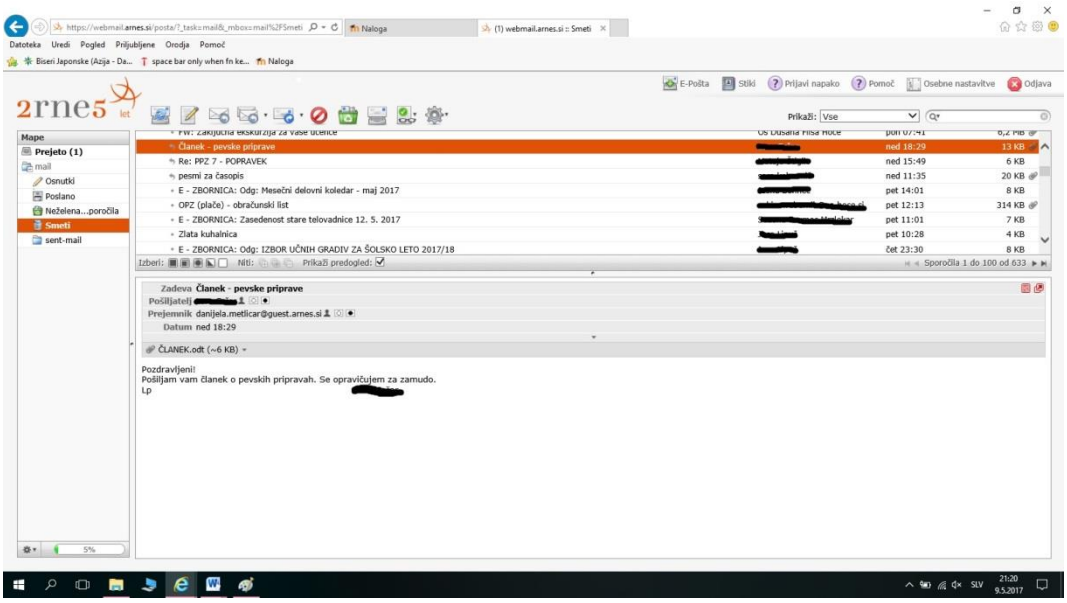
SLIKA 1: Oddani prispevki v spletno učilnico.



SLIKA 2: Učenkin izdelek, oddan v e-učilnico.

OKTOBER – MAREC

- Učenci še nekajkrat na enak način pošljejo e-pošto in jo sprejmejo ter pregledajo, višji razredi oddajo svoje delo, učiteljica ga pregleda in komentira, pogledajo komentar.



SLIKA 3: Primer poslanega učenkinega e-sporočila s priponko.

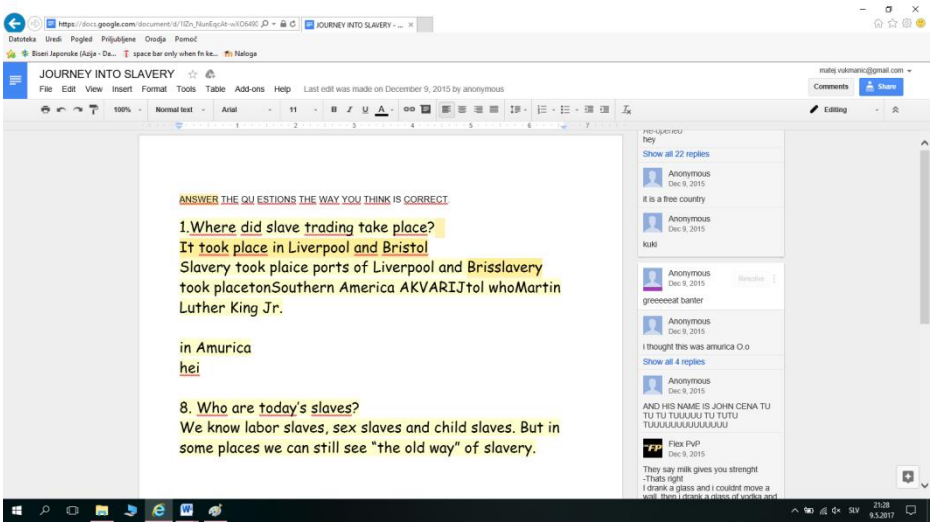
MAREC:

- V wordu ustvarjajo besedilo na temo A new life.
- Pri tem se naučijo pravopisnih in oblikovnih pravil, ki se jih držijo pri tipkanju besedil (obojestranska poravnava, angleški naslovi, presledki za ločili ipd.).
- Dokument shranijo na namizje.
- Naslednjič dokument najdejo.
- Oddajo dokument v e-učilnico.
- Izberejo sošolčevega v e-učilnici in ga v e-učilnici tudi ovrednotijo ter oddajo sošolcu komentar po danih kriterijih, ki smo jih prej skupaj sestavili.

Težava: Kako shraniti dokument na namizje?

APRIL – MAJ:

- V 6. razredu so ob besedilu iz učbenika, ki so ga brali, sočasno urejali dokument v google.docs (skupna raba) na temo New York.
- Kot sem že prej omenila, smo delali tudi z google.docs – ob danem besedilu V učbeniku za angleščino in besedilu JOURNEY INTO SLAVERY, ki so ga z razumevanjem prebrali, so nato reševali naloge in si dodajali komentarje ob strani, vse v angleščini.
- Nato smo na dano temo Slavery naredili še MEME ter jih oddali v spletno učilnico.

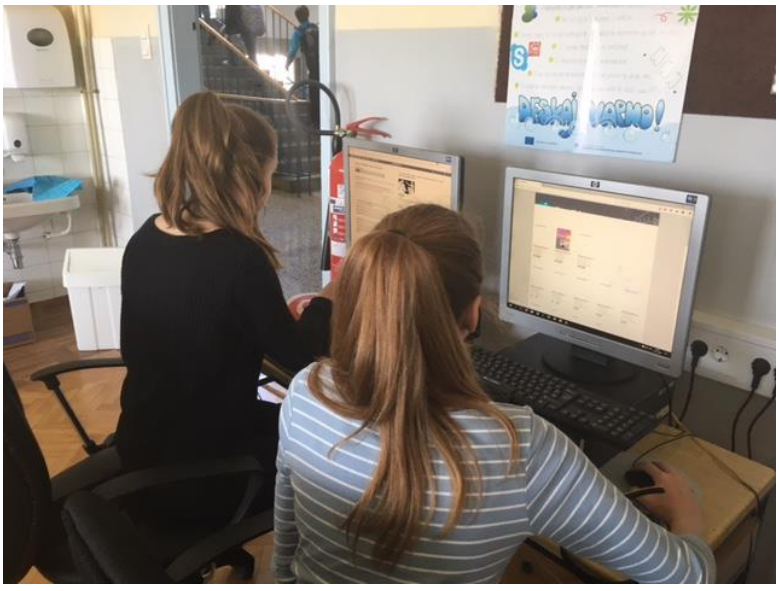


SLIKA 4: Skupno urejanje dokumenta o prebranem besedilu.

Naša pričakovanja glede uvajanja digitalnih kompetenc so bila velika, a so učitelji pri delu naleteli na nemalo težav, med katerimi izstopajo:

- Uporaba uporabniškega imena ter gesla za vstop v spletno pošto, ki učencem vzame preveč časa,
- neznanje pošiljanja elektronskega sporočila,
- težavno šrijavljanje v e-učilnico,
- neznanje vpogleda učiteljevega komentarja za oddano delo v e-učilnici,
- oblikovanje besedila v Wordu,
- shranjevanje word dokumenta ali slik na namizje,
- iskanje shranjeih datotek ter ponovno odpiranje in uporaba,
- kopiranje povezav spletnih strani.

Na eni izmed pegadoških konferenc na šoli smo predstavili delo v projektu, kjer so izrazili željo, da dobra praksa zajame cel kolektiv, saj so prepričani, da vsak lahko v okviru svojega dela najde svoje močno področje na področju digitalnih kompetenc in le to prenese na učence. Projekt podpira tudi vodstvo šole, katero verjame, da se bodo razvili v digitalno pismeno šolo.



Slika 5: Delo v računalniški učilnici.

3. Zaključek

Ugotovljeno je bilo, da so učenci slabo digitalno pismeni, mnogi imajo široko znanje, se znajdejo v vsaki situaciji, iščejo pot do rešitve, izstopajo pa predvsem tisti, ki se ob računalniku ne znajdejo in ne znajo povezati informacije in nimajo interesa ugotoviti, kako do rešitve pri določenih nalogah. Samoumevno se zdi, da 12 in več let star učenec zna shraniti natipkano datoteko na namizje ter jo nato tudi poiskati. Pa temu pogosto ni tako. Ti problemi se ponavljajo pri določenih učencih tudi v 9. razredu, na prehodu v srednjo šolo. Navedene težave je bilo potrebno reševati z dodatno uro pouka v računalniški učilnici, s potrpljenjem, da so vsi učenci dosegli posamezne korake dane naloge, sicer delo enostavno ni steklo.
V prihodnje je želja, da se s projektom na šoli nadaljuje. Pripravili smo že preglednico, ki kaže, kateri razredi že postajajo komeptentni, ker učitelji z njimi delajo, katere komeptence imajo razvite, katero znanje jim še manjka. Na podlagi te preglednice se vidi, kje so luknje v znanju in vizija je, da se zapolnijo. Prav tako pa je potrebno obstoječe kompetence učencev nadgraditi, pri čemer je v pomoč preglednica vseh kompetenc po vzgojno-izobraževalnih obdobjih in razredih, ki jo je pripravil Zavod RS za šolstvo pod vodstvom g. Radovana Krajnca.

Kratka predstavitev avtorice

Danijela M. Vukmanič je profesorica slovenskega in angleškega jezika in dela kot učiteljica slovenščine in angleščine na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče. Pred skoraj dvema letoma se je pridružila imenovanemu projektu na šoli, saj je inovativna, ambiciozna, odprta oseba. Rada sodeluje v projektih, saj ji odpirajo nove svetove in poznanstva v pedagoškem svetu.

Animirana računalniška igra kot učni pripomoček

An Animated Computer (Serious) Game as a Learning Tool

Boštjan Kernc

OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem
bostjan.kernc@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja animirano izobraževalno igro Interaktivni časovni trak Davorin Jenko, ki smo jo v okviru Erasmus+ projekta izdelali na OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem. V njej igralec spremlja Davorina Jenka od rojstva do smrti, spoznava kraje, kjer je živel, in osebe, ki so zaznamovale njegov čas. Ob različnih nalogah tako spoznava svet 19. stoletja. Osnovni namen izdelka je poleg izobraževalnega predstaviti različne oblike e-gradiv, ki jih lahko uporabljamo pri pouku (kvizi, besedne in slikovne dopolnjevanke, interaktivni zemljevid …) in s tem prikazati, kako se lahko učna gradiva prilagodijo sodobnim medijem in sodobnim generacijam.

Trenutni izdelek je v alfa fazi, dosegljiv na spletni povezavi http://www.osdj-cerklje.si/Djenko-Igra/ in namenjen preizkusu različnim tipom uporabnikov. Vabljeni, da poskusite in oddate svoj komentar tudi vi.

Ključne besede: Igrifikacija, izobraževalne igre, zgodovina

Abstract

The article presents the animated educational game Davorin Jenko Interactive Timeline (Interaktivni časovni trak Davorin Jenko) created under the Erasmus+ Project at Davorin Jenko Primary School, Cerklje na Gorenjskem (Osnovna šola Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem). The game guides users through the life of Davorin Jenko, from his birth to his death, familiarizes them with the places where Davorin Jenko dwelled and with the prominent figures of his time. Through various tasks users thus get to know the world of the 19th century. Beside its educational objective, the game also aims to present the variety of e-learning materials used in class (e.g. quizzes, word and picture completion tasks, interactive maps, etc) and thereby demonstrate how teaching material can be adjusted to contemporary media and generations.

Currently in its alpha version and awaiting to be tested by different kinds of users, the game is available at the following internet website http://www.osdj-cerklje.si/Djenko-Igra/. You too are kindly invited to test and comment on it.

Key words: History, Igrification, Serious educational game.

1 Uvod

Mnogo evropskih smernic na ravni izobraževanja spodbuja večjo kvaliteto in učinkovitost ter poudarja kreativnost in inovacije (npr. EU Strategic framework for Education & Training 2020). Tudi na šoli se že dlje časa mnogi zavedamo, da moramo v proces poučevanja vpeljevati nove, privlačnejše, ustvarjalnejše in aktivnejše učne metode ter sodobna orodja, ki so današnjim mladim blizu, jih bodo pri delu motivirala in jih bodo tudi opremila z znanjem in kompetencami, ki jih bo prihodnost od njih zahtevala. Povečevati želimo rabo in ustvarjanje oz. nadgrajevanje novih učnih gradiv in orodij. Konkretni cilj našega Erasmus+ projekta je bil – poleg vpeljave interaktivnih gradiv v pouk – izdelati igrificirani časovni trak z elementi videoigre: zgodbo, animacijo, shematičnimi prikazi ter interaktivnimi nalogami. Zemljevid predstavlja osnovno platformo, po kateri se sprehaja animirani Davorin Jenko (1835-1914), znani slovenski skladatelj, po katerem šola nosi ime. Med potjo se uporabnik učnega gradiva srečuje z Jenkovimi življenjepisnimi dogodki od rojstva do smrti, hkrati pa ob poti srečuje znamenite osebnosti njegovega časa, spozna takratne pomembne izume in politične dogodke. Vsi ti elementi so predstavljeni z interaktivnimi nalogami, ki jih mora uporabnik, igralec, opraviti, če želi napredovati po časovnem traku. Z izdelavo animiranega Interaktivnega časovnega traku Davorin Jenko smo želeli dobiti igrificirano učno gradivo (izobraževalno igro), s katero bi nazorno, zanimivo in igrivo predstavili kompleksno zgodovinsko dogajanje v 19. stoletju, približali kulturno dediščino mladim, vajenim e- in mobilnih oblik komunikacije in interakcije, ter predstavili različne oblike e-gradiv, ki jih lahko uporabljamo pri pouku (kvizi, besedne in slikovne dopolnjevanke, interaktivni zemljevid …). Poleg tega je namen izdelka predstaviti inovativen primer e-gradiva in hkrati spodbuditi ostale izobraževalne ustanove za gradnjo in vpeljevanje sodobnih, multimedijskih in medpredmetno povezanih učnih gradiv ter igrifikacije v poučevanje.

2 Motiv za projekt

Motiv za projekt izhaja iz spoznanja, da so sodobne generacije zelo povezane z računalniško tehnologijo in da svet reklam in zabave že dolgo izkorišča človekovo željo po igri, izobraževanje pa zaenkrat precej manj. Po podatkih IMC (2016), mednarodnega podjetja, ki se že 20 let ukvarja z izobraževanjem, v zadnjem času tudi z igrifikacijo, so leta 2015 v svetovnem merilu uporabniki porabili kar 23,5 milijona USD za računalniške igre, pri čemer opozarjajo, da uporabniki še zdaleč niso le asocialni najstniki, kot stereotipno pogosto mislimo, ampak je povprečna starost igralcev 35 (moški) oziroma 44 (ženske) let. Na svojih spletnih straneh navajajo številne tipe iger, od enostavnih do zelo kompleksnih, ki so široko v uporabi. Najpopularnejše naj bi bile strateške igre, sledijo take, kjer je potrebno rešiti nek primer, igre vlog, v precej manjšem obsegu streljanje in akcijske igre. Zelo v porastu pa naj bi bile igre, ki ponujajo virtualno resničnost.

Izobraževalne igre združujejo izobraževanje in znanje z zabavo. Lahko so namizne, računalniške ali igre vlog. Uvrščamo jih med t. i. resne igre (serious games) in so osnovane s praktičnim in »resnim« namenom (kot npr. spodbujanje zdravstvenih akcij, opozarjanje na varnostne izzive, načrtovanje okolja, financ …), pri čemer moramo dobro združiti elemente igre, izzive in izobraževalne cilje (Martin Sillatos, 2016). Igra je celota, samostojna enota s svojo zgodbo in z njo povezanimi izzivi; lahko ima različne namene: simulacije, učenje

konceptov, prilagajanje vedenja različnim okoliščinam, eksperimentiranje, reševanje problemov, vživljanje, potovanje po zgodbi z različnimi izzivi, razvijanje jezikovnih ali psihomotoričnih spretnosti …

Aktivnost in koncentracija učencev je pri igri (kar nam dokazujeta npr. nogomet ali računalniške igre) pogosto precej višja kot pri drugih učnih metodah; pri slednjih so učenci redko v t. i. območju »flow«, pojmu iz pozitivne psihologije, ki označuje stanje človeka, ki v aktivnosti uživa in je hkrati vanjo popolnoma zatopljen in vseskozi zbran. In osnovni cilj uporabe iger ali zgolj posameznih elementov igre je ustvariti dejavnost, ki bo pri uporabnikih vzbudila pozornost, ki bo pritegnila njihovo zbranost, ki bo zabavna in ki bo močno povečala notranjo motivacijo za delo (Wikipedia, 2016). Dobre igre morajo po našem mnenju ustvariti čim bolj uravnoteženo stanje med zahtevnostjo in dolgočasnostjo, pri katerih učenec čuti izziv, ki je realno dosegljiv, se čuti kompetentnega za spopadanje z njim in se pri tem lahko tudi po svoje izraža.

Igra ponuja ogromno elementov, ki na različne načine pritegne uporabnika: vključenost v zgodbo, sprejemanje izzivov in tekmovanja, zbiranje točk, doseganje višjih stopenj, statusa oz. drugačna vrsta napredovanja, izbiranje avatarja, epski zaključek … Stalna povratna informacija, priporočila, občutek varnosti tudi ob neuspehu, samostojnost, grafični prikazi dajejo uporabniku dober občutek tudi med spoznavanjem neznane učne snovi. Zaradi tega menimo, da je izobraževalna igra zelo primerna oblika tudi za spoznavanje osnovnošolske učne snovi, kar želimo dokazati z našim projektom.

3 Namen Interaktivnega časovnega traku

Učna gradiva za zgodovino po našem mnenju niso zgolj odslikava sveta, temveč predvsem njihova didaktično opremljena interpretacija. Pri tem koncepte, ki niso neposredno zasidrani v človekovi izkušnji, ki so nam oddaljeni in abstraktni, izražamo s pomočjo poznanih in poenostavljenih vzorcev, podobno kot že z rabo jezika konceptualiziramo svet s pomočjo metafor: prenosov iz enega mentalnega področja na drugega, ki nam je bližji, razumljivejši (Lakoff, 1998). Ena od lastnosti metafore je, da nam v vsakdanjem življenju, še bolj izrazito pa npr. pri političnem, novinarskem besednjaku – in mi posebej poudarjamo tudi pedagoški govor – da z njo pridobimo bolj barvit, razumljiv in tako dostopen pomen abstraktnih pojmov (Charteris-Black, 2005). Čas vsekakor je abstrakten pojem, ki si ga skušamo približati z različnimi koncepti; zgodovinski čas, ki nam je izkušenjsko nedosegljiv, kvečjemu napolnjen z različnimi – pogosto nepovezanimi – podatki in zgodbami, je abstrakten še toliko bolj. Kompleksno 19. stoletje, čas velikih družbenih sprememb pod vplivom liberalnih in nacionalnih gibanj ter izrazitim razvojem tehnologije in industrije, je – ne le mladim – težko dojemljiv kot celota. Za lažjo predstavo snovi smo se zato zatekli k pogosti obliki predstavljanja zgodovinskih obdobij – časovnemu traku. A smo ga želeli narediti bolj osebnega, saj smo mnenja, da je osebna zgodba privlačnejša kot zgolj objektivna razpredelnica dejstev, saj s svojo živostjo podpira motivacijo in pomnjenje naslovnikov. Naše zgodovinsko obdobje zato skušamo, zelo poenostavljeno sicer, prikazati skozi življenje Davorina Jenka, človeka, ki je takrat živel in bil priča preobrazbi sveta. Izobraževalni namen našega projekta je torej skozi njegovo življenjsko zgodbo celostno (in z modernim pedagoškim izrazom medpredmetno) predstaviti drugi del 19. stoletja.

Drug namen je povezan z razvojem elektronskih gradiv, aplikacij in novih možnosti, ki jih s tem tudi v izobraževanju pridobimo, a po našem mnenju še premalo ali vsaj premalo učinkovito izkoristimo. V okviru Erasmus+ projekta smo sodelujoči spoznavali različne možnosti uporabe novih aplikacij ter igrifikacije pri pouku. Osnovni pomen igrifikacije je vključevanje elementov igre v metodiko pouka, osnovni pomen pa je povečati motivacijo za učenje in delo, večja angažiranost sodelujočih za opravljanje aktivnosti in posledično boljši rezultati poučevanja. Interaktivni časovni trak Davorin Jenko tako ponudi in predstavlja različno paleto nalog v elektronski obliki: kviz, anagram, razvrščanje besed, dopolnjevanje besedila in slike, povezovanje besedila in slik, enostavni interaktivni zemljevid, igre vlog z izbiranjem ustreznih citatov, sestavljanje skladbe … Seveda ne gre pričakovati, da bi učitelji samostojno za svoje potrebe gradili animirane igre, a tovrstne oblike nalog nam ponujajo mnoge računalniške aplikacije, ki so brezplačno dostopne na spletu. Od učitelja zahtevajo le, da vanje vnese vsebino po svojih željah in potrebah. Mnoge aplikacije smo na šoli že preizkusili, jih na kratko opisali in jih predstavljamo na spletni strani Padlet: Nove oblike poučevanja s pomočjo računalniških aplikacij
(https://padlet.com/bostjan_kernc/ofcwpf8601qa).

Vendarle pri animirani računalniški igri ne gre le za skupek različnih tipov e-nalog, ampak za celoto, ki uporabniku ponuja tudi doživetje: z zgodbo, slikami, zvočnimi efekti in glasbo, vsaj delno »živimi« osebami, ki – mimogrede predstavljajo našo kulturno dediščino – pritegne uporabnika v spoznavno izkušnjo. Zgodba, ki vključuje karakterje, ki jih učenci delno poznajo, a pred njimi vsaj malenkost zaživijo drugače kot v učbeniku, lahko učno izkušnjo naredimo bolj osebno, bolj življenjsko in bolj zanimivo. Seveda pa zgodba ni dovolj. Računalniška tehnologija in animacija nam omogočata, da abstraktne koncepte (npr. nacionalizem) predstavimo bolj shematično in nazorno; kombinacija besedila in slike zagotovo pripomore k boljšemu pomnjenju snovi; animacije (»žive slike«) gotovo pritegnejo mnogo učencev in vzdržujejo njihovo motivacijo; različne naloge jih aktivirajo in »prisilijo«, da niso le pasivni opazovalci oz. bralci.

Razen računalniške animacije smo projekt izpeljali na šoli. Idejo in scenarij za igro je prispeval Boštjan Kernc, risbe Sandra Sever, računalniško pa je gradivo obdeloval Boštjan Mohorič. Za animacijo nam je zmanjkalo časa in znanja, zato smo se poslužili pomoči zunanjega sodelavca: Adam Prestor je bil naš bivši učenec, sedaj pa študent Fakultete za računalništvo. Igro bomo na šoli tudi opremili s svojo glasbeno podlago in zvočnimi efekti.

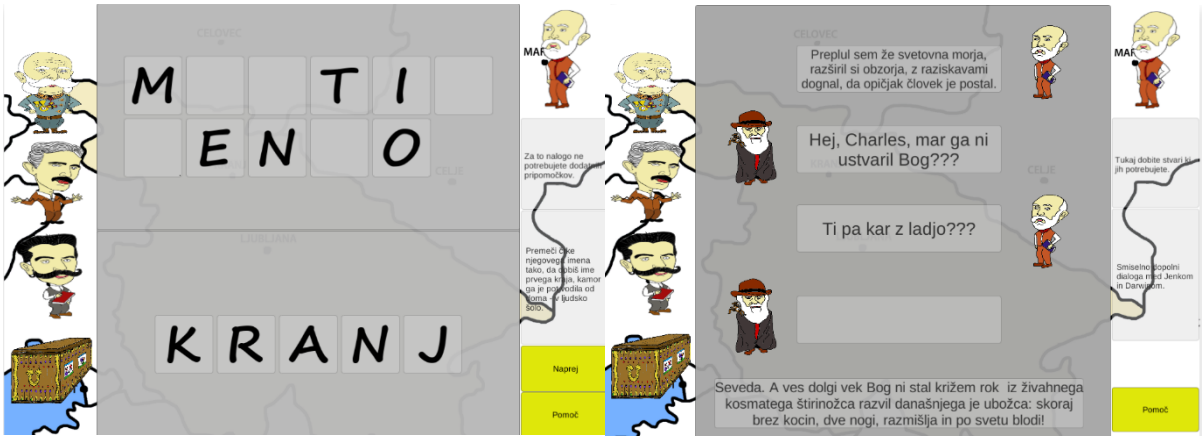
4 Vsebina igre

Osnovna platforma igre je zemljevid, najprej Kranjske, potem Habsburške monarhije in nato širše srednje in južne Evrope. Stalne ikone ob zemljevidu predstavljajo navigacijske gumbe, okvir z navodili za igranje in ikone, ki predstavljajo osebe: Davorina Jenka, ki s komentarji, pogovori in navodili sodeluje ves čas igre; Franca Jožefa, ki komentira oz. daje napotke glede političnih dogodkov; Nikola Teslo, ki »je zadolžen« za izume in odkritja; Ivana Cankarja, ki v igri »pokriva« kulturne teme Jenkovega časa.

Igra se začne z rojstvom Davorina Jenka l. 1835. Bodoči skladatelj potem potuje po svoji življenjski poti preko Kranja, Ljubljane, Trsta, Dunaja, Pančeva, Beograda, Prage in se pred smrtjo vrne v Ljubljano. Uporabnik mora sam voditi skladatelja od kraja do kraja z

namenom, da spozna položaj krajev in politični zemljevid tistega časa. Vsak kraj mora fotografirati, da si ustvari približno sliko o njem in na posamezni fotografiji tudi kaj poiskati.

Med potjo pa Jenko in z njim uporabnik igre ne spoznava le krajev, ampak tudi osebe, izume in dogodke, ki so močno vplivali na takratno življenje in spreminjale svet 19. stoletja.



Slika 1: Osnovna platforma, na kateri sta postavljen anagram in igra vlog (pogovor z Darwinom).

Janez Puhar, rojak, izumitelj fotografije na steklo ravno v letih Jenkovega rojstva omogoči Davorinu (in igralcu) fotografiranje krajev in prijateljev. Prvi kraj je Kranj, kjer sreča Simona Jenka, prijatelja vse do študentskih let, tudi pisca besedil (npr. najznamenitejše Jenkove skladbe Naprej zastava Slave). V Ljubljani Davorin sreča Franceta Prešerna, ki se je ravno v tistem času selil v Kranj zaradi samostojne advokature in menjave službe. S Prešernom je seveda povezana Zdravljica (tako Jenko kot Prešeren sta ustvarila – vsak svojo – slovensko himno), ki jo mora uporabnik dopolniti z ustreznimi izrazi. Obe pesmi dolgoročno močno vplivata na nacionalno zavest Slovencev, ki se je takrat močno izrazila leta 1848, na Pomlad narodov. Uporabnik igre pa del zaznamuje s sejanjem pomladanskih zvončkov po Evropi. Na poti do Trsta sreča soimenjaka, Martina Krpana, ki je po tisti poti sicer že v prejšnjih časih tovoril sol, a je ravno v tistem letu Fran Levstik širšemu svetu obelodanil njegovo zgodbo. V kratkem kvizu uporabnik spozna oz. ponovi nekaj njenih poudarkov. Avstrijska država takrat pospešeno gradi železnico Dunaj – Trst, kar sta na svoji koži gotovo občutila tako Jenko kot tovornik na kobilici, Krpan. Na Dunaju se Jenko poveže z drugimi slovenskimi študenti, ustanovi pevsko društvo in tam ga nemški časopisi zjezijo do te mere, da ustvari svojo – v slovenskih deželah – najpopularnejšo skladbo Naprej. V času bivanja na Dunaju Charles Darwin s svojo teorijo o evoluciji pretrese predstave o nastanku sveta in razvoja človeka, o čemer »se pogovori« tudi z Jenkom. Skladatelj je kasneje povabljen na delo v mlado državo, ki ji je primanjkovalo izobraženih kulturnih delavcev, Srbijo. Večino svojega odraslega življenja preživi tam, a med tem časom se v svetu zgodi še precej pomembnih dogodkov. Industrijska revolucija spremeni podobo mest in pokrajin, kar uporabnik zaznamuje s postavljanjem tovarniških dimnikov po Evropi, Nikola Tesla in Thomas Alva Edison dobesedno razsvetljujeta svet (uporabnik pa računalniški ekran) in poganjata nove in nove aparate, Graham Bell omogoči Jenku pogovor s telefonom, Marconi poslušanje glasbe po radiu, brata Wright in Rusijan potovanje z letalom (če se ravno potopi parnik, npr. Titanic). Tudi mnogi družbeno-politični dogodki zaznamujejo ta čas in igro: nastanek novih držav (Nemčije, Italije), ki jih mora uporabnik barvati, pojav narodnih taborov in čitalnic, ki jih

uporabnik zaznamuje z oblačenjem silhuet v slovensko narodno nošo ter ob koncu Jenkovega življenja seveda začetek 1. svetovne vojne, ki jo igra zaznamuje s postavljanjem in usmerjanjem topov po Evropi, Jenko pa z žalostjo zaradi spora med domačimi Slovenci in ljubimi Srbi.



Slika 2: Igra vključuje več vrst e-nalog; na sliki povezovanje besedila s sliko in kviz.

Z dopolnjevanjem besedil, izbiranjem predmetov in citatov, fotografiranjem ali klikanjem na določene dele fotografij igralec rešuje naloge na poti in tako napreduje od l. 1835 do 1914. S »pospravljanjem« fotografij in nekaterih predmetov v skrinjo si dela »spominski arhiv«. Igra o Davorinu Jenku je s svojo enostavnostjo primerna že za učence na razredni stopnji, s svojo igrivostjo in posebnim pristopom do učne snovi pa vsekakor zanimiva tudi starejšim učencem in celo odraslim.

4.1 Zgodovinska dejstva

Interaktivni časovni trak Davorin Jenko predstavlja 19. stoletje in temelji na zgodovinskih dejstvih; seveda pa se vsi dogodki niso v resnici zgodili oz. se niso zgodili povsem tako, kot so predstavljeni v igri – je pa povsem možno, da bi se. Ko je Jenko namreč začenjal šolanje v Ljubljani, se je Prešeren res selil v Kranj zaradi novega delovnega mesta; ravno v tistem času je Avstrijska monarhija gradila Južno železnico in ko je Davorin bival v Trstu, je Levstik izdal Martina Krpana; v času študija na Dunaju je Darwin izdal svojo znamenito knjigo o nastanku in razvoju vrst; ko je Jenko delal v Srbiji, so Tesla, Edison, Marconi, Bell svetu priskrbeli nove izume … Igra torej vsebuje resnične kraje, dogodke in osebnosti, a pestro zgodovinsko obdobje bolj živo spoznamo s pomočjo namišljenih srečanj in pogovorov.

4.2 Želja po nadgradnji

Igra je odprta za dopolnitve in imamo že precej idej, kako bi jo lahko nadgradili. Radi bi dodali čim več avtentičnih slik in fotografij tistega obdobja – krajev, ljudi, običajev, dogodkov …, s čimer bi igro opremili z bogato zakladnico kulturne dediščine. Z dodajanjem slikovnega, glasbenega ali arhitekturnega materiala bi lahko nazorno ponazorili različne umetnostne sloge, ki jim je bil priča Jenko in s tem spreminjanje vrednot. Glasbene elemente

(skladbe in zvočne efekte) bodo ustvarili učenci na šoli. Igro nameravamo tudi prevesti v angleščino v okviru dodatnega pouka in ponuditi preko evropskega izobraževalnega portala (npr. eTwinning) tudi širši javnosti.

5 Zaključek

Animirana izobraževalna igra po našem mnenju lahko predstavlja odlično učno gradivo. S svojo večpredstavnostjo in živostjo (živo zgodbo) pritegne uporabnika in ga, tudi z dobrim občutkom, ki ga vzbuja možnost napredovanja, tudi motivira, da do konca ostane aktivno vključen v njem. S svojo nazornostjo lahko jasno predstavi tudi zapletenejše in le z besedami težko opisljive koncepte. S svojo kompleksnostjo pa zagotovo težko pritegnejo ustvarjalce, da bi se lotili oblikovanja in izdelave takega gradiva.

Z igro Interaktivni časovni trak Davorin Jenko lahko potrdimo omenjena izhodišča. Čeprav ne ponuja vseh elementov (računalniške) igre, npr. zbiranja točk, tekmovanja …, s svojo likovno podobo, besedilom in interaktivnostjo pritegne različne generacije učencev in učiteljev. Širše igra še ni dosegla naslovnikov. Nismo izvedli primerjalnega testa o učnem učinku igre, a preverjanje znanja naključno izbranih učencev po igranju igre je pokazalo zelo zadovoljivo znanje: podatkov, razumevanje konceptov in dojemanja obdobja kot celote. Vsekakor pa se je izkazalo, da je – vsebinsko, predvsem pa za osnovno šolo tehnološko – zahteven projekt, a smo z našim primerom dokazali, da se glede na vložek in učinek vsekakor v našem šolstvu splača temu načinu izobraževanja posvetiti več (sistemske) pozornosti.

Sicer pa menimo, da je pomembneje, predvsem pa zabavneje igro igrati kot o njej pisati. Vabljeni k igranju!

6 Viri

Charteris-Black, Jonathan (2005): *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Palgrive Macmillan .

IMC (2016): *Instructions for Gamification, Five steps to increasing motivation to learn*, Amsterdam.

Lakoff, G. (1998): *Sodobna teorija metafore.* V*: Kaj je metafora?* Prev. in ur. Božidar Kante. Ljubljana: Krtina. 271–325.

Martin Sillatos (2016): *What is a serious game?*. Pridobljeno s http://www.tlu.ee/en/News/3202/martin-sillaots-what-is-a-serious-game.

Wikipedia (2016): *Flow*. Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/Flow_(psychology).

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Kernc je dobrih deset let učitelj zgodovine in slovenščine na OŠ Davorina Jenka v Cerkljah. Nekaj časa se je poleg tega bolj poglobljeno ukvarjal s teorijo diskurza v medijskih in političnih besedilih, na to temo je tudi magistriral. V zadnjem času se ukvarja z igrifikacijo: s svojimi primeri želi popestriti pouk in pokazati širši javnosti, da se splača. Svoje znanje o temi poglablja in razvija s pomočjo seminarjev za učitelje v okviru programa Erasmus+. Rad se igra ☺

Mobilne aplikacije in spletni GIS za popestritev pouka geografije

Mobile Apps and Online GIS in Geography Classes

Karmen Lešnik

OŠ Dobrna
lesnik.karmen@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer dobre prakse uporabe sodobnih informacijskih tehnologij in naprav pri pouku geografije. Z uvedbo mobilne aplikacije smo želeli pri bolj motiviranih učencih spodbuditi raziskovanje in samostojno delo. Odziv udeležencev je pokazal, da lahko takšen pristop kljub nekaterim oviram precej popestri klasičen pouk in poveča zanimanje za predmet in samostojno raziskovanje.

Ključne besede: mobilne aplikacije, pouk geografije, spletni GIS.

Abstract

The article presents an example of good practice of using modern information technologies and devices in Geography classes. By introducing a mobile application, we wanted to stimulate exploretion, research and independent work in more motivated students. Participants' responses showed that, despite some obstacles, such an approach can greatly enhance classical lessons and increase interest in subject and independent research.

Keywords: Geography classes, mobile applications, online GIS.

1. Uvod

Klasične oblike poučevanja pri učencih pogosto ne vzbudijo dovolj zanimanja. Z industrijsko revolucijo se je začela znanstveno-tehnična revolucija, ki še vedno traja. Slediti ji mora tudi sodobni učitelj, saj tradicionalne metode s tablo in kredo skoraj ne zadoščajo več novim generacijam učencev.

Podatki Statističnega urada za leto 2013 kažejo, da prek mobilnih naprav do interneta dostopa 57 % 10-15-letnikov. (Safe.si, 2017)

V veliki meri mobilne naprave uporabljajo za igrice, selfije, pošiljanje sms-ov, socialna omrežja ... Z uvedbo mobilne aplikacije in spletnega GIS-a (geografski informacijski sistem) v pouk geografije smo želeli učencem predstaviti še druge načine rabe novih tehnologij. Hkrati smo želeli, da učenci postanejo bolj pozorni na lokalne kakovosti in bolj ustvarjalni pri uporabi sodobnih tehnologij. Vse te aktivnosti nenazadnje spodbujajo tudi njihovo osebno rast in spodbujajo razvoj IKT (informacijsko-komunikacijska tehnologija) kompetenc.

Že Evropska komisija je opredelila, da je digitalna kompetenca ena od osmih kompetenc vseživljenjskega učenja in je bistvena za vključenost v našo vedno bolj digitalizirano skupnost. Mednarodne raziskave opozarjajo, da veliko ljudi te kompetence nima (Štrafela, 2015), hkrati pa »Raba mobilnega telefona predstavlja neobhoden družbeni fenomen človekove vsakdanjosti na prehodu iz 20. v 21. stoletje.« (Kotnik, 2007, str. 1)

Center za varnejši internet Safe.si spodbuja učitelje, naj izkoristijo možnosti mobilnih telefonov pri pouku, hkrati pa tudi spodbujajo kritično mišljenje o rabi teh naprav. (Čotar idr., 2012)

S primerom dobre prakse želimo bralce seznaniti z novostmi, možnostmi in ovirami na področju uporabe mobilnih aplikacij in spletnih geoinformacijskih orodij pri pouku geografije.

2. Delavnice za učitelje

V mesecu marcu so na Oddelku za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani potekale delavnice za učitelje z naslovom Geografske mobilne aplikacije in spletni GIS kot podpora obravnavi izbrane geografske tematike v domačem okolju. Predstavljene so bile različne aplikacije:

- ovire za gibalno prikrajšane,
- lokalna kakovostna hrana,
- zanimivosti za nedomačine,
- invazivne vrste,
- najlepši razgledi,
- potovanja in izleti.



Slika 1: Povezave do različnih mobilnih aplikacij.

Poleg aplikacij pa so predstavili še geoinformacijska orodja za izdelavo tematskih kart in geografskih predstavitev. V praktičnem delu smo se udeleženci preizkusili še pri uporabi izbrane mobilne aplikacije v domačem šolskem okolju.

3. Izbor aplikacije in delo z učenci

Ker je naš kraj (Dobrna) turistično naselje, smo za delo z učenci izbrali aplikacijo »Zanimivosti za nedomačine«. Z našim delom smo tako želeli prispevati tudi k popestritvi

turistične ponudbe v kraju v smislu lažje orientacije turistov in predstavitve lokalnih zanimivosti.

Osnovna ideja izvedbe je bila »učenje ob igranju«. Ker učenci zelo radi posežejo po mobilnih napravah in internetu, smo na ta način želeli povečati zanimanje za geografijo. Pričakovali smo, da bo že sama uporaba mobilne naprave dovolj velika motivacija za sodelovanje.

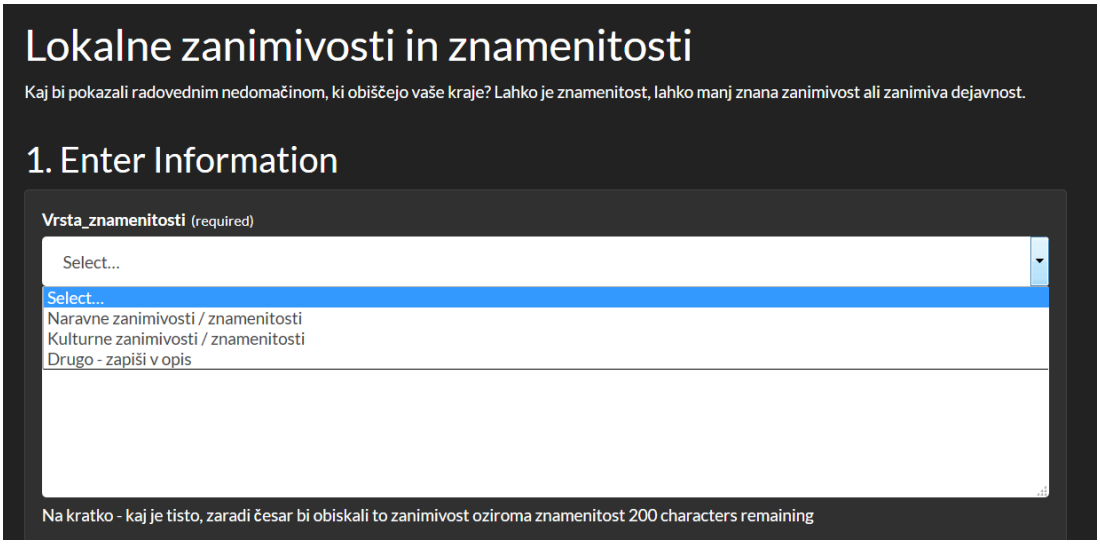
Aplikacijo smo pri uri geografije predstavili učencem od 7. do 9. razreda. Tematiko bi sicer lahko vključili tudi v letni načrt v 9. razredu pri obravnavi gospodarstva domačega kraja, vendar smo snov predhodno že obravnavali. Za bolj motivirane učence, ki so se odločili za sodelovanje, smo nato izven pouka pripravili še bolj podrobno seznanitev z delovanjem aplikacije. Čeprav je bilo sprva zanimanje zelo veliko, je interes nekaterim hitro pošel, drugi so imeli tehnične težave.

Aplikacija zahteva dostop do interneta, zakup podatkov, ki je sicer minimalen, a vsi niso imeli te možnosti. Zato učenci, ki niso imeli dostopa do mobilnih podatkov in ustreznih (»pametnih«) mobilnih telefonov, niso mogli sodelovati.

3. 1. Delo z aplikacijo

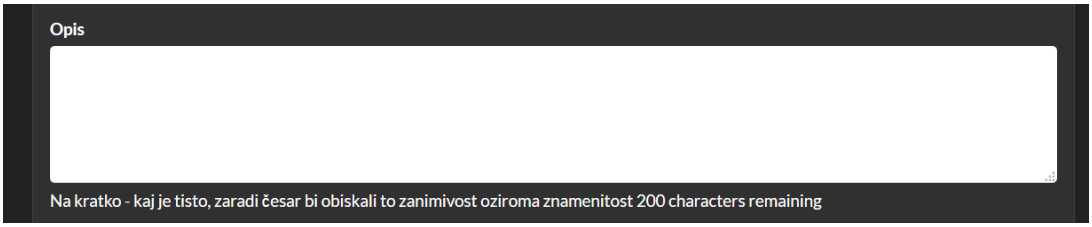
Učenci so vnašali podatke v naslednjih glavnih korakih, ki so prikazani na slikah od 2 do 6:

- vrsto zanimivosti ali znamenitosti, ki je lahko naravna ali kulturna (slika 2),



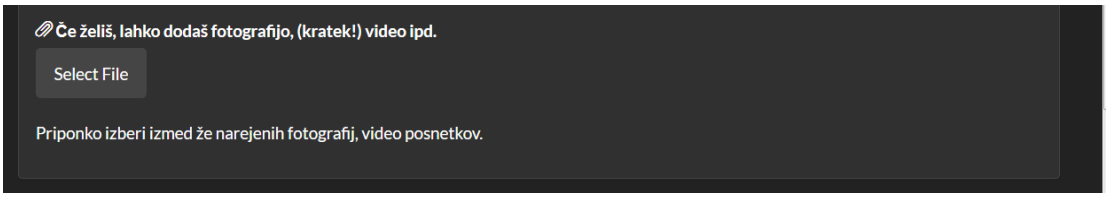
Slika 2: Lokalne zanimivosti in znamenitosti – vrsta znamenitosti.

- dodajanje kratkega opisa (slika 3),



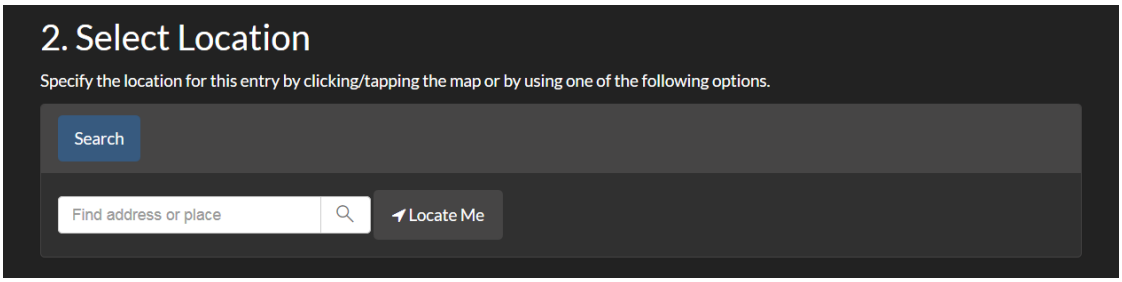
Slika 3: Lokalne zanimivosti in znamenitosti – kratek opis.

- dodajanje fotografije (slika 4),



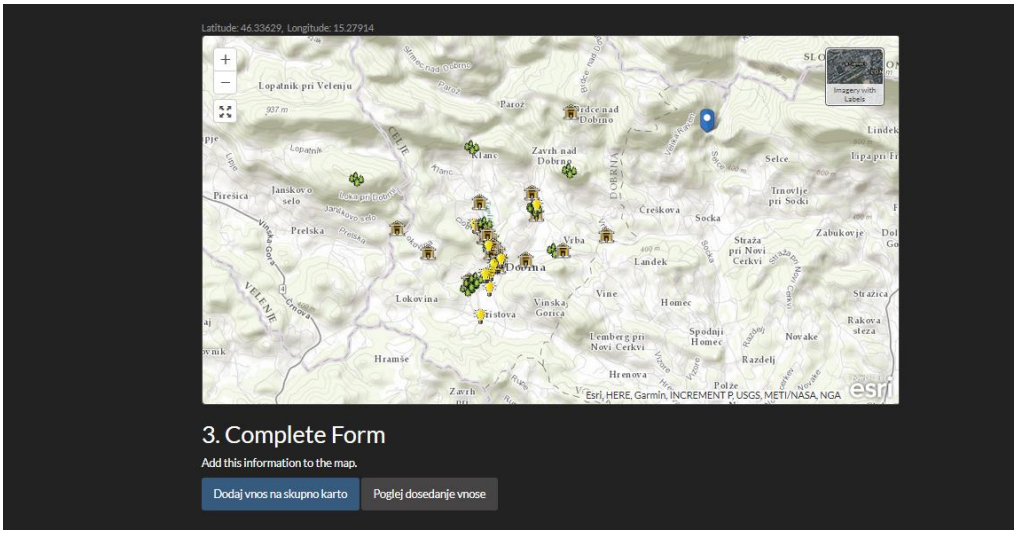
Slika 4: Lokalne zanimivosti in znamenitosti – dodaj fotografijo.

- dodajanje lokacije (slika 5),



Slika 5: Lokalne zanimivosti in znamenitosti – dodaj lokacijo.

- vnos na skupno karto (slika 6).



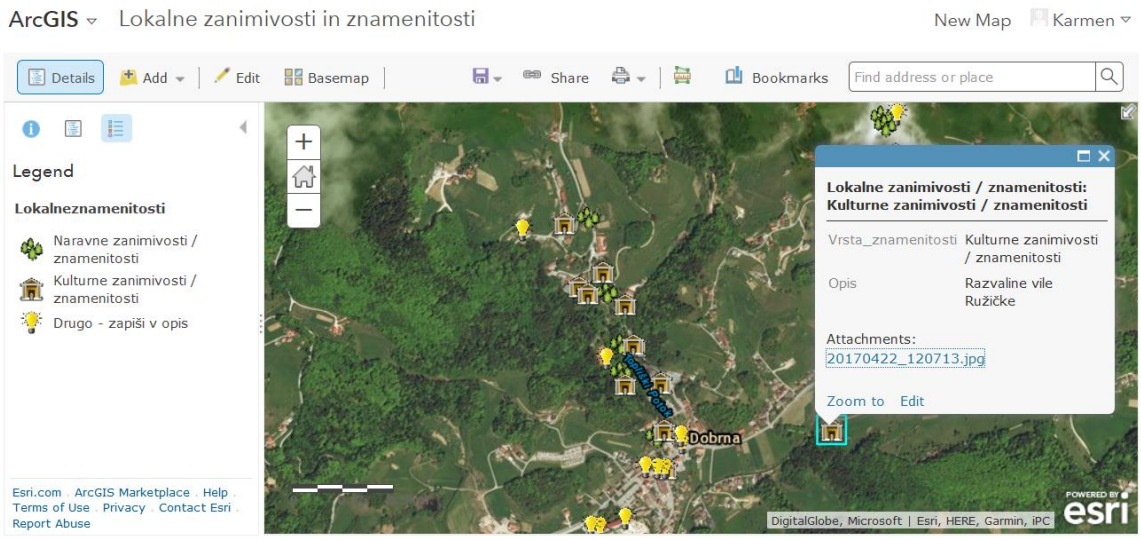
Slika 6: Lokalne zanimivosti in znamenitosti – vnos na skupno karto.

Glede načina razdelitve območij obstajajo različne možnosti. Dogovorili smo se, da bo vsak učenec pridobival podatke iz svojega domačega okolja, torej blizu doma. V večji meri so podatke pridobivali samostojno na poti v šolo ali domov, v okolici doma in v prostem času. Na teren so odšli sami ali v dvojicah.
Priprava učencev na delo ni zahtevala veliko časa, saj so precej spretni pri uporabi mobilnih naprav, aplikacija pa tudi ni zelo zahtevna za uporabnika.

Potem ko so učenci samostojno pridobivali podatke, smo le-te posredovali na TIC Dobrna (Turistično-informacijski center). Aplikacija se jim zdi zanimiva, vendar zaradi strukture gostov, ki so večinoma starejši, dvomijo, da bi jo le-ti redno uporabljali.

Učencem, ki so delali z aplikacijo, se je zdela zelo zanimiva in so izkazali interes za nadaljnjo uporabo.

Vse podatke, ki jih učenci pridobijo na terenu, lahko učitelj nadzoruje v spletnem orodju ArcGIS, s katerim je možno naknadno popravljanje (slika 7).



Slika 7: Orodje ArcGIS.

Z delom smo sledili nekaterim osnovnim ciljem geografije:

- raziskovanje,
- sodelovanje pri vzpostavitvi sistema, ki bi povečal prepoznavnost domačega okolja in lokalnih zanimivosti,
- pridobiti znanje, sposobnosti, spretnosti za orientacijo,
- razumeti svoje življenjsko okolje,
- pridobiti odnos do narave in družbe,
- razvijati občutek pripadnosti svojemu okolju, ljubezen do naravne in kulturne dediščine.

Delo, ki so ga opravljali učenci, lahko vključuje različne taksonomske stopnje. Na prvi (poznavanje) opišejo neko znamenitost, na drugi (uporaba) uporabljajo telefon v novih situacijah in ne več le za slike, sporočila …, na stopnji analize so zelo hitro ugotovili napake, ki jih je naredil GPS pri lociranju, zato so sami ročno vnašali popravke. Samostojno načrtovanje poti pa sodi na stopnjo sinteze, medtem ko prepoznavanje vrednote in presoja ustreznosti sodita na stopnjo vrednotenja.

4 Zaključek

Sodobni trendi v poučevanju gredo v smeri povezovanja klasičnega poučevanja s sodobnimi tehnologijami. Za učence pogosto ni več dovolj frontalno poučevanje. Za hitrejši napredek jim mora učitelj dati možnost samostojnega dela in raziskovanja. Z namenom popestritve pouka smo pri predmetu geografija za motivirane učence uvedli uporabo obstoječe spletne aplikacije in orodja. Kljub temu da pomeni takšna izvedba za učitelja in učence precej dodatnega dela, tudi izven pouka, se je v našem primeru pokazalo, da so učenci takšen pristop dobro sprejeli.

S tem prispevkom želimo predvsem spodbuditi tudi druge učitelje, da začnejo pri svojem delu uvajati sodobne tehnologije in tako povečati zanimanje za pouk, samostojno in raziskovalno delo.

5 Literatura

Čotar, D., Novak, M., Isakovič, A.,Kosič, H., Harej, J. (2012). Mobilni telefoni v šoli. Pridobljeno 6. 11. 2017, s https://safe.si/sites/default/files/mobilnitelefonivsoli_e_solstvo.pdf

Kotnik V. (2007). Kratka etnografija rab mobilnega telefona v Sloveniji. Pridobljeno s http://www.ris.org/db/17/10346/Publikacije/Kratka_etnografija_rab_mobilnega_telefona_v_Sloveniji_/?&p1=276&p2=285&p3=1318&p4=1319&409[]=440&73[]=75&fromgrid=1

Mobilni telefoni in pouk. Pridobljeno 6. 11. 2017, s https://safe.si/ucitelji/mobilni-telefoni-in-pouk

Štrafela, V. (2015). Digitalne kompetence in njihov vpliv na socialno vedenje učencev v osnovni šoli. Pridobljeno s http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Lešnik je profesorica geografije in zgodovine. Na OŠ Dobrna je zaposlena od leta 2010. Trenutno poučuje geografijo in zgodovino od 6. do 9. razreda ter domovinsko in državljansko kulturo in etiko v 7. in 8. razredu. Je članica Državne tekmovalne komisije za zgodovino. V letu 2010 je v soavtorstvu pripravila priročnik za geografijo v 8. razredu OŠ Raziskujem Novi svet 8. Med letoma 2010 in 2013 je bila na šoli koordinatorica projekta Evropska vas. Ob izidu samostojnega delovnega zvezka Raziskujem Zemljo 6 je sodelovala pri strokovnem pregledu.

Promocija šole z virtualno realnostjo

School Promotion with Virtual Reality

Nejc Grošelj

Osnovna šola Idrija
nejc.groselj@guest.arnes.si

Povzetek

V današnjem digitalnem svetu je iskanje novih načinov za vključevanje dijakov čedalje težje. Kadar so domače tehnologije, kot so mobilni telefoni, tablični računalniki in igralne konzole zelo napredne, široko dostopne ter zelo priljubljene pri majhnih otrocih, je iskanje učnega udejstvovanja s tehnologijo v razredu lahko še težje, še posebej, če je tam uporabljena tehnologija manj zanimiva, kot je tehnologija, ki jo učenci uporabljajo doma. Virtualna realnost je na voljo že več let, vendar se je šele pred kratkim, ob koncu leta 2016, razvila na raven, ki bo omogočala hiter prodor v potrošniški prostor. Da pa dijaki ne bi bili le pasivni opazovalci virtualne resničnosti, smo na Gimnaziji Jurija Vege Idrija s pomočjo 360° fotografije in videov ustvarili in objavili različne virtualne sprehode, s katerimi smo širši javnosti na izviren način predstavili različne šolske dejavnosti. V prispevku boste spoznali, kako lahko uporabite virtualno vsebino za učne namene in boljšo promocijo šole.

Ključne besede: 360° fotografija in video, informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT), promocija šole, virtualna realnost (VR)

Abstract

In today's digital world, finding new ways to engage students is ever more difficult. When home technologies such as mobile phones, tablets and games consoles are highly advanced, widely available and hugely popular with young children, finding educational engagement with technology in the classroom can be even harder, especially if the technology deployed there is less engaging than that of technology children use at home. Virtual reality technology has been available for several years, but it is only recently, towards the end of 2016, that this technology has developed to a level that will now start to rapidly penetrate the consumer space. In order to ensure that students of Grammar school Jurij Vega Idrija are not only passive observers of virtual reality, they have published various virtual tours with 360° photography and videos, to present various educational activities to the public in an original way. In the article, you will learn how to use virtual reality content for learning purposes and better school promotion.

Keywords: 360° photography and video, information communication technology (ICT), school promotion, virtual reality (VR)

1. Uvod

Živimo v svetu, ki je obdan s tehnologijo. Ta se neverjetno hitro spreminja in nadgrajuje, zato je včasih težko ostati v koraku s časom. Tudi virtualna resničnost je v letu 2016 doživela velik razcvet, saj veliko več tehnoloških podjetji vlaga ogromno sredstev v to področje, tehnologija pa s tem postaja cenovno bolj dostopna potrošniku.

Splošno definicijo virtualne realnost je dal Tony Parisi (2016): "Virtualna realnost (krajše VR) ima en sam cilj: da vas prepriča, da ste nekje drugje. To počne s prevaro človeških možganov - zlasti preko vidnega korteksa in delov možganov, ki zaznavajo gibanje." Samo VR lahko danes najdemo na številnih področjih kot so video igre, poglobljenih filmi, arhitektura, šport, medicina, umetnost, turizem in izobraževanje. Na Gimnaziji Jurija Vege Idrija je bil v želji vodstva po večji promociji šole izpeljan inovativen projekt poimenovan Projekt 360, v katerem so učitelji in dijaki raziskovali možnosti uporabe VR v izobraževanju. Začetna ideja projekta je prišla s strani vodstva in ekipe učiteljev, ki skrbijo za EPP šole. Njihova želja je bila, da se v namen promocije šole izdela virtualni sprehod, ki ga bi profesionalno podjetje izdelalo za slabih 1000 €. Učitelj informatike in vodja projekta Nejc Grošelj, je v želji šoli prihraniti denar in izboljšati njeno promocijo, s pomočjo 360° kamere ter aplikacije Google street view skupaj z dijaki izbirnega predmeta informatike izdelal prvi virtualni sprehod na šoli skozi gimnazijske prostore. Dijaki so bili nad idejo VR v izobraževanju navdušeni, saj se je večina izmed njih prvič seznanila s tem področjem. Ideje so se jim porajale same od sebe in za tem so nastali številni virtualni sprehodi. Izdelki so navdušili tudi nekatere druge učitelje na šoli, ki so začeli uporabljati tehnologijo VR pri šolskih aktivnostih. Učitelji telovadbe so 360° kamero uporabljali za promocijo zimskega tedna športa v Forni di Sopra, kjer so z dijaki posneli nekaj osupljivih panoramskih 360° fotografij. Učiteljica slovenščine je s skupino dijakov uprizorila skeč ob informativnemu dnevu šole. Skeč je bil posnet s 360° kamero in objavljen na Youtube omrežje. Učiteljica biologije je s pomočjo virtualnih očal in programa Google Expeditions z dijaki utrdila znanje delovanje pljučnega sistema in srca.

Predstavljeni bodo konkretni primeri, kako lahko uporabite VR v učne namene in za povečanje promocije šolskih dogodkov. Vse aktualne izsledke o projektu si lahko preberete na spodnji spletni strani (Grošelj, 2017):

http://www.projekt360.si/

2. Osrednji del

Če si po teoriji Edgarda Dala (1969) učenci zapomnijo 10 % tistega kar preberejo in 90 % tistega kar doživijo, potem lahko VR pomeni nov mejnik učenja s pomočjo IKT-ja. S pomočjo VR lahko učenci obiščejo kraje, ki jih praktično sami ne bi mogli videti ali pa doživeti. Predstavljajte si raziskovati notranjost krvožilnega sistema, strukturo atoma, globino oceanov ali pa površje Lune. S pomočjo VR lahko učenci obiščejo vse te kraje. Si predstavljate, da učence postavite na fronto v prvi svetovni vojni? S pomočjo VR lahko učencem varno predstavimo okolje, ki bi lahko bilo za njih sicer nevarno. Izkušnja, ki jo učenci pridobili z uporabo VR v primerjavi z listanjem po učbeniku je v tem primeru neprimerno bolj pristna.

Preden se zares odločite za uporabo VR pri pouku, si morate odgovoriti na nekaj ključnih vprašanj (Class VR, 2017):

- Kako poiskati pravo opremo?
- Kako namestiti in vzdrževati to opremo?

- Kako vključiti VR v učne ure, tako da se bodo le te skladale z učnim kurikulum?
- Kakšno usposabljanje morajo opraviti učitelji, da lahko VR pravilno uporabljajo pri pouku?
- Kako dolgo podporo in možnost izobraževanja dobimo ob nakupu opreme?
- Kako lahko merimo uspešnost in rezultate uporabe take opreme?

2. 1. Uporaba virtualnih očal pri pouku

Da lahko uporabljate VR pri pouku potrebujete virtualna očala, skozi katera lahko spremljate virtualno vsebino. Trenutno je na trgu prisotnih kar nekaj komercialnih VR sistemov. Z vidika primernosti za izobraževanje bodo opisani samo najbolj poznani sistemi.

- Oculus Rift je eden prvih komercialno dostopnih sistemov, katerega je razvilo podjetje Facebook. Očala lahko uporabljate le v kombinaciji z računalnikom. Kljub visoki zmogljivosti očal so le ta bila razvita predvsem za področje računalniških iger, zato njihova uporaba ni primerna za izobraževalne namene.
- Sony Playstation VR je tako kakor Oculus Rift namenjen predvsem igranju iger in zaradi istih pomanjkljivosti ni namenjen izobraževanju.
- HTC Vive so še ena zelo zmogljiva VR očala, s široko podporo razvijalcev in širokim spektrom računalniških naprav, ki so kompatibilna z očali. Paket 10 virtualnih očal Vive Group Edition naj bi bil deloma prilagojen izobraževanju, vendar pa je težava v visoki ceni paketa, saj si pri ceni 7257 $ marsikatera šola ta set težko privošči. Hkrati učitelj nima kontrole nad tem kaj počnejo učenci.
- Samsung Gear VR lahko za okoli 100 € uporabljate v kombinaciji s svojo pametno mobilno napravo, ki pa mora biti znamke Samsung. Čeprav se napravo lahko z določenimi aplikacijami uporablja za učenje, sistem ni prilagojen za pouk, saj učitelj nima kontrole nad tem kaj učenci počnejo.
- Avantis ClassVR lahko naročite v paketu 8 virtualnih očal, ki vam za slabih 2200 € ponuja učno vsebino prilagojeno šolskemu kurikulu. Prednost sistema je v tem, da učenci ne potrebujejo svojih mobilnih telefonov, hkrati pa je vsa programska oprema za učenje že prednameščena znotraj samih očal. Če imate dovolj sredstev, potem je to zelo zanimiva rešitev na področju VR v izobraževanju.
- Google Cardboard je najcenejša rešitev pasivnih virtualnih očal, saj so na voljo za ceno pod 10 €. Pasivna očala za razliko od aktivnih očal kot je npr. HTC Vive nimajo vgrajenega digitalnega zaslona, ampak za prikaz vsebine uporabnik ustavi v kartonasta očala svoj pametni telefon, ki služi kot prikazovalnik virtualne vsebine. Pri tem je kakovost slike močno odvisna od zmogljivosti mobilne naprave in kakovosti leč v samih očalih. Priporočljiva je uporaba poučne aplikacije Google Expeditions, za katero boste potrebovali brezžično povezavo v razredu.

2. 2. Izdelava lastnega virtualnega sprehoda

Dijaki so z namenom promocije šole prejeli nalogo izdelati virtualni ogled gimnazijskih in poklicnih prostorov šole. Ker je snemanje in kasnejša montaža 360° fotografij s klasičnim DSLR fotoaparatom, kljub odlični kvaliteti zelo zamudno, smo se odločili kupiti 360° kamero. Zaradi omejenih finančnih sredstev smo se odločili ta trenutek za cenovno najbolj dostopno 360° kamera LG 360 (cena okoli 150 €), ki s pomočjo dveh 180° leč in vgrajene programske opreme ob enem kliku posname celotno 360° fotografijo ali pa video. Eden izmed razlogov za izbiro je bil tudi, da je kamera zabeležena na seznamu preverjene opreme za

objavo fotografij v Google street view-u. Pri uporabi takih kamer je pomembno, da je tudi stojalo za kamero čim manjše, saj klasična stojala s širokim razponom nog ne pridejo v poštev, saj le te kasneje zavzame preveč prostora na sami sliki.

V prvi fazi so dijaki po manjših skupinah poslikali vse prostore šole. Zatem je sledila montaža slik v učilnici multimedije. Za izdelavo virtualnega sprehoda in prikaz so uporabili več različnih aplikacij in socialnih omrežij, ki bodo predstavljena v nadaljevanju.

2. 2. 1. Google Street view

Le kdo izmed dijakov ni iskal sebe, svoj dom ali znano lokacijo na aplikaciji Google street view v letu 2014, ko je Google objavil 360° posnetke Slovenije? Gre za zelo priljubljeno brezplačno aplikacijo, s pomočjo katere lahko na android napravi izdelate virtualni sprehod. Ker se v šoli ne uporablja android tablic za potrebe pouka, so morali dijaki prinesti svoje lastne naprave. Aplikacija je zelo enostavna, težava pa nastopi, kadar želite povezati med sabo veliko število fotografij, pri čemer so posamezne fotografije v različnih nadstropjih stavbe. Aplikacija namreč deluje na principu označevanja slik na 2D karti iz Google zemljevidov. Virtualni sprehod, ki so ga naredili dijaki, si lahko ogledate pod sledečo povezavo: https://goo.gl/AzouiZ

2. 2. 2. Viar 360

Viar 360 je inovativna spletna aplikacija zelo uspešnega slovenskega zagonskega podjetja Viar, ki deluje tako na mobilnih napravah kot tudi na stacionarnih računalnikih. Ob kratki demonstraciji programa pri pouku, so dijaki hitro ugotovili princip delovanja programa in sami sestavili nekaj zanimivih virtualnih sprehodov skozi prostore poklicne šole, ob šolski prireditvi V. kulturnega maratona ter v zimskemu tednu športa, ko so dijaki 2. letnika obiskali smučarsko središče Forni di Sopra. Medtem ko je na Google street viewu zaradi njihove varnostne politike potrebno vsem osebam na 360° slikah zamegliti obraze, Viar 360 tega ne preprečuje, s čimer posnete fotografije veliko bolj pritegnejo pozornost opazovalca. Hkrati lahko kombiniramo 360° fotografije in 360° video posnetke ter jim na posameznih mestih dodamo opis, glasbo ali dodatne klasične fotografije oziroma video. Ker je z marcem 2017 aplikacija postala plačljiva (potrebno je plačati mesečno naročnino), šola zaradi finančnih omejitev ne more več prikazovati virtualnih sprehodov na tej platformi.

2. 2. 3. Youtube

Najbolj razširjena spletna platforma video posnetkov omogoča med drugim tudi nalaganje in ogled 360° video posnetkov. Dijaki so ob informativnih dnevih 2017 posneli številne zanimive 360° video posnetke dogajanja na šoli kot je skupina za skeč, uporaba lego robotov, izdelava sladoleda pri kemiji, dirka z lego mindstorm roboti pri informatiki ali glasbena točka dijakov. Namen teh posnetkov je bil kasneje s pomočjo virtualnih očal pokazati vsebino bodočim dijakom in hkrati promovirati šolo na izviren način. Poudariti velja, da je zaradi kompresije posnetkov pri nalaganju na omrežje Youtube priporočljiva resolucija videa pri 360° posnetkih najmanj 4K. Ker izbrana šolska kamera te kvalitete nima, so posneti videi zato slabše kvalitete. Kljub temu si lahko ogledate vzorec posnetka iz točke skupine za skeč:

https://youtu.be/_Smzc-mds0w

2. 2. 4. Facebook

Znano socialno omrežje omogoča nalaganje 360° fotografij in 360° video posnetkov. 4. letniki so se v avgustu 2017 udeležili maturitetne ekskurzije po Bosni, Črni Gori in Hrvaški. Posneli in objavili so kar nekaj zanimivih 360° fotografij, katere so prejele velik odziv publike. Primer 360° fotografije si lahko ogledate na goo.gl/aExs2E

Pri tem so se naučili tudi obdelati fotografije s pomočjo brezplačne mobilne aplikacije Theta+. Zanimiv efekt, ki ga lahko pri 360° fotografiji ustvarite je t. i. majhen planet (angl. tiny planet viden na sliki 1).



Slika 1: 360° fotografija omogoča tudi izviren način prikaza okolice in ljudi

3. Zaključek

Znani Albert Einstein je izjavil: *»Edini vir znanja so izkušnje«* (Class VR, 2017). Vprašanje, ki se ob tem poraja učiteljem je, kako prenesti nove izkušnje na učence znotraj fizičnih omejitev same učilnice? Odgovor na to lahko ponudi VR skozi zanimive vsebine, ki pri učencih lahko ob pravilni uporabi povečajo raven sodelovanja pri pouku, spodbujajo njihovo predstavo in razvijajo kreativnost. Ker je pri uporabi take tehnologije vključenih več čutil, je tudi raven pomnjenja učne snovi lahko veliko večja kot pri klasičnemu pouku. Pri tem pa obstajajo tudi nekatere nevarnosti. Uporaba virtualnih očal lahko zmanjša učiteljevo zmožnost komunikacije z učenci, saj ob uporabi virtualnih očal z njimi izgubi očesni ali pa slušni stik. Pomisleki obstajajo tudi glede zdravja, saj je lahko prekomerna uporaba mobilnih telefonov v virtualnih očalih blizu glave zdravju škodljiva, hkrati pa bi lahko prišlo do zasvojenosti učencev z VR in mešanjem le te z resničnostjo. Primeri dobre učne prakse kažejo na to, da ima tehnologija velik potencial, vendar pa bo šele zob časa pokazal, če se lahko VR razširi na širše področje izobraževanja.

Odziv novih dijakov, ki so si ogledali 360° fotografije na šolski Facebook strani in Google street view aplikaciji je bil velik – od 1000 do 2000 ogledov na sliko in nadpovprečno veliko všečkov. Tudi ustna povratna informacija dijakov ob koncu določenih šolskih aktivnosti, kjer smo uporabljali tehnologijo VR je bila pozitivna. Ker je bil odziv učiteljev v projektu pozitiven, bomo v prihodnosti še naprej raziskovali področje VR v izobraževanju in poizkušali razširiti uporabo še na druga predmetna področja, kjer bi bila demonstracija učne

snovi bolj nazorna in lastna aktivnost dijakov večja. V prihodnje nam ostaja izziv usposobiti učitelje, ki so nekoliko manj vešči novih tehnologij, da jim postane tehnologija VR bolj domača in da bodo zbrali pogum sami izvesti vsaj eno učno uro s pomočjo VR.

4. Literatura

Class VR. (2017). *WHITE PAPER: A Guide To AR & VR In Education* Pridobljeno s: http://www.classvr.com/virtual-reality-downloads/

Dale, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. (str 37 – 38). New York. Dryden Press

Google. (2017). *Z enim dotikom ustvarite posnetke street view.* Pridobljeno s: https://www.google.com/streetview/publish/

Grošelj. N. (2017). *Uporaba VR očal v izobraževanju.* Pridobljeno s: http://www.projekt360.si/

Parisi. T. (2016). "Learning virtual reality: developing immersive experiences and applications for desktop, web, and mobile". Beijing: O'Reilly.

Kratka predstavitev avtorja

Nejc Grošelj, diplomiran profesor matematike in računalništva, je zaposlen na Osnovni šoli Idrija. Lansko šolsko leto je kot profesor informatike na Gimnaziji Jurija Vege Idrija izpeljal številne projekte, med drugimi tudi Projekt 360 predstavljen v zgornjemu članku. Kot učitelj nenehno išče nove načine, kako s pomočjo uporabe IKT izboljšati proces poučevanja in učenja.

Uporaba novih tehnologij kot sredstvo motivacije pri pouku športne vzgoje

The Use of New Technologies as a Means of Motivation during Physical Education Lessons

Tomaž Bernard

Srednja šola Jesenice
tomaz.bernard@gmail.com

Povzetek

Današnja mladina je zaradi naraščajoče uporabe sodobne tehnologije vse bolj sedeča in gibalno neaktivna, kar na prvi pogled predstavlja veliko grožnjo zdravemu življenjskemu slogu. Po drugi strani pa je očitno, da je njena uporaba lahko dobrodošla pomoč pri delu z mladimi. Ugotovljeno je, da uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije pri pouku športne vzgoje zelo dobro vpliva na motivacijo in storilnost vadečih, kar kažejo tudi primeri dobre prakse. Z vidika učiteljev športne vzgoje torej postaja vse bolj jasno, da prilagajanje izobraževanja novim tehnologijam lahko v precejšni meri izboljša kakovost izvedbe pouka in hkrati tudi olajša delo učitelju. Kljub vsem dobrim izkušnjam, pa je potrebno biti pazljiv pri njeni uporabi, saj mora biti smiselna in ne more nadomeščati klasičnega načina poučevanja.

Ključne besede: informacijsko komunikacijska tehnologija, motivacija, primeri dobre prakse, storilnost, športna vzgoja, zdrav življenjski stil

Abstract

Due to the growing use of modern technology, today's youth is becoming increasingly sedentary and physically inactive. On the one hand, this poses a big threat to the healthy lifestyle. On the other hand, modern technology can clearly be a useful tool while working with young people. It has been established that the use of information communication technology (ICT) during physical education (PE) has a positive influence on students' motivation and performance, which has also been shown by good practice examples. From a perspective of a PE teacher, it has become evident that adjusting the teaching process to new technologies can significantly improve the quality of the lessons and make the teacher's work easier. Despite all good experience, one should be careful when using modern technology. It has to be meaningful and should not be a substitute for traditional methods of teaching.

Key words: good practice examples , healthy lifestyle, information communication technology (ICT), motivation, performance, physical education (PE)

1. Uvod

Splošno znano dejstvo je, da sodobna družba postaja vse bolj »sedeča« in vse manj športno aktivna. Razlogov za to je več in se med sabo povezujejo v telesu neprijazno kombinacijo, ki je zlasti škodljiva telesnemu razvoju in razvoju življenjskega sloga mladih. Mladi pogosto s

pomočjo uporabe IKT vstopijo v nov, vzporedni svet, v katerem jim ni potrebno storiti veliko, da se zabavajo in čas hitro mine. V primerjavi z vsem tem kar sodobna tehnologija ponuja, je aktivno preživljanje prostega časa mladim videti zelo dolgočasno in hkrati naporno. Glede na to, da je IKT nujna v sodobnem življenju in je nepogrešljiva za razvoj sodobne družbe menim, da je potrebno mladim pokazati, kako pravilno razporediti čas preživet ob uporabi računalnikov in pametnih telefonov, ter hkrati skrbeti za svoje zdravje preko telesne aktivnosti. Seveda pa se IKT in telesna aktivnost ne izključujeta in morda je ključ v tem, da se moderni tehnologiji ne izogibamo, ampak jo povežemo s športno aktivnostjo, v dijakom privlačno celoto. Prav to sem poskusil tudi sam in prišel do zanimivih ugotovitev.

2. Sodobna tehnologija, ki se lahko učinkovito uporablja pri pouku športne vzgoje

2.1 Bluetooth tehnologija

Omogoča predvajanje glasbe s spleta, ob kateri se izvaja športna aktivnost v zaprtih prostorih. Prednost te tehnologije je preprosta uporaba (brezžična tehnologija, potrebuje malo časa, prostora in sredstev) in velik nabor glasbe s svetovnega spleta.

2.2 Pametne ure

Vse več dijakov uporablja pametne ure, ki poleg prikaza časa omogočajo tudi štetje korakov in merjenje prehojenih razdalj (pedometer), prikazovanje višinskih razlik (altimeter), merjenje porabljenih kalorij, opozarjanje na neaktivnost oziroma dosežene cilje dnevne aktivnosti, prikazovanje popite tekočine,…

2.3 Pametni mobilni telefoni

So zelo uporabni pri pouku športne vzgoje saj jih imajo skoraj vsi dijaki. Pametne telefone sestavlja napredna strojna oprema, še posebej uporabni pri fizični aktivnosti pa so: fotoaparat in kamera, gps, merilnik pospeškov, termometer in merilec srčnega utripa.

Vsi pametni telefoni imajo nameščen tudi operacijski sistem, na katerega lahko enostavno nameščamo programsko opremo. V zadnjih letih je prišlo do bliskovitega razvoja programske opreme, ki je posebej prilagojena za namestitev na mobilne naprave. Mobilne aplikacije lahko enostavno in poljubno izbiramo iz tako imenovane trgovine. Razvijalci teh aplikacij so razvili tudi veliko število športnih aplikacij, ki jih lahko uporablja vsak (Hribar, 2007).

2.4. Senzorji

Z njimi lahko merimo srčni utrip, raven kisika v krvi, krvni pritisk, pospeške,…

3. Primeri uporabe sodobne tehnologije pri pouku športne vzgoje

Vsak dober učitelj mora najti z učenci skupen jezik, kar lahko doseže tudi tako, da se približa njihovemu pogledu na življenje, a jih hkrati poskuša usmerjati na pravo pot.

Zavedam se privlačnosti IKT za dijake in zato sem poskušal z njeno uporabo dvigniti motivacijo za pouk športne vzgoje pri dijakih. Pametni telefoni, računalniki, pametne ure, razni senzorji, so z nami na vsakem koraku. Tudi prihodnost športa oziroma rekreacije ter

zdravega načina življenja je zagotovo neizogibno povezana z različnimi sodobnimi tehnologijami.

Kot učitelj športne vzgoje čutim potrebo in dolžnost prispevati k zmanjšanju negativnih vplivov moderne tehnologije na življenjski slog, to pa med drugim počnem tudi tako, da jo poskušam uporabljati pri pouku na koristen način.

3.1. Snemanje in analiza športne aktivnosti

Profesor z dijaki snema različne športne aktivnosti (odbojko, skok v daljino, vadbe na parterju,…), nato pa si skupaj ogledajo posnetke ter jih analizirajo s pomočjo upočasnitve ali zamrznitve slike. Na ta način se lahko izvede podrobna video analiza gibanja telesa in njegovih delov, kar omogoča učinkovito korekcijo in napotke za naprej. Po ogledu in analizi se močno poveča motiviranost dijakov za ponovitev aktivnosti, saj težijo k temu, da bi naredili bolje. Tako mnogo hitreje napredujejo in izboljšajo tehnično izvedbo posamezne aktivnosti. Seveda se po ogledu posnetka tudi primerjajo med seboj, kar vnese v proces zdravo tekmovalnost in spodbuja k napredku. Na začetku šolanja starši in skrbniki podpišejo soglasje za snemanje in uporabo posnetkov, za namene učnega programa. Posnetki se hranijo do konca šolanja, pozneje pa se izbrišejo.

3.2. Uporaba aplikacij

Pri atletiki smo bili do sedaj priča bolj kot ne dolgočasnim in za najstnike nezanimivim tekom v krogih na stadionu. Po uporabi tekaških aplikacij (slika 1) pri urah športne vzgoje pa je dijakom postal tek prav zabaven. Aplikacije nam namreč sproti postrežejo z vsemi podatki o hitrosti, razdalji, lokaciji na zemljevidu, potrošenih kalorijah… Dijaki lahko pretečeno razdaljo, ki je izrisana na zemljevidu delijo s sošolci in se tako spodbujajo in tekmujejo. Aktivnost lahko podaljšajo tudi izven šolskega časa in to nato predstavijo v šoli, saj so aplikacije uporabne tudi za hojo oziroma planinarjenje.

Podobno so na področju vadbe za moč in gibljivost, pravo revolucijo v zagretosti do dela povzročile aplikacije za razvoj moči, ki s svojo dovršeno animacijo in strokovnim vodenjem spodbujajo k delu. Piko na i pa doda še glasbena spremljava najmodernejših skladb s svetovnega spleta.

Dijakom so zelo zanimive tudi aplikacije za razvoj mišične mase, ki nudijo strokovno vodenje vadbe, s posnetki trenerja in animacijami, priporočila za pravilno vadbo in ustrezno prehrano,….

S pomočjo aplikacij lahko dijaki delijo svoje rezultate znotraj interesnih socialnih skupin (rezultati in dosežki se lahko predstavljajo na socialnih omrežjih) ali pa uporabijo aplikacije za izboljšanje prehranjevalnih navad. Svoj načrt prehranjevanja lahko izdelajo ob uporabi mobilnih števcev kalorij, ki vsebujejo na milijone izdelkov in omogočajo prepoznavanje izdelkov z branjem črtnih kod s pomočjo kamere na telefonu.



Slika 1. Športna aplikacija (Sports tracker, 2017).

3.3. Uporaba senzorjev

S pomočjo senzorjev se lahko spremlja frekvenco srčnega utripa pri različnih telesnih aktivnostih in rezultate vpiše v interaktivne tabele. Rezultate se nato analizira (primerjava med dijaki, primerjava aerobne in anaerobne vadbe,…). Nato lahko dijaki pri urah biologije in anatomije s fiziologijo izvedejo dodatne analize in razpravo (med predmetno povezovanje).

3.4. Uporaba sodobne tehnologije kot domača naloga

Dijaki lahko eno od ocen pridobijo tako, da sošolcem predstavijo svojo najljubšo popoldansko športno aktivnost, pri čemer je zaželena uporaba pametnih telefonov, aplikacij, zemljevidov, kamere,… Predstavitve so v primerjavi s klasičnimi seminarskimi nalogami zelo pestre in navdihujoče. Na ta način pa se hkrati podaljša čas ukvarjanja s športom in rekreacijo tudi izven šolskega prostora, saj vemo da je število ur športne vzgoje premajhno, učenci pa svoj prosti čas neproduktivno in nezdravo preživljajo v sedečem položaju ob pametnih telefonih in računalnikih.

3.5.Uporaba bluetooth tehnologije

Ure športne vzgoje zelo popestri upora bluetooth tehnologije, s pomočjo katere si dijaki lahko sami izberejo glasbo ob kateri vadijo. Na ta način tudi stare, klasične vaje kot so sklece, počepi, poskoki, zaživijo v povsem novi luči.

3.6. Uporaba sodobne tehnologije na športnih dnevih

Pred športnim dnevom lahko profesor skupaj z dijaki naloži na pametne telefone različne aplikacije za spremljanje telesne vadbe. Nato pa se s pomočjo aplikacij spremlja potek

športnega dne, poslika prizore, ter izdelala poročilo. Sledi predstavitev poročil v okviru ur športne vzgoje.

4. Pozitivni vplivi uporabe sodobne tehnologije pri pouku športne vzgoje

Pri prej opisani, praktični uporabi pripomočkov sodobne tehnologije sem opazil velik napredek v motivaciji, aktivnosti, storilnosti in na splošno pri zanimanju za športno vzgojo, ter povečanje interesa za povezovanje med predmeti. Povečala se je tudi prisotnost dijakov, bili so bolj aktivni in zadovoljni.

Opazil sem tudi zanimiv fenomen, ki mu sprva nisem poznal imena. Pri prebiranju literature pa sem zasledil izraz igrifikacija. Z njim so se ukvarjali nekateri raziskovalci in prišli do zanimivih sklepov.

Če spremenimo aktivnosti za fitnes in zdravje v zabavno igro, se lahko tisti spregledani, nemotivirani, tisti z zdravstvenimi težavami in tisti, ki trenirajo pri vadbi, podobno zabavajo (Sauter, 2012).

Lenihan (2012) pravi, da je igrifikacija zdravstvenih programov naredila aktivnosti za doseganje zdravega življenjskega sloga zabavne za udeležence. Uporaba lastnosti igre se pokaže na večji zagnanosti vadečih v smislu večje porabe energije in večje kontinuitete. S tem so zdravi rezultati doseženi z zelo majhnimi stroški. Rezultati se še izboljšajo, kadar te igre oziroma igralni elementi povežejo uporabnika s ponudnikom, podporo, prijatelji in družino s pomočjo socialnih omrežij.

Igrificiranje ima zagotovo svetlo prihodnost glede na to, da ima sposobnost, da ne vpliva le na trenutno razmišljanje, ampak ima lahko tudi trajen vpliv (Baranowski, idr. 2011).

Dober primer mobilne aplikacije, ki uporablja načela igre, da naredi vadbo bolj zanimivo, je aplikacija Teemo, ki učenca postavi na različne eksotične lokacije in mu postavi gibalne ovire. Učenec na tej poti napreduje in nabira nagrade z izvajanjem določenih gibalnih nalog. Igra se lahko igra posamično ali v ekipah, kar omogoča sodelovanje in tekmovanje med igralci. Na ta način so učenci mnogo bolj aktivni in prizadevni, kot so bili prej, ko so bili mobilni telefoni še prepovedani in ugasnjeni v garderobi, učenci pa slabe volje brez njih.

Možnosti za uporabo IKT so praktično neomejene na vseh področjih športne vzgoje. Odzivi pri učencih so zelo pozitivni in razveseljujoči.

Seveda pa tudi ta pristop s seboj prinaša določene pasti in slabe strani. Kot že rečeno, je uporaba mobilnih telefonov v času pouka omejena, včasih tudi strogo prepovedana, saj ga največkrat uporabljajo v neprave namene. Tako je dijakom težko dopovedati kdaj telefon lahko uporabljajo in kdaj ne, zato je treba postaviti jasna pravila.

Velikokrat se pojavlja tudi vprašanje zasebnosti in s tem povezano varovanje osebnih podatkov. S tem mislim predvsem neavtorizirano snemanje in deljenje raznih posnetkov in rezultatov na družabnih omrežjih. O tem se je potrebno z učenci pogovoriti in jih usmerjati k etičnosti, ter po potrebi pridobiti soglasja staršev.

Paziti moramo, da izbiramo uporabniku primerne aplikacije. Na trgu športnih aplikacij je na voljo mnogo dobrih, koristnih aplikacij, kot tudi slabih in nekaterih, ki so lahko celo škodljive. Zato je dobro uporabljati preverjene aplikacije.

5. Zaključek

Učenci dandanes kažejo velikanski interes za sodobno tehnologijo, kar lahko vodi v odtujenost, pasivnost do življenja, zmanjšanje telesne aktivnosti, nezdrave prehranjevalne navade,…. Tako življenjski slog, tudi zaradi raznih tehničnih pripomočkov, postaja vse bolj nezdrav, tako v socialnem kot tudi v fiziološkem smislu.

Po drugi strani pa lahko sodobna tehnologija, ravno nasprotno, pomaga pri spodbujanju zdravega življenjskega sloga uporabnikov, prav tako pa lahko tudi izboljša kakovost načrtovanja in izvedbe pouka športne vzgoje. Naloga učitelja torej ni usmerjati dijake stran od sodobnih tehnologij, ampak jih spodbujati k uporabi, ki ima svoj namen in prinaša koristi duševnemu in telesnemu razvoju.

Dobra lastnost mobilnih aplikacij je tudi ta, da so na voljo po nizkih cenah ali pa so celo brezplačne in so kot take enako dostopne tako bogatejšim kot revnejšim slojem družbe. Zaradi teh lastnosti je uporaba precej lažje izvedljiva tako pri pouku kot kasneje doma.

Glede na izvedbo v praksi, lahko povem, da takšen način dela lahko spodbuja in podpira učence pri pozitivnih življenjskih odločitvah in vedenju. Odziv učencev je vsekakor zelo pozitiven. Njihova motivacija in storilnost sta zaradi takšnega načina pedagoškega procesa zelo optimizirani.

Kljub vsem dobrim izkušnjam, pa ugotavljam, da mobilne aplikacije ne morejo nadomestiti klasičnega načina poučevanja, ga pa lahko zelo dobro dopolnjujejo. Delo učitelja športne vzgoje je tukaj nepogrešljivo, kajti edino on lahko s svojimi kompetencami in širino znanja pravilno usmerja mlade v šolskem okolju in jih pripravlja na zdrav življenjski slog v kasnejših obdobjih življenja, ko se bo pritisk moderne tehnologije zagotovo še povečeval. Pri tem pa moramo biti pozorni tudi na mogoče zlorabe zasebnih podatkov uporabnikov.

6. Literatura in viri

Baranowski, T., Baranowski, J., Tompson, D., Buday, R., Jago, R., Juliano Griffith, M., idr. (2011). Video Game Play, Child diet, and Physical Activity Behavior Change. American Journal of Preventive Medicine, 40(1), 33-38.

Hribar, U. (2007). Razvoj mobilnih tehnologij. V V. Vehovar (ur.), Mobilne refleksije.(str. 285-322). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Lenihan, D. (2012). Health Games: A Key Component of the Evolution of Wellness Programs. Games for health journal, 1(3), 233-235.

Sauter, K. (2012). Major Trends in the Future of Health, Fitness and Wellness. Pridobljeno dne 21.9.2017 iz http://katiesauter.files.wordpress.com/2012/12/future-fitnesswellness-sauter.pdf

Sports tracker (2017). Pridobljeno dne 1.11.2017 iz http://shop.sports-tracker.com/products/heart-rate-monitor-smart.html

Kratka predstavitev avtorja

Tomaž Bernard je končal gimnazijo na Jesenicah in nato nadaljeval študij na Univerzi v Ljubljani, kjer je leta 2001 zaključil Fakulteto za šport. Na Srednji šoli Jesenice je zadnjih petnajst let zaposlen kot učitelj športne vzgoje. Redno se dodatno izobražuje in izpopolnjuje svoje znanje za delo z mladimi.

Blog v šoli

Blog in School

Lea Arnejšek

OŠ Zadobrova
arnejsek.lea@gmail.com

Povzetek

Ena od sodobnih oblik komunikacije je uporaba bloga. Blog se uporablja v različnih panogah in na različnih področjih življenja sodobnega človeka, z njegovo pomočjo lahko hitro in ažurno dostopamo do željenih informacij. Njegova uporaba je primerna tudi v šoli. S pomočjo bloga v šoli, otroci na preprost način dostopajo do povezav (igric povezane s poukom), glasbenih in plesnih posnetkov. Na blogu otroci in starši najdejo fotografije, foto zgodbe, foto kolaže, z njimi dobijo predstavo o dogajanju v šoli, na prireditvah, dnevih dejavnosti. S tem, ko si ga ogledajo, skupaj preživljajo tudi del prostega časa. Avtorica pri svojem delu, blog uporablja že šest let, odziv nanj je pozitiven, tako pri otrocih kot tudi pri starših.

Ključne besede: blog, fotografije, foto kolaži, foto albumi, internetne povezave.

Abstract

Blogging is a modern means of communication. Blogs are used in various sectors and aspects of a modern man. One can get the desired information quickly and promptly. Blogging is appropriate in the classroom as well. Students can follow internet links (games related to lessons), music and dance recordings in a simple manner. Students and parents can find photos, photo stories, photo collages thus, being able to follow school life (events, activities). Taking a look at the blog parents and children spend time together. The author has been blogging for six years and has received positive feedback from students as well as their parents.

Keywords: blog, photos, photo collages, photo album, internet links.

1. Uvod

Minilo je že kar nekaj let, odkar je naša šola v goste povabila predavatelja o IKT tehnologiji.

Kar nekaj učiteljev se je udeležilo seminarja, Sodelovalno delo v spletniku (blogu). V tistem obdobju so se že množično začeli pojavljati blogi z različnimi vsebinami. Že na samem začetku se mi je zdelo to orodje zanimivo in uporabno tudi v šoli. Blog sem še tisto leto začela uporabljati pri pouku. Letos je že šesto leto, od kar ga uporabljam. S pomočjo bloga, otrokom in staršem na nekoliko drugačen način približamo različne vsebine in dogajanje v šoli.

2. Kaj je blog

Blog je spletni dnevnik, v katerem avtorji objavljajo besedila, posnetke, slike, bralci pa imajo možnost komentiranja. Beseda blog je angleška okrajšava besede weblog, ki jo je decembra 1997 skoval Jorn Barger in pomeni spletni dnevnik.

Značilnost bloga je preprosta uporaba, kar omogoča, da jih soustvarjajo tudi uporabniki brez velikega računalniškega znanja. Enostavnost oblikovanja bloga se ločuje od običajne spletne strani, od foruma pa se razlikuje v tem, da so si uporabniki foruma enakovredni. Pri blogu debato sproža avtor ali avtorska skupina, obiskovalci pa le komentirajo.

Nekateri blogi so namenjeni novicam ali komentarjem določene teme, drugi pa so bolj osebni spletni dnevniki. Tipični blog vsebuje besedilo, slike in povezave na druge bloge, spletne strani in druge medije, ki se nanašajo na določeno tematiko. Zmožnost bralcev, da pustijo komentar v interaktivnem formatu, je še ena pomembna lastnost blogov. Največja ponudnika blogov v Sloveniji sta Blogos in eDnevnik. Skupaj imata več kot 10.000 uporabnikov.

3. Kakšne vsebine nam blogi ponujajo danes

Obstaja veliko različnih tipov blogov, ki se ne razlikujejo samo po vsebini, temveč tudi glede na to, kako je vsebina posredovana ali napisana.

3.1 Osebni blog

Osebni blog je kot dnevnik, je najbolj tradicionalen in razširjen tip bloga. Osebni blogerji, so ponosni na svoje bloge. Blogi postanejo več kot samo sredstvo komunikacije; postanejo način odražanja življenja. Nekateri osebni blogi so priljubljeni med množicami in dobijo množično podporo.

3.2 Poslovni blog

Poslovni blog so lahko interni, namenjeni izboljšanju komunikacije in kulture v podjetjih ali pa eksterni, namenjeni marketingu in stikom z javnostjo.

3.3 Glede na vrsto medija

Blog, ki vsebuje video posnetke se imenuje vlog (videospletnik), tisti, ki vsebuje povezave je linklog, tisti s portfolijem skic, je sketchblog, tisti s fotografijami pa je photoblog (fotospletnik). Artlog je oblika bloga, ki temelji na objavljanju umetnosti. Od drugih se razlikuje v tem, da v njem ne prevladuje besedilno gradivo, ampak umetniška dela.

3.4 Glede na napravo

Bloge lahko razlikujemo tudi glede na napravo, ki jo uporabljajo posamezniki za urejanje. Blog, napisan z mobilno napravo, kot sta mobilni telefon ali dlančnik, se imenuje moblog.

3.5 Glede na žanr

Nekateri blogi se osredotočajo na določeno temo, npr. politični blog, potopisni blog, modni blog, izobraževalni blog, blog o glasbi, pravni blog …

4. Priljubljenost

Raziskovalci so analizirali dinamiko, kako blogi postanejo priljubljeni. Obstajata dve glavni meritvi priljubljenosti blogov: priljubljenost prek citatov in priljubljenost prek združitev. Obiskanost blogov merita Technorati (število dohodnih povezav) in Alexa Internet (spletni zadetki).

Bloganje je industrija, ki je v zadnjih letih v strmem vzponu. Najboljša mreža za bloge je Weblogs, na mesec imajo 30 milijonov dolarjev prihodkov. Med svetovno znanimi blogi je The Huffington Post. Na mesec ustvarijo več kot dva milijona dolarjev prihodkov in pritegnejo več kot osem milijonov bralcev. Boing Boing je najbolj bran skupinski blog na svetu. Največ z bloganjem zasluži Felix Kjellberg, 54 milijonov ljudi je naročenih na njegov kanal. Bloganje je resen in tudi zelo dobičkonosen posel (Simič, 2017).

4.1 Platforme za blog

Danes si blog lahko odpreš na različnih platformah. Ena od spletnih strani, ki ponuja več informacij, je the 14 best free blogging platforms.

.

Jaz za oblikovanje svojega bloga, uporabljam brezplačno platformo Blooger.

5. Kratka zgodovina blogov

Prvi sistemi, namenjeni bloganju, so se pojavili leta 1999. Z orodji, kot sta Pyra Labs ali Blogger je nenadoma lahko vsakdo, le z nekaj kliki, vzpostavil svoj spletni dnevnik. Iz dneva v dan se je pojavljalo več blogov in več orodij, ki so omogočala njihovo enostavno uporabo in objavljanje.

Pravi razcvet pa so blogi doživeli po letu 2001, ob poročanju o terorističnih napadih na ZDA. Izkazalo se je namreč, da so v takšnih situacijah blogi veliko hitrejši in neposreden vir informacij kot drugi mediji. Ker so bili med pisci blogov tudi ljudje, ki so bili sami priče terorističnim napadom in so prek njih svetu predstavili informacije iz prve roke, zato so kmalu dobili pozornost svetovnih medijev in prvič se je zgodilo, da so tudi največje novinarske hiše navajale bloge kot vire informacij. V prihodnjih letih se je priljubljenost blogov močno povečala in se še vedno povečuje (Kline, Burstein, 2005).

6. Uporabnost bloga v šoli

Blog je v šoli vsestransko uporaben. Že v prvem razredu vključujemo v pouk različne teme, ki jih predstavimo tudi interaktivno. S pomočjo bloga si vsebine naložimo kot povezave, in ko jih potrebujem, hitro in enostavno dostopamo do njih. Poleg uporabe v šoli, pa so namenjene tudi uporabi doma, saj lahko otrok doma na preprost način pokaže staršem,

kaj smo v šoli počeli, ter ob tem ponovi in utrjuje pridobljeno znanje. Tako doma ponovi pesmice, deklamacije, plese, ustvarja, rešuje uganke, igra igrice na dano temo, komentira določene vsebine ...

Poleg povezav na blogu, dodamo tudi foto kolaže in foto albume in s tem predstavimo dogajanje v šoli. To so fotografije pouka, fotografije različnih dogodkov, prireditev, dnevi dejavnosti, fotografije kotičkov (eko kotiček), sodelovanje s starši.

K sodelovanju povabimo tudi družine in jih prosimo, da v komentarju napišejo svoje mnenje. Blog uporabimo tudi za voščila ter pohvale otrok in staršev.

Pomembno je, da so vsebine na blogu ažurne. Ko se neki dogodek zgodi, to objavimo še isti dan, da si otroci in starši lahko to ogledajo in si izmenjajo mnenja.

Ostale vsebine, povezave, pa dodajam glede na učne vsebine pri pouku, glede na letne čase, praznike in druge potrebe.

7. Odzivi na blog

7.1 Učenci

Pri učencih je blog zelo priljubljen. Kadar dodam nove vsebine, fotografije, jim to tudi pri pouku pokažemo in si jih skupaj ogledamo. Otroci velikokrat pripovedujejo, da so si jih pogledali tudi doma in jih pokazali staršem, dedkom, babicam, prijateljem.

7.2 Starši

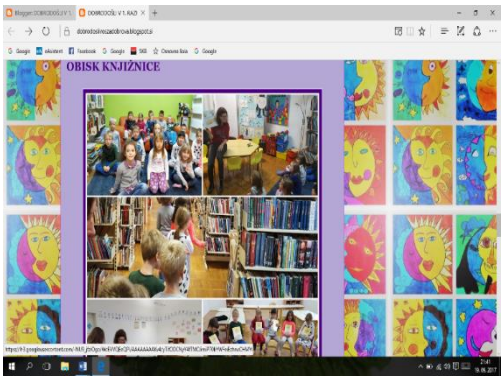
Tudi odziv staršev je pozitiven. Starši na začetku šolskega leta podpišejo soglasje za uporabo osebnih podatkov. Na podlagi tega, si zagotovimo, da otroke lahko fotografiramo in fotografije tudi objavimo. Starši so večkrat pohvalili to obliko komunikacije med njimi in šolo, saj tako lahko na enostaven način prek računalnika in telefona spremljajo dogajanje v šoli.

7.3 Ostala okolica

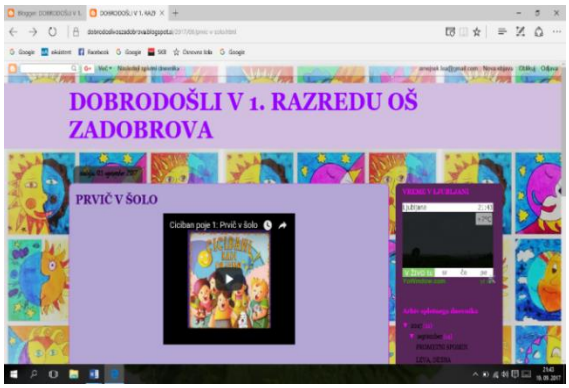
Tudi odziv sodelavcev in širše okolice je pozitiven.



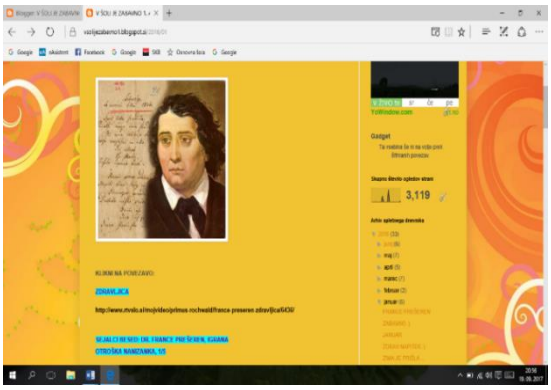
Slika 1: Ogled bloga v razredu



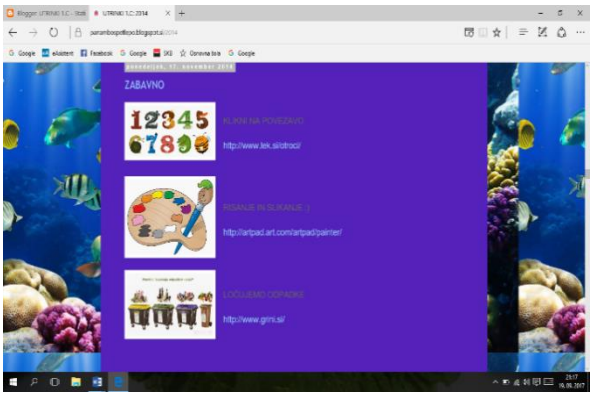
Slika 2: Obisk knjižnice



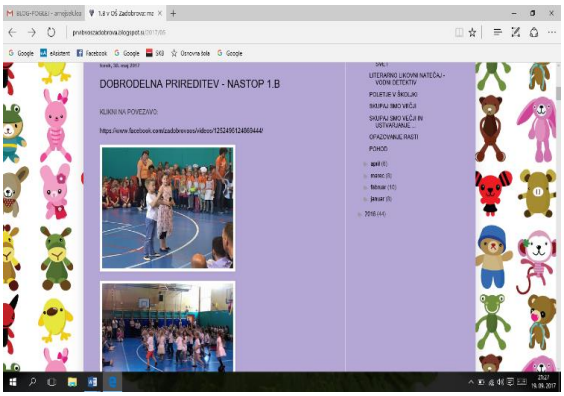
Slika 3: Ogled posnetka



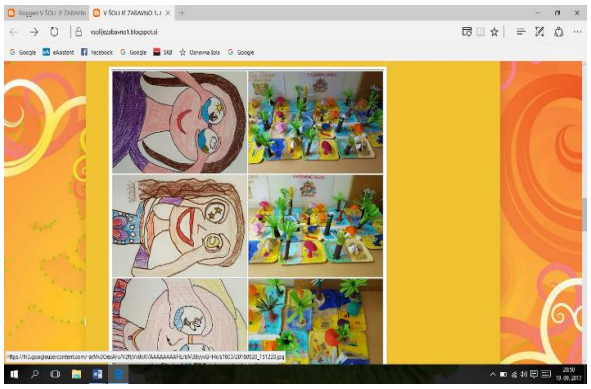
Slika 4: Kulturni praznik



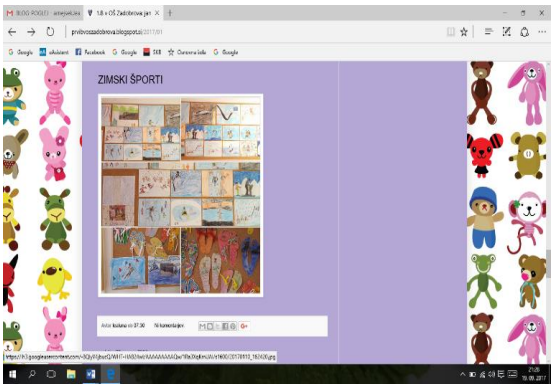
Slika 5: Zabavno



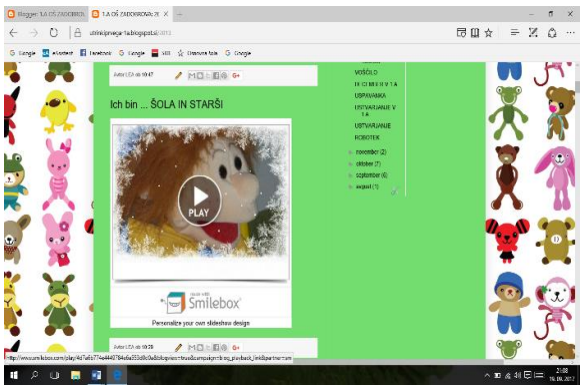
Slika 6: Prireditev



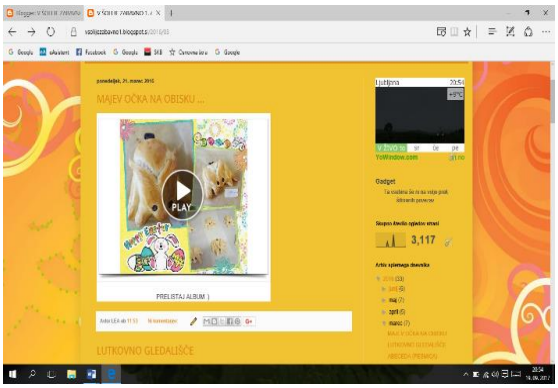
Slika 7: Ustvarjamo



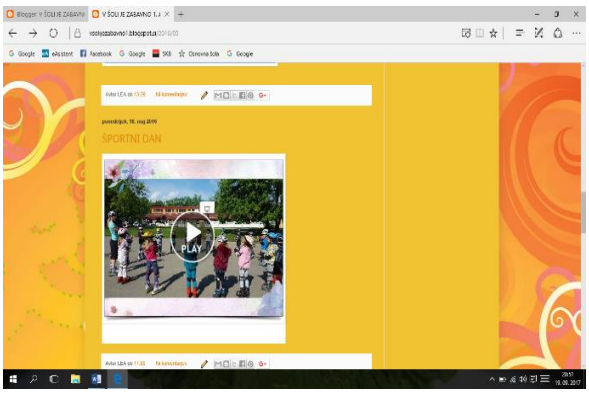
Slika 8: Ustvarjamo



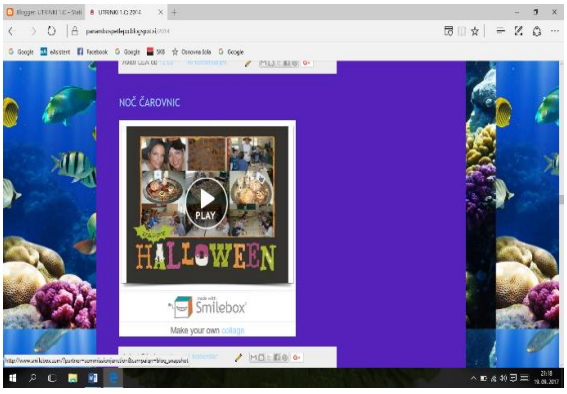
Slika 9: Sodelovanje s starši



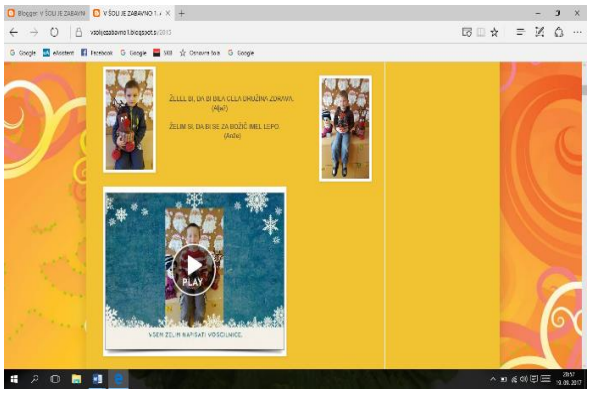
Slika 10: Sodelovanje s starši



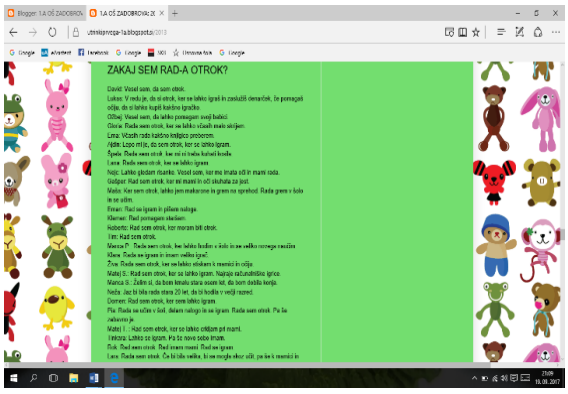
Slika 11: Dan dejavnosti



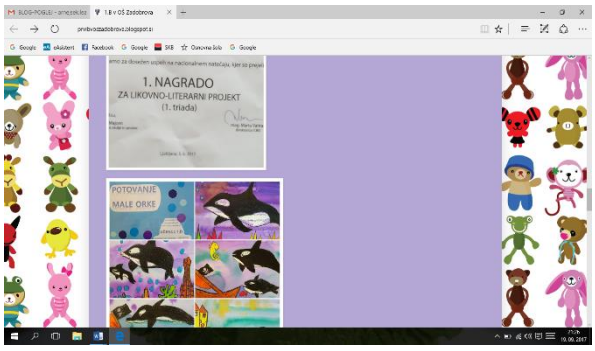
Slika 12: Noč čarovnic v šoli



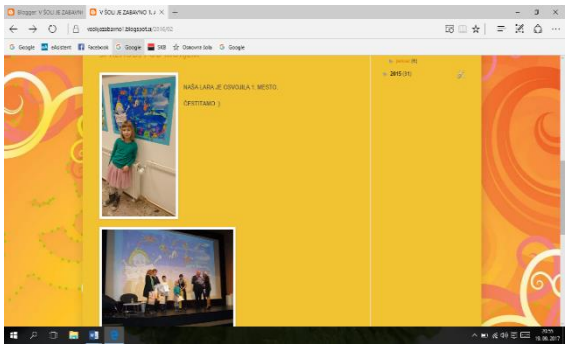
Slika 13: Voščilo



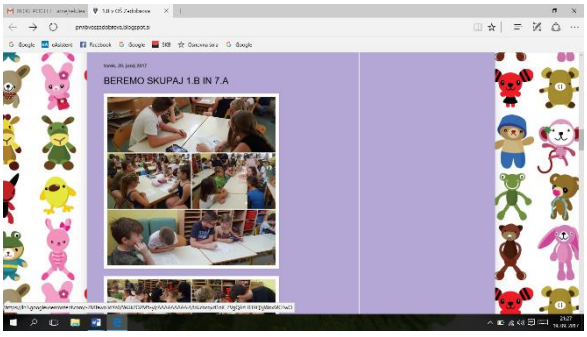
Slika 14: Teden otroka



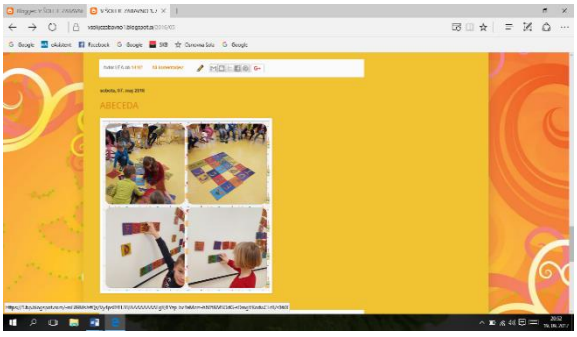
Slika 15: Literarno likovni projekt



Slika 16: Mednarodni likovni natečaj



Slika 17: Projekt



Slika 18: Abeceda

8. Anketa

Anketo sem razdelila med 28 staršev, ki so v preteklosti dostopali do bloga. V anketi sem zajela vprašanja o vsebini, obliki sodelovanja med šolo in domom, všečnostjo in uporabnostjo bloga ter številu obiskov na blogu.

Namen ankete je bil pridobiti povratno informacijo, da vsebine na blogu še bolj približam otrokom in staršem.

8.1 Blog v šoli

V preteklem obdobju, ste poleg ostalih spletni vsebin OŠ Zadobrova, dostopali do bloga. S pomočjo ankete bi želela dobiti nekaj povratnih informacij, zato Vas prosim, da obkrožite in dopišite svoje mnenje.

Hvala za vašo pozornost in čas.

Lepo Vas pozdravljam,
Lea Arnejšek

1. Katere vsebine so vas na blogu najbolj pritegnile?

a. Spletne povezave na druge spletne strani (pesmice, igrice, …).
b. Fotografije dejavnosti.
c. Druge vsebine: _____

2. Ali vam je bila taka oblika povezovanja šole in doma všeč?

a. Da. Kaj vam je bilo všeč? _____
b. Ne. Kaj vam ni bilo všeč? _____

3. Kako je bil blog všeč vašemu otroku?

a. Blog mu/ji je bil všeč in je o njem pogosto pripovedoval-a tudi doma.
b. Blog mu/ji je bil všeč in je o njem redko pripovedoval-a tudi doma.
c. Blog si je ogledal-a samo v šoli.
d. Bloga mu/ji ni bil všeč.

4. Kako pogosto ste si pogledali vsebine na blogu?

a. Vsak dan.
b. Enkrat na teden.
c. Enkrat na mesec.
d. Nekajkrat na leto.
e. Nikoli

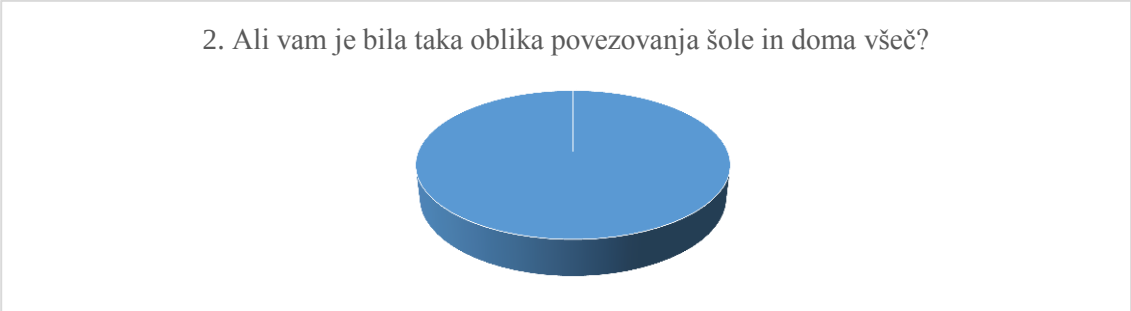
8.2 Analiza ankete

Tabela 1



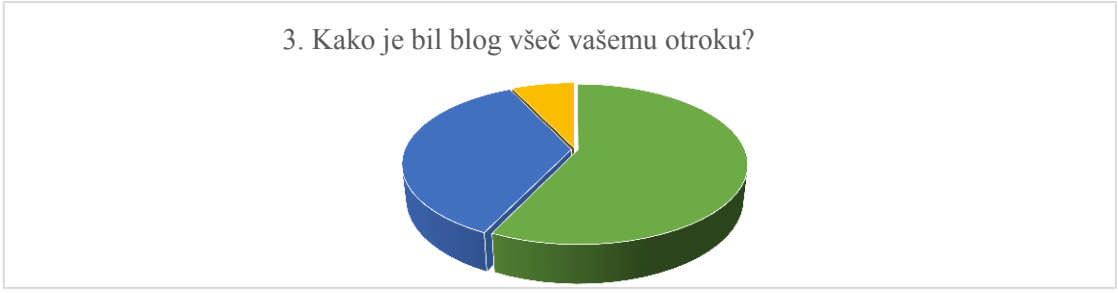
5 staršev je odgovorilo, da so jih na blogu najbolj pritegnile spletne povezave na druge spletne strani (pesmice, igrice, …).
22 staršev je odgovorilo, da so to fotografije dejavnosti.
1 od staršev je odgovoril, da so to druge vsebine: novoletno voščilo.

Tabela 2



28 staršev je odgovorilo, da jim je bila ta oblika povezovanja šole in doma všeč.
Navajali so, **da jim je všeč ker:** imajo boljši vpogled v šolsko delo, dneve dejavnosti, zanimive vsebine, da se ob fotografijah lahko pogovarjajo z otrokom …
0 staršev pa se ni opredelilo, da jim taka oblika sodelovanja ni bila všeč.

Tabela 3



16 staršev je odgovorilo, da je njihovemu otroku blog bil všeč in je o njem pogosto pripovedoval doma.
10 staršev je odgovorilo, da je njihovemu otroku blog všeč in je o njem redko pripovedoval doma.
2 starša sta odgovorila, da si je otrok blog ogledal samo v šoli.

Nobeden od staršev ni izbral za odgovora: Bloga mu/ji ni bil všeč.

Tabela 4



1 od staršev je odgovoril, da si blog ogleda vsak dan.
20 staršev si ga ogleda enkrat na teden.
5 staršev enkrat na mesec.
2 nekajkrat na leto.
0 nikoli.

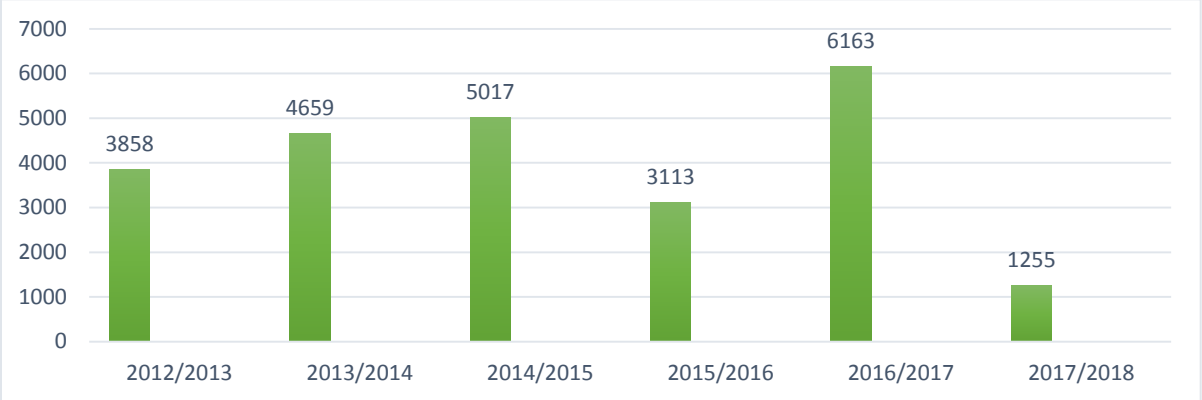
Starše so pri blogu najbolj pritegnile fotografije dejavnosti, največkrat se je pojavil tudi odgovor, da si prek fotografij lažje predstavljajo potek dela v šoli in zunaj nje. Taka oblika sodelovanja šole in doma jim je všeč. Otroci preko bloga, kar pogosto pripovedujejo o šolskem delu doma. Starši najpogosteje blog obiščejo enkrat na teden.

9. Statistika

Vsako leto imam pri blogu vključen tudi kazalnik obiskov. To je eden od pokazateljev zainteresiranosti za ponujene vsebine.
Statistika obiska na blogu se iz leta v leto spreminja. Velikokrat je povezana tudi s tem, koliko se starši zanimajo za dogajanje v šoli. Starši nekaterih generacij so že na splošno slabo odzivni in so bili slabše pripravljeni sodelovati s šolo, takrat je bil tudi, blog slabše obiskan. Starši drugih generacij, pa so dnevno spremljali dogajanje na blogu in so bili odzivni v komentiranju, pohvalah …

9.1 Statistika bloga po letih

Tabela 1



Najmanjše število obiskov bloga je bilo v letu 2015/16 in sicer 3113 obiskovalcev, največje pa v letu 2016/17 z 6163 obiski.

10. Zaključek

V današnjem času je pomembno, da otrokom predstavimo različne možnosti in uporabo sodobne tehnologije. Potrebno pa je tudi, da jim omejimo čas, ki ga preživijo pred računalnikom, tako v šoli kot tudi doma. Poleg vsega znanja, ki ga dobijo preko sodobne tehnologije, pa je pomembno, da jih spodbujamo k povezovanju s prijatelji, bivanju na prostem in igri. Uporaba računalnika je samo sredstvo, ki nam v danem trenutku lahko popestri življenje in znanje.

Pisanje in urejanje bloga mi je v veselje, hkrati je tudi zbirna mapa-portfelj, mojega dela in dogajanja v tekočem šolskem letu. Blog bom urejala in pisala, dokler bo zanj zanimanje, pri obiskovalcih bloga in tudi pri meni.

11. Literatura

Barlow, A. (2007). The Rise of the Blogosphere. London: Praeger,.

Engdahl, S. (2008). Blogs (Current Controversies). Greenhaven Press,.

Kline, D. in Burstein, D. (2005). Blog!: How the Newest Media Revolution is Changing Politics, Business, and Culture. New York: CDS Books.

Simič, N. (2017). 8 mladih blogarjev o tem, kako in koliko zaslužijo. Pridobljeno, 5. 10. 2017 iz (https://www.mladi-denar.si/8854975)

Wikimedia, (2017). Blog. Pridobljeno, 22. 9. 2017 iz (https://sl.wikipedia.org/wiki/Blog)

Kratka predstavitev avtorice

Lea Arnejšek je diplomirana vzgojiteljica predšolske vzgoje. Svojo poklicno pot je začela v vrtcu Pedenjped. Ob uvedbi devetletke pa se je zaposlila v OŠ Zadobrova, kot strokovna pomočnica v prvem razredu. Med svojim pedagoškim delom je sodelovala pri različnih državnih in mednarodnih projektih in natečajih. Sodelovala je tudi v inovacijskih projektih s Pedagoško fakulteto in Zavodom RS za šolstvo. Napisala je nekaj člankov za strokovne revije. Sovjo pedagoško pot skuša bogatiti z inovativnimi vsebinami.

Učenje programiranja s projektnim delom

Learning to Programming with Project Work

Jurij Železnik

Gimnazija Bežigrad
jurij.zeleznik@gimb.org

Povzetek

Programiranje učencem nemalokrat povzroča težave, zato učitelji iščemo načine, kako določene učne snovi približati, poenostaviti, praktično osmisliti. Učitelj informatike predstavi v e-učilnici gradivo z razlago in nazorno prikaže reševanje določenih problemov z reševanjem izbranega primera. Učenci se seznanijo s programskimi jeziki: PASCAL, PYTHON, C in JAVA. V projektno delo so vključeni učenci, ki medsebojno sodelujejo in pri tem nastaja sproščeno in ustvarjalno vzdušje. V času izvajanja projektnega dela učitelj spodbuja k aktivnemu sodelovanju. Projektno delo povezuje in združuje umsko in telesno delo, mišljenje in aktivnosti, kar spodbuja aktivno učenje, ki pozitivno vpliva na dolgotrajnejše ohranjanje pridobljenega znanja. V okviru projektnega dela učenci razvijajo svoje izvršilne funkcije za doseganje končnega cilja projektne naloge. Evalvacija projektne naloge s plakati in računalniška predstavitev se izvede v računalniški učilnici.

Ključne besede: algoritem, e-učilnica, programiranje, projektno delo

Abstract

Programming often causes problems for students, so teachers are looking for ways in which specific learning materials can be simplified, introduced in a way to make sense and in a way which is closer to students. Teacher of Informatics introduces material in the e-classroom with explanation and demonstrates the way of solving of certain problems by solving the selected case. Students learn about programming languages PASCAL, PYTHON, C and JAVA. Students who are included in the project work interact with each other, creating a relaxed and creative atmosphere. At the time of the project work, the teacher encourages active participation. The project work connects and combines mental and physical work, thinking and activities, which promotes active learning, which has a positive impact on the long-term preservation of acquired knowledge. As part of the project work, pupils develop their execution functions to achieve the ultimate goal of the project task. Evaluation of project tasks with posters and computer presentations is done in a computer classroom.

Key words: algorithm, e-classroom, programming, project work

1. Uvod

Pri projektnem delu ima učitelj pomembno usmerjevalno vlogo in nadzorno vlogo. Učitelj neposredno spodbuja razvijanje vrednot, ki so pomembne za posameznika (zaupanje, sprejemanje, sposobnost, doslednost, odgovornost). Učenci spoznajo skupinsko delo, se naučijo spremljati različna mnenja, pridobijo več izvirnih idej. Izvajanje pouka s projektnim delom presega tradicionalen pouk. Pomembna prednost uvajanja projektne metode dela je metoda aktivnega učenja, ki spodbuja učence k odkrivanju in izgrajevanju lastnega znanja, spretnosti in veščin. Cilj projektnega dela je pridobivanje novih spretnosti in možnosti eksperimentiranja pri izvajanju zastavljenih ciljev v projektni nalogi.

2. Projektno delo

Poučevanje učne snovi z vključevanjem projektnega načina dela združuje različne načine učiteljevega poučevanja in samostojnega dela učencev.

2.1 Značilnosti projektnega dela

Projektno delo opredeljuje naslednje značilnosti (Zupanc, 2012):

1. Problemski (interdisciplinarni pristop)

Nalogo si zastavimo v obliki problema, ki ga želimo rešiti in izpeljati do konkretnega izdelka.

2. Konkretnost tematike

Vedno rešujemo realne probleme, vzete iz vsakdanjega življenja oziroma strokovnega dela. Tudi rešitev naj bo vedno uporabljen praktičen izdelek. Učenci povezujejo praktično in teoretično znanje, ki so ga usvojili pri predmetu, pod vodstvom in ob pomoči učitelja in skozi sam proces.

3. Reševanje učne situacije

Učenci dosegajo cilje, ki so skupni vsem udeležencem projektnega dela. Postavljanje ciljev predvideva: načrtovanje, trajanje projekta, opredelitev števila udeležencev, kraj in prostor ter aktivnosti.

4. Upoštevanje interesov učencev

Interese učencev moramo upoštevati že pri izboru teme projektnega dela.

5. Sodelovanje

V projektno delo so vključeni učenci in učitelj, ki morajo med seboj sodelovati. S sodelovanjem se vzpostavijo demokratični odnosi, ki omogočajo sproščeno in ustvarjalno vzdušje.

6. Izkustveno učenje

V času izvajanja projektnega dela učitelj pri učencih spodbuja čim več aktivnega sodelovanja.

7. Doseganje ciljev kurikula

Končni izdelek predstavlja le sredstvo za dosego učnih ciljev.

2.2 Vloga učitelja pri izvedbi projektnega dela

Učitelj pri izvedbi projektnega dela opravlja različne naloge:

- Učitelj naredi načrt izvajanja projektnega dela.
- Določi skupine dijakov.
- Opredeli konkretne cilje in aktivnosti za izvedbo projekta.
- Določi izdelke, ki morajo biti narejeni v okviru projektnega dela.
- Določi namen projekta in dosego cilja.
- V času izvajanja projektnega dela učitelj upošteva potrebe skupine, ugotovi prioritete in spremlja motiviranost posameznikov v skupini.

2.3 Izdelava projektnega dela

Pri projektnem delu učenci dobijo veliko idej in med njimi izberejo najboljšo. Učenci so razdeljeni v projektne skupine. Člani projektnega tima spoznajo metode skupinskega dela, se naučijo sprejemati mnenja drugih, pridobijo več izvirnih idej. Pri projektnem delu učenci aktivno rešujejo naloge in tako neposredno pridobivajo izkušnje. Projektno delo daje možnosti eksperimentiranja in je primerno za učenje novih spretnosti. Na plakatih so pisno, orisno in grafično prikazani konkretni postopki pri izvedbi algoritmov v programskih jezikih PASCAL, PYTHON, C in JAVA. Na plakatu so udeleženci projektnega dela prikazali idejne rešitve.

2.4 Izvedba projektnega dela

Vsako projektno delo je proces, sestavljen iz več faz:

1. V prvi fazi smo izbrali skupine in pisno določili obseg, namen, cilj in možnost izvedbe.
2. V drugi fazi smo določili strategije in odgovornost pri določenih aktivnostih.
3. V tretji fazi smo izvedli projektno nalogo po prej narejenem načrtu.
4. V zaključni fazi smo izvedli predstavitev projektnega dela in ovrednotenje v računalniški učilnici.

2.4.1 Program v jeziku PASCAL

Primer: Izpis celega števila na pet mest.

Zgradba stavka:

IF pogoj THEN stavek;

pogoj je izraz ali primerjava, ki jo računalnik ovrednoti s TRUE ali FALSE. Če je vrednost pogoja TRUE, se stavek izvrši.

Primer:

3 < 4 TRUE
I < 6 TRUE, če je v I vrednost < 6, sicer FALSE.
NOT(7 < 9) FALSE

Pogoj je lahko sestavljen:

```
IF (odgovor = 'D') OR (odgovor= 'd') THEN stavek;
```

Pogoj je lahko spremenljivka tipa boolean:

```
bu := (odgovor = 'D') OR (odgovor = 'd');
IF bu = TRUE THEN stavek;
```

Če želimo, da se ob izpolnjenem pogoju izvrši več stavkov, dodamo besedi BEGIN in END.

```
IF I > J
  THEN
    BEGIN
      Zacasna := I;
      I := J;
      J := Zacasna;
    END;
```

2.4.2 Programiranje v jeziku PYTHON

Udeleženci projektnega dela so izdelali algoritme in programske rešitve na primerih: program, ki izvaja štetje do deset, program, ki male črke spremeni v velike, program, ki izračuna fakulteto števila, program, ki uporabnika prosi za ime in geslo, program, ki izračuna čas potovanja, primer programa, ki spreminja Fahrenheit v Celzija in primer programa, ki izračuna Fibonaccijevo zaporedje.

Primer: Štetje do deset

Funkcionalnost programiranja se izkaže, ko krmilni stavki spreminjajo tok akcij v programu.

```
print "arith.py: program za sestevanje ali odstevanje dveh stevil"
        print "Vnesi vrednost za a:",
        a = input()
        print "Vnesi vrednost za b:",
        b = input()
        print "Zelis sestevati ali odstevati?"
        print "Vnesi '+' za sestevanje, '-' za odstevanje"
        izbira = raw_input()
        if izbira=='+':
                print a, "+", b, "=", a+b
        elif izbira=='-':
                print a, "-", b, "=", a-b
        else:
                print "Napacna izbira"
```

Slika 1: Krmilni stavki

V vrstici osem smo uvedli funkcijo "*raw_input*", ki je bolj uporabna od funkcije "*input"*. Torej "*raw_input*" vrne niz (zaporedje znakov) tako, kot smo ga vtipkali. Če pa uporabimo funkcijo "input", Python interpretira naš vnos tako, kot če bi ga neposredno vnesli v program. Razlika med obema funkcijama je razvidna iz naslednjih zgledov:

Primer: zamik stavka

Zamik vrstic je namenjen temu, da smo imeli večjo preglednost delovanja programa.

```
1       print "Vnesi stevilo manjse od 10:"
2       stevilo = input()
3       if stevilo > 9:
4               print "Stevilo je preveliko!"
5               stevilo = 9
6               print "Stevilo sem avtomatsko popravil."
7       else:
8               print "Dobro si izbral"
9       print "Tvoje stevilo je", stevilo
```

Slika 2: Zamik vrstic

Za lažji komentar smo vrstice oštevilčili. Vrstice, oštevilčene od štiri do šest, že vizualno sodijo skupaj. Tako jih skupaj obravnava tudi tolmač - interpreter Python. Če v našem primeru vtipkamo število, večje od devet, Python izvede celotni blok zamaknjenih vrstic (4-6). Python konča, ko se zamik zaključi pri stavku "else". Python nato preskoči blok, ki spada k "else", in nadaljuje s stavkom za tem blokom, torej, ko je naslednjega zamika konec, pri stavku "print" statement. Če pa je vnos števila manjše ali enako devet, Python preskoči prvi blok stavkov, ki sodijo k stavku "if", in izvede blok stavkov, ki sodijo k stavku "else". Ko zaključi blok "else", nadaljuje z izvajanjem, torej izvedbo stavka "print".

2.4.3 Program v jeziku C

Primer: izris trikotnika z zvezdicami

```
/* trikot. c */
#include <stdio.h>
int main(void) {

 int i, j, velikost;
 printf("\n\n Velikost trikotnika: "); scanf("%d",&velikost);
 printf("\n\n\n");
 for (i = 1; i <= velikost; i = i + 1) {   /* izpis i - te vrstice */
  for (j = 1; j <= velikost - i; j = j + 1) printf(" "); /* presledki */
  for (j = 1; j <= 2 * i - 1; j = j + 1) printf("*"); /* zvezdice */
  printf("\n"); /* v novo vrsto */
 }
 return 0;
}
```

2.4.4 Program v jeziku JAVA

Primer: izris kvadrata

```
import java.awt.*;
import java.applet.*;
```

```
import javax.swing.JOptionPane;
public class KvadratBeri extends Applet {
 /*  Narisali bomo kvadrat s stranico a */
 private int a; // Stranica kvadrata - lastnost
 public void init() {
   String str; // stranica prebrana kot niz
   str = JOptionPane.showInputDialog("Vnesi stranico kvadrata");
           // V str preberemo stranico kvadrata
   a = Integer.parseInt(str); // iz str naredimo celo število
                        // in ga shranimo v a
  }
  public void paint (Graphics g) {
    // Narisemo kvadrat
    g.drawRect(10, 10, a, a);
  }
}
```

3. Zaključek

Projektno učno delo združuje elemente učnega procesa in samostojnega dela učencev. Do znanja programiranja ni bližnjic. Programiranja se ne uči, temveč trenira. V projektnem delu so udeleženci najprej spoznali osnove programiranja v programskem jeziku PASCAL, PYTHON, C, in JAVA. Sledila je izdelava plakata, kjer so prikazane glavne značilnosti programskih jezikov. Udeleženci projektnega dela so izvajali algoritme in pisali programe po težavnosti za različna strokovna področja. S grafičnimi prikazi algoritmov so preverjali logičnost posameznih programov. Pri učencih so se v projektnem delu močno izražale izvršilne funkcije, novih idej je bilo veliko, izbrali so le najboljše. V našem primeru projektnega dela, zbirko dojemamo, manj kot zbirko nalog in bolj kot zbirko njihovih rešitev. V rešitvah nalog smo poskušali biti poučni.

4. Viri, literatura

E-gradiva za predmet Informatika. Pridobljeno s: http://colos.fri.uni-lj.si/eri/informatika

Interno gradivo GIMB. Pridobljeno s: http://moodle.gimb.org.course/view

Računalništvo in informatika 1, v2.08, E-učbenik za informatiko v gimnaziji. Založba Univerze na Primorskem, Koper 2015, Založba Fakultete za računalništvo in informatiko, Univerza v Ljubljani, Ljubljana 2015, Založba Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Univerza v Mariboru, Maribor 2015. Pridobljeno s: http://lucy.fri.uni-lj.si/ucbenik/index.html

Zupanc B.: *Projektno delo in ciljno naravnani kurikul. Projektno delo v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju, Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od leta 2011 do 2014,* marec 2012, str. 2, 3.

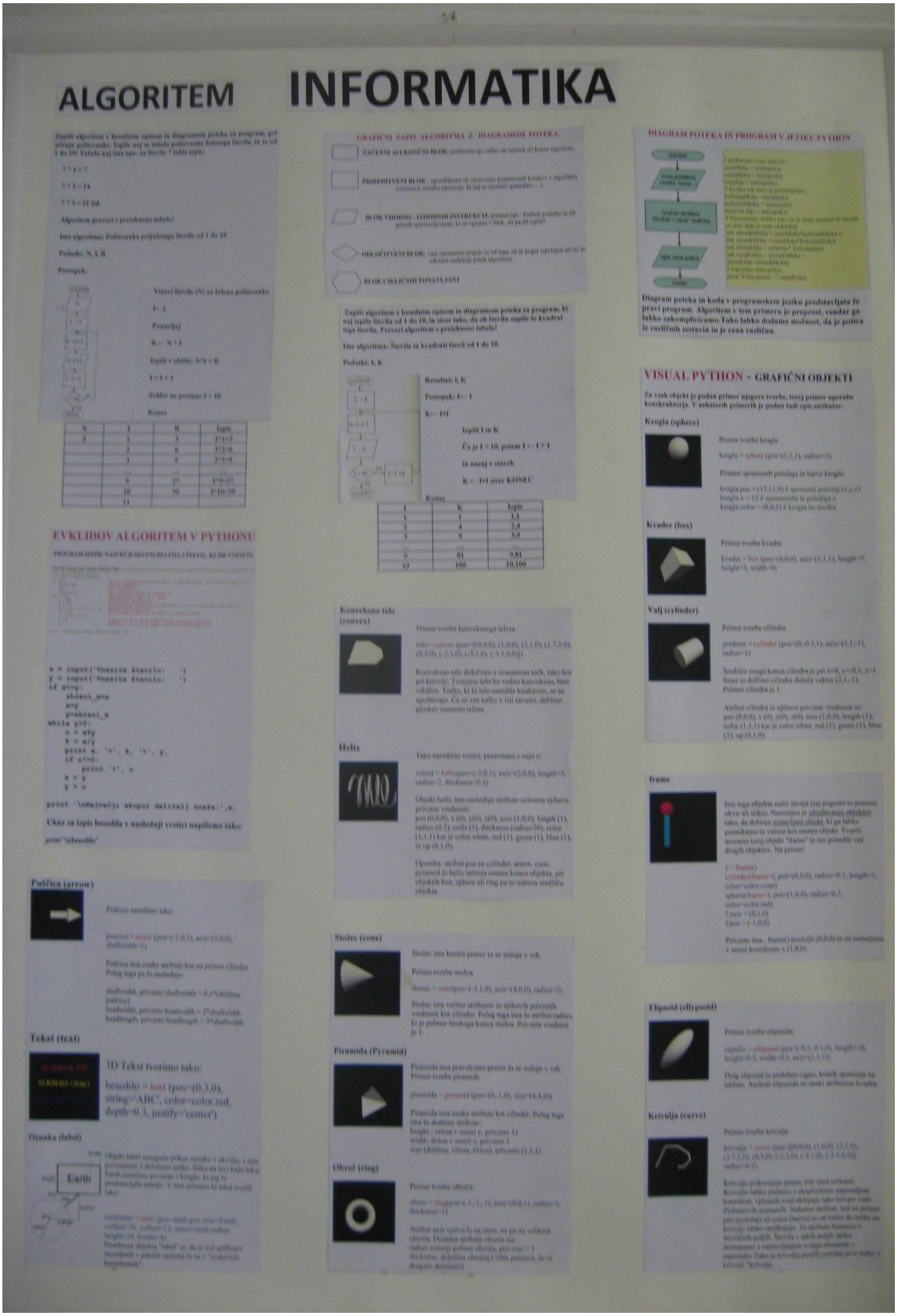
Kratka predstavitev avtorja

Jurij Železnik je mag. znanosti, učitelj informatike na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

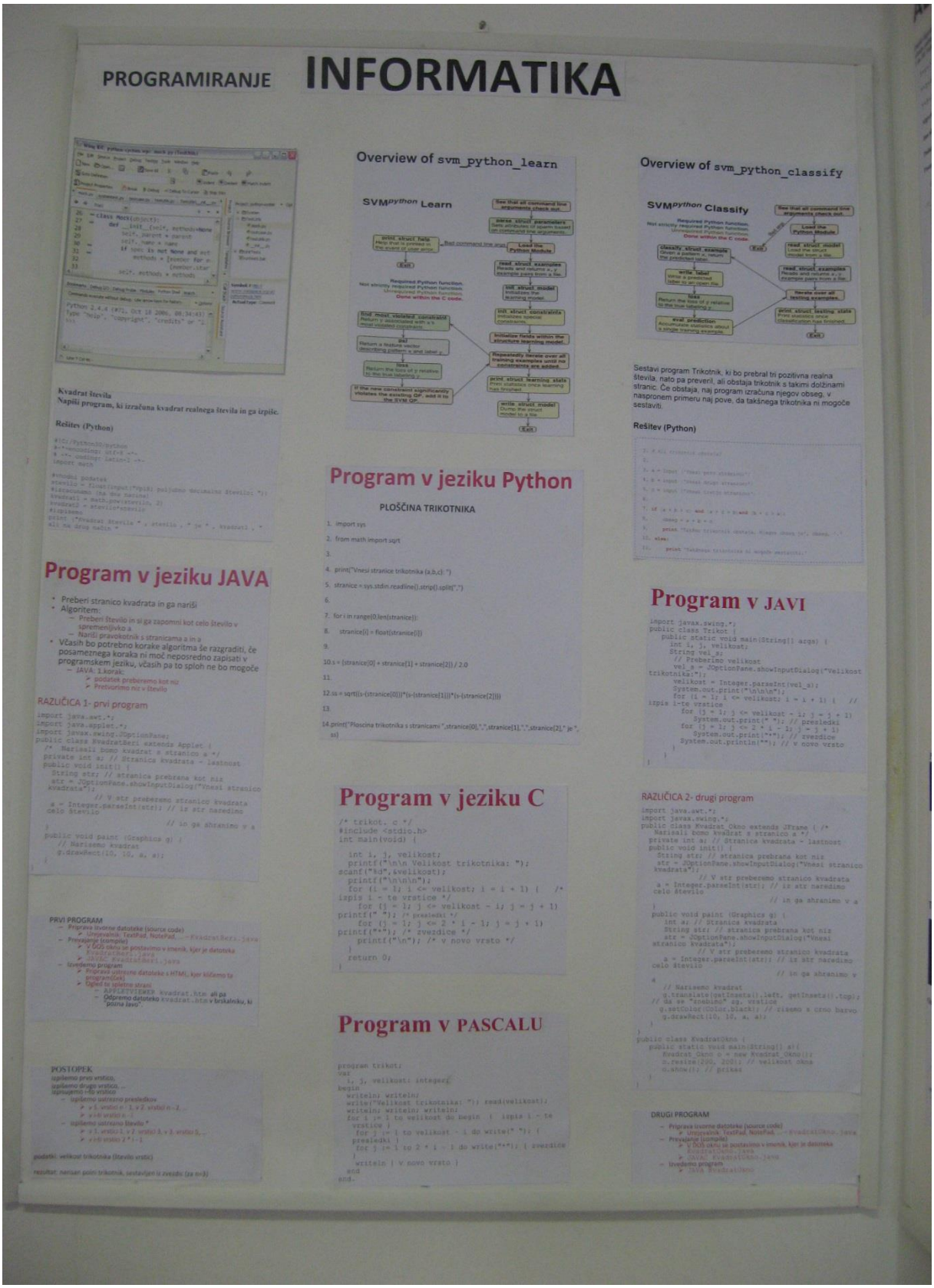
5. Priloga

Plakat 1: Algoritem
Plakat 2: Programiranje

Plakat: ALGORITEM



Plakat: PROGRAMIRANJE



Programirajmo v vseh srednjih šolah

Let's Code in all Secondary Schools

Mojca Tomažin

Ekonomska in trgovska šola Brežice
mojca.tomazin2@guest.arnes.si

Povzetek

Avtorica ugotavlja, da je programiranje vrsta kompetence, ki jo potrebujejo že sedanje generacije, prihodnje pa še toliko bolj. Prikaže, kako se je sama lotila predstavitve programiranja v srednji šoli, kjer učenci predhodno niso imeli nobenih izkušenj. Uporabila je gradiva mednarodnega projekta Hour of code. Učenci so s pomočjo video-vodičev z veseljem ustvarjali preproste programe in si celo želeli znanje nadgraditi. Avtorica predlaga, naj bodo osnove programiranja po vzoru Finske del šolskih kurikulumov že od nižjih razredov osnovnih šol.

Ključne besede: programiranje, srednja šola

Abstract

The author concludes that coding is a kind of a skill that the current generation already needs and the future generation will need it even more. She describes how she introduced coding to her high school students who previously had no experience. In the lectures she used contents of the international project Hour of code. With the help of video-guides, students were able to create simple programs and even wanted to upgrade their knowledge afterwards. The author suggests that the basics of coding should be included in curriculum starting from the lower grades of elementary schools following the example of Finnish schools.

Keywords: coding, secondary school

1. Uvod

Učitelji, ki poučujemo predmete povezane z informatiko na ekonomskih in trgovskih programih srednjih šol lahko ugotovimo, da vsebine tovrstnih predmetov standardno obsegajo najprej nekaj teoretičnega uvoda, nato pa delo z urejevalnikom besedila, programom za predstavitve, elektronskimi preglednicami (včasih celo s podatkovnimi bazami) ter internetom. Ker je na šolskih računalnikih po celotni Sloveniji v veliki večini nameščena programska oprema podjetja Microsoft, se večina pouka informatike zreducira na uporabo tuje programske opreme, za katero država drago plačuje licence. Ena od možnih rešitev bi bila uporaba alternativne programske opreme (Linux, LibreOffice …) in seveda obvezno poučevanje osnov programiranja. V preteklosti je bilo nekaj osamljenih poskusov v tej smeri, nastal je projekt Računalništvo brez računalnika (Demšar, 2002), nastalo je kakšno diplomsko delo, kot npr. Učenje programiranja v Pythonu v osnovni šoli (Prevc Darja, 2015). Zgodila se je kakšna okrogla miza o računalniškem opismenjevanju v šolah, kjer so udeleženci

razpravljali, da bi učenci morali dobiti osnovna funkcionalna znanja programiranja, kodiranja, predvsem pa algoritmičnega mišljenja, ki je eden ključnih elementov funkcionalne pismenosti. To je način razmišljanja, s katerim lažje sledimo navodilom in postopkom ter poiščemo rešitve za kompleksne probleme (Računalništvo nas prehiteva na vsakem koraku. Mu šole sledijo?, 2016). Vsi tej poskusi in razprave pa nikoli niso rezultirali v pravem učinku v osnovnih in srednjih šolah, predvsem zato, ker ni bilo sistemskega pristopa na področju izobraževanja učiteljev, ki naj bi poučevali nove vsebine na nov način (Tomažin, 2002).

Zagotovo ni potrebno nikogar prepričevati, kako pomembna je dodana vrednost v sodobni ekonomiji in prihodnosti in kako pomembno je, da so mladi v koraku s sodobnimi tehnologijami, saj je to njihov sedanji svet in čedalje bolj tudi svet bodočnosti. Vse to pa sloni v veliki meri na veščini programiranja. V zanimivem prispevku o nagradi medijske hiše Delo za podjetje prihodnosti, ki ga je za leto 2017 prejelo visokotehnološko podjetje Dewesoft se Matjaž Schroll iz investicijskega sklada Templeton čudi temu, da v naših šolah ni ne duha ne sluha o robotiki in programiranju, vedah, ki bosta oblikovali prihodnji gospodarski razvoj (Kovič, Kapitanovič, 2017).

Človeka vse to žene k premišljanju, kako programiranje predstaviti dijakom (pravzaprav pretežno dijakinjam, kar je še dodaten izziv) v vseh programih. Vsaj osnov programiranja se lahko nauči vsak dijak in vsem je potrebno vsaj predstaviti to področje. Mogoče koga pritegne, morda celo do te mere, da postane programiranje njegov poklic, najmanj kar lahko pridobi pa je, da razume, kako »razmišlja« računalnik. Pri poizvedovanjih, ali so bili dijaki že v predhodnem izobraževanju (osnovna šola) kdaj seznanjeni s tovrstnimi vsebinami, bodisi pri rednem pouku ali pa pri interesnih dejavnostih ipd., so bili odgovori, da ne. Dijakom se že beseda programiranje zdi malce strašljiva in vtis je, da menijo, da mora to biti nekaj zelo kompliciranega in njim nedostopnega, skorajda tabu.

V nadaljevanju bo opisano, kako »razbiti tabu« in kako so bili na naši šoli skupaj z dijaki narejeni prvi koraki v programiranje. Vendar to so bili res le prvi koraki in zato je v prispevku opisano tudi, kateri bi lahko bili nadaljnji koraki, ob koncu prispevka pa tudi razmislek o možnostih za nadaljnje raziskovanje teme prispevka.

In še opomba glede naslova prispevka: vsebina prispevka je usmerjena pretežno v srednješolsko izobraževanje, vsekakor pa je programiranje primerno prav za vse smeri in stopnje šol in ne le srednje.

2. Razbijanje tabuja, da programiranje ni za vsakogar

V lanskem šolskem letu (2016/17) sem se odločila, da delček kurikuluma pri urah informatike posvetim uvodu v programiranje (čeprav to ni izrecno predvideno). Predvidela sem najmanj dve šolski uri (t.i. blok ura), v primeru zanimanja pa še dve zraven in sicer v obeh programih, kjer sem poučevala informatiko: ekonomski tehnik in predšolska vzgoja.

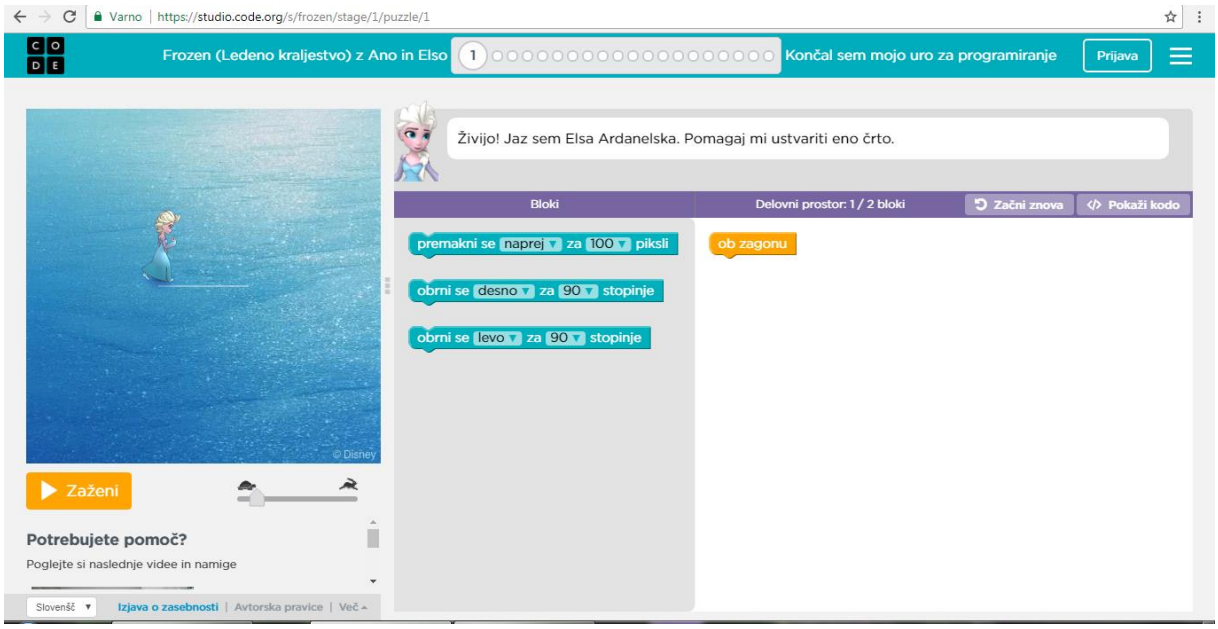
Znano je, da sta uvod in motivacija za uvajanje v novo področje zelo pomembni fazi učnega procesa. Na internetu je najti veliko motivacijskih videov, ki dijake prepričujejo, da je programiranje »obrt«, ki se je resnično lahko loti vsak. Eden takšnih je video »The hour of code is here« (The Hour of Code is here, 2013), v katerem so prikazani ljudje vseh starosti, vseh poklicev, med njimi tudi znani igralci in celo bivši predsednik ZDA Obama, ki so napisali različno število vrstic »kode« (programa). Podobnih motivacijskih video vsebin v

angleškem jeziku je na internetu kar precej in kadar učenci ne sledijo, ker njihovo znanje angleščine še ni dovolj dobro, lahko učitelj ustavi predvajanje videa po vsakem stavku ali dveh in vsebino skupaj z učenci prevaja (medpredmetno povezovanje: angleščina, informatika). Pravzaprav pa je ta video del velikega mednarodnega projekta Hour of Code (Hour od Code, 2017) v katerega je vključena tudi naša država.

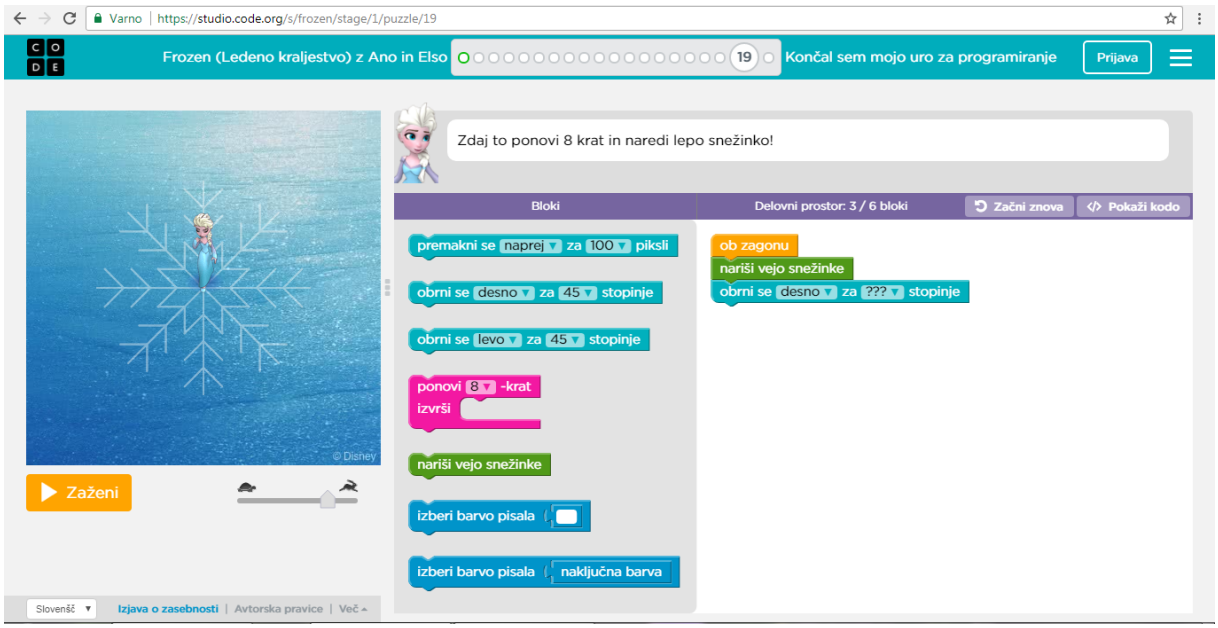
3. Dijaki sami napišejo prve vrstice kode

CodeWeek (CodeWeek, 2017) je povezovalna platforma za vse, ki si prizadevajo k širjenju programerskega znanja in ki jo v Sloveniji poganja ekipa prostovoljcev (brez lastnih sredstev). V okviru te platforme že pet let poteka Evropski teden programiranja CodeWeek (letos v oktobru). Od leta 2013 je na 30.000 tečajih programiranja sodelovalo več kot 1.500.000 mladih. Največ tečajev programiranja in delavnic digitalne pismenosti organizirajo šole, zato koordinatorji projekta zanje pripravljajo posebna gradiva, prilagojena tudi tistim učiteljem, ki programiranja niso vešči (Vse najboljše: CodeWeek praznuje 5. rojstni dan, 2017). Ob vsej hvaležnosti, da se je (znova) našlo nekaj zanesenjakov, ki vedo, kako pomembna so ta znanja pa je potrebno znova poudariti, da je za resno promoviranje programiranja v šolah to daleč premalo. Tudi učitelji, ki poučujejo v šolah, niso bili deležni pouka programiranja (velik del učiteljev celo sploh nikakršnega pouka računalništva in informatike) in verjetno čutijo do tega področja še večje »strahospoštovanje«.

Po ogledu različnih vrst gradiv namenjenih učiteljem so bili za uporabo v razredu izbrani video-vodiči oziroma t.i. vadnice s spletnega mesta projekta Hour of code, ki učence vodijo skozi proces ustvarjanja kode po principu od lažjega proti težjemu. Najboljše pri vsem pa je, da lahko vsakdo napreduje v lastnem tempu, vse kar potrebuje je le zadosti zmogljiv računalnik in dostop do interneta. Za uvod je bila izbrana tema iz popularne risanke Ledeno kraljestvo (Video-vodič Ledeno kraljestvo, 2017), ki je namenjen začetnikom, povezuje pa področja, kot so umetnost, mediji, glasba in matematika. Začne se z nekajminutnim videom z razlago tega kar bo sledilo, video pa je opremljen s slovenskimi podnapisi. Sledi serija dvajsetih lekcij, ki se nadgrajujejo. Dijak začne tako, da Elsa v skladu s programčkom, ki ga sam ustvari, najprej drsa le po preprostih linijah, na koncu pa že v obliki snežinke (Slika 1, Slika 2), vse ob zvočnih efektih, ki resnično spominjajo na drsanje po ledu.



Slika 1: Video-vodič Ledeno kraljestvo, lekcija 1



Slika 2: Video-vodič Ledeno kraljestvo, lekcija 19

Ker sem nekatere dijake hkrati poučevala tudi matematiko, smo lekcije izkoristili za utrjevanje pojmov iz geometrije (liki, koti, …). Učenci so bili videti zelo motivirani, lahko so se učili po metodi poskusov in napak, saj jih je video-vodič ob napakah sam vzpodbujal in usmerjal na pravo pot. Ker so delali v različnem tempu so tisti, ki so napredovali hitreje, pomagali onim, ki so bili bolj počasni. Sama sem učence le usmerjala in jim ob lekcijah, kjer so imeli težave zlepa nisem povedala pravilne rešitve ampak sem jih raje vzpodbujala, naj poskušajo nalogo reševati na različne načine. Dve uri, ki sta bili predvideni za uvod v programiranje sta minili, kot bi mignil in večina dijakov je izrazila željo, da bi nadaljevali.

4. Ali bi to lahko bil moj poklic?

Skoraj ni učitelja, ki ga učenci ne bi kdaj vprašali, zakaj se morajo učiti prav obravnavane vsebine, navadno to ubesedijo v vprašanju: »Pa kaj mi bo to koristilo?«. Velikokrat je učitelj v težavah, kako pojasniti »koristnost« vsebin, za katere zahteva, naj jih dijaki znajo. Učitelj, ki poučuje programiranje, z odgovori na podobna vprašanja nima prav nikakršnih težav. Le spomni učence na mobilne telefone, ki jih imajo (upajmo) v torbah in vso ostalo tehnologijo, ki nas vsak dan obdaja.

Ob koncu uvoda v programiranje je bilo dijakom kot odličen primer, kako pretvoriti tovrstna znanja v posel predstavljeno podjetje Outfit7. Dijaki poznajo virtualnega govorečega mačka Talking Toma in potem radi prisluhnejo oddaji Prava ideja, v kateri voditeljica predstavi in intervjuva ustanovitelja podjetja Outfit7, Izo in Sama Logina (Prava ideja, 2014).

5. Zaključek

Glavna ugotovitev je, da je ob zanimivih pristopih učence mogoče motivirati za programiranje, kljub začetnemu strahu in negotovosti. Dobro bi bilo tudi, ko bi v prihodnjih letih snovalci šolskih kurikulumov osnove programiranja uvrstili v obvezni del in to celo že v prve razrede osnovnih šol, kakor je to storila Finska. Na Finskem bodo namreč že v prvem razredu osnovne šole poučevali programiranje, saj so prepričani, da je to najboljši način izobraževanja za potrebe prihodnosti (Finska šola za 21. stoletje vključuje tudi programiranje, 2017).

Tudi na naši šoli bomo dijake še naprej seznanjali z osnovami programiranja, predvsem pa načrtujemo za tiste, ki jih bo programiranje posebej pritegnilo krožek, v katerem bodo lahko osnove nadgradili. Dijake zelo zanima izdelava lastnih igric, preproste variante igric pa je mogoče ustvariti tudi na spletnem mestu Hour of code.

Še poseben izziv je k programiranju pritegniti dekleta, ki so navadno še nekoliko bolj zadržana ob besedi »programiranje«. Mislim, da potrebujejo dobre zglede, ti pa vsekakor obstajajo. Navdih mladim dekletom je lahko Erika Pogorelc, ki se je z osnovnim poklicem frizerka pri 26 letih vpisala na Fakulteto za računalništvo in informatiko, po študiju odšla za leto dni v Kanado, nato pa sodelovala z ameriško neprofitno organizacijo Peer 2 Peer University, prek katere je med drugim delala z univerzo MIT in Mozillo (Ženske v tehnologiji, 2017). To pa je tudi zanimivo področje, ki bi ga bilo v prihodnosti mogoče še bolj poglobljeno raziskovati.

6. Literatura

CodeWeek (2017). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): http://codeweek.si/.

Demšar, J. (2002). *Seminar Računalništvo brez računalnika* (pridobljeno 30. 9. 2017): https://ucilnica.fri.uni-lj.si/course/view.php?id=219.

Finska šola za 21. stoletje vključuje tudi programiranje (2017). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): http://svetkapitala.delo.si/ikonomija/finska-sola-za-21-stoletje-vkljucuje-tudi-programiranje-1401# .

Hour of Code (2017). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): https://hourofcode.com/si .

Kovič, K., Kapitanovič, P. (2017). *Revolucija 4.0 žre svoje otroke. Bo tudi podjetniške zvezde? Nikakor ne!*, Svet kapitala, 27. oktober 2017.

Prevc, D. (2015). *U Učenje programiranja v Pythonu v osnovni šoli*, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=72693.

Prava ideja: Izza in Samo Login (2014). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): https://www.rtvslo.si/pravaideja/novica/806.

Računalništvo nas prehiteva na vsakem koraku. Mu šole sledijo? (2016). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): http://siol.net/digisvet/novice/racunalnistvo-nas-prehiteva-na-vsakem-koraku-mu-sole-sledijo-415952.

The Hour of Code is here (2013). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): https://www.youtube.com/watch?v=FC5FbmsH4fw.

Tomažin, M. (2002). *Uporaba informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*, Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani. Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/tomazin22.pdf.

Video-vodič Ledeno kraljestvo (2017). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): https://studio.code.org/s/frozen/stage/1/puzzle/1.

Vse najboljše: CodeWeek praznuje 5. rojstni dan (2017). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): http://www.arnes.si/vse-najboljse-codeweek-praznuje-5-rojstni-dan/.

Ženske v tehnologiji (2017). Spletna stran (pridobljeno 30. 9. 2017): https://www.dnevnik.si/1042770943/posel/zaposl/zenske-v-tehnologiji-programiranje-so-v-resnici-zacele-zenske.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Tomažin je po študiju elektrotehnike dokončala doktorat iz informacijsko-upravljalskih ved, zatem pa še magisterij s področja matematike. Zaposlena je na Ekonomski in trgovski šoli ter Višji strokovni šoli v Brežicah kot učiteljica informatike in matematike (z več kakor 25-letnimi izkušnjami v poučevanju), od aprila 2017 pa kot ravnateljica. Področja, ki jih proučuje in ki jo (v profesionalnem smislu) zanimajo, so uporaba informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju, uvajanje programiranja v srednješolske programe ter didaktika poučevanja matematike. V zvezi s tem je opravila tudi nekaj raziskav, rezultate katerih je objavila v različnih publikacijah in jih predstavila na mednarodnih konferencah.

Izdelava izdelka z aplikacijami IKT skozi dva modulna predmeta

Creating a Product with ICT Applications through two Modular Objects

Leopold Grahek

Srednja šola Črnomelj
leopold.grahek@guest.arnes.si

Povzetek

V projektni nalogi je opisan postopek izdelave izdelka, izveden z dijaki programa Strojni tehnik in ob izdatni pomoči informacijsko-komunikacijske tehnologije v razredu ter delno v delavnici na CNC-(computer numeric control) stroju. Cilj projektne naloge je bil razviti informacijsko-komunikacijske kompetence pri dijakih.

Izdelek je nastajal pri treh predmetih, združenih po horizontali in vertikali. Dva predmeta sta modulna, eden pa je iz odprtega kurikula, in sicer gre za CAM 1 (vaje CNC-programiranja). Pri predmetu M9-PM (prostorsko modeliranje s pripravo tehnološke dokumentacije) je bila najprej opravljena ročna meritev, sledila sta ji risanje skice izdelka in na koncu še izdelava modela v programu SolidWorks, ki vsebuje aplikacijo, v kateri je bila izdelana delavniška risba.

V nadaljevanju so bili pri predmetu M10-RPT (računalniško podprte tehnologije) s pomočjo tabel določeni parametri odrezovanja orodij, ki so bili že prej določeni. V programu QAPT (2,5D) so bili narisani profili in izdelan je bil program za CNC-stroj. Za boljšo predstavo je strojno programiranje potekalo tudi v aplikaciji SolidCAM (3D). V obeh programih je bila generirana NC-koda, ki jo razume samo CNC-stroj.

Pri predmetu CAM1 je bila NC-koda v delavnici prenesena na CNC-frezalni stroj. Surovec je bil vpet, programska ničla določena in izdelek narejen.

Na računalniškem trikoordinatnem stroju ZEISS sta bila izdelana program in prekontrolirani izdelek. Dimenzije so zapisane v merilnem protokolu.

Ključne besede: CNC-stroj, QAPT, SolidWorks, SolidCAM, tehnološki postopek, trikoordinatno merjenje.

Abstract

In the project work, the process of a product's creation is described. The process was carried out by the students of the Mechanical Engineering program, with the help of ICT in the classroom and partly in the workshop with the CNC machine. The goal of the project was to develop ICT competencies among students.

The product was created within three subjects that were combined both vertically and horizontally. Two of the subjects are modular, the third one is from an open curriculum, i.e. CAM 1 (CNC programming exercises). In the M9-PM class (spatial modelling with the preparation of technological documentation), manual measurements and sketching were carried out first. This was followed by the creation of a model in SolidWorks. SolidWorks contains an application in which the workshop drawing was created.

Then, the parameters of cutting tools, which had already been defined before, were set with the help of tables in the M10-RPT class (computer-assisted technologies). The profiles were drawn, and the program for the CNC machine was created in the QAPT program (2,5D). For a better perception, the mechanical programming was carried out in the SolidCAM (3D) application as well. In both programs, a NC code was generated, which is understood only by the CNC machine.

In the CAM1 class, the NC code was transferred to the CNC machine in the workshop. The raw material was prepared, the program zero point was defined and the product was produced.

On the computer-controlled three-coordinate measuring machine ZEISS, the program and the examined product were created. The dimensions are recorded in the measurement protocol.

Keywords: CNC machine, QAPT, SolidCAM, SolidWorks, technological process, tri-coordinate measurement.

1 Uvod

Učitelji se moramo zavedati, da pomembno vplivamo na skupno prihodnost in razvoj prihodnosti mladih. Sem učitelj strokovno-teoretičnih predmetov in praktičnega pouka, ki ga izvajamo v šolskih delavnicah. Krovno področje, ki ga poučujem, zajema tehnologijo odrezovanja, računalniško programiranje s pomočjo programov QAPT in SolidCAM, modeliranje izdelkov in izdelavo delavniške dokumentacije s programom SolidWorks. To so obenem področja, ki jih obdelamo v razredu. Področje tehnologije in programiranja obdelamo pri predmetu M10–RPT (računalniško podprte tehnologije), področje modeliranja in delavniške risbe pa pri predmetu M9-PM (prostorsko modeliranje in priprava tehnološke dokumentacije).

Glede na zmožnosti, ki jih imamo kot šola, dajemo IKT velik poudarek, saj se zavedamo, da so to znanja in spretnosti, ki jih bodo zdajšnji dijaki potrebovali v življenju. V projektni nalogi smo si na ravni šole zadali nalogo, da bomo z večinsko pomočjo IKT izdelali tehnološki postopek, pridobili NC-kodo, ki jo razume samo stroj, narisali model ter izdelali delavniško risbo, ki nam bo podlaga za izdelavo izdelka na stroju. Na koncu bomo še kontrolirali ustreznost dimenzij. V projektni nalogi se ob nastajanju izdelka izpolnjujejo in prepletajo vsebine iz dveh modulnih predmetov – M9-PM (prostorsko modeliranje z izdelavo delavniške dokumentacije) in M10-RPT (računalniško podprte tehnologije).

2 Splošno o programiranju in CNC-strojih

Programiranje je postopek izdelave opisanega zaporedja ukazov na podlagi delavniške risbe obdelovanca, datoteke orodij in drugih posebnih programskih navodil, vključuje pa tudi pripravo informacij v obliko, ki je razumljiva CNC-sistemu (Balažic, 2012).

CNC-stroju moramo podati seznam ukazov za gibanje orodja, ki ga imenujemo krmilni program. Program je zaporedje geometrijskih in tehnoloških ukazov, napisanih v obliki, ki jo razume krmilna enota posameznega CNC-stroja. CNC-program je torej zaporedje programskih ukazov, ki nekemu CNC-stroju določa postopek izvajanja potrebnih delovnih operacij s ciljem obdelave določenega obdelovanca na podlagi relativnih pomikov med njim in orodjem. Tak CNC-program pa poleg že omenjenih geometrijskih informacij dodatno vsebuje še vklopne oz. izklopne informacije in pomožne programske funkcije, tako da lahko celoten postopek izvajanja operacij na stroju poteka povsem avtomatično (Balažic, 2012).

Program je sestavljen iz programskih stavkov, ki predstavljajo eno izmed operacij (pozicioniranje, delovni gib, vklop/izklop ...). Stavek je sestavljen iz posameznih besed, ki predstavljajo vrsto opravil, potrebnih za eno operacijo (nastavitev števila vrtljajev, rezalne hitrosti, podajanja, koordinat, menjava orodja ...). Besede so sestavljene iz posameznih črk in niza številk s predznakom. Vrednosti koordinat x, y in z vnašamo v milimetrih (Balažic, 2012).

V praksi se uporabljajo trije načini programiranja, ki lahko nastopajo v več variantah (Balažic, 2012):

- ročno programiranje;
- ročno programiranje neposredno na stroju;
- strojno programiranje s podporo računalnika in programskih sistemov.

Številka stavka	Podatki o poti		Stikalni podatki			
N10	**G01**	**X10 Y130 Z45**	**F200**	**S1000**	**T03**	**M03**
	Način pomika	koordinate ciljne točke	pomik	št. vrtljajev gl. vretena	št. orodja	vrtenje v desno

Slika 20: Programski stavek

–

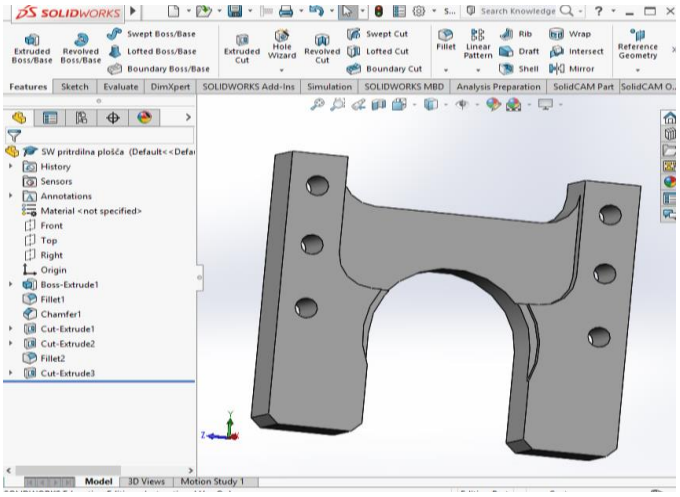
2.1 Modeliranje izdelka v SolidWorks

Modeliranje izdelkov pomeni, da model na podlagi delavniške risbe ali skice izdelka narišemo v računalniški aplikaciji (Balič, 2002). Poznamo več vrst aplikacij za modeliranje – najbolj razširjene so CATIA, SolidWorks, Pro Engineer in MasterCAM. Aplikacije se vizualno razlikujejo, v osnovi pa »razmišljajo« enako, kar pomeni, da je za nekoga, ki obvlada delo na enem modelirniku, priučitev na drugega načeloma zelo hitra. Tako naši dijaki po zaključku šolanja, ko začnejo z delom v podjetjih, s tem nimajo nobenih težav.

Kratica CAD (angl. Computer Aided Design) pomeni računalniško podprto konstruiranje, ki pri snovanju izdelkov uporablja računalniške in programske sisteme (Balažic, 2012).

Računalniško konstruiranje med drugimi v osnovi zajema naslednje aktivnosti (Balič, 2002):

- snovanje in razvoj izdelkov;
- konstruiranje sklopov, elementov in detajlov;
- analiziranje in ovrednotenje konstrukcije;
- modificiranje oz. popravljanje modela.



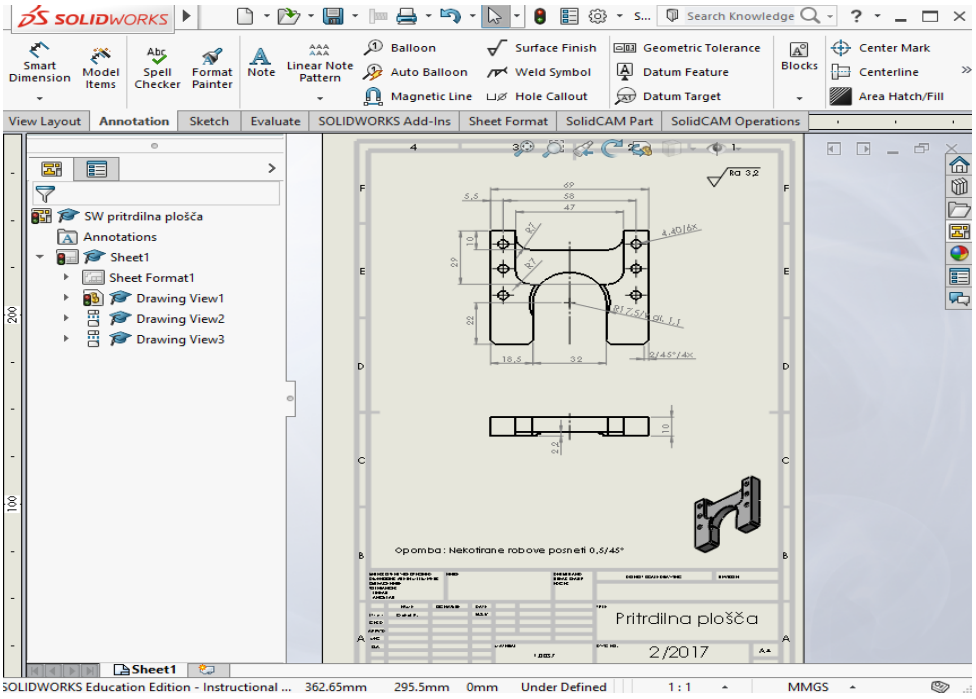
Slika 2: Model izdelka v SolidWorks

Dijaki so v računalniški učilnici pri predmetu M9-PM (prostorsko modeliranje s pripravo tehnološke dokumentacije) na podlagi izmerjenih dimenzij s pomičnim merilom narisali model v SolidWorksu. Modeliranje poteka po določenih zakonitostih oz. vrstnem redu (Balič, 2002). Najprej v SKETCH narišemo osnovne gradnike modela. Sledi uporaba značilk (komande FEATURES), s katerimi lahko gradimo model (izvlek, izrez, izvrtine, razmnoževanje lukenj …). Model gradimo postopoma, kar pomeni, da uporabljamo v eni fazi samo eno komando (npr.: izvlek/extruded boss). Ko je model končan, je na vrsti naslednja faza – izdelava delavniške risbe v sorodni aplikaciji SolidWorksa.

2.2 Izdelava delavniške risbe

Delavniška risba je dokument, iz katerega je možno razbrati vse potrebne podatke za izdelavo izdelka. Narisana je v standardnem merilu, vsebuje točno potrebno število pogledov, da lahko nemoteno razberemo obliko in dimenzije. Če je treba, dodamo tudi zahtevano trdoto in toplotni postopek (Prebil, 2011).

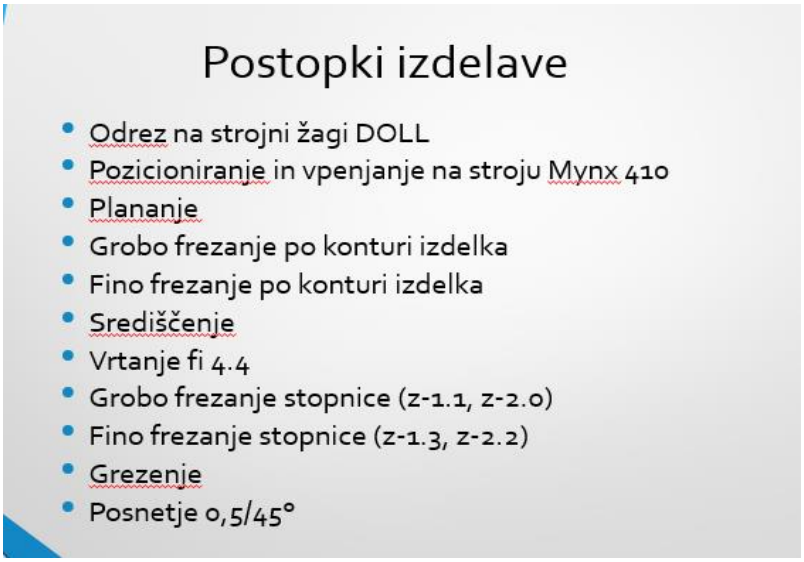
Risbo se generira na podlagi narisanega modela. Število potrebnih pogledov (naris, tloris, stranski ris in morebitne prereze) izberemo oz. po presoji določimo sami (Prebil, 2011).



Slika 3: Delavniška risba v SW

2.3 Določanje tehnološkega postopka

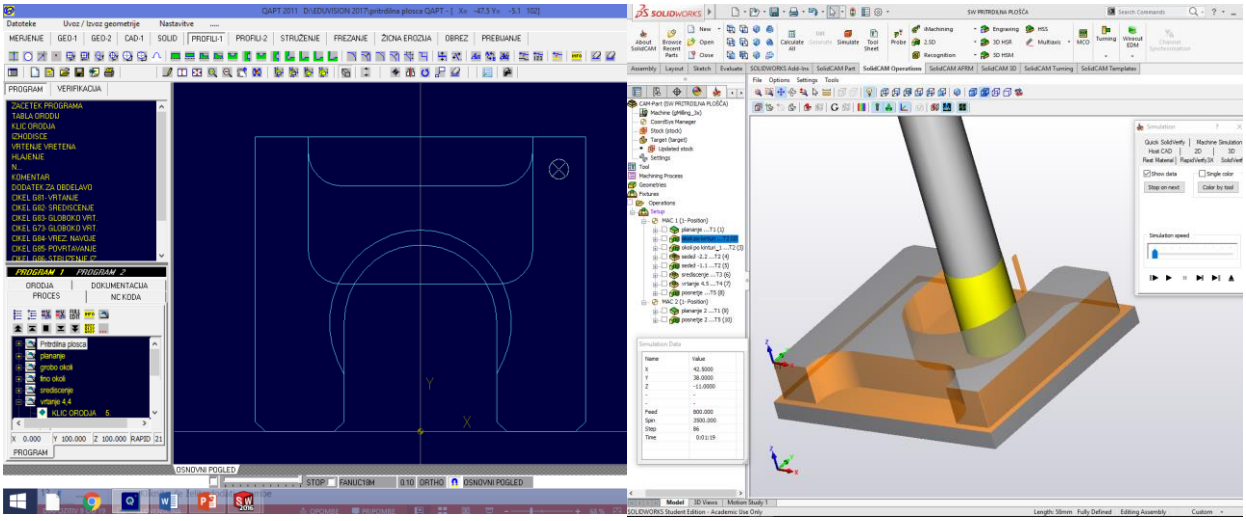
Na podlagi delavniške risbe smo pri predmetu M-10 (računalniško podprte tehnologije) najprej določili tehnološki postopek, po katerem bomo prišli v logičnem zaporedju in z določenimi/izračunanimi parametri orodij do končnega izdelka (Puhar in Stropnik, 2011). Pri predmetu M-10 smo se ukvarjali s strojnim programiranjem. Uporabili smo dve računalniški aplikaciji, in sicer QAPT (2,5D) in SolidCAM (3D). Cilj strojnega programiranja je NC-koda, ki jo razume samo stroj, za katerega je narejen postprocesor. V našem primeru je to krmilje na CNC-frezalnem stroju FANUC 18M.



Slika 4: Tehnološki postopki izdelave

2.4 *Programiranje v programu QAPT in SolidCAM*

Kratica CAM (angl. Computer Aided Manufacturing) pomeni računalniško podprto proizvodnjo, pod katero razumemo uvajanje računalniškega vodenja v postopke proizvodnje in montaže. Tradicionalno se CAM opredeli kot orodje za NC-programiranje, pri čemer se 3D-modeli, ustvarjeni v CAD-programih, uporabljajo za generiranje NC-kode, ki poganja numerično krmiljene obdelovalne stroje (Balič, 2002).



Slika 5: Programiranje v QAPT in SolidCAM

V splošnem lahko sistem za računalniško podporo programiranja CNC-strojev razdelimo na naslednje štiri podsisteme (Balič, 2002):

- *Vhodne informacije*: risba ali 3D-modeli.
- *Baza podatkov*: predstavlja osnovo in predpogoj za uspešno delo. Vsebuje vse pomembne tehnološke podatke, ki omogočajo avtomatsko določanje tehnologije.
- *Procesor*: je niz programov, ki ob upoštevanju vhodnih informacij in baze podatkov določa pot orodja po vnaprej določeni strategiji. Namen procesorja je priprava tehnoloških in geometrijskih podatkov o CNC-obdelavi izdelka, neodvisno od stroja, na katerem bo konkretni izdelek izdelan. Možna je tudi simulacija izdelave.
- *Postprocesor*: njegova naloga je, da iz procesorja dobljene informacije predela za točno določen CNC-stroj in krmilno CNC-enoto.

Postopek izdelave CNC-programa poteka po naslednjih korakih (Balažic, 2012):

- priprava risbe ali modela v enem izmed programov za risanje oziroma modeliranje;
- določitev tehnologije, tj. načina obdelave;
- določitev orodja;
- določitev in optimiranje tehnoloških parametrov;
- izpolnitev orodnega lista in skice vpetja;
- izdelava programa in simulacije;
- izbira CNC-stroja oziroma krmilja in generiranja CNC-programa za izbrani stroj.

2.5 *Izdelava izdelka na stroju Daewoo Mynx 410*

Ko je postprocesirana NC koda poslana na stroj, lahko začnemo z izdelavo izdelka. Določili smo vpetje v hidravlični primež. Orodja smo izmerili na stroju in njihove značilnosti

(dolžina, premer) vnesli v register orodij na računalniku stroja. S tipalom smo določili izhodišče obdelovanca – programsko ničlo, ki se mora obvezno ujemati z ničlo, ki smo jo predvideli pri strojnem programiranju.



Slika 6: Frezalni stroj Mynx 410

CNC-stroji so zaradi varnosti zaprti in med obratovanjem ni možno posegati v delovno področje.

Sledi izvajanje programa s komando SINGLE BLOCK. To pomeni, da zaradi varnosti spremljamo oz. izvajamo program postopoma oz. po stavkih. Med podprogrami izvajamo vmesno merjenje – avtokontrolo.

2.6 Kontrola na 3D-merilnem stroju Zeiss

Merjenje oz. kontrolo končnega izdelka izvajamo v posebnem prostoru, ki ima konstantno temperaturo, vlažnost in je ločen od vibracij, ki jih povzročajo stroji. Pred merjenjem moramo določiti tako točke merjenja na izdelku kot tudi dovoljene odstopke dimenzij. Zahteve shranimo kot program na merilnem stroju. Sledi avtomatsko izvajanje oz. potovanje tipala po izdelku. Na koncu nam merilni stroj dimenzije, ki so dobre oz. v tolerančnem območju, pobarva zeleno, dimenzije, ki niso v dovoljenem območju, pa rdeče.



Slika 7: Trikoordinatni merilni stroj ZEISS

Zahtevane podatke izpišemo na tiskalniku in jih priložimo kot protokol končnemu kupcu ali shranimo zase kot informacijo.

3 Zaključek

V nalogi je predstavljen primer razvijanja IKT-kompetenc dijakov v srednješolskem programu Strojni tehnik. S širokim naborom znanj uporabe računalniških aplikacij, ki jih ponuja trg, in tudi z obvladovanjem tehnologije v stroki si lahko učitelj za izziv izbere realen izdelek. Ob tam lahko skozi več modulnih predmetov izpolni predpisani učni načrt podajanja vsebine snovi, ki se v modulih prepleta s končnim namenom oz. skupnim ciljem: narediti izdelek. Ker živimo v času razmaha IKT-računalniških aplikacij, se jih poslužujemo, kolikor nam omogoča zavod oz. naše znanje.

Pri dijakih opisani način usvajanja novih znanj naleti na pozitiven sprejem. Današnje generacije so tudi sicer dovzetnejše za delo z računalnikom, zato je naša naloga samo, da jih motiviramo pri uporabi strokovnih računalniških aplikacij. Tu se zna pri dijakih včasih pojaviti odpor ali nezainteresiranost, saj hitro ugotovijo, da se znanja prepletajo, zato jim samo predhodno usvojeno (celostno) znanje omogoča nadaljnje delo. Vsaka snov iz nižjih letnikov, ki ni utrjena, jim manjka. Zatorej se takšnih projektov lotimo v zadnjem (četrtem) letniku programa Strojni tehnik, ko naj bi dijaki obvladali večji del snovi, predelane v prvih treh letih. Pozitiven odziv doživimo tudi pri vajah, tj. izdelavi izdelka. Dijaki so zelo ponosni nase, ko vidijo realen izdelek, ki je nastal z njihovim znanjem in s pomočjo stroja.

Usvajanje novih IKT-kompetenc je permanenten proces, ki poteka skozi vse življenje. Z usvojenim šolskim znanjem mladostniki ne bodo imeli težav z nadgradnjo znanja na fakultetah ali pri prestopu v realno proizvodnjo ob nastopu delovnega razmerja. Dijaki so s temi znanji zaposljivi brez večjih težav.

4 Viri in literatura

Balažic, R.: Računalniško podprta proizvodnja. Murska Sobota: Franc Franc, d. o. o., 2012.

Puhar, J., Stropnik, J.: *Krautov strojniški priročnik*. Ljubljana: Littera picta, 2011.

Prebil, I.: *Tehnična dokumentacija.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 1995.

Balič, J.: *CAD/CAM postopki*. Maribor: Fakulteta za strojništvo, 2002.

Kratka predstavitev avtorja

Leopold Grahek, dipl. inž. strojništva, je diplomiral na Fakulteti za industrijski inženiring (FINI) v Novem mestu. Na Srednji šoli Črnomelj poučuje strokovne module v programih Strojni tehnik (PTI) in Oblikovalec kovin – orodjar (SSI). V šolskih delavnicah z dijaki izvaja tudi vaje. Dolga leta je bil tudi sam na delovnem mestu tehnologa in operaterja v delavnicah, zato ima veliko praktičnih izkušenj, ki jih implementira pri teoretičnem delu pouka.

Aktivno se ukvarja in dodatno izobražuje s tehnologijo odrezovanja in s CAD/CAM-področjem. Redno se udeležuje tudi seminarjev in srečanj v strojni stroki. V popoldanskem času izvaja izobraževanje na področju CAD/CAM za odrasle v sodelovanju z Zavodom za zaposlovanje.

Z dijaki se vsakoletno udeležuje srečanj strojnih šol, na katerih predstavijo projekte, ki so jih naredili pri pouku. Dijakom in študentom je mentor pri zaključnih nalogah in diplomah.

Projektno učno delo in program SolidWorks

Projeckt Working and the SolidWorks Program

Gregor Cindrič

Srednja šola Črnomelj
gregor.cindric@ss-crnomelj.si

Povzetek

V prispevku bo opisana izvedba učnih ur pri predmetu iz odprtega kurikula za program strojni tehnik, pri katerem se za izdelavo modelov, sestavov in ostale tehnične dokumentacije uporablja program SolidWorks. Ko se bliža konec šolskega leta in imajo dijaki v večini že zaključene ocene, motivacija za učenje pade. Cilj naloge je bil dvigniti raven motivacije v zadnjem mesecu.
Dijaki so bili razdeljeni v dve skupini. Vsaka skupina je imela svoj predmet, katerega je najprej razstavila in posamezne dele zmodelirala v programu. Pri določevanju mer so si pomagali z merili in s tem ponovili pravilnost merjenja in odčitavanja. Pogovorili smo se o posameznih materialih v sestavu in pomembnih površinah ter tolerancah.
Prispevek pojasni, kako lahko s pomočjo malo drugačne izvedbe pouka dijake motiviramo, da uporabijo in povežejo pridobljena znanja več predmetov ter razvijajo sposobnosti za skupinsko delo.

Ključne besede: motiviranje, projektno delo, uporaba IKT, vzvratno inženirstvo

Abstract

The article will describe the implementation of lessons with the machinist technicians using the SolidWorks program. The experience tells us that when students get their final marks their motivation drops. This often happens at the end of the school year. The lack of motivation in the final month was the main reason for using different methods of learning.
The students were divided into two groups. Each group had a different object from which they had to make models and documentation using SolidWorks. When specifying the dimensions, they used the scales and at the same time revised the correctness of measurement and reading. We talked about the materials they used in the objects and the important dimensions.
The article illustrates that with the help of a little different lesson implementation we motivate the students to use the knowledge from different subjects and connect it. At the same time the students learn how to operate in groups.

Keywords: IT, motivation, project work, reverse engineering

1. Uvod

Izkušnje kažejo, da je potrebno za uspešen pouk po določenem času spremeniti poučevalno metodo. Le-to pa je potrebno prilagoditi znanju dijakov, možnostim izvedbe in dopuščanju znotraj predmetnega kurikula. V prispevku bo predstavljena izvedba projektnega dela, v katerem je zajeta ponovitev snovi predmetov nižjih letnikov in uporaba znanja pri tekočem predmetu. Projektno delo je bilo izvedeno pri predmetu z imenom CAD, ki ga ima šola v odprtem kurikulu v programu strojni tehnik. Pri tem predmetu (kratica izhaja iz angleščine Computor Aided Designe) se učenci drugega letnika spoznajo s programom SolidWorks. Z

njegovo uporabo se učijo modeliranja izdelkov, sestavljanja posameznih modelov v sklope, osnove animacije in analize gibanja ter izdelavo delavniških in sestavnih risb.

Za projektno delo je značilno, da učitelj vodi učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki jih je postavil v sodelovanju z učenci na začetku izvajanja projekta. Med potekom projekta učitelj spodbuja, usmerja in pomaga učencem pri učenju oziroma pri izvajanju aktivnosti, ki so jih učenci prevzeli ob načrtovanju izvedbe projekta. Dijaki pa se samostojno učijo ob posredni učiteljevi pomoči, opazujejo nek pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, izvajajo neko praktično aktivnost in podobno (Novak, 1990).

Pomembni lastnosti izvedenega projektnega dela pa sta tudi nujnost povezovanja in obnovitve snovi preteklih let ter sodelovanje in delo v skupini. Za uspešen zaključek pa so dijaki morali uporabiti tudi znanje IKT-tehnologije.

Za izvedbo naloge smo uporabili postopek, imenovan vzvratno inženirstvo (reverse engineering). Zanj je značilno, da omogoča pretvorbo fizičnih modelov v računalniške numerične modele z namenom nadaljnje uporabe le-teh. Postopek se uporablja v primerih, ko:

- je tehnična dokumentacija izgubljena ali neobstoječa. Na osnovi vzvratnega inženirstva izdelamo dokumentacijo, ki jo lahko kasneje uporabimo za popravilo izdelka ali za izdelavo novega.
- želimo analizirati izdelek (spoznati delovanje izdelka, njegove sestavne sklope, njegov način izdelave).
- želimo ustvariti varnostno digitalizacijo objekta. Digitaliziramo npr. predmete zgodovinske ali kulturne vrednosti, da jih lahko ob morebitni poškodbi ali uničenju popravimo ali izdelamo nove.
- želimo izdelati nelicenčne kopije.
- želimo podrobneje spoznati zgradbo in delovanje za raziskovalne namene.

Vzvratno inženirstvo loči med štirimi koraki:

- 3D-digitalizacija realnega modela;
- obdelava zajetih podatkov (popravljanje izmerjenih točk, sestavljanje podatkov, rezanje odvečnih točk …);
- izdelava CAD-modela;
- tehnične in tehnološke dokumentacije.

V predstavljenem primeru so dijaki ročno izvajali meritve objekta. V industriji pa se danes za digitaliziranje objektov uporablja 3D skeniranje, s katerim pridobimo volumski ali površinski model, ki ga lahko še dodatno računalniško obdelamo (Botolin in Gazvoda, 2012).

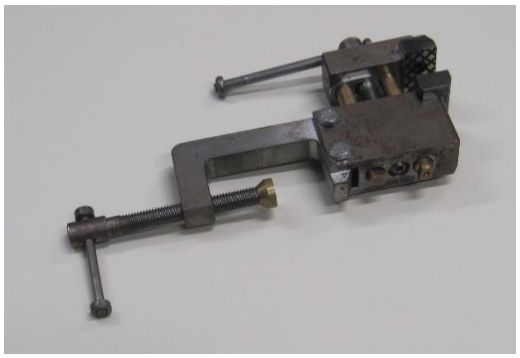
2. Osrednji del

Dijakom sta bila predstavljena dva predmeta (primeža). Določili smo tudi zahteve projekta, med katerimi so bili: izris modelov na podlagi fizičnega predmeta, sestava modelov v celoto, preverjanje delovanja sestava in izris delavniške dokumentacije. V nadaljevanju je opisan postopek izvedbe projekta po posameznih korakih.

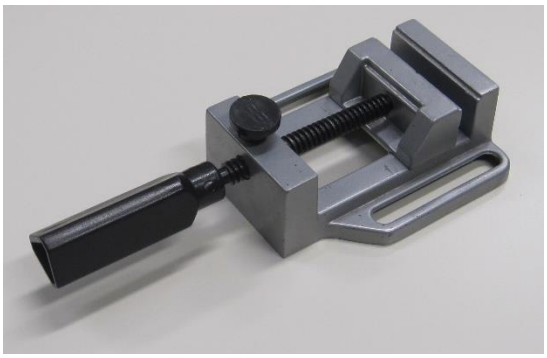
2.1 Delitev v skupine

Razred je bil razdeljen v dve skupini. Prvi dve vrsti dijakov po sedežnem redu (8 dijakov) sta za izdelavo dobili primež, ki je prikazan na sliki 1, drugi dve vrsti (7 dijakov) pa primež,

ki je na sliki 2. Zanimivo je bilo opazovati, kako so se znotraj skupine – brez izvolitve – samoiniciativno izoblikovali vodji, ki sta narekovali razporeditev dela.



Slika 1: Primež prve skupine

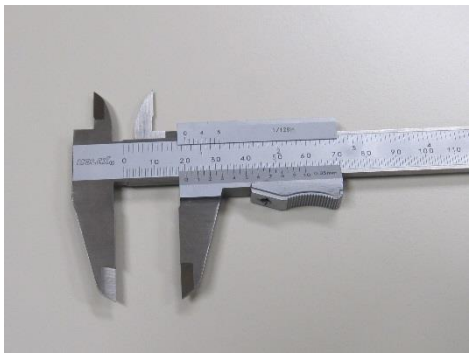


Slika 2: Primež druge skupine

2.2 Razstavljanje in merjenje

Vsaka skupina je razstavila svoj primež. Pred tem pa so bili opozorjeni, naj bodo previdni, da se posamezni deli ne zamešajo ali izgubijo in da si zapišejo vrstni red z namenom kasnejšega sestavljanja predmetov dela.

Sledilo je določanje dimenzij posameznih delov z namenom, da lahko narišejo modele s pomočjo računalniškega programa. Dijaki so ponovili merjenje z uporabo pomičnega merila, ki ga uporabljajo pri praktičnem pouku. Primer pomičnega merila, ki so ga uporabljali dijaki, je prikazan na sliki 3. Meritve, ki so jih opravili, so prenašali na računalniške modele. Slika 4 prikazuje dijake med merjenjem in izdelavo modelov. Na tem mestu so se pojavile prve težave. Dijaki so se namreč zelo trudili čim bolj natančno izmeriti posamezne dimenzije svojega dela in so nato te dimenzije uporabili pri risanju modelov. Pozabili pa so, da morajo biti določene dimenzije delov, ki so v kontaktu, enake (npr. pozicija in dimenzija izvrtin skozi katere gre vodilo). Šele pri sestavljanju modelov so odkrili napako, ki je nastala zaradi pomanjkljivega sodelovanja.



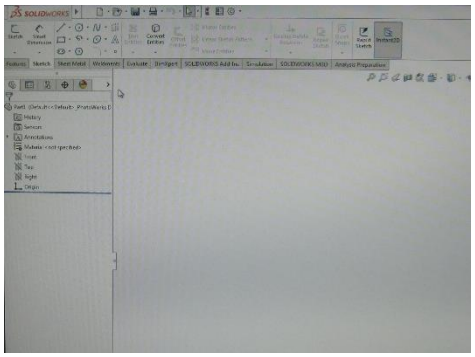
Slika 3:Uporabljeno pomično merilo



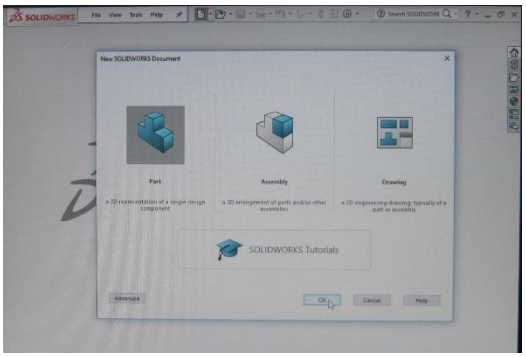
Slika 4: Dijaki med izvajanjem naloge

2.3 Risanje modelov v SolidWorksu

SolidWorks je računalniški program, ki omogoča modeliranje, sestavljanje, simulacije, trdnostne analize, izdelavo delavniške dokumentacije in še veliko več. Njegova uporaba je relativno preprosta, z njim pa lahko narišemo modele zelo različnih oblik. Programsko okolje s posameznimi funkcijami za modeliranje izdelka je vidno na sliki 5.



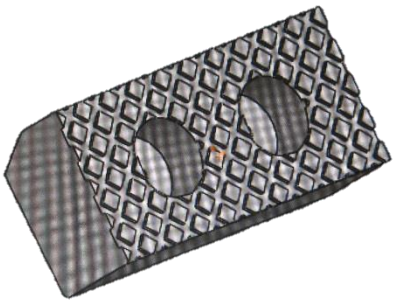
Slika 5: Orodna vrstica z funkcijami



Slika 6: Izbira novega dokumenta

Na sliki 6 je prikazano prvo pogovorno okno, kjer lahko izberemo med izdelavo modela (part), sestavljanje modelov v celoto (assembly) ali pa izdelavo delavniških risb (drawing). Skozi projekt so bile uporabljene vse tri opcije.

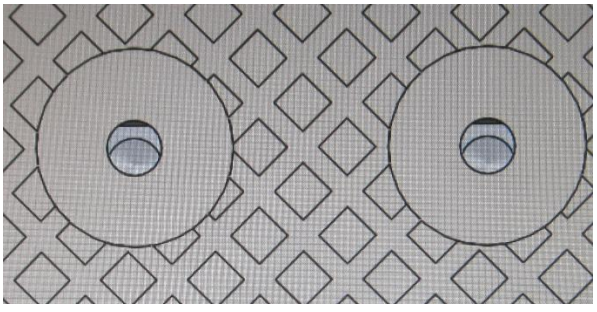
Dijaki so izkoriščali in utrjevali pridobljeno znanje skozi celo šolsko leto pri predmetu CAD. Poleg pravilne izdelave modela pa so dijaki morali okvirno tudi določiti materiale, iz katerih so bili narejeni posamezni deli primeža. Na prvem srečanju (tri šolske ure) jim je uspelo razstaviti primeže, določiti njihove dimenzije in jih po teh dimenzijah tudi zmodelirati. Kako izgleda narisan model enega dela prvega primeža (čeljust), vidimo na sliki 7.



Slika 7: Model čeljusti prvega primeža

2.4 Sestavljanje modelov v sestav z uporabo SolidWorksa

Ko so bili modeli izdelani, jih je bilo potrebno še sestaviti. Pri sestavljanju posameznih delov je hitro opazno, če določeni deli ne gredo skupaj. Ko sestavljamo, dodajamo korelacije med posameznimi površinami, črtami, središči in podobno. Če ena korelacija izključuje drugo, potem program javi, da določenih povezav med deloma ne more vzpostaviti ali pa je jasno vidno, da se material enega modela zajeda v drugega. Slika 8 prikazuje napako, kjer izvrtine čeljusti (v ospredju) ne sovpadajo z izvrtinami vodil (sivi del v ozadju).



Slika 8: Vizualna napaka izvrtin, ki niso soosne

Pri meritvah imamo vedno tudi merske napake in pogreške. Tako, kot ni mogoče nobenega izdelka obdelati z absolutno natančnostjo, tudi nobene mere ne moremo ugotoviti povsem natančno. Vzroki za napake so pogreški merilnega sredstva, vplivi okolice in osebni vplivi (Jež, 1998).

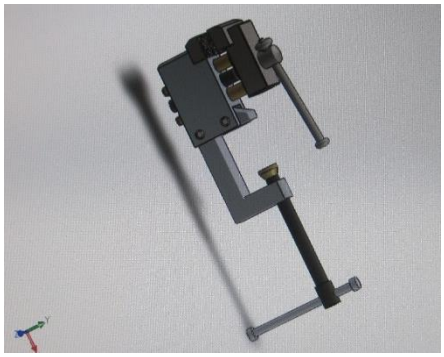
Dijaki so spregledali dejstvo, da so vsi izdelki izdelani z določenimi odstopanji oziroma z različnimi tolerancami. Dimenzije bi bilo potrebno ustrezno zaokroževati, oni pa so izmerjene vrednosti (na desetinke natančno) vnašali v modele. Ker so različni dijaki različno določili dimenzije, ki pa so bile pomembne pri sestavljanju (na primer izvrtina na nosilcu mora sovpadati z izvrtino na čeljusti primeža), jim je računalniški program javljal napake. Že v prvi uri sestavljanja so ugotovili, zakaj je pomembno, da sodelujejo med seboj in so začeli iskati napake ter jih odpravljati.

2.5 Popravljanje modelov

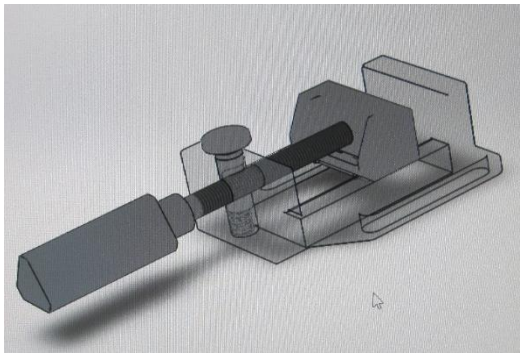
Napake v modelih se popravi tako, da se v drevesni strukturi poišče del, katerega želimo spremeniti ter to spremembo vnesemo v obstoječi model. Če ta sprememba ne vpliva bistveno na nadaljnjo strukturo, potem je hitro zamenljiva, v nasprotnem primeru program izpiše besedilo o neskladju in obarva dele drevesne strukture, ki jo je še potrebno popraviti.

Tukaj sta pomembni vlogi imeli vodji, saj sta za popravljanje posameznih podsklopov zadolžila pare, ki so posamezne dele podsklopov tudi narisali. Ker je načinov, kako zmodelirati določen predmet več, je bilo pomembno, da so jih popravile tiste osebe, ki so jih narisale. Tako so uspeli hitreje locirati napake in spremembe tudi vnesti. Kljub temu pa so za popravke potrebovali štiri šolske ure.

Takoj ko so ugotovili, da so naredili napake pri prvem delu (neskladne dimenzije), je bilo čutiti padec motivacije, ki se je zaradi daljšega časa vnosa popravkov samo še stopnjeval. Nekaj olajšanja, razbremenitve in motivacije za naprej so pridobili, ko jim je popravke vendarle uspelo vnesti do te mere, da so bili deli postavljeni na pravilne lokacije in so imeli ustrezno gibanje. Skupaj so za sestavljanje in popravljanje modelov dijaki porabili štiri šolske ure. Sliki 9 in 10 prikazujeta popravljena končna sestava obeh primežev.



Slika 9:Sestavljen prvi primež



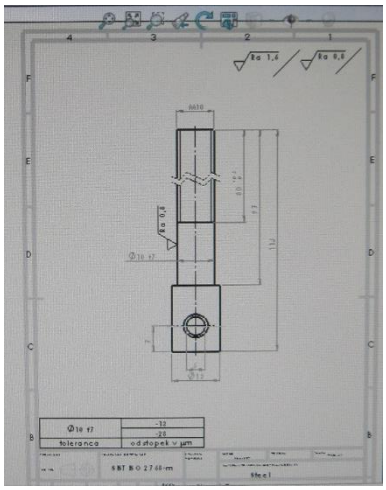
Slika 10: Sestavljen drugi primež

2.6 Izdelava delavniških risb

Delavniška risba je risba, ki prikazuje predmet z vsemi podatki za izdelavo določenega izdelka. Narisana je v standardnem merilu z uporabo standardnih črt, formatov, prerezov … Na risbi so podane mere izdelka z dovoljenimi dolžinskimi in geometrijskimi odstopki (Žižek, 2006).

SolidWorks avtomatično prenese dimenzije in poglede narisanega modela na delavniško risbo. Dijaki so opremili delavniške risbe z merami, dolžinskimi tolerancami, znaki za

površinsko hrapavost in geometričnimi tolerancami ter izpolnili glavo risbe. Da izdelamo ustrezno delavniško risbo, je potrebno veliko več znanja iz tehničnega risanja kot pa same uporabe računalniškega orodja. Posledično se je za ta del porabila več kot polovica vseh ur trajanja projekta (7 šolskih ur). Dijaki so si pri izdelavi pomagali z internetom ter s knjigami in z zvezki za tehnično risanje iz prvega letnika. Na sliki 11 je prikazana delavniška risba dela primeža z vnesenimi potrebnimi podatki za izdelavo.



Slika 11: Delavniška risba

Izdelava delavniških risb je pomenila tudi konec našega projekta. Naslednji projekt pa bi lahko bil izdelava delov na strojih.

3. Zaključek

Če želimo, da imajo dijaki znanje, katerega povezujejo in si pri tem pomagajo tudi z IKT-tehnologijo, potem je pomembno, da se srečajo s problemom, ki bo, če ga želijo rešiti, to od njih tudi zahteval.

Glavni cilj naloge je bil izboljšati motivacijo zadnjih učnih ur z drugačno metodo poučevanja, potem ko so dijaki v večini že imeli pridobljene ocene ocenjevanj znanja. Poleg tega so skozi lastno izkušnjo ugotovili, da je za izvedbo dokaj enostavnega projekta, ki je v industriji vsakodneven, potrebno imeti veliko znanja, ki ga je nujno treba znati tudi povezati in ga deliti z ostalimi v delovni skupini.

Izkazalo se je, da so dijaki sprva pokazali izredno zagretost za delo, ta pa je v nadaljevanju upadla zaradi prevelikega števila popravkov, ki so jih morali narediti. Ker dijaki do sedaj niso imeli veliko izkušenj s skupinskim delom, so se kljub opozorilu, da bo potrebno sodelovanje znotraj skupine, pojavile napake, ki so bile posledica pomanjkanja dialoga. Pri ponovni izvedbi takšne oblike pouka bi bilo vredno poizkusiti s kakšno stopnjo manj zahtevnimi primeri in z uvedbo več manjših skupin. Tako bi postala dialog in izmenjava informacij znotraj skupine hitrejša in bolj natančna; s tem bi bil poglavitni razlog padca motiviranosti zadnjih ur odstranjen, sama sestava in zaporedje izvedbe projekta pa nespremenjena.

Dijaki so bili po analizi zadovoljni z izvedbo in načinom dela. Spremenili bi samo začetni pristop k izdelavi modelov, in sicer tako, da ne bi bilo toliko popravljanja. Pa vendar tudi ta negativna ocena ni tako zelo negativna, saj si bodo ti izkušnjo zapomnili in jo poizkušali nadgraditi pri drugih projektih.

Za dokončanje projekta so bili potrebni 4 tedni. Vsak teden pa so dijaki imeli 3 ure tega predmeta. Tako sta skupini za izdelavo dokumentacije primežev porabili 12 ur. V nadaljnje

nameravam izvajati podobne projekte, v katerih pa bodo dijaki razporejeni v manjše skupine, ravno tako pa bodo predmeti dela malo manj kompleksno sestavljeni.

4. Literatura

Botolin, L. in Gazvoda, S. (2012). Industrijskega razvoja i brez vzvratnega inženirstva ne moremo več predstavljati. *Tecos novice, XVIII(1),* 1-4.

Broz Žižek, E. (2006). Osnove strojništva 1. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Jež, M., Kolar, D., Kosec, L., Kuzman, K., Marek, E., Muren,H., idr. (1998). Strojnotehnološki priročnik. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Novak, H. (1990). Projektno učno delo, drugačna pot do znanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Gregor Cindrič je svojo izobrazbo pridobil na Fakulteti za Strojništvo v Ljubljani. Leta 2012 je diplomiral in si pridobil naziv univerzitetni diplomirani inženir strojništva. Na Srednji šoli Črnomelj je zaposlen kot učitelj strokovno-teoretičnih predmetov v programu strojni tehnik in oblikovalec kovin - orodjar. Je mentor dijakom, ki sodelujejo na tekmovanju iz tehničnega risanja PIKO, na srečanju strojnih šol Slovenije in dijakom, ki si izberejo nalogo za 4. izpitno enoto na maturi. Poleg šolskih dejavnosti pa sodeluje tudi v projektu Pridobivanje kompetenc od 2016 do 2019, Pokolpje, kjer izobražuje odrasle.

Lego Mindstorms in RoboCup Junior Reševanje Črta

Lego Mindstorms in RoboCup Junior Rescue Line

Špela Jenko

Osnovna šola Šenčur
spela.jenko@os-sencur.si

Povzetek

Lego kocke so brezčasne igrače za majhne in velike otroke. Hkrati so odličen didaktičen pripomoček, ki spodbuja kreativnost in inovativnost. Didaktični komplet Lego Mindstorms ponuja še dodatne izzive, ne samo za gradnjo, ampak tudi za programiranje in reševanje problemov oz. izzivov. Robotsko tekmovanje se imenuje RoboCup Junior Rescue Line ali Reševanje Črta. Tekmovanje predstavlja simulacijo reševanja žrtev po naravni katastrofi, npr. potresu. Namen interesne dejavnosti je spodbujanje sodelovanja, skupinskega dela, inovativnosti, kreativnosti in raziskovanja.

Ključne besede: inovativnost, interesna dejavnost, kreativnost, Lego Mindstorms, Reševanje Črta, skupinsko delo, tekmovanje

Abstract

The Lego bricks are a timeless toy for younger as well as older children. They are an excellent didactic accessory stimulating creativity and innovativeness. The Lego Mindstorms didactic set offers additional challenges in building as well as programming and thus also in solving problems and finding solutions. Pupils attending extracurricular activity are preparing for the competition in robotics called RoboCup Junior Rescue Line. The competition consists of the simulation of rescuing injured in a natural disaster, such as an earthquake. The aim of the extracurricular activity is to encourage cooperation, team work, innovativeness, creativity and research.

Key words: competition, creativity, innovativeness, Lego Mindstorms, optional subject, RoboCup Junior Rescue Line, team work

1. Uvod

RoboCup Junior Reševanje Črta je mednarodno robotsko tekmovanje tako za učence vseh starosti kot za dijake do starosti 19 let. Tekmovanje je zamišljeno kot reševanje žrtev po naravni katastrofi, npr. potresu. Naloga robota je, da se čez različne ovire uspešno prebije do območja nesreče, tam poišče žrtve in jih nato prenese na varno območje.

Regijska tekmovanja potekajo po celotni Sloveniji, od koder se potem iz vsakega tekmovanja najboljše tri ekipe uvrstijo na državno tekmovanje. Državno tekmovanje vsako leto poteka v Mariboru na fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko (Slika 1). Le zmagovalec državnega tekmovanja pa si pribori vstopnico za svetovno prvenstvo, ki vsako leto poteka drugje, letos v Nagoyi na Japonskem.

Skupaj z učenci interesne dejavnosti robotika se tekmovanja udeležujemo že 6 let. Do letošnjega leta smo bili že kar trikrat državni prvaki. Kot državni prvaki smo se enkrat udeležili tudi svetovnega prvenstva, ki je potekalo v Eindhovnu na Nizozemskem. Za

sodelujočo ekipo učencev in zame je bila to nepozabna izkušnja, pa čeprav smo se uvrstili v drugo polovico sodelujočih ekip.

Interesna dejavnost robotika je namenjena učencem 8. in 9. razreda. Robotika poteka po pouku in traja dve šolski uri. Na začetku se dobivamo tedensko, ko pa se približuje tekmovanje se dobimo skoraj vsak dan.

V okviru interesne dejavnosti robotika poskušamo s pomočjo gradnikov Lego Mindstorms zgraditi robota, ki lahko prevozi vso pot in ovire na poti do žrtve. Učenci imajo pri tem čisto svobodo in sami s poskušanjem in eksperimentiranjem poskušajo sestaviti najbolj okretnega in natančnega robotka. Vzporedno s sestavljanjem morajo razmišljati tudi o programu, ki ga bodo sestavili, da bo robot uspešno opravil vse naloge. Učenci morajo za to delo vsekakor imeti veliko znanja in veščin o sestavljanju Lego kock in o programiranju s programom Lego Mindstorms EV3.

Učenci so pri pripravi na to tekmovanje zelo ustvarjalni, inovativni in timsko usmerjeni. V ekipi za tekmovanje sta namreč najmanj dva člana in največ pet članov.



Univerza v Mariboru
Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko

ROBObum 2017

INŠTITUT ZA ROBOTIKO

ROBOCUPJUNIOR SLOVENIJA
REŠEVANJE ČRTA - OSNOVNE ŠOLE / RESCUE LINE - ELEMENTARY
2.tek / 2.run

ARENA 1		
Št./No.	Čas/Time	Ekipa/Team
1	12:30 - 12:36	Robosmrkci
2	12:37 - 12:43	Pizza Crew
3	12:44 - 12:50	Pizza Crew junior
4	12:51 - 12:57	Robotic R.E.D.
5	12:58 - 13:04	Robo 7
6	13:05 - 13:11	Nevem
7	13:12 - 13:18	X MACHINE
8	13:19 - 13:25	Robo Radeče
9	13:26 - 13:32	LOVRAK
10	13:33 - 13:39	Šenčur 1
11	13:40 - 13:46	Šenčur 2
12	13:47 - 13:53	Šenčur 3
13	13:54 - 14:00	Blueberries
14	14:01 - 14:07	Destroyers
15	14:08 - 14:14	Nevem kdo
16	14:15 - 14:21	Nimam pojma na 3

ARENA 2		
Št./No.	Čas/Time	Ekipa/Team
1	12:30 - 12:36	JUNIORČKI
2	12:37 - 12:43	VETERANI
3	12:44 - 12:50	Laški pobje 2j
4	12:51 - 12:57	Laški pobje 1
5	12:58 - 13:04	Bučke pa pol
6	13:05 - 13:11	Proboti
7	13:12 - 13:18	Skybot
8	13:19 - 13:25	Hrast R1
9	13:26 - 13:32	Hrast R2
10	13:33 - 13:39	Hrast R3
11	13:40 - 13:46	ROBO Koprivnica
12	13:47 - 13:53	ROBOTKI
13	13:54 - 14:00	SLOPRO
14	14:01 - 14:07	2XJXRS
15	14:08 - 14:14	Livade
16	14:15 - 14:21	ROBO Otočac

Maribor, 16. 5. 2017 http://robobum.um.si/ stran 2/2

Slika 1: Urnik državnega tekmovanja.

2. Lego Mindstorms Education EV3

Lego Mindstorms Education EV3 je zadnja generacija pripomočkov Lego Mindstorms in je naslednik druge generacije kompleta Lego Mindstroms NXT 2.0. Lego Mindstorms Education EV3 osnovni set vsebuje:

- EV3 inteligentno kocko,
- baterijo za polnjenje,
- veliki servo motor,
- srednji servo motor,
- ultrazvočni senzor,
- barvni senzor,
- gyro senzor,
- senzor na dotik,
- kable,
- 541 lego kock,
- programsko opremo, prosto dostopno preko spleta.

Osnovni set učencem omogoča sestavljanje in programiranje najrazličnejših modelov. Cena osnovnega seta je 470 €. Poleg osnovnega seta je dobro dokupiti tudi dodatni set kock in še nekaj dodatnih senzorjev. Za delo v interesni dejavnosti potrebujemo vsaj 5 osnovnih setov, 3 dodatne sete in po pet dodatnih barvnih in ultrazvočnih senzorjev.

2.1 EV3 inteligentna kocka

Inteligentna kocka je najpomembnejši del kompleta – možgani robota. Kocka predstavlja 6 barvno osvetljenih tipk, visokoločljiv črnobel zaslon, zvočnik, USB vhod, čitalec mini SD kartic, 4 vhode in 4 izhode. Kocka podpira USB, Bluetooth in WiFi komunikacijo z računalnikom in ima programski vmesnik, ki omogoča programiranje in branje podatkov neposredno na kocki.

2.2 Baterija za polnjenje

Litij-ionska baterija za polnjenje je oblikovana za uporabo v EV3 inteligentni kocki. Zagotavlja daljši čas delovanja kot AA baterije in se jo lahko polni brez razstavljanja modelov.

2.3 Veliki servo motor

Veliki motor je močan, "pameten" motor. Ima vgrajen senzor obratov z ločljivostjo ene stopinje. Motor je oblikovan tako, da se uporabi kot pogonski motor robotov. Omogoča programiranje natančnih in močnih robotskih gibov.

2.4 Srednji servo motor

Tudi srednji motor vsebuje senzor obratov z ločljivostjo ene stopinje, vendar je ta motor manjši in lažji kot veliki motor. Srednji motor je zaradi velikosti in teže bolj odziven kot veliki motor.

2.5 Ultrazvočni senzor

Ta senzor ustvarja zvočne valove in odčitava njihove odmeve, da izmeri razdaljo od predmeta. Lahko deluje tudi kot sonar ali pa zazna zvok, ki sproži začetek programa.

2.6 Gyro senzor

Z njim merimo robotovo rotacijsko gibanje in spremembe v njegovi orientaciji. S tem senzorjem lahko merimo kote in ustvarimo uravnoteženega robota.

2.7 Barvni senzor

Ta vsestranski senzor razloči med osmimi različnimi barvami in zazna intenzivnost svetlobe. Z njim lahko sestavimo sortirnik barv in eksperimentiramo z odbojem svetlobe različnih barv.

2.8 Senzor na dotik

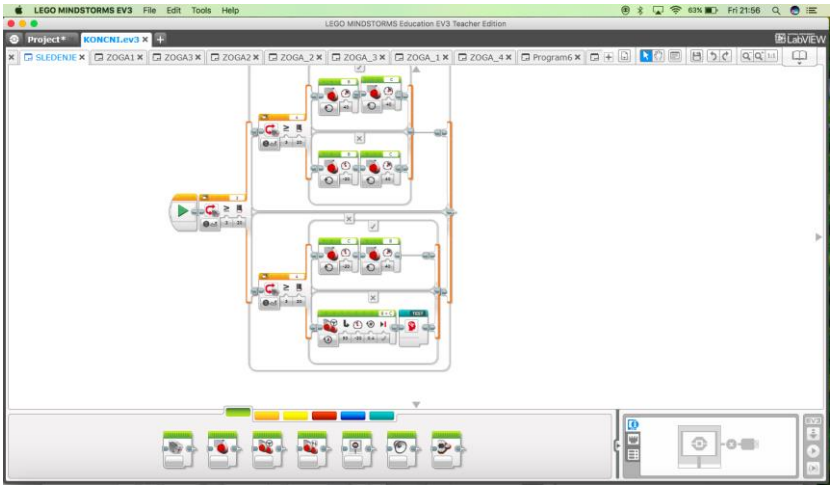
Je enostavno, vendar izjemno natančno orodje, ki zazna, ali je njegov sprednji gumb pritisnjen ali sproščen. Sposoben je štetja enkratnih ali večkratnih pritiskov.

2.9 Kabli

Z njimi povežemo inteligentno kocko s senzorji in z motorji.

2.10 Programska oprema

Programska oprema EV3 omogoča programiranje na osnovi ikon (Slika 2). Prilagojena je uporabi v razredu. Je zelo enostavna za učenje, uporabo in razumevanje. Programiranje poteka po principu "povleci in spusti".



Slika 2: Primer uporabe programskega jezika EV3.

3. RoboCup Junior Rescue Line ali Reševanje Črta

RoboCup Junior je robotsko tekmovanje, organizirano na osnovi mednarodno veljavnih pravil. Ekipe samostojno zgradijo robote iz poljubne sestavljanke ali v samogradnji, s katerimi tekmujejo v različnih disciplinah, kot npr.: Reševanje, Ples in Nogomet.

Reševanje predstavlja reševanje žrtev po naravni katastrofi, npr. potresu. Naloga robota je, da se čez različne ovire uspešno prebije do območja nesreče, tam poišče žrtve in jih nato prenese na varno območje.

3.1 Arena

Tla arene za reševanje so razdeljena na ploščice (velikosti 300 mm x 300 mm). Arena za reševanje je izvedena v eni ravnini. Znotraj arene za reševanje se nahaja evakuacijsko območje v velikosti približno 1200 mm x 900 mm, ki je omejeno s štirimi stenami. Evakuacijsko območje ima vrata (odprtino v steni), skozi katera pelje robot. (Robobum, b.d.)

3.2 Proga, križišča, kontrolne točke in evakuacijsko območje

Proga (Slika 3), po kateri mora peljati robot, je označena s črno črto, široko od 1 do 2 cm. Na progi se nahajajo križišča. Pred križišči so nameščene zelene oznake (25 mm x 25 mm), ki določajo smer vožnje. Črta, ki označuje progo, je lahko prekinjena, na njej pa so lahko tudi ruševine (prevozne ovire) in ovire, ki jih mora robot obvoziti. Tekmovalna proga vsebuje več kontrolnih točk. Ena kontrolna točka je fiksna in implicitna, ostale so nastavljive. Nastavljive kontrolne točke določi vodja ekipe s postavitvijo oznake kontrolne točke na tekmovalno

ploščico. Oznako kontrolne točke predstavlja plošček, visok od 5 do 12 mm s premerom do 70 mm. Oznaka kontrolne točke se ne sme nahajati na ploščici, ki se točkuje. Na posamezni ploščici se lahko nahaja samo ena oznaka kontrolne točke. V evakuacijskem območju se nahajajo žive in mrtve žrtve ter evakuacijska točka (trikotnik 30 cm x 30 cm, ki je visok 5 mm). Mrtve žrtve predstavljajo črne (električno neprevodne), žive pa srebrne (električno prevodne) kroglice premera od 4 do 5 cm. Vhod v evakuacijsko območje je označen s trakom bleščeče srebrne barve. Položaj evakuacijske točke in položaj žrtev se določi pred pričetkom posamezne tekme z metom kocke. (Robobum, b.d.)



Slika 3: Tekmovalne proge na državnem tekmovanju.

3.3 Tekmovalna ekipa

Na državnem tekmovanju RoboCupJunior Slovenija za osnovne šole lahko sodelujejo ekipe učencev, ki obiskujejo osnovne šole v Sloveniji, do vključno 9. razreda. Tekmovalna ekipa ima lahko najmanj dva in največ pet članov. (Robobum, b.d.)

3.4 Točkovanje

Za uspešno izvedene pomike robota prejme ekipa:
- 15 točk za vsako križišče,
- 10 točk za vsako oviro na progi,
- 10 točk za vsako prekinitev v črti,
- 5 točk za vsako hitrostno oviro.

Ko robot doseže posamezno kontrolno točko, ekipa pridobi dodatne točke za vsako ploščico, ki jo je robot prevozil od predhodne kontrolne točke. Število točk je odvisno od števila poskusov, in sicer:
- 1. poskus: 3 točke/ploščico,
- 2. poskus: 2 točki/ploščico,
- 3. poskus: 1 točko/ploščico,
- 4. in nadaljnji poskusi: 0 točk/ploščico.

Po tretjem neuspešnem poskusu je ekipi dovoljeno, da robota prestavi na naslednjo kontrolno točko. V primeru neuspešne vožnje po črti je ekipi dovoljeno reševanje žrtev. Robot ima pri reševanju žrtev v evakuacijskem področju poljubno število poskusov. Če pri reševanju žrtev ni napredka, lahko ekipa začne s ponovnim poskusom tako, da robota postavi na začetek evakuacijskega območja. Reševanje žrtev se zaključi:
- ko to določi vodja ekipe,
- po izteku omejenega časa,
- v primeru, ko robot zapelje izven evakuacijskega območja.

Za uspešno vrnitev (izhod) iz evakuacijskega območja (po uspešnem reševanju vsaj ene žrtve) in ponovni vožnji po črti ekipa pridobi 20 točk.
Število točk, ki jih ekipa pridobi za uspešno reševanje posamezne žrtve, je sledeče:
- 30 točk za živo,
- 15 za mrtvo žrtev.

Čas za izvedbo vožnje je za vsako ekipo omejen (npr. 5 min) in ga določi tekmovalna komisija pred začetkom tekmovanja (Robobum, b.d.)

4. Interesna dejavnost Robotika

Interesna dejavnost robotika je namenjena učencem 8. in 9. razreda. Namen interesne dejavnosti je priprava učencev na mednarodno tekmovanje RoboCup Junior Rescue Line.

Učenci se za to dejavnost odločajo v velikem številu. Populacija je pretežno moška, vendar se vsako leto upogumi in prijavi tudi kakšna učenka. Razlog za veliko število prijavljenih vidim v obliki pouka, ki je drugačen, a hkrati zelo kreativen. Učenci radi ustvarjajo in na zadane izzive iščejo rešitve s pomočjo kompleta Lego Mindstorms in pripadajoče programske opreme. Motivacijo pa dviguje tudi tekmovalnost, saj se le najboljše tri ekipe uvrstijo na področno tekmovanje.

Delo pri interesni dejavnosti poteka tako, da učenci najprej oblikujejo skupine, ki so sestavljene iz dveh ali treh članov, saj tekmovanje in interesna dejavnost temeljita na skupinskem delu.

V skupinah se učenci spoznajo s kompletom Lego Minstrorms EV3 Education. S pomočjo pripadajočih navodil sestavijo osnovno robotsko vozilo, na katerega sprva ne priključijo

nobenega senzorja. Ko končajo s sestavljanjem, jim predstavim še programski jezik EV3, s pomočjo katerega sprogramiraš robota. Gre za programski jezik, ki je prijazen do uporabnika, saj omogoča programiranje na osnovi ikon.

Dokazano je, da se največ naučimo z izkustvenim učenjem, zato učencem postavim izziv. Na tleh, s pomočjo izolirnega traku, oblikujem kvadrat z diagonalama. Njihova naloga je, da sestavljenega robota sprogramirajo tako, da natančno po črti prevozi kvadrat in diagonali. Robot se mora ustaviti na istem mestu, kjer je z vožnjo začel. Vsaka skupina poskuša sprogramirati robota tako, da se čimbolj približa zahtevanemu. Za reševanje danega izziva morajo biti učenci dovolj kreativni, iznajdljivi, sodelovalni in predvsem vztrajni. Izziv opravljajo toliko časa, dokler jim ga ne uspe popolnoma pravilno izvesti. Z reševanjem izziva učenci pridobijo izkušnje s programiranjem in upravljanjem robotka le s pomočjo motorjev.

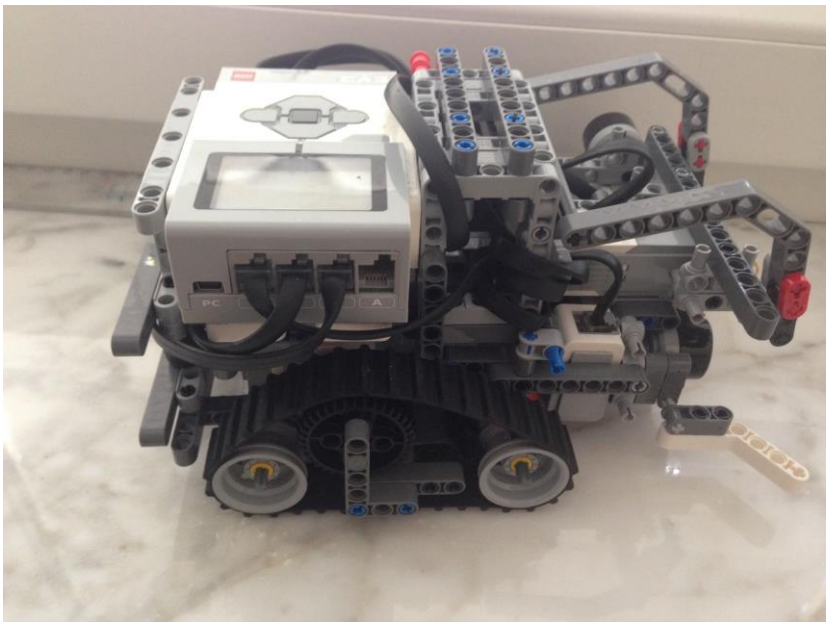
Drug izziv je sledenje neprekinjeni črni črti s pomočjo barvnega senzorja. Ponovno jim s pomočjo izolirnega traku na gladko belo leseno podlago oblikujem število 5. Skupine morajo sprogramirati robota tako, da ta odpelje celotno pot, ne da bi zapeljal izven označenega območja. Pri tem ne smejo poti odpeljati po istem principu kot v prvem izzivu, ampak morajo uporabiti barvni senzor. Barvni senzor ima sposobnost merjenja odbite svetlobe. Večji kot je odboj, bolj je robot oddaljen od črne črte. Ta naloga predstavlja kar velik izziv za programiranje, saj je potrebno uporabiti neskončno in "if zanko".

Naslednji izziv je uporaba ultrazvočnega senzorja. Robot mora slediti črni črti s pomočjo barvnega senzorja in med sledenjem obvoziti na črti postavljeno oviro. Da izziv ni prelahek, mora robot po oviri spet poiskati črno črto in nadaljevati s sledenjem črti. V tej fazi postane programiranje robota že zelo zahtevna naloga. Večkrat se zgodi, da ji katera od skupin ni kos. Učenci morajo vsekakor imeti ogromno potrpljenja, iznajdljivosti in logičnega mišljenja, da uspešno opravijo izzive.

Zadnji izziv pred dokončno pripravo na tekmovanje pa je sledenje črtni črti s pomočjo dveh barvnih senzorjev.

Skupine, ki tudi ta izziv uspešno opravijo, so pripravljene na začetek priprav na tekmovanje. Učence seznanim s pravili tekmovanja. Pravila so zelo natančno zapisana v angleškem jeziku, saj gre za tekmovanje svetovnega formata. Del pravil je prilagojenih tekmovanju v Sloveniji. Naloga robota je reševanje ponesrečencev (žrtev). Pot in nevarnosti, ki jih med vožnjo premaga robot, se točkujejo. Zmaga ekipa, katere robot zbere med vožnjo, ki je časovno omejena, največje število točk.

Prva naloga skupin oz. ekip je čim bolje sestaviti robota. Predno se lotijo programiranja, morajo ekipe sestaviti takega robota, ki bo lahko sledil prekinjeni črni črti, se izognil oviri, spet sledil črni črti in na koncu našel žrtev ter jo odložil na določeno mesto. Če želijo ekipe z robotom opraviti vse predpisane naloge, morajo zelo skrbno preučiti, katere senzorje potrebujejo, kam jih bodo namestili, kako bodo našli žrtev in s pomočjo česa jo bodo odnesli na določeno mesto. Ekipe poskušajo sestaviti robota tako, kot so si zamislili, kar velikokrat ni najlažje. Po tem, ko je robot sestavljen, se lotijo programiranja. Sam program je zelo zahteven in kompleksen. Programiranju sledi preizkušanje programa z robotom. Ekipe velikokrat ugotovijo, da programi, ki bi morali delovati, ne delujejo. Razlogov za to je lahko več, od zgradbe robota, nestabilnosti senzorjev, različne svetlobe, nenatančnosti senzorjev, napak pri programiranju ... Ekipe vedno znova preizkušajo in spreminjajo sestavljene programe, premikajo senzorje, na novo sestavljajo robote ... Priprave na tekmovanje se v resnici nikoli ne končajo. Vedno ostaja prostor za nove ideje, nov model robota (Slika 4) ali nov drugačen program.



Slika 4: Tekmovalni model robota.

5. Zaključek

Pri delu morajo biti učenci zelo ustvarjalni in inovativni. Moja naloga pri tem je predvsem usmerjanje in predajanje izkušenj. Za sestavljanje robota in programa učenci porabijo zelo veliko časa in energije. Robot mora biti namreč dokončan in sprogramiran do dneva tekmovanja. Marsikdo na poti do cilja obupa in zapusti ekipo. Razloge vidim predvsem v zahtevnosti in kompleksnosti tekmovanja, ki pa od učenca zahteva veliko časa, znanja in predvsem vztrajnosti. V bistvu gre za neke vrste raziskovalno-eksperimetalno delo. Učenci pridobijo zelo veliko izkušenj, tako pozitivnih kot negativnih. Vodilo tekmovanja se glasi: »Pomembno je sodelovati, se naučiti čim več novega in ne zmagati.« Želja po izgradnji čim boljšega in izvirnega robota daje tekmovalcem spodbudo za aktivno usvajanje novih znanj in izkušnjo vseživljenjskega učenja. Izkušnje in znanja, ki jih s pripravo na tekmovanje pridobijo, jim zagotovo odprejo nova obzorja znanj in pogledov na svet sodobne tehnologije. Zagotovo marsikoga izmed njih to delo navduši do te mere, da se odloči za šolanje v eni od tehiških strok.

Z interesno dejavnostjo bom nadaljevala toliko časa, dokler bo zanjo zanimanje in dokler bom imela tak posluh in finančno pomoč s strani ravnateljice. Koncept interesne dejavnosti bo ostal enak, saj se sama pravila tekmovanja vsakoletno spreminjajo in nas s tem spodbujajo k vsakoletni nadgradnji osvojenega znanja (Slika 5, Slika 6).



Slika 5: Priznanji ekipama za uspeh na državnem tekmovanju.



Slika 6: Učenci interesne dejavnosti z mentorico.

6. Viri in literatura

Legama. (b.d.). *Pridobljeno s* http://www.legama.si/pregled-produktov-za-ev3

Navodila za uporabo. (b.d.). *Pridobljeno s* http://www.eigrace.com/media/User%20Guide%20LEGO%20MINDSTORMS%20EV3%2010%20All%20SL.PDF

Robobum. (b.d.). *Pridobljeno s* https://robobum.um.si/robobum/o-tekmovanju

Rozman A. (2016). *Razvijanje algoritmičnega mišljenja osnovnošolcev s pripomočkom lego Mindstorms* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana:

Žabkar J. in Lotrič U. (2016). *Programiranje v EV3* (splet). Pridobljeno s https://ucilnica.fri.uni-lj.si/pluginfile.php/21015/mod_resource/content/2/prosojniceEV3.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Špela Jenko je profesorica matematike in tehnike. Svoj poklic opravlja že 16 let. Vseh 16 let je zaposlena na Osnovni šoli Šenčur. Poleg matematike ter tehnike in tehnologije poučuje še tri izbirne predmete robotiko v tehniki, risanje v geometriji in tehniki in obdelavo gradiv les.

Notranja motivacija in kreativnost pri izobraževalnem procesu robotike v srednji šoli

Secondary Level Education of Robotics Intrinsic Motivation and Creativity

Matej Veber

ŠC Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije
matej.veber@sc-celje.si

Povzetek

Pri kreativnem in ustvarjalnem procesu je ključna notranja motivacija. Na področju tehnike in tehnologije le ta lahko pripelje do inovativnega procesa, od ideje do izdelka, posledično se kreirajo nove invencije in inovacije. V mesecu juliju 2017 smo se z dijaki udeležili svetovnega prvenstva v robotiki RoboCup 2017 v Nagoyi na Japonskem. Tekmovanje in Japonska kultura so na nas pustili velik vtis. V članku je opisano področje robotike in izobraževanje na področju robotike, ki se izvaja na ŠC Celje, Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije. Podane so kratke informacije o uvajanju sodobnih tehnologij v izobraževalni proces. Skozi izkušnjo Japonske kulture in tekmovanja opišemo motivacijo za izboljšave v našem šolskem sistemu ter izkušnje, ki smo jih pridobili. Delati moramo na spoštljivosti, redu in disciplini in pri tem primerno motivirati slušatelje. Na strokovnem področju robotike vpeljujemo nove robotske tehnologije, ki bodo dolgoročno vplivale na razvoj in skupno dobro vseh državljanov RS.

Ključne besede: Japonska, kreativnost, mobilni robot, Nagoya, notranja motivacija, robocup, robotika.

Abstract

Intrinsic motivation is crucial in the creative process. In the field of technology, it can lead to an innovative process, from idea to product, and consequently new inventions and innovations are created. We participate in the world cup competition RoboCup 2017 in Nagoya, Japan. We have been very impressed about competition and Japan culture. Robotics and education process which is provided in School Centre Celje, Secondary school for mechanical engineering, mechatronics and media, is described in the article. There are provided short information about education system and connection with civil sphere. Through the experience of Japan's culture and competition, we describe the motivation for improvements in our school system and the experiences we have gained. We must to motivate civil sphere in order to work on the respect, order and discipline. We will provide new robot technologies, consequently we will impact to development and common good.

Keywords: creativity, intrinsic motivation, Japan, mobile robot, Nagoya, robocup, robotics.

1 Uvod

Sodobna proizvodna podjetja v veliki meri investirajo v fleksibilno avtomatizacijo proizvodnih procesov, kjer so bistvene enote pametni obdelovalni centri, manipulatorji in industrijski roboti. Roboti običajno nadomestijo delavca v pogosto nezdravem delovnem okolju, kjer se pojavljajo težka bremena, plini, vročina in ostale zdravju škodljive okoliščine. Hkrati vplivamo na produktivnost, ponovljivost in kakovost. Hkrati pa je tehnologija čedalje bolj vključena v vsakdanje življenje in domače bivalno okolje, primeri so avtonomni roboti za čiščenje, košnjo, strežbo starejšim in bolnikom ter podobno. V uporabi so medicinski roboti, primer je Da Vinci medicinski robot v Celjski bolnišnici na oddelku za urologijo. Zanimivo je tudi področje bionike, kjer se ukvarjajo z robotskimi nadomestnimi človeški udi; področje raznih invalidskih robotskih nastavkov za pomoč pri hoji in podobno. Zelo aktualno je tudi področje vojaških in reševalnih robotov, ki se razvija in uveljavlja v primeru naravnih in drugih nesreč. Robotika je danes zelo širok pojem in se pojavlja praktično na vseh področjih (Veber, M. in Glamnik. A. , 2012).

Področje predstavlja velik izziv tudi učiteljem, ki so aktivni na področju robotike. Pri tem je pomembna motivacija slušateljev. Slednje je zelo pomemben del izobraževalnega procesa. Inovativno razmišljanje, kreativnost, timsko delo, samoiniciativnost, vztrajnost in pravilna komunikacija so splošne in strokovne vrednote, ki omogočajo posamezniku uspeh na strokovnem področju. *Pri tem je notranja storilnostna motivacija posameznika bistvena. Je jedro izobraževalnega procesa.* V času hitrega razvoja, globalnih in tržnih sprememb, obilici dostopnih informacij preko spleta in posledično različnih portalov, družbenih omrežij in ostalih medijev je relativno težko notranje storilnostno motivirati mlade za usmeritev in pridobitev znanj na področju tehnike ter tehnologije. Na Srednji šoli za strojništvo, mehatroniko in medije motiviramo dijake vodeno preko timskega dela in projektnega dela, raziskovalnih nalog, dodatnih strokovnih interesnih dejavnosti ter mednarodnih projektov. Ena izmed mnogih zelo zanimivih in aktualnih dejavnosti je robotika. V okviru pedagoškega procesa izobražujemo slušatelje na področju industrijske robotike. Na voljo je sodobno opremljen laboratorij za robotiko in 3D tehnologije, kjer se nahaja tehnologija robotske paletizacije, robotskega varjenja ter robotskega frezanja. Drugi del robotike, ki je delno umeščen v kurikul in se izvaja tudi v okviru interesnih dejavnosti ter projektnega in raziskovalnega dela je mobilna robotika. V sklopu mobilne robotike se med drugim udeležujemo regijskega in državnega prvenstva RoboCup Junior, ki je zelo velika motivacija za naše dijake. Tako primerjajo svoje znanje v primerjavi z drugimi slovenskimi ekipami in posledično nadgrajujejo ter implementirajo svoje znanje. V letu 2016 smo na državnem prvenstvu zmagali in se posledično uvrstili na svetovno prvenstvo v Nagoyi na Japonskem, ki se je izvajalo letos od 27. 7. 2017 do 30. 7. 2017. Dijaki so tako dobili zelo dobro izkušnjo in nova strokovna znanja v svetovnem merilu. Spoznali so kulturo, drugačno mentaliteto, dobili izkušnjo potovanja in organizacije le tega, komunicirali v tujem jeziku in dobili storilnostno motivacijo ter ideje za profesionalni razvoj na strokovnem področju. Mentorji smo razvili veliko novih profesionalnih, strokovnih idejnih zasnov, ki jih bomo v prihodnosti umestili v izobraževalni sistem in kurikul. Področje mobilne robotike in humanoidne robotike se namreč hitro razvija, posledično bo zadevo v prihodnosti potrebno integrirati v slovenski šolski sistem na področju mehatronike in robotike.



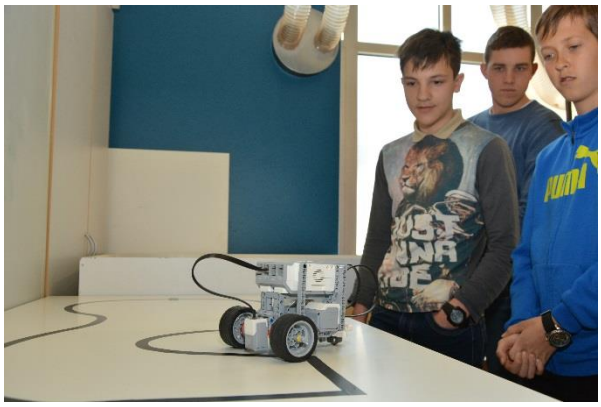
Slika 1: Dijaki in izobraževalni proces robotike (vir: lastni)

2 Notranja motivacija in kreativnost

V današnjem času se pogosto pojavi in uporablja pojem motivacija kot sredstvo za dosego določenih ciljev. Beseda izhaja iz latinščine (lat. movere) in pomeni gibati se. Povežemo jo lahko tudi z angleško besedo za premikanje (angl. move). Motivacija lahko pomensko opredelimo kot motivacijski faktor za premik oz. narediti, storiti, premakniti določeno zadevo. Motivacijo lahko opredelimo tudi kot proces, ki vzpodbuja, usmerja in vzdržuje aktivnosti posameznika. Opredelimo pa jo lahko tudi kot voljo in željo do delovanja in aktivnosti (Zore, 2012). Avtorji, ki se ukvarjajo s področjem, motivacijo definirajo na več načinov. Uhan (2000) motivacijo definira kot proces spodbujanja hotenj, motivov, nastalih v človekovi notranjosti ali v njegovem okolju na podlagi njegovih potreb, ki usmerjajo njegovo delovanje k cilju. Lipičnik (1998) pojem motivacije pojasnjuje kot splet različnih silnic, ki vplivajo na človekovo vedenje in ga vzdržujejo. Velika večina avtorjev pa omenja ključne elemente motivacije kot so energija, smer energije in vztrajnost. Iz tega sledi, da je motivacije usmerjanje energije k želenim ciljem s pomočjo posameznikovih motivov. Motivacija je lahko notranja ali zunanja. Notranja motivacijo lahko definiramo kot izvajanje določene aktivnosti v namen notranjega zadovoljstva. Notranje motivirana oseba izvaja aktivnost kot izziv ali ker je v tem primeru zabavna in zanimiva ne pa zaradi zunanjih dejavnikov, pritiskov ali nagrad (Richard, M. Ryan in Edward, L. , 2000). Iz tega izhaja, da je za uspeh bistvena notranja motivacija. Vloga učitelja strokovnih predmetov je v tem primeru zelo pomembna. Le ta ima težavno nalogo, kako energijo dijakov usmeriti k željenim ciljem. Predvsem pa, da ni le zunanji motivator, ampak vpliva tudi na notranjo motivacijo dijakov. To pomeni, da mora na začetku zadevo primerno predstaviti in opisati, da lahko slušatelji ponotranjijo vsebino. Opredeliti je potrebno problematiko, cilje in koristi. Vprašati se je potrebno, zakaj bi nekdo delal več kot je potrebno, zakaj bi raziskoval, se učil, bil entuziast, zakaj bi namesto prostega časa npr. razvijal mobilnega robota. Kot strokovna izobraževalna ustanova smo pogosto v interakciji z delodajalci. Na podlagi mnogih povratnih informacij delodajalci ne zahtevajo strokovnega znanja, ampak na prvo mesto postavljajo odnos do dela,

samoiniciativnost, pravilno komunikacijo, timsko delo ter inovativnost. V kolikor je posameznik pravilno notranje motiviran za delo lahko hitro pride do spoznanj in znanj, ki mu omogočajo osebni razvoj znotraj delovnega okolja.

V preteklih letih se je na področju tehnike pojavil upad zanimanja za tehnične poklice. V zadnjem času se trend spreminja, zanimanje staršev in mladih se je obrnilo v smer tehnike in posledično tudi zanimanje za srednje strokovno izobraževanje. Razlog je v možnostih zaposlitve, osvojenih znanjih in širokem naboru nadaljnjega izobraževanja. Kot smo omenili je zelo aktualno tudi področje robotike, dejansko je to znanje prihodnosti. Učitelji robotike se trudimo robotiko približati mladi populaciji na različnih delavnicah za OŠ , dnevih odprtih vrat ter informativnih dnevih. Organiziramo tudi regijsko predtekmovanje iz robotike za učence OŠ. Na ta način poskušamo približati robotiko mladim in jih notranje motivirati za izobraževanje na področju tehnike.



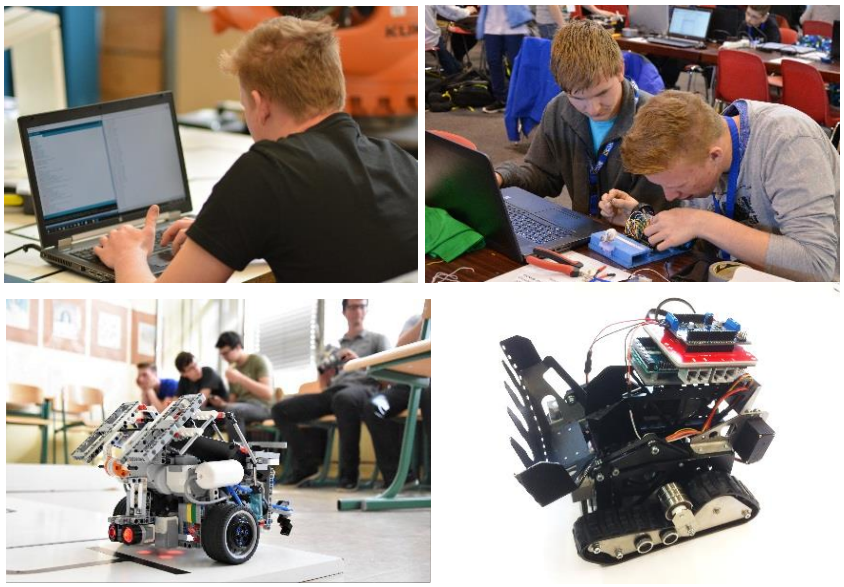
Slika 2: Delavnice za učence OŠ (vir: lastni)

Zelo pomembno je tudi kako dijakom predstaviti in jih motivirati v izobraževalnem procesu. Zelo dobro izkušnjo imamo z projektnim in raziskovalnim delom, kjer dijaki v timu vodeno s strani mentorjev izvajajo praktične naloge iz področja robotike. Udeležujemo se tudi različnih tekmovanj kot Lego Masters in RoboCup. V tem primeru morajo dijaki izdelati robota, ki npr. rešuje žrtve, sortira izdelke in podobno. S posebnimi didaktičnimi kompleti kreirajo robote, jih testirajo, programirajo in izboljšujejo. Naslednji korak je izvedba samogradnih robotov, kjer robota od ideje do izdelka ustvarijo sami. Na poti rešujejo različne težave, samostojno in v timu, uporabljajo različne metode za kreiranje idej, uporabljajo tujo literaturo in splet ter raziskujejo področje robotike. Na podlagi izkušnje lahko podamo mnenje, da so v omenjenih primerih zelo notranje motivirani. Zadevo lahko dokažemo glede na njihov entuziazem in prosti čas, ki ga namenijo področju robotike tudi izven šolskih prostorov. Omenjeni trud in entuziazem nas je posledičmo pripeljal do uspeha, v letu 2016 smo bili prvi v državi ma RoboCup RCJ Line državnem prvenstvu in se posledično udeležili svetovnega prvenstva v Nagoyi na Japonskem (RoboCup, 2017). Izkušnje udeležbe svetovnega prvenstva v robotiki so nam pokazale, da na Japonskem posvečajo več pozornosti izobraževanju mladih na področju tehnike. Mlade navdušujejo, motivirajo in izobražujejo že v predšolskem obdobju, kar smo lahko tudi sami videli v praksi. V znanstvenem muzeju imajo posebne didaktične pripomočke, s katerimi tehniko približajo že otrokom v predšolskem obdobju. Tako otroci na njim zelo prijazen in zanimiv način zelo zgodaj spoznajo osnovne fizikalne zakone, mehanizme, vzvode in ostalo. Kasneje skozi primarno in sekundarno izobraževanje zadeve še teoretično obdelajo in zadeve povežejo med seboj. Drugi razlog pa je tudi usmerjenost v tehniko in poklic že v mladosti. V Sloveniji se namreč pogosto dogaja, da dijaki tudi po zaključeni srednji šoli ali pa tudi fakulteti še niso natančno opredeljeni, kaj bodo počeli v življenju. Druga tema so seveda sociološke in dejanske možnosti v okolju.



Slika 3: Predstavitev patentov in mehanskih sklopov mladim na Japonskem (vir: lastni)

Poleg tega se strokovnih izobraževanj udeležijo tudi predstavniki večjih podjetij, kot so Toyota, Mitsubishi in podobni ter mladim predstavijo mehanizme, patente in ostale tehnološke novosti, ki se uporabljajo v proizvodnji. Na eni izmed ulic smo opazili lokal, ki je bil kot neka vrsta učilnica z mobilnimi roboti (Lego Mindstorm), kjer mlade izobražujejo in vpeljejo v svet robotike. To ni del javnega izobraževalnega sistema, ampak dodatno izobraževanje za predšolske otroke. Izkušnja je, da se učijo izkustveno že v zgodnjih otroških letih.



Slika 4: Razvoj robota za RoboCup 2017 (vir: lastni)

Pridobitev praktične izkušnje je za učitelja zelo pomembna. Le tako lahko znanje ponotranji in ga predaja slušateljem. Izkušnje posledično vplivajo na šolski sistem. Izkušnja svetovnega prvenstva v robotiki na Japonskem je na vseh pustila zelo velik pečat. Pridobili smo izkušnje organizacije, strokovna znanja, izvajali medkulturni dialog, komunicirali v tujem jeziku ter spoznali drugačno razmišljanje, kulturo in mentaliteto ljudi. Le to bo vplivalo na širino in pogled na svet pri učiteljih mentorjih in dijakih tekmovalcih. Zaradi izkušnje bomo še izboljšali zastavljanje ure pouka in ostalih dejavnosti. Izkušnjo je potrebno vnovčiti in vplivati na šolski sistem. Dijaki pa bodo s to dragoceno izkušnjo vsekakor še bolje delovali na strokovnem in zasebnem področju.



Slika 5: Robo Team Slovenia na RoboCup 2017 (vir: lastni)

Tekmovanje je bilo zelo naporno. Popravke in dodatne nastavitve smo izvajali v hotelski sobi in pri tem seveda zelo malo spali. Dijaki so se zelo veliko naučili, timsko delo je bilo bistvenega pomena. V globalnem svetu brez timskega dela ne moremo uspeti. Mentorja sva delo koordinirala, na tekmovališču namreč nisva smela biti prisotna, zadevo sva lahko spremljala s tribun in vzpodbujala tekmovalce.



Slika 7: Ekipa na tekmovanju (vir: lastni)



Slika 8: Programiranje in popravki ter utrujenost po neprespani noči (vir: lastni)

Poleg naše kategorije so se na prizorišču izvajala tudi tekmovanja v drugih kategorijah. Veliko različnih kategorij robotskega nogometa, tekmovanje z servisnimi roboti, tekmovanje v industrijski robotiki, tekmovanje z humanoidnimi roboti in drugo. Šele tukaj smo se zavedali, kako mala je Slovenija in kaj vse se bo dogajalo v bližnji prihodnosti. Tukaj smo dobili navdih in ideje, ki jih lahko implementiramo v šolski sistem. Zavedanje, da smo v razvoju na nekaterih področjih še daleč je sicer grenko, a z neutrudnim delom in vztrajnostjo lahko ta trend v prihodnosti spremenimo. Gospodarske razmere so trenutno ugodne. Upamo, da bo politika in država v prihodnosti več sredstev namenila v razvoj in tehnologijo. To lahko potrdimo, nazaj smo se namreč vrnili zaznamovani, z notranjo motivacijo za naprej in neprecenljivimi izkušnjami ter strokovnim znanjem. Čaka nas še ogromno dela, da te izkušnje vpeljemo v naš šolski sistem. Ko smo se vrnili smo izvedli tudi evalvacijski sestanek, kjer smo podali svoja mnenja, izkušnje ter pozitivne in negativne komentarje. Sklep evalvacije je bil, da smo se vsi zelo potrudili in večjih sprememb ob vseh okoliščinah ne bi mogli vpeljati. Stremeti moramo k boljšemu, zato sodelujmo in skupaj zmagujmo!

4 Zaključek

Projekt Japonska je bil za mentorje zelo zahteven, hkrati pa zelo dobra strokovna in osebna izkušnja. Zelo pozitivni vtisi in motivacija za prihodnost. Hkrati pa tudi trda izkušnja, kar izhaja iz dejstva, da moramo na področju robotike postoriti še veliko. Gledano drugače je to velik izziv. Učitelji tehnike moramo pripraviti osnovna znanja in pedagoško podlago, mlade pa motivirati za tehnične poklice. Glede na trenutno stanje menimo, da to ne bo težava. Vpeljali bomo nova področja robotike, ki se v svetovnem merilu že razvijajo. Okolje se namreč v tem trenutku zaveda, da je razvoj vodilo družbe. Hkrati pa je tudi zaposlitev in osebni napredek eden izmed faktorjev, ki bo vplival na to. Menimo, da naš čaka še veliko dela na področju vrednot in miselnosti družbe. Ker trenutno izhajamo iz permisivne vzgoje naš čakajo izzivi na področju reda in discipline. V primerjavi z Japonsko smo na teh področjih v zaostanku kar celo desetletje ali več. Na japonskem seveda ni vse rožnato, delovni čas je običajno celi dan. Na ta račun trpi zasebno in družinsko življenje. V Sloveniji je po naših izkušnjah tudi veliko pozitivnih zadev, lepa narava, čista voda, okolje in relativna svoboda. Lahko pa seveda iz različnih kultur potegnemo pozitivne stvari in jih poskušamo uporabljati v vsakdanjem življenju. Za skupno dobro in blagostanje naše države.

Strmeti moramo k napredku, ne samo tehnološkemu, ampak tudi kulturnemu sociološkemu in vrednotnemu. Tukaj si lahko vzamemo zgled s strani Japoncev in njihove kulture. Ne bomo pozabili njihove spoštljivosti, hvaležnosti, urejenosti ter reda in discipline. Zahvaliti se moramo tudi vsem donatorjem, ki so prispevali finančna sredstva ter nam tako omogočili našo neprecenljivo izkušnjo.

5 Viri in literatura

Veber, M. in Glamnik. A. (2012). *Robotika.* ŠC Celje.

Zore, Ž. (2012). *Motivacija in sistem nagrajevanja: primer podjetja x* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, FDV, Ljubljana.

Richard, M. Ryan in Edward, L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitionand New Directions.* Contemporary Educational Psychology 25, 54–67.

RoboCup. (2017). Pridobljeno s https://www.robocup2017.org.

Kratka predstavitev avtorja

mag. Matej Veber univ. dipl. inž.
Zaposlen na ŠC Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije
Učitelj strokovnih predmetov na področju mehatronike in robotike.
Področja izobraževanja: Avtomatizacija, industrijska robotika, mobilna robotika, projektno in raziskovalno delo.

Simulator kot IKT pripomoček za učenje lestvične logike v TIA Portalu

Simulator as a IKT Tool for Learning the Ladder Logic in TIA Portal

Andrej Arh, dipl. inž. el.

ŠC Kranj, Slovenija
andrej.arh@sckr.si

Povzetek

V tem članku je opisano, kako se lahko v razredu učinkovito uporabi sodobna IKT orodja pri poučevanju programiranja naprav brez fizične opreme (krmilnika in naprave), s pomočjo katerega se lahko uči programiranje v lestvični logiki. Dijakom, kateri imajo pri pouku vsak svoje delavno mesto z različnimi napravami, se precej lažje predstavi novo snov s simulatorjem, saj lahko učitelj preko projektorja prikazuje program in pripadajočo simulacijo. Učenci tako lahko lažje sledijo predavanju in sodelujejo pri reševanju problemov. Prednost takega načina poučevanja je tudi v tem, da se lahko brez dodatnega finančnega vložka izdela katero koli učno situacijo. Poleg tega se lahko dijaki učijo programirati tudi doma, saj ni potrebno imeti fizičnega krmilnika in naprave.

Ključne besede: koračna veriga, krmilnik, lestvični diagram LAD, regulacija, Siemens, Simatic S7, simulacija, TIA Portal.

Abstract

This article describes, how a modern IKT tool can be effectively used in classroom by teaching the programming of devices without physical equipment (controller and device), which can be used in ladder logic programming. Students who have their own working place with different devices in their classes are much easier to present a new substance with a simulator, because the teacher can display the program and the simulation according to the projector. That kind of lecture for students is better, because they can easily follow the lecture and they can cooperate with teacher together to solve problems. The advantage of this type of teaching is also that any learning situation can be created without an additional financial contribution. In addition, students can learn to program at home as they do not need to have a physical controller and device.

Keywords: controller, ladder logic diagram LAD, regulation, sequential chain, Siemens, Simatic S7, simulation, TIA Portal.

1 Uvod

Ta prispevek je v večji meri namenjen učiteljem mehatronike, lahko pa tudi vsem ostalim, ki se ukvarjajo s tem področjem in bi se radi naučili programirati krmilnike. Namen pa je, da se bralce seznani, da se lahko z alternativnim pristopom naučijo lestvične logike na tematiko programiranja strojev v nadaljevanju naprav. Z naborom različnih simulacij se lahko brez fizične opreme razen računalnika in potrebne programske opreme, izpelje različne učne situacije v praksi, ko se uči tehnike programiranja krmilnikov. V članku je pobližje

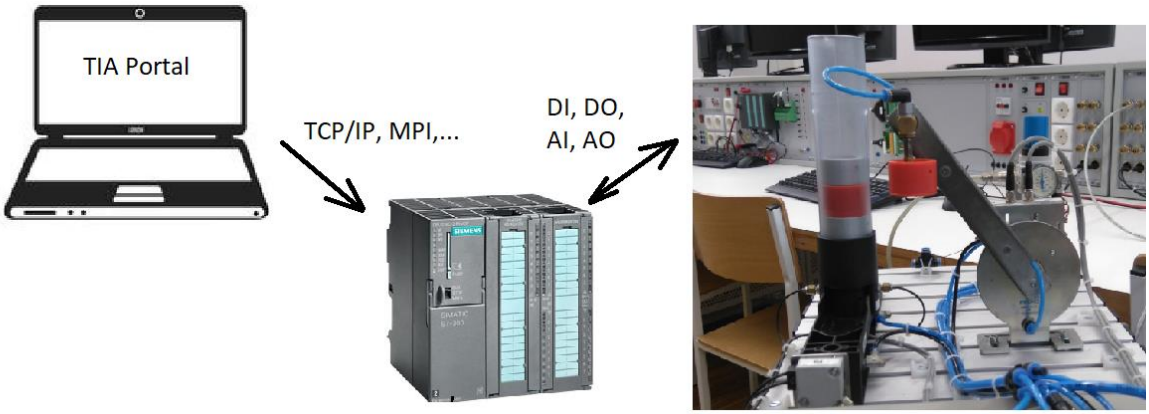
predstavljen simulator, katerega sem izdelal, njegove zahteve, način uporabe, ter pobliže predstavljena eno od simulacij in rešitev z lestvično logiko v nadaljevanju LAD. Simulator ponuja od najpreprostejših primerov za vaje LAD, FBD, STL, do zahtevnejših rešitev s sekvenco oziroma koračne verige pa tudi dvo-točkovne ali PID regulacije. Seveda se moramo zavedati, da samo s simulatorjem ne moremo v celoti pokriti teme industrijskih krmilnikov, zelo pa olajša delo pri učenju različnih tehnik programiranja.

2 Simulator

Pri računalniški simulaciji z računalniškim programom predstavimo situacijo iz resničnega sveta. (Wikipedija, 2017). Simulacija je torej lahko dober nadomestek fizične opreme.

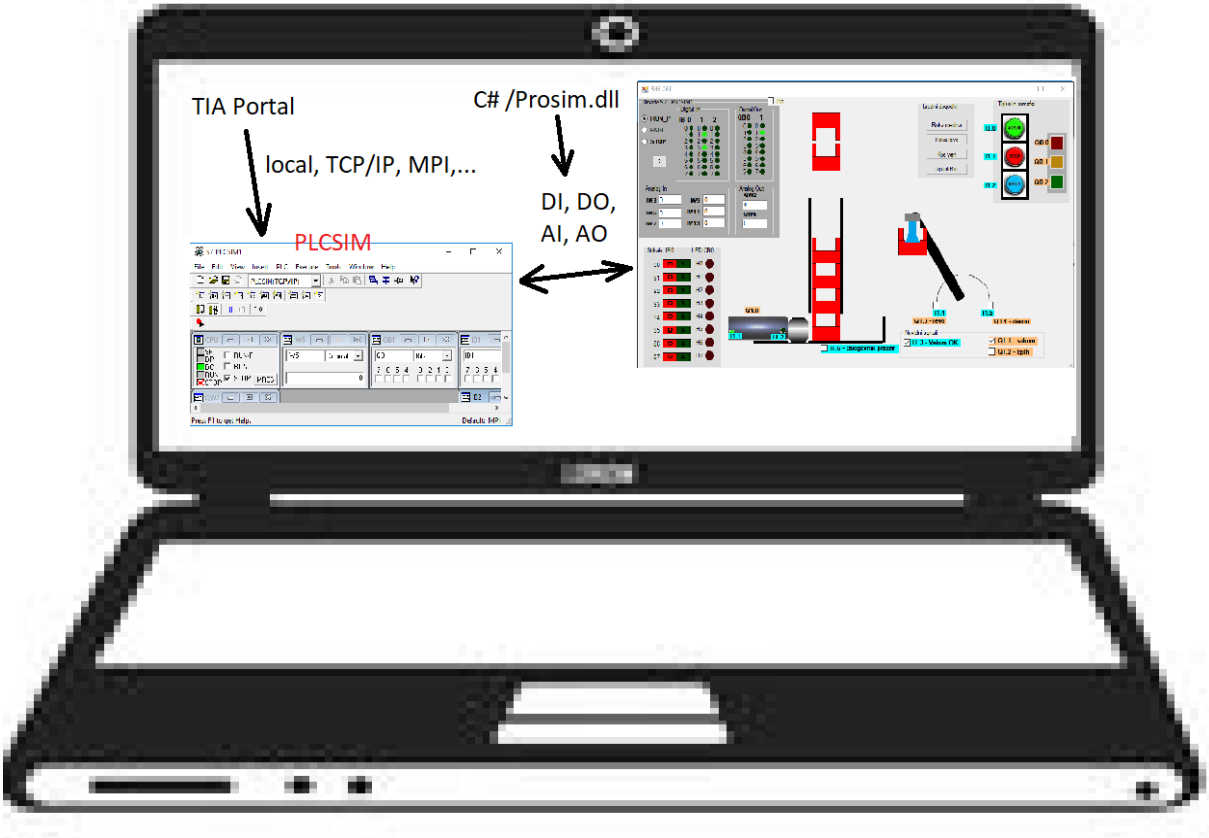
2.1 Arhitektura

Na spodnji sliki je prikaz povezave v realnem svetu in sicer: Program se napiše z računalnikom z orodjem TIA Portal, preko različnih komunikacijskih medijev se poveže TIA Portal na krmilnik (v tem primeru z UTP kablom). Naprava in krmilnik pa sta povezana preko vhodno izhodnih signalov, ki so lahko digitalni ali pa analogni. Senzorji in tipke so povezane na digitalne vhode v nadaljevanju DI, ventile elektro pnevmatskih cilindrov pa krmilijo digitalni izhodi v nadaljevanju DO. Ko je program nameščen iz TIA Portala na krmilnik, se lahko preizkusi delovanje naprave.



Slika 1: Prikaz arhitekture v realnem svetu

Na spodnji sliki je prikaz povezave na virtualen način s pomočjo programskega orodja TIA Portal, virtualnega krmilnika PLCSIM in simulacije, katera predstavlja napravo. Vse skupaj se torej izvaja na računalniku. Ravno tako kot pri pravem krmilniku tudi tu napišemo program v TIA Portalu le da se ga tukaj ne naloži na pravi krmilnik ampak na virtualen krmilnik v nadaljevanju PLCSIM.



Slika 2: Prikaz povezave v virtualnem svetu s pomočjo simulacije

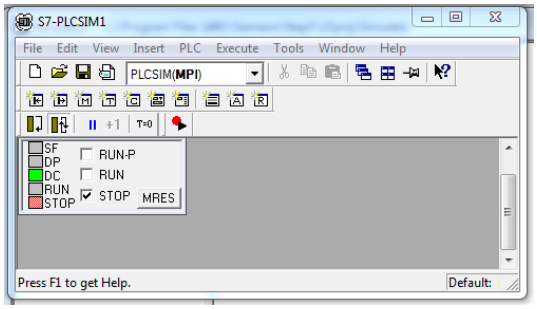
2.2 Programske zahteve

Simulator za svoje delovanje potrebuje

- Windows 7, Windows 10,
- Microsoftovo ogrodje .Net Framework 4.5,
- TIA Portal ali Simatic Manager,
- PLCSIM (Običajno se namesti s Simatic Managerjem ali TIA Portalom)

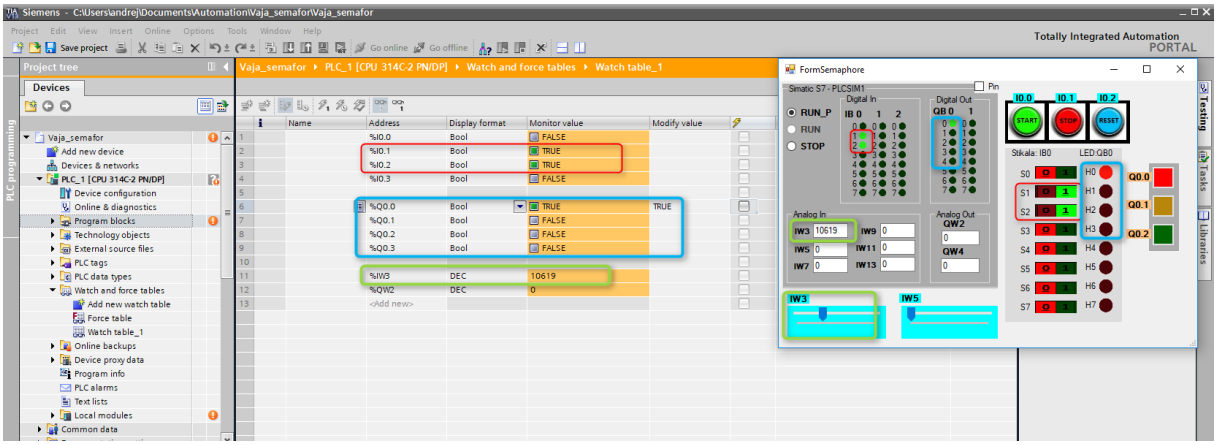
Ko je nameščena vsa programska oprema, se lahko začne uporabljati simulator.

2.3 Priprava okolja za simulacijo



Slika 3: Virtualni krmilnik PLCSIM

Ko se odpre simulacija, se le ta poveže na PLCSIM, kateri si potem izmenjujeta podatke o vhodih in izhodih. Če se PLCSIM postavi v stanje RUN_P, se lahko v Watch tabeli orodja TIA Portal pregleda stanje na vhodih in upravlja z izhodnimi signali.

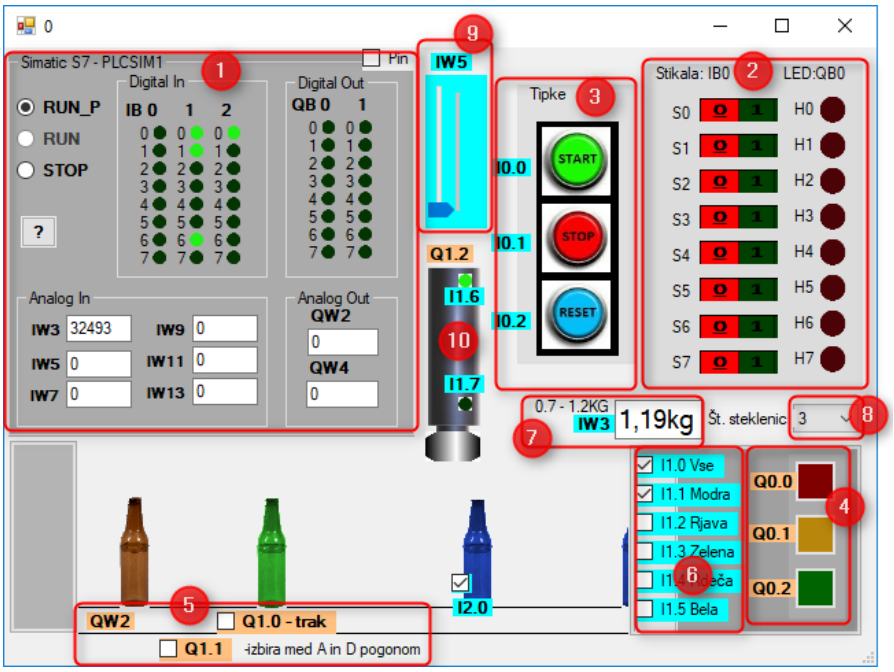


Slika 4: Prikaz povezave simulatorja in Watch tabele v TIA Portalu

2.4 Tekoči trak s steklenicami in rešitev z lestvično logiko LAD

Tekoči trak s steklenicami je le ena od simulacij, zato bo zaradi omejitve dolžine članka prikazana samo skrčena situacija za tekoči trak, po katerem prihajajo naključne steklenice z naključno težo. Namen te simulacije je, da se v LAD jeziku napiše program (za krmilnik), ki šteje steklenice z različnimi barvami, ki prihajajo po tekočem traku. Vse skupaj bo v nadaljevanju tudi predstavljeno, katere cilje bodo dijaki dosegli, ko bodo pisali program v lestvičnem načinu oziroma LAD. Ta jezik je namreč tudi osnova za programiranje industrijskih krmilnikov.

LAD (ladder) oz. lestvična logika je bila vključena v programski jezik zato, da se lahko grafično prikazuje program osnovan na shemi vezja relejske logike. (Wikipedia, 2017). Grafična predstavitev programa je programerjem krmilnikov precej lažje berljiva kot pa tekstovno napisan program.



Slika 5: Simulator tekočega traku s steklenicami

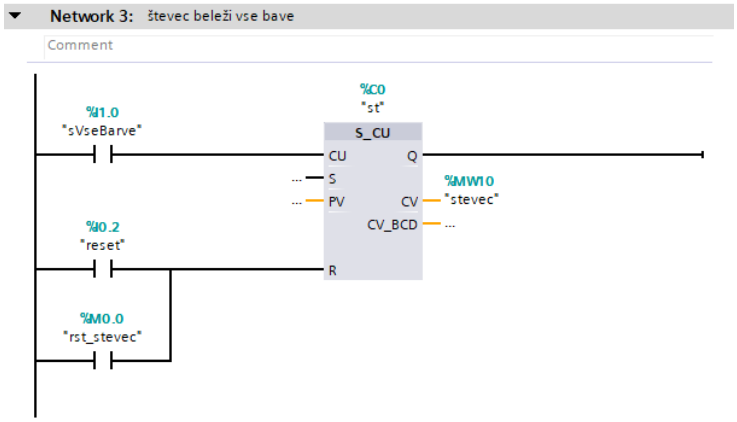
Razlaga funkcionalnosti simulacije (številke na sliki 5):

1. Upravljanje krmilnika in vh-izh signalov
2. Simulacija tipk in luči
3. Namenske tipke start, stop in reset
4. Semafor za signalizacijo naprave
5. Pogon tekočega traku. Lahko se ga poganja digitalno ali analogno. Le to se določi s stanjem na izhodu Q1.1
6. Senzorji za prepoznavanje barve steklenice
7. Tehtanje steklenice in njene vsebine (od 0,7kg – 1,2kg)
8. Izbira, koliko barv steklenic bo prihajalo na trak
9. Opcija za analogno določanje hitrosti traku
10. Cilinder za zapiranje steklenic

Cilji, katere bodo dijaki dosegli, ko bodo pisali LAD program za krmilnik.

Najprej je potrebno poskrbeti za zagon in ustavitev tekočega traku. V ta namen uporabijo normalno odprte kontakte. V tem delu se dijaki naučijo, kako se upravlja s tipkami kot so na primer vklop, izklop ali reset naprave (v našem primeru simulacije).

Naslednji cilj je, da se dijaki naučijo uporabljati števce krmilnika. Števci v krmilnikih so namenjeni štetju dogodkov, ki so lahko različnega tipa. Običajno so števci povezani z digitalnimi vhodi, na katerega je priključen senzor. V tem primeru senzor prepozna prisotnost steklenice. Na spodnji sliki je prikaz uporabe števca.



Slika 6: Primer dela rešitve v LAD - Logika števca steklenic

Primerjalniki so v krmilnikih namenjeni primerjanju dveh števil. Števila so lahko pridobljena iz različnih situacij. V tem primeru bomo primerjali število iz števca, s številom, kateri bo za nas omejitev, do katere mora šteti števec. Dijaki v tem delu spoznajo, kako s pomočjo primerjalnika omejiti števec.

Ravno tako kot ostali sestavi pri napravah, je pomembna tudi signalizacija. Naprave same po sebi človeku ne morejo sporočati njenega stanja v katerem se nahajajo, zato sem v simulatorju izdelal preprosto signalizacijo in sicer semafor. Vsaka barva semaforja označuje določeno stanje naprave. Tako dijaki spoznajo pomen signaliziranja naprave.

V tej simulaciji se lahko uporabi tudi simulirano tehtnico. Teža vsake steklenice, ki pride na tehtnico pa je naključna med 0,7 kg – 1,2 kg. Teža se zapiše na 16 bitni analogni vhod IW3. V tem delu se dijaki spoznajo z analognimi signali, hkrati pa izdelajo skaliranje oz. del programa, ki 16 bintno število pretvori v kilograme. Tu morajo uporabiti matematično znanje in sicer z enačbo premice analognega signala prikažejo pravo težo steklenice in ne vrednost napetosti na analognem vhodu.

Razširitev programa lahko nadaljujemo v koračno krmilje z uporabo cilindra za zapiranje pokrovčkov steklenic.

Koračna krmilja so namreč skupina krmilij, pri katerih se izhodne spremenljivke spreminjajo korakoma iz enega v drugo stanje. Prehod iz enega v drugo stanje je pogojen z nekim dogodkom, s kombinacijo dogodkov ali pa z časovnim intervalom. Na potek dogodkov v koračnih krmiljih vplivajo torej stanja spremenljivk v okolju, iz katerega krmilje zajema vhodne spremenljivke, ali časovni pogoji, ki določajo potek nekega procesa. (Čeferin, 2017).

3 Zaključek

Ker simulator vključujem v svoj pouk, sem v nekaj letih opazi dobre in slabe lastnosti takega načina poučevanja LAD logike. Če dijake posedimo za simulator, ne da bi poznali fizični krmilnik, marsikdo dokaj hitro lahko izgubi rdečo nit. Zadevo vpeljem tako, da morajo vsi obvezno prej narediti vsaj 2 vaji na pravem krmilniku, saj s tem spoznajo bistvo vhodov in izhodov, šele potem lahko začnejo uporabljati simulator. Dobra stvar simulatorja je tudi ta, da dijaki hote ali nehote ne morejo povzročiti poškodbe tako kot na pravi napravi. Naslednja dobra lastnost je grafično predstavljanje vrednosti senzorjev in aktuatorjev, kot so končna

stikala, svetlobni senzorji, nivo tekočine in temperatura v rezervoarju, hitrost motorja, itd… Poleg zgoraj naštetega pa lahko omenim še to, da je precej dijakov izrazilo željo za vadbo tudi doma. Torej programirati krmilnik se lahko uči vsak, saj ne potrebuje drage industrijske opreme. Lansko leto sem dal v uporabo simulator tudi sodelavcu, kateri je zelo pozitivno ocenil uporabo le tega in bil podobnega mnenja kot sem opisal zgoraj.

4 Viri in literatura

Čeferin D. (2017). PTI elektrotehnik programiranje naprav 1. Koračna veriga. Pridobljeno s: http://ceferincirius.splet.arnes.si/files/2014/08/prnele2.pdf

Wikipedia (2017). Ladder logic. Pridobljeno s: https://en.wikipedia.org/wiki/Ladder_logic

Wikipedija (2017). Računalniška simulacija. Pridobljeno s: https://sl.wikipedia.org/wiki/Ra%C4%8Dunalni%C5%A1ka_simulacija

O avtorju

Andrej Arh, dipl. inž. el., poučuje mehatroniko na Šolskem centru Kranj, kjer je zaposlen že deset let. Zadnja štiri leta poučuje mehatronske predmete na tematiko industrijski krmilniki, digitalna tehnika, robotika, arduino,… Pred tem pa je bil v računalniških vodah in sicer programiranje C#, podatkovne baze in spletne aplikacije. Ta računalniška znanja so mu omogočila, da je izdelal simulator za krmilnike.

Drugo, drugače, boljše

Other, Different, Better

Rok Škufca

Gimnazija Ledina
Rok.Skufca@Ledina.si

Povzetek

V okviru projekta učne mobilnosti posameznikov Erasmus+ sem se udeležil tečaja IKT pri poučevanju. Tema tečaja je bila informacijska komunikacijska tehnologija pri poučevanju, predvsem njen praktični vidik umeščanja informacijske tehnologije v poučevanje. Znanje, ki sem ga pridobil, sem primarno uporabil pri projektni nalogi, ki so jo pri pouku informatike v drugem polletju izdelali dijaki drugega letnika naravoslovnega oddelka gimnazijskega programa. S timskim delom so razvijali kompetence v sporazumevanju v materinščini, digitalne spretnosti, samoiniciativnost, ustvarjalnost … Dijaki so se razdelili v skupine po tri oziroma štiri. Krovna tema projektne naloge so bili medsebojni odnosi, ki dijake motijo in za katere bi si želeli, da bi bili drugačni. Vsak dijak je moral posneti kratek video, povezan z izbrano krovno temo. Video je moral vsebovati prikaz stanja, ki dijake moti, in prikaz želenega stanja. Dijaki so si sami izbrali čas in kraj snemanja ter igralsko ekipo. Po oddaji scenarija se je začelo snemanje v njihovem prostem času, montaža pa je zopet potekala v šoli. V navodilih so bile jasno opredeljene tehnične in vsebinske zahteve za montažo filma. Vodja skupine je moral po tem, ko so oddali film, izdelati spletno stran skupine, s katero so se s svojimi osebnimi spletnimi stranmi povezali ostali člani. V navodilih so bile postavljene zahteve in kriterij ocenjevanja za spletne strani ter film. Ob oddaji filma in spletne strani so morali dijaki oddati tudi samoocenjevalni obrazec ter svojo nalogo predstaviti sošolcem.

Ključne besede: Erasmus+, film, IKT, projektno delo, spletna stran.

Abstract

I took part in the course "ICT in Teaching" as a part of the Erasmus+ Mobility Project. The course focused on information communication technology in teaching, especially on its practical aspect of adding information technology to teaching. I used the knowledge that I got primarily in the project work at Computer Science, which was done by second grade students in the second semester of the high school programme. With this project, the students developed competences in communicating in mother tongue, digital skills, self-initiative and creativity. The students were divided into groups of three or four. The main topic of the task was social relations that the students were not come comfortable with and would like to improve. Each student had to make a short video on the chosen topic. The video had to contain relationships in community that disturbed students and showed the improved ones. The students had to choose the time and place of the shooting and the acting team on their own. After writing the script, students began filming in their free time. The editing of the film was done in school. The instructions clearly defined the technical and content requirements for the film editing. After the film had been finished, the leader of the group had to create a web site linking all group members with their own personal web pages. The guidelines set out the requirements and criterion of rating for web pages and film. Upon submitting a film and a website, students also had to submit a self-assessment form and presented their project to their classmates.

Keywords: Erasmus+, film, ICT, project work, website.

1. Drugo, drugače, boljše

Cilji delovanja Gimnazije Ledina izhajajo iz našega poslanstva in vizije. Na eni strani želimo posredovati kakovostno in uporabno znanje, ki dijakom omogoča nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu. Poudarek je na njihovem kritičnem razmišljanju, vedoželjnosti, motiviranosti, inovativnosti in samoiniciativnosti, kar posledično dviguje njihovo ustvarjalnost (Hozjan, 2014). Vse našteto spodbujamo tako pri rednem pouku kot tudi pri obšolskih dejavnostih in pri projektnem delu. Po drugi strani pa so za nas pomembni tudi medosebni odnosi, solidarnost, odgovornost, razumevanje in strpnost do drugih kultur, kar želimo navsezadnje krepiti tudi z lastnim zgledom.

Delo, ki ga opravljajo učitelji, od njih zahteva večplastnost, ki obsega tako njihovo strokovno znanje kot tudi obvladovanje ključnih kompetenc. Nenehno izobraževanje učiteljev je postalo potreba sodobnega časa. Verjamemo namreč v to, da je učitelj že v svojem osnovnem poslanstvu tisti, ki svoje znanje nadgrajuje, ga uporablja v šolski praksi in ga deli z drugimi. Nenehno spodbujanje profesionalnega razvoja in rasti učiteljev je ena od prioritet naše gimnazije. Obstoječa znanja je treba nadgrajevati in kot organizacija smo prepričani, da je primere dobre prakse ter nove učne strategije bolje spoznavati v multikulturnem okolju, ki omogoča svež, neobremenjen pogled na lastne metode dela in premislek o njihovi učinkovitosti ter zadostnosti v sodobnem okolju.

Dijaki so vedno bolj ozaveščeni, ambiciozni in usmerjeni v študij ter iskanje službe znotraj evropskega prostora, zato je za vse nas trajno znanje pomembna vrednota. Kljub temu zadnja leta opažamo diskrepanco med njihovimi visoko zastavljenimi cilji in željami ter pripravljenostjo, da bi v to vložili potrebno količino truda.

Z vplivanjem na motivacijo in kreativnost želimo posledično dvigniti učni uspeh. To bi lahko dosegli predvsem s prepoznavanjem dijakovih močnih področij, s sodobnejšimi učnimi metodami (Cencič, 2014), ki na prvo mesto postavljajo aktivno udeleženost dijakov v učnem procesu in njihovo večjo samostojnost ter s spodbujanjem k večjemu vključevanju v obšolske dejavnosti in evropske projekte. Vse bolj prepoznavamo potrebo po IKT-izpopolnjevanju in ustvarjanju sodobnejšega, ustvarjalnejšega in privlačnejšega učnega okolja, ki bi nagovorilo to, kar jih v veliki meri že zanima, ter dvigalo motiviranost.

Želimo si, da bi nova učiteljeva znanja doprinesla h krepitvi njihovega profila in k boljšim učnim dosežkom dijakov.

Zato na naši šoli sistematično razvijamo IKT-kompetenco in nove, sodobne učne metode, saj bodo nova znanja s področja IKT pripomogla k učinkovitosti pouka (Špernjak in Šorgo, 2009) in k vključevanju v projekte, kjer je IKT nepogrešljivo prisoten. Nenehen razvoj tehnologije od učitelja zahteva spremljanje novosti in nadgradnjo znanja. Šola je v preteklem letu pridobila nove elektronske table, računalnike in tablične računalnike z novo programsko opremo, zato je potreba po novih znanjih s področja IKT še toliko bolj upravičena. Nabavo nove IKT opreme je šola krila iz lastnih sredstev. Vodstvo šole spodbuja uporabo novih načinov poučevanja in zato skrbi za posodabljanje šolske IKT opreme in izobraževanje kadra.

Uvajali bomo nove učne metode s poudarkom na aktivnosti dijakov v novih učnih in problemskih situacijah ter jih tako opolnomočili za njihovo samostojnejše, bolj angažirano reševanje.

Projekt Drugo, drugače, boljše, ki smo ga osnovali na šoli, je z mobilnostmi učiteljev v okviru programa Erasmus+ uresničil potrebe, ki jih ima naša šola.

V Jaenu v Španiji sem se udeležil enotedenskega izobraževanja o tem, kako IKT vključiti v poučevanje. Tam sem nadgradil že usvojene IKT-kompetence oz. razvijal digitalno kompetenco. Za svoje predmetno področje (matematika, informatika) sem se med drugim naučil ustvarjati učne e-materiale s pomočjo (večinoma) brezplačne programske opreme, aplikacij, webquesta, videostreaminga, socialnih omrežij, tablic, pametnih telefonov in digitalnega oblikovanja fotografij. Na izobraževanju so predstavili načine, kako nova IKT-orodja integrirati v poučevanje naravoslovnih predmetov. Razložili so, kako je mogoče s pomočjo IKT-orodij motivirati dijake in jim olajšati učenje, da bodo lažje dosegali učne cilje.

Ob povratku na šolo sem svoje znanje diseminiral aktivu matematikov in informatikov. S kolegico, ki prav tako poučuje informatiko, sva se odločila, da bodo v drugem letniku naravoslovnega oddelka v drugi ocenjevalni konferenci dijaki po skupinah izdelali projektno nalogo, za katero bodo dobili tudi oceno. V nadaljevanju sledi opis projektne naloge z navodili za dijake, samoocenjevalnim obrazcem, točkovnikom in ostalimi navodili za izdelavo filma ter internetne strani.

2. Projektna naloga Odnosi v družbi

V začetku drugega ocenjevalnega obdobja sem dijakom drugega letnika naravoslovnega oddelka pri vajah iz informatike predstavil način izdelave projektne naloge. Dijaki so se razdelili v skupine po tri oziroma štiri dijake in izbrali vodje posameznih skupin. Vsaka skupina se je morala odločiti za eno od tem, povezanih z medsebojnimi odnosi, ki dijake motijo in za katere bi si želeli, da bi bili drugačni. Za lažjo odločitev sem dijakom ponudil nekaj predlogov, in sicer:

- bonton (pozdravljanje, ohranjanje čistega okolja, obnašanje pri jedi ...),
- medsebojni odnosi (med starši in otroki, sošolci, prijatelji, učitelji in dijaki ...),
- odnos do narave, lastnine, domovine ...

Dijaki so povečini predstavili medvrstniške odnose ali težave v medgeneracijskem sobivanju. Že takoj od moje predstavitve projekta so izkazali velik interes po snemanju in tudi nad razpisanimi temami niso imeli nobenih pripomb.

2.1 Izdelava filma

Glede na izbrano krovno temo (skupinska tema je bila enaka za vse člane skupine) je moral vsak član skupine posneti kratek video. Ta je moral vsebovati prikaz stanja, ki dijake moti, in prikaz želenega stanja. Igralci v filmu so bili lahko sošolci, vendar to ni bil pogoj.

Vsak dijak je izpolnil Načrt za izdelavo filma (Priloga 1) in ga oddal v elektronsko učilnico. V načrtu je moral dijak predstaviti kratek načrt filma, sinopsis in scenarij. Opisati je moral prostor oziroma kraj dogajanja, predstaviti nastopajoče osebe in navesti dogajanje za vsakega od najmanj štirih kadrov s posameznimi dialogi nastopajočih oseb.

Dijaki so lahko za snemanje uporabili svojo videokamero, fotoaparat, ki ima možnost snemanja videofilmov, ali mobilni telefon z vgrajeno kamero, snemati pa so morali v svojem prostem času. Posebnih dodatnih pogojev (npr. HD) ni bilo.

Videoposnetke so dijaki v šolo prinesli na USB-ključku in jih shranili v svojo mapo, kamor so shranjevali vse stvari v zvezi s projektno nalogo. Končni video so morali pretvoriti v zapis .mp4, .mpg ali .wmv, in sicer s programoma FFCoder (www.videohelp.com/tools/FFCoder) ali Freemake Video Converter (www.freemake.com).

Montaža filma je potekala izključno v šoli. Dijakom sem predstavil nabor programov, s katerimi sem se srečal na Erasmus+ izobraževanju v Jaenu. Za urejanje slik so spoznali spletna programa Befunky (www.befunky.com) in Pixlr (www.pixlr.com), za urejanje zvoka TwistedWave (www.twistedwave.com) in Soundation Studio (www.soundation.com) ter za urejanje videa You Tube (www.youtube.com). Dijaki so dobili tudi razlago programa Windows Movie Maker, s katerim so prav tako lahko uredili svoj video.

Film je moral vsebovati uvodno video naslovnico (sliko s podatki o nalogi), videoposnetke z vsaj štirimi različnimi kadri, vsaj štiri mirujoče slike, komentarje v obliki podnapisov v videoposnetku, komentar v obliki govora in posnet zvok iz ozadja, dodatno glasbo za ozadje, prehode med posameznimi kadri, zaključni kader s komentarjem ter odjavno špico z imenom avtorja, letnico posnetka in nazivom šole. Film, dolg od 1,5 do 3 minute, je moral biti dinamičen, posamezni kadri so se morali hitro izmenjevati. V mapo vodje skupine so dijaki prekopirali vse filme, ki so jih naredili. Nekatere skupine so se odločile, da bodo naredile nadaljevanko iz treh oziroma štirih delov. Filmi posameznih dijakov v teh skupinah so si sledili v smiselnem vsebinskem zaporedju. Druge skupine svojih filmov niso vsebinsko povezale.

2.2 Izdelava internetne strani

Drugi del projektne naloge je zajemal izdelavo internetne strani. Vodja skupine je imel dodatno nalogo: izdelati krovno internetno stran skupine, ki bo vsebovala povezave do osebnih spletnih strani vseh članov skupine in bo imela naložene vse njihove filme. Za vsak film in avtorja so morali dijaki ustvariti spletno stran, kjer so poleg svojega filma napisali tudi komentar in obrazložitev svojega dela pri snemanju. Internetne strani niso bile vpete v svetovno medmrežje, zato nismo imeli težav zaradi varstva osebnih podatkov dijakov ipd. Dijakom sem razložil, kje vse lahko sami dobijo brezplačen prostor za objavo njihovih strani na svetovnem spletu. Nekateri so to možnost tudi izrabili.

Dijaki so lahko internetno stran izdelovali s programom Kompozer, za uporabo katerega so dobili natančna pisna navodila. Lahko pa so uporabili poljubno spletno orodje za izdelovanje spletnih strani, ki je prosto dostopno.

Izdelati so morali osem med seboj povezanih internetnih strani, katerih izgled je bil podan v navodilih. Celotno besedilo in slike so morali biti v tabelah, na vsaki strani je moralo biti vsaj 150 besed in vsaj dve sliki. Poleg osnovne internetne strani z imenom index.html so dijaki izdelali še strani nekaj_o_meni.html, moj_prijatelj.html, moja_sola.html, moj_hobi.html, moj_idol.html, moj_kraj.html in viri.html. Stran z opisom hobija in idola so lahko nadomestili s katero koli drugo stvarjo, ki jih veseli oziroma jezi, o čemer koli razmišljajo ali kaj želijo postati.

Dijaki so morali po končani projektni nalogi (izdelani spletni strani z naloženim filmom) izpolniti samoocenjevalni obrazec, kjer so kritično ocenili svoje delo. V tednu po oddaji projektne naloge so pred svojim oddelkom predstavili svoje delo.

Tabela 1: *Ocenjevalni list za oceno spletnega dokumenta Moja spletna stran*

SAMOOCENJEVALNI LIST 2016/17

Dijak/Dijakinja, razred:	**Ocena**

Zahtevani elementi naloge	**Št. točk**	**max.**
1. Prva stran (naslovnica) oblikovana tako, kot je prikazano v navodilih. (0t, 1t, 2t)	0	2
2. Povezava na svoj elektronski naslov iz naslovnice. (0t, 2t, 4t)	0	4
3. Vse strani so dinamično urejene s tabelami (tabela iz več kot treh celic, ni večjih praznih prostorov, ni daljša kot en ekran) (0t, 2t, 4t, 6t)	0	6
4. Kazalo vsebine na naslovnici in vsaki spletni strani (iz kazala morajo biti povezave na vsako izdelano stran). (0t, 1t, 2t)	0	2
5. Na vrhu vsake spletne strani je naslov. (0t, 1t, 2t)	0	2
6. Na vseh zahtevanih straneh je 150 besed. (Besedilo mora biti avtorsko! Nič kopiranja!) (0t, 2t, 4t)	0	4
7. Pravopisna ločila so pravilno postavljena in besedilo je slovnično pravilno napisano. (0t, 1t, 2t)	0	2
8. Vse datoteke imajo imena, ki povedo, kaj je v datoteki, in ne vsebujejo šumnikov. (0t, 1t, 2t) (spletne strani, slike, animacije, potujoči napisi …)	0	2
9. Vsaka stran ima ime (»title«), ki je enak naslovu na spletni strain. (0t, 1t, 2t)	0	2
10. Stran s seznamom virov npr. slike (viri so navedeni v skladu s pravili). (0t, 1t, 2t)	0	2
11. Vsaka stran ima primerno izbrano ozadje, ki omogoča dobro berljivost. (0t, 1t, 2t)	0	2
12. Na vsaki strani sta vsaj dve sliki, ki se navezujeta na vsebino. (0t, 2t, 4t)	0	4
13. Vsaj štiri smiselno narejene povezave iz slik. (ni=0, je=2, je več=4)	0	4
14. Pod vsako sliko mora biti opis slike. (0t, 2t, 4t)	0	4
15. Dve GIF – animaciji, ki se navezujeta na vsebino in sta domišljeno uporabljeni. (0t, 2t, 4t)	0	4
16. Vsaj en animiran napis, ki je smiselno uporabljen. (0t, 1t, 2t)	0	2
17. Gumbi za premikanje po straneh (naprej, nazaj, na naslovnico – premišljeno oblikovani in umeščeni na pravo mesto na spletni strani) s pravilno narejenimi povezavami. (0t, 2t, 4t)	0	4
18. Dinamični efekti na gumbih. (0t, 2t, 4t)	0	4
19. Trije različni dinamični efekti, narejeni s programčki (skripti). (0t, 3t, 6t)	0	6
20. Vložen trud oz. vtis o izgledu celotnega izdelka. (0t, 3t, 6t)	0	6
21. Drugo. (2t)	0	0
SKUPAJ:	0	68

Tabela 2: *Ocenjevalni list za oceno izdelave filma*

Ocenjevalni list za izdelavo filma 2016/2017		
Avtor: ***Datum oddaje:***	***Ocena***	
Zahtevani elementi naloge	**Št. točk:**	**max.**
1. Sinopsis in scenarij sta napisana in shranjena v datoteki Opis_filma_ime_priimek_razred.docx v mapi z imenom Film. (0t, 2t)	0	2
2. V mapi Film so le datoteke film.wmv, Opis_filma_ime_priimek_razred.docx, zvoki in slike, ki so v filmu. (0t, 2t)	0	2
3. Film je dolg 1,5–3 minute. (0t, 2t)	0	2
4. Film ima uvodno videonaslovnico in zaključek (ime šole, avtor, naslov, mentor). (0t, 2t)	0	2
5. Film je razdeljen na vsaj 6 različnih kadrov – vključno z uvodom in zaključkom. (0t, 3t, 6t)	0	6
6. Med posameznimi kadri so uporabljeni prehodi, vendar ne več kot 4. (0t, 2t, 4t)	0	4
7. V vsakem kadru je dodan podnapis, ki opisuje dogajanje v kadru. (0t, 2t, 4t)	0	4
8. Filmu so dodane vsaj 4 mirujoče slike. (0t–4t)	0	4
9. Vsaki mirujoči sliki je dodan efekt. (0t–4t)	0	4
10. Vsaj pri 2 kadrih videa je dodan efekt, npr. stari posnetek ali podobno. (0t, 2t)	0	2
11. Vsaj pri enem kadru je možno slišati originalni zvok okolice med snemanjem. (0t, 2t)	0	2
12. Filmu je dodana glasba za ozadje. (0t, 4t)	0	4
13. Posamezni kadri se izmenjujejo dinamično, ne trajajo predolgo. (0t, 2t, 4t)	0	4
14. Vsak kader je obrezan na začetku in na koncu, tako da je to smiselno. (0t, 4t)	0	4
15. Ni sunkovitih premikov kamere med snemanjem. (0t, 2t)		2
16. Film je posnet brez pretirane in prehitre uporabe približevanja in oddaljevanja – zoom. (0 t, 2t)	0	2
17. Filmu je dodan vsaj 1 komentar v obliki posnetega govora ali intervju. (0t, 4t)	0	4
18. Film je shranjen v obliki Film_ime_priimek_razred.wmv in ocenjevalni obrazec je izpolnjen. (0t, 2t)	0	2
19. V projektni nalogi (izdelana spletna stran) je na ustrezni strani narejen opis in hiperpovezava do filma. (0t, 4t)	0	4
20. Drugo – dodatno vložen trud, dodatni efekti in podobno. (0t, 2t, 4t)	0	0
SKUPAJ:	**0**	60
SKUPAJ SPLETNA STRAN IN FILM:	0	128
Ocenjevanje:		
0–64 t = 1 (nzd), 65–79 t = 2 (zd), 80–97 t= 3 (db), 98–112 t = 4 (pdb), 113–128 t = 5 (odl)		

V Tabeli 1 in Tabeli 2 sta točkovnika za oceno filma in internetne strani. Celotno vsebino spletne strani projekta so morali dijaki stisniti (zazipati). Vodja skupine je na koncu povezal še krovno stran z vsemi podstranmi članov skupine in naložil skupno stisnjeno datoteko v elektronsko učilnico predmeta. Če je bila datoteka prevelika, je vse skupaj učitelju oddal na USB-ključku.

Oba sklopa projektne naloge sta morala biti ocenjena pozitivno, sicer bi bila ocena naloge negativna. Če niso izdelali vseh strani ali če na treh ali več straneh ni bilo dovolj besedila, se je naloga smatrala za nedokončano in je bila ocenjena negativno. Prav tako se je projektna naloga ocenila z nezadostno oceno, če besedilo ni bilo avtorsko oziroma je bilo prekopirano.

V Tabeli 1 in Tabeli 2 so vidne še dodatne zahteve, ki so bile točkovane pri ocenjevanju izdelanega filma in internetne strani. Večina skupin je za izdelovanje internetnih strani uporabljala program Kompozer, ena skupina dijakov pa je uporabila program www.wix.com.

3. Zaključek

Po pregledu samoocenjevalnih obrazcev sem bil presenečen nad samokritičnostjo dijakov. Moja ocena filma se je od njihove razlikovala za največ 3 točke, pri internetni strani pa se je odstopanje povečalo na 5 točk.

Dijaki so bili s projektom zelo zadovoljni, predvsem s snemalnimi urami, saj so jih povezale, nekateri so se celo prvič malo bolje spoznali izven šolskih prostorov. Bili so presenečeni, kako dobro internetno stran lahko že izdelajo. En dijak se je začel kasneje intenzivneje ukvarjati s snemanjem in montažo filmov.

Večjih težav pri projektni nalogi nisem zapazil. V naslednjem šolskem letu bova zato s kolegico projekt nadaljevala, vendar bova dodelala navodila za izdelavo internetnih strani in razširila nabor programov za montažo filma.

6. Literatura

Cencič, M. (2014). Učne metode kot spodbuda k ustvarjalnosti. *Didakta,* 24(171), 5-7.

Hozjan, D. (2014). Konceptualizacija pojma ustvarjalnosti v šolskem prostoru. *Didakta,* 24(171), 2-4.

Špernjak, A. in Šorgo, A. (2009). Predlog za razvoj osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji ter digitalne pismenosti pri pouku naravoslovnih predmetov v osnovni šoli s pomočjo računalniško podprtega laboratorijskega dela. *Didakta*, 18/19(127), 20-25.

Wechtersbach, R. (2009). *Informatika, učbenik za srednje izobraževanje.* Grosuplje: Saji.

Kratka predstavitev avtorja

Rok Škufca je učitelj svetovalec matematike in informatike na Gimnaziji Ledina. Na šoli je koordiniral nacionalne projekte pod partnerstvom ZRSŠ. Je vodja šolskega tima za medpredmetne povezave in timsko poučevanje. Večkrat se je udeležil izobraževanj v tujini in v Sloveniji na temo IKT v poučevanju.

Priloga 1: Načrt za izdelavo filma

Načrt za izdelavo filma

Vodja skupine: Člani skupine:

Ime in priimek, razred: Moja tema (naslov):

Datum snemanja: Čas snemanja:

Sinopsis (zgodba):

- uvod:
- jedro:
- zaključek:

Scenarij (opis kadrov, zaporedje dogajanja, prehodi, zvoki – vse opiši):

1. Opis prostora ali kraja, kjer se film dogaja (5 stavkov):

2. Opis nastopajočih oseb (vsaj 2 osebi, za vsako osebo vsaj 3 stavki):

Oseba 1:

Oseba 2:

Oseba 3:

3. Opis dogajanja – vsaj 4 različni kadri – posneti dogodki (skupaj 10 stavkov, opiši uvod, zaplet, jedro, zaključek):

Kader 1:

Kader 2:

Kader 3:

Kader 4:

4. Dialogi oseb (zapiši vse dialoge po časovnem zaporedju):

1. kader: 3. kader:

Oseba 1: Oseba 1:

Oseba 2: Oseba 2:

2. kader: 4. kader:

Oseba 1: Oseba 1:

Oseba 2: Oseba 2:

Quizizz in formativno spremljanje

Quizizz and Formative Assessment

Miha Ribič

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
miha@os-dragakobala.si

Povzetek

Spletno orodje Quizizz omogoča hitro povratno informacijo o učenčevem dosežku in je ena od ključnih strategij za nadaljnjo uporabo formativnega spremljanja. Učitelju omogoča takojšen vpogled v rezultate, a mu hkrati pomeni izziv, kako se odzvati v trenutku in nato nadaljevati pedagoško delo. Imeti mora ogromno znanja s področja računalništva in sodobnih oblik poučevanja, hkrati pa mu ne sme biti tuja fleksibilnost. Z analizo ugotovimo in omogočimo učencu kot posamezniku, da samostojno nadaljuje osebnostni razvoj za dosego zastavljenega cilja, s tem, ko pomaga drugim učencem, pa aktivira sebe in dobi odgovornost biti učitelj.

Ključne besede: formativno spremljanje, povratna informacija, Quizizz, spletno orodje.

Abstract

Quizizz is an online testing tool that gives teachers immediate feedback on pupils' performance and is becoming one of the key strategies for furthering formative assessment. Quizizz allows teachers to instantly view how each pupil is progressing; at the same time it represents a challenge because the teachers need to decide how to respond and whether they in fact need to make adjustments to their teaching methods or planned lessons. Teachers must be equipped with both fluid IT skills and cutting-edge forms of teaching. Likewise, they must be flexible. The analysis helps further pupil personal development, allowing pupils to work autonomously in order to achieve set goals. By helping pupils the teachers feel motivated and assume increased responsibility in their teaching role.

Keywords: feedback, formative assessment, online testing tool, Quizizz.

1. Uvod

Dostop do spleta in posledično lahko dostopne informacije prek različnih spletnih iskalnikov, socialnih omrežij, novic in elektronskih baz podatkov učencem precej skrajša čas in trud, ki sta pomembna za dosego zastavljenega cilja.

Vendar vsaka povratna informacija ni kakovostna, saj nas lahko hitro zavede in napačno pouči. Pripelje nas lahko do tega, da ne bomo več znali uporabljati znanja, ki je potrebno za obstoj in razvoj. Zapisan prispevek se zato osredotoča na formativno spremljanje učenčevega napredka, na moderen pristop poučevanja na relaciji učenec-učenec ter na povratne informacije učitelj-učenec, ki pripomorejo, da se učenec premakne naprej in se posledično razvije v osebnost, ki nam bo vzor. Torej, dajmo učencem priložnost, da učenje vzamejo v svoje roke.

Namen prispevka je uporaba spletnega orodja Quizizz s primerom dobre prakse pri vzgojno-izobraževalnem procesu.

2. Formativno spremljanje

Besedno zvezo formativno spremljanje Dylan William (2013) s Pedagoškega inštituta Univerze v Londonu razlaga kot most med poučevanjem in učenjem. Obstajajo številne raziskave o tem, ki s pomočjo povratnih informacij izboljšujejo učenje.

William (2013) pomen formativnega spremljanja razlaga z uporabo petih strategij:

1. razjasnitev, soudeleženost pri določanju in razumevanju namenov učenja in meril za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.

Komljančeva (idr., 2008) kot vodja razvojno-aplikativnega projekta didaktike ocenjevanja znanja formativno spremljanje opredeljuje kot dialog učitelj-učenec. Gre za učenčevo spremljavo, nadzor in usmeritev razvoja učenja individuuma na ravni izboljšanja učenja in v povratni informaciji naučenega. Dobra organizacija in izvajanje poučevanja lahko odpravita učenčeve napake pri učenju s stalnimi navodili in viri za učenje. Pri tem ne smemo pozabiti na individualizacijo in diferenciacijo. Samo prevarjanje daje učitelju informacije o napredku posameznega učenca. Avtorica kot temelj formativnega spremljanja navaja učenčevo predznanje. Namen formativnega preverjanja je pomagati učencem, da se celostno razvijajo in učijo. K temu dodaja, da niso pomembni merski instrumenti in oblika preverjanja, ampak oblika povratne informacije in njena interpretacija (Komljanc idr., 2008).

Kot izhaja iz raziskave Centra za raziskave in inovacije na področju izobraževanja (CERI, 2005), prehitra povratna informacija lahko na učence deluje negativno. Naučijo se manj in se ne poglobijo v izziv (Holcar Brunauer idr., 2016).

3. Spletno orodje Quizizz (https://quizizz.com/)

Grškega filozofa Sokrata so imeli nekateri za očeta formativnega spremljanja. Njegovo poučevanje je temeljilo na vprašanjih, ki so bila postavljena izzivalno, provokativno in so zahtevala poglobljen pristop k razmisleku. Namen takšnih vprašanj je usmerjeno raziskovanje in učenje ter rast v samostojnosti in oblikovanju individuuma (Kop, 2014).

Quizizz je spletno orodje za oblikovanje kvizov. Orodje je zelo preprosto za uporabo in oblikovano tako, da učence motivira kot oblika igre. Namen tega orodja je samostojno učenje.

Učenci za dostop do igre ne potrebujejo registracije. Uporaba je popolnoma brezplačna in deluje na vseh platformah z internetnim brskalnikom. Prav tako je razvita aplikacija za sisteme android (za učence), IOs (za učence) in brskalnik Google Chrome (za učence in učitelje). Če se uporablja Google učilnico, je Quizizz prepričljiva alternativa, saj ponuja hitro in preprosto uporabo.

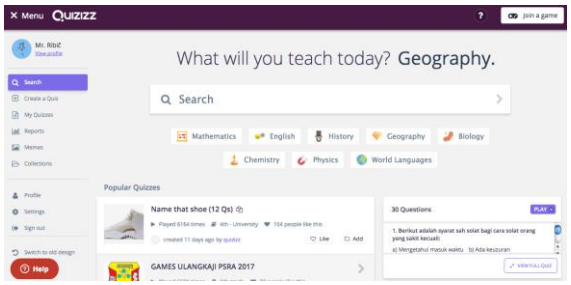
Učitelji, ki uporabljajo Quizizz, lahko prilagajajo povratne informacije, ki jih učenci vidijo po vsakem vprašanju v kvizu. Povratne informacije so v obliki memes (bodisi pripravljene vnaprej ali po meri), ki se prikažejo na podlagi pravilnih ali napačnih odgovorov. Učitelji lahko nadzorujejo tudi uporabo vodilnih plošč, časovnih vprašalnikov in glasbe.

Učenci lahko na svojih napravah samostojno prilagajajo hitrost odgovarjanja, ne da bi čakali druge.

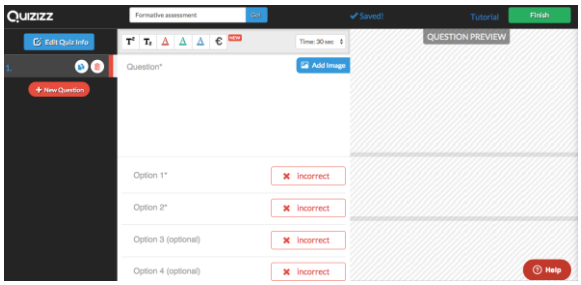
3. 1 Izdelovanje Quizizza

Izdelava kviza ne vzame veliko časa, tudi usvajanje orodja poteka hitro. Izbiramo lahko med že izdelanimi ali ga ustvarimo sami in po želji delimo z drugimi. Velika prednost orodja je v prijavi, saj od učenca za sodelovanje pri kvizu ne zahteva nobene avtentikacije v obliki elektronske pošte. Učitelji pa se morajo ob prvi prijavi registrirati z računom Google ali elektronsko pošto. Po izbiri vloge učitelja vpišejo izbrano uporabniško ime in stopnjo poučevanja. Sledijo še izbira države z menija, poštna številka in organizacija.

Ob vstopu nam navigacijska stran orodja ponuja ureditev podatkov svojega profila in pregled kvizov, ki jih lahko ločimo glede na temo, ki jo bomo preverjali. Orodje ponuja prevzem in poznejšo izboljšavo že izdelanih kvizov. Tema kviza je poljubna, po želji pa so vprašanja opremljena z vizualnimi učinki v obliki slik in videoposnetkov.



Slika 1: Navigacijska stran orodja

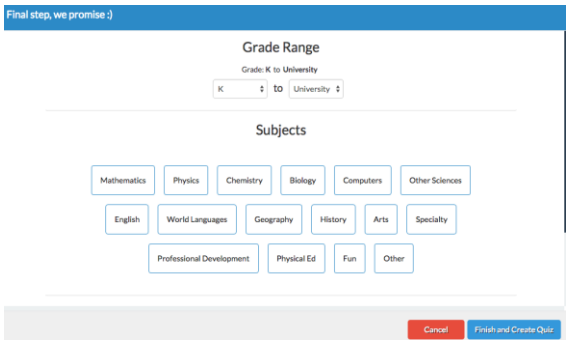


Slika 2: Oblikovanje kviza

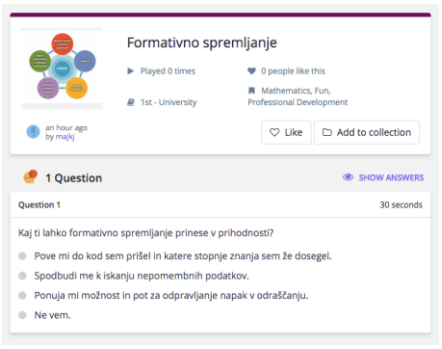
Oblikovanje vprašanj je zelo preprosto, saj nas orodje z nasveti in v obliki vodiča vodi skozi celoten kviz. Postavljanje vprašanj nam vzame največ časa, oblika pa zahteva samo nekaj klikov. Kvize lahko uredimo s slikami, povezavami do url-naslovov, širokim naborom različnih simbolov in časovno opredelitvijo posameznega vprašanja.

Da bodo učenci prejeli (odvisno od nastavitev) povratno informacijo o pravilnosti odgovora, moramo označiti pravilen odgovor. Popestrimo ga lahko s sporočili, ki jih lahko sami oblikujemo ali prevzamemo prednastavljene. Število vprašanj je presoja vsakega učitelja posebej.

Ko kviz uspešno umestimo v starostno skupino in mu dodamo predmet ter vpišemo ključne besede kviza, lahko še enkrat pregledamo celoten kviz in ga po potrebi uredimo.



Slika 3: Zaključni korak

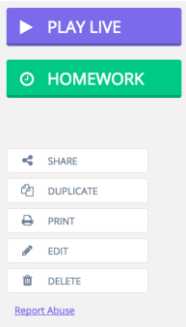


Slika 4: Predogled kviza

Kviz lahko delimo po več kanalih: s povezavo na naslov, po elektronski pošti ali po socialnih omrežjih (Facebook, Twitter, Google+). Odigramo ga lahko v razredu ali učence zaposlimo doma. Tisti, ki te možnosti nimajo, lahko prejmejo kviz v tiskani obliki. Vsak učitelj ima možnost izbrati, ali želi, da učenci prejmejo povratno informacijo takoj, s tem pa se učenci lahko o pravilnih odgovorih obveščajo tudi med sabo.

Po izdelanem kvizu je treba le še obiskati spletni naslov (https://quizizz.com/join/) in vpisati številko kviza, ki se ustvari vsakič znova ob zagonu.

Učenci vpišejo šestmestno kodo in ime (učitelj lahko nepoznana in neprimerna imena odstrani) ter počakajo na dodeljenega avatarja. Učitelju preostane le še klik na start igre in boj za znanjem se lahko začne.



Slika 5: Izbirne možnosti



Slika 6: Začetek kviza

3. 2 Primer dobre prakse v razredu

Ciljno razvijanje digitalnih kompetenc učiteljev se je začelo s sodelovanjem pri projektu Erasmus+ in mobilnostjo osebja. Primarni namen projekta je bil prenos znanja o digitalnih orodjih, pridobljenega na mobilnosti v Barceloni z naslovom *Web Platforms for the Classrom*.

Orodje Quizizz je bilo učiteljem prikazano na vzorčnih urah. Uporabljeno je bilo v 4. in 5. razredu pri fakultativnem pouku računalništva za pripravo govornega nastopa na temo Moj vzornik s Tackkom. Pred tem pa so učenci pri rednem pouku slovenskega jezika usvojili znanje o načelih uspešnega govornega nastopa. Za uspešno predstavitev govornega nastopa so učenci uporabili opisano orodje. Učitelj je pripravil kviz na izbrano temo in učenci so bili ob reševanju kviza takoj seznanjeni s svojim pravilnim ali napačnim odgovorom. Po metodi formativnega spremljanja in preverjanja je učitelj učence spodbudil k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, saj so bili pozneje pri slovenskem jeziku tudi ocenjeni. Z reševanjem kviza in takojšnjimi povratnimi informacijami so bili učenci in učenje postavljeni v središče učnega procesa. Oblika kviza je za njih pomenila visoko stopnjo motivacije, saj učenci na tej razvojni stopnji še vedno razumejo takšno obliko poučevanja kot igro. Ta se je seveda po uspešno vpisani kodi, imenu in naključno izbranem avatarju začela.

Vprašanja so bila urejena sistematično, saj so se navezovala na poznavanje ter hkratno preverjanje znanja na področju računalništva (postopek iskanja, shranjevanja in vstavljanja slik v orodje Tackk) in prvin uspešne priprave govornega nastopa (izbira tematike, vsebina, trajanje). To je od njih zahtevalo celosten pristop k učenju za dosego rezultata.

Po končanem kvizu je sledila samoevalvacija učencev ob izpisanih vprašanjih z njihovimi odgovori. Učitelj je skupinsko in pozneje tudi individualno učencem ustno in v obliki tabele razložil njihovo poznavanje zahtevane teme. Glede na takojšnjo povratno informacijo je učitelj dobil vpogled na močna področja in področja, kjer učenci potrebujejo dodatno pomoč.

Sledila je izdelava govornega nastopa s spletnim orodjem Tackk, na koncu pa še medsebojna izmenjava dejstev o svojih vzornikih.

S takšnim načinom dela so bili učenci zadovoljni. Pohvala in nasvet ob vsakem odgovoru, četudi je bil napačen, sta na učence delovala pozitivno. Prav tako jih je sprotna razvrstitev po posameznem odgovoru dodatno spodbudila k poglobljenemu razmisleku ob nadaljnjih vprašanjih.

3.3 Primer dobre prakse učitelja

Orodje Quizizz je bilo uporabljeno pri pouku računalništva za spoznavanje novega orodja Tackk. Po končanem kvizu je učitelj za vsakega učenca pripravil analizo o doseženem znanju. Seznanil jih je z njihovim znanjem o določeni temi. Dobljeni podatki (število pravilnih odgovorov, število napačnih odgovorov, število neodgovorjenih vprašanj, uspešnost v odstotkih, poraba časa za odgovor) so učencu pomagali, da je lahko videl napredek od prejšnje učne ure. Prav tako jim je delo v računalniški učilnici omogočalo, da so sami poiskali pravilne odgovore na spletu. Učna ura se je nadaljevala z dodatno razlago za tiste učence, ki so jo po pregledu analize potrebovali. Tisti učenci, ki tega niso potrebovali, so nadaljevali samostojno delo.

Uporabnost tega orodja se kaže tudi v času, ki ga je učitelj porabil za takojšnjo in kakovostno analizo ter za usvajanja ciljev pri uri.

4. Zaključek

Izbira ključnih strategij in sodobnih pristopov poučevanja v povezavi z IKT je v današnjem času ključnega pomena za dosego zastavljenih ciljev učenca v sodelovanju z učiteljem. Njegovo razumevanje uporabe formativnega spremljanja je ključ do uspešnega in zadovoljnega učenca, kakovostna povratna informacija učitelja pa vodilo za nadaljnje individualno delo z možnostjo rasti na določenem področju.

Fleksibilnost, individualizacija in diferenciacija se nenehno prepletajo pri vsakdanjem delu z učenci. Učence se zdaj spremlja kot posameznike in že dolgo ne več kot celoto. Za dosego ciljev moramo zato uporabiti različne oblike dela, če želimo vsakega učenca posebej pripeljati do zastavljenega cilja, ki bo ključnega pomena za njegovo življenje.

Spletno orodje Quizizz je samo ena od možnosti, kjer lahko učitelji (in učenci) razvijajo, nadgrajujejo, se učijo in učijo druge, prejemajo povratne informacije ter zbirajo dokaze v elektronski obliki, hkrati pa lahko vpletemo v proces učenja tudi starše in jih sprotno obveščamo o učenčevem napredku v obliki analize.

Uporaba orodja je nezahtevna in jo usvojimo v kratkem času. Največ poudarka moramo nameniti oblikovanju vprašanj, ki bodo za učence uganka. Takrat bodo učenci morali ramišljati.

Učence vedno pripeljemo do vrha njihovih sposobnosti, le izbrati moramo pot, ki bo ustrezala vsakemu posamezniku.

5. Literatura

Evropski parlament in Svet Evropske unije (2006). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije. Pridobljeno s http://www.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Komljanc, N. (2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu. *Sodobna pedagogika, 55*(1), str. 140-152.

Komljanc, N., Novak, B., Mirt, G., Adlešič, G., Eržen, V., Logar, T. (2008). *Didaktika ocenjevanja znanja*: *razvoj didaktike na področju ocenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kop, M. (2014). *Formativno spremljanje znanja učencev v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko.

Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike.* Radovljica: Didakta.

Vincent, T. (2015). *Class Quiz Games with quizizz (an Alternative to Kahoot).* Pridobljeno s https://learninginhand.com/

William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse (*str. 123−142). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf

Quizizz. Pridobljeno s https://quizizz.com/

Kratka predstavitev avtorja

Miha Ribič, profesor razrednega pouka, je leta 2010 diplomiral na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Zaposlen je kot učitelj na Osnovni šoli Draga Kobala v Mariboru. Trenutno poučuje četrti razred in ima veliko dodatnih dejavnosti. Te potekajo v obliki interesnih dejavnosti, kjer prenaša pridobljena znanja s področja vzgojno-izobraževalnega dela na učence.
Največji izziv zanj je uporaba sodobnih načinov poučevanja z uravnoteženo uporabo IKT-tehnologije pri pouku. Velik poudarek namenja širokemu spektru pridobivanja znanja in veščin, tako v domovini kot tujini.